



JENIJUNIO DOS SANTOS

POPULAÇÕES RIBEIRINHAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO: Análise das diretrizes educacionais do município de Belém-PA, no período de 2005-2012.

**BELÉM-PA
2014**



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

JENIJUNIO DOS SANTOS

POPULAÇÕES RIBEIRINHAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO: Análise das diretrizes educacionais do município de Belém-PA, no período de 2005-2012.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará – Mestrado em Educação, Linha Políticas Públicas, do Instituto de Ciências da Educação, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. José Bittencourt da Silva.

**BELÉM-PA
2014**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Santos, Jenijunio dos, 1964-
Populações ribeirinhas e educação do campo:
análise das diretrizes educacionais do
município de Belém-PA, no período de 2005-2012.
/ Jenijunio dos Santos. - 2014.

Orientador: José Bittencourt da Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal
do Pará, Instituto de Ciências da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém,
2014.

1. Educação e Estado - Participação do
cidadão - Mosqueiro, Ilha do (PA). 2. Educação
rural - Mosqueiro, Ilha do (PA). 3. População
rural - Educação - Mosqueiro, Ilha do (PA). I.
Título.

CDD 22. ed. 379.0917348115

JENIJUNIO DOS SANTOS

POPULAÇÕES RIBEIRINHAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO: Análise das diretrizes educacionais do município de Belém-PA, no período de 2005-2012.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Data da Defesa 09/06/2014

Conceito: Excelente

Banca Examinadora:

Prof. Dr. José Bittencourt da Silva
PPGED/ICED/UFPA
(Orientador)

Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage
PPGED/ICED/UFPA
(Examinador)

Prof.^a Dr.^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira
PPGE/UEPA
(Examinadora)

À Tia Neuza, Dona Zenaide e Dona Marcela, mulheres da floresta, ribeirinhas, matriarcas nas comunidades do Castanhal do Mari (as duas primeiras) e Caruaru, que me acolheram com o cuidado típico das mães e me ensinaram muitas coisas da vida nas Comunidades Ribeirinhas.

Às professoras, professores e todos os que trabalham nas escolas ribeirinhas, que fazem de suas práticas pedagógicas uma luta “contra a correnteza” da educação, que invisibiliza essa população com conteúdos e práticas que não levam em consideração seus saberes, cultura, identidade e território.

À Chiara Lubich (em memória), fundadora do Movimento dos Focolares, que me nutriu com a Espiritualidade da Unidade, mostrando o valor da “unidade na diversidade” para a construção de uma Humanidade Nova, na qual a fraternidade é categoria fundante para os relacionamentos e as ciências.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela Vida e por me sentir imensamente amado por Ele, pois sempre se apresentou a mim como “**Deus Amor**” e Pastor defensor de todas as ciladas: “*O Senhor é o meu Pastor, nada me faltará, ainda que eu ande pelo vale da sombra da morte, não temerei*” (SL, 22).

Aos meus filhos **Sanmarie Rigaud** e **Gustavo Rigaud**, que sempre torceram por mim e não deixaram eu me sentir só ao longo desse período. E estendo esse agradecimento à **Maria do Carmo Rigaud**, que sempre apostou nas minhas possibilidades acadêmicas e me deu forças na caminhada rumo ao Mestrado.

Aos membros do Movimento dos Focolares, que tantas vezes realizaram tarefas a mim confiadas por entenderem que eu deveria ficar mais livre para os estudos. A esse grupo menciono o **Paulo Augusto da Silva** e **Margareth Farias**, casal amigo, compadres e solidários na divisão das tarefas e na escuta das minhas dificuldades.

Ao meu orientador, **Prof. Dr. José Bittencourt da Silva**, que apostou nas minhas possibilidades quanto pesquisador, me assumiu quanto orientando, me incluindo no grupo de pesquisa por ele coordenado. Ao longo desse percurso entre uma orientação e outra, fomos construindo uma relação despretensiosa, para além da relação orientador – orientando, que fez mais tranquilo esse percurso. Ao fazer parte grupo de pesquisa GEPEDA (Grupo de Pesquisa em Educação e Desenvolvimento da Amazônia) por ele coordenado, pude conhecer e ter acesso aos seus textos sobre populações tradicionais e sustentabilidade, entre outros que ajudaram a fundamentar minha dissertação. Foi nesse grupo que conheci e passei a dividir o cotidiano acadêmico com a **Professora Me. Leuzilda Rodrigues**, que depois se tornou minha vizinha e conselheira; a **Walcicleia Cruz**, com quem dividi as angústias e possibilidades, e a caçula do grupo, a **Luciane Silva**, que me desafiava a permanecer na sala de estudo. *Obrigado meninas!!*

À **Prof.^a Dr.^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira**, que me encontrou academicamente pela segunda vez, primeiro na graduação e agora na banca de defesa. A ela o meu respeito e admiração, pela professora e cientista que é, e que me deu subsídios para conhecer a categoria Ribeirinha.

Ao **Prof. Dr. Salomão Mufarreg Hage**, com quem já dividi outros momentos na Secretaria Municipal de Educação de Belém, em congressos do Movimento Humanidade Nova, coordenado por mim e agora nos encontramos na minha banca de defesa. A esse

professor toda a minha admiração pelo trabalho frutuoso que desenvolve como pesquisador comprometido com a Educação do Campo.

À **Professora Dr.^a Vera Lúcia Jacob Chaves**, quem me fez entender com a vida o conceito de “práxis” e aos demais professores que compartilharam comigo seus conhecimentos e seu compromisso quanto educadores e pesquisadores do PPGED - Programa de Pós-Graduação em Educação/ UFPA.

À **Professora Me. Márcia Mariana Bittencourt Brito**, a quem constitui minha Coorientadora, e que nunca hesitou em fazer uma correção ou deliberar seu ponto de vista sobre o meu texto, seja durante nossas caminhadas às 6 h da manhã na Av. João Paulo II, nos intervalos das aulas de inglês, no almoço lá no POEMA, quando do café com tapioquinha no “Ver-o-pesinho” da UFPA ou assistindo a jogo do nosso time do coração, o Paysandu.

À **Professora Dr.^a Ludetana Araujo**, que ao orientar meu trabalho de conclusão de curso na Especialização, me aproximou com categorias importantes para o projeto de pesquisa submetido à seleção do Mestrado.

À **Marluce Fernandes** e aos demais amigos e companheiros de trabalho da Escola Maroja Neto na Ilha do Mosqueiro, que sempre estiveram comigo na luta por uma educação pública e de qualidade, como aquela que após denúncia dos gestores municipais ao Ministério Público, debates e fechamento de vias, culminou na construção do bonito e moderno prédio da escola. E aqui não posso esquecer da **Profesora Patrícia Soraya de oliveira**, a quem sucedi na direção dessa escola e que fez a minha aproximação com os ribeirinhos ao me apresentar a Comunidade do Castanhal do Mari-Mari.

Aos Professores e demais funcionários da UPs Castanhal do Mari-Mari e Maria Clemildes dos Santos, em especial aos que concederam as entrevistas. Aos operacionais **Miracélia da Silva Lira** e **Fábio Freitas** que sempre estiveram comigo na execução construção dos projetos pedagógicos, que depois tornaram-se referências para a Rede Municipal de Educação e para o mundo como é o caso da “Canoagem pela Paz”. Aqui não posso deixar de agradecer ao barqueiro José Carlos (o **Zezinho**), que sempre se colocou a minha disposição quando eu precisava ir a essas comunidades.

Ao **Marcos Pantoja**, **Ana Telma** e **Elsom Silva**, que sempre me atenderam com disposição no fornecimento dos dados para minha pesquisa. Eles representam uma turma boa que tem na SEMEC, sempre disposta a ajudar que busca informações.

Por fim, a minha turma de Mestrado, com quem dividi tantos momentos de estudos, tensões, lutas e alegrias. As alegrias eram mais divididas entre os que frequentavam a “extensão no GEPEC”, nosso grupo para além da UFPA. Trago aqui representando todas e

todos, os nomes de **Joana Carmem**, com toda sua força vinda dos Orixás e ao **Joniel Abreu**, com quem dividi momentos elucidativos. Com vocês foi mais fácil fazer o Mestrado. *Valeu!!!!*

Tenho a canção dos ribeirinhos
Como a cor dos talismãs
Nada que sai do verde rio
É vida indo em vão
Com a noite vem o curumim
Na escuridão da sua fome
Do seu viver, viver sofrido
E a cantiga de ninar
Pirão é boia que vai no rio
No rio que enche
A flor que é mar
Mar de florestas
Grito guerreiro

(BETO PAIXÃO/ SAMUEL LIMA, 2007)

RESUMO

As populações ribeirinhas apresentam especificidades sociais, econômicas, culturais e ambientais. Qualquer política voltada às demandas educacionais dessas populações precisa partir da compreensão do seu modo de vida. Objetiva-se nesta dissertação analisar 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 emergente 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. O que segue são aprofundamentos acerca da temática levantada no contexto da realidade selecionada para estudo.

Palavras-chave: Diretrizes Educacionais. População Ribeirinha. Educação do Campo.

ABSTRACT

Riverside communities have social, economic, cultural and environmental specificities. Any politic aimed at educational demands of these populations need from an understanding of their way of life. The objective is to analyze in this dissertation Educational Guidelines for riverside populations of Belem, which was proposed by the Municipal Education (SEMEC) in the period 2005-2012. The research question searched to investigate how these educational guidelines constituted in education politic and what their relation with the Rural Education Politic. Methodologically, we opted for qualitative research, with contributions from elements of the dialectical method. In this perspective, interviews, in loco observations and photographic records based on a specific case were made: the Pedagogical Unit Clemildes Maria dos Santos, in the riverside community in Caruaru Mosqueiro Island, Belem, Pará. The research was preceded by a survey and bibliographic-documentary analysis about the subject and reality / subject of discussion. Based on the emerging paradigm of Rural Education may be noted that the guidelines analyzed did not translate into public politics for the riverside population, make up the government's actions ineffective for the reality of these populations and were at the mercy of the goodwill of the rulers . To break this fact is necessary that the SEMEC effective a Public Education Politic that is able to thinking of education from the identity and direction of the riverside reality proposing the Politic Rural Education. What follows are insights about the theme raised in the context selected for study reality.

Keywords: Educational Guidelines. Riverine Population. Rural Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 –	Quantidade de UPs e Escolas para populações ribeirinhas nas Ilhas	24
Tabela 02 –	Demonstrativos de dissertações e teses sobre Educação do Campo	29
Tabela 03 –	Demonstrativo em número e percentual das temáticas abordadas nas dissertações sobre Educação do Campo (Brasil: 2005 – 2011)	29
Tabela 04 –	Demonstrativo em número e percentual das temáticas abordadas nas Teses sobre Educação do Campo (Brasil: 2005 – 2011)	30
Tabela 05 –	Número e percentual de dissertações sobre Educação do Campo por área ou programa (Brasil: 2005 – 2011)	31
Tabela 06 –	Número e percentual de produção de dissertações e teses sobre Educação do Campo por regiões (Brasil: 2005 – 2011)	32
Tabela 07 –	Número e percentual de dissertações e teses sobre Educação do Campo por referencial teórico- metodológico (Brasil: 2005 – 2011)	34
Tabela 08 –	Área de ocupação da Floresta Amazônica em Km ² por país	42
Tabela 09 –	Demonstrativo do conflito de terra no Brasil	81
Tabela 10 –	Demonstrativo do conflito de terra no Pará	82
Tabela 11 –	Demonstrativo de conflito relacionado à água na Região Norte	83
Tabela 12 –	Acesso à Educação Infantil e Ensino médio	98
Tabela 13 –	Demonstrativo do IDHM da região metropolitana de Belém	108
Tabela 14 –	Evolução de renda, longevidade e educação do município de Belém em dez anos	109
Tabela 15 –	Espaços de ensino da rede municipal de educação de Belém	116
Tabela 16 –	Custo com formação de professores de 2007 a 2012	120
Tabela 17 –	Matrícula na Educação Infantil da RME	125

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 –	Imagem do mapa da Região Metropolitana de Belém com destaque para o município de Belém e a localização das UPs e Escola localizados nas regiões das Ilhas	25
Figura 02 –	Imagem do mapa da América do Sul com a Amazônia Continental	41
Figura 03 –	Fotografia de balsa transportando madeira nos rios do Marajó	44
Figura 04	Imagem do canteiro de obras da Usina Hidrelétrica de Belo Monte:	
e 05 –	Circuito de Geração e Britador, respectivamente.....	45
Figuras 06	Imagem do Rio Xingu com protestos de indígenas e ribeirinhos contra a construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte.....	46
Figura 07 –	Fotografia de casas em uma comunidade Ribeirinha na Ilha de Jutuba	53
Figura 08 –	Fotografia de casas na Orla de Belém. Vila da Barca	53
Figuras 09	Foto do centro da comunidade do Caruaru, com o campo de futebol e ao	
e 10 –	lado a igreja, o barracão da comunidade, casas e a escola	56
Figura 11 –	Fotografia do Tucupi armazenado em garrafas PET vendido no Mercado Central do Mosqueiro	57
Figura 12 –	Fotografia de uma plantação de maniva na comunidade do Caruaru	57
Figura 13 –	Fotografia de uma senhora ribeirinha apresentando as ervas medicinais para as crianças	61
Figura 14 –	Fotografia de uma parteira da comunidade do Caruaru	61
Figura 15 –	Fotografia da construção de uma canoa	62
Figura 16 –	Fotografia de matapis em um porto	62
Figura 17 –	Imagem de um arquétipo do matapi construído com garra PET	63
Figuras 18,	Fotos de barcos levando a imagem da Santa, chegada na comunidade e	
19 e 20 –	batizado de criança respectivamente	65
Figura 21 –	Imagem de um barco na Ilha do Cumbu e ao fundo a cidade de Belém ...	67
Figura 22 –	Ilustração dos programas de Educação do Campo no Estado do Pará	92
Figura 23 –	Símbolo do Fórum Paraense de Educação do Campo	93
Figura 24 –	Ilustração da posição do município de Belém, estado do Pará	102
Figura 25 –	Chalés em Mosqueiro na Praia do Murubira	105
Figuras 26	Fábrica Bitar e Tapiocaria respectivamente	
e 27 –		107

Figura 28 –	Planta da Comunidade de Caruaru	112
Figuras 29,	Fotos da Fachada da UP, Salas de aula em forma de malocas ao fundo	
30 e 31 –	do prédio principal e alunos em atividades em sala respectivamente	113
Figuras 32	Fotos do sistema de abastecimento de água da UP e alunos em	
e 33 –	atividades no laboratório de informática	114
Figuras 34,	Fotos da Escola MEIEF Miltom Monte, ECOESCOLA Madalena	
35 e 36 –	Travassos e UP Bacaberiras, respectivamente	127

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 –	Os documentos legais que serão analisados	36
Quadro 02 –	Descrição dos sujeitos entrevistados	37
Quadro 03 –	Evolução dos marcos históricos do Movimento Paraense Por Uma Educação do Campo	94
Quadro 04 –	Barcos Escolares	115
Quadro 05 –	Ecoescolas	132
Quadro 06 –	Projetos desenvolvidos nas Unidades Pedagógicas	133

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALFAMAT	Alfabetização matemática, leitura e escrita
ARCAFAR	Associação das Casas Familiares Rurais
BR	Brasil
CAPE	Casa- Escola da Pesca
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEBS	Comunidades Eclesiais de Base
CEDES	Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social
CELPA	Centrais Elétricas do Pará
CGEC	Coordenação Geral de Educação do Campo
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CF	Constituição Federal
CONAE	Conferência Nacional de Educação
COSANPA	Companhia de Saneamento do Pará
CPT	Comissão Pastoral da Terra
DIED	Diretoria de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENERA	Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FETAGRI	Federação dos Trabalhadores na Agricultura
FETRAF	Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar
FMAE	Fundação Municipal de Assistência ao Estudante
FPEC	Fórum Paraense de Educação do Campo
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GEPEDA	Grupo de Estudo em Educação e Desenvolvimento Amazônico
GEPERUAZ	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação no Campo e na Amazônia
ICED	Instituto de Ciências da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IRSA	Infraestrutura Regional Sul-Americana que envolve os países da América do Sul

LDBEN	Lei de Diretrizes da Educação Nacional
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MORIVA	Movimento dos Ribeirinhos e Várzeas
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
NIED	Núcleo de Informática Educativa
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização não governamental
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PET	Politereftalato de Etileno
PMB	Prefeitura Municipal de Belém
PNCF	Programa Nacional de Crédito Fundiário
PNRA	Plano Nacional da Reforma Agrária
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONAF	Programa Nacional de Apoio a Agricultura Familiar
PRONERA	Programa Nacional de Reforma Agrária
RMEB	Rede Municipal de Educação do Município de Belém
SAEEB	Serviço Autônomo de Água e Esgoto de Belém
SEGEF	Secretaria Municipal de Planejamento e Gestão
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
SUDAM	Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRA	Universidade Rural da Amazônia
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UHE	Usina Hidrelétrica
UEI	Unidade de Educação Infantil
WWF	World Wide Fund For Nature

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
1.1	Caminhos e descaminhos no processo de construção do objeto da pesquisa.....	18
1.2	Escolha do tema e interesse de pesquisa.....	19
1.3	Objeto e problemática de pesquisa.....	21
1.4	O percurso da abordagem teórico-metodológico.....	27
1.4.1	Pesquisa exploratória: conhecendo o campo da pesquisa.....	27
1.4.2	A abordagem metodológica e operacionalização da pesquisa.....	33
1.5	Organização da dissertação.....	38
2	AS POPULAÇÕES RIBEIRINHAS NO CONTEXTO AMAZÔNICO.....	40
2.1	A condição ribeirinha: caracterização e desafios atuais na Amazônia brasileira e paraense.....	41
2.1.1	A ocupação da Amazônia e a formação da população ribeirinha.....	47
2.1.2	As relações produtivas com a água, floresta e a terra: elemento constitutivo das populações ribeirinhas.....	51
2.1.2.1	A Comunidade.....	54
2.1.2.2	Economia e Trabalho.....	56
2.1.2.3	Saberes, mitos, religiosidade e lazer.....	59
2.1.3	As populações ribeirinhas de Belém – Pa.....	66
2.2	As políticas públicas como enquadramento da população ribeirinha: uma nova forma de invisibilidade?.....	68
3	EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO PARA OS POVOS DO CAMPO.....	73
3.1	Democracia e Movimentos Sociais: interface necessária à construção de políticas públicas.....	73
3.2	DA luta do MST por terra e educação à Política Nacional de Educação do Campo.....	79
3.2.1	Marcos histórico do Movimento Por Uma Educação do Campo.....	84
3.2.2	Marcos históricos do Movimento Paraense Por Uma Educação do Campo	90
3.3	A Política de Educação do Campo como direito dos povos do campo.....	95

4	POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E AS POPULAÇÕES RIBEIRINHAS DE BELÉM (2005 -2012): PERCEPÇÕES A PARTIR DA ILHA DO MOSQUEIRO.....	101
4.1	O município de Belém e a Ilha do Mosqueiro: alguns recortes históricos, econômicos e sociais.....	101
4.2	A Unidade Pedagógica Maria Clemildes dos Santos no contexto da comunidade do Caruaru na Ilha do Mosqueiro: conhecendo o locus da pesquisa.....	111
4.3	As Diretrizes Educacionais para a região das ilhas: o que revela as ações da Secretaria Municipal e o que dizem os sujeitos da pesquisa.....	116
4.3.1	A formação continuada para os professores.....	118
4.3.2	A ampliação de ofertas de vagas na educação infantil.....	124
4.3.3	O desenvolvimento sócio ambiental sustentável com ênfase na dimensão insular.....	129
4.4	A Política de educação do município de Belém e as diretrizes educacionais para a região das ilhas.....	137
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
	REFERÊNCIAS.....	145

1 INTRODUÇÃO

1.1 CAMINHOS E DESCAMINHOS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO OBJETO DA PESQUISA

Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. (Paulo Freire, 2001)

A epígrafe aqui apresentada tem me acompanhado desde o dia em que eu visitei a comunidade do Castanhal do Mari-Mari, na Ilha do Mosqueiro (Belém-PA), no ano de 2000 e expressa a motivação que acompanhou o meu trabalho, ao longo de dez anos na função de Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Belém. Portanto, o trabalho de pesquisa aqui apresentado é fruto do encontro do pesquisador com as populações ribeirinhas das ilhas de Belém, além da compreensão de que a política de Educação do Campo é uma conquista de todos os povos que vivem no campo (CALDART, 2012) e direito dos ribeirinhos.

Nessa pesquisa buscou-se problematizar a relação entre o objeto de pesquisa investigado e o percurso dessa construção, uma vez que me encontro inserido nela como profissional e nesse sentido entende-se que o objeto de pesquisa não deve ser percebido como um dado em si, ou seja, o objeto de pesquisa científica é exatamente do tamanho da capacidade teórica e epistemológica do sujeito cognoscente (FREIRE 2001).

E mais, este sujeito está impregnado por visões sociais de mundo, dadas pela materialidade de sua condição societária, a qual pode estar relacionada à determinada classe social, categoria profissional, ideologia política, grupos de aproximação ou até mesmo por condicionantes religiosos. Segundo Pires (2010, p. 60), a noção de objeto construído designa “[...] o procedimento metodológico do pesquisador. Efetivamente, queira-se ou não, o pesquisador seleciona fatos, escolhe ou define conceitos, interpreta seus resultados, etc.; em suma, ele constrói, de sua parte, seu objeto tecnicamente e teoricamente”.

O caminho percorrido para a aproximação, compreensão, desvelamentos da realidade na busca do objeto de pesquisa foi (e ainda está sendo) árduo, às vezes solitário, porém rodeado de solidariedades, compartilhamentos de saberes que enriquecem a minha trajetória acadêmica e pessoal, entendendo que o conhecimento do objeto da pesquisa não encerra nele próprio, mas vai além e Freire (2001, p. 125-126) afirma que o ato do sujeito cognoscente sobre o objeto cognoscível não se dá numa relação assimétrica e nem o conhecimento do sujeito se esgota no objeto, mas esse conhecimento vai se constituindo numa relação dialógica

entre sujeito e objeto, na qual objeto cognoscível também se faz mediador do conhecimento da realidade.

Foi pautado nessa perspectiva de entendimento, de como se dá a relação sujeito – objeto – sujeito, que o presente trabalho foi sendo pensado e construído, dentro de um contexto social, histórico e refletindo a concepção de mundo do pesquisador, o que faz dele passível de críticas, redefinições, no que concerne aos debates, reflexões apresentadas e às conclusões chegadas com possibilidades e alternativas de criação e recriação.

1.2 ESCOLHA DO TEMA E INTERESSE DE PESQUISA

O interesse por uma temática tem várias motivações, sendo elas que irão nortear e dar fôlego ao processo do trabalho. Em alguns casos, essas motivações estão pautadas no envolvimento político e social do pesquisador com o objeto da pesquisa que passa pela visão que este tem do mundo, da concepção das relações sociais estabelecidas, das instâncias sociais e no caso da pesquisa em educação, como este entende a própria função social da educação.

Dessa forma, a temática “educação para as populações ribeirinhas” despertou o meu interesse quando da minha inserção no cotidiano desse povo, a partir do ano de 2000, ao ingressar (através de concurso público) na rede municipal de ensino da Secretaria Municipal de Educação de Belém. Ao assumir o cargo de Administrador Escolar, fui lotado na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Desembargador Maroja Neto, na Ilha do Mosqueiro.

Cheguei nessa escola com algumas experiências acumuladas em movimentos religiosos, no movimento sindical e na política partidária. Uma experiência que desde cedo me levou a uma “leitura de mundo”, e fez entender que a sociedade capitalista gerou uma massa de excluídos de direitos fundamentais como os de acesso ao trabalho, a saúde e educação restando-lhes apenas o subemprego ou a mão de obra barata que irá ajudar na acumulação do capital.

No primeiro ano de trabalho na Escola Municipal Maroja Neto, passei a acompanhar pedagogicamente o anexo¹ dessa escola, denominado de Anexo Castanhal do Mari-Mari, que se situa na comunidade do mesmo nome localizada na região sul da Ilha do Mosqueiro. Para chegar a essa comunidade, o percurso é feito de barco com duração de 1h15min, navegando pelos rios, furos e baía, saindo do porto do Pelé no bairro do Maracajá em Mosqueiro.

¹ Anexo na Rede Municipal de Belém, eram espaços educativos subordinados a uma escola sede pelo processo administrativo e pedagógico, como localização próxima à escola sede ou distante da mesma. Essa denominação foi modificada para Unidades Pedagógicas durante o mandato do prefeito Duciomar Costa (2005-2012).

Após um ano de trabalho, assumi a direção da Escola Maroja Neto através de um processo de eleição direta e continuei acompanhando o processo pedagógico do anexo e consequentemente me inseri na comunidade. Depois de quatro anos, retirei-me da direção da Escola e fui convidado pela Secretaria de Educação para assumir a coordenação de dois Anexos: Castanhal do Mari-Mari e o Anexo Maria Clemildes dos Santos (Anexo da Escola Remígio Fernandez). A política educacional adotada pela Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2012, transformou todos os anexos existentes na rede de ensino em Unidades Pedagógicas (UPs), que são espaços educativos formais, antes denominadas de Anexos, e que apesar de continuarem com vínculo administrativo a uma escola sede, elas têm autonomia pedagógica para implementar o próprio Projeto Político Pedagógico. Além de ser lotado nesses espaços um (a) coordenador (a) pedagógico que garante a organização pedagógica e administrativa, eles contam ainda com um assessoramento direto da Direção de Ensino ou da Escola Bosque.

Portanto, entre o acompanhamento do Anexo Castanhal do Mari-Mari e a Coordenação Pedagógica desses espaços transformados em UPs (Unidades pedagógicas), foram dez anos (2000 a 2010) de contato com a realidade ribeirinha proporcionada por esse trabalho, sendo que nos últimos três anos (2008, 2009 e 2010) o trabalho foi extensivo à Unidade Pedagógica Maria Clemildes dos Santos, o meu *locus* de pesquisa.

Durante esse período de trabalho pude vivenciar o cotidiano dessa população, como fazem para superar as dificuldades oriundas do descaso do poder público para com os direitos sociais, especificamente os que lhe privam de saúde e educação. Também pude vivenciar suas alegrias, suas festas, sua religiosidade, e o grande desejo de ter uma escola que seja enraizada nos seus saberes, na sua cultura, capaz de ser um espaço de conhecimentos, de libertação.

Devido a ausência de políticas sociais nas regiões ribeirinhas, as escolas nessas regiões, para além da função de espaços de ensino e aprendizagem, lhes são atribuídas pela população local a responsabilidade mediadora das resoluções dos problemas da comunidade junto ao poder público. Essa realidade foi constatada a partir das ações desenvolvidas no espaço escolar, como reuniões da comunidade com a Agência Distrital (Sub-sede da Prefeitura de Belém) para resolver problemas de infraestrutura na localidade, apoio a campanha de vacinação, facilitadora de projetos e ações de esclarecimento sobre a violência infantil e doméstica, de cursos de capacitação para geração de renda e outras demandas, tais como a organização de Mostras Culturais da comunidade e assessoria na organização da associação dos moradores.

Ao término dos três anos na Coordenação Pedagógica nas Unidades Pedagógicas do Castanhal do Mari-Mari e Maria Clemildes dos Santos, no fim de 2010 retornei à Escola Municipal Maroja Neto e passei a frequentar na Universidade Federal do Pará (UFPA), o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Desenvolvimento da Amazônia – GEPEDA², onde pude fazer uma reflexão do trabalho que eu havia desenvolvido nessas comunidades³. Os estudos e reflexões do grupo ajudaram-me na preparação para o ingresso no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFPA em 2012.

Após o ingresso no mestrado com ajuda das disciplinas cursadas, entendi que o projeto de pesquisa tinha uma interface com a Educação do Campo, pois as populações ribeirinhas estavam entre as populações que a Política Nacional de Educação do Campo, classifica como populações do campo. Foi com esse entendimento que me aproximei do GEPERUAZ⁴, por entender que nesse grupo eu encontraria subsídios teóricos que iriam somar na qualificação da minha pesquisa.

1.3 OBJETO E PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

A partir da interação com esses dois grupos de estudos e pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto (PPGED) de Educação da UFPA, verifiquei que poderia contribuir com uma reflexão a respeito da educação escolar que é proposta pela Secretaria Municipal de Educação de Belém à população ribeirinha residente nas Ilhas de Belém. O GEPEDA, ao discutir educação e desenvolvimento na Amazônia, coloca no centro dessa discussão as populações tradicionais, no que converge com o GEPERUAZ que pesquisa a Educação do Campo na Amazônia, em que se inclui o estudo dos processos educativos das populações da Amazônia, entre elas a População Ribeirinha.

² O Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Desenvolvimento da Amazônia - GEPEDA, coordenado pelo Prof. Dr. José da Silva Bittencourt, foi fundado em 2008 e tem pesquisado sobre degradações ambientais, concentração de renda, esgarçamento do tecido social. Atualmente, busca-se valorizar aspectos como democracia, liberdade, participação, cidadania, empoderamento social e, principalmente, os saberes tradicionais de um novo modelo de desenvolvimento, o qual deve ser socialmente justo e ecologicamente sustentável.

³ O Artigo está publicado nos Paper do NAEA. Disponível em: <<http://www2.ufpa.br/naea/pdf.php?id=455%E2%80%8E>>.

⁴ O Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia - GEPERUAZ pertence ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará e objetiva realizar estudos e produzir conhecimentos sobre a realidade da Educação Básica e Superior das populações da Amazônia - ribeirinhas, assentadas, indígenas, quilombolas, extrativistas e outras. É formado por uma equipe de pesquisadores e estudantes que desenvolvem atividades de Pesquisa, Extensão e Ensino numa perspectiva interdisciplinar e militante que se propõe aproximar a universidade dos movimentos sociais e do poder público (Redes de Ensino, Gestores municipais e estaduais), fortalecendo experiências educativas que ocorrem em diferentes espaços sociais, processos de formação de educadores e gestores que atuam nas escolas do campo, com destaque para os que atuam em escolas multisseriadas; e de formação de Conselheiros Tutelares e dos direitos de crianças e adolescentes; com vistas à implementação de políticas públicas e práticas educacionais inovadoras, na educação do campo e na educação de Jovens e Adultos, inspiradas pelos princípios da educação popular e Freireana.

Numa primeira aproximação com o conceito ribeirinho, busquei o do Ministério do Desenvolvimento Social, no Guia de Cadastramento de Populações Tradicionais e Específicas (2012) que assim conceitua:

Ribeirinhos são indivíduos, famílias e comunidades tradicionais agroextrativistas que vivem em regiões de várzea, próximas a rio e que têm modo de organização, reprodução social, cultural e econômica fundamentados na constante interação com o meio onde vivem e determinado pelo ciclo das águas (regime de cheias e vazantes) e pelos recursos que o rio oferece.

Embora esse conceito traga alguns elementos que ajudam a entender quem são os ribeirinhos, no caso das populações ribeirinhas da Amazônia ele não se aplica a toda população. Em determinadas regiões da Amazônia, algumas dessas populações não vivem em várzeas e embora sua forte relação com o rio conforme o conceito, alguns dos componentes dessa população às vezes não moram necessariamente na beira do rio e tem sua produção pautada também nos recursos da terra, da floresta e da agricultura, elementos que no seu cotidiano são fundamentais para sua constituição social. Esta afirmativa é ratificada em um trabalho com comunidades ribeirinhas do município de São Domingo do Capim localizado no nordeste paraense por Oliveira e Mota Neto (2008, p. 66), quando analisam a relação dessas comunidades com o trabalho e a terra:

Os saberes, representações e imaginários em relação à terra estão vinculados ao trabalho e à habitação. A terra é compreendida como espaço de trabalho, de moradia, de sobrevivência, e de comunidade, assim como de educação, ou seja, como transmissão de saberes, atitudes e valores através das práticas cotidianas para as futuras gerações, de suas tradições historicamente construídas. [...] O trabalho com a terra na plantação da mandioca possibilita, assim, a sobrevivência dessa população ribeirinha, bem como das futuras gerações, sendo mantida como tradição pelo processo de ensinar-aprender cotidiano entre os adultos e os mais jovens.

Portanto, caracterizar ribeirinho da Amazônia brasileira só na perspectiva dos rios, é negar a grande diversidade geográfica dessa região. É nessa perspectiva que ao longo desse trabalho tentarei me aproximar desse eixo de análise, numa perspectiva de apontar como essa população tem se constituído na relação com o rio, com a floresta e a terra; assim como dentro do processo da ocupação da Amazônia e as políticas de governos para a região e as consequências dessas políticas na educação dessa população.

No tocante à educação, nas últimas décadas do século XX, emergiu da luta dos trabalhadores do campo e suas organizações, a concepção de Educação do Campo, que nasceu dentro da luta dos trabalhadores sem terra contra os processos de exclusão gerados pelo capital. Na concepção de Souza e Beltrame (2010):

[...] a gênese da Educação do campo é fruto da denúncia de processos de exclusão – da terra, da educação, da moradia, da cultura e da vida. É fruto da prática coletiva que, ao denunciar, exercita a participação coletiva e efetiva, categorias que são fundantes da política pública orientada para a transformação social (SOUZA; BELTRAME, 2010, p. 87).

Sendo uma educação que nasce das lutas dos movimentos sociais contra o poder hegemônico e excludente, a Educação do Campo vai ancorar-se em princípios bem definidos, tais como: respeito à diversidade do campo, incentivo à formulação de projetos pedagógicos específicos, desenvolvimento de política de formação de profissionais da educação, valorização da identidade da escola do campo e controle social da qualidade da educação, os quais se aportam legalmente no Artigo 2.º do Decreto nº 7.352/2010 que institui a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Reforma Agrária – PRONERA.

Através dos princípios da Educação do Campo é possível pensar uma educação que valorize o tempo e o espaço dos sujeitos, numa perspectiva da valorização da sua identidade, dos seus saberes, construindo assim um novo paradigma de educação para os povos do campo da Amazônia Brasileira, como preconiza Silva (2009, p. 48):

No que concerne à construção e à estruturação de novas mentalidades na Amazônia brasileira, a Educação do Campo tem papel importante neste sentido. De fato, ela poderá ser um dos componentes fundamentais para a construção de um capital social, visto como uma rede de confiança e de compromisso mútuo, capaz de sedimentar vínculos de reciprocidade, cooperação, solidariedade e, acima de tudo de sentimento de pertencimento imprescindíveis no âmbito das lutas por um desenvolvimento peculiar à condição do campo, ou seja, como uma Educação construtora e (re) afirmadora da racionalidade específica das pessoas que moram, trabalham, produzem, brincam, estudam, etc. no campo.

Esse movimento foi reconhecido pelo Governo Federal, que normatizou a Educação do Campo, seu conceito e sua finalidade, bem como o conceito de Escola do Campo. Essas duas questões são definidas no Artigo 1.º do Decreto nº 7.352/2010:

§ 1º-Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

Ao definir as populações ribeirinhas como população do campo, o referido decreto reafirma o que Caldart (2012), no Dicionário de Educação do Campo, define como um fenômeno da realidade brasileira, considerando que a Educação do Campo é um conceito em construção protagonizada pelos trabalhadores do campo o que ratifica também meu desejo

como pesquisador de fundamentar nesses referencias a presente pesquisa, por entender que para além da questão geográfica, tem-se uma questão de concepção política de educação, a qual os povos ribeirinhos têm direito.

“Estamos entendendo por *escola do campo* aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população. A identidade política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implementação.” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2009, p. 53)

Diante do exposto e com a intenção de apresentar o objeto de estudo, apresento nessa seção a Unidade Pedagógica da comunidade do Caruaru, “*locus*” da minha pesquisa, assim como os demais quatorze espaços escolares existentes nas regiões rurais das ilhas de Belém não deveriam estar fora do contexto das escolas do campo justamente por enquadrarem-se aos incisos I e II do parágrafo 1.º do Decreto nº 7.352/2010, que demarca os ribeirinhos como população do campo.

Esses 15 espaços educativos existentes nas regiões ribeirinhas das Ilhas, estão dispostas da seguinte maneira: uma escola e quatorze Unidades Pedagógicas (U.P), como pode ser observada na tabela 1.

Tabela 01- Quantidade de UPs e Escolas para populações ribeirinhas nas Ilhas ⁵

NOME DA ILHA	COORDENAÇÃO	Nº DE U.P	Nº DE ESCOLAS	TOTAL DE ESPAÇOS EDUCATIVOS
Ilha do Combú	DIED/SEMEC	02	01	03
Ilha de Cotijuba	Escola Bosque	03		03
Ilha Grande	DIED/SEMEC	02		02
Ilha de Jutuba	Escola Bosque	02		02
Ilha do Mosqueiro	DIED/SEMEC	03		03
Ilha de Paquetá	Escola Bosque	01		01
Ilha da Várzea	DIED/SEMEC	01		01
Total		14	01	15

Fonte: SEMEC – 2013.

Esses espaços educativos estão administrativamente divididos em dois grupos: o primeiro grupo está sob a coordenação da Direção de Ensino (DIED)/SEMEC, composto de

⁵ A tabela apresenta as Unidades Pedagógicas e Escolas que estão nas regiões rurais (assim consideradas pela Secretaria de Educação) ficando de fora aquelas que estão nas regiões urbanizadas, como é o caso da maioria dos espaços educativos existentes na Ilha do Mosqueiro e totalmente aquelas da Ilha de Caratateua.

09 Unidades, sendo 06 localizadas nas ilhas da região sul e leste da capital (Ilhas de Combu, Grande e Várzea) e 03 na Ilha do Mosqueiro. No segundo grupo encontram-se 06 Unidades Pedagógicas, localizadas nas ilhas da região norte (Cotijuba, Paquetá e Jutuba) sob a coordenação da Fundação Escola Bosque (Ilhas de Cotijuba, Jutuba e Paquetá) como apresenta a Figura nº 1.

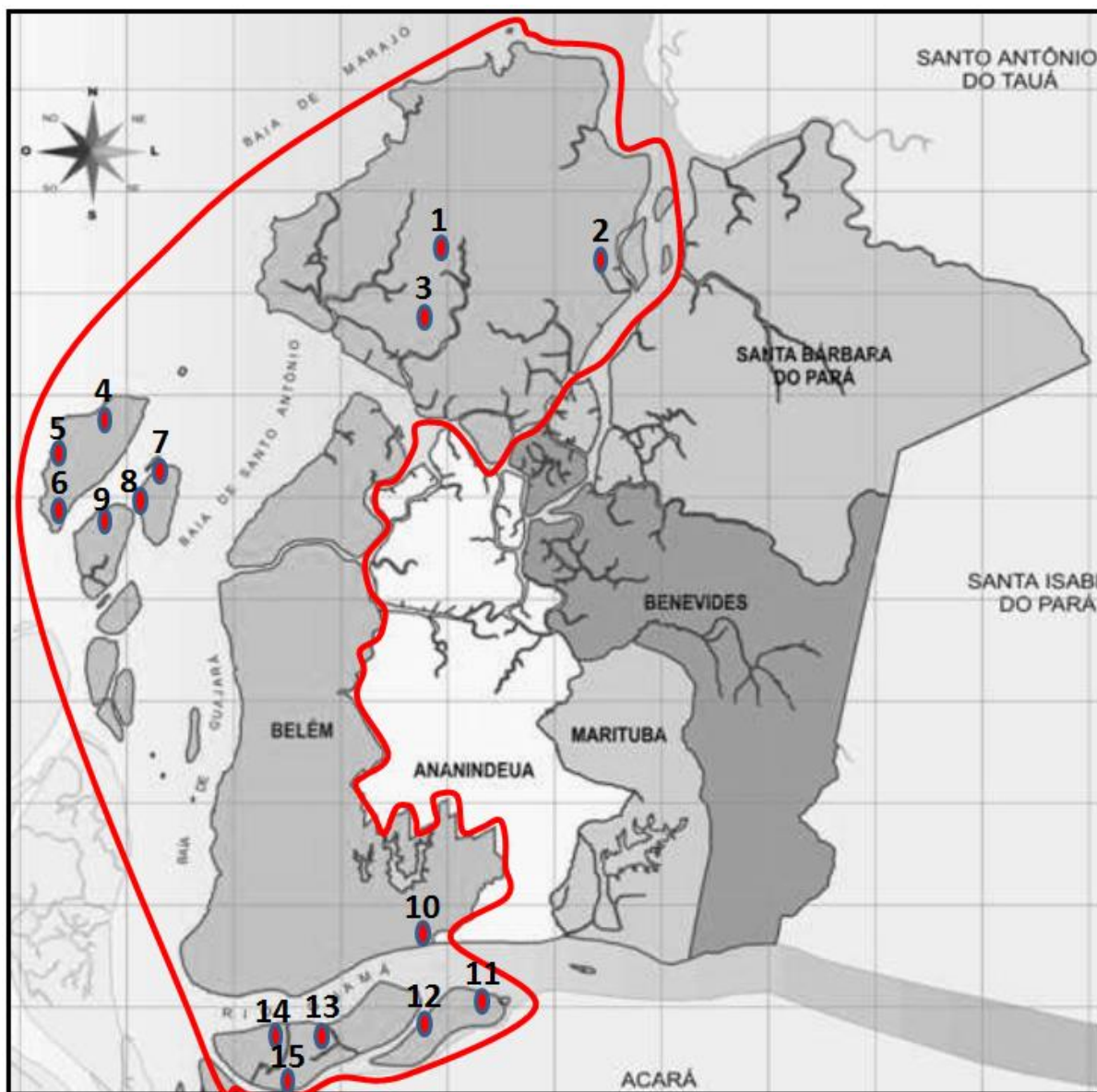


Figura 01 – Imagem do mapa da Região Metropolitana de Belém com destaque para o município de Belém e a localização das UPs e Escola das regiões das Ilhas⁶.

⁶ Na Ilha do Mosqueiro estão localizadas as seguintes Unidades Pedagógicas: 1- UP. Maria Clemildes dos Santos; 2- UP. Bacabeira e 3 - Castanhal do Mari-Mari. Na Ilha de Cotijuba: 4-UP. Seringal; 5-UP. Faveira e 6-UP. Flexeira. Na Ilha de Jutuba: 7- U.P Jutuba I e 8- UP. Jutuba II; Na Ilha de Paquetá: 9-U.P Jamaci; Na Ilha de Várzea: 10-UP. Nsa. Sra. Dos Navegantes; Na Ilha Grande: 11- UP.Nazaré e 12- UP. São José; Na Ilha do Combu: 13-UP. Santo Antônio; 14-UP. UP Combu e 15- Escola Milton Monte

No mapa é possível perceber que as Unidades Pedagógicas estão sob a coordenação da Fundação Escola Bosque estão concentradas nas três Ilhas da região norte, já aquelas ligadas a DIED/SEME estão mais dispersa. Tendo esses espaços escolares, como referencia para uma educação voltada para as necessidades das populações que vivem nessas ilhas é que a Secretaria Municipal de Educação de Belém, no período compreendido entre 2005-2012, anunciou novas diretrizes para o atendimento educacional nas comunidades ribeirinhas:

[...] toma para si o desafio da implementação de uma proposta de educação nas ilhas que de fato atenda as necessidades, minimize os problemas, diminua as dificuldades e aumente as expectativas da população em relação à melhoria de sua qualidade de vida (SEMEC, 2011, p. 11).

É nessa perspectiva que segundo a Secretaria Municipal de Educação, foi desenvolvida diretrizes educacionais para as populações ribeirinhas “baseada em três dimensões: 1. A formação continuada para os professores; 2. A expansão e ampliação de oferta de vagas na educação infantil e o 3. Desenvolvimento socioambiental sustentável com ênfase na dimensão insular” (SEMEC, 2011, p. 11).

