



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

DAYANA VIVIANY SILVA DE SOUZA



**FORMAÇÃO DE EDUCADORAS RIBEIRINHAS NO CURSO PEDAGOGIA DAS ÁGUAS:** Análise das Experiências de vida e suas contribuições nas Práticas educativas na Escola do Assentamento São João Batista no Rio Campompema em Abaetetuba-Pará.



Belém-PA  
2020

DAYANA VIVIANY SILVA DE SOUZA

**FORMAÇÃO DE EDUCADORAS RIBEIRINHAS NO CURSO PEDAGOGIA DAS ÁGUAS:** Análise das Experiências de vida e suas contribuições nas Práticas educativas na Escola do Assentamento São João Batista no Rio Campompema em Abaetetuba-Pará.

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará como requisito obrigatório para obtenção do título de doutora na linha de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade.

Orientador: Prof<sup>o</sup> Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage.

Belém-PA  
2020

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

S719f Souza, Dayana Viviany Silva de  
FORMAÇÃO DE EDUCADORAS RIBEIRINHAS NO  
CURSO PEDAGOGIA DAS ÁGUAS : Análise das Experiências  
de vida e suas contribuições nas Práticas educativas na Escola do  
Assentamento São João Batista no Rio Campompema em  
Abaetetuba-Pará. / Dayana Viviany Silva de Souza. — 2020.  
210 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage  
Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará,  
Belém, 2020.

1. Formação de educadoras. 2. Ribeirinhas. 3. Educação do  
Campo. 4. Experiências de vida. 5. Práticas educativas. I.  
Título.

CDD 370.811

---

DAYANA VIVIANY SILVA DE SOUZA

**FORMAÇÃO DE EDUCADORAS RIBEIRINHAS NO CURSO PEDAGOGIA DAS ÁGUAS:** Análise das Experiências de vida e suas contribuições nas Práticas educativas na Escola do Assentamento São João Batista no Rio Campompema em Abaetetuba-Pará.

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará como requisito obrigatório para obtenção do título de doutora na linha de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade.

Orientador: Prof<sup>o</sup> Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage

**DATA DA DEFESA: 21.02.2020**

**SITUAÇÃO: Aprovada**

BANCA EXAMINADORA

---

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

---

Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges (PPGED/ICED/UFPA) – Exam. interno

---

Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão (PPGED/ICED/UFPA) – Exam. interno

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Antônia de Souza (PPGED/UTP) – Exam. externa

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Tatiana do Socorro Corrêa Pacheco (POSBOT/UFRA/MPEG) – Exam. externa

---

Prof. Dra. Jacqueline Cunha da Serra Freire (UFPA/Campus Abaetetuba) – Convidada

---

Prof. Dr. Agenor Sarraf Pacheco (PPHIST/ICA/UFPA) – Convidado

Aos povos amazônicos por sua R-existência,  
especialmente, Ribeirinhos e Ribeirinhas de  
Abaetetuba por me ensinarem tanto e  
contribuírem em mais essa etapa de minha vida!  
A todos que lutam pelos e com os oprimidos.  
À minha família ♥

## AGRADECIMENTOS

“*Em tudo dai graças*” (1Ts. 5:18). Por isso agradeço a Deus por todas as experiências e lições aprendidas com a oportunidade de realização deste trabalho que parecia impossível para mim e pelas vidas de todas as pessoas que encontrei e compartilhei neste percurso. “*Até aqui nos ajudou o Senhor*” (1Sm. 7:12).

As ações da minha vida, não são pensadas às cegas, sempre “*busquei com o coração*” (SAINT-EXUPÉRY, 2009) algo que beneficiasse não somente a mim, mas a minha família e o coletivo em que atuo e posso contribuir. Portanto, em reconhecimento à minha **mãe Maria Augusta** por todo amor com que batalhou pela minha vida e educação, dá tudo de si e sempre me encoraja nas seleções acadêmicas e profissionais da vida, aos meus irmãos **Luis Augusto e Júnior** por ajudarem em minha criação e pela nossa diversidade que nos constrói, à minha cunhada **Cleide** que também é uma grande irmã e tenho total confiança, aos meus sobrinhos **Marcus, Ruan, Pablo, Daniel e Maria Luísa**, jovens e criança por quem luto por um mundo melhor, e ao meu amado companheiro **Rodolfo** e sua família, ele que é presente desde a minha formatura em Pedagogia, amor, amigo, parceiro em tantas jornadas, companheiro de sonhos e lutas e grande incentivador. Obrigada a todos vocês por serem pacientes e compreensivos com a minha caminhada e ausência em alguns momentos.

À **Janilza** por estar junto da minha mãe no dia a dia semanal. À **Neide** por organizar meu lar e alegrar-nos com sua gargalhada. Obrigada por somarem com a minha família!

“*Em um mundo que se fez deserto temos sede de encontrar companheiros: o gosto do pão dividido entre companheiros nos faz aceitar os valores da guerra*” (SAINT-EXUPÉRY, 1962, p.149). **GRATIDÃO**, pois mesmo com a responsabilidade de conclusão da escrita dessa pesquisa, muitas são as pessoas que somaram comigo e deixaram sustentável o cotidiano, percurso e finalização do curso de doutorado:

Às professoras ribeirinhas do rio Campompema em Abaetetuba: **Alcione, Elizabete, Antônia, Nazaré, Nilza e Odiléia**, por partilharem suas experiências de vida que são vitais nesse trabalho e disponibilizarem tempo para um (re)conhecimento de si próprias.

Ao meu orientador **Prof. Salomão Hage** pela amizade e docência, por ser essa pessoa “que não existe”, calma, tranquila, sonhadora, militante, que sempre acreditou que eu tinha que fazer o doutorado, incentivando e me “puxando” para que eu não me afastasse das atividades acadêmicas, homem que tem esperança e produtividade mesmo em dias sombrios. Todos

dizem: é muita sorte ter um orientador assim! É sim! Mesmo sem fazer questão, continue “poderoso” nas ações em que acredita e luta. Obrigada por ser um espelho!

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial **Terezinha Monteiro, Carlos Paixão e Sônia Regina Teixeira**, que de seus diferentes lugares, linhas de pesquisa e ancoragens teóricas, contribuem para uma educação crítica, uma didática humanizadora e debates múltiplos. Colhi o melhor de vocês para a trilha da docência.

Às bancas de qualificação e defesa com professores doutores, **Agenor Sarraf, Carlos Nazareno, Carlos Paixão, Edir Pereira, Jacqueline Freire, Maria Antônia de Souza, Salomão Hage e Tatiana Pacheco**, por terem aceitado o convite de nos assistirem nesta tese a partir de suas gnosés, permitindo o aprimoramento deste estudo e doando valiosas contribuições para o amadurecimento da pesquisa. De vocês extraio tudo de bom que partilharam, o que um dia quero ser e quem sabe fazer! Vocês são maravilhosos!

Aos colegas de mestrado e doutorado da linha de Educação, Cultura e Sociedade, ano 2016, com quem aprendi de forma prazerosa e coletiva sobre outras pesquisas e referenciais em nossos seminários, corredores, grupos de WhatsApp e rápidos cafés com tapioca, penso afetuosamente em várias pessoas, mas, especialmente em **Léia Gonçalves, Joel Dias, Glauber Ranieri e Miriam Amaral**, com quem dialogamos sobre o doutorado e outros assuntos. **Surara (Guerreiro)!**

Ao **Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ)** por ser um núcleo de pessoas que pautam e buscam uma práxis interligada ao diálogo permanente e que militam pelos direitos humanos dos povos do campo, das águas e das florestas, tanto no âmbito regional, como nacional. A marca desse grupo é a diversidade de pessoas, as bandeiras de luta, a raiz freireana e as discussões que muito nos ensinam em mais de 15 anos de história.

À Equipe da **Unidade Seduc na Escola** (antiga Use 09) pelo apoio na logística para cursar as disciplinas em horários alternados nos dois primeiros anos do Curso de doutorado. Vocês foram supra importantes. Destaco meu carinho as colegas de trabalho **Sabrina, Ela Mércia e Sônia Paz**.

Ao **Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Pará (IFPA)**, nas figuras das Direções e Coordenações de Ensino e Cursos do Campus Cametá, onde atuei no período de dezembro de 2017 a outubro de 2018, que viabilizou horário especial e permitiu que eu concluísse créditos em disciplinas, compreendendo idas e vindas no trajeto Cametá-

Belém/Belém-Cametá. **Charles, Rosana, Possidônio, Silvana, Josias, Aldrin, Fagner** e outros colegas...guardo todos na memória do coração.

À **Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA)** que possibilitou a liberação integral junto a Direção do Instituto Ciberespacial (ICIBE) no período de abril/2019 a fevereiro de 2020 para conclusão do doutorado. E em especial, às colegas de trabalho e Pedagogas que deram total apoio assumindo carga-horárias **Tatiana Pacheco, Lucineide Nascimento e Hilda Freitas**.

À Professora **Iracilda Sampaio** da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PROPESP) da Universidade Federal do Pará (UFPA) por ter parado e me escutado sensivelmente com auxílio da amiga Joana Machado, me encaminhando ao Serviço de Assistência Psicossocial (SAPS) e ser tão bem atendida por todos, em especial, nas pessoas de **Carmem Cybelle e Liana**. Não posso esquecer da **Márcia** do espaço vitalidade que me ajudou com a terapia integrativa. Esse grupo me ajudou a seguir com mais força!

*“O ser humano não se realiza senão junto com outros seres humanos, no amor e na amizade (...)”* (SAINT-EXUPÉRY, 1962). E nessa certeza é fundamental agradecer a quem também partilha das conquistas conosco, emana energia, afetividade e tem sororidade:

À **Jocilene Costa** e sua família – em especial, ao meu finado amigo “Maçã”, seu **José Maria Belo da Silva**, que sempre me recebia na ponte em Genipaúba, e **Dona Gregória Costa da Silva**, pais de Jocilene, e também **Josenildo Silva** pela paciência nas conduções da rabetá – e **Elza Baia**, pessoas ribeirinhas egressas do Curso Pedagogia das Águas, por me ajudarem desde o mestrado e construirmos uma amizade que compartilha projetos de vida, momentos bons e sofridos. Pela confiança de me acolherem em seus lares, me conduzirem às comunidades, às pessoas, paciência nas muitas perguntas desde 2009 e fraternidade em nossos diálogos. Pelos registros fotográficos e apoio na pesquisa de campo. Gratidão!

À **Prof.<sup>a</sup> Jacqueline Freire** por acreditar num outro mundo possível, valorizar a sabedoria e cultura de diversos povos, ensinar com simplicidade a partir desse olhar, militar por pessoas e dedicar em importantes momentos, uma porção de seu tempo na leitura de meus projetos para concorrer a mestrado e doutorado, construindo e pensando juntas, dando pistas sobre que caminho seguir, “pegando nas minhas mãos” e passando orientações e confiança de que eu poderia conseguir. Que pessoa sábia e humilde! Obrigada pela amizade e por ser um referencial de docência! Tenho sorte de lhe ter em minha vida!

Às amigas da graduação e que permanecem na caminhada, **Darinêz Lima, Yasmin Tuji, Cintia Damasceno, Adriana Porto, Sabrina Maués, Glenda Meireles e Nilce Almeida** por sermos e nos vermos mulheres tão diferentes, mas de completa harmonia na torcida pelas vitórias umas das outras. Sororidade!

Aos amigos Geperuanos, nas pessoas da **Georgina, Hellen, Diva, Joana, Micheli, Bárbara, Oscar, Eliane, Edilson, Dorilene, Celeste, Taísa, Jenijunio, Joel, Juliana e Lucas** por tudo que somos uns aos outros: ombro amigo, bons ouvintes, solidários, incentivadores, sonhadores, apoiadores, mas, sobretudo, companheiros de luta, sobreviventes r-existentes. Ao Joel destaco meu agradecimento especial por escrevermos, publicarmos juntos e por ajudar-me com a transcrição das entrevistas, por muitos apoios. “A gente que lute!”

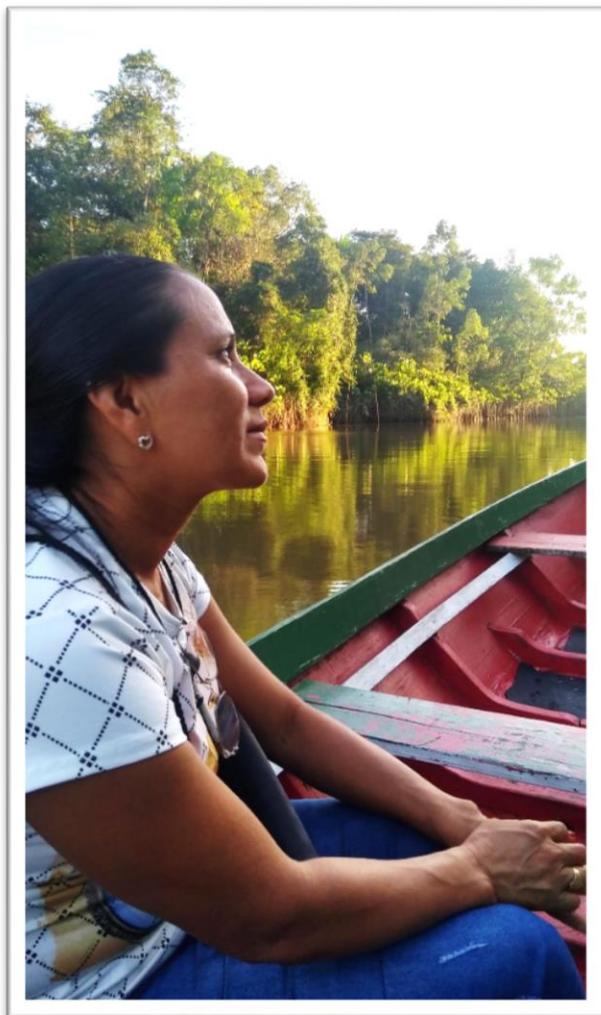
Aos amigos **Selli, Gilson, Thaís, Adriana Gaia**, pelas escritas de solidariedade e força.

Aos amigos da comunidade religiosa em que participo, ao Círculo Harmonia, gratidão pelas orações e força, em especial, à minha amiga **Mari**, pelo clamor em oração e escuta confortável, e ao meu amigo **Frei Pedro** por me chamar carinhosamente de boba e me mostrar qualidades quando não tinha mais forças para transformar o mundo dentro dos meus limites, além me incentivar a ter um cuidado pessoal, antes de cuidar das dificuldades dos outros.

Todos vocês nem imaginam o quanto me perfumaram e iluminaram!

*“O essencial é invisível aos olhos”* (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p.38).

**Fotografia 1** - Pelos olhos de uma ribeirinha...



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2017.

Ser capaz de olhar o que não se olha, mas que merece ser olhado: as pequenas, as minúsculas coisas de gente anônima, de gente que os intelectuais costumam desprezar. Esse micromundo onde eu acredito que se alimenta de verdade a grandeza do universo. Ao mesmo tempo que sejamos capazes de contemplar o universo, através do buraco da fechadura — ou seja, a partir das pequenas coisas é possível olhar os grandes mistérios da vida. O mistério da dor humana, mas também o mistério da persistência humana, às vezes inexplicável, de lutar por um mundo que seja a casa de todos e não a casa de poucos – e o inferno da maioria.

(EDUARDO GALEANO)

## RESUMO

Esta pesquisa versa sobre as Experiências de vida e Práticas educativas de Educadoras ribeirinhas egressas do Curso Pedagogia das Águas, que foi ofertado pela Universidade Federal do Pará, campus de Abaetetuba, no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), no período de 2006 a 2011. O objetivo é analisar as experiências de vida de educadoras ribeirinhas e suas contribuições nas práticas educativas na escola do Assentamento São João Batista no Rio Campompema. Para isso foi necessário (re)conhecer as experiências de vida das educadoras ribeirinhas, caracterizar os aspectos identitários do território em que moram e compreender as inter-relações entre os fundamentos do Curso com as suas experiências e práticas educativas. A metodologia se dá numa abordagem qualitativa por estimular novas formas de se fazer ciência e compreender o significado da vida e o comportamento social. Ancora-se na perspectiva dialógica e na história oral, tendo como principais autores Freire (2002), Portelli (2000) e Meihy e Holanda (2014), como meios de historicizar memórias socialmente subalternizadas e destacar que pessoas estão no mundo produzindo saberes autênticos. A pesquisa de campo possibilitou a utilização das seguintes técnicas: bibliográfica, realização de entrevistas temáticas, observação, análise de documentos como PPP do curso, Manual do PRONERA, PPP da Escola e Planos de aula. Os resultados demonstram que as memórias das educadoras são meios importantes de (re)significar o vivido na trajetória pessoal e na atuação profissional, potencializando uma identidade ribeirinha, após inserção no curso Pedagogia das Águas, bem como, discussões sobre o território, a práxis, o currículo e uma outra formação de educadoras que se fundamente nas especificidades das populações do campo.

**Palavras-chave:** Formação de educadoras. Ribeirinhas. Educação do Campo. Experiências de vida. Práticas Educativas.

## RESUMEN

Esta investigación aborda las Experiencias de Vida y Prácticas Educativas de las Educadoras ribereñas que se graduaron del Curso Pedagogia del Agua, que fue ofrecido por la Universidad Federal de Pará, campus de Abaetetuba, dentro del alcance del Programa Nacional de Educación sobre Reforma Agraria (PRONERA), en el período de 2006 a 2011. El objetivo es analizar las experiencias de vida de las educadoras ribereñas y sus contribuciones a las prácticas educativas en la escuela São João Batista en el río Campompema. Para eso, era necesario (re)conocer las experiencias de vida de las educadoras ribereñas, caracterizar los aspectos de identidad del territorio en el que viven y comprender las interrelaciones entre los fundamentos del Curso con sus experiencias y prácticas educativas. La metodología se basa en un enfoque cualitativo porque estimula nuevas formas de hacer ciencia y comprender el significado de la vida y el comportamiento social. Está anclado en una perspectiva dialógica y en la historia oral, teniendo como autores principales Freire (2002), Portelli (2000) y Meihy y Holanda (2014), como un medio para historizar recuerdos socialmente subordinados y resaltar que las personas están en el mundo produciendo conocimiento auténtico. La investigación de campo permitió el uso de las siguientes técnicas: bibliografía, realización de entrevistas temáticas, observación, análisis de documentos como curso PPP, Manual PRONERA, PPP escolar y Planes de lecciones. Los resultados demuestran que los recuerdos de las educadoras son un medio importante de (re)significar lo que experimentaron en su trayectoria personal y desempeño profesional, mejorando una identidad ribereña, después de la inserción en el curso Pedagogia del Agua, así como las discusiones sobre el territorio, la praxis, el currículo y otra capacitación de educadores basada en las especificidades de las poblaciones rurales.

**Palabras clave:** formación de educadores. Riverside Educación rural. Experiencias de la vida. Prácticas educativas.

## RÉSUMÉ

Cette recherche porte sur les expériences de vie et les pratiques éducatives des éducateurs Riverside diplômés du cours Pédagogie de l'eau, qui a été offert par l'Université fédérale du Pará, campus Abaetetuba, dans le cadre du Programme national d'éducation sur la réforme agraire (PRONERA), au cours de la période de 2006 à 2011. L'objectif est d'analyser les expériences de vie des éducateurs riverains et leurs contributions aux pratiques éducatives de l'école São João Batista sur la rivière Campompema. Pour cela, il a fallu (re)connaître les expériences de vie des éducateurs riverains, caractériser les aspects identitaires du territoire dans lequel ils vivent et comprendre les interrelations entre les fondamentaux du cours avec leurs expériences et pratiques pédagogiques. La méthodologie adopte une approche qualitative car elle stimule de nouvelles façons de faire de la science et de comprendre le sens de la vie et le comportement social. Il est ancré dans une perspective dialogique et dans l'histoire orale, ayant pour principaux auteurs Freire (2002), Portelli (2000) et Meihy et Holanda (2014), comme moyen d'historiciser les mémoires socialement subordonnées et de souligner que les gens produisent des connaissances authentiques dans le monde. La recherche sur le terrain a permis d'utiliser les techniques suivantes: bibliographie, réalisation d'entretiens thématiques, observation, analyse de documents tels que PPP de cours, manuel PRONERA, PPP scolaire et plans de cours. Les résultats démontrent que la mémoire des éducateurs est un moyen important de (re)signifier ce qu'ils ont vécu dans leur trajectoire personnelle et leur performance professionnelle, valorisant une identité riveraine, après insertion dans le cours Pédagogie de l'eau, ainsi que des discussions sur le territoire, la pratique, le curriculum et une autre formation des éducateurs en fonction des spécificités des populations rurales.

**Mots-clés:** Formation des éducateurs. Riverside. Éducation rurale. Expériences de vie. Pratiques pédagogiques.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|   |     |
|---|-----|
| <b>Fotografia 01</b> – Pelos olhos de uma ribeirinha...   | 10  |
| <b>Fotografia 02</b> – Crianças ribeirinhas embarcando no transporte escolar com apoio do rabeteiro.                | 28  |
| <b>Fotografia 03</b> – Criança ribeirinha admirando o rio de dentro do barco.                                       | 28  |
| <b>Fotografia 04</b> – Viagem até à Escola do Assentamento São João Batista.  | 29  |
| <b>Fotografia 05</b> – Registros de momentos vividos com os alunos do Curso Pedagogia das Águas.                    | 30  |
| <b>Fotografia 06</b> – Fotografia de Casa do PAE.   | 57  |
| <b>Fotografias 07 e 08</b> – Registros dos trajetos para as comunidades nas pesquisas de campo                      | 58  |
| <b>Fotografia 09</b> – Pôr do sol avistado da ponte que dá acesso à escola do Rio Campompema.                       | 65  |
| <b>Fotografia 10</b> – Cachorro aguardando criança ribeirinha que chega no transporte da escola.                    | 65  |
| <b>Fotografia 11</b> – Vista da Comunidade de Campompema.   | 72  |
| <b>Fotografia 12</b> – Vista da Escola da Comunidade de Campompema com a maré alta.                                 | 72  |
| <b>Fotografia 13</b> – Matapis.   | 75  |
| <b>Fotografia 14</b> – Extração do fruto açaí.  | 75  |
| <b>Fotografia 15</b> – Criação de porcos.   | 75  |
| <b>Fotografia 16</b> – Criação de patos.  | 75  |
| <b>Fotografia 17</b> – Registro da prática educativa de Educadora Ribeirinha em sala de aula I.                     | 120 |
| <b>Fotografia 18</b> – Registro da prática educativa de Educadora Ribeirinha em sala de aula II                     | 120 |
| <b>Fotografia 19</b> – Crianças em momento inicial de oração/Crucifixo.   | 160 |
| <b>Fotografia 20</b> – Pintura de Nossa Senhora da Conceição em embarcação de transporte escolar.                   | 160 |
| <b>Fotografia 21</b> – Educandos assistindo a história da Menina Bonita do laço de fita.                            | 161 |
| <b>Fotografia 22</b> – Educandos realizando atividades no livro do Projeto Ervas Aromáticas.                        | 163 |
| <b>Fotografia 23</b> – Educandos à espera de degustar a pizza que ajudaram a produzir no Projeto Temperos Naturais. | 163 |
| <b>Fotografia 24</b> – Mosaico sobre organização das carteiras nas salas de aulas.                                  | 164 |
| <b>Fotografia 25</b> – Mosaico de fotos sobre Libras.   | 165 |
| <b>Fotografia 26</b> – Mosaico de cartazes valores e meio ambiente.   | 166 |
| <b>Fotografia 27</b> – Educadora descendo a ponte e indo embora para casa.  | 169 |
| <b>Fotografia 28</b> – Pôr do sol avistado da ponte que dá acesso à escola do Rio Campompema.                       | 169 |
| <b>Fotografia 29</b> – Criança ribeirinha voltando da Escola.   | 170 |
| <br>  |     |
| <b>Imagem 01</b> – Temas da pesquisa em círculo dialógico.  | 106 |
| <b>Imagem 02</b> – Divulgação do tema da ONU sobre a água.  | 110 |
| <b>Imagem 03</b> – Tarefa de ensino religioso.  | 159 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Mapa 01</b> – Localização dos meios urbano e rural do município de Abaetetuba.          | 55  |
| <b>Mapa 02</b> – Localização do Assentamento São João Batista                              | 71  |
| <b>Painel 01</b> – Cronologia sintética de vivências curriculares e levantamento de dados. | 59  |
| <b>Painel 02</b> – Dimensões temáticas para a entrevista.                                  | 61  |
| <b>Painel 03</b> – Fotos das educadoras ribeirinhas que narraram suas experiências.        | 62  |
| <b>Painel 04</b> – Princípios da Educação do Campo   | 134 |
| <b>Quadro 01</b> – Levantamento de teses no site do PPGED-UFPA                             | 37  |
| <b>Quadro 02</b> – Dados sobre as matrículas por níveis e etapa de ensino em Abaetetuba.   | 55  |
| <b>Quadro 03</b> – Convidadas a colaborarem com suas histórias                             | 60  |
| <b>Quadro 04</b> – Dados que compõem o perfil das educadoras ribeirinhas.                  | 77  |
| <b>Quadro 05</b> – Princípios Político-Pedagógicos do PRONERA                              | 140 |
| <b>Quadro 06</b> – Eixos temáticos e tópicos do Núcleo eletivo                             | 147 |

## LISTA DE SIGLAS

|              |   |
|--------------|---|
| ABHO         | Associação Brasileira de História Oral  |
| ANA          | Agência Nacional de Águas   |
| ANFOPE       | Associação nacional pela formação dos profissionais da educação               |
| ANFOPE       | Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação               |
| ANPED        | Associação nacional de pesquisa e pós-graduação em educação                   |
| ANPED        | Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação                   |
| ARCAFAR      | Associação Regional das Casas Familiares Rurais                               |
| BNC-Formação | Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica |
| CAPES        | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior                   |
| CEB's        | Comunidades Eclesiais de Base   |
| CNBB         | Confederação Nacional dos Bispos do Brasil                                    |
| CNM          | Confederação Nacional de Municípios   |
| CNTE         | Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação                           |
| CONTAG       | Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura                        |
| CPDOC        | Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil         |
| CPP          | Conselho Pastoral dos Pescadores  |
| CPT          | Comissão Pastoral da Terra  |
| DCNs         | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica                      |
| EaD          | Educação a Distância  |
| EAUFPA       | Escola de Aplicação da UFPA   |
| EJA          | Educação de Jovens e Adultos  |
| ENERA        | Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária               |
| FETRAF       | Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar                           |
| FHC          | Fernando Henrique Cardoso   |
| FORECAT      | Fórum Regional de Educação do Campo -Tocantina II                             |
| FPEC         | Fórum Paraense de Educação do Campo   |
| GEDAM        | Grupo de Pesquisa em Educação e Diversidade na Amazônia                       |
| GEPERUAZ     | Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do campo na Amazônia                 |
| LGBT's       | Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros             |
| IBGE         | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                               |

|           |   |
|-----------|---|
| ICED      | Instituto de Ciências da Educação   |
| IDEB      | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica                              |
| IDHM      | Índice de Desenvolvimento Humano Municipal                                |
| IEEP      | Instituto Estadual de Educação do Pará                                    |
| IES       | Instituições de Educação Superior   |
| IFPA      | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará               |
| INCRA     | Instituto Nacional de Colonização na Reforma Agrária                      |
| INEP      | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira                 |
| IPEA      | Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada                                  |
| LDB       | Lei de Diretrizes e Bases da Educação                                     |
| LEDOC     | Licenciatura em Educação do Campo   |
| LIBRAS    | Língua Brasileira de Sinais   |
| MAB       | Movimento dos Atingidos por Barragem                                      |
| MDA       | Ministério do Desenvolvimento Agrário                                     |
| MEC       | Ministério de Educação  |
| MEC-USAID | Ministério da Educação-United States Agency for International Development |
| MMA       | Ministério do Meio Ambiente   |
| MORIVA    | Movimento dos Ribeirinhos(as) das Ilhas e Várzeas de Abaetetuba           |
| MST       | Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra                              |
| NEDAM     | Núcleo de Educação e Diversidade na Amazônia                              |
| OBEDUC    | Observatório da Educação Superior   |
| OCDE      | Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico                   |
| PAE's     | Projetos de Assentamentos Agroextrativistas                               |
| PEI       | Programa da Educação Infantil   |
| PAR       | Plano de Ações Articuladas  |
| PDE       | Plano de Desenvolvimento da Educação                                      |
| PARFOR    | Plano de Formação do Professor  |
| PIBID     | Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência                   |
| PNA       | Política Nacional de Alfabetização  |
| PNAD      | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios                               |
| PNAIC     | Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa              |
| PNE       | Plano Nacional de Educação  |

|          |  |
|----------|--|
| PNERA    | Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária                    |
| PNFC     | Programa Nacional de Crédito Fundiário                                   |
| PNUD     | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento                        |
| PPGED    | Programa de Pós-graduação em Educação                                    |
| PRISE    | Programa de ingresso seriado   |
| PROCAMPO | Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo                  |
| PROERD   | Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência              |
| PRONERA  | Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária                         |
| PT       | Partido dos Trabalhadores  |
| SEBRAE   | Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas                 |
| SECADI   | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão |
| SEDUC    | Secretaria de Estado de Educação   |
| SEMEC    | Secretaria Municipal de Educação   |
| SOME     | Sistema de Organização Modular de Ensino                                 |
| STTR     | Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Abaetetuba         |
| TAUS     | Termos de Autorização de Uso Sustentável                                 |
| TPE      | Todos pela Educação  |
| UAB      | Universidade Aberta Brasil   |
| UEPA     | Universidade do Estado do Pará   |
| UFF      | Universidade Federal Fluminense  |
| UFPA     | Universidade Federal do Pará   |
| UFRA     | Universidade Federal Rural da Amazônia                                   |
| UNB      | Universidade de Brasília   |
| UNESCO   | Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura                         |
| UNICEF   | Fundo das Nações Unidas para a Infância                                  |