Essas três diretrizes coadunam-se com três dos quatro eixos orientadores da Política de Educação do Plano Diretor de Belém, lei 8.655, de 30 de julho de 2008. No Título III dessa lei, capítulo II, Seção I que dispõe sobre a Política de Educação, encontra-se o Art. 11 que versa sobre os eixos orientadores da Política Municipal de Educação:

- I - expansão com qualidade da oferta da Educação Infantil;
- II - requalificação do ensino público municipal, com investimentos na formação continuada dos servidores e na informatização do sistema;
- III - promoção do desenvolvimento sustentável com ênfase nas áreas insulares de Belém;
- IV - promoção e desenvolvimento da política da educação inclusiva (BELÉM, 2008)

Portanto, é o Plano Diretor de Belém que irá balizar as diretrizes da SEMEC para a atuação na região insular e ainda no capítulo II, mais dois artigos irão mencionar a educação nessa região:

- Art. 12, inciso II: “inserir, prioritariamente, as populações residentes na periferia e na área insular nas oportunidades oferecidas”;
- Art. 14, inciso IV – “ofertar sistematicamente programas e projetos de Educação Ambiental nas escolas e comunidade de seu entorno com vistas à consideração das necessidades ambientais da cidade em sua dimensão continental e insular, sob a perspectiva da interdisciplinaridade”. (BELÉM, 2008)

A partir dessas diretrizes, a Secretaria Municipal de Educação implementou algumas ações: construção de prédios escolares e revitalização de outros, construção de poços artesianos, aquisição de laboratório de informática e acervos para sala de leitura, transporte

escolares com capacitação para os barqueiros, aquisição de equipamentos permanentes, formação continuada dos professores, assessoramento pedagógico e mudança da denominação dos espaços de anexos para UPs com um coordenador pedagógico em cada espaço (SEMEC, 2011).

Essas ações foram acompanhadas de um discurso no qual o governo municipal afirma que está desenvolvendo uma política de educação específica para as regiões das ilhas:

Para além da retórica e das “boas intenções”, a atual administração da Prefeitura Municipal de Belém, através da Secretaria Municipal de Educação empenha-se, desde 2005, em promover uma aproximação efetiva com as ilhas do entorno de Belém, construindo uma política de educação que se desenvolve e aprofunda impulsionada por uma ideia-força. Trata-se de perceber e pensar a cidade ribeirinha no sentido político, ético e de garantia de direitos (SEMEC, 2011, p. 07).

Tendo como parâmetro a Política de Educação do Campo, que se apresenta como direito dos povos do campo, entre eles os ribeirinhos, o discurso em pauta necessita de um aprofundamento de estudo, pois numa primeira observação não parece claro qual a concepção de educação que fundamenta as diretrizes educacionais para os ribeirinhos das ilhas de Belém, realidade que faz surgir aos seguintes problemas:

- 1 – As diretrizes educacionais para as populações ribeirinhas constituem-se de fato numa política de educação da Secretaria Municipal de Educação de Belém?
- 2 – Qual a relação dessas diretrizes educacionais com a Política de Educação do Campo?

Tentando responder a essas problematizações chegou-se ao **objeto da pesquisa** que ficou assim demarcado: as diretrizes educacionais do governo municipal de Belém no período de 2005 a 2012 para as populações ribeirinhas e sua implementação. Quanto aos objetivos, anuncia-se que o **objetivo geral** será analisar as diretrizes educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Belém para as populações ribeirinhas e sua implementação. Quanto aos **objetivos específicos**, eles são três:

- 1 – Identificar a concepção de educação para as populações ribeirinhas presente nos documentos da Secretaria Municipal, assim como nos discursos e nas ações efetivadas.
- 2 – Identificar os resultados da operacionalização das diretrizes educacionais para a região insular de Belém junto às populações ribeirinhas e sua relação com a Política de Educação do Campo.

1.4 O PERCURSO DA ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICO

1.4.1 Pesquisa exploratória: conhecendo o campo da pesquisa

Querendo entender e me aproximar do campo teórico que iria pautar minha pesquisa, busquei conhecer a produção acadêmica referente à Educação do Campo, com o objetivo de desvelar o que está sendo pesquisado dentro dessa temática e em que a pesquisa em curso poderia contribuir ao debate da Educação do Campo como Política Educacional para as populações ribeirinhas do Município de Belém. Nessa perspectiva, Fiori (2003, p. 16) afirma que essa “É a contribuição que a teoria pode dar neste momento; localizando as origens, identificando os obstáculos e sinalizando as direções possíveis dessa travessia”.

O trabalho de pesquisa concentrou-se no *site* da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), no banco de teses e dissertações. O assunto buscado foi “Educação do Campo” nas duas etapas da pesquisa, tanto para a pesquisa das dissertações, quanto para a das teses. Sendo que a busca se deu também por ano de produção, o que foi possível tabular a produção de cada ano, desde 2005 até 2011.

Na pesquisa feita em nível de dissertações e o assunto “Educação do Campo” foi retornada um total de 970 trabalhos. Como a maioria desses não correspondia exatamente à temática buscada, foi necessária uma seleção mais rigorosa, em muito dos casos com a leitura de resumos, sendo selecionados ao final, 72 trabalhos que correspondiam exatamente ao tema. Com as teses foi feito o mesmo procedimentos de busca que havia sido realizada com as dissertações, pois assim como essas a maioria das 216 teses que retornaram, não correspondiam ao tema, ficando para a análise apenas 14 trabalhos.

Concluída a fase de levantamento das dissertações e teses, chegou-se ao número total de 86 pesquisas. Numa perspectiva quantitativa e qualitativa, buscou-se identificar nesses trabalhos o ano da produção, as temáticas tratadas, a metodologia e a Universidade de origem do trabalho numa perspectiva de conhecer quais regiões tem trabalhado mais com o tema.

O levantamento da produção de teses e dissertações sobre a produção de pesquisas com o tema “Educação do Campo” no banco da CAPES, relativo aos anos de 2005 a 2011, possibilitou o levantamento de 86 trabalhos entre dissertações e teses, sendo que o número de dissertações (72) é maior que o de teses (14). Em uma análise geral, houve um crescimento da produção da pesquisa em Educação do Campo, sendo que esse crescimento no âmbito das dissertações foi bem menor do que das teses, chegando inclusive a cair a produção em 50% no

ano de 2011. No entanto, o crescimento geral da produção aponta um interesse da academia pela temática Educação do Campo, podendo ser constatado com a tabela que segue.

Tabela 02. Demonstrativos de dissertações e teses sobre Educação do Campo (Brasil: 2005 – 2011)

Ano	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	Total
Trabalhos								
Dissertações	07	06	09	05	16	12	17	72
Teses	01	02	01	01	04	04	02	14
Total	08	08	09	06	20	16	19	86

Fonte: CAPES, janeiro de 2012.

Os anos que apresentaram um crescente número de pesquisas situaram-se no período em que a Educação do Campo avançou na sua implementação e foi instituída a Política Nacional de Educação do Campo através do Decreto nº 7.352/2010, que elevou a Educação do Campo à categoria de política de Estado. Esse decreto torna-se um marco para a luta por uma Educação do Campo, que começou a ser debatida na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998. Os anos da pesquisa indicado na tabela reportam, portanto a um período de crescentes debates sobre o tema, da formulação de conceitos e das próprias políticas de Educação do Campo.

No momento seguinte buscou-se conhecer as temáticas abordadas na Educação do Campo e o resultado está demonstrado nas tabelas a seguir. Na tabela 2, foi feito o levantamento do número e percentual das temáticas abordadas nas dissertações e na tabela 3, buscou-se conhecer que temáticas estão sendo pesquisadas nas teses.

Tabela 03. Demonstrativo em número e percentual das temáticas abordadas nas dissertações sobre Educação do Campo (Brasil: 2005 - 2011)

TEMÁTICAS	Nº de	
	Dissertações	%
Políticas de Educação	23	32
Práticas e Formação de Professores	21	30
Currículo e Saberes	07	10
Representações e Identidade	06	09
Experiências e História de Vida	05	07
Educação e Desenvolvimento	04	06
Letramento e Oralidade	03	04
Ed. Ambiental e Ed. do Campo	01	01
Cultura digital	01	01
Total	72	100

Fonte: CAPES, janeiro de 2012.

Conforme a tabela 3, foram levantadas nove temáticas abordadas nas dissertações, sendo as mais trabalhadas aquelas referentes à Política de Educação (com 23 dissertações) e Práticas e Formação de Professores (com 21 trabalhos). Essas temáticas são um ganho para Educação do Campo, pois ajudam a problematizar e encontrar caminhos que possam fortalecer a Política de Educação do Campo e a Formação dos Professores do Campo.

Quando analisamos a tabela 4, o número de temáticas trabalhadas pelas teses é reduzido para quatro, sendo elas: a Política de Educação, Prática e Formação de Professores, Currículo e Saberes; e Representações e Identidade.

Tabela 04. Demonstrativo em número e percentual das temáticas abordadas nas Teses sobre Educação do Campo (Brasil: 2005 – 2011)

TEMÁTICAS	Nº	%
Políticas de Educação	07	50
Práticas e Formação de Professores	04	29
Currículo e Saberes	02	14
Representações e Identidade	01	07
Total	14	100

Fonte: CAPES, janeiro de 2012.

As quatro temáticas trabalhadas nas teses (tabela 4) coincidem com as quatro mais pesquisadas nas dissertações. Percebe-se que nas dissertações e nas teses, as temáticas em mais evidência são Política de Educação; Prática e Formação de Professores. Nas dissertações, a Política de Educação representa 32% dos trabalhos e nas teses representam 50% dos trabalhos. A formação de professores vem em seguida representando 30% das temáticas pesquisadas nas dissertações e 29% nas teses.

Constata-se ainda na tabela 3, a grande diversidade de temáticas pesquisadas na Educação do Campo, realidade que enriquece o debate com temáticas que compõe a identidade e a luta da população do campo e que não são menos importantes que a motivação inicial da luta por uma Educação do Campo, como afirma Molina no prefácio do Caderno Educação do Campo – políticas e práticas educacionais no Pará e no Brasil, vol. I (2012, p. 13):

O intenso crescimento de pesquisas sobre Educação do Campo nos últimos anos fez-se acompanhar também por ampla diversificação das escolas de pensamento que podem ser instrumento de leitura da realidade. Esta diversificação fez-se afastando das intencionalidades maiores que deram origem à Educação do Campo: construir estratégias que contribuam com o enfrentamento prático e teórico das consequências impostas ao modo de vida camponês pela hegemonia do modelo agrícola estruturado a partir do agronegócio.

Apesar desse intenso crescimento nas pesquisas como ressalta o texto acima, ainda há temáticas que precisam ser mais pesquisadas como Educação Ambiental e Educação do Campo e Cultura Digital, que apresentaram a menor ocorrência nas dissertações, ambas com 1% respectivamente (conforme tabela 2).

Buscou-se também conhecer as áreas ou programas que tem trabalhado o tema Educação do Campo, das quatorze teses levantadas, demonstraram que foram produzidas nos programas de Educação, ou seja, 100%. O mesmo não ocorreu com as dissertações que apresentaram uma variação, conforme a tabela 5 a seguir.

Tabela 05. Número e percentual de dissertações sobre Educação do Campo por área ou programa (Brasil: 2005 – 2011)

Área ou Programa	Nº	%
Educação	56	78
Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente	06	09
Educação em Ciências e Matemática	02	03
Geografia	02	03
Ciências Sociais	02	03
Educação Matemática e Tecnologia	01	01
Ciência da Linguagem	01	01
Ciências Jurídicas	01	01
Políticas Públicas	01	01
TOTAL	72	100

Fonte: CAPES, janeiro de 2012.

A tabela 05 desvela que no banco da CAPES, a área ou programa de educação é a que mais concentra dissertações com o tema Educação do Campo (78%), o que mostra o interesse pelos pesquisadores em educação. A outra área que mais pesquisa o tema é a do Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente (9%), que é uma área com muita afinidade com a questão do campo, seguida por Educação em Ciências e Matemática, Geografia e Ciências Sociais, ambas com 3%.

No intuito de aprofundar o conhecimento em torno das produções referentes à temática, buscou-se conhecer as regiões onde estão sendo mais produzidos trabalhos de dissertações e teses sobre o tema Educação do Campo que estão no banco de Dissertações e Teses da CAPES. Com a tabela a seguir, tem-se uma visão dessa produção em todo o Brasil.

Tabela 6. Número e percentual de produção de dissertações e teses sobre Educação do Campo por regiões (Brasil: 2005 – 2011)

Regiões	Nº				%		
	D	T	D+T		D	T	% D+T
Região Norte	10	—	10		14	—	12
Região Nordeste	23	07	30		32	50	35
Região Centro-Oeste	13	02	15		18	14	17
Região Sudeste	06	01	07		08	07	8
Região Sul	20	04	24		28	29	28
TOTAL	72	14	86		100	100	100

Fonte: CAPES, janeiro de 2012.

Legenda: D- Dissertação; T- Teses.

A tabela está dividida em dois blocos, um que representa o número de dissertações e teses; o outro bloco que representa o percentual dos trabalhos. Do total da somatória entre dissertações e teses, as Regiões Nordeste e Sul são aquelas que mais têm produzido trabalhos sobre Educação do Campo. A Região Nordeste representa 35% e a Região Sul 28% respectivamente, o que pode ser um indício dos programas fortes de pós-graduação que essas regiões têm, inclusive com linha de pesquisas que abordam a Educação do Campo e os Movimentos Sociais.

Têm-se ainda as Regiões Centro-Oeste com 17%, a Norte com 12% e por último a Região Sudeste com 8%. Nessa tabela o que chama a atenção é o baixo número registrado no banco da CAPES da produção da Região Norte, sendo que no período em estudo não se encontrou um registro de teses com o tema Educação do Campo, o que pode ser o reflexo do baixo número de programas de pós-graduação que oferecem doutorado na região, como também pode ser o fato de que a alimentação do Banco de teses da CAPES é obrigatória somente a partir de 2008.

Concluiu-se com esse estado da arte que a Educação do Campo tem ganhado força no entendimento da sua concepção e prática rumo à conquista de políticas públicas de educação para o povo que vive no campo. Nesta perspectiva, uma grande conquista desse movimento foi o Decreto nº 7.352/2010, que institui a Política Nacional de Educação do Campo. Este decreto torna-se importante para Educação do Campo por ser o marco da regulação para uma política educacional que respeite a cultura, os saberes locais, diferente daquelas que tem sua sustentação na lógica do capital, preocupada em formar mão de obra para suprir as necessidades da produção do capital.

O trabalho em tela apresentou no seu final a produção das dissertações e teses, existentes no banco da CAPES no período de 2005 a 2011, com um número diversificado de

temáticas que tem sido desenvolvido em todas as regiões do Brasil, mostrando assim o quanto esse tema tem despertado o interesse dos pesquisadores. Apesar da crescente produção de dissertações e teses sobre Educação do Campo, assim como a diversidade das temáticas abordadas, abaixo relacionamos algumas necessidades de avanços na produção, tais como:

- Estimular pesquisas em nível de doutorado e assim aumentar o número de teses, pois ainda é pequeno em relação às dissertações;
- Fortalecer programas de cultura digital que possam democratizar o acesso da população do campo a essa cultura;
- Os programas de pós-graduação da Região Norte precisam ser mais incisivos ao “alimentar” o banco da CAPES com suas produções de dissertações e teses, pois ainda é muito pequeno o número de produções relacionadas à Educação do Campo. No entanto, a Região Norte tem uma relevante participação na discussão dessa temática, com produções bibliográficas, fórum permanentes, realização de seminários e congressos, que contribuem na formulação conceitual e no avanço das Políticas de Educação do Campo.

Por fim, esse trabalho desvelou que a Educação do Campo continua em processo, pois nasce das lutas dos povos do campo e de seus movimentos sociais, o que lhe garante uma historicidade, uma dinamicidade contínua. Por mais que tenha crescido a produção acadêmica tendo como objeto esse tema, elas não darão conta de exaurir essa realidade sempre em movimentação e em transformação, tendo assim muito que se fazer e pesquisar nesse campo.

1.4.2 A abordagem metodológica e operacionalização da pesquisa

A abordagem teórico-metodológica de uma investigação entende-se que é fruto da vivência, da prática e da visão de mundo que compõe o percurso formativo do pesquisador. Esses elementos irão demarcar a maneira como o pesquisador perceberá o objeto de sua pesquisa e o percurso metodológico para apreender o mesmo. É nessa perspectiva que Frigotto (2010, p. 84) enfatiza de forma conclusiva que “[...] a postura antecede ao método”. Ou seja, a metodologia adotada pelo pesquisador, entre outras coisas, pode revelar o seu posicionamento teórico e político.

Foi nessa perspectiva que ao fazer o estado da arte, já mencionado, se buscou conhecer também a metodologia usada pelos pesquisadores que trabalharam a categoria Educação do Campo, e assim foi construída a tabela 7 que apresenta o número e percentual de dissertações e teses por referencial teórico-metodológico.

Tabela 07. Número e percentual de dissertações e teses sobre Educação do Campo por referencial teórico-metodológico (Brasil: 2005 – 2011)

Referencial teórico metodológico	Nº			%		
	D	T	D+T	D	T	D+T
Pesquisa Qualitativa	11	01	12	15	47	15
Etnografia	04	02	06	06	14	07
Materialismo H. dialético	01	01	02	01	07	02
Abordagem dialética	01	03	04	01	22	05
Estudo de caso	02	02	04	03	14	05
Fenomenologia	—	01	01	—	07	01
Análise do Conteúdo	—	01	01	—	07	01
Citado apenas os instrumentos de pesquisa	09	—	09	13	—	10
Não foi citado	44	03	47	61	22	54
Total	72	14	86	100	100	100

Legenda: D- Dissertação; T- Teses

Fonte: Capes, janeiro de 2012.

Os resumos das dissertações e teses analisados e tabulados na tabela 7 apontam que não há uma grande prática em citar o referencial teórico-metodológico usado, o que levou nesse levantamento ao percentual de 54% da totalidade da soma desses trabalhos, não consta o referencial metodológico usado. No entanto quando citado, a maior ocorrência foi com a pesquisa qualitativa com 15% do total da soma entre as ocorrências das dissertações e das teses. Numa análise particular, as teses trabalharam mais com a pesquisa qualitativa (47%) do que as dissertações que totalizaram 15% dos trabalhos desse grupo.

Por fim foram citados nos resumos outros referenciais com menor quantidade de ocorrências na totalidade da soma entre as dissertações e teses: Etnografia (7%), Materialismo histórico-dialético (2%), Pesquisas com Abordagem Dialética (5%), Estudo de Caso (5%), Fenomenologia (1%), Análise do Conteúdo (1%). Tendo ainda aquelas que não citaram o referencial-metodológico, citando apenas os instrumentos de pesquisa que representaram 10%.

Na tabela se percebe que a pesquisa qualitativa foi a mais adotada pelos pesquisadores em seus trabalhos, o que pode ser um indício do que anuncia Chizzotti (2003, p. 22):

Diferentes tradições de pesquisa invocam o título qualitativo, partilhando o pressuposto básico de que a investigação dos fenômenos humanos, sempre saturados de razão, liberdade e vontade, estão possuídos de características específicas: criam e atribuem significados às coisas e às pessoas nas interações sociais e estas podem ser descritas e analisadas, prescindindo de quantificações estatísticas.

No entanto, a investigação e descrição de um fenômeno não estão isentas do significado que o pesquisador lhes dará, e nem de uma relação ativa entre o sujeito observador e o objeto. Para Chizzotti (2005, p. 79) “O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído

de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações”. Nessa perspectiva, por entendermos que o objeto a ser conhecido está aportado em um contexto social, o qual é permeado por significados que os sujeitos lhes impregnam e atribuem, é que se fez a opção pela **pesquisa qualitativa** a qual poderá interpretar e descrever “os significados patentes ou ocultos do objeto de pesquisa” (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

Nesse contexto, entende-se ainda que o objeto esteja inserido num tempo histórico, numa realidade sempre em transformação, não cabe aqui somente descrevê-lo, é necessário ir além da contemplação descritiva, e para tanto se buscou as contribuições de alguns elementos da **dialética** (totalidade, movimento, contradição e mediação), na perspectiva de contribuir para chegar-se ao objetivo aqui proposto, ou seja, analisar a política educacional da Secretaria Municipal de Educação de Belém para as populações ribeirinhas, o que exige uma compreensão do pesquisador de que essa política esteja contextualizada numa realidade local, regional e global.

Do ponto de vista propriamente operacional da pesquisa, ela teve como *locus* da investigação, a Unidade Pedagógica Maria Clemildes dos Santos, que oferece os ensinos de educação infantil e os dois primeiros Ciclos de Formação⁷ do ensino fundamental na Ilha do Mosqueiro, sendo que o recolhimento das informações documentais se deram também na Secretaria Municipal de Educação de Belém.

A opção pela Unidade Pedagógica Maria Clemildes dos Santos se deu pelo fato deste espaço escolar estar localizado em uma comunidade ribeirinha da Ilha do Mosqueiro, ilha esta que se constitui no maior território insular do município de Belém, com visibilidade internacional devido seu grande potencial turístico, o que faz com que ela esteja sempre nas pautas dos governos municipais que se alternam no poder, constituindo-se assim como um importante espaço para analisar os rebatimentos das políticas municipais para as populações residentes nas ilhas de Belém.

O levantamento documental ocorreu por entender da importância deste, para elucidar algumas informações necessárias que possibilitaram conhecer o objeto de pesquisa, pois:

A pesquisa documental é parte integrante de qualquer pesquisa sistemática e precede ou acompanha os trabalhos de campo. Ela pode ser um aspecto dominante em trabalhos que visam mostrar situação atual de um assunto determinado ou intentam traçar a evolução histórica de um problema (CHIZZOTTI, 2005, p. 18).

⁷ O Ciclo de Formação é uma forma de organizar a Educação Básica no Nível Fundamental baseada na idade do aluno. Este tipo de organização está previsto na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 no art. 23. A rede municipal de ensino de Belém adotou quatro ciclos de aprendizagem. O Ciclo I, composto por três anos e envolve crianças de 06 a 08 anos de idade, o Ciclo II com dois anos para crianças com idade entre 09 e 10 anos; O Ciclo III e o IV ambos com dois anos composto por alunos nas faixas etárias de 11 a 14 anos, fechando assim o ciclo de ensino.

Nesse trabalho, a pesquisa documental não foi dominante, no entanto recorreu-se a ela para elucidar algumas informações necessárias durante a pesquisa de campo. Nesse sentido, como elemento de suporte e contribuição aos processos investigativos da pesquisa, foram recolhidas informações documentais na Secretaria Municipal de Educação (leis, decretos, resoluções, cadernos pedagógicos, relatórios e outros) e no contexto da própria escola (projeto político pedagógico, relatórios anuais, as atas de reuniões, etc.), uma vez que essas informações formalmente escritas poderiam expressar a materialização das diretrizes municipais de educação para as populações ribeirinhas. Quanto às leis analisadas foram aquelas de instâncias federais e municipais as quais estão listadas em um quadro a seguir.

Quadro 01: Os documentos legais que serão analisados

LEIS	DISPOSIÇÃO
Constituição Federal de 1988	Dispõe sobre os princípios políticos, e estabelece a estrutura, procedimentos, poderes e direitos que rege o governo e os cidadãos brasileiros bem como suas leis.
Lei n.º 9.394 de 23 de dezembro de 1996	Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional.
Resolução CNE/CEB1, de 3 de abril de 2002	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
Projeto de lei 8.035/2010	Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências.
Resolução n.º 2, de 28 de abril de 2008	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010.	Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.
Portaria n.º 86, de 1º de fevereiro de 2013	Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais.
Lei Orgânica do Município de Belém, de 30 de março de 1990	Dispõe sobre a forma de organização do município de Belém.
Lei n.º 8.655, de 30 de julho de 2008.	Dispõe sobre o Plano Diretor do Município de Belém, e dá outras providências.
Lei n.º 7.722 de 07/07/94	Dispõe sobre o Sistema Municipal de Educação

Ainda em relação ao levantamento dos dados, foi usada a **entrevista semi-estruturada**, que segundo Laville; Dione (1999, p. 188) consiste em uma “Série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento”. Quanto ao instrumental técnico de recolhimento das informações foi composto por roteiro das entrevistas, caderno de campo, gravador de voz MP4, máquina fotográfica digital e o próprio pesquisador, o qual será visto também como instrumento de pesquisa, pois suas experiências, vivências e observações em campo possuem valor científico e podem compor o arcabouço empírico informativo da realidade vivida pelos sujeitos da pesquisa que se deseja desvelar.

A realização das entrevistas aconteceu com os sujeitos da pesquisa, a saber: os dirigentes educacionais da Secretaria Municipal de Educação (Secretária de Educação, Diretora de Educação, Coordenadora das Ilhas) e Coordenadores da Unidade. Essa entrevista se estenderá também aos professores com o objetivo de perceber como é vista a aplicação dessas diretrizes por esses sujeitos, conforme se demonstra no quadro nº 2, que descreve os sujeitos entrevistados.

Quadro 02: Descrição dos sujeitos entrevistados.

Quantidade	Sujeitos entrevistados	Descrição dos Sujeitos
01	Dirigente da Secretaria Municipal de Educação	Secretária de Educação do Município de Belém no período de 2005 a 2012
01	Coordenadora de Educação das Ilhas	Responsável pela Coordenação geral das Unidades Pedagógicas das ilhas ligadas a Diretoria de Ensino.
01	Coordenadora da unidade pedagógica	Responsável pela Coordenação da Unidade pedagógica pesquisada.
02	Professores	Professores efetivos e com maior tempo de exercício da profissão na Unidade Pedagógica pesquisada

O quadro mostra os sujeitos da pesquisa, os quais foram selecionados para a realização das entrevistas através do critério de maior tempo à frente do cargo. As mesmas aconteceram em diferentes espaços onde esses sujeitos se encontravam. Alguns foram entrevistados na própria residência por não exercer mais as funções que exerciam no período da pesquisa e não fazerem mais parte do quadro de funcionários da Secretaria Municipal de Educação.

Concluída a fase das entrevistas assim como a coleta de dados, teve início as análises do material recolhido usando a técnica de categorização de análise de conteúdo que aborda e analisa as informações colhidas em campo, sejam elas documental, oral, visual ou gestual, “[...] não importando qual a origem desse material – desde produtos da mídia até dados de entrevista” (FLICK, 2004, p. 201). Foi escolhido esse método por entender que coaduna com os objetivos dessa dissertação, pois como afirma Chizzotti (2005, p. 98): “O objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. Concluída essas análises, passou-se a sistematização dos dados que deu suporte a quarta seção desse trabalho.

1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

A dissertação está organizada em **cinco seções**. A **primeira** apresenta a introdução que evidencia o caminho da construção da pesquisa: a busca pelo objeto, a problemática, os objetivos e a metodologia adotada; na **segunda** seção será discutida a formação da população ribeirinha no processo de ocupação da Amazônia, sua relação produtiva não só com as águas, mas também com a floresta e a terra. Outro ponto importante dessa seção será a abordagem das políticas públicas como enquadramento das populações ribeirinhas, o que exige dessas populações uma necessidade de ajustar-se numa categoria populacional apresentada pelo governo para acessar os bens e serviços que lhe são de direitos.

Na **terceira** seção buscou-se trabalhar a gênese da Educação do Campo, resgatando a importância da participação social para a construção de políticas públicas, tendo como foco o percurso feito pelo movimento por uma Educação Básica do Campo até a conquista de uma Política de Educação do Campo, com o Decreto Lei 7.352/2010, buscando entender quem são os povos do campo e sua relação com os povos ribeirinhos.

Na **quarta** seção foi contextualizada a educação no município de Belém no período de 2005 a 2012, com um enfoque na operacionalização das diretrizes educacionais para a região insular de Belém, tentando identificar convergências e divergências com a política nacional de Educação do Campo. Buscou-se ainda fazer uma reflexão a partir do que revela as ações da Secretaria Municipal e o que dizem os sujeitos da pesquisa sobre a educação nas ilhas belenenses.

Por fim, na **quinta** seção, as considerações finais do trabalho, nas quais são apresentadas as reflexões e considerações a partir da vivência e envolvimento do pesquisador com o objeto da pesquisa. Não é uma abordagem que tenda a dar uma resposta aos questionamentos iniciais numa perspectiva conclusiva, mas são anotações que nasceram da perspectiva de somar com o debate em torno da temática Educação do campo e populações ribeirinhas referenciadas pelo estudo aqui desenvolvido.

O trabalho aqui proposto será de fundamental importância para as populações ribeirinhas das ilhas de Belém, pois irá contribuir na sua visibilidade enquanto sujeito de direito e na compreensão de que a política educacional para essa população deve fortalecer a cultura, os saberes locais, diferente daquelas que tem sua sustentação na lógica do capital, preocupada em formar mão de obra para suprir as necessidades da produção capitalista, como denuncia Mézaros (2008, p. 35):

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão dos sistemas do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade [...].

No entanto, é possível quebrar com essa lógica que perpassa a educação institucionalizada, e construir uma “outra educação”, que possa levar em consideração o modo de vida e de sustentabilidade das comunidades ribeirinhas, as quais interagem cotidianamente com o espaço que ocupam, estabelecendo uma relação intrínseca entre ser humano e natureza.

2 AS POPULAÇÕES RIBEIRINHAS NO CONTEXTO AMAZÔNICO

Esse rio é minha rua, minha e tua mururé, piso no peito da lua, deito no chão da maré. (Paulo André e Ruy Barata)

Em seu devir histórico, a antropização do espaço territorial amazônico apresenta especificidades, motivações e intencionalidades variadas, as quais podem ser compreendidas tomando como base os múltiplos estágios do processo de consolidação do território nacional brasileiro. De fato, os diversos momentos que deram vida à colonização do Brasil e os períodos subsequentes, como a formação do Estado Nacional Monárquico e a instituição do Brasil República, configuram-se como momentos históricos importantes para o entendimento do modo próprio de ver e agir neste espaço, fortemente marcado pelo extrativismo enquanto fonte econômica, cultural, relação social e ambiental local (AUBERTIN, 2000; SILVA, 2007). Neste contexto, múltiplos sujeitos sociais fizeram e refizeram seus projetos que, dependendo das relações de poder e de dominação estabelecidos, materializaram modos peculiares de conduta e impacto na realidade socioambiental amazônica.

Neste contexto antrópico amazônico, é de se destacar a presença dos chamados ribeirinhos, que são sujeitos sociais ligados fortemente à hidrografia amazônica, que tiveram (e ainda mantém) um importante papel no processo de ocupação desse espaço territorial brasileiro. Pode-se dizer que a hidrografia configura-se como um *locus* de vivência e convivência de comunidades ribeirinhas, as quais se fazem e se refazem com base em variadas relações estabelecidas com rios, lagos, córregos, igarapés, canais etc. da Região Norte. Portanto, essa realidade hídrica faz parte de uma paisagem bem característica da Amazônia Brasileira, onde o “rio é rua” (como anuncia a epígrafe dessa seção) e constitui-se em elemento fundamental para a compreensão teórico/conceitual da territorialidade ribeirinha na região.

Assim, falar de ribeirinhos na Amazônia brasileira e paraense é discorrer sobre sua grandiosidade territorial, cultural e socioambiental; é falar de população cabocla e do campesinato amazônico (BRONDÍZIO, 2008; CRUZ, 2008; GUZMÁN, 2008; WITKSKI, 2007;), do cotidiano desse povo e sua relação com o trabalho (OLIVEIRA, 2008; RANCIARO, 2004), dos novos posicionamentos políticos e enquadramentos institucionais (NEVES, 2009; SILVA, 2013), os quais dão novas denominações para esse povo (como é o termo “população tradicional”), enfim é falar de vida que pulsa na imensa floresta amazônica.

Nesta seção será discutida a formação conceitual da categoria “ribeirinhos”, tendo como referência a forma como vem se dando a ocupação da região amazônica brasileira e, em

particular, a paraense, bem como os problemas atuais enfrentados na região e os impactos sobre essas pessoas e suas organizações societárias. Em seguida será apresentado como essa população tem se constituído na sua relação produtiva com a água, a floresta e a terra, finalizando como ela tem sido enquadrada nas políticas atuais de governo.

2.1 A CONDIÇÃO RIBEIRINHA: CARACTERIZAÇÃO E DESAFIOS ATUAIS NA AMAZÔNIA BRASILEIRA E PARAENSE

Na Região Amazônica, em geral, tudo é muito grande. Nela está a maior floresta tropical do planeta, a maior bacia hidrográfica do mundo e há uma complexa diversidade na fauna e na flora, o que torna passivo o pesquisador recorrer em erros ao atribuir resultados de particularidades estudadas à totalidade da região amazônica. Portanto, nunca é demais lembrar que a Amazônia continental (ou internacional), conforme a figura 2, abrange cerca de 7,8 milhões de Km² em nove países: Brasil, Guiana Francesa, Suriname, Guiana, Venezuela, Colômbia, Peru, Bolívia e Equador, do qual resulta numa grande diversidade antrópica, com variedades na produção e na cultura.



Figura 02 – Mapa da América do sul com a Amazônia Continental
Fonte: Revista Nova Escola.

O Brasil é o país que contém a maior parte da Floresta Amazônica. A tabela a seguir do Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia – IMAZON (2010) apresenta em números, a área que a floresta amazônica ocupa em cada país.

Tabela 08. Área de ocupação da Floresta Amazônica em Km² por país

	Área do país (km ²)	Área amazônica por país (km ²)	% da Amazônia
Bolívia	1.098.581	475.278 (43,3%)	6,1%
Brasil	8.514.876	5.006.316 (58,8%)	64,3%
Colômbia	1.138.910	483.119 (42,4%)	6,2%
Equador	248.406	116.604 (46,9%)	1,5%
Guiana	214.969	214.969 (100%)	2,8%
Guiana Francesa	86.504	86.504 (100%)	1,1%
Peru	1.285.215	782.820 (60,9%)	10,1%
Suriname	163.820	163.820 (100%)	2,1%
Venezuela	916.445	453.915 (49,5%)	5,8%
TOTAL	13.667.726	7.783.345 (57%)	100%

Fonte: Imazon (2010).

Conforme a tabela em tela, a área que a floresta Amazônia ocupa no Brasil é gigantesca, a qual é denominada de Amazônia Legal. Ela ocupa 5.006,31 km², o que representa 58,8% do território brasileiro, ou 64,3% da Amazônia e abrange os Estados da Região Norte (Tocantins, Pará, Amapá, Amazonas, Roraima, Acre, Rondônia), além do norte do Mato Grosso e o leste do Estado do Maranhão. Sendo que os números em relação à água também são grandiosos. A bacia amazônica tem dois terços de suas águas no território brasileiro, ou seja, 68% da água doce da superfície do Brasil (PINTO; KZAM, 2012, p. 22).

Diante de sua grande proporção, a Amazônia Legal torna-se muito complexa devido a sua diversificada fauna e flora e a heterogeneidade de povos que nela habitam: índios, povos tradicionais⁸, imigrantes de várias regiões do Brasil e de outros países. Segundo o Censo de 2010, aproximadamente 24 milhões de pessoas vivem nessa região, das quais, cerca de 433.363 são indígenas. No entanto, sua densidade demográfica é uma das menores do país, o que a faz vulnerável aos grandes projetos. A Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) estima 4,14 hab/km², sendo que a maioria dessa população concentra-se nas médias e grandes cidades como Belém e Manaus devido entre outros fenômenos, o do êxodo rural.

⁸ O Dec. nº 6.040/2007 que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais – PNPCT, afirma que compreende por Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição; (BRASIL, Art. 3.º, I, 2007).

Nas últimas décadas o êxodo rural foi provocado pelos conflitos no campo e os grandes projetos implantados na região, o que ocorreu tanto para as grandes cidades como para as de pequeno e médio porte, que se tornaram em pouco tempo grandes centros de ocupação populacional (como o que vem ocorrendo com Altamira com a construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte), criando assim relevantes problemas ambientais e sociais nessas cidades. Hoje elas não conseguem conter a violência urbana, reduzir a deficiência do saneamento básico e nem a falta de moradia. De fato, a SUDAM (2013), em seu site afirma que:

O binômio mobilidade da população e urbanização é um dos mais dolorosos aspectos do processo de ocupação regional, uma vez que as cidades não tiveram condições de recursos e de tempo para absorver os migrantes. Resulta, assim, que a Amazônia é uma floresta urbanizada, representando, porém, os núcleos urbanos um de seus maiores problemas ambientais.

No entanto, os problemas urbanos são apenas a ponta do “*iceberg*” que têm sua base num conjunto de outras ameaças para a Amazônia, que Meireles Filho (2004, p. 151) vai intitular de ‘as 10 bestas do Apocalipse’, sendo elas não necessariamente nessa ordem, como ele frisa: a pecuária bovina extensiva, a plantação de soja, a exploração da predatória da madeira, o modelo fundiário adotado, o narcotráfico, a biopirataria, a caça predatória, os grandes projetos (hidroelétricas, hidrovias, e estradas), as mineradoras e a pesca predatória. Entre essas ameaças destacamos apenas duas: a exploração da madeira e a construção de usinas hidrelétricas.

Em relação à exploração da madeira, tem sido realizada através de empresas nacionais e internacionais instaladas na região, que de acordo com Picoli (2006, p. 149) são aproximadamente 6 mil empresas desse universo e 3 mil estão registradas no Pará e Amapá. Além das empresas nacionais, há aquelas transnacionais que recebem incentivos dos governos estaduais para ali se instalarem. No Pará, o controle acionário das maiores empresas instaladas nos últimos anos, é o de países como Malásia, Estados Unidos, Japão e Dinamarca (PICOLI, 2006, p. 150) e que no geral apresentam alguma ilegalidade, seja no aspecto ambiental, fiscal ou trabalhista.

Dessa forma, tanto as empresas nacionais quanto as transnacionais, além de contribuírem com a destruição dos ecossistemas e superexplorar a força de trabalho, também usam como estratégias empresarias a sonegação fiscal, o contrabando de madeiras, a grilagem de terras e de madeiras, o uso indevido dos incentivos fiscais, e infrações das mais diversas. No atual estágio de desenvolvimento do setor de transformação de madeiras, as empresas asiáticas vêm ao Brasil com objetivos claros: tirar proveito das florestas abundantes (PICOLI, 2006, p. 151).

Nesse contexto é comum nos rios da Amazônia encontrarem-se balsas transportando madeira retirada da floresta como mostra a foto retratada na figura 3. No centro dessa devastação da Floresta Amazônica e dessa ilegalidade está a mão de obra dos ribeirinhos. As empresas aproveitam-se da vulnerabilidade dessas populações pela falta de políticas de renda (um dos fatores que gera pobreza na região), para cooptarem seu trabalho de forma ilegal seja na compra da madeira ou para o trabalho nas madeireiras. Segundo o jornalista Carlos Honorato, no site do jornal Estação da Notícia (17/11/12), entre os anos de 2002 e 2007, só no Marajó, a extração ilegal da madeira sacrificou mais de 100 mil árvores por ano, as quais eram vendidas pelos ribeirinhos na beira do rio a um preço de R\$ 8,00.



Figura 03 – Fotografia de balsa transportando madeira nos rios do Marajó – Pa.

Fonte: Pesquisa de campo em julho de 2013.

Ainda sobre a devastação da floresta amazônica e seu transporte através dos rios do Pará, Araújo et al. (2008, p. 48) enfatizam que:

Os estoques florestais do Pará acessados pela via fluvial foram os primeiros a serem explorados, como se observa em toda a calha do rio Amazonas, compreendendo praticamente toda a região das ilhas na sua embocadura. A concentração da exploração de madeira na várzea do estuário amazônico, com a instalação de grandes empresas na segunda metade do século XX, responde pelo desaparecimento de estoques de várias espécies. As florestas de terra firme foram incorporadas ao mercado nacional e internacional a partir da abertura das estradas, especialmente as grandes rodovias de integração nacional construídas nos governos militares: BR-319, BR-230 e BR-163.

Diante do exposto percebe-se que a destruição da floresta começa pela bacia amazônica e avança para a terra firme. E nesse contexto de destruição da Amazônia, estão presentes os grandes projetos, entre os quais a construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte no município de Altamira no Pará, a qual merece um destaque por ser um dos projetos atuais que está na pauta das discussões da sociedade civil e do governo.

Esse projeto está rodeado de conflitos e contradições, a começar pelo posicionamento dos governos federais e estaduais, os quais defendem que ele trará impactos positivos a partir

da geração da energia elétrica, consequentemente trazendo desenvolvimento para a região e para o Brasil; diferente do que propagam várias organizações civis, que denunciam os impactos negativos sobre o meio ambiente e as populações que vivem na área da construção da barragem.

O projeto da construção dessa hidrelétrica remete aos anos 70 (em plena ditadura militar) e hoje faz parte do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) do governo federal. O PAC é constituído por três eixos que compreendem a logística, a energia, o social e o urbano. Esse Programa é uma espécie de “contrapartida” de um projeto maior, o da Iniciativa para Integração da Infraestrutura Regional Sul-Americana (IIRSA) que envolve 12 países da América do Sul (os da Pan-Amazônia⁹, mais Argentina, Paraguai, Uruguai e Chile).

O IIRSA foi assinado em 2000 e tem como fundamento o estímulo ao investimento em infraestrutura: melhoria nas estradas, transporte, rede de telecomunicações, construção de hidrelétricas, tudo com o objetivo de maior integração dos países sul americanos e a circulação da exploração dos recursos naturais existentes tornando assim o mercado da região mais competitivo, (NASCIMENTO, 2011, p. 75-77), sempre numa lógica do capital globalizante em que submete a realidade local aos interesses de um mercado mundial. Nesse caso, o discurso do desenvolvimento da região tenta abafar os danos que esse projeto traz para o meio ambiente e as populações do entorno.

Quando a Usina Hidrelétrica de Belo Monte estiver pronta, será a segunda maior hidrelétrica do país, perdendo apenas para a usina de Itaipu Binacional que é compartilhada com o Paraguai. Essa grandiosidade pode ser vista pelas figuras 04 e 05 a seguir. Segundo o Ministério de Minas e Energia, ela terá a capacidade de produção de energia em 2015 o suficiente para atender a demanda de 40% do consumo residencial de todo o país.



Figura 04 e 05 – Imagens do canteiro de obras da Usina Hidrelétrica Belo Monte: Circuito de Geração e Britador, respectivamente. Fonte: Banco de imagem Norte Energia.

⁹ Brasil, Bolívia, Equador, Peru, Colômbia, Venezuela, Guiana e Suriname.

No entanto, ambientalistas, índios, povos ribeirinhos e sociedade civil em geral têm lutado contra a construção dessa hidroelétrica por entenderem que os impactos ambientais são irreversíveis e maiores do que os benefícios proclamados para a região como pode ser constatado na figura 06 um protesto de indígenas e ribeirinhos no rio Xingu contra a Usina. Nessa perspectiva cita-se por exemplo o Estado do Pará que terá direito de uso em apenas 10% da energia, enquanto que o desmatamento nas áreas atingidas direta ou indiretamente pela barragem aumentará e várias famílias ribeirinhas serão expulsas da área.



Figura 06 – Rio Xingu com protestos de indígenas e ribeirinhos contra a construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte.

Fonte: G1Pará.

Outro questionamento que tem se apresentado, é se é viável mesmo o projeto. Devido às pressões da sociedade civil o projeto inicial foi alterado, pois para poupar a floresta e a cidade de Altamira, optou-se apenas por uma barragem, ao invés das três anteriormente previstas. A esse respeito, Pinto e Kzan (2012, p. 65) explicam:

O tamanho da área de inundação diminui significativamente, mas teve efeitos diversos. Sem retenção de água, a usina passará a funcionar com água corrente. Como no verão a vazão do rio é mínima, a hidrelétrica ficará paralisada durante três ou quatro meses. Com isso, a média de energia que poderá gerar estará abaixo de 40% da sua capacidade nominal. Isto significa mais caro. Muito mais.

E ainda nesse sentido WWF¹⁰, em um relatório de 2011, antecipa que “poderá no mais drástico dos cenários de alterações climáticas perder mais de 80% de sua receita anual até 2050, como resultado de uma diminuição da vazão do Rio Xingu”.

¹⁰ A WWF é uma Organização não governamental (ONG) presente no Brasil com rede internacional, que trabalha com as questões ambientais e significa “World Wide Fund For Nature” ou “Fundo Mundial para a Natureza”.

A UHE de Belo Monte é mais um projeto daqueles que ratifica a postura histórica do avanço do capital sobre os recursos naturais da Amazônia. No discurso do governo em relação à construção, é o da melhoria da infraestrutura do país para poder competir com o mercado internacional. Há ainda o discurso de que “Belo Monte” será dentro do respeito à natureza, aos povos da região e de um compromisso com o desenvolvimento sustentável da região, por fim:

O que está aparente na prática dos discursos é um crescente sentido de responsabilidade sobre sociedade e ambiente amazônicos, quando, na realidade, faz-se um percurso inverso neste sentido, onde os planos e programas previstos para a Amazônia mostram que há uma irresponsabilidade institucional generalizada e legitimada pelo poder público, que fere os sentidos contidos nos direitos democráticos conquistados e na própria noção de justiça, bem como reitera uma invisibilidade histórica no tratamento das populações locais amazônicas frente ao planejamento megalômano de expansão do setor elétrico brasileiro, que prevê não só a proliferação de pequenas centrais Brasil afora, como também planeja a construção de mega empreendimentos hidrelétricos na Amazônia. Belo Monte está incluído neste meio como o projeto de ponta do governo federal, do qual, severamente, este afirma não abrir mão. (NASCIMENTO, 2011, p. 80).

A construção da UHE de Belo Monte está entre esses principais empreendimentos que tem provocado a destruição da Amazônia brasileira e gerado muitos conflitos seja no campo ou na cidade. Conflitos de toda ordem, que têm resultado na morte de índios, de posseiros, ribeirinhos, quilombolas, extrativistas, pescadores e outros povos tradicionais da Amazônia que veem suas terras confiscadas e arrasadas pela “ganância do capital”, como vem ocorrendo com as populações da região do Xingu, na área do empreendimento. É o que denuncia Gonçalves (2012, p. 59):

A inundação de imensas extensões de terras de camponeses, ribeirinhos e de comunidades indígenas para a construção de hidrelétricas; o consumo da biomassa da floresta seja como matéria-prima para fins industriais, seja como combustível; os desmatamentos por meio de queimadas para a implantação de grandes empresas pecuaristas subsidiadas davam conta do descompromisso desses investimentos com a realidade local, com a qualidade de vida das populações que nessas áreas viviam ou que nelas foram recentemente morar.

Toda essa atrocidade é acompanhada de um discurso em nome do desenvolvimento nacional ou regional, o qual tem subjugado a Amazônia Brasileira com seus recursos naturais e sua população aos interesses das grandes empresas capitalistas, cabendo ao governo brasileiro desenvolver políticas para região que coadunem desenvolvimento com sustentabilidade, as quais possam frear a ganância feroz das grandes empresas nacionais e internacionais que ao saquearem os recursos naturais da Amazônia, deixam um rastro de problemas sociais de toda espécie para os moradores da região.

2.1.1 A ocupação da Amazônia e a formação da população ribeirinha

A exploração das riquezas naturais da Amazônia Brasileira não é algo recente, tem apenas mudado o foco desde que os espanhóis e depois os portugueses chegaram nessa região. A partir de então, a abundância dos recursos naturais (florestas, hídricos e minerais) existentes, tornou-se um grande atrativo para o mercado internacional, o qual tem se apoderado e dilapidado esses recursos. Nessa perspectiva, Picoli (2006, p. 21) afirma:

Estudos mostram que, há 5 séculos, a Amazônia foi uma descoberta espanhola e uma conquista portuguesa. Historicamente, a ocupação da região foi no intuito de aproveitar o grande potencial de recursos florestais, minerais e introduzir projetos agropecuários com fins de acumulação de capital. A Amazônia brasileira vem sendo ocupada ao longo dos tempos, sendo objeto de cobiça internacional pela sua potencialidade econômica.

É nesse contexto histórico e social que a população ribeirinha vem se constituído e está intrinsecamente ligada ao processo de ocupação da Amazônia brasileira, baseada nos interesses econômicos europeus, os quais foram se apropriando da região através das invasões e de políticas da Coroa portuguesa que buscava fixar o homem branco nas terras da Amazônia num processo de dominação do território, do qual resultou numa intensa miscigenação, entre elas a do povo indígena com os brancos, da qual deriva o caboclo.

Nesse processo, foi fundamental a política da Coroa Portuguesa implementada por Marques de Pombal, no século XVIII, visando cada vez mais oficializar a conquista das terras e exploração dos recursos naturais no continente americano. No conjunto de medidas dessa política cita-se: a criação da Companhia Geral do Grão-Pará e Maranhão, a abolição da escravidão indígena, o rompimento com a Igreja Católica tirando-lhe o poder temporal, povoamento dos territórios próximo aos principais rios da Amazônia e o incentivo ao casamento inter-racial. (GUZMÁN, 2008, p. 72-73), sempre numa perspectiva de modernização da Amazônia e aumentar o mercado consumidor da metrópole.

Nesse contexto, em 1755, é editado em Portugal um alvará que incentivava o casamento entre portugueses de ambos os sexos com os nativos americanos, “com a finalidade de ‘concorrer muito à comunicação com os índios’ para que os domínios portugueses da América se povoaassem” (GUZMÁN, 2008, p. 74). Para conseguir tal objetivo, o alvará editado em Portugal, no ano 1755, traz no seu bojo uma série de benevolência àqueles que aderissem a essa medida, entre elas a que:

[...] proibía a discriminação taxativa para os que se casassem com os nativos, eximindo-lhes das restrições de acesso às instituições públicas ou às honras e dignidades próprias dos vassallos do rei de Portugal. Igualmente, estes vassallos e

seus filhos mestiços, seriam ‘dignos da atenção Real’ e preferidos, nos lugares em que se estabelecessem, no preenchimento de cargos e funções que estivessem capacitados para exercer (GUZMÁN, 2008, p. 74).

Ainda na perspectiva de incentivar o casamento inter-racial, a povoação do território e a política indigenista especificamente para a Amazônia, a Coroa Portuguesa em 1758 institui a lei denominada “Diretório que se deve observar nas povoações dos índios do Pará e Maranhão, enquanto sua Majestade não mandar o contrário”, que ficou conhecida como “Diretório dos Índios”. Guzmán (2008, p. 75) assegura que:

Neste documento a Coroa de Portugal afirmava que, para extinguir a ‘odiosa e abominável’ separação de índios e brancos, fomentassem os diretores os casamentos de uns e outros, por não haver nisto má fama. Castigassem-se os que, depois de casados, desprezassem os maridos ou as suas mulheres por serem nativos, [...].

Portanto, a miscigenação do europeu com o índio, para além de ser o resultado de uma “relação natural”, fez parte de uma política de conquista e povoação do território brasileiro, sobretudo na Amazônia. No entanto, a mesma política que incentivou a miscigenação tratou de dar invisibilidade à população miscigenada através do Alvará de 1755, pelo qual proibia que os filhos mestiços destes casamentos fossem chamados de *Caboclos*, pois segundo esse documento “tratava-se de uma alcunha ‘injuriosa’ e ‘ofensiva’. ‘Caboclo’ torna-se, a partir de então um interativo vocabulário oficial [...]”. (GUZMÁN, 2008, p. 74).

Diante do exposto, consta-se que nesse período o codinome *Caboclo* já era pejorativo, o que justificou o referido Alvará. No entanto, esse ato colocou oficialmente essa população no estigma e na invisibilidade. A respeito das consequências desse documento, Guzmán (2008, p. 75) afirma que:

Ele não permite que os historiadores atuais “visualizem” a figura do mestiço (caboclos) nas suas fontes de informação oficiais relativas ao período pombalino assim como nas fontes relativas aos períodos subsequentes. Com efeito, instalou-se o obscurecimento em torno da população mestiça, deixando a população branca, nativa e africana em destaque, isoladas umas das outras. Temos, então, neste fato, as primícias históricas do mito da ‘pureza’ racial na Amazônia. Somente a leitura cruzada e a contrapelo das fontes de informação pode extrair os personagens mestiços silencioso do seu limbo remanescente e histórico.

No entanto, não só a alcunha de caboclo pesa sobre essa população miscigenada da Amazônia, mas todos os adjetivos a ele incorporados (preguiçoso, inaptos, lentos, etc.), fruto de um “olhar” dos colonizadores que almejavam um “exército” de trabalhadores, facilitadores da exploração dessa nova terra. Estigma que persiste até hoje sobre as populações rurais da Amazônia (entre elas as ribeirinhas), que os exclui de acesso a determinadas políticas públicas e das tecnologias, persistindo assim a invisibilidade dessas populações. (BRONDÍZIO, 2008, p. 195). Nessa mesma linha de raciocínio, Gonçalves (2012, p. 155) adverte:

É preciso que tenhamos um certo cuidado com a expressão *caboclo* muito usada na Amazônia e que tenta designar essas populações. Sendo a Amazônia extremamente diferenciada em diversas sub-regiões. No Acre, a expressão *caboclo* foi, na década de 1970, muito usada por fazendeiros para indicar que não eram indígenas as populações que habitavam aqueles rios, sobretudo do Alto Juruá. Assim, a expressão *caboclo* era usada não para afirmar, mas para negar a identidade indígena e todos os direitos à demarcação de terras que derivam dessa condição.

Diante do exposto, percebe-se a relação conflituosa do termo Caboclo em relação às populações rurais da Amazônia, que serve muito mais para depreciação do que afirmar uma identidade. A esse caboclo “primitivo” que tem uma relação intrínseca com o rio e com a história da ocupação da Amazônia, com sua singularidade Witkoski (2007) vai denominá-lo de “Caboclo/Ribeirinho” e enfatiza:

Nossa compreensão é a de que os caboclos/ribeirinhos são, em grande parte, herdeiros legítimos do modo de vida dos *índios das águas*, porque são diretamente ligados biológica, histórica e culturalmente à população ameríndia que ocupava a planície amazônica, na época do contato com os europeus, e que os “primeiros caboclos” foram *índios das águas* aculturados, sobreviventes do massacre promovido pelos portugueses. [...] Quando usamos o termo *caboclos/ribeirinhos*, estamos nos referindo àquele agrupamento social/rural da Amazônia, que tem continuidade histórica com os índios que habitavam a região desde a posse e conquista (os *índios das águas*), possuem um ótimo sistema adaptativo para a região e é portador de uma cultura relativamente distinta da sociedade nacional (WITKOSKI, 2007, p. 97-98).

Com essa assertiva, o autor aponta a existência de um caboclo/ribeirinho que através da sua relação com o ambiente, composto pelos rios, furos, igarapés, terras firmes e florestas, proporcionam-lhe um modo de vida, costumes e cultura própria, o que lhes fez singular. É nessa relação que ele se constitui, assim, ribeirinho: um caboclo que entrelaça seu trabalho, produção, lutas, tristeza, fé, alegrias e festas com os elementos constitutivos de seu ambiente e da relação com outros povos sendo o mais característico dos habitantes da Amazônia, conforme afirma Gonçalves (2012, p. 154):

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, do imigrante português, de imigrantes nordestinos e de populações negras. Habitando as várzeas desenvolveu todo um saber na convivência com os rios e com a floresta.

No entanto, sob este *homem ribeirinho* (grifo nosso), pesam olhares que irá lhe classificar de uma forma preconceituosa e excludente. Segundo Cruz (2008), são três olhares: o olhar naturalista, o tradicionalista/romântico e o olhar moderno/colonial. O primeiro olhar, o “**naturalista**”, leva esse homem a uma invisibilidade, pois esse olhar se fixa sobre a região apenas no aspecto dos ecossistemas e fontes de recursos naturais. “Esse olhar irá produzir a

supressão, o silenciamento dessas populações e desse modo, produz *uma geografia das ausências de uma história de silêncios*” (CRUZ, 2008, p. 52).

O segundo olhar, **“o tradicionalista/romântica”**, é aquele que classifica o ribeirinho como o “bom selvagem”, o ingênuo, que vive adaptado ao seu espaço natural de uma forma osmótica, negando todo um processo de história que perpassa a vida desse sujeito. É essa visão que tem alimentado outra forma de relação com o capital “mais humano” através da “venda” da cultura ribeirinha pelos projetos de turismo que colocam em relevo o modo de vida dessa população e seu relacionamento com o ambiente natural.

Nesta perspectiva, a valorização da identidade ribeirinha ocorre através da proliferação de imagens da alteridade, imagens do ‘outro’ aprisionadas a um conjunto de significados subalternos transvertidos de uma aparente posituação dos ‘índios inocentes’ aos ‘caboclos exóticos’, mas que, na verdade, trata-se de uma valorização da estética da alteridade, uma estética hoje transformada em mercadoria. Trata-se da venda de imagens espetaculares do ‘outro’ e não da valorização da voz e da vida do ‘outro’ (CRUZ, 2008, p. 67).

E por último, o **“olhar moderno/colonial”**, o qual é carregado de estereótipos. Ele percebe o ribeirinho como esse caboclo atrasado historicamente cuja evolução se dará de uma forma linear à medida que ele for tendo acesso aos bens da “vida moderna”. Aqui seus saberes não são levados em conta, pois, não são saberes válidos pelo pensamento hegemônico social. Nessa perspectiva, muitos jovens dessas comunidades são incentivados a irem às cidades próximas para fazerem cursos que diferente de suas necessidades na comunidade, possam lhe resultar em desenvolvimento e crescimento pessoal, causando assim a emigração dos jovens para as cidades.

Entre os vários desafios postos aos ribeirinhos, há o de superar as barreiras impostas pelos preconceitos que os classificam como incapazes e inaptos para a vivência na sociedade segundo os parâmetros externos e impostos por uma sociedade capitalista e globalizante que tenta hegemonizar todos os sujeitos, impondo-lhes costumes e modos de vida que não fazem parte de sua constituição social, resultando na descaracterização de sua cultura e identidade. Não obstante a essa realidade, o ribeirinho segue o seu percurso natural e social, constituindo-se na sua relação com os elementos existentes no seu território.

2.1.2 Relações produtivas com a água, a floresta e a terra: elemento constitutivo das populações ribeirinhas

Entre as diferenças do ser humano com os demais animais, está a capacidade de produzir o que é necessário para a sua sobrevivência. Ao produzir esse necessário, “os

homens produzem indiretamente sua própria vida material” (MARX; ENGELS, 2012, p. 87) em um território¹¹ ocupado por ele. E será nessa relação que ele vai se constituindo sujeito com uma identidade e cultura própria. Portanto, é nessa relação que envolve a produção e o território (e nele o que existe) é que o ser humano vai se criando e recriando seu espaço. Nessa perspectiva entende-se que:

Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a produção da existência física dos indivíduos. Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado *modo de vida* desses indivíduos. Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com o que produzem como também com o *modo como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais e sua produção (MARX; ENGELS, 2012, p. 87).

É assim que entendemos de que forma o ribeirinho tem se constituído enquanto sujeito Amazônida; uma constituição que se dá na relação com o rio, a terra e a floresta, da qual emana a produção econômica, as relações com o ambiente, o sagrado e as relações sociais, estando assim, interligadas em uma “rede de saberes” pela qual ele cria e recria seu território.

Nesse contexto, entende-se o ser ribeirinho para além do conceito simplista que o identifica como aquele morador da beira do rio. Quem mora na beira do rio necessariamente não é ribeirinho, é o que demonstra alguns habitantes de cidades como Belém, capital do Pará, que mesmo morando as margens dos seus rios não tem uma relação como os ribeirinhos têm com o rio. Fazendo um passeio pela orla de Belém, podem-se constatar casas na beira do rio e de “costas” para ele, como demonstra a figura 7 que veremos mais a frente.

Essa proposição ratifica o entendimento de que os ribeirinhos se constituem a partir da produção e da relação com o seu território, sendo que as políticas de desenvolvimentos para a região não têm levado em conta a vida e a produção dessas populações, forçando assim, outra constituição de sujeitos residentes às margens dos rios dessa cidade. A esse respeito, Oliveira Neto (2013, p. 247) enfatiza que:

O processo histórico de ocupação da Amazônia indica que a reestruturação da dinâmica social a partir das políticas de desenvolvimento implementadas pelo governo federal na região, principalmente a partir da segunda metade do século XX, mudou consideravelmente a dinâmica social, fazendo com que grandes parcelas de sujeitos localizados à beira dos rios fossem paulatinamente perdendo a identidade ribeirinha, havendo uma redefinição dos papéis e das cidades em sua relação com o rio.

¹¹ Território aqui entendido na perspectiva de Milton Santos, como espaço humano, habitado e em movimento, composto por um conjunto de objetos naturais e artificiais que constitui a natureza mais a sociedade (2008, p. 12), ou seja, um “território usado” (2012, p. 138), o qual “se metamorfoseia em algo mais do que um simples recurso” constituindo-se assim em “um abrigo” (2012, p. 111-112).

Esse processo se deu de forma acentuada a partir da década de 60 do século XX, quando grandes projetos capitalistas foram implementados na região sob a égide do “Integrar para não entregar” dos governos militares. É nessa perspectiva que rodovias foram abertas interligando as cidades (antes ligadas somente pelos rios), as quais começam a virar “as costas” para o rio. Não se chega mais às cidades somente pelo rio, mas pelas estradas, também, onde vai se localizar a “entrada da cidade”. Desta forma os habitantes dessas cidades aos poucos vão perdendo sua relação com o rio, passando apenas a serem moradores à beira do rio.

Ao contrário, os ribeirinhos têm uma forte relação com o rio, mesmo se não moram nas margens (alguns moram na terra firme), o rio é referência como meio de transporte, por onde eles se deslocam para outras comunidades ou cidades, levando sua produção material ou se dirigindo à escola ou em busca de assistência médica. O rio é ainda espaço de lazer, referência geográfica, fonte de produção de alimento e de mitos. E quando o ribeirinho mora (literalmente) na beira dos rios, sua casa é de frente para ele, pois este é “a sua rua”, estando assim o rio presente em todo o seu cotidiano.

Essa relação com a água, a floresta e outros elementos da natureza, que constitui os ribeirinhos é também denotado por Castro (2009, p. 7):

Encontramos nos denominados *ribeirinhos*, na Amazônia, uma referência, na linguagem, a imagens de mata, rios, igarapés e lagos, definindo lugares e tempos de suas vidas na relação com as concepções que construíram sobre a natureza. Destaca-se, como elemento importante no quadro de percepções, sua relação com a água. Os sistemas classificatórios dessas populações fazem prova do patrimônio cultural. O uso dos recursos da floresta e dos cursos d’água estão, portanto, presentes nos seus modos de vida, enquanto dimensões fundamentais que atravessam as gerações e fundam uma noção de território, seja como patrimônio comum, seja como de uso familiar ou individualizado pelo sistema de posse ou pelo estatuto da propriedade privada.

Nesse contexto, através das fotos a seguir (Figuras 7 e 8), é possível considerar o que tem se argumentado até aqui sobre a relação dos ribeirinhos com o rio.



Figura 07 – Fotografia de casas em uma comunidade Ribeirinha da Ilha de Jutuba. Fonte: campo, Jul./2013



Figura 08 – Fotografia de casas na Orla de Belém. Vila da Barca. Fonte: Pesquisa de campo, Nov./2013

Enquanto os ribeirinhos têm suas casas de frente para o rio, com pontes ligando a terra ao rio; barcos e canoas são ancorados na frente delas e ao fundo é possível ver as plantações de açaí e a floresta, as casas à beira do rio, na cidade de Belém (Figura 08) não há referência com esse, elas ficam de frente para as ruas (onde passa os postes de fiação elétrica) e de costa para o rio, até mesmo porque a produção material dos moradores dessas áreas não depende do rio, no geral eles trabalham na cidade, no comércio, na indústria ou nos equipamentos públicos, estão ali por não terem opção de outro lugar.

Portanto, para os ribeirinhos, o rio constitui-se no principal elemento da sua territorialidade, embora não seja único, pois ela se estende também a terra e à floresta. É nesse território que ele traça o seu cotidiano com uma economia de subsistência, uma cultura repleta de significados, onde cada lenda, os saberes e todo tipo de criação material, torna-se um patrimônio de toda a comunidade que deve ser passado às futuras gerações, assegurando assim o domínio sobre o seu território. É nessa perspectiva que enfocaremos o sujeito ribeirinho na sua relação econômica e de trabalho, seus saberes e os mitos; a comunidade com sua religiosidade e o lazer.

2.1.2.1 A Comunidade

O ribeirinho quando se refere ao seu lugar de moradia, no geral, localiza-se como morador de uma determinada comunidade, pois é nela que ele cria, recria e socializa os seus saberes. É nela que ele se constitui enquanto sujeito social e tem seus saberes referendados, exerce a solidariedade e disputa os espaços hegemônicos existentes, seja na associação dos moradores, na organização dos mutirões ou como dirigente das atividades religiosas.

A comunidade é esse espaço que se compõe pela dinâmica da vida cotidiana dos ribeirinhos no seu aspecto político, social, religioso e cultural. É essencialmente social e “[...] não pode ser apenas formado pelas coisas, os objetos geográficos, naturais e artificiais, cujo conjunto nos dá a Natureza. O Espaço é tudo isso, mais a sociedade: cada fração da natureza abriga uma fração da sociedade atual” (SANTOS, 2008, p. 12). Nessa perspectiva:

O espaço é a junção da paisagem com a sociedade. Deixa de ser uma observação de momento, para ser a paisagem com o movimento, com a dinâmica social, como sendo o local, com suas características peculiares, que são impressas pelo uso que se dá a ele, no qual cada indivíduo ou grupo social se desenvolve em uma lógica biológica (com a ingestão de alimentos), produtiva (com o trabalho, entendido de maneira geral) e/ou cultural (com seus mitos, tradições, hábitos e costumes). (OLIVEIRA NETO; RODRIGUES 2008, p. 27).

A comunidade é, portanto, esse espaço de vida, uma referência importante para o ribeirinho, pois é nela que está o seu “pedaço de terra” a qual foi herdada de seus antepassados, fato esse que produz no sujeito uma relação afetiva e histórica com ela. Além de ser esse local onde está situada a casa, o trabalho, ele também tem um significado profundo de continuidade da família, com um grande valor afetivo. Diante do exposto pode-se entender o quanto tem sido cruel para os ribeirinhos os efeitos dos grandes projetos instalados na Amazônia, que ao forçarem a saída deles de suas comunidades, retiram também as suas raízes e histórias.

Para além desse espaço de aprendizagem, a comunidade é referência familiar e também se institui enquanto unidade político-administrativa. Nesse sentido, elas organizam-se em Associações de Moradores ou outras entidades que recebem as demandas sociais de saúde, de educação, econômicas entre outras, e busca catalisar os serviços públicos para a resolução das necessidades. A esse respeito, Neves (2009, p. 72) afirma:

Nessa perspectiva, ‘a comunidade’ é a base para a formulação de demanda de um espaço público legitimado para os investimentos dos serviços municipais. Além disso, o termo ‘comunidade’ designa um grupo de lealdades primordiais, preferentemente com reconhecimento oficial, pelo registro da fundação de uma associação em cartório: equivale então à unidade associativa, base de gestão de ações políticas.

Outra forma de suprir as necessidades da comunidade é o trabalho em mutirão, que expressa interação e solidariedade entre os moradores. Através dele constroem-se as casas, a capela ou igreja; é feita a limpeza do campo de futebol e às vezes o próprio trabalho da roça ou da casa de farinha. Essa é uma forma de organização que envolve todos os moradores e membros das famílias, nas diferentes etapas do trabalho.

Quanto à constituição familiar, é comum o casamento ou outras formas de união entre os parentes, realidade que pode ser estimulada pelo fato das comunidades serem distante umas das outras. Quando próximas, o casamento acontece também entre os membros das diversas localidades e a esposa passa a morar naquela que o esposo vive. Essa é uma das formas de aceitação de novos membros na comunidade, a qual tem sua forma de organização, suas regras de convivência, que no geral é cuidada por uma matriarca ou outra pessoa mais velha do grupo.

O cenário comunitário, em geral, é composto pela escola, que é uma das primeiras lutas da comunidade. Há também o local das orações representado pela capela, ou uma igreja (no caso dos evangélicos), o barracão que serve para as festas, a sede da associação, e em alguns casos, há um posto médico. Outro local de convivência é o campo de futebol, que

geralmente fica no centro da comunidade e serve de agregador do lazer e da interação entre as várias comunidades que tem seus times de futebol masculino e femininos os quais formam seus torneios que disputam dinheiro ou grades de cervejas, valendo muito mais o lazer e a diversão do que o próprio prêmio.



Figuras 09 e 10 – Foto do centro da comunidade do Caruaru, com o campo de futebol e ao lado a igreja, o barracão da comunidade, casas e a escola.

Fonte: Pesquisa de campo, Out/2013.

As figuras anteriores retratam o centro da Comunidade do Caruaru e é importante ressaltar que essas caracterizações da comunidade dos ribeirinhos estão muito voltadas para aquelas localizadas em terra firme próxima dos rios, como é o caso da Comunidade do Caruaru, que é diferente daquelas de áreas de várzeas, ratificando, portanto, a grandiosidade da Amazônia, com sua floresta e rios, os quais formam diferentes realidades geográficas, sendo impossível enquadrar um modo de vida para todos os ribeirinhos da Amazônia, necessitando assim, situar o local do ribeirinho em questão.

2.1.2.2 Economia e Trabalho

A produção econômica e o trabalho dos ribeirinhos se dão pela subsistência, sendo essa assentada na relação com rio, a terra firme e a floresta, realidade que lhes faz policultores por excelência: pescadores, extrativistas e agricultores. A sazonalidade, típica da região, possibilita que essa população viva da pesca no período menos chuvoso (principalmente do peixe e do camarão), do extrativismo dos recursos existentes na floresta (com a coleta de uma variedade de frutas), da caça, da criação de pequenos animais e da produção agrícola, principalmente da mandioca, da qual suas raízes produzem a farinha e o tucupi¹², além das

¹² O tucupi é um líquido amarelo que sai da raiz da mandioca ao ser espremida. O mesmo ao ser cozido por alguns dias torna ingrediente que compõe alguns pratos típicos da região norte, como o pato no tucupi e o tacacá.

folhas (maniva¹³) que são aproveitadas, na culinária em alguns Estados da Região Norte do Brasil.



Figura 11 – Fotografia do Tucupi armazenado em garrafas PET, vendido no Mercado Central de Mosqueiro.

Fonte: Pesquisa de Campo, out./2013.



Figura 12 – Fotografia de uma plantação de mandioca, na comunidade do Caruaru.

Fonte: Pesquisa de Campo, out./2013.

O trabalho geralmente é desenvolvido em uma rede de cooperação que envolve toda a família. No geral, pela parte da manhã quando se levantam, bem cedo, antes do sol nascer, vão ao “campo de produção” que pode ser no rio para pescar ou tirar matapi¹⁴, na floresta para coletar as frutas, no serviço das roças ou ainda no cuidar dos animais. Esses trabalhos são desenvolvidos até o meio dia, quando retornam para suas casas. Após o almoço e um breve descanso na rede, por volta das 15h, retornam ao trabalho agora cuidando dos artefatos de produção. É um momento dos trabalhos que é feito em casa, pois na Amazônia no geral chove pela parte da tarde ou então o sol é muito forte. Ao término do trabalho, às 17h, o ribeirinho trabalhou em torno de 8 a 10 horas, contradizendo, assim a ideia preconceituosa de que o caboclo amazônico e o ribeirinho são preguiçosos, lentos e não pensam no futuro (BRONDÍZIO, 2008, p. 198).

A questão da economia de subsistência mais do que uma opção é um imperativo da ausência de políticas públicas que incentivem a produção em maior escala e o escoamento para o comércio local. O Escoamento de produtos como a farinha, as frutas, o carvão vegetal (no geral feito de árvores que caem na floresta), são escoados em pequenas escalas e com muitas dificuldades, em pequenas canoas movidas a remo ou rabetas (canoas com motor).

Essa dificuldade de escoar o produto gera outro problema para essas populações: a presença do atravessador. Este é um tipo de intermediário, que compra a produção dos

¹³ Os ribeirinhos do Pará usam as folhas da mandioca, a maniva, trituradas e cozidas em alguns pratos regionais.

¹⁴ Uma espécie de armadilha para pegar camarão. Os mesmos são confeccionados a partir de talas de palmeiras da região, os quais são colocados nas beiras dos rios e amarrados a uma vara.

ribeirinhos e revende na cidade e que em nome da “facilidade” de escoar os produtos, aproveita para comprá-los nas comunidades a preços irrisórios, sem agregar nos produtos o valor do trabalho dos ribeirinhos, principalmente aqueles produtos derivados do extrativismo. Nessa perspectiva, o produto não é transformado em mercadoria, pois segundo Marx (2012), a substância social a toda mercadoria é o trabalho, e comenta:

Para produzir uma mercadoria tem-se que inverter nela, ou a ela incorporar, uma determinada quantidade de trabalho. E não simplesmente trabalho, mas trabalho social. Aquele que produz um objeto para seu uso pessoal e direto, para consumi-lo, cria um produto, mas não uma mercadoria. Como produtor que se mantém a si mesmo, nada tem com a sociedade. Mas para produzir uma mercadoria, não só se tem de criar um artigo que satisfaça sua necessidade social qualquer, como também o trabalho nele incorporado deverá representar uma parte integrante da soma global de trabalho investido pela sociedade. (MARX, 2012, p. 278).

Quando o atravessador compra o produto dos ribeirinhos levando em consideração somente o produto e não agrega a esse o trabalho de coletar as frutas ou de pescar, esse está negando o trabalho do ribeirinho e não transforma seu produto em mercadoria. No entanto, ao vender esse produto no destino final, o atravessador transformará esses produtos em mercadorias, pois ele irá agregar a ele o valor do seu trabalho (compra na comunidade, transporte e venda). Nessa perspectiva o ribeirinho é explorado por esse atravessador, que se apropria do seu trabalho, contribuindo assim para o empobrecimento dessa população.

Esse trabalho do ribeirinho geralmente é invisível não só para o atravessador como também para outros seguimentos da sociedade que associam seu modo de produzir, composto por um período no campo outro em casa, como aqueles que são descansados, que não almejam aquisição de outros bens (por isso não precisam trabalhar muito), ou seja, “uns vida boa”. Essa é uma percepção do trabalho e da produção do ribeirinho cheia de preconceitos e estereótipos que é denunciado por Almeida (2009, p. 32):

Isso é vida boa? Boa para quem? Sem dúvida não é para o ribeirinho que não tem apoio do poder público para escoar o produto do extrativismo, e desta forma, fica preso nas mãos de atravessadores que ditam o preço que querem pagar pela produção (peixe, camarão, palmito, açaí). Que vê a cada ano, seus filhos serem reprovados ou terem que abandonar a escola por vários motivos, dentre os principais, o trabalho e a longa distância que precisam remar para chegar até ele. Muitos passam fome, principalmente no período da entressafra do açaí, por não terem de onde tirar o que comer, haja vista, que o peixe e o camarão, estão cada vez mais escassos nos rios, lagos, furos e igarapés [...].

Para além dessa problemática que envolve o trabalho do ribeirinho, ele se constitui enquanto elemento de agregação e espaço de aprendizagem das famílias. Na produção agrícola, na colheita dos frutos da floresta e na pesca, toda a família é envolvida, assim como na produção da farinha, na qual todos os membros são envolvidos na cadeia produtiva, desde

a plantação, colheita das raízes da mandioca, a movimentação na casa de farinha, descascando a mandioca, tirando o tucupi e fazendo a farinha.

É nessa relação de trabalho que as novas gerações vão aprendendo os saberes da comunidade e se constituindo sujeito da própria produção. É nesse aspecto que o trabalho das crianças e adolescentes está intrinsecamente relacionado com a aprendizagem e o conteúdo é ensinado pelos diversos membros da família. Almeida (2009, p. 34) afirma:

O envolvimento de crianças e adolescentes com as práticas produtivas ocorre desde a infância acompanhando os pais e aprendendo, no dia a dia, as habilidades necessárias para desenvolvê-la, num processo educativo no qual a natureza é espaço de aprendizagem, os conteúdos são voltados para a sobrevivência e os educadores são os pais, avós, parentes ou outros adultos que esteja predisposto a ensinar enquanto desenvolve tais atividades.

A relação produção - aprendizagem dos ribeirinhos, assim como dos demais povos e comunidades tradicionais (índios, quilombolas, caiçaras, quebradeiras de coco, etc.) é entendida por todos os membros da comunidade como uma necessidade inerente ao processo formativo. Em última análise não é visto como trabalho, mas como aprendizagem, conforme a afirmação de uma senhora “quebradeira de coco” durante o “Seminário: Os Conhecimentos Tradicionais e a Pesquisa Acadêmica: reflexões para um debate no campo do conhecimento científico” na UFPA. Ela diz:

Quando pegamos nossas crianças e levamos para quebrar o coco, não estamos botando ela pra trabalhar, estamos botando ela pra aprender, pois se ela for quebrar o coco só aos 18 anos, é como alguém que vai começar a ler só aos 18 anos... Quando a criança aparece na novela, ela está trabalhando, e isso é exploração infantil?

Diante do exposto, percebe-se que o cotidiano das comunidades tradicionais, entre elas os ribeirinhos, é pleno de ensino e aprendizagem, o qual emana naturalmente das relações familiares e com todos os membros das comunidades e na sua interação com os vários elementos da natureza, construindo desta forma seu espaço de trabalho e lazer recheado de mitos e religiosidades que irão ditar as normas de convivência entre todos e com a própria natureza.

2.1.2.3 Saberes, mitos, religiosidade e lazer

Os ribeirinhos tecem o seu cotidiano com os rios, a terra e a floresta numa relação plena de saberes que se entrelaçam com os mitos, a religiosidade o trabalho e o lazer. É nessa relação que ele vai se recriado à medida que vai transformando tudo aquilo que lhe foi

naturalmente dado em elementos constitutivos da sua cultura. Nessa perspectiva, Sousa (2010, p. 30) afirma que:

A relação do ribeirinho com o seu tempo-espço tem uma forma própria na produção de cultura. É a possibilidade de criar e recriar a própria vida, aspectos do saber que estão para a autonomia do sujeito, da mesma forma que para a autoria do saber-conhecimento.

Portanto, a cultura do ribeirinho é resultante da sua relação produtiva com o seu espaço de ação, coadunando assim com o que Brandão (2002, p. 22) entende por cultura:

Nós somos aquilo que nos fizemos e fazemos ser. Somos o que criamos para efemeramente nos perpetuarmos e transformarmos a cada instante. Tudo aquilo que criamos a partir do que nos é dado, quando tomamos as coisas da natureza e as recriamos como os objetos e os utensílios da vida social, representa uma das múltiplas dimensões daquilo que, em outra, chamamos de: cultura.

Ainda nessa busca do entendimento da dimensão cultural dos ribeirinhos, Oliveira (2008, p. 63-79), através de um trabalho de pesquisa junto a uma comunidade ribeirinha no nordeste paraense, expõe como esses sujeitos se constituem culturalmente a partir dos seus saberes da terra, da mata e dos rios; e como eles são repassados de geração a geração através do fazer prático ou da oralidade. As crianças aprendem naturalmente no cotidiano a conviver com os mitos e a relacionar-se com o seu ambiente nos vários aspectos seja como espaço de trabalho, de produção de alimentos, ou espaço de lazer e de cura.

Os saberes são repassados para as novas gerações por meio das pessoas mais velhas da comunidade, sendo que essas têm o conhecimento das ervas medicinais, dos melhores períodos para plantar a roça. Outros são considerados artesãos, pois confeccionam a maioria dos artefatos de trabalho, como os da produção da pesca que envolve canoas, redes de pesca e outros; são ainda parteiras e conhecem como se dá a relação com os “seres” da floresta e das águas: o boto, a cobra grande, a matinta pereira e o curupira, que são seres que compõem o vasto conjunto de lendas da região amazônica. Esses conhecimentos surgem da prática do cotidiano, como enfatiza Castro (1998, p. 6):

[...] no campo de saberes tradicionais, ainda que não seja possível a diferentes grupos explicar uma série de fenômenos observados, as ações práticas respondem por um entendimento formulado na experiência das relações com a natureza, informando o processo de acumulação de conhecimento através das gerações. São maneiras diversas de perceber, ao nível local, de representar e de agir sobre o território, concepções que subjazem às relações sociais.

Nesse contexto, a relação com os mais velhos da comunidade é de respeito, pois eles exercem um poder sobre a comunidade, não só por ser o pai ou a mãe, o avô ou a avó, o sogro ou a sogra, o compadre ou a comadre, mas porque tem o “poder” desses conhecimentos. A

parteira¹⁵ assim como pode fazer nascer uma criança, ela também pode salvar vidas com suas rezas ou chás feitos de ervas da floresta. Essas senhoras são importantes na formação das crianças ribeirinhas, são elas que asseguram os conhecimentos da comunidade como pode ser constatado na figura 13 que mostra uma visita das crianças a um quintal para conhecer as ervas medicinais. Já na figura 14 a parteira da comunidade do Caruaru que fez inúmeros partos posa para foto junto ao pesquisador.



Figura 13 – Fotografia de uma senhora ribeirinha apresentando as ervas medicinais para crianças.

Fonte: Arquivo Pessoal, 2010.



Figura 14 – Fotografia de uma parteira da comunidade do Caruaru.

Fonte: Pesquisa de Campo, jun./2013.

Quanto à produção do material de trabalho, na maioria, é construído na própria comunidade, exige o conhecimento de várias técnicas que vão passando de pai para filho. Tomemos o exemplo de dois desses artefatos de trabalho nas águas: a canoa e o matapi. A construção de uma canoa, essencial para o transporte e para a produção da pesca, assim como a construção de um matapi, são atos que envolvem conhecimento das árvores da floresta, pois não é toda árvore que irá servir para a construção de uma canoa, algumas com o contato diário com o rio apodrecem mais rápido como constatado nas conversas com os ribeirinhos

A essa construção são necessários também conhecimentos náuticos e de “engenharia naval”, sem esses conhecimentos a canoa facilmente irá afundar. São esses conhecimentos que vão sendo passados de pai para filho no cotidiano, perpetuando de tal modo os seus saberes necessários para a produção da comunidade. A figura 15 retrata a construção de uma canoa por ribeirinhos na comunidade do Mari-Mari na Ilha do Mosqueiro feita durante uma visita *in locus*.

¹⁵ Devido às dificuldades de chegar à maternidade, seja pelo difícil acesso pelos rios ou mesmo pela ausência dela, nas comunidades ribeirinhas algumas senhoras foram desenvolvendo “técnicas” de ajuda do parto das mulheres, as quais são chamadas de parteiras.



Figura 15 – Fotografia da construção de uma canoa.

Fonte: Pesquisa de Campo, jun./2013.



Figura 16 – Fotografia de matapis em um porto

Fonte: Pesquisa de Campo, jun./2013.

Quanto ao matapi, (figura 16) este tem uma forma cilíndrica e exige certa habilidade para tecer as talas de miriti¹⁶, as quais são retiradas da palmeira e depois de secas, as mãos habilidosas das mulheres (às vezes também dos homens) as tecem e vão dando uma forma cilíndrica a esse importante utensílio é ideal para capturar os camarões que serão atraídos para dentro da armadilha através de uma “isca” de farinha do coco do babaçu¹⁷, colocado por uma espécie de janela existente no material.

Atualmente com o apelo da reciclagem, as talas de miriti (e outras) começam a ser substituídas por “talas de plásticos” que são vendidas em lojas especializadas de produto de pesca. Outro tipo de matapi tem sido proposto aos ribeirinhos, é confeccionado a partir de garrafas PET (politereftalato de etileno) recicladas, existindo inclusive estudos de viabilidade do uso deste instrumento como aponta o trabalho de Camargo et al.(2009), o qual concluiu que o artefato feito de garrafa PET por ser mais seletivo, captura camarões maiores do que o tradicional feito de fibras naturais permitindo assim obtenção de maior valor do produto, como mostra a figura 17 que apresenta um arquétipo do matapi em questão.

¹⁶ O miriti ou buriti, segundo a Wikipédia, refere-se “à *Mauritia flexuosa*, uma palmeira muito alta, nativa de Trinidad e Tobago e das Regiões Central e Norte da América do Sul, especialmente de Venezuela e Brasil”. Acesso em: 22 set. 2013.

¹⁷ O babaçu “[...] é uma planta da família das palmáceas (Arecaceae), dotada de frutos drupáceos com sementes oleaginosas e comestíveis das quais se extrai um óleo, empregado sobretudo na alimentação, remédios, além de ser alvo de pesquisas avançadas para a fabricação de biocombustíveis” (Wikipédia). Acesso em: 22 set. 2013

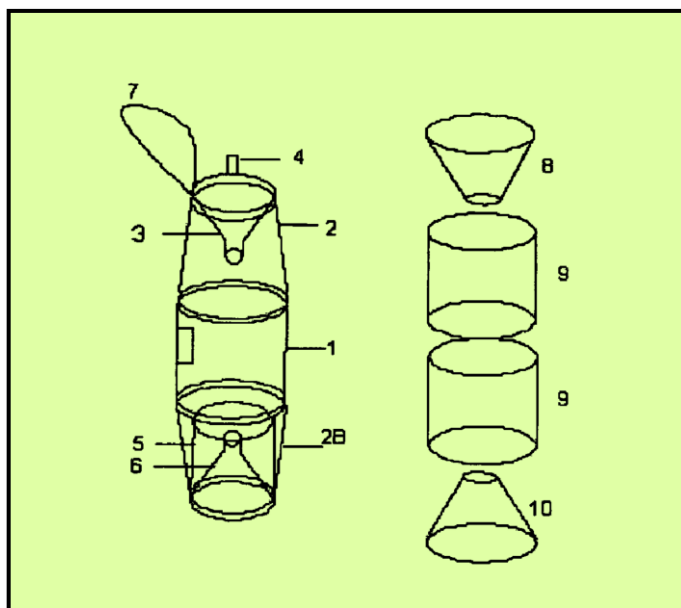


Figura 17 – Imagem de um arquétipo do matapi construído com garrafa PET.¹⁸
Fonte: patentesonline.com.br.

Como podemos constatar diante do exposto, os ribeirinhos não estão isentos de influências externas à comunidade. No contato com a cidade, com outros bens produzidos fora do seu ambiente natural, seus saberes vão sendo influenciados por outras produções e saberes externos, assim como vão influenciando esses e incorporando assim no seu dia a dia, novas formas de se relacionar com o trabalho e com o próprio ambiente.

Nos saberes ribeirinhos, além da relação com a produção e o trabalho, inclui também os mitos e as lendas. Os mitos estão sempre relacionados com a água, a terra e a floresta. Lendas como a da Cobra Grande, do Boto, do Açaí, Matinta Pereira entre outras, são contadas e recontadas no cotidiano dos ribeirinhos, seja na escola ou nas famílias. Sendo que “As histórias contadas pelos mais velhos são transmitidas para as novas gerações através da cultura de conversa¹⁹, desta forma, preservam-se as tradições, os costumes e os valores” (ALMEIDA, 2009, p. 39).

¹⁸ Armadilha está patenteada no Instituto Nacional da Propriedade Industrial com o título de Armadilha para captura de camarão, em nome de Gerônimo do Carmo Leão. Com o registro PI0701491-0 A2. No referido registro está a explicação dos passos da construção do artefato “[...] composto por três partes, a saber: a primeira constituída por tronco de cone (2) encaixado e fixado ao cone (3), que contém um puxador (4) e uma alça plástica (7), entre o tronco de cone (2) e o cone (3) é colado e costurado um pequeno cilindro interno picotado até a metade (2a). A parte inferior do cone (2) é colada e costurada ao cone (1), este por sua vez, pela sua parte inferior é colado e costurado ao tronco de cone (2b) juntamente com um pequeno cilindro interno (5) e o tronco cone (6). Neste caso os cones deverão ser confeccionados obedecendo ao tamanho de cada cilindro”.

¹⁹ Cultura de conversa é uma expressão da comunidade ribeirinha de São Domingo do Capim – Pa, originalmente encontrado em OLIVEIRA, I. A. (org.). **Cartografias Ribeirinhas**: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas. 2. ed. Belém: EDUEPA, 2008. Essa expressão é usada por essa comunidade para explicar a forma que é transmitida os saberes de geração para geração entre eles.

Essas lendas são importantes para a construção social e da ética da comunidade na relação entre si e com a natureza. Para cada lenda há uma lição: quem adentra a floresta pode se perder ao seguir os passos do Curupira (protetor da floresta), que tem os pés virados para trás. Outro ser protetor da mata é a Matintaperera, que fica enfurecida com quem entra na floresta desobedecendo as “leis” e acalma-se com o fumo que o infrator deve dar pra ela pra não ser castigado por ter cometido uma infração contra a floresta.

O comportamento do ribeirinho vai se dando na relação com esses seres, que vão ditando as regras de convivência entre si e com a natureza, é o que relata Almeida (2009, p. 39):

As mulheres, quando estão menstruadas, não devem tomar banho e nem pegar água no rio, pois atrai o boto. Assim como idosos, adultos, jovens e crianças não tomam banho no rio ou cortam lenha no mato após as dezoito horas. Os seres míticos não gostam de serem incomodados e punem quem transgride o seu sossego.

Diante dessa relação dos ribeirinhos com os seres míticos, eles vão tomando um significado importante para essa população que segundo Oliveira e Mota Neto (2008, p. 72) eles não são considerados como lendas, “[...] mas como seres reais e as suas histórias como verdadeiras. Apesar de não serem vistos de forma materializada, o invisível é manifestado através de sinais: arrepios, assobios, etc.”