## SUMÁRIO

**FORMAR É SEMPRE FORMAR-SE CONSIGO, COM OS OUTROS/AS E COM A REALIDADE.** 21

|          |   |            |
|----------|---|------------|
| <b>1</b> | <b>EMBARCANDO NA PESQUISA.</b>  | <b>28</b>  |
| 1.1      | <b>No porto: olhar o horizonte sem esquecer do passado.</b>   | 30         |
| 1.2      | <b>Entrando no barco: as questões e objetivos que nos fazem seguir.</b>   | 32         |
| 1.3      | <b>No barco: a perspectiva de uma ciência humanizadora.</b>   | 35         |
| 1.4      | <b>Durante a viagem: diálogos teórico-metodológicos que nos acompanham.</b>   | 36         |
| 1.4.1    | Aproximações teóricas numa perspectiva dialógica para lutar contra a opressão/inferiorização.   | 41         |
| 1.4.2    | Princípios metodológicos fundamentados na História Oral: conhecendo experiências através de narrações de memórias.                      | 46         |
| 1.5      | <b>A maré nos molha: apresentação dos instrumentais, colaboradoras da pesquisa e processo de análise</b>                                | 52         |
| 1.6      | <b>Atracando o barco: o percurso de organização da tese.</b>  | 63         |
| <b>2</b> | <b>RIOS DA AMAZÔNIA PARAENSE: TERRITÓRIOS E IDENTIDADES EDUCATIVOS DAS ÁGUAS</b>  | <b>65</b>  |
| 2.1      | <b>Território das Águas do Rio Campompema: trajetórias de Educadoras Ribeirinhas do Assentamento São João Batista.</b>                  | 68         |
| 2.2      | <b>Ribeirinhas são elas: Afirmações de Identidades e Territórios que R-Existem Educadoras no Rio Campompema.</b>                        | 76         |
| 2.3      | <b>Território das Águas na Amazônia brasileira: sentidos e significados.</b>  | 108        |
| <b>3</b> | <b>RIOS DAS EXPERIÊNCIAS DE VIDA E PRÁTICAS EDUCATIVAS DE EDUCADORAS RIBEIRINHAS</b>  | <b>120</b> |
| 3.1      | <b>Alguns aspectos da Formação de Educadoras no Brasil</b>  | 123        |
| 3.2      | <b>Barcos que transportam sonhos e histórias: memórias de formação de Educadoras Ribeirinhas</b>  | 129        |
| 3.3      | <b>Ser Educadora Ribeirinha: (trans)formações no Curso de Pedagogia das Águas</b>   | 145        |
| 3.4      | <b>Práticas Educativas que dialogam com Saberes Ribeirinhos: transformações de Educadoras do Pedagogia das Águas na escola do campo</b> | 151        |
| <b>4</b> | <b>NAS ÁGUAS DO RIO CAMPOMPEMA PULSA A BUSCA EM SER MAIS...CONSIDERAÇÕES PARA NÃO CONCLUIR</b>  | <b>169</b> |

|          |   |     |
|----------|---|-----|
| <b>5</b> | <b>REFERÊNCIAS</b>  | 176 |
|          | <b>APÊNDICE A</b> – Convite para participação na pesquisa através de entrevista                       | 190 |
|          | <b>APÊNDICE B</b> – Roteiro da entrevista   | 192 |
|          | <b>APÊNDICE C</b> – Perfil das professoras entrevistadas  | 194 |
|          | <b>APÊNDICE D</b> – Termo de Consentimento Livre e esclarecido  | 195 |
|          | <b>APÊNDICE E</b> – Termo de sigilo ético-científico  | 196 |
|          | <b>APÊNDICE F</b> – Roteiro para mapeamento simples dos assentamentos                                 | 197 |
|          | <b>APÊNDICE G</b> – Mapeamento situação dos egressos do Curso Pedagogia das Águas                     | 199 |
|          | <b>APÊNDICE H</b> – Termo de Consentimento Livre e esclarecido II                                     | 203 |
|          | <b>APÊNDICE I</b> – Matriz Geradora de Análise das Histórias orais temáticas                          | 204 |
|          | <b>ANEXO A</b> – Instrumento de mapeamento do Assentamento São João Batista preenchido                | 206 |
|          | <b>ANEXO B</b> – Fluxograma acadêmico do curso de Pedagogia/disciplinas do Núcleo básico e específico | 209 |

## **FORMAR É SEMPRE FORMAR-SE CONSIGO, COM OS OUTROS/AS E COM A REALIDADE**

Ninguém nasce feito: é experimentando-nos com o mundo que nós nos fazemos.  
(FREIRE, 2001, p. 40).

A produção da escrita de qualquer trabalho científico não está desvinculada da trajetória de vida de um/a pesquisador/a. Existe um contexto, porquês nem sempre alcançáveis pela tessitura de um texto, mas, fundamentais para entendimento de onde se quer chegar. Complexidades que são necessárias para compreendermos o caminho da pesquisa, melhor ainda, a relação pesquisador/a e objeto.

Walter Benjamin (1994, p. 37) diz que “um acontecimento vivido é finito (...) ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois”. Dessa forma buscou-se olhar para dentro, fazer uma autoleitura sobre acontecimentos, experiências e vivências, e como estas, ao mesmo tempo que são individuais são também memórias coletivas, e contribuem para esta produção.

Na obra *Educação e Mudança*, Paulo Freire (1987, p. 27) enfatiza que “Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem”, logo é de suma importância o exercício filosófico-antropológico, a fim de nos entendermos, “pensar sobre nós mesmos”, perceber-nos como seres inacabados e em “busca constante de ser mais”. Assume-se então o lugar de quem está em constante formação, tanto pelo que foi vivido como pelo que há de viver. O que foi elaborado não está acabado. Este momento é mais um intercurso formativo ou melhor uma formação que se dá por conexões com outras pessoas/momentos.

O encontro com a temática formação de professores ocorreu sem uma data fixa e pontual de minha história e, acredito, continuo encontrando-me com ela. Desde que me lembro tenho uma mãe professora: Maria Augusta da Silva Valente. Formada a nível de Magistério pelo Instituto Estadual de Educação do Pará (IEEP), mãe de três filhos. Pela manhã lecionava na antiga segunda série do ensino fundamental em uma escola particular, a tarde trabalhava como revisora em uma instituição do Estado e a noite era professora na Educação de Jovens e Adultos em uma escola conveniada com o Estado. Não fomos criados com a figura paterna. Minha mãe, com 80 anos foi e é uma heroína para nossa família. Pois ao olharmos a síntese das memórias da sua rotina, nos faz pensar uma série de questões sociais sobre as dificuldades que um/uma profissional da educação passa para poder viver, sustentar sua família e concretizar planos na lógica capitalista.

Quando criança e até início da adolescência, eu gostava de brincar de boneca, queimada, mas o que mais me concentrava era a “brincadeira de escola”. Nesta atividade eu pedia para todos os colegas de perto de casa sentarem na escada do prédio em que morava. Levava um quadro de giz e reproduzia o papel de professora. Não gostava de ser aluna, mas sim professora. Esse contexto confirma o que Teixeira (2014, p. 857), a partir dos estudos acerca da Teoria Histórico-cultural de Vigotsky, pontua que “a atividade que guia o processo de humanização do ser humano é a brincadeira de faz de conta”, é quando a criança demonstra um sentido individual sobre o que vive nas relações sociais.

Como ingressei cedo na escola, aos dezesseis anos já escolhia que profissão seguir. E neste momento eu acreditava que o melhor seria tentar um curso nas áreas de ciências biológicas, então participei da seleção do Programa de ingresso seriado (PRISE) da Universidade do Estado do Pará (UEPA) para o curso de Enfermagem. Sempre fui tímida e achava que deveria tentar um curso com menos exposição, entretanto, inscrevi-me na Universidade Federal do Pará (UFPA) em Pedagogia, onde fui aprovada e não me arrependo por tudo que essa licenciatura possibilitou em minha vida, em especial, os encontros com grandes educadores amazônicos. Como diz Freire (1992) não podemos deixar de sonhar sonhos possíveis. O ingresso na maior universidade da Amazônia, a UFPA, foi um sonho que permitiu muitas realizações pessoais e familiares.

No período de 2002 a 2006 cursei Pedagogia no turno da manhã. A filosofia, escolhas teóricas e didáticas dos professores me ensinavam a pensar sobre a professora que um dia queria ser. Nesse processo senti falta de ter lido mais por orientação dos docentes, sobre o Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire, assim como sobre uma Educação na Amazônia como categoria e Educação do Campo; estudos que são importantes nessa pesquisa e em minha trajetória, que fui aprendendo melhor quando terminei a graduação. Hoje avalio que a minha visão de Amazônia antes não era onde eu morava. A Amazônia era “lá e não aqui”. Eu não me via como amazônida, assim como parte da população que mora na região Norte, que nem sempre tem esse entendimento. Após a conclusão da graduação em Pedagogia, em 2006, participei de uma seleção para compor o grupo de bolsistas no Programa EducAmazônia<sup>1</sup>: construindo ações inclusivas e multiculturais no campo. Esse programa possibilitou a visita em algumas regiões do campo no Estado do Pará e aproximar-me de alguns entraves educacionais; o que mais gostava nestas visitas eram as cirandas, as dinâmicas e as falas das pessoas de

---

<sup>1</sup> Programa que nasceu em 2005, através da parceria entre a Universidade Federal do Pará (UFPA), a Universidade do Estado do Pará (Uepa), a Secretaria de Educação (Seduc) e o Fundo Internacional para a Infância (Unicef), com o objetivo de fortalecer as bases e as ações da educação do campo no Pará, buscando a implementação de políticas públicas que fortaleça o respeito à diversidade amazônica e camponesa e as diferenças geográficas, socioeconômicas e étnicas dos povos da região.

diferentes comunidades. Também no EducAmazônia participei da elaboração inicial do Portal da Educação do Campo do Pará, que tem por finalidade ser um instrumento da política e comunicação do Movimento Paraense por uma educação do Campo junto aos coletivos que atuam frente as populações do campo, das águas e da floresta no Estado do Pará. No ano citado também comecei a participar do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ), onde permaneço até o momento e do Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC). Destaco que o GEPERUAZ é constituído por diferentes pessoas e suas produções que militam dentro e fora da academia, pelas suas relações e engajamento com e no movimento social, e, sobretudo, pelas múltiplas identidades que se entrelaçam à educação do campo: amazônidas, camponeses, ribeirinhos, quilombolas, extrativistas, indígenas, pescadores, assentados. Dentro do grupo temos uma relação solidária, de coparticipação na trajetória de vida do outro, não somente e nem tanto por amizade, mas por termos esperança de que é com a base e somando forças que podemos promover transformações na educação, sobretudo, no meio rural, espaço tão marginalizado na história brasileira.

Aproximando-se desse movimento por uma Educação do Campo, dos Movimentos Sociais, entidades da sociedade civil e órgãos institucionais participei como docente nos projetos Magistério da Terra<sup>2</sup> e Saberes da Terra<sup>3</sup> e fui aprendendo na relação com as pessoas do campo, já que nasci no meio urbano, a valorizar uma educação que respeite a diversidade de culturas, o contexto sociocultural, a territorialidade dos povos do campo da Amazônia. O que, muito pouco aprendi teoricamente na graduação. Arroyo (2014) ratifica a urgência que temos em reeducarmos nossa sensibilidade quanto aos sujeitos oprimidos em nossa sociedade. Perceber como se educam e como aprendem. Ter sensibilidade com e lutar pelos direitos humanos foi e é o que as vivências com as populações do campo na Amazônia me ensinaram e ensinam.

Na busca por melhor conhecer sobre teorias acerca da docência, cursei na UEPA a Especialização em Docência da Educação Superior que culminou com a Monografia “Docência no Ensino Superior e Extensão Universitária: Lições Apr(e)endidas na experiência do Magistério da Terra”. Na ocasião entrevistei seis professores de Universidades que tivessem atuado no curso Magistério da Terra e como unidade na fala, esses professores destacaram que mais aprenderam com aquelas pessoas, do que transmitiram conhecimento. A coleta das

---

<sup>2</sup> O Curso “Magistério da Terra” foi projetado com base na experiência do Programa Educação Cidadã na Transamazônica, instituído pela parceria entre PRONERA, INCRA, UFPA, Movimentos Sociais e entidades. Seu objetivo era ampliar os níveis de escolarização dos trabalhadores assentados.

<sup>3</sup> O Programa trabalhava com jovens agricultores na modalidade EJA – ensino fundamental completo com qualificação social e profissional inicial para atuar junto as suas comunidades. A proposta do Programa se concretiza através da Pedagogia da Alternância e o Currículo Integrado se organiza a partir do tema gerador Agricultura Familiar e Sustentabilidade na Amazônia.

entrevistas nesta pesquisa foi emocionante. Alguns professores relataram ter gostado de rememorar fatos que nem lembravam mais, mas que foram importantes e choravam. Destaco que essa, de forma inicial, foi uma pesquisa que me aproximou academicamente no universo das memórias de outras pessoas e de como aprendemos com elas.

Outra relevante experiência que tive com escuta e trabalho com falas de docentes se deu através de atuação no Projeto “Educação do Campo e Classes Multisseriadas: Programa Escola Ativa em foco”, que ocorreu através de parceria entre a UFPA com a extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) do Ministério da Educação (MEC). As lembranças que carrego desse processo são de múltiplas aprendizagens com o registro de narrativas, a elaboração de eixos estruturantes para análise sobre os limites e possibilidades, mas, também avanços e esperanças, de docentes das escolas do campo, muitos com atuação de dez anos no Programa Escola Ativa, mas que nunca haviam sido chamados para discutirem sobre suas práticas ou tivessem recebido uma formação continuada, o que contrasta com a necessidade de se dialogar sobre o trabalho docente na contemporaneidade, a valorização da carreira e as condições da formação de professores para responder aos contextos culturais e desafios que a escola apresenta (GATTI, 2017).

Em 2009 fui aprovada no curso de Mestrado em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da UFPA, na linha de Currículo e Formação de Professores; a sensação era quase de um “vestibular”, pois nessa linha haviam cento e vinte e nove inscritos. Parecia algo muito difícil no conjunto de pessoas tão competentes, mas fui selecionada. Este curso possibilitou duas aproximações:

1) Atuação como bolsista no Observatório da Educação Superior no Campo<sup>4</sup> com foco na realização de pesquisas sobre as políticas de educação superior desenvolvidas pelas universidades públicas direcionados aos grupos sociais rurais, produzindo subsídios para a formulação de políticas públicas voltadas para a promoção do desenvolvimento sustentável do campo. O que contribuiu para a inserção atual no eixo Educação do Campo através de estudos sobre Políticas da Expansão da Educação Superior no Brasil na Rede Universitas/Br<sup>5</sup> e,

---

<sup>4</sup> Projeto de pesquisa intitulado “A Educação Superior no Brasil (2000-2008): uma análise interdisciplinar das políticas para o desenvolvimento do campo brasileiro”. Esse projeto era vinculado ao Programa do Observatório da Educação<sup>4</sup>, constituído pela parceria entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP).

<sup>5</sup> “A Rede Universitas/Br caracteriza-se como uma rede acadêmica que conta com pesquisadores de Universidades e de diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) de todas as regiões do país, visando à pesquisa e à interlocução entre pares que têm em comum a área do conhecimento “Políticas de Educação Superior”. A Rede congrega pesquisadores do Grupo de Trabalho (GT 11) – Política de Educação Superior da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e de várias IES do país” (Disponível em: [http://www.redeuniversitas.com.br/p/rede-universitas\\_22.html](http://www.redeuniversitas.com.br/p/rede-universitas_22.html) Acesso em dez. 2018).