Alguns desses “seres” perpassam por outros aspectos dessas comunidades como é o caso do Boto. Segundo a lenda, ele é encantado em um homem e costuma frequentar as festas das comunidades em busca de uma moça que possa ser sua companhia, o qual geralmente a engravida, depois de uma noite de amor e muita festa. E festa é o que não falta nas comunidades ribeirinhas, sejam os festivais ligados a produção (festival do açaí, do camarão, da farinha, etc.), sejam aquelas dos santos católicos.

A relação com o sagrado tem sido um “campo” em disputa. Há uma tensão que surge da relação das populações ribeirinhas com tradições religiosas católicas, com as igrejas neopentecostais, com o universo mítico-indígena e com as religiões de cunho afrodescendentes. Essa disputa foi constatada por Oliveira et al.(2008, p. 78) em um trabalho de pesquisa junto às comunidades ribeirinhas no nordeste paraense, onde além do conflito estabelecido entre católicos e “protestantes”, há também uma forte pressão dessas denominações cristãs sobre os fiéis no sentido de negarem os seres míticos de tradições indígenas (Curupira, Matinta, Boto, Cobra Grande...) e uma demonização das práticas de pajelança (benzer com ervas) de “origem ameríndia”.

Embora a presença dessas várias religiões entre os ribeirinhos, a influência da Igreja Católica ainda é muito forte e uma das principais datas do calendário da comunidade são os

festejos dos Santos católicos, considerados como uma tradição que não devem ser rompidas. Esses festejos transformam-se num grande evento social, pois devido a presença do padre aproveita-se para fazer os casamentos e batizados. Também é um período de recomposição das famílias, pois os membros que moram fora da comunidade nesse período retornam para participarem das festas.

Na Comunidade do Caruaru, que tem sua religião predominantemente católica, a Santa homenageada é Santa Rosa de Lima, que é festejada no último fim de semana do mês de agosto. Os preparativos começam em julho, quando acontecem as novenas (espécie de orações nas residências). A devoção a essa Santa de origem do Peru, segundo Oesselmann e Garcia (2010, p. 50) teve início no ano de 1945, quando um religioso benzeu um local onde seria construída uma capela, como esse dia conforme o calendário católico era dedicado a Santa Rosa de Lima, ela passou a ser a padroeira da comunidade.

A festividade é composta pela procissão que geralmente acontece no domingo, saindo do trapiche do porto do Pelé no bairro do Maracajá na Vila do Mosqueiro, de onde ela foi levada no dia anterior. Após percorrer rios e furos, passando na frente de várias casas de ribeirinhos, sempre acompanhado pela banda da Marinha ou Corpo de Bombeiros, a Santa chega à comunidade onde acontece a missa e os batizados, como demonstram as figuras 18, 19 e 20 a seguir. Após a missa acontece o almoço na “barraca da santa”, onde se reúnem as autoridades civis, militares e religiosas presentes no evento.



Figuras 18, 19 e 20 – Barcos levando a imagem da Santa, chegada na comunidade e batizado de criança respectivamente.

Fonte: Gildeliza César, 2013.

Essa festa religiosa, além de ser um forte momento de relação com o sagrado, constitui-se também como um tempo de lazer, pois além da festa dançante, que acontece de noites após a procissão, são realizadas várias brincadeiras e o jogo de futebol entre as comunidades, havendo sempre o jogo de futebol dos homens, quando as mulheres ficam na beira do campo fazendo a torcida, e também o jogo de futebol das mulheres, no qual são os homens que ficam na torcida.

Além dos festejos nas comunidades ribeirinhas, outros momentos transformados em lazer são os festivais, que privilegiam a produção do período, assim é comum o festival do açaí, festival do camarão, da farinha, entre outros, que anima a comunidade, a qual tem também o rio como um espaço fundamental para o lazer. É nele que os ribeirinhos se divertem tomando banho, fazendo canoagens e as crianças apostam quem nada mais rápido e pulam das árvores dentro do rio. Na realidade da Comunidade do Caruaru, é o festival do Açaí que se apresenta como outro momento importante de integração e divulgação da comunidade. Portanto, o lazer para essa população também envolve todos os elementos do seu cotidiano constituído por rio, terra e floresta.

2.1.3 As populações ribeirinhas de Belém

Ao longo desse capítulo temos tentado mostrar que a população ribeirinha na Amazônia, embora tenha uma matriz cultural a partir da sua relação com o rio, não é homogênea quanto à sua relação com o espaço, pois essa relação depende substancialmente de como os rios, a floresta e as cidades que compõem o cenário amazônico se apresentam a essa população. Os ribeirinhos que moram em várzeas têm uma relação com o rio diferente daqueles que moram em terra firme.

Nessa perspectiva, a relação do ribeirinho com o rio vai variar conforme ele se apresenta na região, se é um rio que sofre influência das marés, se há grandes correntezas, ou separa uma comunidade ribeirinha de uma cidade, estas características são determinantes para o modo de vida dos ribeirinhos. A narrativa a seguir de Tocantins (2000, p. 277) ratifica essa assertiva:

Nas paragens do baixo Amazonas, onde a largura e a profundidade dos cursos fluviais poupam menos dissabores ao homem, a trilha líquida continua a exercer sua implacável hegemonia nos transportes e também nas desolações das grandes enchentes, que demandam nas fazendas pastoris a construção das marombas, imensos palanques erguidos em pleno campo, nos quais as reses ficam cercadas pela água, recebendo o pastoreio diário dos vaqueiros, que lhes trazem de montaria a canarana alimentar.

Como se constata no texto, o rio dita o modo de vida de cada população que vive às suas margens. A vida dos ribeirinhos do Baixo Amazonas é completamente diferente da vivência daqueles que habitam próximo a Belém, os quais estão nas proximidades de um grande centro urbano com facilidades de ida à cidade e retorno à comunidade e vão adquirindo influências do modo de vida urbana e influenciando, embora permaneçam com sua cultura, hábitos e costumes.

No município de Belém essa população mora nas várias Ilhas no entorno da cidade. Algumas delas são separadas da capital apenas por um rio por onde os ribeirinhos navegam e conseguem chegar à outra margem em apenas 15 ou 20 minutos de barco, como é o caso da Ilha do Combu, do outro lado do rio Guamá, de onde se avista a cidade de Belém conforme a figura a seguir.



Figura 21 – Imagem de um barco na Ilha do Combu e ao fundo a cidade de Belém (Foto de Dirceu Maués/ O Liberal).

Fonte: Folhado Bico.

Essa relação do ribeirinho com a cidade de Belém gera uma troca de saberes e de cultura constante. Se o ribeirinho enche as feiras de Belém com suas frutas (açaí, cupuaçu, uxi, umari, entre outras), suas ervas (de cheiro ou medicinais), seu artesanato (confeccionado com palhas das palmeiras da floresta) ou outras produções, transformando assim as margens de Belém (por certo tempo) em um espaço ribeirinho, eles também se “enchem” da cultura de urbanidade.

Os ribeirinhos influenciam e também são influenciados pelos modos de vida da cidade e assim (ALMEIDA, 2009, p. 24) eles vão adquirindo celulares, televisores, geladeiras, (transportados para suas casas em canoas, rabetas ou outras embarcações regionais) que irão ficar ao lado do fogão à lenha, do radinho de pilha e dos matapis. É nesse sentido que Loureiro (2001, p. 65) chama a atenção: “[...] é preciso entender que a cultura do mundo ribeirinho se espalha pelo mundo urbano, assim como aquela é receptora das contribuições da cultura urbana”.

Essa proximidade com a cidade, dá aos ribeirinhos outras características, talvez mais urbana, pois eles, além dos contatos com a feira da cidade como já mencionado, estudam na cidade, passeiam e fazem compras no shopping e buscam fazer cursos de Educação profissional capazes de ampliar seus conhecimentos para além da realidade ribeirinha. Não raro encontramos entre eles, os seguintes profissionais: professores, técnico de enfermagem,

pedreiros e muitas outras profissões que, no geral, são encontradas nas cidades. Essa constatação coaduna com a afirmativa de Souza (2011, p. 62)

O Ribeirinho possui essa estreita ligação com a natureza, mas também ocupa outros papéis, identidades, nem sempre são enunciadas nas pesquisas: professor, agrônomo, sindicalista, representante de movimento, universitário, líder comunitário enfim, podemos dizer que sua representação identitária se expandiu para além do campo naturalístico, ou seja, para uma maior ocupação de espaços sociais, educativos, de movimentos sociais, na tentativa também de reafirmar a identidade ribeirinha.

O modo de vida dos ribeirinhos, moradores das Ilhas de Belém, aponta para uma movimentação e deslocamento em torno do conceito e do modo de vida desses sujeitos. Um conceito que tem várias nuances, que depende de como ocorre a relação desses sujeitos com o rio determinada pelo próprio percurso. Essa realidade leva a postular o quanto é vasto e complexo o conceito e o modo de vida dos ribeirinhos. O que há, portanto, são tentativas de enquadramento ou aproximações conceituais em torno dessa população.

2.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS COMO ENQUADRAMENTO DA POPULAÇÃO RIBEIRINHA: UMA NOVA FORMA DE INVISIBILIDADE?

As políticas de governo para a Amazônia, desde o período colonial, tem tido um reflexo direto na vida das populações dessa região, inclusive contribuído para o preconceito, a desterritorização e a invisibilidade como o ocorrido através do “Diretório dos Índios”²⁰. Em determinado momento as políticas tutelam essas populações (como é o caso da FUNAI – Fundação Nacional do Índio, em relação aos indígenas), e em outro momento as excluem de direitos fundamentais, como a de acesso a terra e moradia, a partir de políticas desenvolvimentistas que incentivam os grandes projetos na Amazônia que expulsam esses grupos de seu espaço natural.

Essa realidade extimula essas populações buscarem alternativas para poder enfrentar as adversidades que essas políticas lhes impõem. Para serem reconhecidos enquanto sujeitos de direitos e com acesso à determinados programas de governo, eles organizam e implementam uma correlação de forças sociais com instituições governamentais ou não governamentais.

²⁰ Na perspectiva de incentivar o casamento inter-racial para facilitar a povoação do território amazônico, a Coroa Portuguesa em 1758 institui a lei denominada “Diretório que se deve observar nas povoações dos índios do Pará e Maranhão, enquanto sua Majestade não mandar o contrário”, que ficou conhecida como “Diretório dos Índios”. Guzmán (2008, p. 75).

Nesse cenário de disputa tem sido fundamental a organização desses sujeitos em organizações e movimentos sociais, as quais segundo Almeida (2004, p. 9) tem se constituído para além das tradicionais formas de organização e lutas (como as dos sindicatos) tendo outros critérios como os fatores éticos, ecológicos e de gênero. Para este autor:

A nova estratégia do discurso dos movimentos sociais no campo ao designar os sujeitos da ação, não aparece atrelada à conotação política que em décadas passadas estava associada principalmente ao termo *camponês*. Os termos e denominações de uso local politizam-se. Ou ainda, o uso cotidiano e difuso destes termos acompanha a politização das realidades locais: os agentes sociais se erigem em sujeitos da ação ao adotarem como designação coletiva as denominações pelas quais se autodefinem e são representados na vida cotidiana (ALMEIDA, 2004, p. 22).

Nessa perspectiva, vários grupos sociais têm se estabelecido e demarcado suas lutas como é o caso do movimento negro, das Quebradeiras de Coco-babaçu, entre outros, forçando assim o Estado a os reconhecerem enquanto seguimento social. No caso dos ribeirinhos, estes têm buscado se firmar através das organizações como o Movimento dos Ribeirinhos do Amazonas (MORA), Movimento de Preservação de Lagos (no Estado do Amazonas) e no Pará o Movimento dos Ribeirinhos e Ribeirinhas das Ilhas e Várzeas de Abaetetuba (MORIVA), entre outros, que têm fortalecido a luta “motivados pelo desejo de serem politicamente reconhecidos” (NEVES, 2009, p. 74).

A organização social tem sido, portanto, a forma que os ribeirinhos encontraram para resistir à invisibilidade ou enquadramentos que o Estado e outras instituições lhes impõem. Em uma pesquisa junto a uma comunidade ribeirinha do médio rio Solimões (Estado do Amazonas), Neves (2009) analisou como essa população vem se constituindo a partir das formas de enquadramento institucional, seja antes pela igreja católica e mais recente as evangélicas (com as missões e organização da comunidade), ou por meio dos programas federais como o PRONAF (Programa Nacional de Apoio a Agricultura Familiar), as quais para terem acesso a esse programa é necessário adequar-se às exigências do mesmo, assumindo modos de vidas de *agricultores familiares*. Em outros casos, os agricultores assumem a categoria ribeirinha para se posicionar politicamente, como constata Neves (2009, p. 74) em sua pesquisa:

Os *agricultores de várzea* não se auto apelam como ribeirinhos, salvo nos espaços de ação política. A categoria *ribeirinho* é bem internalizada quando o agricultor de várzea está no campo político, onde é assim reconhecido e designado: corresponde ao agente político.

Colabora com essa assertiva a fala do Senhor Fabiano²¹, 69 anos, morador da Comunidade do Caruaru em Mosqueiro e que vive na região desde os 3 anos de idade:

Antes não tinha esse negócio de ribeirão não! Não tinha não! Isso começou de uns certos tempos pra cá, acho que uns vinte anos. Vinha o pessoal do governo, da prefeitura, das pesquisas e diziam que nós era ribeirão. E aí começamos a ser ribeirão. Também a gente não dizia que morava na comunidade tal, não tinha esse negócio de comunidade. A gente dizia que morava no Caruaru, no Mari-Mari... essa coisa de comunidade foi no mesmo tempo dos ribeirinhos. O pessoal da Igreja que mais falava que nós era uma Comunidade. Agora a gente mora na Comunidade do Caruaru... Sabe que agora nós já não somos mais comunidade? Agora nos já somos Vila. É assim que está no papel da CELPA: Vila do Caruaru-Mosqueiro. Logo, logo as pessoas vão tá só falando assim: eu moro na Vila do Caruaru.

A fala do Sr. Fabiano nos dá a indicação do quanto as instituições sejam governamentais, acadêmicas ou religiosas, contribuem na construção conceitual dessa população a partir dos projetos que são desenvolvidos junto a elas. Vão categorizando os sujeitos e criando novas nomenclaturas para os territórios, como é o caso do termo Vila que está impresso nos boletos de pagamento da energia fornecido pela concessionária, que chegou a comunidade através do programa do Governo Federal denominado de “Luz para Todos”.

Na perspectiva de categorizar as populações rurais a partir de programas e políticas de governo, surgiu a denominação de “Povos Tradicionais”. Com ela, pode ocorrer um novo deslocamento conceitual da categoria ribeirinha ou mesmo resultar em sua invisibilidade, uma vez que essa população assim como seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco babaçu, quilombolas e pescadores são colocados em uma única categoria denominada de “populações tradicionais”.

A origem desse conceito está ligada a várias vertentes de posicionamento político e ambiental que têm tutelado a luta dos povos da Amazônia pelo reconhecimento do seu território. É o que enfatiza Littler (2002, p. 23) ao apresentar três perspectivas do surgimento do referido conceito:

Num contexto ambientalista, o conceito surgiu a partir da necessidade dos preservacionistas em lidar com todos os grupos sociais residentes ou usuários das unidades de conservação de proteção integral, entendidos aqui como obstáculos para a implementação plena das metas dessas unidades. Noutro contexto ambientalista, o conceito dos povos tradicionais serviu como forma de aproximação entre socioambientalistas e os distintos grupos que historicamente mostraram ter formas sustentáveis de exploração dos recursos naturais, assim gerando formas de co-gestão de território. Finalmente, o conceito surgiu no contexto dos debates sobre autonomia territorial, exemplificado pela Convenção 169 da OIT, onde cumpriu uma função central nos debates nacionais em torno do respeito aos direitos dos povos.

²¹ Esse sujeito não faz parte do rol daqueles da pesquisa, no entanto a fala dele foi registrada devido sua importância para elucidar a questão que está sendo aqui apresentada.

As vertentes conceituais aqui apresentadas são frutos de debates de ativistas ambientais e da academia em interface com os governos, numa perspectiva preservacionista ou de conservação do meio ambiente, nas quais a preocupação anunciada com as reservas naturais e as populações que vivem nelas e delas merecem ressalvas diante da lógica do capital que tem acelerado a devastação dos recursos naturais da Amazônia. A esse respeito Silva (2013, p. 4) ressalta:

Evidentemente que o aspecto da sustentabilidade ambiental como elemento constitutivo do conceito de população tradicional precisa ser relativizado, principalmente no atual estágio de homogeneização do território nacional, fortemente marcado por uma sociedade calcada na racionalidade instrumental, capitalista e mercadológica.

E ainda nessa mesma linha de raciocínio, Castro (2009, p. 14) afirma que:

O entendimento das relações entre povos tradicionais e natureza exige um esforço de operar com a complexidade, as contradições e os interesses presentes nas pautas das negociações que se articulam nas esferas internacionais. Os efeitos das decisões que estão sendo tomadas nesses fóruns, bem como os interesses de grupos econômicos pela biodiversidade, refletem-se diretamente nas estratégias e nos modos de vida, ao nível local. O local irremediavelmente ligado, e por várias vias, ao global.

Não obstante as possíveis polêmicas em torno da origem do conceito de Populações Tradicionais, a legislação brasileira através do Decreto nº 6.040, de 07 de Fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais faz a seguinte definição de povos e comunidades tradicionais:

Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (BRASIL, Art. 3.º, I, 2007).

O conceito, em tela, torna-se um avanço para as populações tradicionais por se afastarem da vertente que vê esses sujeitos muito mais como seres biológicos em detrimento da sua interface social. E a partir dessa dimensão social, vai sendo antropizada áreas antes apresentadas como desprovidas da presença humana. Nesse contexto, há assim um deslocamento conceitual. A esse respeito Almeida (2004, p. 12) afirma:

A própria categoria ‘populações tradicionais’ tem conhecido deslocamentos no seu significado desde 1988 sendo afastada mais e mais do quadro natural e do domínio dos ‘sujeitos biologizados’ e acionada para designar agentes sociais, que assim se autodefinem, isto é, manifestam consciência de sua própria condição. Ela designa, deste modo, sujeitos sociais com existência coletiva, incorporando pelo critério político organizativo uma diversidade de situações correspondentes aos denominados seringueiros, quebradeiras de coco babaçu, quilombolas, ribeirinhos,

castanheiros e pescadores que têm se estruturado igualmente em movimentos sociais.

Portanto, a organização social das populações da Amazônia tem contribuído para sua afirmação enquanto categoria social. Os ribeirinhos, por não serem reconhecidos como uma categoria étnica, e sim a partir do território que ocupa e pela identificação com o trabalho (pescador, agricultor, extrativista, etc.) diferente dos índios e quilombolas que são reconhecidos quanto categoria étnico-racial, eles estão submetidos a constantes invisibilidades, e por serem policultores, ora se apresentam como pescador ou extrativista, ou até mesmo agricultores, dependendo de que lado está a ênfase da política de governo.

Diante do exposto, percebe-se o quanto as políticas públicas são capazes de deslocar e enquadrar sujeitos em novos conceitos e definições. Urge então que os ribeirinhos estejam se fortalecendo em associações, movimentos sociais, a exemplos daqueles de Abaetetuba-Pa e de algumas comunidades do Amazonas, que motivados pelo desejo do reconhecimento político, tem se organizado e conseguido se fortalecer para a disputa por espaço políticos e sociais.

Organizar-se socialmente, tem sido a saída encontrada pelos ribeirinhos para firmar-se enquanto categoria social e lutarem contra os projetos desenvolvimentistas na região que os excluem e os expulsam de seus territórios, contribuindo assim para a perda de sua identidade. É também com organização que eles têm pautado a luta por políticas públicas que os reconheçam na sua integralidade, enquanto ribeirinhos.

Nesse contexto eles têm reconhecido na Educação do Campo, uma forte aliada, que através de suas diretrizes busca respeitar o tempo, o espaço e a cultura dessas populações. No Pará esse reconhecimento se materializa na participação desses sujeitos no fortalecimento do Movimento Paraense de Educação do Campo e do Fórum Paraense de Educação do Campo, que tem problematizado e apresentado propostas para a política de educação dos populações ribeirinhas paraenses.

3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO PARA OS POVOS DO CAMPO

Não vou sair do campo pra poder ir pra escola. Educação do Campo é direito e não esmola. [...] Quem vive da floresta, dos rios e dos mares de todos os lugares onde o sol faz uma fresta. Quem a sua força empresta nos quilombos, nas aldeias e quem na terra semeia venha aqui fazer a festa (Gilvan Santos, 2009).

Nesta seção, ao percorrer a gênese da Educação do Campo no Brasil e na Amazônia, os Movimentos Sociais apresentam-se como um importante instrumento da sociedade civil organizada na construção das Políticas Públicas e nesse estudo em particular da Política Nacional de Educação do Campo, quanto direito das populações que vivem da terra, da floresta e dos rios.

É da luta dos movimentos sociais com atuação no campo em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que irá emanar as práticas e bases teóricas da Educação do Campo, as quais têm sido sistematizadas por pesquisadores ligados à trajetória do MST tais como Arroyo (2009), Caldart (2009), Cerioli (2009) Fernandes (2009), Molina (2012) entre outros, cabendo um subitem dedicado ao percurso do MST na luta por terra e educação.

Ao traçar o percurso feito pelo movimento por uma Educação Básica do Campo até a conquista da Política de Educação do Campo (lei 7.352/2010), percebe-se que o trajeto envolveu as forças dos vários movimentos sociais do campo e sua articulação com igrejas, órgãos governamentais, universidades e principalmente dos sujeitos do campo, que tem na sua relação com a terra, a água e a floresta o seu espaço de produção e vida. Foi desse conjunto de lutas e articulações que foi tomando “corpo” a política de Educação do Campo numa estreita relação com os povos do campo e dentre estes, com as populações ribeirinhas.

3.1 DEMOCRACIA E MOVIMENTOS SOCIAIS: INTERFACE NECESSÁRIA À CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

A história da humanidade tem mostrado que as relações sociais estão estreitamente ligadas com o trabalho. É através do trabalho que o homem e a mulher têm provido suas necessidades básicas, têm se constituído sujeito de cultura, pertencente a uma classe e vivenciado a mais profunda contradição, têm se humanizado ou desumanizado dependendo de como se dá a relação com o trabalho.

Marx e Engels (2011, p. 33) na obra Ideologia Alemã, traçam um percurso da relação do homem com a natureza, do qual vai surgir o trabalho, no qual os homens para superarem

suas necessidades (comida bebida, moradia...) realizam “o primeiro ato histórico”, a produção dos meios para suprir suas necessidades. Uma vez satisfeita essas necessidades primárias, dialeticamente, será conduzido a outras necessidades (segunda condição) e chegando a uma terceira condição que é a possibilidade de intervir na própria história com a procriação gerando o crescimento da população e novas formas de relações sociais.

Essa assertiva é ratificada em outra parte da Ideologia Alemã (MARX; ENGELS, 2012, p. 34):

[...] A produção da vida, tanto da própria, no trabalho, quanto da alheia, na apropriação, aparece desde já como uma relação dupla – de um lado como relação natural, de outro como relação social -, social no sentido de que por ela se entende a cooperação de vários indivíduos, sejam quais forem as condições, o modo e a finalidade. Segue-se daí que um determinado modo de produção ou uma determinada fase industrial estão sempre ligados a um determinado modo de cooperação ou a uma determinada fase social – modo de cooperação que é, ele próprio, uma ‘força produtiva’ -, que a soma das forças produtivas acessíveis ao homem condiciona o estado social e que, portanto, a ‘história da humanidade’ deve ser estudada e elaborada sempre em conexão com a história da indústria e das trocas.

Se nas sociedades primitivas, o trabalho estava aliado à sobrevivência do próprio grupo, sendo algo natural, porém com a divisão social do trabalho²² e implantação da propriedade privada, começam as lutas, a escravidão e o exercício do poder de uns sobre os outros. Na sociedade feudal, as relações de poder são já “naturais” e já estão bem consolidadas. Os servos que estavam na base da pirâmide dessa sociedade, com o seu trabalho na terra sustentavam com os senhores feudais, os clérigos e outros. Nessa sociedade quem não tinha terra era submisso, portanto, aos donos da terra que também tinham o poder político aliado aos clérigos.

Com o advento do comércio, da indústria, e do capitalismo como estrutura social, houve mudanças significativas nas relações sociais. As cidades crescem em detrimento do campo que absorvem a mão de obra vinda deste e outras relações com o trabalho são estabelecidas assim como a questão do poder.

[...] o trabalhador deixa de ser dono de sua produção (terra) e passa a ser dono somente da sua força de trabalho, com a concepção de que é livre para vender para quem deseja; a produção é centrada na cidade e na indústria, substituindo a comunidade por sociedade; as relações sociais deixam de ser direitos naturais, e sim estabelecidos formalmente por convenções contratuais dispostas em leis (BORGES, 2012, p. 87).

No bojo dessas mudanças, está incluída a divisão social. A divisão social do trabalho entre material e o intelectual havia dividido a sociedade, e quem tinha propriedade, seja terra,

²² Para Marx e Engels (2011, p. 35), essa divisão vai acontecer realmente a partir do momento em que o trabalho é dividido entre trabalho material e trabalho intelectual.

comércio ou indústria, era diferente e tinha poder sobre aqueles desprovido de qualquer bem material. Nesse processo o poder econômico torna-se detentor da produção, confirmando a também seu poder político. Essa classe buscará subjugar sempre mais a outra desprovida de todos os bens, usando da opressão e da dominação, a base que irá manter o poder da classe dominante.

Com a “nova” divisão do trabalho, tinha sido tirado da classe subalterna o trabalho intelectual ou como Marx e Engels (2011) o chamam de trabalho espiritual, pelo qual são feitas as elaborações das ideias e das sistematizações do pensamento. A classe dos que detinham o poder entendiam que quem trabalha com o corpo não tinha necessidade do trabalho intelectual, e fortalecia a ideia de que essa divisão era algo natural. No entanto, essa divisão do trabalho irá também contribuir para que esse homem explorado perceba qual a sua condição de sujeito no processo de produção.

Ao perceber tal exploração, ele toma consciência de classe social. É evidente que cada sociedade procura, por meio de seus aparelhos ideológicos e repressivos, a manutenção e a reprodução de sua ideologia, conduzindo o ser humano/sociedade em um processo de alienação social (BORGES, 2012, p. 80).

Essa consciência de classe, esse pertencimento a um coletivo que é diferente de outro e que tem demandas em comum, fruto da exploração de uma classe social sobre outra, essas contradições sociais irão favorecer um processo de organização social no século XVIII e que nos meados do século XX será denominado de Movimento Social. Um movimento que surge da luta de classes, da contradição capital-trabalho e que tem como objetivo por limite na exploração da burguesia e a superação da ordem (MONTAÑO; GURIGUETTO, 2011, p. 341). O nosso foco será, portanto no Movimento por uma Educação do Campo, que se articula em torno da ruptura e transformação da ordem social vigente no campo.

O processo de exclusão no Brasil gerado pelo capitalismo, seja no campo ou na cidade, foi propulsor da formação dos movimentos sociais. Sendo que no campo ainda foi mais sentido esse processo de exclusão, pois segundo Montañó e Guriguetto (2011, p. 239) “Os trabalhadores do campo foram historicamente excluídos das leis trabalhistas conquistadas pelos trabalhadores urbanos e do direito de organização sindical”.

Nesse contexto, durante o século XX, no Brasil, surgiram movimentos ligados a diferentes questões sociais. Movimentos pela moradia, por educação, movimentos pela terra e pela reforma agrária (entre outros), os quais tiveram apoios importantes de outros setores da

sociedade como a Igreja Católica (setores progressistas ligados a Teologia da Libertação²³) através das “Comunidades Eclesiais de Bases” (CEBs), “Comissão Pastoral da Terra” (CPT) e do Conselho Indigenista Missionário (CIME).

Esta história recente do Brasil mostra ainda a importância dos Movimentos sociais na reconstrução da democracia e na conquista de direitos básicos que são assegurados pelas políticas públicas implantadas pelo Estado. Após o período da repressão militar (1964-1985), que havia desarticulado ou colocado na clandestinidade os movimentos sociais, eles retornaram ao cenário brasileiro com organização e força. É emblemático o “Movimento Pelas Diretas Já” (composto por diferentes organizações sociais: sindicatos, igreja, grupos ligados à cultura, movimentos estudantis, políticos entre outros), que apesar da repressão do Governo do Presidente João Batista Figueiredo, começa em 1983 um intenso processo de luta pela redemocratização do Brasil que culmina com a eleição direta para presidência da república em 1989.

Com a redemocratização do País marcada pela promulgação da nova Constituição Federal em 1988, o Brasil avançou nas políticas públicas como resposta do Estado às demandas e pressão dos Movimentos Sociais, que foram fundamentais para o resgate da democracia do Brasil. Com esse processo, a sociedade brasileira teve de volta os direitos constitucionais e passou a exercitá-los no seu cotidiano, numa relação intrínseca entre direito e democracia. Nesta perspectiva, Molina (2010, p. 585) adverte que “[...] Não é possível debater políticas públicas sem utilizar outros quatro conceitos fundamentais: direitos, Estado, Movimentos Sociais e democracia”.

Cabe aqui uma rápida reflexão sobre a democracia. O termo democracia vem do grego e significa governo do povo. Na sociedade ocidental a democracia tem como berço Atenas, cidade grega onde havia uma intensa participação da população nos rumos da cidade. Era na ágora (uma praça central na polis) que além de funcionar os mercados, e ter outras funções, era o espaço por excelência das discussões políticas e dos rumos da cidade. É desta cidade que vem a noção de democracia, muitas vezes romantizada: basta participar para ter seus direitos assegurados. No entanto, a história de Atenas aponta para uma democracia construída também com lutas sociais, longe desse “romantismo” que se tenta apresentar. Nessa perspectiva, Fontes (2012, p. 190) afirma que:

²³ A teologia da libertação foi um “movimento teológico” que nasceu dentro da Igreja Católica, e interpretava o Evangelho numa perspectiva da libertação do povo de toda forma de opressão gerada pelas injustiças econômicas, políticas e sociais. No Brasil, o auge desse movimento se deu nos anos 80 e teve como grande expoente o teólogo Leonardo Boff.

A cidade-estado (polis) de Atenas era predominantemente agrária, porém o crescimento das desigualdades e a constituição de grandes famílias levaram a processos de escravização por dívidas, opondo grandes e pequenos produtores agrários. A origem ateniense da democracia remete, portanto, à luta entre pequenos camponeses e grandes proprietários.

Nesse contexto, também estavam de fora da democracia as mulheres e os estrangeiros, que não podiam participar das decisões políticas. No entanto, não se pode negar a extraordinária experiência ateniense, que ainda segundo Fontes (2012, p. 192), diferente da democracia atual, ela era direta (não representativa), o povo participava diretamente nas assembleias, sendo que aqueles eleitos para o conselho que iria dirigir a cidade poderia ser eleito somente duas vezes, evitando assim qualquer forma de “perpetuação no poder”. Foi nessa democracia, governo do povo (de alguns), com presença de conflitos e contradições que a sociedade moderna firmou seu referencial, não sendo algo dado, pronto e acabado.

Nesse sentido, para Fontes (2012, p. 197), “A democracia é um conceito inacabado e em processo” permeada por conflitos e acomodações. Esse conflito se instaura pelas profundas desigualdades sociais que este sistema causa, levando as classes sociais exploradas a uma luta e reivindicação constante por direitos sociais e políticas a elas negadas. O contrário é a acomodação de determinados setores da sociedade que diante de algumas reivindicações conquistadas, que ao adquirir parcialmente alguns direitos que são promulgados pelo Estado (muitas vezes somente a uma determinada camada da sociedade) entendem que já conseguiram a plena democracia.

No entanto, a democracia está sempre em construção justamente por emergir das relações sociais, portanto ela faz parte de um contexto histórico-social integrante de um Estado, entendido aqui numa perspectiva Gramsciana da “Teoria Ampliada do Estado”²⁴, também sempre em movimento devido as lutas das sociedades pela hegemonia. O conceito de hegemonia é outra grande contribuição de Gramsci (além da Teoria Ampliada do Estado) para o entendimento de como se estabelece um “consenso” dentro da sociedade.

Segundo Coutinho (1989, p. 76), o conceito de hegemonia em Gramsci está intrínseco a “teoria ampliada de Estado”. Sendo o Estado composto pela “sociedade política” (com seu

²⁴ Em Marx e Engels (2011), o Estado é uma forma de organização da burguesia para garantir sua propriedade e seus interesses, Carlos Nelson Coutinho (1989, p. 76) pontua que em Gramsci esse conceito é ampliado: “Portanto, o Estado tem um sentido amplo, ‘com novas determinações’, comporta duas esferas principais: a *sociedade política* (grifo do autor) (que Gramsci também chama de ‘Estado em sentido estrito’ ou de ‘Estado-coerção’), que é formada pelo conjunto dos mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência, e que se identifica com os aparelhos de coerção sob controle das burocracias executiva e policial-militar; e a *sociedade civil*, (grifo do autor) formada precisamente pelo conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias, compreendendo o sistema escolar, as Igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, a organização material da cultura (revistas, jornais, editoras, meios de comunicação de massa), etc.”.

aparelho coercitivo) e pela “sociedade civil” com os ‘aparelhos privados de hegemonia’(escola, sindicatos, Igrejas, etc.), os quais são veículos transmissores das ideologias das classes sociais. Dependendo do poder de uma determinada classe em conquistar o consenso, em transformar uma ideia um posicionamento em “valor” para maioria da sociedade, essa classe assumirá a hegemonia dentro do Estado. Nesse contexto,

A hegemonia liga os diferentes momentos da vida social, unificando-os sob a direção de determinada fração da classe dominante, uma vez que, sendo permanentemente produzida na sociedade civil, ela se consolida na sociedade política, no domínio direto expresso no Estado (PRONKO; FONTES, 2012, p. 394).

Portanto, o exercício democrático que se estabelece no interior do Estado e que terá rebatimentos na garantia dos diferentes direitos materializados nas políticas públicas dependerá do poder hegemônico que se estabeleceu no Estado. E nesta perspectiva as políticas públicas ou políticas sociais como muitas vezes são chamadas não são algo natural ou “dado” pelo Estado, elas são resultados dos conflitos e das lutas de poder hegemônico dentro da própria sociedade civil, como anuncia Molina:

Elas traduzem forma de agir do Estado, mediante programas que objetivam dar materialidade aos direitos constitucionais. Entre os direitos constitucionais que se materializam por meio das políticas públicas, estão principalmente os direitos sociais, definidos no artigo 6º da Constituição Federal brasileira de 1988: educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados (MOLINA, 2012, p. 586).

O Estado ao (tentar) universalizar os direitos sociais garantidos pela CF/88 através das políticas públicas desvela as exclusões, as tensões e lutas existentes nas classes sociais, pois só universaliza-se aquilo que ainda não chegou a todos. O direito é de todos e deve ser para todos. É nessa perspectiva que Molina afirma: “Essa é a principal característica da ideia de direito: ser universal, referir-se a todos os seres humanos, independente da sua condição social” (MOLINA, 2012, p. 586).

O Estado brasileiro ao definir no artigo 6.º da CF/88 os direitos sociais de todos os brasileiros, ao mesmo tempo em que emprega uma igualdade jurídico-política, “denuncia” que alguns têm acesso a educação, moradia, lazer e outros estão excluídos desses direitos. Em relação à concepção da igualdade jurídico-política existem algumas críticas como a de Molina:

A pertinente crítica que se faz é que a igualdade jurídico-política oculta a impossibilidade de a igualdade real se materializar nas sociedades capitalistas: existe nelas uma barreira intransponível para a igualdade real entre os sujeitos decorrente da instituição da propriedade privada, que impede os sujeitos de serem iguais de fato, visto que uns se apropriam privadamente dos meios de produção e da força de trabalho (MOLINA, 2012, p. 586).

Portanto, vive-se uma contradição, o mesmo Estado que sustenta a propriedade privada que gera exclusão de uma classe social aos bens mais elementares como saúde, moradia e educação tenta garantir esses direitos através das políticas públicas. Nesse aspecto, Molina (2012, p. 587) é enfática: “Se nosso horizonte é a construção de uma sociedade sem exploração do homem pelo homem, é imprescindível a superação da propriedade privada [...]”. No entanto, essas contradições existentes no Estado são resultado dos conflitos e da luta hegemônica que se instala na sociedade, cabendo aos Movimentos Sociais comprometidos com a luta contra o capital e as desigualdades geradas por esse sistema, firmarem sua hegemonia nos espaços da sociedade para fazer valer seus direitos materializados nas políticas públicas implementadas pelo Estado.

Foi nessa perspectiva (e continua) que os Movimentos Sociais no Brasil e na Amazônia ligados às populações do campo e comprometidos com sua causa, pautaram sua luta por uma educação comprometida com esse povo numa lógica da valorização da sua cultura, dos seus saberes, dos seus espaços conquistados na luta cotidiana pela terra; por uma escola contextualizada, que atenda os sujeitos na sua própria comunidade e capaz de fortalecer a agricultura familiar em detrimento do agronegócio, que exclui, expulsa e degrada o trabalhador do campo (LEITE; MEDEIROS, 2012, p. 82-83), enfim essa é a luta que esses movimentos têm estabelecido para construir um “Paradigma de Educação do Campo”.

3.2 DA LUTA DO MST POR TERRA E EDUCAÇÃO A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

A terra tem sido um fator importante para demarcar as relações na sociedade. Dependendo de como a sociedade em um tempo histórico atribui o uso da terra, essas relações são diferentes. No período feudal, ela era um “bem da natureza” (STEDILE, 2010, p. 639) nos quais os Senhores feudais que tinham o monopólio cediam a terra para os servos em troca de pesados impostos, ficando ainda com parte da produção. Era com esses impostos e sua produção que os servos sustentavam os nobres (senhores feudais, que eram os donos das terras) e o Clero, além de uma classe intermediária constituída pelos vilões e ministeriais. Em troca, os servos além da permissão para o uso da terra eram protegidos militarmente pelos senhores feudais.

Com a burguesia e o advento do capital a terra passa ser mercadoria e pode-se comprá-la e vendê-la, quem tinha podia comprar mais terras e transformava os demais em camponeses

que iriam trabalhar nessas terras privadas como empregados. A terra nesta sociedade é propriedade privada,

E a propriedade é uma condição jurídica, estabelecida a partir do capitalismo, que garante o direito de uma pessoa, empresa ou instituição que possua dinheiro-capital comprar e ter a propriedade privada de determinada área da natureza, podendo cercá-la e ter absoluto controle sobre ela, impedindo que outros a ela tenham acesso. (STEDILE, 2012, p. 641)

O controle da terra por aqueles que podiam comprar, cercar e impedir o acesso dos demais vai gerar os conflitos pela posse da terra. O campo agora não mais será espaço que irá “cultivar a vida” com a alimentação que nele se produz, mas será espaço também de disputa, mortes e massacres.

No Brasil, historicamente a criação dos latifúndios e o conflito pela terra segundo Welch (2010, p. 141-143) vai acontecer a partir da invasão dos portugueses quando esses chegando ao Brasil começam a exploração do Pau-Brasil e depois para assegurar a posse da terra, evitando que franceses, holandeses e outros invadissem as *terras brasilis*, repartem o Brasil em quinze grandes áreas de terras, as chamadas Capitanias Hereditárias, as quais foram entregues aos donatários. Por sua vez, esses donatários subdividiram em sesmarias, que foram entregue a outros portugueses que deveriam fazer essas terras produzirem para suprir o problema da falta de alimento que assolava o reino português. No entanto, além de não cultivarem a terra e só explorarem suas riquezas naturais, esses *sesmeiros* e *donatários* não devolviam as terras à Coroa Portuguesa, apossando-se definitivamente da mesma.

Essa é a matriz dos grandes latifúndios no Brasil e do consequente conflito no campo. Para Welch (2010, p. 146):

São os conflitos pela terra que demarcam a história do Brasil, determinando as transições políticas, sustentando ou derrubando governos, formando as classes sociais, selecionando os privilegiados e os marginalizados, estabelecendo os sistemas de dominação e resistência e deixando para a geração atual um punhado de memórias de vencedores e vencidos.

Essa realidade tem perpassado toda a história brasileira e ela será testemunha dessa luta, dos conflitos, dos massacres e da organização dos indígenas, os negros e colonos como resistência à exclusão da terra e todo tipo de dominação, realidade que não será diferente no contexto dos meados do século XX, quando do nascimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o MST.

Após a ditadura militar no Brasil (1964-1985), que havia “calado” vários movimentos sociais, entre eles aqueles que lutavam por terra, os movimentos começam a se reorganizarem conforme suas demandas sociais. Os camponeses em diversas partes do país começaram a se

organizar, sendo que o apoio da Comissão Pastoral da Terra - CPT (ligada a Igreja Católica) foi de fundamental importância nessa organização, como aquele às famílias acampadas do centro-sul que segundo Fernandes (2012, p. 496) deram origem ao MST, o qual é datada a fundação no dia 21 de janeiro de 1984 durante o I Encontro Nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Segundo Fernandes (2002), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra:

é um movimento socioterritorial que reúne em sua base diferentes categorias de camponeses pobres – como parceiros, meeiros, posseiros, minifundiários e trabalhadores assalariados chamados de sem-terra – e também diversos lutadores sociais para desenvolver as lutas pela terra, pela Reforma Agrária e por mudanças na agricultura brasileira (FERNANDES, 2002, p. 496).

Neste início do século XXI, com o capital globalizado, a luta pela terra se intensifica como resultado de uma profunda exclusão do homem do campo, não mais somente pelos latifundiários (do século passado), mas também pelo crescimento do agronegócio que ao responder os interesses do comércio exterior, “necessita” cada vez mais de grandes quantidades de terras para plantar milho, soja, cana-de-açúcar, além do pasto para a criação do gado de corte. Conforme Fernandes (2010, p. 498) “Uniram-se dois processos de exclusão: o latifúndio efetua a exclusão pela improdutividade, enquanto o agronegócio promove a exclusão pela intensa produtividade”.

Essa nefasta união tem dado sequência à histórica violência no campo contra os camponeses. Conforme o relatório “Conflito no Campo Brasil 2012” da Comissão Pastoral da Terra (CPT) o crescente conflito de terra é evidente ao ser comparado os anos de 2010, 2011 e 2012 conforme quadro a seguir.

Tabela 09. Demonstrativo do conflito de terra no Brasil

Conflito de terra	2010	2011	2012
Ocorrências de conflito	638	805	816
Ocupações/Retomadas	180	200	238
Acampamentos	35	30	13
Total Conflito de Terra	853	1.035	1.067
Assassinatos	30	29	34
Pessoas Envolvidas	351.935	458.675	460.565

Fonte: CPT 2012

As ocorrências de conflito têm crescido: 638 em 2010, 805 em 2011 e chegou a 816 casos em 2012. Havendo uma elevação de 22% em 2012 em relação a 2010; o crescimento também vai ser perceptível quanto às ocupações/retomadas, sendo que os acampamentos têm caído o número sucessivamente nos três últimos anos. No entanto, o Total de Conflitos de Terra (ocorrências de conflito, ocupações/retomadas e acampamentos) têm crescido e

chegaram ao seguinte patamar: em 2010, 853 conflitos; em 2011, 1.035 e em 2012, 1.067 casos, havendo um crescimento no total dos conflitos na ordem de 20% nos últimos três anos.

A tabela revela ainda que os assassinatos, o extremo do conflito embora tivesse havido um decréscimo nos casos no ano de 2011 em relação a 2010, voltaram a crescer em 2012 na ordem de 15% em relação a 2011. O acréscimo dos números também é percebido quanto ao número de pessoas envolvidas nos conflitos. Nesse item o acréscimo foi 24% do total de 2012 em relação a 2010.

No Pará, os números da violência no campo chamam atenção. São 89 casos de conflito de terra, ocupando assim o 4º lugar nesse tipo de conflito perdendo apenas para Pernambuco (105 casos), Bahia (122 casos) e Paraíba (com 161 casos). A tabela a seguir apresenta os números detalhados dos conflitos de terra no Pará nos últimos três anos.

Tabela10: Demonstrativo do conflito de terra no Pará

Conflito de terra	2010	2011	2012
Ocorrências de conflito	107	103	78
Ocupações/Retomadas	7	15	8
Acampamentos	11	7	3
Total Conflito de Terra	125	125	89
Assassinatos	18	12	6
Famílias Envolvidas	11768	13760	12471

Fonte: CPT 2012.