2) Acompanhamento do Curso intitulado Pedagogia das Águas, que foi desenvolvido na perspectiva de parceria entre UFPA/Campus de Abaetetuba e Movimentos Sociais agrários e ribeirinhos no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). O objetivo do curso era qualificar professores dos Projetos de Assentamentos Agroextrativistas (PAE's) das ilhas de Abaetetuba.

A partir dessas aproximações defendi em 2011, Dissertação de mestrado intitulada Currículo e Saberes Culturais das comunidades dos discentes ribeirinhos do Curso de Pedagogia das Águas de Abaetetuba – Pará, com o objetivo de analisar a articulação entre o Currículo do Curso de Pedagogia das Águas e os Saberes Culturais das comunidades dos discentes ribeirinhos do Município de Abaetetuba, no Estado do Pará.

Desenvolver a pesquisa de mestrado foi desafiante e ao mesmo tempo enriquecedora, que me possibilitou a vivência em uma realidade desconhecida, a aprendizagem de alguns saberes “aparentemente” básicos e comuns para quem vive a dinâmica dos rios como: entrar num barco balançando pelo movimento das marés, andar em trilhas pela floresta se equilibrando em um tronco fino, ter calma dentro do barco quando a “maré está cheia, balança e chove”, fazer farinha, respeitar as crenças e lendas e tantos outros conhecimentos que são invisibilizados no currículo da educação básica e pouco ou nada atravessam os cursos de formação de professores e as práticas educativas na Amazônia.

Na dissertação optei pela pesquisa de campo com análise documental, aplicação de questionários com os discentes do curso, entrevista com coordenação do curso, bem como observação e participação nas aulas, visitas às comunidades, conversas com artesã, curandeira, extrativistas. Também realizei entrevistas com importantes lideranças que participaram da implementação do Curso Pedagogia das Águas e para saber mais sobre seu histórico e a importância do curso para eles. Todos esses momentos são guardados de modo especial em minha memória, alguns registros audiovisuais e outros, em laços de amizades. Concluí a dissertação com a certeza de que a pesquisa não encerrava ali e de que outras áreas poderiam ser investigadas como: Os impactos do curso na vida dos discentes ribeirinhos; a prática educativa no contexto ribeirinho; o movimento social ribeirinho; o papel da universidade e a gestão/financiamento de cursos voltados às populações do campo (SOUZA, 2011). No decorrer deste trabalho farei revisitações à dissertação para tratar de alguns elementos que contribuem para a análise desta produção.

O conjunto dessas experiências de vida, formação acadêmica e de pesquisa também me levaram ao exercício da docência, onde destaco as seguintes experiências: 1) Professora substituta na Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, na Escola de Aplicação da UFPA (EAUFPA); 2) Professora efetiva do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto

Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), locais em que pude aprofundar conhecimentos sobre a organização do trabalho pedagógico, a importância do planejamento coletivo, a discussão da educação como luta de classe, mas, principalmente, o trato com a diversidade e o quanto precisava aprender mais sobre isso. Na EAUFPA precisei estudar mais sobre inclusão ao ter uma aluna autista e no IFPA melhor aproximei-me da discussão da Educação Profissional no campo, por via dos Cursos Técnicos de Agropecuária e Recursos Pesqueiros, atuando com alunos Jovens e Adultos, provenientes de comunidades rurais do município de Cametá, Pará. Atualmente estou 3) Professora efetiva na Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), na área Educação, atuando nos cursos de Licenciaturas que a instituição oferta e promovendo ações com professores de diversas áreas da UFRA junto ao Núcleo de Educação e Diversidade na Amazônia (NEDAM) e Grupo de Pesquisa em Educação e Diversidade na Amazônia (GEDAM), criados no ano de 2018. No NEDAM, estou vinculada ao Grupo de Trabalho Educação do Campo na Amazônia e no GEDAM na linha Educação para a diversidade, Inclusão social e Direitos Humanos. Nesta linha o objetivo dos estudos concentra-se na diversidade de espaços educativos, modos de vida e contextos culturais da Amazônia.

A caminhada tecida até aqui me motiva para a continuidade da investigação iniciada na dissertação no contexto da formação de educadores e dos povos ribeirinhos, pois entendo que é de suma importância discutir sobre o território das águas pensando a superação de uma lógica de educação hegemônica e colonizadora, de padronização, segregatória, conforme nos aborda Arroyo (2008, p. 17), como processo que ocorre desde a educação infantil até os cursos desenvolvidos na Universidade, e que vem legitimando concepções “únicas de ser humano, de cidadania, de história e de progresso, de racionalidade, de ciência e de conhecimento, de formação e de docência”.

No doutorado, o estudo converge para a linha de Educação, Cultura e Sociedade do PPGED/UFPA, haja vista que esta linha compreende pesquisas com “processos educativos que se articulem com as demandas da sociedade, movimentos sociais, ações no campo da mobilização política e práticas de reivindicação por educação e inclusão social” (PPGED, 2019), discutindo processos históricos e práticas pedagógicas de escolarização de múltiplos sujeitos coletivos da Amazônia.

Corroborando com o pensamento de Sánchez Gamboa (2012, p. 45) de que “tanto investigador como investigados (grupo de alunos, comunidade ou povo) são sujeitos; que o objeto é a realidade”, coloco-me na posição de sujeito-aprendiz a partir da apresentação desse breve memorial com a vontade de dialogar sobre a Formação de educadoras ribeirinhas interligada aos princípios da educação do campo e situada no contexto amazônico, tendo as

experiências de vida de professoras ribeirinhas, egressas do curso Pedagogia das Águas e suas repercussões na identidade e práticas educativas como uma formação em movimento, que explicita singularidades e ligação entre saberes e a vida, e afirma identidades profissionais.

Em suma, convido-lhes a fazer a leitura deste trabalho com o desejo de que, sendo uma produção acadêmica, que ela lhe traga alguma(s) reflexão(ões), que ultrapasse “os muros frios e cinzas” que acabamos ajudando a construir e nos acostumamos com a universidade, assim como lhe ofereça descaminhos<sup>6</sup> daquilo que conheces “para continuar a olhar ou a refletir” no campo da educação como bem escreveu Foucault (1998, p. 13).

Reitero que ora ou outra você pode se deparar com uma escrita que passeia entre primeira e terceira pessoas devido a busca por um diálogo a partir de ações, reflexões e “contações” próprias, mas, também coletivas com autores, pesquisadores e colaboradores da produção.

Mediante o exposto e parafrazeando Clarice Lispector (1973, p.06) “quero escrever-te como quem aprende”.

---

<sup>6</sup> Termo utilizado pela autora Maria Isabel Bujes (2007) em seu texto Descaminhos, com o propósito de demarcar o lugar de uma ciência que se opõe radicalmente a uma visão canônica herdada do baconismo e do cartesianismo.

# EMBARCANDO NA PESQUISA

**Fotografia 02** – Crianças ribeirinhas embarcando no transporte escolar com apoio do rabeteiro.

**Fotografia 03** – Criança ribeirinha admirando o rio de dentro do barco.



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

O objetivo dessa seção é adentrar nos aspectos de estruturação da tese, apresentando: objetivos, questões-problemas, trabalhos pesquisados, referenciais teóricos-metodológicos, desenvolvimento da pesquisa, instrumentos criados e utilizados, educadoras ribeirinhas que narraram suas histórias, como ocorreu a análise e organização da tese.

## 1. EMBARCANDO NA PESQUISA.

**Fotografia 04** – Viagem até à Escola do Assentamento São João Batista.



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

O **objeto de estudo** desta tese centra-se nas experiências de vida de Educadoras ribeirinhas e como estas contribuem nas práticas educativas de docentes que atuam em uma escola no Rio Campompema no município de Abaetetuba, Pará. A fotografia 04 mostra a vista de dentro do barco quando está se chegando na escola em que trabalham as educadoras.

No decorrer dessa investigação, defendemos a tese de que as experiências de vida de educadoras ribeirinhas, avigoradas pela inserção em um curso de graduação para professores e professoras dos assentamentos agroextrativistas de Abaetetuba, denominado Pedagogia das Águas, vinculado ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e ancorado aos princípios do Movimento pela Educação do campo, contribuem numa perspectiva dialógica para potencializar suas identidades e práticas educativas na escola do Rio Campompema.

Assim, a navegação nesta seção organiza-se em sub tópicos entrecruzados, respectivamente a seguir: 1.1 No porto: olhar o horizonte sem esquecer do passado (quando se aborda aspectos históricos de abordagem do Curso Pedagogia das Águas); 1.2 Entrando no barco: as questões e objetivos que nos fazem seguir (apresentação que situa os leitores sobre a questão-problema, perguntas norteadoras e objetivos que compõem a tese); 1.3 No barco: a perspectiva de uma ciência humanizadora (aborda-se sobre uma ciência que não seja limitada, nem desumana, mas que reconheça possibilidades e formas de se produzir cientificamente); 1.4

Durante a viagem: diálogos teórico-metodológicos que nos acompanham (demonstra alguns estudos que ajudaram a pensar melhor sobre formação de educadores no campo, educação ribeirinha, trabalho com história oral); 1.4.1 Aproximações teóricas numa perspectiva dialógica para lutar contra a opressão/inferiorização (discute-se a orientação deste trabalho numa perspectiva dialógica correlacionando categorias dos autores Paulo Freire e Miguel Arroyo que demarcam Oprimidos e “Outros Sujeitos”); 1.4.2 Princípios metodológicos fundamentados na História Oral: conhecendo experiências através de narrações de memórias (versa sobre o conceito de experiência a partir de E.P. Thompson e sua contribuição para um trabalho com história oral de pessoas do povo, também o diálogo com a memória e a narração com Alessandro Portelli, Carlos Meihy e Ecléa Bosi); 1.5 A maré nos molha: apresentação dos instrumentais, colaboradoras da pesquisa e processo de análise (destaca-se o percurso da pesquisa de campo, informações coletadas para perfil das educadoras, fotos das mesmas) e 1.6 Atracando o barco: o percurso de organização da tese (demonstra-se sinteticamente como se deu o arranjo estrutural da tese).

### 1.1 No porto: olhar o horizonte sem esquecer do passado.

**Fotografia 05** - Registros de momentos vividos com os alunos do Curso Pedagogia das Águas.



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2009 e 2010.

O contato com as narradoras que compõem a pesquisa se deu a partir do curso de licenciatura em Pedagogia, denominado Pedagogia das Águas, em que parte dessa vivência é demonstrada na fotografia 05 anteriormente exposta, que revela alguns momentos do Tempo Escola e Tempo Comunidade praticados no curso. O desenvolvimento deste ocorreu pela

Universidade Federal do Pará, no Campus de Abaetetuba, no período de 2006 a 2011, e graduou 45 profissionais; onde, atualmente, uma grande parcela trabalha em escolas da sua localidade, território amazônico de águas e florestas.

Foi a singularidade da vida dos sujeitos que participaram do curso fundamentado nos princípios do PRONERA que motivou a continuação do lócus pesquisado no mestrado, mas agora não mais com alunos e sim com educadoras atuantes em suas comunidades. Entendendo que o propósito da pesquisa desta tese não é saber os impactos do curso, embora isso possa ocasionalmente revelar-se em algumas falas, haja vista que ele é uma das experiências formativas nas vidas das entrevistadas.

Entender o contexto de criação do curso é pertinente para a pesquisa, pois o Pedagogia das Águas foi gerado na perspectiva articuladora entre universidade e movimentos sociais, a citar o Movimento dos Ribeirinhos(as) das Ilhas e Várzeas de Abaetetuba (MORIVA), o Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Abaetetuba (STTR), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (FETRAF).

A luta de representantes desses movimentos sociais impulsionou a implantação dos Projetos de Assentamento Agroextrativista (PAE's) nas ilhas de Abaetetuba e em paralelo, fomentou a criação do curso de Pedagogia que foi voltado especificamente para ribeirinhos desses PAE's, nas comunidades de Campompema e Tabatinga, primeiras ilhas inclusas nessa política de regularização fundiária no Pará. O curso atendeu jovens e adultos na faixa etária de 21 a 30 anos, onde a maioria atuava nas atividades de artesanato, extrativismo de açai e como educadores de escolas locais. À época, vários foram os relatos de que um curso de graduação era um sonho distante que se tornou realidade.

Os diferenciais do curso de Pedagogia das Águas foram inter-relacionados ao próprio contexto cultural dos ribeirinhos abaetetubenses. Em estudos realizados em sites de universidades nacionais, este foi o primeiro curso de educação superior em universidade pública brasileira voltado especificamente para ribeirinhos, razão de seu nome demarcar a sua identidade ligada às águas. Posteriormente outros cursos foram criados com foco nesse público-alvo, mais especificamente, no Estado do Amazonas, onde tratar-se-á melhor numa sessão mais à frente.

Embora a gestão tenha encontrado limites no decorrer da execução do Pedagogia das Águas entre 2006 a 2011, a citar questões burocráticas, de estrutura, financeiras, de realização de metodologia de alternância naquele Campus como é evidenciado por Souza (2011), a experiência contribuiu para o fortalecimento do Movimento da Educação do Campo em Abaetetuba, e, mais ainda, para a discussão sobre o viver ribeirinho, pois o curso fomentou o

debate dos princípios da Educação do Campo no município de Abaetetuba com o fortalecimento do Fórum Regional de Educação do Campo-Tocantina II (FORECAT), a origem e desenvolvimento de Licenciaturas em Educação do Campo, a criação de grupos de pesquisa e eventos na região.

Em suma, o curso provocou mudanças nas educadoras ribeirinhas e nas suas formas de ver o mundo, pois durante a formação de professores ele buscou valorizar os saberes do campo, ratificou ainda mais e promoveu um auto reconhecimento sobre o “ser ribeirinho/ser ribeirinha” e por isso é importante a sua contextualização, pois ele contribui tanto para a discussão e materialização curricular de uma educação ribeirinha em nível de graduação, quanto para a valorização da vida e afirmação da identidade ribeirinha.

### **1.2 Entrando no barco: as questões e objetivos que nos fazem seguir**

O interesse pela forma de educar interligada com esses saberes e práticas, é que nos instiga pesquisar com foco nas experiências de vida de educadoras ribeirinhas com apoio da história oral, para refletirmos como as memórias marcantes de suas trajetórias, os diferentes momentos de suas vidas, sejam eles individuais ou coletivos, podem revelar como se constituem educadoras na educação básica.

As histórias de quem já viveu e vive uma educação, na infância, adolescência, juventude e fase adulta de diversas formas no paradigma rural x urbano, lutando contra as dificuldades e continuam resistindo como docente, são mecanismos para desconstruir a hegemonia da política nacional de formação de professores, pensando e implementando uma outra escola, um outro currículo, uma formação que faça sentido para a vida das pessoas, promova outras práticas educativas, coletivas e organizativas para se construir histórias diferentes e com significados, outra(s) Amazônia(s), Campo e Brasil.