A tabela nos mostra que o total de conflito de terra caiu em 40% no ano de 2012 em relação a 2011, o que é reflexo das quedas dos números de 2012 em relação a 2011 nas ocorrências de conflitos, nas ocupações/retomadas e acampamentos. Essa diminuição nos números da violência ainda não é motivo de comemoração, pois em 2012, ainda foram mortos 6 pessoas no campo e foram envolvidas na luta pela terra 12.471 famílias. Portanto, os dados apresentados nas tabelas revelam que se a reforma agrária já começou, ainda está muito longe de chegar a todos que dela necessitam, realidade que faz do MST um movimento com uma pauta de luta sempre atual.

Outro conflito que chama atenção no campo paraense e na Região Norte, é o relacionado com a água, justamente por essa região abrigar a maior rede hidrográfica do mundo, a Bacia Amazônica. Essa realidade está presente em todas as regiões brasileiras, seja pela luta ao acesso a água (como é o caso do nordeste) ou pela várias situações de tensões geradas pela pesca predatória, poluição, divergências e ameaça de expropriação, como aquelas causadas pela construção da Usina Hidroelétrica de Belo Monte. Só no ano de 2012, no Brasil ocorreram 79 conflitos relacionados à água, sendo que na Região Norte foram 28 ocorrências, envolvendo 21.379 famílias como mostra a tabela a seguir.

Tabela 11. Demonstrativo de conflito relacionado a água na região Norte

UF	2010		2011		2012	
	OCORREN.	FAMÍLIAS	OCORREN.	FAMÍLIAS	OCORREN.	FAMÍLIAS
AC	—	—	1	46	—	—
AM	6	495	2	15	4	208
AP	2	20	1	150	1	150
PA	2	6000	3	7000	18	20122
RO	5	5455	11	768	3	227
RR	—	—	—	—	—	—
TO	2	92	2	685	2	677
TOTAL	17	12062	20	8664	28	21379

Fonte: CPT 2012

A tabela revela ainda que o Pará é o Estado da Região Norte que apresentou a maior ocorrência de conflitos em 2012 e de acordo com o relatório da CPT a maioria deles foram nos municípios de Altamira (7 ocorrência) e Alenquer (5 ocorrências), sendo que em todas as ocorrências de Altamira estão relacionadas com a construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte.

Os dados aqui apresentados em relação aos conflitos envolvendo a questão da água no Pará são relevantes para denunciar como as populações ribeirinhas, quilombolas, indígenas e outras que vivem dos rios estão vulneráveis aos grandes projetos na região. Essa realidade mostra que na Amazônia e no Pará, a luta dos povos do campo vai para além da luta pela terra, um dos objetivos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

A luta por terra, na história do MST, veio atrelada com a luta por educação. Ainda nos primeiros acampamentos, entre eles o de Encruzilhada Natalino - RS (1981), a luta passou a ser por Terra e Educação. Por entender a importância da educação para as crianças, no primeiro momento dessa luta, os próprios acampados se ocupavam com esse trabalho direcionado às crianças, que depois se espalhou aos jovens e adultos. Essa preocupação do MST com a educação dos seus integrantes, também aos seus educadores, lhe rendeu em 1995, um prêmio de reconhecimento de seu trabalho na formação concedido pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

No ano de 1997, é realizado o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), ocasião em que esse trabalho de educação realizado nas escolas dos assentamentos pode ser apresentado a toda a sociedade brasileira. Ao término desse encontro que homenageou Paulo Freire e Che Guevara, foi apresentado um manifesto no qual os educadores e educadoras se posicionam quanto ao acesso à educação e escola (que significa justiça social) e afirmavam a sua luta pela garantia de uma escola pública, gratuita e

de qualidade para todos, desde a educação infantil a universidade, assim como a luta contra o analfabetismo.

Ainda no documento conclusivo do 1º ENERA (CALDART, 2012, p. 432), os educadores e educadoras da reforma agrária manifestam-se entre outras coisas a respeito da valorização do professor, da participação do coletivo e no item 12 do documento demarcam como deve ser a identidade da escola do meio rural:

Trabalhamos por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político-pedagógico que fortaleça novas turmas de desenvolvimento no campo, baseada na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa.

Como se percebe, o campo estava em movimento e Arroyo (1999) afirma [...] “me parece um ponto fundamental: termos consciência de que hoje aonde há mais vida no sentido de movimento social, onde há mais inquietação é no campo”. Além do MST, havia outros movimentos sociais no campo que lutavam por uma escola pública e de qualidade, a esses se juntaram as universidades e entidades não governamentais iniciando, assim, um movimento que será reconhecido como “Movimento Por Uma Educação Básica do Campo”.

Esse movimento realizou sua I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo na cidade de Luziânia – GO, em 1998. Os documentos finais dessa Conferência foram assinados pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e também pela Universidade de Brasília (UnB).

Essa é a gênese da Educação do Campo, uma gênese que está dentro das lutas do MST que junto com a luta pela terra, desde os primeiros acampamentos, também passou a lutar por escola pública em todos os assentamentos. Mas não qualquer escola, mas uma escola que fosse capaz de educar as crianças, adolescentes e jovens, na perspectiva de “desenvolver a consciência de classe e a consciência revolucionária” (MST, 1996, p. 6) tão necessária para ações libertadoras, entre elas a posse da terra.

3.2.1 Marcos Histórico do Movimento Por Uma Educação do Campo

Toda concepção de educação está estritamente ligada a uma forma de conceber o mundo e a sociedade a partir das “lentes” de determinado grupo social. E dependendo do poder desse grupo, historicamente essa concepção de educação atravessará as gerações como

a única educação válida para todos os grupos sociais. Nesta perspectiva a educação está estritamente ligada ao “campo social de disputa hegemônica” (FRIGOTTO, 2010, p. 27). Uma luta que se materializará, nos conteúdos, na organização escolar e na forma de conceber o currículo escolar.

Cada Classe social, nesta disputa hegemônica terá uma perspectiva diante da educação.

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital. (FRIGOTTO, 2010, p. 28)

Ao contrário dessa perspectiva, o MST, a partir do entendimento de que para além da disputa por terra, teria que disputar outros direitos sociais como saúde e educação e não essa educação pautada para “responder às demandas do capital”, busca formular uma concepção de educação que ajudasse a repensar o mundo, rumo a uma transformação da sociedade.

Como a educação e a formação estão sempre em relação com a sociedade e/ ou o projeto de sociedade em que se inserem, para o MST, educar é fundamentalmente formar para transformar a sociedade. No caderno ‘Princípios da Educação no MST’, os vínculos da educação com o processo político de transformação social é evidente, pois ‘trata-se de uma educação que não esconde o seu compromisso em desenvolver a consciência de classe e a consciência revolucionária, tanto nos educandos como nos educadores’ (MST, Caderno de Educação n. 8, 1996, p. 6) Vê-se então que o entendimento e os objetivos atribuídos à educação são inseparáveis do sentido do próprio MST e de sua concepção de formação. A escola não será por excelência ‘um lugar da palavra’, mas ‘de ação’, não da passividade, mas da atividade do educando (DALMAGRO, 2011, p. 45-46).

É com essa concepção de educação que o MST juntamente com outros movimentos sociais que lutavam por escolas no campo, começa a construção de uma “educação no Campo e para o povo do Campo”, a partir do Movimento por Uma Educação Básica do Campo, o qual de acordo com Pires (2012, p. 93) era composto também por órgãos não governamentais, representantes das universidades e de órgão públicos.

O Movimento por Uma Educação Básica do Campo, já articulado, passa a realizar uma série de encontros que irão fundamentando e sistematizando a Educação do Campo até chegar ao recente Decreto lei nº 7.352/2010 e que tem como marco o I Encontro de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA). Esse encontro aconteceu em Brasília no ano de 1977 e dele surgiu a proposta de realizar a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que foi realizada em 1988 na cidade de Luziânia (GO).

Ainda no ano de 1988, foi criado o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA), sendo esse o primeiro programa resultante da luta do Movimento dos

Trabalhadores Sem Terra e dos Movimentos que apoiavam a causa dos Sem Terra. Esse programa embora distinto da Educação do Campo, pois é um programa de Educação da reforma agrária, mas segundo Pires (2012, p. 96) “se complementam, constituindo a educação na reforma agrária como uma parte da Educação do Campo”.

A partir dos debates na I Conferência, o movimento tem conquistas importantes, tais como a aprovação das Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas Escolas do Campo, através do Parecer nº 36/2001 e resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação. Essa diretriz, portanto é um marco para a Educação do Campo, pois nela expressões como “escola rural” é substituída por “Escolas do Campo”, que para Molina; Sá (2012, p. 326) “O fato de esta denominação ser incorporada na agenda político-jurídica configura avanço e vitória dos que reafirmam a imprescindibilidade do campo na construção de um modelo novo de desenvolvimento”.

Outro ponto importante dessas Diretrizes para as Escolas do Campo é o que se refere à identidade dessas escolas. O Parágrafo único do 2º artigo ressalta que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Resolução CNE/CEB 1/2002).

É importante perceber que a identidade dessas escolas está vinculada com os saberes e a temporalidade da comunidade, o que exige a construção de um currículo próprio para a população do campo contextualizado com sua realidade, porém sem desvalorizar os conhecimentos proporcionados pelas redes de ciência e tecnologia que devem estar a serviço dessa população.

A II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, acontece também na cidade de Luziânia, Goiás, em 2004, e marcou avanços na concepção da Educação do Campo, pois foi nela que foi alterado o termo “Por uma Educação Básica do Campo” para “Por uma Educação do Campo”. Sendo esse termo mais apropriado por se entender a Educação do Campo para além do contexto de uma educação básica escolar, numa ampliação do conceito numa estreita relação com as lutas dos movimentos sociais envolvidos com a questão da terra e do campo. Segundo Pires (2012, p. 98)

Os resultados da II conferência demonstram que há uma forte relação da Educação do Campo com a sua realidade, objetivando contribuir para o desenvolvimento sustentável. Reforça a importância da agricultura familiar, porém evitando a dicotomia historicamente construída campo-cidade, em que as áreas rurais foram consideradas atrasadas e sua população tratada de forma discriminatória. A

superação dessa dicotomia busca valorizar o rural com a sua dinâmica sociocultural específica. Essa valorização passa pelo reconhecimento dos direitos sociais e humanos dos povos do campo, e para isso é proposta a inclusão da Educação do Campo como uma política Pública.

Nessa perspectiva, diante das proposições dos movimentos sociais, o Ministério da Educação inicia os primeiros passos, ao criar, ainda em 2004, a Coordenadoria Geral de Educação do Campo (CGEC) que passou a trabalhar no sentido de ampliar a oferta de formação para a população do campo. A partir de 2005 somaram-se ao PRONERA outros três programas voltados para a educação das populações do campo: O Saberes da Terra, o PROCAMPO e o Programa Escola Ativa.

O Programa “Saberes da Terra” que nasceu de uma parceria do MEC/MDA/MTE (Ministério do Trabalho e Emprego), visava oportunizar escolarização na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) a jovens alfabetizados com idade entre 18 e 29 anos que não conseguiram concluir o ensino fundamental. O curso foi integrado a qualificação profissional e em regime de alternância, no qual o aluno passava um tempo na escola e um tempo na comunidade aplicando os conhecimentos adquiridos na escola.

O PROCAMPO – Licenciatura Plena em Educação do Campo, com o objetivo de formar educadores para lecionar as disciplinas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas rurais. A experiência piloto foi em 2007 na Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e na Universidade de Sergipe (UFS), sendo implantado depois em outras universidades. O curso é realizado em regime de alternância, o que facilita o vínculo do aluno com a comunidade de origem.

O Programa Escola Ativa foi ampliado em 2008 para todo o Brasil, pois ele já existia desde o governo de Fernando Henrique Cardoso. É um programa que se destinou as escolas multisseriadas ou escolas pequenas com difícil acesso e busca melhorar a qualidade do desempenho escolar. “Entre as principais estratégias estão: implantar nas escolas recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitar professores” (BRASIL, MEC, 2013).

É importante pontuar a participação das Universidades, também enquanto espaço de pesquisa e de reflexão de toda essa movimentação em torno da construção e fortalecimento da Educação do Campo. Nessa perspectiva, em setembro de 2005, na cidade de Brasília, a Coordenação Geral de Educação do Campo em conjunto com o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e o Programa Nacional da Reforma Agrária (PRONERA) realiza o I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo. O segundo encontro

aconteceu em 2008 e o terceiro em 2010 sucessivamente, sendo esse último juntamente com o I Encontro Internacional de Educação do Campo.

Esses encontros reuniram pesquisadores de todo Brasil, e de vários países, principalmente latino americanos em torno de um objetivo claro como ressalta Molina (2010, p. 7):

Com o objetivo de promover o debate sobre os paradigmas construídos nesta última década, avaliar e articular as pesquisas e reunir subsídios para a elaboração de políticas públicas, os eventos buscaram desenvolver uma metodologia que oportunizasse maior socialização das questões a serem enfrentadas na continuidade da formulação dos projetos de campo e de sociedade que a Educação do Campo quer ajudar a construir.

Diante do exposto constata-se a importância das Universidades e seus pesquisadores na construção das políticas para o campo e em especial daquelas de educação, que através da socialização dos resultados das pesquisas desenvolvidas, bem como as análises das políticas de governo para o povo camponês, foram ajudando a fortalecer sua luta por uma educação pública, de qualidade e inclusiva.

Na construção da normatização da Educação do Campo, outra lei importante é a Resolução CNE/CEB n. 2/2008, que além de demarcar no Artigo 1.º que “A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnico de nível médio integrada com o Ensino Médio [...]” nos artigos seguintes, a referida resolução aborda questões tais: de quem é a responsabilidade da Educação do Campo, como deve ser tratado a educação infantil, a questão do transporte escolar, as nucleações escolares, entre outras.

Na busca de fortalecer sempre mais a Educação do Campo, e assegurar as conquistas, durante a Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em Brasília nos dias 16 e 17 de agosto de 2010 foi criado o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC). Esse fórum reúne entidades de todo o país tais como universidades, movimentos ligados ao campo, sindicatos e outros com o objetivo discutir e analisar de forma crítica e independente as políticas públicas de Educação do Campo (PIRES, 2012, p. 102).

Nesse mesmo ano, em 04 de novembro, é sancionado o Decreto n.7.352/2010 que institui a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Reforma Agrária – PRONERA. O governo Lula da Silva ao assinar esse decreto, ratifica as lutas dos movimentos sociais do campo por terra e educação, não qualquer educação mais uma educação de qualidade o que é confirmado logo no art. 1º da lei ao anunciar que “A política

de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo”.

Outro aspecto importante para a consolidação da luta dos camponeses pela reforma agrária é que essa lei não extingue o PRONERA, pelo contrário, fortalece ao integrá-lo a Política de Educação do Campo (Art. 11) levando em consideração as experiências educacionais já acumuladas e sua particularidade que são expressos através dos objetivos:

- I - oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em todos os níveis de ensino;
- II - melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA; e
- III - proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos. (BRASIL, 2010, Art.12)

Ao analisar esse Decreto em relação ao PRONERA e as lutas dos movimentos sociais, Munarim (2011, p. 56-57) constata que “o Decreto eleva esse programa governamental à categoria de política pública e valoriza, em vez de criminalizar, a ação das organizações e movimentos sociais do campo concernentes à educação escolar no âmbito da reforma agrária”.

Na perspectiva da ampliação e consolidação da Política de Educação do Campo, em 2013, o Ministério da Educação baixa a portaria nº 86 de 1º de fevereiro de 2013 que institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Esse programa “consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo, conforme disposto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010” (BRASIL, 2013, Art.1) e está articulado conforme o Art. 4º, em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação de Professores; Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica; e Infraestrutura Física e Tecnológica.

No portal do Ministério da Educação, encontra-se de forma mais explícita, as ações que contém cada um dos quatros eixo do PRONACAMPO como segue:

I Eixo: Gestão e Práticas Pedagógicas

- Livros didáticos específicos para os anos iniciais do ensino fundamental, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD Campo.
- Obras de referência com especificidades do campo e das comunidades quilombolas no âmbito do Programa Nacional de Biblioteca da Escola – PNBE Temático para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio.
- Educação integral com atividades estruturantes e complementares a formação do estudante. Mais Educação Campo.
- Apoio às escolas quilombolas e as escolas do campo com turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades. Escola da Terra Inclusão das Escolas dos Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAS no FUNDEB, a partir de convênios com as redes públicas de ensino, amparados pela Lei nº 12.695/2012.

II Eixo: Formação Inicial e Continuada de Professores

- Oferta de cursos de Licenciatura em Educação do Campo – Procampo.
- Expansão de polos da Universidade Aberta do Brasil.
- Cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização. PDE Interativo.
- Financiamento específico nas áreas de conhecimento voltadas a educação do campo e quilombola, por meio do Observatório da Educação e do Programa de Extensão Universitária – PROEXT, conforme demanda apresentada.

III Eixo: Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional

- Expansão da oferta de cursos voltados ao desenvolvimento do campo na Rede Federal e Redes Estaduais de Formadores. PRONATEC.
- Expansão de cursos de qualificação profissional específicos para o campo, por meio do e-Tec. PRONATEC.
- Bolsa-formação Pronatec para estudantes e trabalhadores rurais. PRONATEC.
- Educação de Jovens e Adultos na proposta pedagógica do Programa Saberes da Terra. EJA Saberes da Terra.
- Disponibilização de recursos para o 1º ano na implantação de novas turmas de EJA.
- Formação inicial e continuada nas áreas relacionadas à atividade rural e serviços básicos – guia Pronatec de cursos FIC e Técnico.

IV Eixo: Infraestrutura Física e Tecnológica

- Disponibilização de projetos arquitetônicos de escolas, com 2, 4 e 6 salas de aula, quadra esportiva coberta, módulo terra, administrativo, de serviço, de educação infantil e alojamentos de professores e estudantes. Construção de Escolas.
- Disponibilização de laboratórios de informática. Inclusão Digital.
- Disponibilização de laptop educacional, um computador (servidor) com conteúdos pedagógicos e um roteador wireless para conexão. Inclusão Digital.
- Disponibilização de computador interativo (projektor) com lousa digital. Inclusão Digital.
- Disponibilização de recursos financeiros para manutenção, conservação, aquisição e pequenos reparos das instalações, equipamentos e para abastecimento de água em condições apropriadas para consumo e esgotamento sanitário. PDDE – Campo; PDDE - Água.
- Articulação para o fornecimento de energia elétrica às escolas. Luz para Todos.
- Disponibilização de ônibus rural escolar, lancha escolar, bicicletas e capacetes. Transporte Escola.

Diante do exposto percebe-se que vários programas já existentes, como o Luz para Todos, o Inclusão digital, Mais Educação Campo, PDDE – Água entre outros, serão otimizados em uma parceria com o PRONACAMPO, formando assim uma grande rede de programas que irá se configurar no fortalecimento da política de educação para o campo, garantindo assim o direito das populações do campo a uma escola pública e de qualidade.

3.2.2 Marcos históricos do Movimento Paraense Por Uma Educação do Campo

O Movimento Paraense Por uma Educação do Campo é a grande expressão de organização do povo paraense na luta pela construção de uma Política Nacional de Educação do Campo. Esse movimento congrega universidades e outras instituições de ensino superior, além de entidades e movimentos sociais ligados a luta do povo no campo como, entre outros, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), MAB (Movimento dos Atingidos

por Barragens), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAGRI) (ABREU, et al., 2012, p. 24).

As primeiras movimentações da luta por uma educação do campo paraense remontam ao Encontro Estadual realizado na Escola Agrotécnica Federal de Castanhal em novembro de 2003. Nesse encontro foi tirada a proposta do I Seminário Estadual de Educação do Campo que foi realizado na Universidade Federal da Amazônia (UFRA) em fevereiro de 2004, evento que marca a criação do Fórum Paraense de Educação do Campo. O II Seminário Estadual de Educação do Campo foi realizado no ano seguinte e o III em 2007, e no mesmo ano o I Seminário Estadual de Juventude do Campo. No âmbito governamental, em Benevides – Pa, no ano de 2008 foi realizado pela Secretaria Estadual de Educação o Seminário para Definição da Política de Educação do Campo da Rede pública estadual de Ensino .

No fortalecimento do Movimento Paraense Por Uma Educação do Campo, as universidades e outras instituições de educação tem tido um papel importante. Nessa perspectiva os encontros e seminários que reúnem pesquisadores, professores e alunos tem sido um espaço fundamental para socialização de pesquisas e reflexões sobre a Educação do Campo no Pará.

No rol desses encontros e seminários em 2008, na UFPA, campus de Belém, aconteceu o I Encontro de Pesquisa em Educação do Campo do Estado do Pará, o II Encontro foi realizado em 2010 e o III em 2012, sendo que nessa última versão foi realizado em conjunto o I Seminário da Licenciatura em Educação do Campo do Pará e Amapá. É importante destacar também como participação das instituições de ensino superior, a criação do Curso de Especialização em Educação do Campo, Desenvolvimento e Sustentabilidade no ano de 2009 pelo Instituto de Ciências da Educação - ICED/ UFPA.

Entre as várias conquistas do Movimento Paraense Por Uma Educação do Campo e do FPEC, destaca-se a implantação dos programas do governo federal para as populações do campo paraense como o PROCAMPO (2009 nos campus de Marabá/UFPA e IFPA), PRONERA, Escola Ativa, Saberes da Terra (2005 e 2008); e um a nível regional, o EDUCAMAZONIA (2004 – 2008).

O programa EDUCAMAZONIA, segundo Abreu et al. (2012, p. 25) teve como objetivo “avançar na formulação e implementação de políticas públicas em educação e desenvolvimento do campo na Amazônia Paraense”. Contou com o apoio da Unicef e nas três edições entre os anos de 2005 a 2008 teve a parceria da Universidade do Federal do Pará (UFPA), Universidade do Estado do Pará (UEPA), Secretaria Executiva Estadual de

Educação (SEDUC), Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG) a União dos Dirigentes Municipais do Educação – UNDIME / Seção-Pa.

Um importante instrumento de comunicação e fortalecimento da Educação do Campo no Pará tem sido o portal na internet educampoparaense que pode ser acessado no site [HTTP://www.educampoparaense.org](http://www.educampoparaense.org). O referido portal foi criado em 2007 e o usuário pode acessar alguns dados relevantes do Movimento por Uma Educação do Campo e do Fórum Paraense de Educação do Campo. Ele concentra ainda notícias dos fóruns regionais e detalhes dos programas de educação implementados para as populações do campo paraense conforme ilustra a figura a seguir.

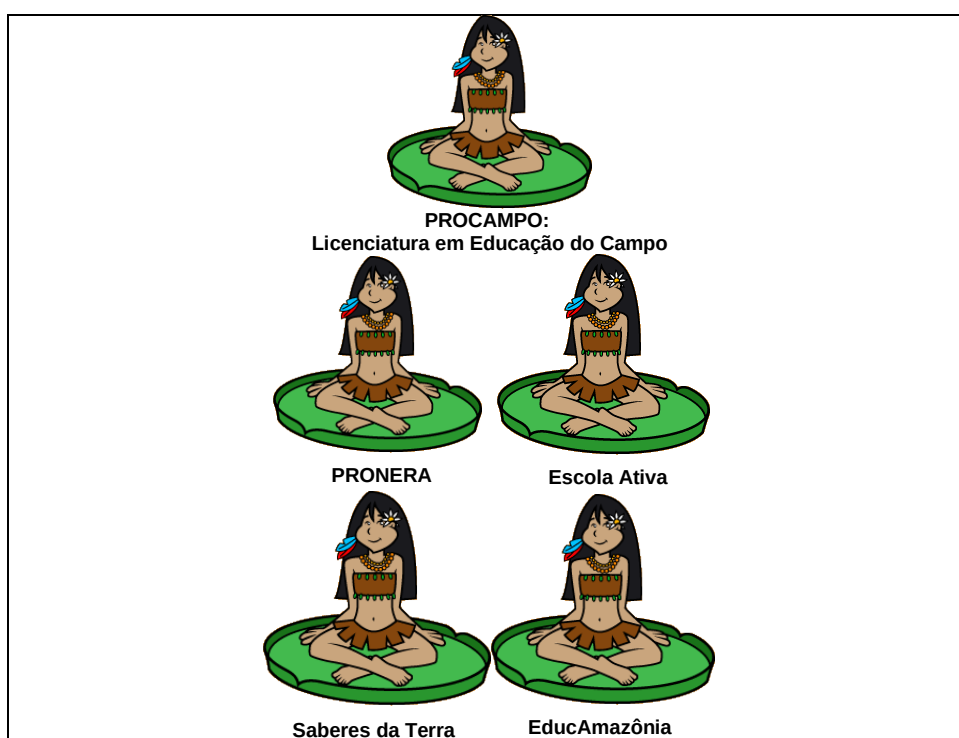


Figura 22 – Ilustração dos programas de Educação do Campo no Estado do Pará.

Fonte: Portal educampoparaense.org

O FPCE além de estar na gênese da luta paraense por uma educação do campo, tem se constituído em um “movimento de educação popular do campo, principalmente pela luta que trava pelos direitos e novos horizontes e paradigmas de conhecimento e sociabilidade das Populações do campo [...]” (ABREU, et al., p. 25). Portanto, ele tem sido uma referência para os outros movimentos que tem sua luta pautada pelos direitos dos povos do campo.

O Fórum Paraense de Educação do Campo é composto por seis regionais, a do Sul e Sudeste do Pará, Tocantina, Baixo Tocantins, Caeté, Marajó e Xingú, que fortalecem a educação do campo na região de atuação. Participam desse fórum os vários movimentos sociais, instituições não governamentais, sindicato, o poder público e instituições

educacionais, em especial a Universidade Federal do Pará (UFPA) com seus grupos de pesquisadores nos vários campus (em Belém e no interior), desenvolvendo trabalhos voltados para a questão dos povos do campo, dos rios e da floresta; ribeirinhos, indígenas e quilombolas, conforme ilustra a figura a seguir que é o símbolo do FPEC.



Figura 23 – Símbolo do Fórum Paraense de Educação do Campo.
Fonte: portaleducampoparaense.org

Na figura está ilustrada o mapa do Pará com a população que reside no campo e seu cotidiano envolvendo a floresta, os rios e sua luta por educação, sintetizando assim os seus objetivos:

- I – Elaborar, implementar, fortalecer e consolidar políticas públicas educacionais voltadas para as populações do campo, comprometidas com o desenvolvimento rural com sustentabilidade econômica e ambiental;
- II – o fomento à implementação, dinamização e consolidação de propostas curriculares sintonizadas com os desafios da realidade do campo, do mundo do trabalho e da cultura local;
- III – propor ações em defesa da educação do campo em nível local, estadual, regional e nacional;
- IV – promover o intercâmbio de experiências e de ações implementadas voltadas para a educação do campo e do desenvolvimento rural sustentável econômica e ambientalmente;
- V – realizar conferências, seminários, mesas redondas e eventos similares, visitas de campo, objetivando socializar, difundir e intercambiar políticas públicas, conhecimentos e experiências de educação do campo afinadas com os princípios, objetivos e finalidades do Fórum Paraense de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural. (PORTAL EDUCAMPOPARAENSE.ORG)

O FPEC tem sido o grande articulador do Movimento Paraense Por Uma Educação do Campo, realidade que o faz ser confundido com o próprio Movimento que embora recente, já

tem uma história repleta de fatos que denota o quanto ele tem se fortalecido. Pelas conquistas aqui apresentadas, tem sido fundamental o engajamento de vários setores da sociedade para construção dessa trajetória, é o que tenta sintetizar o próximo quadro que pontua alguns desses marcos importantes aqui relatados.

Quadro 03: Evolução dos marcos histórico do Movimento Paraense Por Uma Educação do Campo²⁵

ANO	MARCO HISTÓRICO	LOCAL
2003	Encontro Estadual	Escola Agrotécnica Federal de Castanhal
2004	Fórum Paraense de Educação do Campo	Belém
2004	I Seminário Estadual de Educação do Campo	UFRA - Belém
2004 - 2008	Programa EDUCAmazônia – 2004 - 2008	-----
2005	II Seminário Estadual de Educação do Campo	Antigo Seminário Pio X - Ananindeua
2005-2008	Programa Saberes da Terra da Amazônia Paraense	-----
2007	Portal da Educação do Campo do Pará – 2007	UFPA - Belém
2007	III Seminário Estadual de Educação do Campo e I Seminário de Juventude do Campo	Antigo Seminário Pio X - Ananindeua
2008	I Encontro de Pesquisa em Educação do Campo do Estado do Pará	UFPA - Belém
2008	Seminário para Definição da Política de Educação do Campo da Rede Pública Estadual de Ensino	Centro Mariápolis – Benevides
2009	Criação do Curso de Especialização em Educação do Campo, Desenvolvimento e Sustentabilidade	ICED/ UFPA - Belém
2009	PROCAMPO – Licenciatura Plena em Educação do Campo	Campus de Marabá/ UFPA e IFPA
2010	II Encontro de Pesquisa em Educação do Campo do Estado do Pará	UFPA – Belém
2012	III Encontro de Pesquisa em Educação do Campo do Estado do Pará e I Seminário da Licenciatura em Educação do Campo do Pará e Amapá	UFPA – Belém

No quadro acima, é possível perceber o quanto tem sido importante a participação das Universidades e outras instituições de ensino superior no fortalecimento do Movimento Paraense Por Uma Educação do Campo, principalmente a partir do ano de 2008, quando inicia uma série de Encontros de Pesquisa em Educação do Campo, quando em 2012, do III Encontro acontece também o I Seminário da Licenciatura em Educação do Campo do Pará e Amapá, rompendo assim as fronteiras paraenses, para ajudar no fortalecimento da Educação do Campo no Estado vizinho.

O percurso histórico da Educação do Campo tanto a nível federal e estadual, aponta ao entendimento que a conquista da Política de Educação do Campo através do Decreto n.7.352/2010 e por consequência seu fortalecimento e implementação com a portaria nº

²⁵ Quadro elaborado a partir das informações contidas no portal educampoparaense 2012. Acesso: jul-2013

86/2013 que institui o PRONACAMPO revela a força dos Movimentos Sociais do Campo, como eles têm sido capazes de dialogar com diferentes setores da sociedade (universidades, partidos, governo, etc.), numa expectativa de fazer valer os direitos dos povos do campo.

3.3 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO DIREITO DOS POVOS DO CAMPO

O caminho percorrido na construção da Educação do Campo até aqui, nos mostra um percurso de lutas, embates, sistematizações de ideias e conceitos. Um caminho percorrido na perspectiva da conquista do campo pelo homem e a mulher do campo, fazendo desse o seu espaço de trabalho, lazer, convivência e de educação. Uma educação que nasce do cotidiano desse povo, portanto ela terá que ser capaz de sintetizar seus sonhos, desejos, lutas e vitórias. E Arroyo (2009, p. 74) enfatiza que

[...] Quando situamos a escola no horizonte dos direitos, temos de lembrar que os direitos representam sujeitos – sujeitos de direito, não direitos abstratos –, que a escola, a educação básica tem de se propor tratar o homem, a mulher, a criança, o jovem do campo como sujeitos de direitos. Como sujeitos de história, de lutas, como sujeitos de intervenção, como alguém que constrói, que está participando de um projeto social. Por isso a escola tem de levar em conta a história de cada educando e das lutas do campo.

Nessa perspectiva, falar de Educação no campo como direito dos povos do campo, não nos remete a ideia de uma modalidade da educação, criada pela benevolência do Estado, mas um direito conquistado pelos sujeitos do campo.

A Educação como um direito humano e do cidadão, tem sido um avanço da sociedade contemporânea que vem balizando esse direito a partir de pactos e conferências internacionais, como o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966); a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e a Cúpula Mundial de Educação para Todos (2000). No Brasil, a Constituição Federal Brasileira de 1988 é promulgada dentro deste cenário e no seu artigo 205 anuncia que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, [...]” e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) coaduna com a CF quando no Título III versa sobre “Do direito à educação e do dever de educar”.

Ao afirmar a educação como direito humano, a sociedade arroga aos poderes públicos,

Quatro tipos de obrigações: disponibilidade, ou seja, educação gratuita à disposição de todos; acessibilidade, que é a garantia de acesso à educação pública, sem discriminações; aceitabilidade, que diz respeito à qualidade da educação; e por fim

adaptabilidade, ou seja, correspondência entre a educação e a realidade imediata das pessoas (TOMASEVSKI, 2001 *apud* SILVA; GONZALES; BRUGIER, 2008, p. 95).

Essas obrigações terão reflexos importantes na luta do Movimento por uma Educação do Campo, pois acessibilidade a uma educação gratuita, de qualidade e que respeite o tempo e o espaço da população do campo, são fundamentais para que possa se constituir a Educação do Campo. Uma educação que segundo Carldart (2002, p. 26), possa se constituir *no e do campo* (grifo nosso). “No campo” refere-se ao direito que o povo tem “a ser educado onde vive”; e a expressão “do campo” ao direito a educação pensada pelo povo, a partir de seu lugar “e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

A Política de Educação do Campo é fruto do protagonismo dos povos que “vivem no e do campo”, sendo o campo para eles local da moradia, lazer, economia, espaço educativo, enfim, local de vida. E foi na luta pela vida (na qual muitos perderam a vida) que foi se constituindo os caminhos e as conquistas até chegar a uma política de educação que valorize o tempo e o espaço dos sujeitos, numa perspectiva da valorização da identidade e dos seus saberes. E esse sempre foi o entendimento do “Movimento Por Uma Educação do Campo”, desde a construção do conceito de Educação do Campo.

A Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda a partir de sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não-lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural (FERNANDES, 2009, p. 141).

Esse posicionamento teórico será materializado no art. 2.º do Decreto nº 7.352/2010 que trata dos princípios da Educação do Campo:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
 - II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
 - III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
 - IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- e;

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010, Art. 2.º)

Diante desses princípios, percebe-se uma educação que reconhece os povos do campo como sujeitos de uma cultura que deve ser valorizada concretamente nas escolas do campo a partir de políticas de formação de professores para atuar especificamente com essa população e que possam desenvolver projetos políticos pedagógicos dentro de um currículo contextualizado e que devem ser vistos na sua singularidade a partir da construção de cada realidade que se apresenta, pois o Campo não é uniforme, é constituído por uma população bem diversa, seja nos aspectos étnicos, geográficos e econômicos, como demarca o Decreto 7.352/2010 no Art. 1, § 1.º, I ao definir quem compõe a população do campo:

os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010, Art.1.º)

Através da definição apresentado de população do campo percebe-se a riqueza cultural desse povo, que está intimamente ligada com a terra, com a floresta e com os rios; ao mesmo tempo nos chama atenção o fato da lei fazer um “enquadramento” de populações do campo que vai desde as populações tradicionais (de acordo o Dec. 6040/2007) aos grupos mais recentes como os assentados da reforma agrária. No entanto, se percebe uma característica comum desses povos, que é a estreita relação com o meio rural e o seu território que ocupa, fazendo desse o seu espaço de produção econômica e de valores simbólicos.

No entanto, para que a Política de Educação do Campo no Brasil chegue ao máximo da população que vive no campo, ainda tem que haver muitos embates, pois ela está num contexto macro no qual as políticas de educação são impactadas pelas diretrizes do Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio e o Fundo Monetário Internacional (HADDAD, 2008), daí ao se tratar dos direitos sociais,

estas questões são feitas de modo genérico e retórico (ficando na maioria das vezes reconhecidos apenas nos discursos políticos); por sua vez, os direitos sociais fundamentais, como trabalho, saúde e educação, permanecem no campo do que “é possível” ser feito de acordo com os embates internos entre os diversos atores sociais, o tipo de controle social feito pela sociedade e o comportamento do Estado com relação aos direitos sociais fundamentais que refletem a forma de governo adotado e o tipo de governante (VILHENA JUNIOR; MOURÃO, 2012, p. 189).

Nesse contexto é importante perceber que para fazer valer o direito das populações do campo, a Política Nacional de Educação do Campo, o povo do campo e suas organizações não podem “baixar a guarda”, pois é no campo que existe ainda a maior desigualdade na

escolarização no Brasil. Essa constatação se faz quando analisamos o último Relatório de Observação do Observatório da Equidade do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CEDES) da Presidência da República, que foi emitido em 2011 com dados até de 2009.

O relatório que é denominado “As desigualdades na escolarização do Brasil” é bem denso, detalhado, traz informações entre outras sobre acesso escolar por poder econômico, gênero, idade e região, fazendo assim um “retrato” da situação escolar no Brasil. Aqui apresentaremos somente alguns dados referentes a média de ano de estudos e o acesso a escolarização na perspectiva da Educação do Campo.

O acesso a escolarização no campo ainda está muito restritiva principalmente no que se refere a educação infantil, para aquelas crianças que estão na idade de creche (0 a 03 anos). Na Rede municipal de ensino de Belém, essas crianças são atendidas nas Unidades de Educação Infantil (antigas creches) com berçários e outros equipamentos necessários para o atendimento desse público, no entanto esse serviço não existe para as populações ribeirinhas. A dificuldade também se estende aos jovens no ensino médio conforme a tabela a seguir:

Tabela 12. Acesso a Educação Infantil e Ensino médio

Etapas de Ensino	Urbana	Rural
Educação Infantil		
0 a 3 anos	20,5%	8,9%
4 a 5 anos	77,4%	63,5%
Ensino médio		
15 a 17 anos	54,4%	35,7%

Fonte: CEDES – 2011.

Constata-se na tabela de nº12, o atendimento da educação infantil, na faixa etária 0 a 3 anos idade. Pois no Brasil, somente 20% das crianças nessa idade da zona urbana têm acesso à escolarização, número que cai drasticamente para 8,9% para aquelas que vivem na zona rural²⁶. Porém as crianças atendidas na Educação Infantil com idade de 4 a 5 anos têm mais acesso a escolarização, chegando ao patamar de 77,4% entre as que moram na área urbana e 63,5% entre aquelas da área rural.

Ainda na referida tabela, os números referentes aos jovens que frequentam o ensino médio com idade entre 15 e 17 anos, estando assim dentro da faixa etária de atendimento nessa etapa do nível básico de educação²⁷ chega a um pouco mais da metade dessa população

²⁶ O relatório em pauta usa as categorias “urbano e rural” e não as categorias “campo e cidade” como vem sendo tratado nesse estudo.

²⁷ No Brasil, o atendimento normal a educação básica se dá na seguinte faixa etária: Educação Infantil – de 0 a 5 anos, Fundamental – de 6 a 14 anos e Ensino Médio – de 15 a 17 anos.

na região urbana e a penas 35,7% da população dessa faixa etária na região rural, sendo que essa realidade vai dar um impacto na questão distorção entre idade e ano escolar, caso seja analisado.

Outro item observado no relatório foi quanto à conclusão do ensino médio ou superior entre os jovens na faixa etária de 25 a 34 anos. Entre esses jovens da faixa etária em estudo, um pouco mais da metade deles, 52% na região urbana concluíram o ensino médio ou superior, sendo que entre aqueles que moram no meio rural a defasagem é maior ainda não chegando nem a metade do número existente desses jovens, somente 17% concluíram o ensino médio ou universitário. Diante desses números compreende-se a urgência de fortalecer e ampliar as políticas públicas educacionais para os jovens do campo.

Quanto à média de ano de estudo é interessante ressaltar que a população do campo da Região Norte tem dupla desvantagem. No Brasil, a média é de 7,5 anos de estudo, no sudeste a média é de 8,2 anos superior a do Brasil e bem acima da região norte que não passa de 4,8 anos, bem longe inclusive da média brasileira.

Dessa forma, verifica-se que o problema da escolarização dos povos do campo na Região Norte vai para além da acessibilidade, pois terá que romper com os problemas que os impedem de permanecerem na escola, ou seja, a escola tem que trabalhar na perspectiva da adaptabilidade que segundo Haddad (2012, p. 217) “[...] requer que escola se adapte ao seus alunos e alunas e que a educação corresponda a realidade imediata das pessoas respeitando sua cultura, costumes, religião e diferenças, assim como às realidades mundiais, em rápida evolução”.

Na etapa do Ensino Fundamental, o relatório enfatiza que mesmo se ele já está universalizado ainda existe um número, 740 mil crianças fora da escola, quanto ao “funil escolar”, o número dos alunos que entram e conseguem concluir o ensino fundamental é também no campo que se concentra as maiores dificuldades. O relatório “As desigualdades na escolarização do Brasil” (2011, p. 33) enfatiza:

A análise das matrículas indica que, nas escolas rurais, para cada duas vagas nos anos iniciais do fundamental existe apenas uma nos anos finais. O funil é mais estreito entre os anos finais e o ensino médio, na proporção de 6 para um. Nas regiões urbanas, a relação das matrículas é de quatro vagas nas séries iniciais, três nas séries finais e duas no ensino médio.

E por fim, o analfabetismo que ainda está longe de ser extinto. Se na área urbana nos assusta os 7,4% de analfabetos existentes, o que dizer dos 20,8% da área rural? São 28,2% de brasileiros e brasileiras analfabetas (sem falar nos analfabetos funcionais) e que estão com dificuldades de acesso a outros bens inerentes ao cidadão, tais como cultura e lazer, pois é por

meio da educação que esses bens chegam a população (HADDAD, 2012). Diante do exposto, a escolarização no Brasil ainda é um direito a ser conquistado por muitos brasileiros principalmente aqueles que vivem no campo.

Percebe-se que diante do exposto, que as políticas públicas de educação adotadas no Brasil, assim como suas leis que as instituíram, não têm garantido uma mudança no quadro perverso de exclusão escolar existente ao longo da história do Brasil, os números da exclusão continuam altos. Nessa perspectiva, entende-se não basta ter a lei, ela tem que ser garantida, regulada e para isso muito ainda há que ser feito.

Para que a Educação do Campo chegue a toda população que dela tem direito conforme o Decreto nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010) e para que os estados e municípios instituam em suas diretrizes educacionais as diretrizes da Educação do Campo, é necessário que a população do campo, os movimentos sociais comprometidos com sua causa, continuem a luta, pois os direitos são conquistados a cada dia. Se hoje no Brasil, alguns Estados e Municípios já tem institucionalizado a Educação do Campo, em outros nem o debate chegou, o que faz necessárias duas frentes de ação, uma que avance rumo a institucionalização e outra que avance rumo a regulação da Educação do Campo, para que ela seja fortalecida e não dependente de políticas de governo.

4 POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E AS POPULAÇÕES RIBEIRINHAS DE BELÉM (2005 -2012): PERCEPÇÕES A PARTIR DA ILHA DO MOSQUEIRO

Assim, que, próximo a Belém, essas Ilhas constituem um mundo à parte da cidade. É outra Belém, de contornos tipicamente rurais e fluviais. É a Belém insular de população escassa, algumas com áreas virgens de abordagem humana, apresentando um cenário de relações sociais, produto de uma organização social fundada em práticas de produção comunal, ainda que submetidas ao de produção capitalista. (MARIA DA PAZ ARAUJO CARDOSO, 2000)

As Ilhas de Belém estão localizadas no seu entorno e são elas que abastecem a cidade com suas ervas, frutas e as aves usadas na culinária, como o famoso pato no tucupi que não pode faltar nas principais festas paraenses, entre elas o Círio de Nazaré²⁸. Mas para além dessa realidade que enche de cultura a capital do Pará, à população que habita essas Ilhas, principalmente os ribeirinhos, lhe é negada as diversas políticas públicas (quando muito, se pontua o acesso a educação escolar nos níveis mais elementares) o que as constituem assim em “um mundo à parte a cidade”,

Foi a essa população residente nas Ilhas, que segundo a Secretaria Municipal de Educação de Belém foi implementada no período de 2005 a 2012 uma política de educação através de três diretrizes específicas (Belém, 2011), as quais são analisadas nesta quarta e última seção. Aqui abordaremos como se deu essa implementação, tentando desvelar quais os seus resultados junto a essa população. Para esse trabalho nos aportaremos nas falas dos sujeitos da pesquisa, assim como na legislação educacional federal, municipal e nos documentos da própria Secretaria Municipal de Educação.

4.1 O MUNICÍPIO DE BELEM E A ILHA DO MOSQUEIRO: ALGUNS RECORTES HISTÓRICOS, ECONÔMICOS E SOCIAIS

O Estado do Pará está subdividido em 12 regiões de integração (PARÁ, 2010), a saber: Araguaia, Baixo Amazonas, Carajás, Guamá, Lago de Tucuruí, Marajó, Rio Caeté, Rio Capim, Tapajós, Tocantins, Xingu e Metropolitana. A capital tem a maior população do Estado com cerca de 1.393.399 (IBGE, 2010), sendo que cerca de 99,21% e os demais, menos de 1% vivem nas regiões rurais das ilhas.

Belém está localizada nas margens da Baía do Guajará, em confluência com o rio Guamá. As terras do município apresentam áreas continentais e insulares, sendo que a parte continental é muito mais povoada e populosa que as regiões insulares. Estas, em que pese a

²⁸ Uma festa católica na qual entre outras manifestações religiosas e culturais acontece a “Grande Procissão” no 2º domingo de outubro que reúne cerca de 2 milhões de pessoas nas ruas de Belém para levar a imagem de Maria de Nazaré da Catedral a Basílica Santuário, um percurso que dura em média 5 horas de caminhada nos 3,6 quilômetros que separa os dois templos religiosos.

íntima relação com a vida urbana belenense, apresentam características da chamada zona rural amazônica, em que

[...] a organização das atividades de trabalho não está separada de rituais sacros, de festividades ou outras manifestações da vida e da sociabilidade grupal, responsáveis por maior ou menor integração das relações familiares e de parentesco. Manifestações sociais que, em última análise, referem-se a lugares, ao território, colocando em destaque o regime dos rios, a reprodução das espécies e o ritmo da natureza (CASTRO, 1988, p.5).

A seguir tem-se uma ilustração (Figura 24) que objetiva demonstrar a localização e o atual estágio de antropização do território de Belém, este está representado na figura pela linha vermelha, sendo que as partes coloridas na cor rosa representam as zonas mais povoadas. Neste particular, pode observar a área continental do município com a de maior presença humana.



Figura 24. Ilustração da posição do município de Belém, estado do Pará. Figura construída pelo autor a partir de informações disponíveis em: www.google.com.br/search?q=bel%C3%A9m+est%C3%A1+localizada&source. Acesso

No contexto da área insular belenense, é de se destacar a ilha do Mosqueiro, a maior de todas as 39 ilhas componentes deste município, com uma população estimada em 33.232 habitantes (IBGE, 2010) e “[...] localizada na costa oriental do rio Pará, no braço sul do rio Amazonas, em frente à baía do Guajará” (FERNANDES, et al., 2013, p. 71). Com essa localização privilegiada entre rios e baías, a ilha do Mosqueiro tem mais de 30 praias em sua orla de 17 km, o que atrai muitos visitantes e veranistas em várias épocas do ano. Apesar de ter uma área bastante antropizada (54.3253km²) grande parte da ilha é considerada rural (165.3480km²) (BELÉM, 2012).

O nome Mosqueiro segundo Meira Filho (1978, p. 31) tem origem numa prática dos índios Tupinambás em conservar o peixe e a caça, o qual era chamado de moqueio. Como não havia sal e muito menos refrigeração para conservar os animais abatidos, os Tupinambás

retiravam as vísceras dos animais e colocavam sobre uma espécie de grade, o moquéim, que sob o calor do fogo ia tostando aos poucos, podendo assim ser conservado por muito tempo.

Durante o período colonial, as praias do Mosqueiro, principalmente a “ponta do moqueio” serviam de paradas das embarcações que vinham do alto mar ou de outras ilhas próximas repletas de peixes para abastecer Belém. Em suas largas praias, então era feito o moqueio em baixo de cabanas ali instaladas para o devido processo e após devidamente embalados em largas folhas da floresta seguia em frente rumo ao destino final.

Portanto, a mudança do nome de Ilha-do-Moqueio à Ilha do Mosqueiro foi uma questão de tempo, como enfatiza Meira Filho (1978, p. 32): “[...] o correr dos anos, talvez, dos séculos, faria com que esse nome sofresse um processo de linguagem, a corruptela que modificaria, através dos tempos, a expressão de moqueio de moquear, em Mosqueiro”. No entanto Brandão (2006, p. 11) acrescenta à defesa dessa assertiva o fato de que “os colonizadores não conheciam o termo Moqueio, mas conheciam Mosqueiro, nome dado a algumas localidades de Portugal e Espanha, logo concluíram era a ponta dos Moqueios, a ponta da Musqueira, a ponta do Mosqueiro”. Dessa forma os dois estudiosos da Ilha coadunam sobre a derivação da Palavra Mosqueiro.

A Ilha tem uma fauna e flora muito rica e diversificada como constata Silva; Santos (2010, p. 6), através de um trabalho de campo na área em estudo:

“Do ponto de vista ambiental a área possui floresta de várzea e floresta de terra firme, com vegetação de manguezais e palmeiras, floresta secundária aluvial de terra firme, e floresta de várzea de maré (UFPA, 2002). Há predominância de uma paisagem alagada do tipo mangue, bastante entrecortada por igarapés e furos. Nas áreas de terra firme pode-se observar a presença de árvores como, andiroba (*Carapaguianensis* Aubl.), copaíba (*Copaifera officinalis*), seringueira (*Hevea brasiliensis* Muell. Arg.), açazeiro (*Euterpe oleracea* Mart.), pequiá (*Caryocar brasiliensis* Camb.), castanheira (*Betholletia excelsa* H. B. K.), amapá (*Hancornia amapá* Hub.) etc., denotando um potencial bastante grande para o turismo ecológico e a produção de fitoterápicos.

A vegetação local contribui para a diversidade faunística existente na ilha. Segundo informações de moradores locais é comum a ocorrência de roedores como cotias (*Dasyprocta aguti* Lin.) e pacas (*Cuniculus paca*), assim como preguiças (família dos Bradipódidas), camaleões (*Camaleon vulgaris* Cuc.), sucuris (*Eunectes murinus* Lin.), jibóias (*Constrictor constrictor* L.), macacos-prego (*Cebus macrocephalus*), tamanduás (*Myrmecophaga tridactyla* Lin.), etc. As aves também são vistas com rara frequência, mas é possível encontrar tucanos (*Ramphastos tucanus* Lin.), japins (*Cacicus cela*), sabiás (*Turdus amaurochalinus* Caban), papagaios (Família dos psitácidas), periquitos (Família dos psitácidas), gaviões (Família dos Falcônidas), pato do mato (Família dos Anátidas) e outras. Dentre a fauna aquática encontra-se com maior frequência a pescada branca (*Cynoscion* spp.), traíra (*Hoplias malabaricus* Bloch), bacu (*Lithodoras dorsalis* Valenciennes), sarda (*Scomber scombrus* Linnaeus), arraia (*Dasyatis guttatus*), siri (*Callinectes sapidus*) e caranguejo (*Ucidescordatus*)”.

Essa riqueza natural aqui descrita, foi propulsora da criação de duas unidades de conservação: a Estação Ecológica do Furo da Marinhas e o Parque Municipal da Ilha do Mosqueiro (PMIM) que em visita no local, percebe-se o quanto ele já tem sido degradado com ocupações irregulares no seu entorno, o que exige das autoridades municipais políticas efetivas voltadas para esses parques.

Esse cenário também proporcionou uma história que está intrinsicamente ligada a história da colonização da Amazônia e da capital do Pará, Belém. No século XVIII, várias terras foram requeridas na Ilha para fins agrícolas e no início do século XIX também foi espaço de foco de lutas da Cabanagem²⁹ e refúgio dos cabanos. Somente no final do século XIX e início do século XX, é que ela irá sofrer grandes mudanças econômicas e sociais. Com o período do ciclo da borracha na Amazônia a capital viveu um período de prosperidade e riquezas conhecido como “Belle Époque” e a Ilha de Mosqueiro deixa de ser apenas um entreposto de auxílio no abastecimento de alimentos de Belém, para ser um espaço de descanso e lazer dos “barões da borracha” e suas famílias.

O período da borracha foi de grande prosperidade econômica para a cidade e de mudanças significativas na cultura. Belém torna-se a “Paris dos trópicos” (COSTA, 2010, p. 382). Circulava tanto dinheiro, que importava-se da Europa quase tudo para as construções, as quais lembravam Paris e afastava-se assim dos gostos modestos dos portugueses. Tudo era refinado e a sociedade burguesa tinha a Loja Paris N’América sua referência para as compras da moda. Nessa loja

Vendia-se linhos, sedas, botões e arremates vindos da Europa para a confecção das roupas, que seriam apresentadas à sociedade belenense pela elite nos teatros, inaugurações e outros eventos sociais. A referência era sempre a Cidade-luz, com a classe mais abastada adotando hábitos, costumes e modas parisienses (COSTA, 2010, p. 382).

Nesse período começam a serem erguidas belas construções como o Theatro da Paz (que recebeu grandes companhias de óperas europeias), assim como o Mercado do Peixe (Mercado de Ferro). A cidade também ganha bosques, hortos, as vias públicas se modernizam, assim como as praças e seus coretos que tornam-se espaços de lazer e de cultura para as famílias de Belém, como assinala Santos (2010, p. 201):

²⁹ A Cabanagem ou revolta dos cabanos foi uma revolta popular ocorrida no Pará na primeira metade do sec. XIX e segundo Brandão (2006, p. 10) “foi assim nomeada por fazer referência às habitações daqueles que formavam os maiores contingentes que integraram o movimento”. Desse movimento fez parte os caboclos ribeirinhos, índios, negros e alguns fazendeiros e comerciantes inconformados com a política da província que se abatia sobre a região a qual explorava e excluía essas minorias sociais.

Embora ao tempo em que Antonio Lemos era intendente de Belém e Augusto Montenegro governador do estado do Pará, para atrair as famílias, instituíra-se a praxe de serem dados concertos frequentes nos coretos de algumas praças, pelas bandas de música estaduais e municipais, esta política já era conhecida dos e das belenenses. Mas por certo, com tais espaços embelezados e monumentalizados, estes momentos passaram a ser mais valorizados, prezados e frequentados.

Compondo esse contexto de prosperidade econômica, “os barões da borracha” buscavam o descanso e as férias em seus chalés na Ilha Mosqueiro, pois essa ilha se destacava entre as várias que compõe o município pelas suas belas praias de água doces e com ondas. Ainda hoje belos chalés estão na ilha testemunhando esse período de grande riqueza de Belém, os quais foram construídos por carpinteiros que vinham da Europa, que fossem capazes de reproduzir os que lá existiam, sendo que [...] “Esses construtores adotavam os estilos com os quais tinham contato na Europa” (OLIVEIRA, 2005, p. 34) como mostra a fig. 25 que retrata alguns desses chalés que tem resistindo ao tempo.



Figura 25 – Chalés em Mosqueiro na Praia do Murubira.
Fonte: Pesquisa de Campo, nov./2013.

Administrativamente, Mosqueiro é um distrito do município de Belém desde 1901 através da Lei nº 755, de 26 de fevereiro, quando o Governador era Augusto Montenegro (MEIRA FILHO, 1978, p. 38), sendo que seu administrador nos dias de hoje é uma indicação do prefeito municipal. Portanto, a realidade econômica e social da Ilha não pode ser dissociada daquela de Belém, pois de acordo com Tavares (2006, p. 5) “A materialização espacial mosqueirense reproduziu formas que repercutem um século de vínculo à Belém, onde as estratégias de produção e consumo do espaço estão diretamente subordinadas aos interesses políticos e econômicos da capital”.

Devido a aproximação da cidade de Belém, está à 37 km de distante em linha reta cerca de 70 km por rodovia, ligada ao continente por uma ponte na localidade Furo das Marinhas, próximo ao município de Santa Bárbara do Pará e suas belas praias de águas doce no período de feriados prolongados e veraneios há um aumento considerado da população que segundo Brandão (2006, p. 70) chega a 400.000 pessoas. Essa realidade, devido a falta de infraestrutura adequada para uma grande demanda de usuários causa muito transtornos para os moradores e visitantes. É comum nesses períodos o acúmulo de lixo e falta de água que é servida pela COSANPA (Companhia de Saneamento do Pará) e SAEEB (Serviço Autônomo de Água e Esgoto de Belém).

O serviço de transporte público não é feito pelos rios (embora Belém seja margeada por eles), sendo que a opção são os ônibus com uma linha urbana cuja a menor tarifa é R\$ 3,60 (três reais e sessenta centavos) e outras duas no valor de R\$ 8,50 (oito reais e cinquenta centavos). Apesar dessas três linhas, elas não são suficientes, pois os ônibus estão sempre lotados. No interior da ilha a situação é pior, pois o transporte é feito através de vans e micro-ônibus sem estrutura e em quantidades insuficientes para a demanda interna, realidade constatada por Simonian e Silva (2010, p. 645), que afirmam ser comum a reclamação dos usuários em relação à baixa qualidade dos serviços de transportes prestados pelas empresas, incluindo as queixas pela falta de energia elétrica, de saneamento básico e do aumento da violência urbana.

A realidade em tela, tem se agravado nos últimos anos, entre outros fatores, devido às ocupações de terras seja pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, seja pelo Movimento dos Sem Teto, e outras organizações. “Assim, se chegou ao ano de 2008 com 32 áreas de ocupação irregular, seja pela falta de regularização fundiária, seja pela carência de serviços públicos” (FERREIRA, 2010, p. 74). Essas ocupações têm influenciado no crescimento populacional, que recai sobre a exigência de demais infraestruturas e serviços básicos como de saúde e educação que possa responder as necessidades desses novos ilhéus e dos moradores em geral.

O Distrito do Mosqueiro apesar de ter sua economia baseada no setor terciário e de serviço, já teve a presença do setor secundário, quando na década de vinte do século XX, foi fundada a fábrica Bitar (fig. 26), que no primeiro momento de sua produção trabalhou com a extração e refino de óleos e depois passou a trabalhar com a borracha crepada e seus artefatos (MEIRA FILHO, 1978, p. 93) e que veio a fechar devido à concorrência da produção asiática.

Atualmente com os movimentos de veraneio e feriados, há um grande fluxo de pessoas que aquecem o comércio, a rede hoteleira e os restaurantes. Compõem ainda esses serviços,

os bares, drogarias, as barracas que vendem comidas típicas entre elas as tapioquinhas³⁰ vendidas na tapiocaria localizada na praça da Matriz (fig. 27). Nas feiras é possível encontrar os produtos que são derivados do extrativismo, o qual ainda é praticado na região rural, principalmente pelos ribeirinhos. Encontram-se à venda nesses espaços, o peixe, as frutas (cupuaçu, uxi, umari, bacaba, bacuri, castanha do Pará, entre outras) e o carvão vegetal, que é produzido em pequena escala pelos moradores das comunidades ribeirinhas.



Figura 26 e figura 27 – Fábrica Bitar e Tapiocaria, respectivamente.
Fonte: Pesquisa de campo, Nov./2013.

Além do comércio informal, a população se ocupa de outros trabalhos informais como aqueles de cuidar das casas de veraneio (caseiros), os que fazem as vendas de picolé, material de uso na praia (óculos, chapéus, bronzeadores, brinquedos, etc.), guardadores de carro e artesãos, entre outros. Devido às construções de casas de veraneio e para moradia, há várias casas de materiais de construção, pequenas serralharias, onde são construídos portões de ferro e outros artefatos assim como a pequenas fábricas de móveis, esquadilhas, portas e janelas. Outra parcela da população é composta de funcionários públicos principalmente daqueles ligados a saúde e educação.

Outro aspecto relevante para a economia da ilha é o turismo nas suas várias modalidades como o turismo de praia e sol, de eventos, hoteleiro e ecológico (realizado principalmente nas trilhas das comunidades do Caruaru, Mari-Mari e Espírito Santo, ambas na região sudeste). No entanto há uma desarticulação do serviço de turismo com a realidade das comunidades locais, o que tem provocado entre outros problemas a desarticulação das práticas econômicas mais tradicionais e não tem apresentado ganhos reais para a população local, como denuncia Tavares (2006, p. 5):

³⁰ Tapioca ou beiju é uma iguaria de origem indígena, feita da fécula da mandioca, que ao contato com o calor em uma frigideira coagula-se. Depois ela é retirada e dobrada ao meio podendo colocar recheio de coco, queijo e outros ingredientes.

O fortalecimento do veraneio como atividade turística, que nasce como produto urbano, desarticulou as comunidades locais. A pesca, principal atividade geradora de renda, foi paulatinamente sendo substituída pela prestação de serviços e pelo comércio. No entanto, as estruturas montadas para atender o fluxo turístico não são usufruídas pela população local, em que o cenário que prevalece é o da baixa renda e a total falta de infra-estrutura econômica e social.

Nesse contexto, faz-se necessária uma política efetiva de turismo que além de fortalecer a vocação natural da ilha, principalmente para o de base ecológica, devido suas praias de ondas de água doces e suas trilhas na floresta, poderá coadunar os interesses econômicos de quem os gerencia com aqueles da população local, fortalecendo assim a economia, ajudando a preservar o ambiente e gerando emprego e renda para a população residente.

Na Dimensão social, a realidade de Mosqueiro reflete também a realidade do município de Belém o qual apresenta o maior IDHM (índice de desenvolvimento humano municipal) entre os municípios da Região Metropolitana de Belém saltando de 0,644 em 2000 para 0,746, ocupando a 628ª posição no ranking do PNUD em 2010. Esse índice é medido pelo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) que é o resultado da decomposição dos índices municipais da renda, da longevidade e da educação. A tabela a seguir demonstra essa evolução nos últimos dez anos.

Tabela 13. Demonstrativo do IDHM da região metropolitana de Belém

CIDADE	2000	2010
Ananindeua	0,606	0,718
Belém	0,644	0,746
Benevides	0,529	0,665
Marituba	0,505	0,676
Santa Bárbara	0,505	0,627

Fonte: IBGE 2010

A tabela acima indica que se o município de Belém teve em dez anos o mesmo crescimento que obteve entre os anos de 2000 a 2010, em 2020 poderá ter atingido o patamar considerado “muito alto” que de acordo com o PNUD, o IDHM igual ou superior a 0,8.

No intervalo dos anos de 2000 a 2010, houve um crescimento nas três dimensões que compõem o IDHM no município de Belém. Ainda segundo o referido Atlas, nesse período a dimensão que mais cresceu em termos absolutos foi Educação (com crescimento de 0,169) que saltou de 0,504 (2000) para 0,673 (2010), seguida por longevidade e por renda. Esses dados podem ser observados na próxima tabela.

Tabela 14. Evolução de renda, longevidade e educação do município de Belém em dez anos

ANO	RENDA	LONGEVIDADE	EDUCAÇÃO
2000	0,700	0,758	0,504
2010	0,751	0,822	0,673

Fonte: PNUD 2013.

O crescimento do IDHM de Belém, apresentado nas três dimensões em uma década (conforme a tabela) é reflexo do crescimento nacional do IDH do Brasil que saiu de 0,665 em 2000 para 0,715 em 2010 que segundo o PNUD (2013) este desempenho foi puxado pelo aumento na expectativa de vida no país, pela melhoria na média de anos de escolaridade e pelo crescimento também da renda nacional bruta (RNB) per capita, o que colocou o Brasil na classificação de 73º entre 169 países.

Não obstante, esse crescimento registrado nos índices de Belém, o município ainda terá que melhorar ainda mais seu desempenho, pois no mesmo período, capitais nordestinas de Estados mais pobres do que o Pará tiveram um desempenho melhor que a capital paraense, como é o caso de São Luís (MA) que ocupa a 249º posição com um IDHM em 0,764 e Teresina (PI) em 526º com 0,751.

Se o índice levasse em consideração outras dimensões sociais como a saúde, Belém provavelmente estaria ainda com mais dificuldades para o crescimento no IDHM, pois em distritos belenenses como Mosqueiro, os equipamentos de saúde são apenas quatro Postos de Saúde (que não funcionam 24 horas), um Posto de Saúde da Família e um Hospital Municipal que atende a demanda da Urgência e Emergência 24h para atender os 33.232 habitantes da ilha, realidade que fica pior no período de feriados e veraneio que duplica essa população.

Em Belém, o serviço de educação infantil é prestado pela iniciativa privada e pelo governo municipal, sendo que esse último tem alguns convênios com centros comunitários e ONG's para a oferta dessa primeira etapa da educação básica. Em relação ao ensino fundamental e médio esses são ofertados a população tanto pela iniciativa privada, como pelo poder público, seja municipal, estadual ou federal. O Ensino Superior é administrado pela iniciativa privada e os governos estaduais e federais, os quais compõe uma rede de universidades, faculdades e institutos superiores de educação, além dos centros de apoio das faculdades a distância.

A Rede Municipal de Educação do Município de Belém (RMEB) é composta por 159 unidades educacionais entre Escolas, Unidades Pedagógicas (UP), Unidade de Educação Infantil (UEI) e um liceu de ofício, os quais atendem 73.111 alunos no ensino regular e Educação de Jovens e Adultos. Desse total, 3.950 alunos estão nas Ilhas (FMAE, 2013). O

atendimento é feito em prédios próprios, alugados (12) e em regime de comodato (17), com Centros comunitários para atendimento principalmente de creches e educação infantil.

Na Ilha do Mosqueiro, a rede municipal de educação está presente com 16 espaços educacionais, sendo 8 escolas que atendem da educação infantil e todo o ensino fundamental, 03 unidades pedagógicas e 4 unidades de educação infantil, estas atendem as crianças desde o berçário aos cinco anos de idade. As unidades pedagógicas, são nas áreas rurais e atendem a educação infantil e a primeira etapa ensino fundamental que corresponde aos Ciclos I e II (ou seja, do primeiro ao quinto ano).

Quanto à qualidade do ensino na RMEB, ele tem sido mensurado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB³¹ que é averiguado de dois em dois anos, sendo que o último foi em 2011, o qual ficou em 4,4, ainda distante da meta do Brasil para 2021 que é de chegar a 6,0 nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 5,5 para os anos finais, embora tenha havido um sensível crescimento nos índices desde 2005 quando da primeira aferição que atingiu a média 3,0, havendo um crescimento em 2007 para 3,4 na sequência, 3,9 em 2009 e 4,4 em 2011.

Para a melhoria do desempenho dos alunos no IDEB, a Secretaria Municipal de Educação constituiu coordenações específicas para a formação dos professores que trabalham com os alunos do quinto e novo ano que submetem-se a avaliação, no sentido de preparar esses educadores para um melhor trabalho com os conteúdos que são exigidos, assim como a melhoria da metodologia no sentido de que o ensino e aprendizagem se fortaleçam na perspectiva de um desempenho com mais qualidade do alunado.

Além da formação dos professores, a SEMEC realiza formação para diretores e coordenadores pedagógicos que irão acompanhar o processo dos quatro simulados realizados com os alunos antes da Prova Brasil, que é a prova que contribui para a formação do Índice do IDEB³². Assim os alunos ao fazerem a prova do MEC já estarão “treinados” com as provas anteriores que são elaboradas por uma equipe específica.

A premiação tem sido outra forma que a Secretaria Municipal de Educação juntamente com a Prefeitura de Belém tem encontrado para melhorar o desempenho das escolas no IDEB. No início do ano letivo de 2013, o prefeito premiou as seis primeiras escolas com melhor

³¹ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep/MEC em 2005. Expresso de 0 a 10, busca representar a qualidade da educação a partir da observação de dois aspectos: o fluxo (progressão ao longo dos anos) e o desenvolvimento dos alunos (aprendizado), e tem como objetivo acompanhar o desempenho dos alunos na perspectiva de proposição de políticas públicas de educação.

³² A SEMEC explica que de acordo com o INEP/MEC, para se chegar ao IDEB, leva-se em consideração os dados sobre a aprovação escolar obtida no Censo Escolar, e da média de desempenho dos estudantes dos 5º e 9º anos, em Língua Portuguesa e Matemática, na Prova Brasil. Para que o IDEB de uma escola cresça é preciso que o aluno apresente aprendizagem dos conteúdos trabalhados, não repita o ano e frequente regularmente as aulas.

desempenho. A cada escola foi doado um micro-ônibus escolar, refrigeração das salas de aula, implantação de quadros digitais, ampliação e reforma das escolas, além de fazer terraplanagem e asfaltamento das ruas do entorno desses espaços educativos.

Desta forma, está instalado na RME de Belém, a meritocracia que “surge como um sistema social, político e econômico em que os privilégios são obtidos pelo mérito e o poder é exercido pelos mais qualificados, mais competentes, mais talentosos (VIEIRA, et al. 2013, p. 318). Esse sistema parte do princípio de que as oportunidades são iguais cabendo a cada um o poder de gerenciá-las, sendo premiados os que melhor se destacarem e castigados os que não fazem bom uso das oportunidades. Assim, os ônibus escolares, o ar refrigerado nas salas de aula e o acesso por ruas pavimentadas que deveria ser um direito de todos passa a ser o mérito daqueles alunos que estão nas escolas com melhor IDEB.

4.2 A UNIDADE PEDAGÓGICA MARIA CLEMILDES DOS SANTOS NO CONTEXTO DA COMUNIDADE DO CARUARU NA ILHA DO MOSQUEIRO: O *LOCUS* DA PESQUISA

A comunidade do Caruaru está localizada na região sul da Ilha do Mosqueiro, juntamente com outras seis comunidades ribeirinhas (Espírito Santo, Santa Cruz, Itapiapanema, Baía de Santo Antônio, Cantuário e Castanhal do Mari-Mari, além de outras menores), sendo a mais povoada, conforme uma pesquisa³³ realizada pela UP Maria Clemildes dos Santos são 211 moradores, sendo 103 do sexo masculino e 108 do sexo feminino.

O nome Caruaru tem “origem indígena com significado incerto, que teria vindo de iakuruarú (jacurarú: variedade de lagarto) ou do dialeto dos índios cariris: caru (coisa boa) + aru (abundância), que pode ser entendido como ‘terra da fartura’ ou ‘terra fértil’ (FERNANDES, et al. 2013, p. 71), o que justifica a sua economia que gira em torno da pesca, do artesanato, da coleta de frutas (açaí, uxi, castanha do Pará, cupuaçu, etc.) e das roças, principalmente de mandioca, da qual deriva a farinha e o tucupi que são vendidos nas feiras dos bairros da Ilha

Para se chegar até a comunidade, pode ser por um ramal que sai na PA 391 que liga o município de Belém ao Distrito de Mosqueiro ou através de barco a motor, saído do porto do Pelé no bairro do Maracajá na Vila do Mosqueiro com duração de 45 minutos, após cruzar os rios Tamanduaquara, Murubira, Pratiqara, e Caruaru, chega-se ao porto da comunidade a

³³ Esta é uma pesquisa escolar não acadêmica, que foi realizada pelos alunos da Unidade Pedagógica em 2011, com o objetivo de atualizar os dados das comunidades no Projeto Político Pedagógico.

qual é dividida em dois setores: o Caruaru e o Caruaru de Cima, como demonstra a próxima figura que é uma planta da comunidade feita pelo morador e barqueiro que transporta as crianças da Unidade Pedagógica, o Sr. Beto.

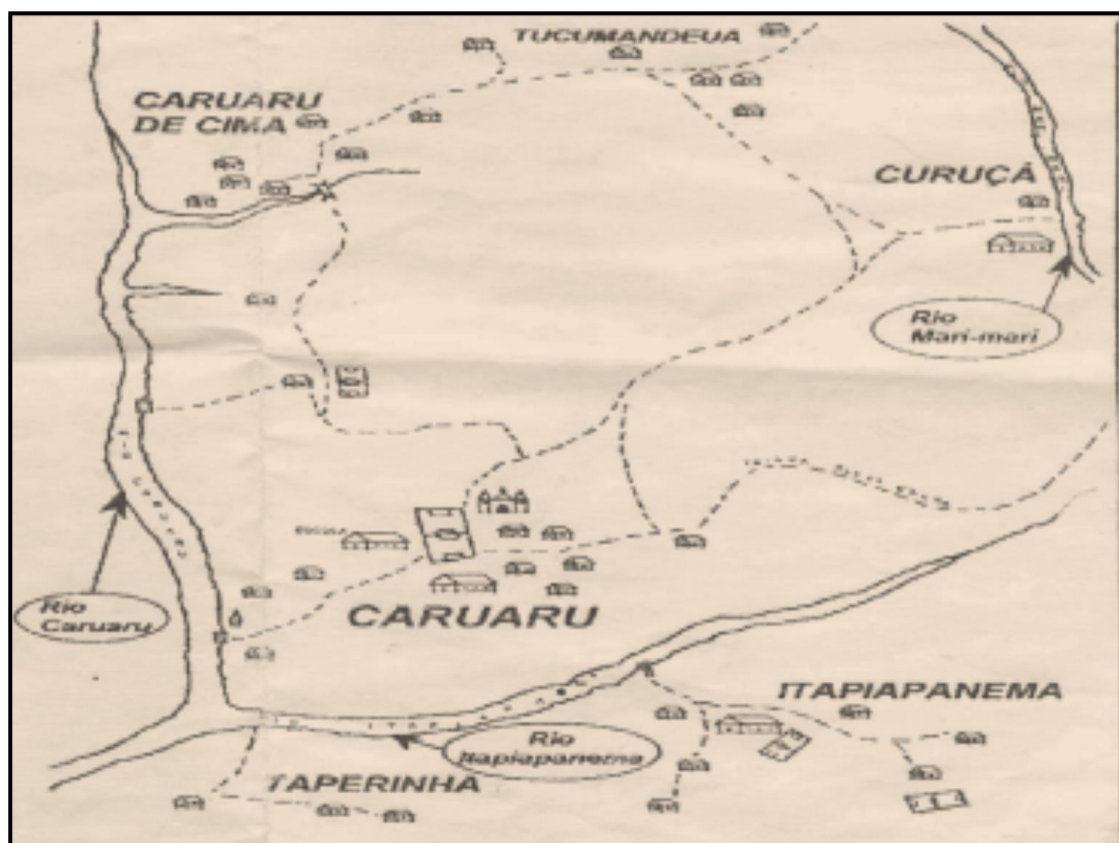


Figura 28 – Planta da Comunidade de Caruaru.
Fonte: Oesselmann; Garcia (2010, p. 49).

Na figura, é possível observar que é no “setor Caruaru” que está localizado o campo de futebol (que agrega uma das principais diversões da comunidade: as partidas de futebol com outras comunidades), a capela de Santa Rosa de Lima, o barracão da comunidade (onde acontecem as reuniões e festas dançantes principalmente no período das festividades religiosas) e a Unidade Pedagógica Maria Clemildes dos Santos. Portanto é para esse núcleo que os moradores das outras pequenas localidades do entorno se dirigem para vivenciarem essas várias realidades sociais do Caruaru.

A Unidade Pedagógica Maria Clemildes dos Santos faz parte do Sistema municipal de Educação do Município de Belém e é um anexo da Escola Remígio Fernandez que fica localizado no bairro do Maracajá em Mosqueiro. Nos documentos, este espaço educacional teve sua construção iniciada em janeiro de 1978, como uma demanda da comunidade junto a Agencia Distrital do Mosqueiro, quando o agente era o Sr. Jacy Igreja. O nome do espaço é

dedicado a professora Maria Clemildes dos Santos, uma professora que faleceu ainda bem jovem quando cursava o último ano do curso de Letras na UFPA.

O espaço físico da Unidade é composto de um prédio em alvenaria, onde funciona uma biblioteca, laboratório de informática, sala de coordenação, refeitório, cozinha, depósito de merenda, banheiros para os alunos e banheiros de funcionários. Compõem ainda o espaço duas malocas em madeira com cobertura de palha nas quais funcionam duas salas de aulas. Integrado a comunidade, o prédio da Unidade Pedagógica não é murado, tendo um amplo espaço externo que serve para as atividades físicas, de jogos e de ludicidade em geral, além do campo de futebol que se localiza na frente do prédio e que é mantido pela comunidade.



Figuras 29, 30 e 31 – Fotos da Fachada da UP, Salas de aula em forma de malocas ao fundo do prédio principal e alunos em atividades em sala respectivamente.

Fonte: Pesquisa de campo, Fev./2014.

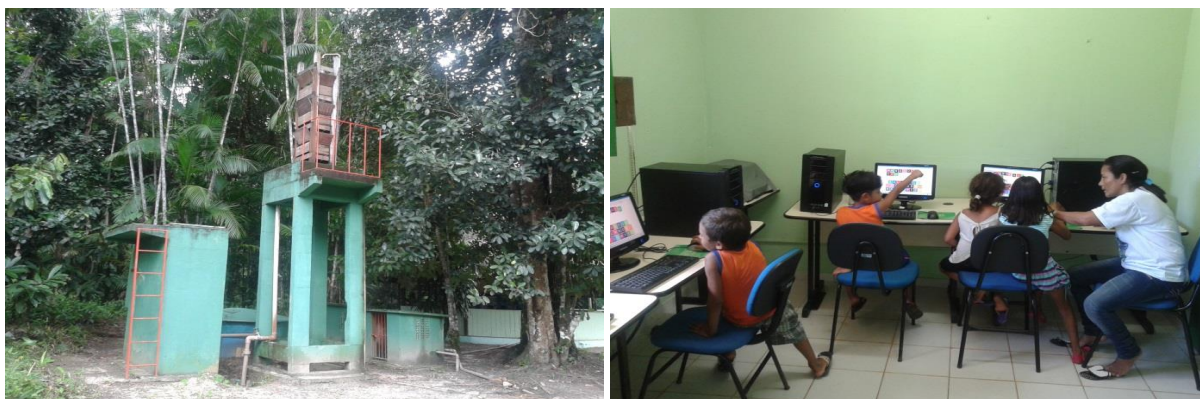
Como pode ser visto nas três figuras anteriores, o prédio é simples, sendo que ao longo de sua existência foram anexadas as duas malocas onde funcionam as salas de aulas e durante os oito anos em estudo, foi realizado nele apenas duas pequenas reformas que constaram de reparo nos telhados, na fiação elétrica, pinturas, e troca das palhas das malocas. No prédio há um problema de acessibilidade, pois as calçadas são altas, dificultando o acesso das crianças, principalmente daquelas da Educação Infantil, as quais tem que entrar na escola pela parte posterior, onde as calçadas são mais baixas.

Atualmente, esse espaço educativo atende 49 alunos de 04 comunidades que estão distribuídos nas turmas da educação infantil ao 2º ano do Ciclo II do Ensino Fundamental, o que equivale ao 5º ano do ensino fundamental. Sendo que o recurso de pessoal para fazer a unidade funcionar é constituído por 01 Coordenadora Pedagógica, 04 professoras (duas com especialização, uma licenciada em pedagogia e uma cursando letras), 02 cozinheiras, 02 auxiliares de serviços gerais e 04 vigilantes.

No período correspondente à pesquisa, duas ações modificaram a rotina escolar, uma foi a construção de um sistema de água com poço artesiano e com uma tecnologia que tira a

ferrugem existente na água, acabando assim com o problema da má qualidade da água que era colhida em um “poço amazônico”³⁴. Esse poço além de fornecer água de boa qualidade, possibilitando mais segurança para os alunos, uma vez que o anterior ficava no fundo da escola, trazendo perigo para que alguma criança caísse no mesmo, sem contar com a facilidade para os trabalhos do pessoal de apoio que passaram a usar água que cai direto da torneira.

A outra ação foi a implantação do Laboratório de Informática sendo uma das primeiras Unidades Pedagógicas a ter esse tipo de laboratório, o que foi possível devido ao programa do governo federal “Luz para Todos” que levou energia elétrica para a comunidade, facilitando assim a implantação do laboratório e o FNDE/PROINFO (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ Programa Nacional de Tecnologia Educacional) pelo qual a Secretaria de Educação/Núcleo de Informática Educativa adquiriu os computadores. Além dos alunos da UP Maria Clemildes, esse laboratório passou a atender também os alunos da UP Castanhal do Mari-Mari, que fazem um percurso de 40 minutos a pé em uma trilha na floresta.



Figuras 32 e 33 – Fotos do sistema de abastecimento de água da UP e alunos em atividades no laboratório de informática.

Fonte: Pesquisa de Campo, Mar./2014.

Além da implantação desses projetos outra ação que ajudou no acesso dos ribeirinhos a escola nessa região, foi a implantação dos barcos escolares que substituíram o “projeto de canoas escolares”, o qual distribuía canoa para que as crianças pudessem ir a escola. Com os barcos escolares (que são alugados pela SEMEC), equipados com coletes salva vidas, dois barqueiros a bordo, o transporte das crianças ficou mais seguro e sua presença ficou mais garantida na escola, pois não mais necessitam do tempo dos pais para os levarem a escola.

³⁴ Um tipo de poço escavado no chão e que serve para uso doméstico muito comum na região amazônica do qual deriva o nome.

Em 2010, além do atendimento da UP Maria Clemildes dos Santos, essa modalidade de transporte escolar atendia todos os espaços educativos das ilhas. Para as UPs ligadas à DIED, o serviço era feito por 18 barcos conforme o quadro a seguir:

Quadro 04: Barcos Escolares

UNIDADE PEDAGÓGICA	BARCOS	IDENTIDADE DO BARCO
UP Combu	02	Barco 1: B/M. Comandante Léo Barco 2: B/M. Gênese
UP São Bendito	03	Barco 1: B/M. Comandante Jesus do Laranjeira Barco 2: B/M. Bom Jesus dos Navegantes do Acará Barco 3: B/M. Comandante Pinto
UP Santo Antonio	02	Barco 1: B/M. Capitão do Mar do Combu Barco 2: B/M. Comandante Gerson Filho
UP Nazaré	03	Barco 1: B/M. Rei José Barco 2: B/M. Comandante Magno Barco 3: B/M. Lírios dos Vales do Combu
UP São José	02	Barco 1: B/M. Jhones Barco 2: B/M. Sete Irmãos
UP Várzea	03	Barco 1: B/M. Astro do Cacoal Barco 2: B/M. Comandante Socorrinho Barco 3: B/M. Filho do Rei
UP Maria Clemildes	02	Barco 1: B/M. Valente Barco 2: B/M. Tucuxi do Mosqueiro
UP Mari-Mari	01	Barco 1: B/M. Cabral

Fonte: SEMEC/DIES 2011

O quadro nos mostra que todas as Unidades Pedagógicas são atendidas por esse sistema de transporte que trouxe acessibilidade escolar àquelas crianças que moram em pequenas comunidades onde não há escola, e que muitas vezes os pais tinham que fazer opções entre trabalhar e ir levar os filhos às aulas, serviço que geralmente era feito pelas mães em pequenas canoas a remo, também chamadas de casco. Outro benefício que essa ação trouxe a essas comunidades foi a geração de renda, pois esses barcos geralmente são de pessoas que moram nelas, ou de pessoas que contratam os serviços comunitários como barqueiros.

Se esses serviços trouxeram os benefícios aqui apontados, no entanto não significa que seja fácil para as crianças esses deslocamentos até a escola. Muitas delas gastam até 2h nesses percursos por dia. Na UP Maria Clemildes dos Santos os alunos que moram no Assentamento Santa Cruz, ficam nos barcos diariamente 1h30 no percurso casa/UP/casa, realidade que mostra a necessidade de mais espaços escolares nessas regiões.

4.3 AS DIRETRIZES EDUCACIONAIS PARA A REGIÃO DAS ILHAS: O QUE REVELA AS AÇÕES DA SECRETARIA MUNICIPAL E O QUE DIZEM OS SUJEITOS DA PESQUISA

Nessa sessão trabalharemos a relação entre o que está instituído como diretrizes educacionais da Secretaria de Educação Municipal de Belém para as populações ribeirinhas, implementadas no período de 2005 a 2012, buscando elencar o que realmente foi implementado nas comunidades, fazendo uma relação entre o que foi posto nas intenções e o real que se apresenta, bem como suas contradições a partir das falas dos sujeitos envolvidos.

Sendo a Secretaria Municipal de Educação o “órgão executivo do Sistema Próprio de Educação do Município de Belém”, de acordo com o art. 9 da Lei 7.722, de 07 de julho de 1994 que dispõem sobre o Sistema Municipal de Ensino. Cabe a essa Secretaria (conforme o inciso I do artigo) “planejar, avaliar e supervisionar as atividades e iniciativas educacionais da rede pública própria, dirigir e gerenciar atividades e iniciativas educacionais de qualquer nível e tipo no Município, incluso no Sistema Municipal de Educação Ambiental”.

A Rede Pública Municipal de Ensino conforme dados da SEMEC de 2013 é constituída por 159 espaços escolares distribuídos nos oito Distritos Administrativos, conforme a tabela a seguir.

Tabela 15. Espaços de ensino da rede municipal de educação de Belém

	DABEL	DABEN	DAENT	DAGUA	DAICO	DAMOS	DAOUT	DASAC	TOTAL
ESCOLA	6	13	5	13	10	8	5	8	68
UP	6	6	5	9	5	3	8	2	44
UEI	1	9	5	9	3	4	1	4	36
OUTROS	3	3	----	3	1	----	----	----	10
TOTAL	16	31	16	34	19	15	14	14	159

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados fornecidos pela SEMEC/DIED 2013.

Na tabela, dos 159 espaços educacionais quantificados deve-se levar em consideração que somente 15 estão na Zona Rural, sendo 144 na zona urbana, o que o que faz dessa Rede quase na sua totalidade ser urbana. Quanto à nomenclatura “Outros” que aparece na tabela, refere-se aos espaços que funcionam em Centros Comunitários e que não identifica na lista fornecida pela a Diretoria de Ensino (DIED) o nível ou modalidade de ensino que são neles oferecidos, mas geralmente é ofertado a Educação infantil.

Como se ver na tabela os números dos espaços de ensino existentes apresentam certo equilíbrio na distribuição entre os distritos, sendo que o Distrito Administrativo do Benguí (DABEN) e o Distrito Administrativo do Guamá (DAGUA) são aqueles com o maior número, provavelmente por serem também os dois mais populosos conforme o Anuário Estatístico de Belém 2012 que apresenta esses distritos com 284.670 e 342.742 habitantes respectivamente.

No entanto esse equilíbrio não significa escola para todos e de qualidade, pois a soma total das escolas (68) é menor do que a soma total dos outros ambientes juntos (90).

Esses números se apresentam mais insuficientes diante da demanda da população por escola, quando se constata que na RME de Belém ainda há o turno intermediário, um turno que funciona no horário das 11 horas às 15 horas que traz desconforto a todos, devido o calor no horário e a dificuldade de alimentação seja para os alunos, que não tem um almoço normal, somente uma merenda (que nem sempre tem os valores nutritivos do almoço), seja para os professores que almoçam na correria dos 15 minutos de intervalo dos alunos. Tudo isso somado provavelmente cai o rendimento do ensino e da aprendizagem.

A Secretaria de Educação do Município de Belém é composta por várias diretorias, departamentos e coordenações, sendo que a Diretoria de Ensino (DIED) é responsável pelo planejamento, coordenação das atividades referentes às dimensões do ensino em toda a rede, e faz parte dela a Coordenação de Ilhas, responsável por coordenar e implementar as atividades administrativas e pedagógicas da UPs e Escolas localizadas nas regiões rurais da Ilhas, a partir das diretrizes já anunciadas: a formação continuada para os professores, ampliação de ofertas de vagas na educação infantil e o desenvolvimento sócio ambiental sustentável com ênfase na dimensão insular, que serão aqui analisadas.

4.3.1 A formação continuada para os professores

A formação continuada dos professores tem se constituído nas últimas décadas uma das bandeiras das políticas de educação seja no âmbito nacional, estadual ou municipal. De fato, diante dos avanços tecnológicos e da sociedade cada vez mais competitiva, ninguém nega a necessidade do professor estar em contínua formação para responder às necessidades de uma sociedade que exige um profissional de educação com qualidade, o que significa ter capacidade e destreza para o ensino com sucesso diante das necessidades da sociedade vigente.

Quanto essa qualidade do profissional que a formação continuada busca, ela está repleta de tensões, pois segundo Contreras (2002, p. 75):

As qualidades profissionais que o ensino requer estão em função da forma em que se interpreta o que deve ser o ensino e suas finalidades e, evidentemente, sobre este ponto abre-se um leque de posições e análises. No entanto, em qualquer caso, reflete-se uma tensão entre o que os professores são como profissionais, o que o ensino é como prática real e concreta e o que seria uma aspiração educativa em ambos os aspectos.

Essa tensão fica ainda mais nítida quando a formação do professor aponta para práticas e saberes que não correspondem com o seu cotidiano, com a realidade de sua escola e com a real possibilidade de execução do que foi abordado, pois muitas das escolas públicas apresentam-se sem um espaço físico adequado para práticas pedagógicas de qualidade. Muitas delas além da ausência de recursos didáticos, não têm uma quadra de esportes, um laboratório de informática ou até mesmo um refeitório, o que se agrava mais ainda quando as escolas estão no meio rural.

Essa tensão se dá também pelo próprio currículo que não leva em consideração as particularidades das várias realidades escolares, homogeneizando assim os conteúdos e metodologias a serem trabalhadas, muito mais na perspectiva dos professores prepararem os alunos para as avaliações de larga escala do que para o trabalho dos conteúdos necessários à atuação do aluno enquanto cidadão reflexivo e sujeito das mudanças necessárias do seu ambiente.