Para saber mais sobre essas educadoras, sobre o território das águas e as reflexões sobre suas narrativas, partiu-se do objetivo geral do Projeto Político Pedagógico do curso realizado – Pedagogia das Águas – de “qualificar professores(as) que atuam nos assentamentos da região das ilhas de Abaetetuba-PAE’s (...) de modo a contribuir para a ampliação da escolaridade e da consciência de cidadania” (UFPA, 2005), para começar a se pensar a problemática de investigação, sobre o lócus e as pessoas que seriam convidadas a contribuir neste estudo. Tendo essa compreensão situou-se como **questão-problema de pesquisa**: *Como as experiências de vida de educadoras ribeirinhas, egressas do Curso Pedagogia das Águas, contribuem em suas práticas educativas na escola do Assentamento São João Batista no Rio Campompema?*

Destaca-se que não foi intencional a seleção de participantes exclusivamente mulheres para a colaboração com narrativas neste trabalho. Porém, a pesquisa de campo a ser detalhada em outro sub tópico na presente seção, caminhou para uma “filtragem” em que sobressaíram somente educadoras, como veremos mais adiante, razão pela qual assumimos a composição de palavras: educadoras ribeirinhas.

Pensar sobre as experiências de vida de educadoras ribeirinhas está para além do simplismo da redução da vida do professor dedicada somente ao ato de ensinar, que segundo Nóvoa (2000) tem gerado uma crise de identidade nos professores, pois separa o *eu* pessoal do *eu* profissional.

Na década de 1980, o lançamento do livro “O professor é uma pessoa” de Ada Abraham, foi precursor de uma “viragem”, afirma Nóvoa (2000, p.15), sobre os estudos realizados quanto aos professores, já que estes relacionavam-se mais à ação pedagógica com centralidade na boa avaliação do que no próprio docente. Foi a partir dessa obra também, que uma gama de pesquisas sobre “a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou desenvolvimento pessoal dos professores” recolocaram os professores como centro de investigações acadêmicas.

Paulo Freire (2005) nos instiga com sua fala que crer no povo é condição indispensável para a mudança revolucionária (FREIRE, 2005). Logo, pensar sobre as experiências formativas e práticas educativas vivenciadas por educadoras ribeirinhas, numa sociedade que (re)produz dia a dia a exclusão, oportuniza analisar de modo solidário e perceber de acordo com Josso (2007, p.414) "formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto". Trata-se de olhar para a realidade social e perceber nos professores um sujeito de ação criadora e transformadora de outros significados na educação, de conscientização.

Investigar a memória passada é pensar no futuro. A memória é um instrumento importante para a (re)construção e (re)significação do vivido na trajetória pessoal, profissional e de demarcação de identidade das educadoras. Assim, a partir da questão-problema já enunciada, para pensar o contexto cultural ribeirinho e sua interface com a vida das egressas do curso, apresento como **questões norteadoras**:

- 1) Que experiências são constitutivas do *modus vivendis* das educadoras ribeirinhas?;
- 2) Que aspectos caracterizam o território ribeirinho e se relacionam com as práticas educativas dessas educadoras?;
- 3) Quais as inter-relações entre os fundamentos teórico-metodológicos do curso Pedagogia das Águas, desenvolvido no âmbito do PRONERA, nas experiências e práticas educativas das educadoras ribeirinhas?.

Tendo compreensão dessas questões que ajudam o delineamento deste trabalho, apresento como **objetivo geral** objetivo é analisar as experiências de vida de educadoras ribeirinhas e suas contribuições nas práticas educativas na escola do Assentamento São João Batista no Rio Campompema. A partir deste têm-se como **objetivos específicos**:

- (Re)Conhecer as experiências de vida das educadoras ribeirinhas que estejam atuando como docentes na comunidade do Rio Campompema;
- Caracterizar aspectos identitários do território do Assentamento São João Batista na comunidade Campompema;
- Compreender as inter-relações que se estabelecem entre os fundamentos teórico-metodológicos do curso Pedagogia das Águas, desenvolvido no âmbito do PRONERA, com as experiências e as práticas educativas das egressas.

Para alcançar as questões e objetivos apresentados, centrou-se numa **pesquisa qualitativa** que não se reduz a questões de operacionalização de variáveis ou mesmo a empiria pela empiria, mas busca perceber determinados fenômenos na “sua complexidade e em contexto natural”. Também não há intenção de validar hipóteses, mas de entender o objeto a partir da perspectiva do olhar dos sujeitos que se deixam investigar.

A pesquisa “qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.16). É vinculada ao estudo da vida das pessoas, através de contato direto no próprio local em que vivem ou trabalham ou estudam, isto é, no próprio contexto e lócus em que participam ou atuam. Ficando então mais à vontade para participarem da pesquisa.

Embora, atualmente, se possa definir algumas dessas características da pesquisa qualitativa, nem sempre foi assim e alguns estudiosos da história da investigação na educação – Traves, 1978; Tyler, 1976 (BOGDAN e BIKLEN, 1994) – indicam que possivelmente foi a partir de 1954 e mais especificamente, nos anos 1960, que ocorreu um melhor desenvolvimento da pesquisa de cunho qualitativo. Antes disso, autores que utilizassem essa forma de compreensão de pesquisa eram marginalizados. Ainda assim, quem melhor usufruía, inicialmente, desse tipo de investigação eram antropólogos e sociólogos, só posteriormente é que a área da educação passou a ocupar mais esse espaço também.

A partir de 1960 houveram mudanças histórico-sociais que chamaram a atenção de educadores para experiências escolares de crianças carentes, desempenho escolar deficiente, direitos civis, menos favorecidos, dentre outros. “Como parte integrante de um processo de investigação típico, os investigadores qualitativos que estudavam a educação solicitavam a opinião daqueles que nunca eram valorizados ou representados” (BOGDAN e BIKLEN, 1994,

p.38). Dessa forma, a investigação qualitativa denotava um senso democrático que foi favorável a novos caminhos metodológicos.

No Brasil, entre os anos 1960 e 1970, André (2001, p.53) destaca que as pesquisas se concentravam em variáveis e impactos sobre produtos e que é a partir de 1980 que se começa a estudar sobre “processo” (ação continuada) e o foco maior passa a ser sobre cotidiano escolar, interações sociais na escola, organização do trabalho pedagógico, avaliação e exames genéricos que vão sendo modificados por avaliações com análises problemáticas a partir de contextos específicos. A autora ratifica que os enfoques de pesquisas se ampliam e se diversificam, apenas soluções técnicas já não dão conta dos problemas da educação brasileira; possibilitando abertura a abordagens críticas com olhares “multi/inter/transdisciplinares” de diferentes áreas como sociologia, antropologia, história, linguística, filosofia, haja vista que limitar-se a uma única via de conhecimento poderia não ser suficiente para discussão do enfrentamento dos entraves educacionais.

Esse contexto repercutiu em mudanças significativas, no final do século XX e no século XXI, quando o olhar do pesquisador não é mais aquele reduzido ao de alguém externo, alguém de fora, que compreende o outro a partir do seu eu, do seu olhar, mas do olhar e das especificidades do outro, estimulando mais ainda outras formas de investigação e o diálogo entre diferentes pesquisadores de múltiplas áreas e inserções profissionais, repensando então uma nova ciência.

### **1.3 No barco: a perspectiva de uma ciência humanizadora**

A professora amazônida Apoluceno (2016) nos instiga a problematizar sobre paradigmas da educação e técnicas não totalizantes de saberes. A autora faz uma distinção entre Epistemologia e Teoria do Conhecimento, onde a primeira busca refletir criticamente sobre o conhecimento científico, lógicas, ideologias, sociologias, para elucidar “o trabalho de produção de conhecimento do cientista e estuda[r] a gênese e a estrutura do conhecimento científico, bem como as condições de sua produção” (p.18). A segunda é uma teoria, problematiza o conhecimento humano e questiona “quem determina o conhecimento? O que é a verdade? No que consiste um conhecimento verdadeiro?” (p.19-20).

A verdade é um processo permanente em construção e que não deve ser mumificada. Não existe verdade, mas verdades e olhares diversos interligados à história humana. Japiassu (1978, p.43) escreve que “Ao invés de vivermos das evidências e das teorias certas, como se fôssemos proprietários da verdade, precisamos viver de aproximações da certeza e da verdade. Porque somos seus pesquisadores e não seus defensores”. Por isso é fundamental assumir uma

postura crítica. Assim, demarcar-se contra princípios da ciência que conduzem a verdades absolutas não é desclassificar o potencial do conhecimento acumulado historicamente e no qual podemos dialogar e nem dizer que não usufruiremos de escritos de autores que possam ter esse tipo de concepção sobre a verdade, mas de assumir o lugar de quem se esforça para não ser subserviente a puritanismos metodológicos (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012).

Nosso objetivo é contribuir para uma perspectiva de ciência que se comprometa com novas visões de mundo, na área da educação e nas chamadas humanidades (SANTOS, 2010, p.85), admitindo-se a relação mundo – homem – sociedade de forma não dicotômica, mas interdisciplinar, global, que entende o homem como “autor e sujeito do mundo”, onde, a partir das suas experiências com o mundo produz outros conhecimentos e autoconhecimento; “um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos une pessoalmente ao que estudamos”. Um conhecimento que promova reflexão sobre o estar/sendo no mundo, seja por quem pesquisa, é participante da pesquisa ou esteja lendo esses escritos.

#### **1.4 Durante a viagem: diálogos teórico-metodológicos que nos acompanham**

É a busca pela variedade de fontes e a triangulação de dados que resultará no que chamam de “credibilidade e confiança do estudo” na abordagem qualitativa (YIN, 2016). Por isso é preciso compreender as visões das pessoas pesquisadas a partir de onde falam, suas dinâmicas internas, tendo ajuda de transcrições de gravações de entrevistas, vídeos, imagens, diários de campo, relatórios e outros, a fim de apreender as experiências daquele ou daquela que fala, participante pesquisado, dialogando com a expectativa do investigador em tentar estabelecer uma análise sobre um conjunto de fatos.

Assegurando-se nas orientações da pesquisa qualitativa e compactuando com as suas formas e técnicas de investigar é que se partiu de duas primeiras etapas: a exploratória e a de levantamento bibliográfico. A **pesquisa exploratória** ocorreu na intenção de saber se era viável o desenvolvimento da pesquisa a partir da (re)aproximação com possíveis colaboradores nos lócus indicados, portanto, viajando em 2016 do município de Belém para as comunidades que correspondiam aos assentamentos citados no PPP do Curso Pedagogia das Águas – Campompema e Tabatinga – que se situam nos rios de Abaetetuba, para localizar onde estavam os egressos do curso, quais/quantos atuavam como docentes e apresentando o interesse da pesquisa.

Concomitantemente à etapa de reconhecimento do campo pesquisado, executou-se a **pesquisa bibliográfica** mas não de modo convencional como Estado da Arte ou Estado do Conhecimento, que também são importantes produções bibliográficas que visam realizar um

mapeamento de teses, dissertações, artigos e anais para responder uma questão central, a exemplo de três produções sobre Formação de Professores realizadas por Brzezinski e Garrido<sup>7</sup> (1999), Romanowsk<sup>8</sup> (2002) e Raimundo e Fagundes<sup>9</sup> (2018).

Optou-se por uma “revisão *seletiva* e não *abrangente*” na intenção de “aguçar considerações preliminares”, refletir sobre estudos anteriores, que tragam alguma semelhança ou até métodos, fontes parecidas (YIN, 2016, p.55). Assim, por ser este um trabalho a nível de doutorado centrou-se em verificar produções de mesmo nível e que tivessem ocorrido na Amazônia paraense, como as teses disponibilizadas na página eletrônica do PPPGED-UFPA<sup>10</sup> e trabalhos de pesquisadores do GEPERUAZ que também possuem uma linha de discussão sobre educação ribeirinha, para saber aqueles que poderiam contribuir com a discussão proposta, de uma formação de educadoras ribeirinhas a partir da análise de narrativas sobre experiências de vida e suas contribuições nas práticas educativas, a fim de encontrar entrecruzamentos com categorias como: memórias, histórias de vida, história oral, experiências, educadores/professores ribeirinhos, práticas educativas, educação do campo, educação ribeirinha e educação na Amazônia.

O quadro 01 a seguir apresenta as teses selecionadas entre o período de 2011 a 2019, que estão disponibilizadas no site do Programa e que contribuíram para o amadurecimento do corpus teórico a seguir nesta tese. Ressalta-se que não premeditado, as produções selecionadas são de pesquisadoras vinculadas ao GEPERUAZ, satisfazendo então os filtros estabelecidos inicialmente:

**Quadro 01** – Levantamento de teses no site do PPGED-UFPA

| ANO  | TÍTULO  | AUTOR(A)                                    | PALAVRAS-CHAVE   | METODOLOGIA                                    |
|------|---|---|--|--|
| 2013 | <b>Professoras aposentadas em território rural/ribeirinho : identidades e práticas socioculturais</b>   | Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues | Identidade docente. Práticas socioculturais. Trabalho. Velhice.                              | História Oral.                                 |
| 2016 | <b>Práticas educativas dialógicas como referência para re-conceituar a educação de jovens e adultos: Estudo de uma experiência do PROEJA no Instituto Federal do Pará/Campus de Castanhal</b> | Darinêz de Lima Conceição                   | Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional. Educação do Campo. Práticas Educativas. | Pesquisa Qualitativa na perspectiva dialógica. |

<sup>7</sup> Estados da arte sobre formação de professores nos trabalhos apresentados no GT 8 da ANPEd: 1990-1998.

<sup>8</sup> As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90.

<sup>9</sup> Estado da arte sobre a formação de professores entre 2001 e 2016: um olhar sobre a produção brasileira a partir do Portal de periódicos CAPES/MEC.

<sup>10</sup> <http://ppgedufpa.com.br/>

|      |  |                                      |   |                                   |
|------|--|--------------------------------------|---|-----------------------------------|
| 2017 | <b>Educação do Campo no Amazonas: História e Diálogos com as Territorialidades das Águas, das Terras e das Florestas</b>                                       | Maria Eliane de Oliveira Vasconcelos | Educação do Campo. História da Educação. Movimentos Sociais. Educação Popular. Territorialidades.   | História Oral temática.           |
| 2017 | <b>Política de formação de educadores do campo e a construção da contra hegemonia via epistemologia da práxis: análise da experiência da Ledoc-Ufpa-Cametá</b> | Hellen do Socorro de Araújo Silva    | Política de Formação de professores. Educação do Campo. Educação na Amazônia Tocantina. Epistemologia da Práxis. Licenciatura em Educação do Campo. | Materialismo histórico dialético. |
| 2019 | <b>Alternância pedagógica na formação do educador: contribuições da Licenciatura em Educação do Campo a partir da UNIFESSPA</b>                                | Maria Celeste Gomes de Farias        | Alternância Pedagógica. Formação do Educador do Campo. Licenciatura em Educação do Campo. UNIFESSPA.  | Materialismo histórico dialético. |
| 2019 | <b>Práticas educativas populares na Licenciatura em educação do campo, no território da Amazônia Tocantina</b>   | Maria Divanete Sousa da Silva        | Formação de Educadores. Educação do Campo. Prática Educativa Popular. Movimentos Sociais.   | Materialismo histórico dialético. |

Fonte: Organizado pela autora, 2019.