Foi no contexto das avaliações que pautam o IDEB, que a RME de Belém ao pontuar 3,0 nesse índice em 2005 deu início nesse mesmo ano ao Programa de Formação Continuada dos Professores, intitulado ECOAR (Elaborando Conhecimento para Aprendê-lo a Reconstruir). Esse programa contou com a assessoria do Professor Pedro Demo e foi executado inicialmente pelo GRUPO BASE³⁵, com o objetivo de oportunizar os professores um estudo continuado que ajudasse na reflexão de sua prática pedagógica, para reconstruir sua ação no sentido de melhorar o desempenho e aprendizagem dos alunos (ECOAR, 2006, p.14).

O programa voltado para os professores dos alunos de alfabetização e anos iniciais do ensino fundamental, foi desenvolvido através de 4 cursos (Alfabetização, Ensino-aprendizagem da Leitura e da Escrita, Conhecimento Lógico-matemático e Educação Ambiental), sendo dois no primeiro semestre e dois no segundo com duração de 48h em ambientes extra escolares, na Ilha do Mosqueiro os cursos eram oferecidos no Hotel Paraíso. Quanto à metodologia, essa era diversificada, sem palestras, mas composta por estudo e elaboração de texto, trabalho em equipe, filmes, dramatizações, pesquisa de campo, e assembleias finalizando geralmente com um projeto a ser executado na escola.

Depois desses cursos, o programa passou a atuar na formação dos professores dos anos iniciais de acordo com os projetos que passam a ser desenvolvidos na rede, como foi o caso

³⁵ O GRUPO BASE foi o nome dado por Pedro Demo ao grupo de técnicos da SEMEC, que através de uma prova foram selecionados para fazer a formação dos professores. No final do ano de 2012 esse grupo passou a atuar em um prédio próprio onde funciona o CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES e conta com uma equipe de 30 professores formadores.

do EXPERTISES em alfabetização, que em 2007 foi implantado com o objetivo de melhorar a alfabetização dos alunos do 1º ano do Ciclo I, sendo que nos anos de 2008 e 2009 estendeu-se aos alunos do 2º e 3º ano desse Ciclo.

Outro projeto de Formação para os professores foi o ALFAMAT – Alfabetização matemática, leitura e escrita. Com início em 2009 ele passou a preparar os professores através de oficinas práticas com metodologias que visavam facilitar o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática com objetivo de melhorar o desempenho dos alunos nessas áreas do conhecimento e assim ter um bom desempenho na Prova Brasil. Esse projeto foi executado pelo Núcleo de Informática Educativa – NIED, responsável pela formação dos professores com atuação nos Laboratórios de Informáticas nas escolas.

Além desses dois grupos de formação dos professores da RME de Belém (NIED e Grupo BASE) há ainda a DIED, com suas equipes específicas, que cuida da formação dos professores da Educação Infantil, dos Ciclos III e IV (anos finais do Ensino Fundamental) e da EJA (Educação de Jovens e Adultos). Essa composição em três grupos distintos para cuidar da formação dos educadores traduz-se numa falta de unidade nas ações de formação dos professores reforçado inclusive pela questão espacial, pois cada equipe está em um prédio diferenciado.

Essa falta de unidade nas ações é detectada na fala da professora EI quando fala de sua participação na formação da Educação Infantil:

Formação... eu não tinha muito entusiasmo. Minha participação era pouca. A formação da Educação Infantil não chegava até mim. Eu participava muito da formação do EXPERTISES que era um projeto para a alfabetização, inclusive eu era liberada uma vez por semana pra essa formação. Agora da Educação Infantil era pouco ou eu não ficava sabendo. O acesso às informações sobre Educação Infantil era difícil (PROFESSORA EI, 2013).

Nessa fala, a professora ressalta uma dificuldade causada pela falta de unidade de ações desses grupos de formação que é o acesso à informação. Ela relata que consegue fazer normalmente a formação que um grupo oferece e tem dificuldade de participar daquelas da Educação infantil justamente por não ter acesso a informação, o que chega inclusive a causar certo desânimo nela.

Quanto ao recurso destinado a Formação dos Professores, cada grupo gerenciava o seu conforme suas necessidades. No caso da DIED, é possível verificar por meio da tabela a seguir, que os recursos eram usados em serviços gráficos, locação de espaços, instrutores, alimentos para cursistas, entre outros conforme a metodologia da formação. Se comparado os valores totais dos recursos gastos entre 2007 a 2012, vai haver um crescimento ano a ano, a

exceção para os anos de 2008 (que os dados foram perdidos devido um problema técnico) e 2010 com um decréscimo em relação a 2009.

Tabela 16. Custo com formação de professores sob coordenação da DIED de 2007 a 2012

Nº	DESCRIÇÃO	Anos/R\$					
		2007	2008	2009	2010	2011	2012
1.	Serviços Gráficos	3.560,00	--	28.527,29	50.300,00	41.200,00	50.000,00
2.	Locação de Espaço	4.400,00	--	5.800,00	14.500,00	6.600,00	78.260,00
3.	Instrutoria	42.200,00	--	106.700,00	20.947,50	71.698,75	58.950,00
4.	Alimentação para os Cursistas	1.245,00	--	80.000,00	36.000,42	10.000,00	16.000,00
5.	Sonorização	1.200,00	--	3.300,00	3.700,00	2.100,00	2.100,00
6.	Filmagem	1.900,00	--	1.000,00	3.000,00	4.000,00	2.000,00
7.	Transporte para Formação (Vale Transporte, Locação de ônibus, Afins)	26.861,00	--	67.218,00	110.266,00	119.268,00	127.396,00
8.	Profissional de Teatro	--	--	2.100,00	--	--	--
9.	Outros Serviços de Pessoa Física	--	--	2.000,00	8.000,00	8.000,00	10.000,00
10.	Aluguel de Equipamento	--	--	8.810,00	2.500,00	8.000,00	--
11.	Outros Serviços de Pessoa Jurídica (Montagem de estandes)	--	--	--	44.020,00	32.200,00	--
Total		81.366,00	0,00	305.455,29	293.233,92	303.066,75	344.706,00

FONTE: DIED/SEMEC- 2013

Os valores acima descritos foram utilizados não só na formação dos professores, mas também nas Mostras das atividades escolares e que eram realizadas pela DIED envolvendo os professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e MOVA. Nessa perspectiva, o recurso destinado à formação ainda foi menor do que o descrito. Partes dos valores utilizados foram financiados pelo FNDE/MEC e outra parte pelo Fundo Municipal de Educação.

Era nesse contexto de formação que se desenvolvia a formação dos professores com atuação nas Unidades Pedagógicas nas Ilhas, até o ano de 2008. Essa formação era geral com toda a Rede e não levavam em consideração as especificidades e necessidades específicas desses professores, como afirma a Professora EI (2013):

A formação não contemplava nossas necessidades totalmente, mas esclarecia certas dificuldades. Nas formações não se falava da realidade ribeirinha, essa é que é a

verdade, ninguém falava nessa população. Mas o que valia era a troca de Experiências. A formação geral servia de parâmetros para trabalhar no específico. A formação pra mim é essência, agora é claro que, nós ribeirinhos temos que ter formação mais voltada para as nossas necessidades. Mas mesmo sendo uma formação geral, dá pra fazer algo diferente.

No relato, a professora reconhecendo que a formação não respondia a necessidade de sua atuação no cotidiano ribeirinho, ela buscava adaptar a sua realidade, até por que esses professores valorizam muito a formação como ela mesma enfatiza no final de sua fala.

Sabedora dessa realidade, a Diretoria de Ensino através da Coordenação das Ilhas resolve implementar uma formação mais específica para os professores, além daquelas que já vinham acontecendo. A Coordenação entendeu que eles precisavam de uma formação que os ajudassem a construir uma concepção de educação que levasse em consideração os saberes, a identidade e a realidade das populações ribeirinhas, como enfatiza a coordenadora das Ilhas desse período:

Eu disse: - Secretária, não dá para ficar só nessas formações gerais, pois elas não respondem aos nossos problemas nas Ilhas, as necessidades culturais que precisamos discutir. Aí ela acabou acatando que a gente teria uma formação mais específica, aprofundada nessa questão da cultura, na valorização da identidade, da escola mesmo que se pensa e acontece, e participavam também das gerais que eram sobre o letramento, da matemática lá pelo NIED, da coordenação pedagógica que eles vinham, então... a gente conseguiu fazer esse alinhavo (COORDENADORA, 2013).

Segundo o relato havia uma disposição da coordenação de oferecer aos educadores uma formação pautada na realidade dos educandos com os quais os professores trabalhavam pois o contexto vivido por esses é diferenciado daquele urbano o que demandava uma formação também diferenciada. Essa necessidade é sentido pela Professora EI (2013) no relato a seguir:

Quando eu cheguei na UP Maria Clemildes, eu tive muita dificuldade de entender como trabalhar com eles embora eu tivesse 21 anos de trabalho como professora, pois eles têm uma realidade diferente. Depois fazendo umas leituras, conversando com as pessoas que trabalham com essa realidade e também passei a participar das formações é claro que essas formações não eram adequadas pra lá, sempre eles orientavam que era necessário fazer adaptações para a realidade de lá, eu fui encontrando formas de trabalhar a realidade deles.

Na fala da professora ela traz as dificuldades que encontra no início do trabalho com os ribeirinhos e a inquietação para superar essas dificuldades. Ela entende que não basta ter os 21anos de experiência como professora de crianças na realidade urbana para desenvolver seu trabalho na realidade ribeirinha, era necessária outra postura em sua ação pedagógica. Essa realidade é também constatada por Gerone Júnior e Hage (2013, p. 26) em uma pesquisa junto a professores ribeirinhos:

Ora, é inerente à percepção deste professor que a realidade ribeirinha é diferenciada e exige dele, o educador, uma postura também diferenciada. A vivência e a ação pedagógica em comunidades ribeirinhas são desafiadoras; as possibilidades que seriam encontradas de forma mais fácil na realidade urbana se reduzem em um contexto ribeirinho.

Ainda na fala da professora da educação infantil, na segunda parte, ela verbaliza a necessidade de adaptar as formações gerais que ela tinha para a realidade do seu trabalho, ratificando assim a importância de uma formação específica para os professores com atuação nas Ilhas capaz de unir a teoria e prática, que facilitasse a troca de experiências e o conhecimento do local onde cada professor trabalhava. É nessa perspectiva que a Coordenação das Ilhas irá pautar a metodologia da formação desses professores como o relato a seguir:

[...] A gente priorizou sempre fazer nas ilhas, e isso foi muito legal, os professores mesmo gostavam e nesse dia a gente passava o dia naquele lugar, naquela UP e o grupo dos outros espaços estavam todos naquele mesmo lugar. Priorizamos o relato de experiência deles, problematizar a experiência, isso foi muito legal. Tinha a parte teórica, mas tinha também a análise da própria experiência, isso foi muito legal. Levamos pessoas que pudessem fomentar essa valorização da identidade como Juraci Siqueira que é com certeza um amazônida nato, é um poeta, trovador, ele participou muito [...], o pessoal da inclusão, levamos inclusive algumas pessoas de outras equipes, para ver se o olhar ampliava, foi um movimento de formação muito interessante. (COORDENADORA, 2013)

Essa fala da Coordenadora pode ser dividida em dois momentos: um que diz respeito ao local e outro à metodologia. No que se refere ao local, embora aja uma empolgação e disposição da Coordenação em fazer a formação nas ilhas, o que facilitaria com a realidade, alguns professores não sentiam-se contemplados, pois para eles não era simples o deslocamento o que gerava uma certo descontentamento como ressalta a Professora EF (2013):

As formações específicas eram boas, mas só participei daquelas que foram aqui, pois era difícil chegar no porto em Belém para ir para outras ilhas. Eu nunca fui. Pra vim aqui, pra eles era mais fácil, como eles eram muitos, a SEMEC providenciava o ônibus para trazer eles, como nós aqui éramos menos, tínhamos que ir mesmo no ônibus da linha...

A dificuldade que a professora relata está no fato de que a Ilha de Mosqueiro está distante de Belém 70 km, e que ela teria que fazer o percurso em ônibus da linha urbana (que é escasso) até uma parte da cidade onde pegaria outro ônibus para chegar ao porto que iria pegar o barco junto com os outros professores para assim chegar na Unidade Pedagógica, local em que iria acontecer a formação. Como se vê, a questão da formação continuada envolve muitos outros aspectos da vida do professor, não podemos ver só como uma questão

de ausência de curso, mas também envolve toda sua realidade social para além da sala de aula.

O segundo ponto da fala da Coordenadora diz respeito à metodologia, que procurou privilegiar as experiências dos professores que eram pautadas na relação com os alunos que traziam para o espaço escolar os seus saberes construídos a partir da interação com o próprio ambiente. Assim essa metodologia procurava considerar a cultura e a identidade dos alunos como conteúdos a serem vivenciados no espaço escolar, ratificando a ideia de que a formação continuada dos professores deve ser para facilitar a aprendizagem dos conteúdos escolares e também ajudá-los a enfrentar e solucionar as dificuldades do seu cotidiano como afirmam Monteiro e Nunes (2010, p. 274):

Tomar como referência o ambiente cultural implica respeitar e considerar a história e a cultura desse povo. Por esses motivos, acolher as identidades do campo ajuda os professores a melhor preparar o aluno, e ir além das primeiras impressões ao aprender a enfrentar muitas circunstâncias dilemáticas em sua trajetória de vida pessoal e profissional, para mudar a si próprio, o outro e o contexto.

Nessa perspectiva deve-se levar em consideração que a formação continuada dos professores que atuam nos espaços escolares ribeirinhos, deve ajudá-los a entender que a prática pedagógica precisa contemplar os saberes e a identidade local para que o ensino e a aprendizagem sejam significativas aos alunos e que sua ação pedagógica seja política no sentido do comprometimento com a causa dos alunos e assim ajudá-los a superar as dificuldades. Por outro lado esses professores necessitam também de um “olhar diferenciado” da Secretaria de Educação, no sentido de dar suporte para que eles possam superar as várias dificuldades que lhes apresentam no cotidiano, pois sua prática pedagógica é resultado da formação, mas também das condições materiais que lhes são apresentadas.

4.3.2 A ampliação de ofertas de vagas na educação infantil

A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei 8.069/90) ao tratarem a educação infantil como direito das crianças e dever do Estado, tornaram-se referência para os Movimentos Sociais que lutam pela universalização desse direito, incluindo a creche como espaço de cuidado, mas também de educação diferente daquele posicionamento que a sociedade de séculos passados tinha em relação à creche, que era espaço de cuidado, enquanto a pré-escola era espaço de ensino.

Essa vinculação institucional diferenciada refletia uma fragmentação nas concepções sobre educação das crianças em espaços coletivos, compreendendo o cuidar como

atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados. Para além dessa especificidade, predominou ainda, por muito tempo, uma política caracterizada pela ausência de investimento público e pela não profissionalização da área (SEMEC, 2013, p. 81).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394/96) a creche e pré-escola recebem um reordenamento e passam a integrar nos sistemas de ensino a primeira etapa da Educação Básica, realidade que modifica inclusive a formação de professores os quais terão que estarem preparados com formação adequada para atender essa etapa da educação.

A SEMEC, ao trazer a ampliação de ofertas de vagas na educação infantil como uma diretriz para a educação da população ribeirinha se antecipa à lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, segundo o Portal Brasil, todas as crianças a partir de 4 anos deverão estar matriculadas na educação básica até 2016. Quanto a carga horária de permanência das crianças na escola, será de no mínimo 200 dias letivos, com quatro horas diárias como já ocorre com o ensino fundamental com horário parcial.

Nesse contexto, a Educação Infantil na RME de Belém é oferecida nas Unidades de Educação Infantil (UEI) para crianças na idade de creches (0 a 3 anos) e na pré-escola (idade de 4 e 5 anos) onde o atendimento é em tempo integral. Os pais deixam as crianças no espaço pela manhã e após o trabalho vão buscá-las no fim da tarde. As crianças com idade da pré-escola têm também o seu atendimento em Escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, assim como nas UPs, que funcionam geralmente em três turnos (manhã, intermediário e tarde).

Na realidade ribeirinha, as crianças e suas famílias não têm todas essas opções de atendimento a começar pela ausência de creches, que além de privar as crianças desse importante espaço de convivência e de desenvolvimento infantil, priva também as mães a desenvolverem um trabalho que possa gerar renda, pois ela tem que ficar em casa cuidando dos filhos até atingirem a idade que possa frequentar uma turma da pré-escola.

Devido a ausência da Unidade de Educação Infantil nas comunidades ribeirinhas, a criança quando chega aos quatro anos de idade é matriculada numa UP que diante da demanda, oferece vaga para elas. Essa realidade é constatada na tabela a seguir, que mostra a quantidade de alunos atendidos nesse nível de ensino por Unidade Pedagógica, o que facilita a visualização da evolução nesse atendimento.

Tabela 17. Matrícula na Educação Infantil

Localização	UP's e Escola	2007	2008	2009	2010	2011	2012	TOTAL
Ilha do Combu	Combu	11	13	13	14	13	20	84
	Escola Miltom Monte	----	----	----	---	---	33	33
	Santo Antonio	13	11	11	11	17	14	77
Ilha Grande	Nazaré	----	9	13	13	12	17	64
	São José	15	16	14	11	16	18	90
Ilha do Mosqueiro	Mari-Mari	----	---	4	5	---	---	9
	Maria Clemildes	11	12	12	6	15	20	76
	Bacabeiras	---	---	---	---	---	4	4
Ilha da Várzea	Na. Sra. Dos Navegantes	20	18	19	20	23	22	122
Ilha do Jutuba	Jutuba I	---	---	---	6	---	---	6
	Jutuba II	13	13	9	12	18	18	83
Ilha de Cotijuba	Flexeira	25	26	17	24	24	22	138
	Faveira	73	95	74	50	64	86	442
	Seringal	---	---	---	---	10	12	22
Ilha de Paquetá	Jamaci	---	---	---	---	8	8	16
TOTAL		181	213	186	172	220	294	1266

Fonte: SEMEC/NUSP -2013

A tabela omite os anos de 2005 e 2006 (anos iniciais do recorte temporal da pesquisa), pois esses dados não foram disponibilizados pela SEMEC, sob a alegação de que os mesmos não foram alimentados no sistema informatizado da Secretaria. Nela os números indicam que houve um crescimento progressivo na matrícula final entre os anos de 2007 e 2008, com uma pequena queda nos anos de 2009 e 2010, sendo que volta a crescer nos anos de 2011 e 2012.

Os números apresentados na tabela, se comparados à quantidade de espaços escolares, parecem ser pequenos e não ter uma grande evolução na oferta da Educação Infantil, no entanto esses números são compatíveis com a realidade demográfica nas regiões ribeirinhas que registram um crescimento (quando não o decréscimo) pequeno se compararmos com aqueles das cidades. Essa realidade reforça a postura excludente dos governos quanto à oferta de serviços essenciais, para essas populações quando a lógica deles é mais quantitativa do que o qualitativo. Diante da postura, que leva a negar a criação de vagas na Educação Infantil, Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 149) enfatizam:

Vale dizer, finalmente, que toda criança, mesmo que esteja em áreas em que não haja outras crianças a ponto de constituir uma turma ou com concentração bem pequena de crianças de até seis anos de idade, tem direito à Educação Infantil. O poder público deverá encontrar formas de responder a esse direito, caso seja demandado pela família.

Portanto, a Educação Infantil é questão de direito da criança do campo, da criança ribeirinha, cabendo aos governos municipais oferecerem vagas sempre que necessário. No caso do Município de Belém, esse direito foi garantido para as crianças ribeirinhas com a construção de prédios em alvenaria ou mesmo mistos mais adequados para o atendimento escolar substituindo os existentes e que funcionavam de forma precárias como enfatiza a Secretária de Educação no período:

[...] eu dizia: olha, é o seguinte não tem condições, esse espaço não tem condição, isso não é uma escola de verdade, é um “quebra-galho” como dizemos popularmente. Então eu fiz muito esse discurso, para os políticos, Centros Comunitários e eu notava que nessa gestão última, eles já estavam compreendendo que é isso mesmo. [...] eu disse: - gente não é por ai! Nós temos que fazer escolas boas, bem construídas para todas as crianças, não podemos ter uma escola de 1ª, 2ª classe. Não podemos pegar os pobres e até menos do que os pobres, abaixo da linha de pobreza e dizer pra eles que isso aqui... e passa 10 anos, mais 10 anos, mais 10 anos, o quê que é isso? Ao invés de estarmos lutando por escolas do mesmo padrão, ficamos fazendo o que os brasileiros gostam: quebrando galho [...] eu dei muito duro nessa administração para tentar melhorar esses espaços... você vê a situação que está, um banheiro horroroso, uma cozinha que não tem condição, não tem não sei o que... e aquelas piores eu tentava minimizar, mas com a consciência pesada de saber que de certa maneira não estava resolvendo o problema [...].

A Secretária demonstra em sua fala que tem consciência de que só substituindo os espaços embora melhorasse a qualidade do atendimento aos alunos, não resolvia o problema da falta de espaços que pudessem atender às crianças mais próximo de suas casas e foi nessa perspectiva que foi construída e inaugurada no fim de 2012 a Escola Miltom Monte na Ilha do Cumbú que passou a atender os alunos do Ensino Fundamental e também da Educação Infantil.

Nesse cenário, com solicitação da comunidade foi também criada a UP. Bacabeiras localizada na Comunidade Agroecológica Nova Esperança das Barreiras na ilha do Mosqueiro, essa contradizendo o discurso anterior da Secretária, ela funciona em um espaço improvisado sob o regime de comodato atendendo crianças do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, o que sinaliza a necessidade de construção de mais espaços escolares nas Ilhas.

Ainda na Ilha do Mosqueiro, foi criado mais um espaço escolar para atendimento da Educação Infantil: a Ecoescola Madalena Travassos na comunidade do Paraíso. Ela possui sete salas de aula e atende 130 crianças, de 03 a 06 anos, em tempo integral e embora não faça parte dos espaços sob a Coordenação das Ilhas, mas por atender crianças de localidades ribeirinhas e dos assentamentos do entorno coloca-se no rol dos espaços criados para o atendimento de crianças ribeirinhas. Os espaços aqui citados podem ser visualizados através das figuras a seguir.



Figuras 34, 35 e 36 – Fotos da Escola MEIEF Miltom Monte, ECOESCOLA Madalena Travassos e UP Bacaberiras respectivamente.

Fontes: Educaribeirinhos (2013), Pesquisa de campo (2013) e Zacarias Assunção (2014) respectivamente.

Nas figuras anteriores é possível ver o prédio da Escola Miltom Monte (figura 34), construído de forma suspenso para não ter suas salas de aulas atingidas pelas águas da maré. Na figura 35 retrata o moderno prédio da ECOESCOLA Madalena Travassos, exhibe seus corredores largos, arejados com acesso para as salas de aula e refeitório, faz um contraste com a figura 36 que apresenta os alunos da U.P Bacabeiras fazendo seu lanche em um espaço improvisado para o refeitório, sinal de que ainda há muito outros espaços a serem melhorados na RME de Belém.

Durante o levantamento dos dados da pesquisa, foi detectado que em alguns espaços, devido à pequena quantidade de crianças matriculadas na Educação Infantil, essas frequentavam a mesma sala daquelas do Ensino Fundamental. Essa prática contraria a Resolução CNE/CEB 2/2008 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, a qual determina no seu art.3º parágrafo 2º que “Em nenhuma hipótese serão agrupadas crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental”.

Práticas como essas comprometem a qualidade do atendimento da educação infantil, pois essas crianças não terão acesso a equipamentos adequados à sua faixa etária. Portanto mais do que uma análise do crescimento quantitativo da oferta de matrícula da Educação Infantil para as populações ribeirinhas, cabe analisar a qualidade desse ensino como direito das crianças do campo, entre elas as ribeirinhas, pois nem sempre a lei consegue garantir esse direito o qual se constitui de fato a partir do embate com a realidade, tendo como referência a legislação e o exercício da cidadania, como apontam Felipe e Ramos (2012, p. 418):

Assim, o processo de construção da cidadania das crianças do campo é construído no embate entre a realidade plural, geralmente desigual, e os instrumentos legais conquistados e disponíveis para as crianças filhas de agricultores familiares,

extrativistas, pescadores, artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, trabalhadores sem-terra, quilombolas e caiçaras.

Esse embate que afirma a citação anterior, é um exercício constante para as populações ribeirinhas, pois quando é assegurada a Educação Infantil essa carece de qualidade. Em muitas das escolas ribeirinhas é comum ver crianças sentadas nas carteiras sem poder alcançar o apoio dos pés, causando prejuízos na postura física, ou mesmo com dificuldades no uso dos vasos sanitários que são altos para elas, assim como as pias para lavar as mãos. Sendo que no caso da UP Maria Clemildes dos Santos, esses problemas se apresentam logo no acesso ao prédio, pois a calçada é muito alta, o que exige a entrada delas por trás do prédio.

Outra implicação na forma de enturmar as crianças da Educação Infantil, nas turmas do Ensino Fundamental diz respeito à prática docente, pois se o professor tem em uma mesma turma alunos de diferentes níveis de ensino, é necessário que ele tenha formação adequada para saber lidar com essa diversidade. Aqui é reforçada a ideia da necessidade de uma formação específica para os professores que trabalham com crianças ribeirinhas (já defendido anteriormente) no sentido do preparo e enfrentamento dessas especificidades inerente ao ambiente escolar, assim como o apoio pedagógico a esses professores.

Essa questão da enturmação é uma consequência da forma que os governantes veem a Educação Infantil, pois os municípios quando não deixam de lado esse nível de ensino investem pouco. Tratando-se das regiões ribeirinhas a realidade ainda torna-se mais agravante pois a questão do custo-aluno é levado muito em consideração, chegando às vezes a fecharem espaços escolares sob a alegação de que esses alunos são muito onerosos para os cofres públicos. A consequência dessa postura é a privação dessas crianças ao direito a educação escolar quando não são colocadas em barcos para grandes percursos rumo a escola. E nesse contexto, Passuch, Silva e Silva (2012; p. 144) se posicionam:

Resumindo, temos de ter clareza de que, na Educação do Campo, a “enturmação” é tema de debate e de disputa e suas formas incidem diretamente na qualidade da Educação. A ela está relacionado também o embate entre os direitos da criança (de Educação com qualidade e de acesso às vagas próximas de sua residência) e o financiamento público nem sempre compatível para efetivação desses direitos.

Nessa perspectiva, há de se atentar que a legislação não garante por si só o direito do cidadão, é necessário uma constante vigilância para garantir uma educação pública e de qualidade para as crianças da Educação Infantil, pois se essas estão sendo atendidas nas turmas do Ensino Fundamental, é de se entender que a sala e os equipamentos não estão adequados para elas e nem tem como acessar as adequações necessárias (carteiras próprias,

banheiros adequados para a faixa etária), pois essas crianças estão invisíveis para os Sistemas de Ensino.

4.3.3 O desenvolvimento sócio ambiental sustentável com ênfase na dimensão insular

A terceira diretriz da Secretaria Municipal de Educação para a educação dos povos ribeirinhos é “O desenvolvimento sócio ambiental sustentável com ênfase na dimensão insular”. Nessa perspectiva é importante ressaltar que a região insular de Belém é constituída por áreas urbanas e rurais, sendo que das 39 ilhas existentes, somente 3 apresentam áreas urbanas que são elas: Mosqueiro, Caratateua e Cotijuba, as demais são totalmente rurais. Essa realidade exige que o governo municipal desenvolva políticas públicas que possam atender às necessidades da população que vive na área rural, que segundo o censo de 2010, são 11.924 pessoas, ou seja, 0,86% do total da população do município.

Essas políticas devem fortalecer a identidade, a cultura dessa população ribeirinha, responder as suas necessidades. Entre essas, a política de educação, por exemplo, deve trazer em seu bojo uma escola capaz de traduzir as necessidades e interesses dessa população e que sirva de base para o fortalecimento da cultura local, o enfrentamento dos problemas socioambientais.

A questão da sustentabilidade ambiental na Rede Municipal de Ensino de Belém, no período em estudo foi colocada em evidência nos documentos, no fazer pedagógico, no currículo e nos cursos que prepararam para a implementação dessa terceira diretriz, como foi o caso do quarto curso ECOAR que trouxe como proposta da formação dos professores a Educação Ambiental, no qual os educadores em seis dias com uma carga horária de 8hs diária puderam estudar sobre conceitos, práticas de Educação Ambiental além de elaborarem um projeto em EA para ser executado nas escolas que eles trabalhavam (SEMEC, 2006).

Segundo os sujeitos da pesquisa, a referência para o desenvolvimento dessa diretriz foi a Escola Bosque³⁶ que em seu projeto pedagógico busca pautar uma sustentabilidade que respeite todo o ecossistema e que também seja capaz de garantir a sustentabilidade dos habitantes e do seu modo de vida como ressalta a SEMEC (2011, p. 54).

Em função da grande diversidade dos ecossistemas, essa região desperta a atenção quanto aos seus aspectos humanos e naturais. Daí a importância da realização de estudos que possibilitem o conhecimento não apenas dos ecossistemas naturais, mas

³⁶ O Centro de Referência em Educação Ambiental Professor Eidorfe Moreira – Escola Bosque, administrada pela Fundação Escola Bosque, foi inaugurada em 26 de abril de 1995, na gestão do então prefeito Hélio da Mota Gueiros, que tinha como Secretária de Educação, sua esposa Therezinha Gueiros. A Escola Bosque está localizada na área urbana da Ilha de Caratateua, no bairro de São João do Outeiro.

também das representações simbólicas, indispensáveis ao fornecimento de subsídios à implementação de políticas públicas auto-sustentáveis que respeitem as condições de vida das populações que ali habitam.

A partir desta realidade, a Escola Bosque construiu um projeto que trouxe em seu bojo essa preocupação, a vinculação estreita com a realidade, com o contexto social mais amplo, o que exige, portanto, compromisso com a prática educativa capaz de contribuir com a formação de cidadãos conscientes, propositivos e participativos (SEMEC, 2011, p. 54).

No centro da sustentação dessa diretriz, está, portanto, a Escola Bosque com seu projeto pedagógico, que conforme a Secretária de Educação (2014) “deveria ser uma luz para toda essa realidade das ilhas”, o que é confirmado através do depoimento a seguir:

Quando eu entrei (na Coordenação da Ilhas) [...] eles focavam muito pela visão a visão da sustentabilidade. E isso estava colocado, tanto é que uma das diretrizes é essa: focar a visão da sustentabilidade. E ela (Secretária de Educação) que foi sempre muito apaixonada pela cultura das ilhas, com esse olhar mais amazônico, ela centrou força, até porque tinha sido ela a fundar a Escola Bosque, na verdade esses outros espaços vem a reboque da ideia dela, da Escola Bosque e isso tá marcado. Tá marcado nas obras, tá marcado no currículo, enfim tá marcado nas ações que ela priorizava e priorizou para a Escola Bosque, então os outros espaços vieram a reboque da Escola Bosque, que era trabalhar a questão ambiental, da sustentabilidade, um currículo interdisciplinar. Então, do lado da Escola Bosque ela centrou forças, até porque o projeto originário da Escola Bosque, foi e veio originário dessa discussão aí (COORDENADORA DAS ILHAS).

Os espaços que a Coordenadora se refere quando diz que “os outros espaços vieram a reboque da Escola Bosque”, são UP’s que passam a trabalhar os projetos pedagógicos na perspectiva da sustentabilidade e outros espaços que foram construídos como resposta a essa diretriz que é o caso da Escola da Pesca, as Ecoescolas, além do projeto ECOMUSEU da Amazônia que tem como objetivo o fortalecimento dos saberes e da cultura dos moradores das Ilhas e ribeirinhos.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental “Casa-Escola da Pesca” – CEPE é vinculada à Fundação Escola Bosque. Foi fundada em 17 de abril de 2008 e está localizada na área urbana da Ilha de Caratateua. Tendo como metodologia de ensino a Pedagogia da Alternância³⁷, ela oferece o Curso de Qualificação Profissional de Formação Inicial em Pesca e Aquicultura na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), com duração de um ano e meio dividido em três períodos letivos de seis meses cada, incluindo estágio supervisionado obrigatório em órgãos e instituições públicas e privadas.

³⁷ Como o próprio nome diz, a Pedagogia da Alternância, alterna o tempo escola e o tempo comunidade, onde essa última é vista como espaço de aprendizagem. O aluno passa um período na escola e outro na comunidade aplicando os conhecimentos adquiridos na escola numa relação com os saberes comunitários. Essa pedagogia que nasceu entre os camponeses franceses, tem sido adotada no Brasil por movimentos sociais entre eles o MST e foi reconhecido pelo MEC através das Diretrizes para Educação do Campo.

Em 2013, a Escola da Pesca atendeu sessenta e um (61) alunos em duas (2) turmas que se alternaram em regime de semi-internato e externato atendendo filhos de pescadores, aquicultores e trabalhadores da pesca em geral das ilhas de Belém (Caratateua, Mosqueiro, Ilha da Onças, Combu, Ilha Nova, Jutuba), a parte continental do município e até de outros municípios como Santa Bárbara e Barcarena.

Os conteúdos são diversificados, abrangem conhecimentos inerentes a realidade pesqueira, ao mercado, além de conteúdos que adentram a cultura digital e colocam em evidência a cultura ribeirinha. Esses conteúdos são trabalhados através de palestras, cursos livres, visitas técnicas e culturais, atividades de caráter pedagógico, como mostras culturais e os estágios supervisionados. Diante do exposto o discurso oficial é de que

A CEPE constitui-se, portanto, em uma nova proposta de Educação para as comunidades das ilhas de Belém e se propõe a oferecer aos filhos de pescadores, aquicultores e trabalhadores da pesca, a oportunidade de conhecerem e dominarem novas tecnologias que se mostrem mais eficientes no trato com o meio ambiente e nas atividades laboreais pesqueiras e aquícolas (SEMEC, 2013).

A citação em tela revela o objetivo da CEPE que é de oferecer uma capacitação para os filhos de pescadores conjugando o conhecimento de novas tecnologias a serviço do meio ambiente e do próprio trabalho a ser desenvolvido. No entanto, esse objetivo torna-se um desafio diante da diretriz *desenvolvimento sócio ambiental sustentável* pois será necessário conjugar os saberes das comunidades, como os interesses econômicos que são imbricadas nas empresas pesqueiras, para as quais esses alunos estão sendo formados para atuarem, o que nem sempre é possível, pois a pesca industrial é uma das responsáveis pelos desaparecimentos do pescado de rios como aqueles do Mosqueiro, o que priva o ribeirinho da sua pesca artesanal de subsistência.

Outro projeto que vem na perspectiva dessa terceira diretriz na RME é o da **ECOESCOLA**. Essa proposta pedagógica foi importada da Alemanha pela professora Rita Nery, que teve seu nome atribuído a uma Ecoescola. Esses espaços educativos atendem a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental numa concepção de que a educação sustentável ou ecoeducação “que é mais amplo que a educação ambiental” (GADOTTI, 2008, p. 66) deve começar desde criança.

Nessa perspectiva, os prédios das Ecoescolas são padronizados de forma que facilitem a interação com o ambiente interno e externo, sendo que as salas de aula tradicionais são substituídas pelas salas ambientes, pois é nessa perspectiva que “O novo conceito de educação infantil desenvolve o aprendizado diferenciado, utilizando não só a pedagogia como forma de aprendizado, como também a estrutura da escola e suas diversidades, facilitando no

desenvolvimento de múltiplas inteligências³⁸ do aluno” (SEMEC, 2013). Com essa concepção de educação e sustentabilidade, foram construídos sete espaços como mostra a tabela a seguir:

Quadro 05 - ECOESCOLAS

Ano	Nome da Ecoescola	Bairro de localização
2008	Escola Municipal Professora Laís Fontoura Aderne	Paracuri II - Icoaracy
2008	Escola Municipal Profª. Allana de Souza Barbosa	Sideral
2010	Escola Municipal Professora Rita Nery	Tenoné
2011	Escola Municipal Profª. Alda Eutrópio de Souza	Tapanã
2011	Escola Municipal Profª. Maria Madalena Travassos	Paraíso - Mosqueiro
2012	Escola Municipal Professor Pedro Demo	Água Boa – Caratateua
2012	Escola Municipal Parque Bolonha	Águas Lindas

Fonte: DIED/SEMEC, 2013.

A tabela acima revela um dado muito significativo no que diz respeito ao atendimento escolar das populações ribeirinhas que é o fato de nenhuma Ecoescola ter sido construída nas comunidades ribeirinhas, todas foram construídas em regiões urbanas. Sendo esses espaços concebidos dentro de uma proposta de “educação para a sustentabilidade” (GADOTTI, 2008), a construção deles ratifica as intenções pedagógicas da SEMEC para aquela comunidade. No entanto, a sustentabilidade que será trabalhada será a da cidade, pois é nela que vivem os sujeitos dessas escolas, é o que percebe também a Coordenadora das Ilhas quando fala sobre as Ecoescolas:

Elas vêm para ratificar a diretriz da sustentabilidade. Elas vêm para responder a sustentabilidade da cidade. É um projeto interessante, mas pra mim ela fica ainda muito focada na questão pedagógica dentro. Ela não adentra essa escola pública, essa escola diversa, essa escola conflituosa que a gente tem. É uma escola que discute o ambiental, discute o lixo, mas o lixo pelo lixo, e a gente tá pra além de discutir o lixo pelo lixo. É isso tu discute o lixo, mas não discute quem produz o lixo. Tu não discute porque alguns estão catando lixo, estão se alimentando do lixo, então tu fica só ali: não jogue o lixo no chão. É muito raso isso.

Essa fala traz fortemente a contradição que existia dentro da SEMEC quanto às concepções dos dirigentes da rede em relação à sustentabilidade. A Coordenadora tem um olhar diferenciado de como trabalhar a questão da sustentabilidade e questiona a forma de pensar e trabalhar das Ecoescola. No seu entendimento, o fazer pedagógico deve mexer com as questões da origem dos fenômenos, deve questionar a estrutura do que está posto, do

³⁸ Segundo a Revista Nova Escola (2013), a teoria das inteligências múltiplas foi criada pelo psicólogo e professor norte-americano **Howard Gardner**, pela qual ele afirma que o Ser humano é dotado de várias inteligências as quais devem ser estimuladas no indivíduo. As múltiplas inteligências são lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-sinestésica, inter e intrapessoal, natural e existencial.

sistema econômico vigente que devasta com os recursos naturais. Se a escola não faz esse movimento significa que ela “fica ainda muito focada na questão pedagógica dentro”.

No contexto dessa terceira diretriz, a Escola Bosque implementava sua proposta pedagógica junto às UPs por ela coordenadas, enquanto as Ecoescolas também desenvolviam suas ações nessa perspectiva, restava então as UP's ligadas à DIED traçarem seu caminho conceitual e metodológico que foram concretizados a partir de projetos pedagógicos orientados pela Coordenação das Ilhas e que eram socializados nas várias ações entre elas, seja nas formações de professores seja nas Mostra Culturais. Os projetos eram desenvolvidos durante todo o ano letivo de uma forma interdisciplinar, sendo que cada UP dentro do seu contexto socioambiental tirava um eixo temático específico, como mostra o quadro a seguir que apresenta os projetos desenvolvidos no ano de 2010.

Quadro 06 – Projetos desenvolvidos nas Unidades Pedagógicas

UNIDADE PEDAGÓGICA	PROJETO DESENVOLVIDO	TEMAS ABORDADOS
UP Várzea	- Projeto Horta; - Projeto Olha eu aqui.	Qualidade de vida, cidadania e meio ambiente
UP Santo Antonio	Projeto Desvelando Memória e Saberes da Comunidade Local: o igarapé do Piriquitaquara.	Abordar a questão da identidade dos atores sociais
UP São Benedito	- Projeto Navegando na Leitura e Escrita dos Cidadãos Ribeirinhos; - Projeto Navegando entre Rios e Igarapés e Sementes Nativas: leitura e releitura sobre a natureza amazônica.	Uma releitura da Natureza amazônica
UP Combu	Projeto (RE) lendo e (RE) escrevendo o Meio Ambiente	Abordagem das problemáticas ambientais existentes no cotidiano da Ilha.
UP São José	Projeto Descobrimo e Redescobrimo a História da Ilha Grande	As lutas e conquistas dos moradores da Ilha.
UP Maria Clemildes UP Mari-Mari	Projeto Preservar a Natureza é Construir a Paz	Economia local e o fazer cultural; preservação ambiental e desenvolvimento sustentável; resgate histórico cultural, fauna e flora.
UP Nazaré	Projeto Sustentabilidade Ambiental	Preservação do meio ambiente

Fonte: DIED/SEMEC, 2011.

Como o quadro mostra, os projetos eram impregnados das realidades locais. Eles traziam a história, as lutas pela conquista dos direitos, a identidade, a cultura local, colocando sempre em evidência o cotidiano desse povo ribeirinho. Embora as UPs tivessem uma autonomia quanto ao seu projeto a ser desenvolvido, não há um distanciamento de conteúdo e da forma de abordagem desses, mostrando assim uma sintonia pedagógica entre esses espaços.

Por fim apresentamos o quarto projeto na perspectiva do desenvolvimento socioambiental com ênfase nas Ilhas que é o **ECOMUSEU da Amazônia**. Constituído em 2007, ele funciona na Escola Bosque e tem uma concepção diferenciada dos museus tradicionais que estão com o seu acervo em um espaço fechado. O Ecomuseu tem como acervo todo o patrimônio material e imaterial de uma comunidade, é um grande museu a céu aberto, é uma nova forma de fazer museu, como afirmam Oliveira (2009, p. 20):

Os ecomuseus, os museus territórios e os museus comunitários são representantes desta nova museologia e se diferenciam dos tradicionais pela ênfase que dão ao território (meio ambiente ou sítio), ao patrimônio e à comunidade, em contrapartida, à ênfase dada pelo museu tradicional aos prédios institucionais, coleções e visitantes. Um ecomuseu visa proteger e manter o que existe em sua comunidade, com participação ativa de seus membros que, conscientemente, preservam suas tradições e costumes valorizando-os “in loco”.

Com o Ecomuseu se vê a intenção clara de trabalhar junto com a comunidade, indo ao encontro dos seus saberes, buscando evidenciar sua cultura como patrimônio que deve ser cuidado, fortalecendo assim a sua relação com o meio ambiente numa perspectiva da sustentabilidade. Por outro lado, ele funciona como uma espécie de presença do governo nos lugares mais desassistidos das políticas públicas tendo como aporte principal das ações a educação que perpassa por todo o programa que tem três pilares bem definidos:

- o território - adaptando-se estreitamente às características de cada território, terra firme ou ilha, urbana, periurbana ou rural, para fazer dele o contexto físico e o suporte de sua pedagogia, após um diagnóstico participativo das forças e das fragilidades, e também das perspectivas de desenvolvimento de cada um;
- a comunidade - dirigindo-se às pessoas, adultos, jovens e crianças, que estavam suscetíveis a representar os papéis de animador, de formador, de agente de desenvolvimento nas suas respectivas comunidades e dirigindo-se a elas na linguagem de sua cultura viva;
- o patrimônio - servindo-se dos elementos materiais e imateriais da herança de cada comunidade, reconhecidos por um inventário participativo permanente, como materiais pedagógicos” (REZENDE; VARINE, 2012, p. 44).

Com esses três pilares, o Ecomuseu desenvolveu várias atividades nas Ilhas de Belém numa relação direta com a comunidade e com as UPs. No biênio 2011-2012, na comunidade do Caruaru essas atividades foram intensas, facilitando assim o acesso da população a vários

curso e palestras, sempre numa parceria com a Unidade Pedagógica Maria Clemildes como pode ser constatado a seguir:

- Pesquisa e registro gráfico de estruturas das embarcações;
 - Pesquisa e registro gráfico da varinha do amor para aplicação em embarcações;
 - Aulas sobre a cultura para a valorização da identidade local;
 - Construção de biomapas com a comunidade;
 - Pesquisa e registro de patrimônio material e imaterial;
 - Horta e viveiro de mudas florestais;
 - Aquicultura sustentável – peixe e camarão;
 - Educação ambiental;
 - Sinalização de trilhas para o fomento do turismo ecológico;
 - Oficina de culinária agregando valores regionais como geração de trabalho e renda;
 - Workshops e palestras para as comunidades abordando temas ligados a cidadania;
- (MARTINS, 2012, p. 4).

Além dessas atividades com a comunidade, a presença do ECOMUSEU se deu também dentro das salas de aulas junto aos professores, ajudando esses a desenvolverem atividades escolares que valorizassem a cultura e o saber local. Na UP Maria Clemildes, essa presença foi marcante para a Professora EI (2013):

O Ecomuseu me deu um suporte para que eu valorizasse a cultura dessa comunidade. Com eles eu trabalhei a “varinha do amor”³⁹ usando as formas geográficas. Por que não trazer esses saberes da comunidade para dentro da sala de aula. Trabalhamos as formas geográficas a partir dos saberes deles. Eles se sentiam valorizados. [...] Eu me sinto bem trabalhando a realidade deles. Eu tenho vários trabalhos feitos com o seu Raimundo, até música ele já fez para eu trabalhar com as Crianças da Educação Infantil.

Diante do exposto, entende-se que o Ecomuseu da Amazônia, teve um papel fundamental na formação dos professores que trabalham com as populações ribeirinhas, mostrando as várias possibilidades de trabalhos com os conteúdos vindos da comunidade, incentivando a ver os comunitários como detentores de um saber, de um conhecimento capaz de fazer a sustentabilidade comunitária, portanto válidos para serem trabalhados na Unidade pedagógica como conteúdo programático.

É importante ressaltar que ao trabalhar essa diretriz de uma forma crítica, ela é passiva de conflitos e contradições, pois mexe com estruturas e interesses particulares quanto à posse dos bens naturais como o ocorrido na da UP Maria Clemildes:

Foi muito difícil com um pai de aluno... eles não aceitavam, eles tinham que derrubar a árvore, pois era de lá que eles tiravam o sustento da família... ele foi até bater terço na porta da escola nos desafiando. Os alunos também defendiam os

³⁹ A “Varinha do Amor” ou “Varinha de Bordar” é um artefato decorativo produzido artesanalmente pelas comunidades do Caruaru e Castanhal do Mari-Mari na Ilha do Mosqueiro. A partir de um pedaço do cipó verde denominado por eles de “Santa Clara”, eles vão cortando com uma lâmina a casca do cipó dando formas de traçados vários, sendo mais comuns, os marajoaras.

pais e diziam: “mas é dali que o papai consegue nosso sustento”. Não foi fácil no início, inclusive com os alunos. Mas hoje os alunos entendem bem que não devemos devastar a floresta, até aquele pai mudou a postura, hoje ele é nosso amigão. Eles entenderam que não era só derrubar as árvores, mas plantar também, não derrubar de forma desordenada (PROFESSORA EF, 2013).

A fala final da professora mostra que o seu entendimento de preservação, de cuidado com a floresta concentra-se em ações locais, ou no “faça sua parte”, para termos a sustentabilidade do planeta. Ela não consegue fazer a crítica ao dado que os alunos trazem em sua fala quando dizem que é da derrubada da floresta que o pai tira o sustento da família. E aqui está a contradição: a ausência de políticas públicas de geração de renda para a população dessas comunidades tem estimulado alguns ribeirinhos a uma prática contrária aquilo que eles sabem fazer, que é cuidar da sustentabilidade do seu espaço.

4.4 AS DIRETRIZES EDUCACIONAIS PARA A REGIÃO DAS ILHAS NO CONTEXTO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE BELÉM

Após analisar de que forma se deu a implementação das diretrizes educacionais para as Ilhas de Belém, retorna aqui as questões iniciais: as diretrizes educacionais para as populações ribeirinhas constituem-se em uma política de educação da Secretaria Municipal de Educação de Belém? Qual a relação dessas diretrizes educacionais com a Política de Educação do Campo?

A tentativa de responder a esses questionamentos passa pelo entendimento do que são políticas públicas. No campo teórico há vários entendimentos de como se constitui uma política pública, que aqui preferimos trabalhar com o aporte de Muller e Surel (2002, p. 14):

Uma política pública é formada, inicialmente, por um conjunto de medidas concretas que constituem a substância “visível” da política. Esta substância pode ser constituída de recursos: financeiro (os créditos atribuídos aos ministérios), intelectuais (a competência que os atores das políticas são capazes de mobilizar), reguladores (o fato de elaborar uma nova regulamentação constitui um recurso novo para os tomadores de decisão), materiais. Ela é também constituída de “produtos”, isto é de outputs reguladores (normativos), financeiros, físicos.

Vários desses elementos encontram-se na implementação das Diretrizes, como o financeiro, que é fundamental para realização de qualquer ação, pelo volume de recurso destinado a uma ação, pode ser o indicativo da importância dela. Houve uma intenção na qualidade das ações com a presença de técnicos qualificados na coordenação e os espaços físicos construídos ou adquiridos que foram demarcando a efetivação das diretrizes. No entanto não foi localizado um marco legal, uma normatização para essas diretrizes, faltando assim uma medida que dá substância visível a política pública conforme a citação anterior.

Nessa mesma linha de raciocínio que tem a normatização como elemento fundamental para a efetivação de uma política pública é que se expressa a Coordenadora quando indagada sobre o assunto:

Acho que uma política, ela é bem mais definida, então nesse recorte teu da pesquisa, pra mim tinham adornos de uma política, tinha fragmentos de uma política, mas a política só se faz na medida que ela se formata num conjunto, num coletivo, num contrato, numa normativa e isso acho que não deu conta de responder. Agora teve iniciativas, a gente não pode negar que houve iniciativas no sentido de dar conta dessa educação, até porque recebe recursos, até porque está ali é o poder público, ele tem que responder mesmo, é tarefa dele. Mas política mesmo, conforme diz o marco teórico aí... uma política precisa ser definida, normatizada, implementada, acompanhada e avaliada. Aí nesse sentido, eu vejo que não. Agora teve iniciativas sim, de tentar responder a uma educação, até porque eles estavam no comando, na direção e tem que.... (COORDENADORA, 2013).

A Coordenadora é clara em afirmar que as diretrizes não se traduziram em políticas públicas de educação para as populações ribeirinhas. Nesse contexto, coaduna com o que afirma a Coordenadora, o fato de não ter sido localizado na Secretaria Municipal de Educação, documentos oficiais que normatizem essas diretrizes, as mesmas estão registrada apenas em um Caderno que registrou as várias ações da SEMEC.

Ainda na busca do entendimento de como foi se constituindo essas diretrizes e como elas eram tratadas internamente na Diretoria de Ensino/SEMEC, o relato a seguir entra nessa dimensão:

Para a política (pública) não basta ter só as diretrizes, elas precisavam serem avaliadas e discutidas. Quando eu cheguei lá essas diretrizes já existiam, mas eu não participei, nunca fui chamada, não teve nenhum processo para aprofundar essas diretrizes. Então eu não posso te dizer o quê que eu fiz lá no processo, na gestão, na coordenação com essas diretrizes, elas já existiam. A gente só passou... só leu, quando foi discutir o PNE, que aí... “Ah, quais são mesmo as diretrizes?” Aí se voltou a elas, porém não teve nenhum debate, nunca se aprofundou, então as Ecoescolas, por exemplo, que está dentro da sustentabilidade, a Escola da Pesca, a própria Escola Bosque, as reformas... Especificamente das Ilhas, ela melhorou a infraestrutura, mas isso não estava no debate, as coisas iam acontecendo muito, cada um no seu quadrado. Então essa era uma coisa que me angustiava muito. Então, por outro lado ela me deu assim livre arbítrio, liberdade para pensar um plano de trabalho que era o que eu tinha e fiz. Cada ano eu arrumava um plano de trabalho, eu submetia ao olhar dela, ela ponderava algumas coisas, de formação... do que a gente ia discutir no sentido da sustentabilidade, que era mais essa questão da cultura e da valorização da identidade e ponto. Era uma política... que estava escrita as diretrizes, mas que na verdade tu não fundamentou e tu nem pactuou ela coletivamente, então ela só realmente é política quando de fato tu vai pactuando isso (COORDENADORA, 2013).

Essa fala revela que as ações na Rede nesse período foram muito baseadas nas “boas intenções” dos dirigentes, pois a cada ano a Coordenadora fazia um novo plano de trabalho que era submetido ao olhar da Secretária, pela ausência de uma Política voltada para educação das populações ribeirinhas.

Não era interesse dos dirigentes a normatização dessas ações, como responde a Secretária de Educação do período em estudo, quando indagada sobre a falta de normatização para a ECOESCOLA:

[...] na verdade é uma escola de educação infantil simplesmente [...] mas a palavra ECOESCOLA ficou assim como se fosse algo...então a ideia era dar ênfase a questão ambiental dentro da própria escola, a começar de pequenininho, a cuidar da própria escola...[...] mas não era dada especial que merecesse uma... eu nunca pensei em termo de normatizar isso mesmo, aliás não deu tempo [...] nos últimos anos foi tudo tão corrido que não dei conta de tudo (SECRETÁRIA, 2013).

Diante do exposto, a Secretária de Educação do Município, não tinha uma preocupação em garantir a efetivação da política de educação através da normatização das ações implementadas, ela ia fazendo os projetos conforme as demandas iam acontecendo, conforme as equipes que a assessoravam iam sugerindo, falando da importância do projeto, é o que sugere a próxima fala da Secretária ao justificar por que não foi implantado a Educação do Campo no município:

[...] Eu ouço muito falar sobre educação do campo, não cheguei a estudar o que tem de diferente de especial, não sei! Mas quando tratamos das questões das Ilhas, em nenhum momento essa questão foi colocada, eu não sei se é por que essas escolinhas das Ilhas eram anexo das escolas daqui, da cidade. Realmente não cheguei a pensar na questão... mas não cheguei a pensar porque não me foi proposto também. O setor competente da secretaria não me propôs nada nesse sentido, e foi passando... [...] (SECRETARIA, 2013).

Essa parte da entrevista com a secretária apresenta ainda outro dado que era a fragilidade da relação da SEMEC com as comunidades e Movimentos Sociais, pois ela ao apresentar a ausência da discussão da Educação do Campo como uma falha no âmbito da Secretaria mostra a fragilidade de diálogo com os vários segmentos da sociedade que podem sugerir políticas de educação para o município.

Ainda nessa fala se tem pistas para responder a segunda indagação levantada nessa pesquisa: Qual a relação dessas diretrizes educacionais com a Política de Educação do Campo? Não há nenhuma relação, pois não foi implantada a Política de Educação do Campo no município e nessas diretrizes embora referencie a valorização da cultura e da identidade local, que são diretrizes presentes na Educação do Campo, outras são completamente ausentes, como a participação popular, o controle social, enfim a gestão democrática que são elementos constitutivos da Educação do Campo.

Nesse sentido, se não houve uma regulamentação dessas diretrizes, elas também não podiam estar presentes nas principais legislações que compõe a política pública de Educação do Município de Belém, pois a lei que regulamenta o Sistema Municipal de Educação tem

vinte anos, é a lei 7.722-94, e o Plano Municipal de Educação, tramita entre a SEMEC, Câmara dos Vereadores e Gabinete do Prefeito há mais de dez anos e não é aprovada. Diante do exposto até a própria legislação que dá corpo para a política de educação está fragilizada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso feito até aqui, traz no seu bojo uma avaliação do pesquisador diante dos resultados que foram alcançados ou não. Foi um percurso árduo na construção de conceitos e quebra de preconceitos, que foi forjando o texto que aqui se apresenta inconcluso, certamente, pois a construção teórica está sempre numa movimentação necessária para reformulação do que se apresenta e construção de novos conceitos e novos conhecimentos.

Chega-se até aqui com a certeza de que a opção feita por analisar as diretrizes educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Belém para as populações ribeirinhas e sua implementação, é só o início de um caminho a ser percorrido enquanto pesquisador de uma população que resiste às pressões do agronegócio e continua com sua produção econômica de subsistência colocando em primeiro lugar o sustento da família, da comunidade, e do espaço que ocupa, fazendo dele um território de lutas e de cultura que nasce do cotidiano tecido no movimento dos rios, do cultivo da terra e da relação com a floresta.

A resistência ao que lhes impõem é uma das características dessa população. Eles resistem a ausência das políticas públicas que como vimos ao longo dessa dissertação, na sua maioria não alcançam eles, e as que chegam como a de Educação são precárias, motivo pelos quais os governantes ao reformar ou construir uma escola transformam esse fato em um grande feito, como se estivesse fazendo uma “caridade” ou favor a essa população.

O trato com as populações ribeirinhas que vivem nas Ilhas de Belém não tem sido diferente. Essas ainda são invisíveis para muitas políticas, sendo necessário implementar lutas para além da escola, uma luta na perspectiva dos Movimentos Sociais que teceram a Educação do Campo. Para esses, a luta por educação significava também luta por escola pública e de qualidade, saúde, terra e tudo que seja necessário para que haja vida no campo.

Durante a pesquisa constatou-se que nas Comunidades ribeirinhas localizadas nas ilhas de Belém, as UPs e escolas são uma referência para a organização da comunidade, pois em geral eles são os únicos equipamentos do Estado que estão ali presentes, o que os torna catalisadores dos sonhos, anseios e desejos de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Nessa perspectiva, as políticas de educação para essas comunidades deveriam respeitar e reconhecer

os saberes e a identidade dessa população, fortalecendo assim sua organização em busca de outras políticas essenciais para o seu cotidiano.

Na perspectiva de contribuir com esse debate é que se organizou a seção intitulada “As populações ribeirinhas no contexto amazônico”, por entender que as políticas públicas são destinadas a uma população existente em um determinado espaço dependendo do seu poder de organização para conquistas de tais políticas. Por outro lado elas dependem também da concepção de Estado e dos governos que fazem movimentar a máquina estatal de maneira consistente ou superficial e negligente.

Na Amazônia essa população foi se constituindo desde a colonização e se espalhando por todas as margens dos rios existentes nessa região. Sempre ameaçados por políticas de governo ou projetos que tentaram e muitas vezes chegaram a expulsá-los de seus territórios, essa população resistiu ao “braço” forte do capital através de suas lutas embasadas na sua forma de lidar com os rios, a terra e a floresta.

Diante dos ataques atuais dos grandes projetos na Amazônia, entre eles os de mineração, hidroelétricos, madeireiros, do agronegócio e a indústria pesqueira, essas populações têm sido desafiadas a unirem-se em associações, movimentos e outros grupos de luta, como possibilidades de resistirem a esses ataques. É o que tem ocorrido na região de Altamira – Pa, onde está sendo construído a Usina Hidroelétrica de Belo Monte. Lá ribeirinhos tem se unido à índios, quilombolas e outros povos com um único objetivo, resistir ao genocídio que aquele projeto poderá provocar a essas populações.

Quando se traçou a terceira seção intitulada “Educação do Campo: uma política pública de educação para os povos do campo”, buscou-se entender a concepção dessa educação, entender o que há nessa política que faz a Secretaria Municipal de Educação de Belém ainda não ter implantado em sua rede, embora essa seja uma política nacional, que tem um trato específico com as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação no que diz respeito a educação das populações que vivem no campo

A Política de Educação do Campo é resultado da articulação e conquista dos Movimentos Sociais do campo ou com ele comprometido, é resultado da participação popular, logo as diretrizes que norteiam a Educação Básica do Campo são balizadas na participação popular na gestão democrática, autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos escolares.

As políticas públicas não são dadas, elas são conquistadas, elas são resultados da organização e articulação da sociedade. Nessa perspectiva a população ribeirinha juntamente com os movimentos sociais e o Fórum Paraense de Educação do Campo, teriam que iniciar

uma discussão sobre a implantação da Política de Educação do Campo na rede municipal de ensino de Belém, pois ela é direito das populações ribeirinhas.

Essa discussão deve ser pautada, pois já há vários projetos que poderiam ser implementados na perspectiva da Política de Educação do Campo, no entanto, há falta de esclarecimento sobre essa política, o que se traduz em contradições como é o caso da Escola de Pesca que poderia ser um núcleo de irradiação da Educação do Campo para a Rede, já que se aproxima dela quando trabalha com a Pedagogia da Alternância, que democratiza o acesso escolar a população do campo.

No entanto, a Escola de Pesca afasta-se das diretrizes da Educação do Campo que busca incentivar os saberes locais, a economia de familiar e de subsistência, quando tem na sua parceria as indústrias pesqueira, que têm ajudado no desaparecimento do pescado que a comunidade ribeirinha de uma forma artesanal pescava para o seu sustento e para geração da sua renda. Atualmente, cada vez mais o acesso ao peixe está sendo no alto mar, acessível somente às embarcações dessas indústrias.

A ausência de uma discussão dentro da RME de Belém sobre a Política de Educação do Campo, causa desconhecimento e resistências, preferindo deixar a educação a deriva dos governantes com as ações da “Educação nas Ilhas” (SEMEC, 2011). É fato que o campo da Política de Educação do Campo não se refere a um espaço geográfico, ele não é restrito aos camponeses que desenvolvem um campesinato nos moldes europeus, mas ele abrange a todos que de alguma forma desenvolvem uma relação com o ecossistema para tirar dele o seu sustento; não se restringe a um espaço físico, ela tem a ver com concepção de educação, com identidades e territórios constituídos por essa população que no caso de Belém, são os ribeirinhos.

Portanto, a concepção de Educação do Campo está para além do espaço geográfico, numa relação direta com os interesses da comunidade, transformando em conteúdos escolares, o cotidiano delas, suas lutas e conquistas, seus saberes e cultura. Porém, tudo isso sem se fechar para o que tem de novo nas ciências e na tecnologia que devem ser conhecidas na perspectiva de democratizar esses conhecimentos e servir a comunidade.

Na quarta seção quando se faz as análises das diretrizes educacionais para as regiões das Ilhas, não se pode negar o quanto foi feito em ações, seja a construção dos vários espaços escolares substituindo os barracões ou palafitas, a ampliação do transporte escolar, a criação da UP's como forma de dar autonomia para os antigos anexos e melhoria na sua infraestrutura. Cita-se ainda o assessoramento da Escola Bosque e da Coordenação das Ilhas

às UPs sob suas respectivas coordenações, o trabalho da Escola da Pesca e do Ecomuseu que conseguiu dar uma dinâmica nas comunidades ribeirinhas

No tocante a formação dos professores nota-se o projeto que foi implementado, sendo que no fim de 2012 a Secretaria de Educação adquiriu um prédio que hoje é o Centro de Formação. Esse Centro deveria aglutinar todas as formações dos professores que hoje estão dispersas na Rede, através das equipes de formação constituídas conforme a necessidade, incluído a da formação dos professores do Campo. Assim haveria unidade na diversidade das ações, evitando a fragmentação da formação dos professores como detectado nesse estudo.

Quanto a Educação Infantil embora na Rede tenha aumentado o número de matrícula com a criação da Ecoescolas, voltada para essa etapa da educação, elas não chegaram às comunidades ribeirinhas. Foi constatada a necessidade de ser construído mais espaços de atendimento das crianças nas Ilhas, para atender a prerrogativa do atendimento próximo de casa, havendo também uma necessidade de ampliação dessa oferta para as crianças com idades de creche, pois elas estão completamente desassistidas pelo poder público municipal nessa região.

Na diretriz Desenvolvimento Socioambiental com ênfase na região insular constatou-se que as ações embora apontem para a valorização da cultura, dos seus saberes e da identidade das populações, elas terminam na superficialidade do discurso e das ações de sustentabilidade pouco eficazes, abordando a solução dos problemas do lixo, do desmatamento e da poluição dos rios numa perspectiva individual, chamando a comunidade para a tarefa de resolver esses problemas ambientais, sem trazer a discussão das origens dos mesmos como aqueles causados pelos grandes projetos instalados na Amazônia.

No entanto, para a efetivação dessa diretriz é necessário que a educação venha junto com outras políticas como a de renda que possa sustentar as famílias em sua comunidade evitando que sejam presas fáceis para os madeireiros, mineradores e outros agentes destruidores do seu ambiente. E que seja uma “educação problematizadora” (FREIRE, 2001, p. 68) e questionadora da relação produtiva do capitalista com a sustentabilidade das comunidades tradicionais.

Finalizando essa dissertação, pode-se constatar que as diretrizes implementadas, não se traduziram em políticas públicas para a educação dos povos ribeirinhos. Constituíram-se como um conjunto de ações numa concepção de educação dentro da “estratégia do capital para educar ao consenso” (NEVES, 2005), as quais buscam acomodar as populações e negam qualquer perspectiva de uma “educação como prática da liberdade” (FREIRE, 2011).

Em geral essas ações estão à mercê da boa vontade dos governantes por não se traduzirem em política pública de educação municipal uma vez que lhes falta a participação popular na elaboração e gestão dessas ações, assim como a normatização dessas ações. Um exemplo que reforça esse argumento é o que vem ocorrendo com as ECOESCOLAS que alavancaram o número de matrícula na Educação Infantil na Rede no período de 2005-2012, pois foram 07 espaços construídos nesse período. No entanto, atualmente gradativamente estão ampliando a oferta de vaga para o ensino fundamental em detrimento da Educação Infantil.

Para romper com essa realidade em pauta é necessário a efetivação de uma Política pública de Educação que seja capaz de pensar uma educação a partir da identidade e da realidade ribeirinha, que se traduz hoje em Educação do Campo. Lutar por essa educação é disputar território com a educação excludente que não reconhece esse povo na sua particularidade cultural e nem como sujeitos de direitos. Provocar esse debate junto ao governo municipal e a Secretaria Municipal de Educação é tarefa de todos os cidadãos e Movimentos sociais comprometidos com a causa dos ribeirinhos e da Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. M. M. Cultura e Identidade dos Ribeirinhos da Ilha dos Carás no Município de Afuá. **Revista Cocar**, Belém: EDUEPA, v.3, n.6, p.31- 41, jul./dez. 2009.

ARAÚJO, R. et al. Estado e Sociedade na BR- 163: Desmatamento, Conflito e Processos de Ordenamento Territorial. In: CASTRO, E. (org.). **Sociedade, território e conflitos: BR -163 em questão**. Belém: NAEA, 2008. p.13-84.

ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C.; (Org.). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 65-86.

ABREU, W.F. et. al. Educação Popular do Campo na Amazônia: a experiência dos movimentos sociais populares do campo e a construção de novos espaços públicos de cidadania e democracia participativa. In: HAGE, S.A.M.et. al. (Orgs.). **EDUCAÇÃO DO CAMPO: políticas e práticas educacionais no Pará e no Brasil. História, contexto e políticas públicas**. vol.1. Belém: Gráfica Alves, 2012. p.19-28.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

BELÉM. **Anuário Estatístico do Município de Belém**. Belém: Secretaria Municipal de Coordenação Geral do Planejamento e Gestão – SEGEP, 2010. Disponível em: <http://www.belem.pa.gov.br/app/ANUARIO_2010/0-00_sumario.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2011.

_____. Fundação Municipal de Assistência ao Estudante. **Acompanhamento do estado nutricional dos escolares atendidos pelo PNAE**. Disponível em <http://ww3.belem.pa.gov.br/www/?page_id=1473>. Acesso em: 05 dez. 2013.

_____. Prefeitura de Belém. **Prefeitura presenteia Belém com entrega de obras e serviços públicos**. Disponível em: <<http://www.belem.pa.gov.br/app/c2ms/v/index.php?id=1&conteudo=4066>> . Acesso em: 02 mai. 2014.

_____. Secretaria Municipal de Coordenação Geral do Planejamento e Gestão – SEGEP. **Anuário Estatístico 2012**. Disponível em: <http://www.belem.pa.gov.br/app/pdf/segep/anuarioPDF/1_01_Caracterizacao%20do%20Territorio.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2013.

_____. Secretaria Municipal de Educação - SEMEC. **Educação nas ilhas de Belém: “Travessias e desafios curriculares por entre culturas e aprendizagens”**. Caderno 1. Belém, 2011.

_____. Secretaria Municipal de Educação – SEMEC. **SEMEC prepara educadores para aplicação de simulados antes da Prova Brasil**. Disponível em: <<http://ww3.belem.pa.gov.br/www/?p=4570>>. Acesso em: 05 dez. 2013.

_____. Secretaria Municipal de Educação – SEMEC. Curso “ECOAR” Educação Ambiental – material do professor cursista. Quarto curso. Grupo Base, Belém, 2006.

_____. Secretaria Municipal de Meio Ambiente. **Plano Diretor do Município de Belém, Lei nº 1.601/93.** Disponível em: <<http://www.belem.pa.gov.br/app/c2ms/v/?id=10&conteudo=2714>>. Acesso em: 20 ago. 2011.

BORGES, H. S. Educação do Campo como processo de luta por uma sociedade justa. In: GHEDIN, E. (Org.). **Educação do Campo:** epistemologias e práticas. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 77-115.

BRANDÃO, C.R. **A educação como cultura.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

BRANDÃO, E. **MOSQUEIRO:** a história de um arquipélago singular no estuário Amazônico. Ilhas amazônicas. Belém, n. 1, p. 06 – 11, jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL – CEDES. As desigualdades na escolarização no Brasil: Relatório de observação n. 4. 2. ed., Brasília 2011. Disponível em: <<http://www.cdes.gov.br/conteudo/6808/publicacoes-do-cdes.html>>. Acesso em: 08 jun. 2013.

_____. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE A FOME. **Guia de cadastramento de grupos:** populacionais, tradicionais e específicos: cadastro único para programas sociais. Brasília, DF: MDS; Secretaria Nacional de Renda de Cidadania, 2012. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/saladeimprensa/noticias1/2012/09/2_Guia%20dos%20Povos%20MDS%2026x20cm%20FINAL.pdf>. Acesso em: 27 dez. 12

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Escola Ativa** – Apresentação. Disponível em: <http://www.educacao.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=259&Itemid=478>. Acesso em: 08 mar. 2013.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010:** dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 03 ago. 2011.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 03 ago. 2011.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Dec. nº 6.040/2007, de 07 de fevereiro de 2007:** institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais – PNPCT. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm>. Acesso em: 26 ago. 2013.

_____. PORTAL BRASIL. Educação. **Crianças de 4 anos deverão estar obrigatoriamente matriculadas nas escolas em 2016.** Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2013/04/criancas-a-partir-de-4-anos-deverao-estar-obrigatoriamente-matriculadas-em-2016>>. Acesso em: 08 abr. 2014.

_____. SUPERINTENDENCIA DE DESENVOLVIMENTO DA AMAZÔNIA – SUDAM. **Migração. Aspectos demográficos. Demografia.** Disponível: <<http://www.sudam.gov.br/amazonia-legal/demografia>>. Acesso em: 25 ago. 2013

BRONDÍZIO, E.S. Intensificação agrícola, identidade econômica e invisibilidade entre pequenos produtores rurais amazônicos: caboclos e colonos numa perspectiva comparada. In: ADAMS, C.; MURRIETA, R.; NEVES, W. (Orgs.). **Sociedades caboclas amazônicas: modernidade e invisibilidade.** São Paulo: Annablume, 1ª reimpressão, 2008. p. 195-236.

CALDART, R. S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.) **Educação do Campo: identidade e políticas públicas.** Brasília: Articulação nacional por uma Educação do Campo, 2002. p. 25-36.

CAMARGO, M. et.al. MATAPI PET: UMA NOVA PROPOSTA PARA A EXPLORAÇÃO SUSTENTÁVEL DO CAMARÃO AMAZÔNICO *Macrobrachium amazonicum* (Heller, 1862). **UAKARI – Revista eletrônica.** Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá, v.5, n.1, jun.2009. UFPA/Belém. p. 91-96. Disponível em: <<http://www.uakari.org.br/index.php/UAKARI/article/viewFile/58/70>>. Acesso em: 23 set. 13.

CARDOSO, M. P. A. **Ilha do Mosqueiro: cenário de lutas amazônicas na trilha de sua sobrevivência.** Belém: UFPA, CSE. Curso de Serviço Social, 2000.

CASTRO, E. **Território, biodiversidade e saberes de populações tradicionais.** Belém: NAEA, 1998. 16.p. (Paper do NAEA, nº 092).

CELESTINO, D.; SANTOS, D.; VERÍSSIMO, A. **A Amazônia e os objetivos do milênio.** Imazon: Belém, 2010. Disponível em: <<http://www.imazon.org.br/publicacoes/livros/a-amazonia-e-os-objetivos-de-desenvolvimento-do-milenio-1>>. Acesso: 26 ago. 2013.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios. In: **Revista Portuguesa de Educação.** vol. 16, n.02. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2003. p. 221-236. Disponível em: <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1350495029.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2013

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Conflitos no Campo – Brasil 2012: CPT Nacional – Brasil, 2013.** Disponível em: <<http://www.cptnacional.org.br/index.php/component/jdownloads/finish/43-conflitos-no-campo-brasil-publicacao/316-conflitos-no-campo-brasil-2012?Itemid=23>>. Acesso em: 05 jun. 2013.

COSTA, L. T. Iconografias da Belle Époque em Belém: acervo do MABE do MPEG. **Belém do Pará – História, Cultura e Sociedade.** Belém: Ed. do NAEA, 2010, p.381- 392.

COUTINHO, C. N. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político.** Rio de Janeiro: Campos, 1989.

CRUZ, V.C. O rio como espaço de referência identitária: reflexões sobre a identidade ribeirinha na Amazônia. In: TRINDADE JÚNIOR, S. C.; TAVARES, M. G. C. (Orgs.). **Cidades Ribeirinhas na Amazônia: mudanças e permanências**. Belém: EDUFPA, 2008. p. 49-69.

FERNANDES, B. M. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 496-499.

_____. Diretrizes de uma caminhada. In: Por **Uma Educação do Campo**. ARROYO, M. G; CALDART, R.S; MOLINA, M. C. (Orgs.). 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p.133-145.

_____; CERIOLI, P. R; CALDART, R. S. Primeira conferencia nacional “por uma educação básica do campo” (texto preparatório). In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p.19-63.

FERNANDES, D. S. Iakuruarú na trilha da terra fértil. In: Ipiranga Pesquisa: Ciências, Tecnologias & Humanidades. **Revista Ciência e Tecnologia**. v. 1, n. 1, 2013. p. 70-81. Disponível em: <<http://www.nead.faculdadeipiranga.com.br/revista/index.php/pesquisas/article/view/8>>. Acesso em: 18 mar. 2014.

FERREIRA, H. L. D. **Expansão urbana e periferização em áreas de interesse turístico: o caso da ilha do mosqueiro (Belém-Pará)**. Belém 2010. 154 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade da Amazônia, Pós-graduação e Extensão, Programa de Mestrado em desenvolvimento e Meio Ambiente Urbano. Belém, 2010.

FIORI, J. L. **O voo da coruja** – para reler o desenvolvimento brasileiro. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FLICK, U. **Uma introdução a pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOLHA DO BICO. Projeto pretende levar abastecimento de água para ilha em Belém. Disponível em: <<http://www.folhadobico.com.br/07/2012/projeto-pretende-levar-abastecimento-de-agua-para-ilha-em-belem.php>>. Acesso em: 20 set. 2013

FONTES, V. Democracia. In: CALDART, R. S. et al (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 190-198.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. Educação Como Prática da Liberdade. 14.ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In FAZENDA (Org.). **Metodologia de pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 75-100.

GADOTTI, M. **EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE**: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

GERONE JÚNIOR, A.; HAGE, S. A. M. Ser professor ribeirinho: os desafios da educação e da ação pedagógica em escolas ribeirinhas da Amazônia. In: ABREU, W. F.; OLIVEIRA, D. B.; SILVA, E. S. (Orgs.). **EDUCAÇÃO RIBEIRINHA**: Saberes. Vivências e formação no campo. 2. ed. GEPEIF-UFPA, Belém, 2013. p. 19-41.

GONÇALVES, C. W. P. **Amazônia, Amazônias**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

GUZMÁN, D.A.; Índios misturados, caboclos e curibocas: análise histórica de um processo de mestiçagem, Rio Negro (Brasil), século XVIII e XIX. In: ADAMS, C.; MURRIETA, R.; NEVES, W. (Orgs.). **Sociedades caboclas amazônicas**: modernidade e invisibilidade. São Paulo: Annablume, 1º reimpressão, 2008. p. 97-80.

G1 PARÁ. **Ministério Público Federal no Pará quer garantir navegação no rio Xingu**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pa/para/noticia/2012/07/ministerio-publico-federal-no-para-quer-garantir-navegacao-no-rio-xingu.html>>. Acesso em: 16 dez. 2013.

HADDAD, S. Direito à Educação. In CALDART, R. S. et al (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 215-220.

HAGE, S. M. Por uma educação do campo na Amazônia: currículo e diversidade cultural em debate. In: CORRÊA, P. S. A. (Org.). **A Educação, o currículo e a formação de professores**. Belém: EDUFPA, 2006. p. 149-191.

HONORATO, C. **Extração de Madeira no Marajó – Pará**. Jornal Estação da Notícia. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.estacaodanoticia.com/index/comentarios/id/33021>>. Acesso em: 02 set. 13.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Cidades. Pará–Belém**. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=150140&search=para|belem>>. Acesso em: 25 nov. 2013.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A Construção do Saber** – Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: editora UFMG, 1999.

LEITE, S. P.; MEDEIROS, L. S. Agronegócio. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 215- 220.

LITTLE, P. E. **Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil**: por uma antropologia da territorialidade. Série Antropologia, 322. Brasília: Universidade de Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.direito.caop.mp.pr.gov.br/arquivos/File/PaulLittle__1.pdf> Acesso em: 18 out. 2013.

LOUREIRO, J. J. P. **Cultura amazônica**: uma poética do imaginário. São Paulo: Escrituras Editora, 2001.

MANIFESTO DAS EDUCADORAS E DOS EDUCADORES DA REFORMA AGRÁRIA AO POVO BRASILEIRO. In: CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MARTINS, M. T. R., VARINE, H.; **A CAPACITAÇÃO** - práticas e tentativas de teorização. In: Encontro Internacional de Ecomuseus e Museus Comunitários (4.: Belém). Atas do IV EIMC/4 Encontro Internacional de Ecomuseus e Museus Comunitários. Belém : Ecomuseu da Amazônia, 2012. p. 45-50.

_____. **ECOMUSEU DA AMAZÔNIA**: a prática da partilha do patrimônio. ABREMC- Associação Brasileira de Ecomuseus e Museus Comunitários -2010/2012. Disponível em: <http://www.abremc.com.br/pdf/3art/3.pdf> >. Acesso em: 10 dez. 2013.

MARX, K. Valor, trabalho e mais-valia. O confronto entre trabalho e capital. In: PAULO NETTO, J. (org.). **O leitor de Marx**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. p. 275–310.

_____.; ENGELS. **A ideologia alemã**. 1. ed. revista; 1ª reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2012.

MASSON, G. **As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais**. IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa da Região Sul, 2012. Disponível em <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/966/126>>. Acesso em 03 dez. 2012

MEIRA FILHO, A. **Mosqueiro** -Ilhas e Vilas. Belém: GRAFISA, 1978

MEIRELLES FILHO, J.C. **O livro de ouro da Amazônia**: mitos e verdades sobre a região mais cobiçada do planeta. 4. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

MEZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLINA, M. C. (org.). **Educação do Campo e pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010.

_____. Políticas Públicas. In: CALDART, R. S. et al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 585-594.

_____. Prefácio. In: HAGE, S. A. et al. (orgs.). **Educação do campo: políticas e práticas no Pará e no Brasil**. Escola do campo: metodologias e experiências educativas, vol.1. Belém, Gráfica Alves, 2012.

MONTEIRO, A. L; NUNES, C. S. C. Formação continuada de professores de classes multisseriadas do campo: perspectivas, contradições, recuos e continuidades. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (orgs.). **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo: 2). p. 263-284.

MUNARIM, A. **Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011.

MONTAÑO, C.; DURIGUETTO, M. L. **Estado, Classe e Movimento Social**. 3; ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **Princípios da educação no MST** – Reforma agrária: semeando educação e cidadania. Cadernos de educação nº 8. Setor de Educação- MST. São Paulo, 1996.

NASCIMENTO, S. M. **Usina Hidrelétrica de Belo Monte: o campo de forças no licenciamento ambiental e o discurso desenvolvimentista dos agentes políticos**. Belém 2011. 275 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, Belém, 2011.

NEVES, D. P. **Os ribeirinhos-agricultores de várzea: formas de enquadramento institucional**. Novos Cadernos NAEA, v. 12, n. 1. Jun. 2009 – Belém: Núcleo de Altos Estudos Amazônicos/UFPA, 2009. ISSN 1516-6481. p. 71- 96.

NEVES, L. W. (org.). **A Nova Pedagogia da Hegemonia** – estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã: 2005.

NORTE ENEGIA. **Sítio Belo Monte**. Banco de Imagens. Disponível em: <http://bancoimagem.norteenergiasa.com.br/bancoimg/#!/?page_id=1869>. Acesso em: 23 mar. 2014

OLIVEIRA, E. P. de. **Concepção e implantação do Ecomuseu da Amazônia: o estudo de suas possibilidades a partir do Distrito de Icoaraci (Paracuri e Orla)**. Belém – 2009. 112p.; Dissertação (Mestrado) - Universidade da Amazônia - Unama, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente Urbano, Belém, 2009.

OLIVEIRA, I. A; MOTA NETO, J. C. Saberes da terra, da mata e das águas, saberes culturais e educação. In. OLIVEIRA, I. A. (org.). **Cartografias Ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazonidas**. 2. ed. Belém: EDUEPA, 2008. p. 63-79.

_____. A prática dos educadores do Núcleo de Educação Popular face às manifestações religiosas dos alfabetizando. In. OLIVEIRA, I. A. (org.). **Cartografias de Saberes: representações sobre religiosidade em práticas educativas populares**. 2. ed. Belém: EDUEPA, 2008. p. 59-85.

OLIVEIRA, J. **Um pedaço da Europa na Amazônia**. Ilhas amazônicas. Belém, n.1, janeiro, 2006, p. 34-37.

OLIVEIRA NETO, A. Território e Educação: uma análise a partir da Educação do Campo em comunidades rurais-ribeirinhas. In: SILVA, C. N.; et al. (orgs.). **Sociedade, espaço e políticas territoriais na Amazônia paraense**. 1. ed. Belém: GAPTA/UFPA, 2013. p. 245 – 257.

OESSELMANN, D.; GARCIA, M. L. G. (org.). **Encontro transculturais**: sua importância para pensar e agir democrático de educadores(as) numa comparação internacional. Belém: Unama, 2010. Disponível em: <<http://www.unama.br/editoraunama/images/stories/livro/encontros-transculturais.pdf>>. Acesso em: 07 dez.2013.

PATENTESONLINE. **Armadilha para captura de camarão**. Disponível em: <<http://www.patentesonline.com.br/armadilha-para-captura-de-camar-o-192350.html>>. Acesso em: 23 set. 2013.

PICOLI, F. **O capital e a devastação da Amazônia**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

PINTO, L. F.; KZAM, A. **Amazônia decifrada**. Belém: edição dos autores, 2012.

PNUD BRASIL. Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013. **Perfil do município de Belém, Pa**. Disponível em: <http://atlasbrasil.org.br/2013/perfil/belem_pa>. Acesso em: 01 dez. 2013.

_____. **Brasil avança no desenvolvimento humano e sobe uma posição no IDH**. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/Noticia.aspx?id=2583>. Acesso em: 02 dez. 2013.

PIRES, A.M. **Educação do Campo como direito humano**. Coleção educação em direitos humanos; v. 4. São Paulo: Cortez, 2012.

PIRES, A. P. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis-RJ, Vozes, 2010. p. 43-124.

PRONKO, M; FONTES, V. Hegemonia. In: CALDART, R. S. et al.(orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 389-395.

REVISTA NOVA ESCOLA. **Amazônia – ensino médio**. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/ensino-medio/saiba-mais-amazonia-689306.shtml>>. Acesso em: 26 ago. 2013.

_____. **Howard Gardner, o cientista das inteligências múltiplas**. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/cientista-inteligencias-multiplas-423312.shtml?page=1#>>>. Acesso em: 02 mai. 2014

SANTOS, M. **Da Totalidade ao Lugar**. 1. ed., 2. reimp. São Paulo: Edusp, 2012.

_____. **Espaço e Método**. 5. ed., São Paulo: Edusp, 2008.

_____. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 22. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SANTOS, M. S. Um olhar sobre as praças de Belém. In: SIMONIAN, L. T. L. **Belém do Pará – História, Cultura e Sociedade**. Belém: Ed. do NAEA, 2010. p. 189-222.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMEC. Programa de Formação Continuada de Professores. Belém-Pará. 4º curso Educação Ambiental. **Elaborando conhecimento para aprender a reconstruí-lo (ECOAR)**, Belém, 2006.

SEMINÁRIO: OS CONHECIMENTOS TRADICIONAIS E A PESQUISA ACADÊMICA: reflexões para um debate no campo do conhecimento científico, 2013, UFPA/Belém. **Experiência na Anuência a Acesso ao Conhecimento Tradicional: Quebradeiras de coco babaçu, Coletores de murumuru e Coletores de Açaí**. UFPA/Belém. PPGAA/NCADR, 2013

SILVA, A. P.; PASUCH, J.; SILVA, J. B. **Educação Infantil do Campo**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____.; FELIPE, E. S.; RAMOS, M. M. Infância do Campo. In: CALDART, R. S. et al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 417-424.

SILVA, C. C.; GONZALEZ, M; BRUGIER Y. S. OMC em foco: a comercialização da educação na América Latina. In: HADDAD, S. **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 87-143.

SILVA, C. E. M. Sustentabilidade. In: CALDART, R.S. et al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 190-198.

SILVA, J. B. Populações do Campo na Amazônia Brasileira: Desenvolvimento, Capital Social e o Papel da Educação. In. **Margens– Revista Interdisciplinar da Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação/Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins/UFPA**. v. 4, n. 6. Jan./2009. Abaetetuba/PA: UFPA, 2009, p. 39-54.

_____. **População Tradicional, Reservas Extrativistas Amazônicas e Racionalidade Estatal**. VII Encontro Nacional de Pesquisadores em Gestão Social. ENAPEGS, Belém, 2013. Disponível em: <<http://www.anaisenapegs.com.br/2013/dmdocuments/1610.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2013.

_____.; SANTOS, J. **Práticas Pedagógicas Freirianas em Ilha Belenense: um enfoque na Unidade Pedagógica da Comunidade do Castanhal do Mari-Mari, Ilha do Mosqueiro**. Papers do NAEA nº 271. ISSN 15169111. Belém: NAEA, UFPA, 2010.

SIMONIAN, L. T. L.; SILVA, J. B. Políticas públicas, movimentos sociais e sustentabilidade na Baía do Sol, em Mosqueiro, Belém do Pará. In: SIMONIAN, L.T.L (Org.). **Belém do Pará: história cultura e sociedade**. Belém: Editora do NAEA, 2010. p. 635-659.

SOUZA, D. V. S. **Currículo e saberes culturais das comunidades dos discentes ribeirinhos do curso de pedagogia das águas de Abaetetuba-Pará**. Belém 2011. 244p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2011.

SOUZA, M. A.; BELTRAME, S. A. B. Educação do Campo, movimentos sociais e políticas públicas. In MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010. p. 84-93.

SOUSA, R. **Entre os rios e a rua**: cartografia de saberes artístico-culturais da Ilha de Caratateua, Belém do Pará. Belém: EDUEPA, 2010.

STEDILE, J. P. Questão Agrária. In: CALDART, R. S. et al.(org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 639-644.

TAFAREL, C. Z.; MOLINA, M.C. Política Educacional e Educação do Campo. In: CALDART, R.S. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.p. 569-576.

TAVARES, M. G. C. **Algumas reflexões sobre a atividade turística e o desenvolvimento sócio-espacial na ilha de Mosqueiro**. Ilhas amazônicas. Belém, n. 1, jan. 2006. p. 06 – 11.

TOCANTINS, L. **O rio comanda a vida**: Uma interpretação da Amazônia. 9º ed. ver. Manaus: Editora Valer/Edição Governo do Estado, 2000.

VIEIRA, C. M. et al. Reflexões sobre a meritocracia na educação brasileira. In: **reflexão e ação – Revista do departamento de educação e do programa de pós-graduação em educação** – mestrado da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. v. 21, n. especial, p. 316-334, 2013

VILHENA JUNIOR, W. M.; MOURÃO, A. R. B. Políticas públicas e os Movimentos Sociais Por Uma Educação do Campo. In: GHEDIN, E. (Org.) **EDUCAÇÃO DO CAMPO** – Epistemologia e práticas. 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2012, p.169-194.

WELCH, C. A. Conflitos no Campo. In: CALDART, R.S. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p.141-157.

WITKISKI, A. C.; **Terra, floresta e água de trabalho**: os camponeses amazônicos e as formas de uso de seus recursos naturais. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.