A tese de Isabel Rodrigues (2013) apresenta uma pesquisa vinculada em sua trajetória pessoal e acadêmica, com início no mestrado, e que a partir da inserção em grupos de pesquisa, aproximou-se de discussões referenciadas em Bakhtin e educação ribeirinha fazendo relação com estudos de cultura. As colaboradoras da pesquisa foram professoras aposentadas que continuavam engajadas nas práticas socioculturais de uma comunidade no município de Cametá, no Baixo Tocantins Paraense, contribuindo de forma voluntária para a formação dos docentes da educação básica da vila em que moravam. A coleta de informações se deu através de oficinas de memórias a partir dos fundamentos da história oral. Rodrigues faz uma discussão com a temática saberes da experiência. Um dos eixos de análise que chama atenção é “Memórias da docência: marcas da precariedade da profissão”, onde as narrativas denotam enfrentamentos a serem vivenciados por um docente que tenha formação e estrutura mínimas para desenvolverem seus trabalhos.

O trabalho de Darinêz Lima (2016) concentra-se na discussão da Educação de Jovens e Adultos (EJA) profissional no campo, analisa a visão dos diferentes sujeitos que participaram no processo educativo em conjunto às práticas educativas desenvolvidas no Curso técnico agropecuário do Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos no IFPA/Castanhal. O referencial teórico da pesquisa é pautado numa perspectiva dialógica usufruindo das teorias de Paulo Freire e Antônio

Gramsci. A luta é pano de fundo de duas grandes frentes: Movimento por uma educação do campo e a valorização da EJA no Brasil, ambas pautam a educação como direito e buscam a superação de uma educação compensatória, supletiva e tecnicista. Destaca-se na pesquisa de campo os textos escritos pelos alunos no processo de seleção onde deveriam expressar as razões e interesses pelo curso a partir das narrações das suas histórias de vida. O que evidenciava os motivos pelos quais os alunos não continuaram ou permaneceram na escolarização. Demarcando o que Freire (1987) chama de “humanismo pedagógico”, saber sobre a vida do outro para poder pensar sobre o processo educativo.

A produção de Maria Eliane Vasconcelos (2017) é salutar pelo registro da História do Movimento por uma Educação do Campo no Amazonas por meio “das experiências de participação de sujeitos coletivos do campo em diálogo com a diversidade sociocultural dos povos do campo e com as territorialidades das águas, das terras e das florestas, no período de 1980 a 2015”. Os referenciais utilizados pela autora concentram-se nas perspectivas dialógica e histórica com base em Freire, Bakhtin, Thompson, Gramsci, Le Goff fazendo uma articulação entre as categorias diálogo, experiência, história e memória. A metodologia da história oral oportunizou a materialização dos ocorridos cronológicos, mas, principalmente, a defesa dos saberes da experiência coletiva, as territorialidades demarcadas por um trabalho não mercadológico e que se articula com as identidades dos povos do campo, se inspira na geografia das águas, das terras e das florestas.

A tese de Hellen Silva (2017) apresenta uma estruturada discussão sobre a Política de formação de professores do campo e evidencia atos de resistência por uma formação diferenciada que atenda os povos do campo, das águas e das florestas. É, portanto, fundamental, segundo a autora, uma prática interdisciplinar, uma afirmação docente, a realização de alternância pedagógica e a transformação da escola do campo no viés da práxis contra hegemônica. Na produção há uma profícua revisão de literatura sobre a política de formação a partir da experiência da Licenciatura em educação do campo presente no Banco de Dissertações e Teses da CAPES, bem como debate sobre resoluções e programas implementados nos Governos Lula e Dilma e a organicidade dos movimentos sociais na defesa do público-público.

A pesquisa de Celeste de Farias (2019) objetivou identificar e analisar as contribuições da Alternância Pedagógica desenvolvida no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, para a formação dos educadores, de acordo com os princípios da educação do campo. Entre importantes eixos trabalhados pela autora, destaca-se a seção que aborda sobre a perspectiva contra-hegemônica de formação de educadores a partir do Movimento de educação do campo, onde aborda sobre os princípios dessa formação que são vinculados às temporalidades, culturas, modos de vida dos povos do campo.

A investigação de Maria Divanete Silva (2019) busca analisar as práticas educativas populares por via do envolvimento, participação e parceria de associações, movimentos sociais, sindicais na formação de educadores do campo, o que acaba “potencializando” a atuação dos educadores em uma prática mais humana, em uma práxis transformadora. Apresenta significativos dados sobre a formação de educadores, trata das políticas instauradas pelo Estado a partir de 1990 e discorre sobre a formação de professores em dois programas onde se consolidou a política de formação de educadores do campo: PRONERA e PROCAMPO. A autora retrata bem o território estudado e evidencia a heterogeneidade ambiental que apresenta formas de relação com a natureza pela floresta, na várzea, na terra firme, nos igapós e rios. O trabalho aborda a resistência frente ao agronegócio com extrativismo vegetal e animal e agricultura. O ponto alto são as entrevistas que narram traços da constituição da história da educação do campo em Cametá, como “foram se ampliando as experiências, discussões, debates e os coletivos para consolidar a Educação do Campo no território” (p.127) e o estudo do currículo do curso, da metodologia da Pedagogia da alternância.

Estes seis trabalhos se correlacionam, abordam discussões sobre educação do campo, memória, história, formação, experiências, reflexões sobre a Educação Básica e formação de educadores, luta, resistência, identidades, cultura e práticas sociais e educativas, duas das teses centram-se no território ribeirinho amazônico, uma perpassa pela temática gênero. Os textos contribuem para a assertiva de que o presente trabalho acadêmico caminha para a composição de ponderações relevantes para o campo da educação, pois parte de problemáticas vivenciadas por pessoas com trajetórias de opressão e que aspiram processos educativos diferenciados e interligados às suas origens, cultura e trabalho.

As escritas dos objetos investigados pelas autoras nos revelam em diferentes contextos da educação do campo, experiências únicas que são intrínsecas aos territórios amazônicos e suas “gentes” encharcadas de histórias que demarcam engajamentos sociais e políticos para transformação e emancipação dos sujeitos em seus locais de moradia, histórias oportunas para se pensar outras histórias e formas de educar.

O objeto de pesquisa e as teses já apresentadas nos suscitam que as categorias centrais deste trabalho perpassam pelos temas geradores de diálogo: Formação de Educadoras Ribeirinhas, Experiências, Práticas Educativas e Identidades que são vinculadas ao contexto da Educação do Campo no território das Águas na Amazônia.

Para abordar sobre a **Formação de educadoras ribeirinhas** recorre-se à legislação que trata sobre a Política de formação de professores do Campo, pois nesta encontra-se o entendimento de que os ribeirinhos são populações do campo. Somando-se a isto temos a obra de Souza, Vasconcelos e Hage (2017) que traz um conjunto de artigos sobre a educação dos

povos ribeirinhos na Amazônia, práticas e aspectos educacionais e socioculturais, além das contribuições de Freire (1967, 1979, 1987, 2000, 2005) por ter uma teoria baseada nas suas experiências com a perspectiva de uma educação emancipatória para homens e mulheres através de uma prática que considera os saberes dos alunos e que promove a conscientização, Arroyo (2013, 2014) com Ofício de Mestre, Outros sujeitos e outras pedagogias, Molina e Hage (2015), Hage, Silva e Brito (2016), Molina e Antunes-Rocha (2016) para histórico sobre os programas que viabilizaram a política de educação do campo.

A categoria **Experiências de vida** é inspirada na perspectiva da narração da memória com a contribuição de E.P. Thompson (1966, 1981) para compreensão do conceito de experiência, Alessandro Portelli (1997) e Carlos Meihy (2000, 2011, 2014) para um entendimento sobre a história oral, e corroborando em alguns momentos: Ecléa Bosi (1979) que nos brinda com a sua atuação de ouvinte e narradora de memórias oprimidas em *Memória e Sociedade*.

O termo composto **Práticas Educativas** é fundamentado em Paulo Freire (1967, 1979, 1987, 2000, 2005) na proposta de uma educação problematizadora, horizontal, que se dá na relação dialógica entre professores, alunos e o mundo em que vivem; e Souza (2016) que apresenta diferenciações entre as categorias prática educativa e prática pedagógica.

A categoria **Identidades** foi abordada na perspectiva do *modus vivendis* das educadoras ribeirinhas, entrelaçada entre identidade e território ribeirinhos, e em diálogo com autores como Fraxe (2007), Neto e Furtado (2007), Loureiro (2000), Diegues (2007).

Essas categorias e esses referenciais não excluem a relação ou discussão com outras categorias e outros estudiosos, pois a fundamentação desta tese se dá numa perspectiva dialógica conforme nos aborda Freire (2000), como um encontro que não se esgota numa relação “eu-tu”, mas se expande na partilha e comunhão de mundos diferentes.

1.4.1 Aproximações teóricas numa perspectiva dialógica para lutar contra a opressão/inferiorização.

O termo diálogo, a partir de fundamentos filosóficos, promoveu uma forma de prática que não era egocêntrica, mas colaborativa. Ao fazer um discurso, um filósofo não se isolava nas suas ideias, ele fazia isso a partir de uma pergunta ou uma conversa com outros filósofos que tinham interesses comuns. Utilizado por Sócrates e por Platão, o diálogo foi transmitido do pensamento grego ao moderno com importante valor. Sua presença se dá em diferentes formas da dialética, tem por princípio a tolerância e o interesse pela compreensão de outros pontos de vista e as razões destes (ABBAGNANO, 1997).

Vinculado a esta concepção, o valor coletivo do diálogo em Freire (2005) se dá através do anúncio da palavra. Esta palavra pode assumir duas posições: 1. Verdadeira, que se dá através da interação da ação e reflexão, portanto, da práxis e que, conseqüentemente, transforma o mundo e 2. Inautêntica, que dicotomiza elementos da ação e reflexão, resultando em um “blábláblá”, que não tem compromisso de denúncia e nem de transformação do mundo. Por ora, o pensamento de homens e mulheres não é apenas articulado a linguagem, ele é dialógico.

É na posição verdadeira do diálogo que é direito de todos, que “os homens [e as mulheres] se fazem”, através da palavra, no trabalho, na ação-reflexão. “Se é dizendo a palavra com que, “pronunciando o mundo”, os homens [e as mulheres] o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens [e as mulheres] ganham significação” (adaptado em FREIRE, 2005, p.91).

Na práxis do diálogo é preciso ter amor e solidariedade, não imposição e nem conquista sobre o outro. Amor ao mundo e aos homens é fundamental para que não haja relação de dominação, mas sim de diálogo. E é nessa perspectiva que se buscou aproximação com as educadoras ribeirinhas, participantes da pesquisa que apresentaremos mais adiante, um diálogo verdadeiro. “É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se de amor, de humanidade, de esperança, de fé, de confiança. Por isso, somente o diálogo comunica” (FREIRE, 1987, p.68).

O diálogo é uma motivação crítico-reflexiva quanto os processos de humanização e desumanização, na medida em que a primeira deveria ser um movimento livre de “ser mais”, tal qual homens e mulheres pudessem assumir suas vocações de justiça, de luta, de olhar a história de uma sociedade inacabada e poder transformá-la da vocação desumanizadora que aliena a história com a injusta “ordem” dos opressores que promovem o “ser menos”. A desumanização pode ser ainda identificada nos “que têm sua humanidade roubada” e também nos que a roubam, numa relação entre opressores-oprimidos (FREIRE, 2005).

Do mesmo modo o “ser menos” é associado ao que Arroyo (2014) denomina de “imaginários inferiorizantes” quando coletivos de pessoas assumem uma história social, econômica, política e cultural narrada por colonizadores (opressores), uma história “de cima para baixo” que impõe poder sobre as terras, o trabalho, os saberes, os direitos, as políticas e programas educacionais, a história que é/foi contada como única em que negros, indígenas, quilombolas, ribeirinhos e outros coletivos foram e são ainda hoje usurpados e oprimidos nas terras que lhe são tomadas, nos saberes que são ocultados, na ancestralidade e espiritualidades negadas, dentre outras questões. Trata-se então de uma prática antidialógica, pois o desejo e conquista de opressão através de práticas de posse, de coisificação, do mundo como algo

estático em que as massas devem se adaptar não são condizentes com a dialogicidade (FREIRE, 2005).

Um exemplo claro da ação antidialógica nos remete a pensar sobre a história da colonização do Brasil e o massacre cultural que índios e todos os que vieram depois deles, homens e mulheres de diferentes etnias e raças, sofreram com uma cultura que crer ser superior em relação a outra e que por acreditar num projeto de desenvolvimento de nação (da sua nação), com interesses mercantis, os colonizadores impuseram uma educação, uma religião, uma língua, uma visão de mundo eurocentrista, e, também, uma história, aquela que é narrada numa perspectiva centralizadora e que esmorece as outras, enfraquece-as. Ressalta-se que o eurocentrismo não é exclusivo da percepção europeia, mas daqueles que também foram educados no pensamento hegemônico e o reproduzem, conforme evidencia Quijano (2009).

Nesse contexto há uma naturalização das experiências dos diversos coletivos orquestrada dentro do conjunto ideológico da colonialidade/modernidade que engendra uma perspectiva antagônica da humanidade e a classifica como “inferiores e superiores, racionais e irracionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos” (QUIJANO, 2009, p.75). São nessas bipolaridades que as histórias tratadas como inferiores e as vezes assumida por um processo ingênuo de não conscientização ficam imersas numa “engrenagem da estrutura dominadora” (FREIRE, 2005, p. 37), como se esta fosse a única via.

Freire (1967, p.66-67) declara outrossim que:

Realmente o Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas. O sentido marcante de nossa colonização, fortemente predatória, à base da exploração econômica do grande domínio, em que o “poder do senhor” se alongava “das terras às gentes também” e do trabalho escravo inicialmente do nativo e posteriormente do africano, não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível, característica do clima cultural democrático, no homem brasileiro.

(...)

A nossa colonização foi, sobretudo, uma empreitada comercial. Os nossos colonizadores não tiveram — e dificilmente poderiam ter tido — intenção de criar, na terra descoberta, uma civilização. Interessava-lhes a exploração comercial da terra.

Consequentemente pessoas foram tratadas como objetos de captação de recursos, sendo escravizadas, violentadas, o lugar delas não foi visto como fonte de conhecimento, de cultura, mas sim região de exploração para fins financeiros, restava-lhes se adaptar a essa outra lógica de viver onde foram paulatinamente castradas do que até então haviam conhecido em seu próprio lar, naquela terra, com a sua tribo, sua comunidade. Os sujeitos brancos estavam armados e mesmo com luta, “os nativos”, como demarca Freire, iriam perder mais do que perderam: vida, identidade, cultura, memória, história. E foram “educados” a se acomodarem

com o “novo” mundo, perderam sua liberdade, embora ainda a tivessem. Os sujeitos nativos, então, “[São seres] conduzidos. Não se conduzem a si mesmos. Perdem a direção do amor. Prejudicam seu poder criador. São objetos e não sujeitos” (adaptado de FREIRE, 1967, p.62).

Contudo é nesse âmbito que Freire reitera que “o homem e a mulher podem refletir sobre si mesmos e colocarem-se num determinado momento, numa certa realidade: [pois] são seres na busca de ser[em] mais” (adaptado de FREIRE, 1987, p.27) e saírem desse lugar da acomodação em que foram condicionados é essencial para exercerem a problematização, pensando a sua cultura, seu país, o seu território. Que não sejam “Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores”. Mas que produzam um saber/pensar autêntico no sentido da co-laboração “transformando o mundo para a liberdade dos homens” (FREIRE, 2005, p. 72; 194).

É essencial “Reencontrar-se como sujeito, e liberar-se” (FREIRE, 2005, p.17) desse projeto de sociedade que escraviza e que, ao mesmo tempo nos desafia a problematizá-lo e a reconstruir um mundo que é de/para todos. O que muito tem feito os “Outros sujeitos”, quanto suas presenças afirmativas na organização de histórias de resistências que contestam narrativas oficiais para desconstruir a imagem de coletivos pacíficos e inferiores (ARROYO, 2014).

O perfil de Outros Sujeitos conforme Arroyo (2014, p.26)

[...] é diverso, trabalhadores, camponeses, mulheres, negros, povos indígenas, jovens, sem teto, sem creche...Sujeitos coletivos históricos se mexendo, incomodando, resistindo. Em movimento. Articulados em lutas comuns ou tão próximas por reforma agrária, urbana, educativa. Por trabalho, salários, carreira. Por outro projeto de campo, de sociedade.

São esses Outros Sujeitos que resistiram, r-existem, vivem e têm lutado dialogicamente contra o processo civilizatório colonizador e pós-colonizador através da afirmação das suas identidades e vozes (ditas subalternas) por via de reivindicações e movimentos sociais. E são estes que tem provocado no campo da educação, nas práticas educativas tradicionais, desconstruções por via de uma pedagogia de emancipação/humanização. Haja vista que teorias clássicas da pedagogia moderna marginalizam, ocultam e suprimem experiências, saberes e práticas de “povos e coletivos decretados seres inferiores, sem saberes ou produtores de saberes inferiores” (ARROYO, 2014, p.32).

É na contramão dessa educação hegemônica que reaver experiências a exemplo dos Círculos de Cultura no período nacional-desenvolvimentista (1946-1964) do país, que deixou oportunas ramificações didático-pedagógicas e reflexões para pensarmos sobre o modo de ser do homem no contexto crítico e livre; em tempo, a educação como prática da liberdade que resultava numa conscientização “Por uma nova sociedade, que, sendo sujeito de si mesma,

tivesse no homem e no povo sujeitos de sua História” (FREIRE, 1967, p.42), são necessárias para se pensar em Outras pedagogias. Portanto, o diálogo é um vetor de organização dos oprimidos enquanto constroem na resistência a opressão a sua própria pedagogia.

As práticas citadas são interessantes não para se copiar, pois como bem expressou Freire em *Pedagogia da Pergunta*: “Não é por outra razão que sempre digo que a única maneira que alguém tem de aplicar, no seu contexto, alguma das proposições que fiz é exatamente refazer-me, quer dizer, não seguir-me. Para seguir-me, o fundamental é não seguir-me” (FREIRE e FAUNDEZ, 1985, p.21), mas sim, para nos instigar a pensar a partir do diálogo com experiências concretas, formas de reinventar e problematizar “os latifúndios do saber, dos currículos e das próprias concepções e práticas pedagógicas” (ARROYO, 2014, p.34) nas escolas e nas universidades sempre que for preciso.

O diálogo sempre esteve presente nas atividades de Freire, seja no Chile com agricultores, seja no Nordeste conforme relatado na obra *Pedagogia da Esperança* (1997, p.21). O autor fazia o exercício crítico de provocar nos que estavam com ele a pensar sobre a realidade em que vivem, que ninguém sabe mais que ninguém, cada um sabe a partir de suas experiências. O autor afirma que:

O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma.

Nessa condição histórica, a problematização deve ser um exercício frequente para o desenvolvimento de uma consciência crítica de sujeitos a partir das suas existências e das suas próprias realidades, onde homens e mulheres se fazem “homem-história/mulher-história” e, portanto, sujeitos transformadores que narram as suas histórias, e por esses atos, homens e mulheres livres. Isso é historicizar-se, libertar-se como sujeito que entende que ao compreender sua existência, pensa também a sua história e também o presente. Eis parte do exercício que os Outros sujeitos têm pautado em “Pedagogias afirmativas da presença/existência” (ARROYO, 2014, p.53) quando não silenciam e desestabilizam o sistema educacional, expressando suas culturas, pensando ocupações, as especificidades e a reivindicação de políticas “agrária, urbana, educativa, de emprego, de saúde” (p.54)

Romper com as relações de dicotomia de um sujeito sobre o outro numa posição vertical, que afasta e não correlaciona, a exemplo de educador e educando, e ainda, de negros e brancos, ricos e pobres, saber popular e saber científico é preciso pois “Qualquer destas dicotomias, ao gerar-se em formas inautênticas de existir, geram formas inautênticas de pensar, que reforçam a matriz em que se constituem” (FREIRE, 2005, p.90). Portanto ninguém tem o direito de falar para ou sobre o outro como verdade única, prescrita sob um juízo de valor. Todos os humanos

são mediatizados pelo mundo, têm direito à comunicação, a pronúncia do mundo através da palavra e do diálogo.

Para isso, Freire (2005) apresenta uma salutar reflexão sobre a situação pedagógica em que, antes de um educador ter a atitude de “levar conhecimento”, que ele faça o caminho inverso perguntando-se sobre o que vai dialogar com os educandos, a partir daquela realidade e não de “uma visão pessoal da realidade” sobre aqueles educandos (p.97). O que se aplica a uma pesquisa onde o pesquisador desconhece aquele lugar, as pessoas que moram e trabalham naquele espaço. “Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa” (FREIRE, 2005, p. 100), pois cada pessoa tem uma história de vida, memórias que lhe constituem e que lhe fazem estar e agir no mundo de uma determinada forma.

É nessa perspectiva que esta tese alinha-se com a dialogicidade entre as ideias dos autores, mas, principalmente, das experiências de vida das participantes da pesquisa que serão apresentadas nas próximas seções e que também são formas de saber, de partilha e que nos educam e incentivam a tomar consciência do mundo que vivemos e do mundo que queremos construir. Produzindo então outras leituras de mundo a partir do movimento histórico das pessoas dentro da História.

1.4.2 Por uma metodologia ancorada na História Oral: conhecendo experiências através da narrações de memórias.

A concepção de história sempre vai estar vinculada a corrente ideológica de quem a explica/descreve/narra, dependendo assim do olhar do homem ou da mulher, historiador ou pesquisador. Isto é, do ponto de vista de quem narra ou de quem produz história. Paul Thompson (1992, p.22) ratifica que no século XIX, “o enfoque da história era essencialmente político” e centrado nas relações de poder, economia, religião. O tempo era dividido entre reinados e dinastias, tratava de governos, mas não do dia a dia das ruas e nem das vidas das pessoas comuns. Isso se explicava pelo fato de que os historiadores faziam parte da classe dominante e falar sobre experiências de vida de trabalhadores não era interessante, haja vista a prioridade ser o registro de um passado moldado aos princípios da classe que tinha poder.

Numa outra condição e lutando contra essa divisão de classe, Edward P. Thompson colabora com uma abordagem lógica da história em que a análise deve seguir as evidências da realidade, questionando teorias ortodoxas, irretocáveis e perfeitas. Ele “afirma que para perceber o movimento humano na história é imprescindível compreender a experiência real de

vida das pessoas” (BERTUCI et al, 2010, p. 21). Portanto é fundamental o diálogo com a cultura e a experiência cotidiana de homens e mulheres.

E.P. Thompson é considerado o marxista que criticou as estruturas conceituais de Louis Althusser, porém não é nosso interesse se debruçar sobre isso aqui. Thompson estudou o conceito de experiência a partir das condições de vida da classe trabalhadora, o autor não reduzia seus estudos a separação de base e estrutura, haja vista que as pessoas se relacionam de diferentes formas e interesses que não somente pelas relações de economia, mas, também pela cultura. O historiador afirma “Estamos falando de homens e mulheres, em sua vida material, em suas relações determinadas, em sua *experiência* dessas relações e em sua autoconsciência dessa *experiência*” (THOMPSON, 1981, p. 111).

A experiência que ele aborda então se dá na compreensão do diálogo existente entre o ser social e a consciência social. É vivida, sentida e pensada pelos sujeitos, bem longe de ser algo apenas pragmático, por isso ratifica que:

(...) as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos (...) Elas experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas (THOMPSON, 1981, p.189).

Trata-se então da valorização de uma práxis humana como processo dialético que integra discussões trabalhistas à experiências e práticas, assim também, ao mesmo tempo que os sujeitos vivem as suas experiências, tomam consciência dela. Por isso ninguém está no mundo para simplesmente se adaptar, mas para transformá-lo com práticas coerentes para além de utopias (FREIRE, 2000).

Para E.P. Thompson a discussão de classe, a apropriação da tradição marxista foram debates importantes, mas que nos conceitos de base e estrutura não cabiam questões sobre costumes, ritmos de trabalho e lazer, crenças religiosas que fazem parte de um ser social. Por isso para ele a categoria experiência “surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo” (THOMPSON, 1981, p.16).

E.P. Thompson contribuiu com ineditismo na historiografia por estudar as particularidades, o homem e a mulher como seres reflexivos de relações em contextos reais e que incentivam o movimento da história. Certamente foi influenciador para a história oral a partir do estudo de histórias de pessoas comuns, a partir das suas obras História vista de baixo (1966) e Costumes em Comum (1991), dentre outras, onde o historiador evidencia o costume da cultura popular em seu cotidiano, não apenas como algo a ser lembrado como passado,

mas em movimento (BERTUCI, 2010), afinal, as histórias das pessoas mudam de acordo com suas experiências. Assim como a História também se modifica.

A revista *Annales*, representou segundo Le Goff (1990, p.107), “o ato [pontapé] que fez nascer a nova história”, uma história que tem lugar importante ao lado de outras áreas de conhecimento como sociologia, antropologia, psicologia e etc., mas, sobretudo, de investigação em ciências humanas e sociais. “O diálogo da história com as outras ciências prosseguia, aprofundava-se, concentrava-se e alargava-se simultaneamente” (ibid., 109). O foco não estava mais em uma história conto, uma história tradicional, mas em uma “história-problema” com atenção para novos e múltiplos objetos de abordagem da história como: a história dos povos sem história, a aculturação, a história marxista, antropologia religiosa, história da literatura, da arte, “o clima, o inconsciente, o mito, a mentalidade, a língua, o livro, os jovens, o corpo, a cozinha, a opinião pública, o filme, a festa” (ibid., 108).

Foram alguns desses pensamentos que aproximaram os diálogos entre os historiadores dos *Annales* e E.P. Thompson, quando esse utilizou-se de narrativas de pessoas comuns, operários, e seus modos de vida, valores e cultura, para pensar como as suas ações afetavam o mundo em que viviam e deixavam marcas para gerações futuras. Em vez do foco nas instituições e organizações sindicais, “contestando a supremacia do econômico sobre o sociocultural” (BERTUCCI, 2010, p.28-29). Thompson ratifica que o grande objetivo da história “é reconstituir, “explicar”, e “compreender” seu objeto: a história real (1981, p.57).

A história real que buscamos conhecer e dialogar nesta tese é vinculada às experiências de vida de educadoras ribeirinhas que atuam na comunidade Campompema em Abaetetuba, a partir da narração de suas experiências com apoio metodológico da história oral.

O desenvolvimento efetivo da História Oral no Brasil ocorre por volta de 1994 quando foi criada a Associação Brasileira de História Oral (ABHO) e em 1996 a Associação Internacional de História Oral, que têm contribuindo com publicações em revistas, boletins, artigos, livros, realização de encontros e etc. Esses e outros espaços, mesmo que dentro das universidades, começou a formular conceitos próprios sobre a história oral, colocando-a, inclusive, sobre o papel de uma nova disciplina, o que, no próprio país ainda é polêmico entre os especialistas.

Em 1970 foi criado o Programa de História Oral do Centro de Pesquisa e Documentação Contemporânea (CPDOC), que é interligado à Escola de Ciências Sociais da Fundação Getúlio Vargas. Ocorreu no mesmo período, a instalação do Programa de História Oral na Universidade Federal de Santa Catarina. Em que pese essas referências cronológicas, a história oral ganhou força no Brasil “depois de 1983 no processo de redemocratização política do país” (MEIHY, 2000, p.89).

Foi nesse contexto que a história oral brasileira nasceu e se fortaleceu com o intuito de “ser uma voz diferente” com a realização de trabalhos com grupos populares e específicos. Ela, em seu caráter político, “pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras” a partir das suas experiências (THOMPSON, 1992, p.22). O movimento da história oral veio discutir, sobretudo, que o povo não é coisa, como de costume era tratado (PORTELLI, 1997). O povo é gente dotada de memórias e composta por uma série de práticas e modos: profissionais, familiares, individuais e culturais que permitem dialogar passado com vida e culturas contemporâneas.

Os estudos da história oral apresentam uma crítica à história tradicional/convencional, se importando não apenas com o estudo da história, mas também de quem importa na história e de como e por quem são ocasionadas as mudanças. “As histórias orais ocupam o primeiro plano no conjunto mais amplo de estudos inovadores sobre história social e cultural” (THOMPSON et al, 2006, p.75). Isso porque tem utilizado novas metodologias que visam recuperar a experiência e olhares das pessoas que, de comum, estão a margem ou invisíveis da história tradicional. Assim, seus estudos não são “um avesso oculto da história política hegemônica” (BOSI, 2003, 15), mas possibilitam que:

Os velhos, as mulheres, os negros, os trabalhadores manuais, camadas da população excluídas da história ensinada na escola, tomam a palavra. [Pois] A história, que se apoia unicamente em documentos oficiais, não pode dar conta das paixões individuais que se escondem atrás dos episódios (Ibid.).

Esse coletivo de pessoas citado por Bosi constitui-se em “Outros sujeitos” como fontes orais e é a possibilidade de um caminho dialógico que os evidencia como sujeitos no processo histórico, reativando “o conflito entre liberdade e determinismo ou entre estrutura social e ação humana” não mais como pessoas inferiorizadas e oprimidas, mas como peças fundamentais para compreensão da vida humana. “A História Oral privilegia, enfim, a voz dos indivíduos, não apenas dos grandes homens, como tem ocorrido, mas dando a palavra aos [classificados como] esquecidos ou “vencidos” da história (FREITAS, 2006, p.49-50).

Portelli (2017, p. 182-183) nos ensina a ter uma concepção crítica sobre os procedimentos que envolvem as fontes orais que irão se constituir em história oral, haja vista que as fontes orais devem ser a centralidade do trabalho historiográfico, pois “não são achados do historiador, mas construídas em sua presença, com sua direta e determinante participação. (...) em que a comunicação vem sob a forma de troca de olhar (entre/vista), de perguntas e respostas”. Por isso,

(...) a história oral é uma arte, além da de escutar, de relação: da relação entre a pessoa entrevistada e a pessoa que entrevista (diálogo); a relação entre o presente sobre o qual

se fala e o passado do qual se fala (memória); a relação entre o público e o privado, a autobiografia e a história; a relação entre oralidade (da fonte) e escrita (do historiador) (ibid., p. 184).

A história oral “é mais a memória que cada ser humano tem individualmente”. “Essa memória é um produto social”. “A experiência é um produto social” (PORTELLI, 2014, p.201). Portanto é válida como outras fontes são artefatos sociais. Dessa forma, ainda que um grupo de pessoas tenham narrativas com aspectos semelhantes suas memórias não podem ser consideradas como memórias coletivas, pois cada pessoa tem uma memória diferente das demais. É a experiência individual em conjunto com acontecimentos históricos que possibilitarão uma análise crítica.

A memória de acordo com Thomson (1997, p.57) “gira em torno da relação passado-presente, e envolve um processo contínuo de reconstrução e transformação das experiências lembradas”, isto é, à medida que nos recordamos de acontecimentos da vida podemos nos rever como pessoas e evidenciar outras aprendizagens. A memória gira sobre o tempo vivido pelos próprios homens e mulheres, em diferentes tempos. “O tempo não flui uniformemente, o homem tornou o tempo humano em cada sociedade. E cada classe o vive diferentemente, assim como cada pessoa” (BOSI, 1993, p.281), logo cada narrativa é diferente da outra, pois cada pessoa tem uma composição. Composição é a forma que damos sentido à vida por meio das lembranças e significados do que construímos utilizando o que conhecemos a partir da nossa linguagem e cultura, mas, também, da (auto)construção de que passado queremos conviver.

Portelli (2000, p.66) faz uma contestação a colocação da história versus memória e diz que a memória não pode ser substituída ou dominada pelo que pensa um pequeno grupo de historiadores profissionais ou por centros institucionais, pois a memória “é um processo, algo que está acontecendo agora, do qual todos participamos”. Por isso o autor acredita na história oral que pesquisa a memória dos bilhões de indivíduos que habitam o planeta. Sendo assim, o nosso desafio, segundo Portelli, é ter a memória como “sinal de luta”, “fato da história”, “memória não apenas como um lugar onde você “recorda” a história, mas memória “como história”.

Sabe-se que em comum, a história que recebemos na escola “não aborda o passado recente (...) Ela afasta como se fosse de menor importância, os aspectos do cotidiano, os micro comportamentos” (BOSI, 2003, p.13). Contrária a isso, ao optar por um trabalho de conhecimento de experiências de vida de educadoras a partir do campo da memória, entende-se que esta permite uma relação entre o passado e o presente, e estes contribuem para uma representação atual na vida das educadoras que, certamente, irão selecionar o que desejam

contar. O próprio presente seria “uma experiência corrente em cada um de nós” (BOSI, 1979, p.09).

Elizeu Souza (2006) tem-se debruçado em estudos sobre as histórias de vida de professores, ainda que com foco em uma metodologia (auto)biográfica, o pesquisador traz algumas considerações importantes que se relacionam com esta produção quando se toma o público adulto como fontes de conhecimentos e de formação a partir de uma abordagem experiencial. Para Souza (2007, p.04):

A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas e das dimensões existenciais do sujeito narrador. É evidente que a memória inscreve-se como uma construção social e coletiva e vincula-se às aprendizagens e representações advindas da inserção do sujeito em seus diferentes grupos sociais. A relação entre memória e esquecimento revela sentidos sobre o dito e o não-dito nas histórias individuais e coletivas dos sujeitos, marca dimensões formativas entre experiências vividas e lembranças que constituem identidades e subjetividades, potencializando apreensões sobre as itinerâncias e as práticas formativas. O não-dito vincula-se às recordações e não significa, necessariamente, o esquecimento de um conteúdo ou de uma experiência.

Esse pensamento corrobora com a intenção de conhecer e aprender com as experiências de vida das educadoras, entendendo que ao narrarem suas memórias nem tudo será lembrado, mas o que for dito é sincronizado às suas aprendizagens individuais e coletivas. Haja vista que “o cotidiano humano é, sobremaneira, marcado pela troca de experiências, pelas narrativas que ouvimos e falamos, pelas formas como contamos as histórias vividas” (SOUZA, 2006, p. 05).

A partir da abordagem exposta, que situa experiência, história oral e memória tem-se a apresentação da técnica em que se baseou o estudo para melhor desenvolvimento da pesquisa. Este vincula-se aos diferentes estudos que fazem uso da história oral para se trabalhar com narrativas de pessoas.

Os estudos dos brasileiros Meyer e Ribeiro (2011) e Meyer e Holanda (2014) definem a história oral como “um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com a definição de um grupo de pessoas a serem entrevistadas e o uso futuro dessas entrevistas” (2011, p.17). Ela é a soma articulada de algumas atitudes pensadas em conjunto, não se reduzindo somente a entrevista ou fonte oral.

Assim vemos alguns pontos fundamentais para a realização da história oral:

- 1.É um ato premeditado, realizado segundo a orientação expressa em um projeto;
- 2.É um procedimento que acontece no *tempo real da apreensão* e que para tanto necessita de *personagens vivos* colocados em situação de diálogo;

3. Ao assumir-se como manifestação contemporânea, a história oral mantém *vínculo inevitável com o imediato* e isso obriga reconhecer o enlace da memória com *modos de narrar*;

4. A história oral ao valer-se da memória estabelece vínculos com a *identidade* do grupo entrevistado e assim remete à construção de *comunidades* afins;

5. O espaço e o tempo da história oral, portanto, são o “*aqui*” e o “*agora*”, e o produto é um *documento*;

6. Como manifestação contemporânea, a história oral se vale dos *aparatos da modernidade* para se constituir, então, além de pessoas vivas reunidas para contar algo que lhes é comum, a *eletrônica* se torna meio essencial para sua realização. (MEIHY e HOLANDA, 2014, p.14-15)

Assegurando-se nos passos orientadores, o projeto inicial foi o da tese, articulado com outros materiais que estão nos apêndices. O grupo de pessoas a serem colaboradoras é de educadoras ribeirinhas das ilhas de Abaetetuba no Estado do Pará e que serão apresentadas no próximo tópico. Suas narrativas vão nos permitir refletir o passado e o presente em diferentes dimensões para análise sobre uma formação de educadoras ribeirinhas e proposição/afirmação de uma identidade inter-relacionada a uma pedagogia das águas.

Para isso optou-se pela História oral temática, uma prática que se distingue pela existência de um roteiro para abordagem de temas, este tipo é um dos mais utilizados por se valer de uma forma dialógica para promover discussões sobre um assunto previamente estabelecido ou específico, buscando um melhor esclarecimento dos participantes da pesquisa sobre a formação em várias dimensões e experiências como mostra o apêndice A. Meihy e Ribeiro ratificam que, “Dado seu caráter específico, a história oral temática ressalta detalhes da história pessoal do narrador que interessam por revelarem aspectos úteis à instrução dos assuntos centrais” (2011, p.89). Não é uma simples entrevista, haja vista todo o preparo para o momento da escuta da narração.

Assim, ao assumir a dimensão dialógica nesta tese como meio para apreender sobre as experiências de vida através das memórias de educadoras ribeirinhas assume-se o sentido da investigação/formação tanto para quem pesquisa como para quem narra sua história. Desse modo, desenvolvendo a técnica da história oral temática, muito se aprendeu. Detalhes sobre as etapas que compõem a pesquisa de campo e como utilizou-se os fundamentos teóricos-metodológicos podem ser vistos no sub tópico a seguir.

### **1.5 A maré nos molha: apresentação dos instrumentais, colaboradoras da pesquisa e processo de análise.**

A presente escrita busca apresentar os percursos e os aspectos criados para seleção de narradoras, materiais produzidos e coletados na Pesquisa de campo e perfil das educadoras ribeirinhas que compartilham suas experiências nesta produção.

O **trabalho de campo** “anda de mãos dadas com a pesquisa qualitativa (...) para estabelecer e manter relações genuínas com outras pessoas e ser capaz de dialogar confortavelmente com elas” (YIN, 2016, p.98), assim foram pensados os encontros às comunidades de Abaetetuba no sentido da aproximação, mantendo respeito quanto o espaço/limite das educadoras para que ficassem à vontade em contribuir com o estudo.

A especificidade sobre as comunidades pesquisadas tem centralidade na seção 2. Importa, no entanto, na presente seção abordar uma breve contextualização sobre o município de Abaetetuba.

O município de Abaetetuba é localizado no Estado do Pará e, tendo a cidade de Belém como referência, fica a 122 km de distância e pode-se chegar na cidade por navegação, estrada ou aviões de pequeno porte. Ele fica localizado à direita do Rio Maratauíra (conforme será visto no Mapa 02 mais à frente) e faz parte da Região de Integração Tocantins, da Mesorregião do Nordeste Paraense e da Microrregião de Cameté juntamente com mais seis municípios.

A origem de Abaetetuba se dá no contexto da colonização, em meados dos anos 1635, onde “os frades de Santo Antônio, após fundarem o Convento do Una, em Belém, percorreram os rios da região, e juntaram-se a uma aldeia de tribos nômades chamados Motiguar”. O aglomerado foi chamado de Samaúma (SEMEIA, 2016, p.25).

A partir do sistema de sesmaria, em que a Coroa Portuguesa visando expansão de povoamento doava terras para cultivo agrícola, o português Francisco de Azevedo Monteiro recebeu “posse” desse território que ficava à beira do rio Maratauíra, protegido das marés pela Ilha de Sirituba e próximo de Campompema, batizando-o de Beja, onde logo em seguida iniciou a construção da Capela de Nossa Senhora de Abaeté (SOUZA, 2011). De acordo com os estudos de Pereira (2014), a igreja católica foi a instituição que organizou várias comunidades nesse contexto.

No período colonial, Sobrinho (2005, p.23 – 24) nos ressalta que Abaetetuba:

(...)foi um dos primeiros lugares a sofrer o impacto da ocupação econômica na Amazônia. Já no início do século XVII, os franceses exploravam o rio Tocantins, tratando de anexar o território às áreas sob seu domínio no Maranhão. Até o final do século XVIII, a região havia sido inteiramente vasculhada por várias expedições de disputa colonial (entre França e Portugal), aprisionamento de índios, coleta de drogas e exploração mineral (Velho, 1981: 16-19).

Com o nome proveniente da língua do tupi-guarani, Abaetetuba significa “Lugar de homens ilustres e verdadeiros” (REIS, 1969, p.50). Já foi um lugar de mais abundância, grande

produtor agrícola, muitas olarias, engenhos de cana, por isso popularmente chamada de terra da cachaça, plantios de pimenta do reino, mandioca, arroz, milho, pesca, extrativismo, muitas atividades que fortaleciam o campo e evitava o êxodo rural (UFPA, 2005). A fácil localização geográfica também auxiliava a expansão e crescimento do município.

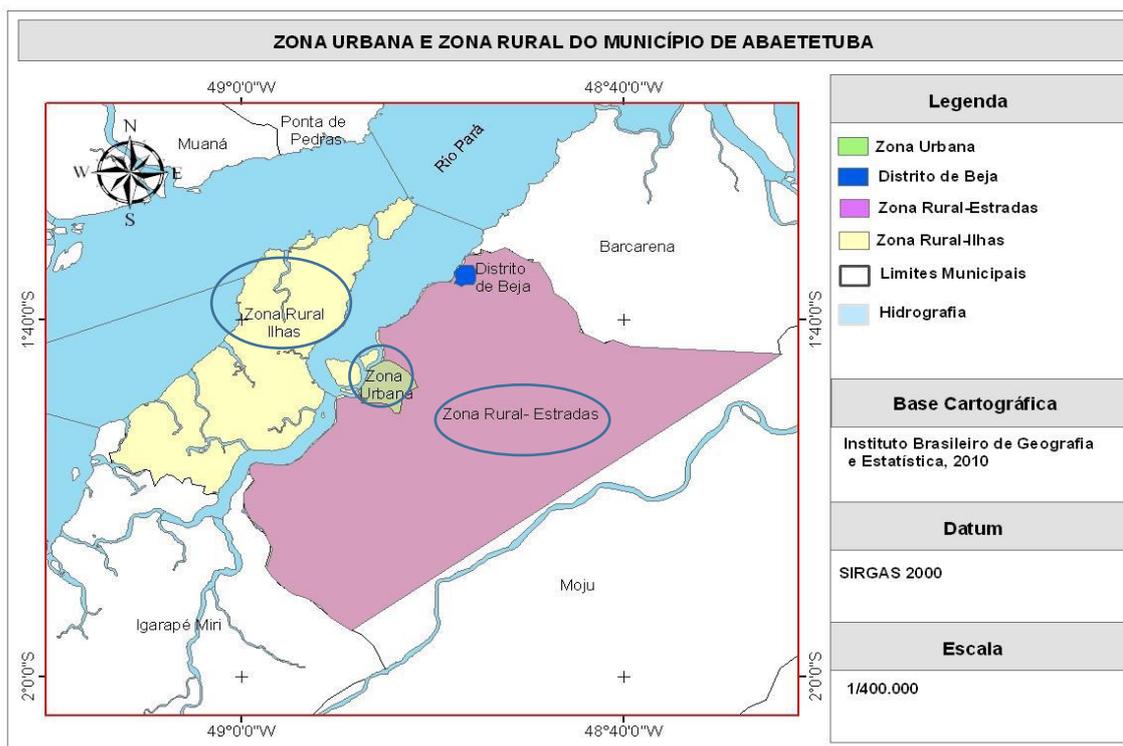
Entretanto, as condições de produção e situação precária vivida pela mão de obra dos engenhos, que eram o forte atrativo do município, não favoreceram o acirramento no mercado de aguardente e devido a processos trabalhistas, houve uma desarticulação do sistema produtivo que prejudicou a população do campo na época e instigou a migração de pessoas para a cidade em busca de outras ocupações, até mesmo em novas funções nas serrarias e olarias da região, já que a população aumentava “em virtude da implementação do projeto ALBRÁS e da abertura da rodovia PA – 252”, e havia necessidade de construção de casas, o que “também possibilitou o surgimento de novos aglomerados populacionais” (LIRA, 1998, p.16).

Até chegar ao século XXI, o município sofreu com ações de tentativa de uma plantação homogênea de cacau, em seguida, sistema *plantation* de cana de açúcar e a ação indiscriminada de retirada do próprio palmito que chegou a afetar a alimentação local baseada em peixe, farinha de mandioca e açaí (SOBRINHO, 2005). Mesmo com a modernização industrial, a falta de incentivos à produção e às exigências do mercado e outros fatores, a população do campo de Abaetetuba se reconfigurou e o extrativismo do açaí passa a ser uma das principais atividades produtivas. Dados recentes indicam o estado do Pará como o maior produtor nacional de açaí e os municípios de Igarapé Miri, Abaetetuba, Bujaru, Cametá e Limoeiro do Ajuru, produzindo e vendendo 1,0 milhão de toneladas do fruto (OLIVEIRA, 2016).

A hidrografia do município é extensa e composta por vários rios navegáveis como o Tocantins, o Maratauíra, o Arapapu, o Aracaqui, o Piquiarana, o Tucumanduba, o Caripetuba, dentre outros. Os rios, são as ruas dos ribeirinhos. Existem cerca de 72 ilhas em Abaetetuba, porém em diálogos informais, movimentos sociais afirmam ter mais, porém ainda não foram regularizadas. Elas fazem parte do que o governo municipal chama de Região das Ilhas. Também no município há florestas de terra firme e florestas de várzeas, que ficam a beira dos rios ou onde chegam inundações.

A população total de Abaetetuba, de acordo com o IBGE (2010), é de 141.100 pessoas. Destas, 82.950 residem no espaço urbano e 58.104 moram no campo. O campo deste município é dividido em ilhas, estradas e ramais. Infelizmente não se encontraram dados oficiais com quantitativos especializados por subárea das divisões do campo. A ilustração do mapa 01 a seguir denota quão maior é a população do campo, aí denominadas como Zona rural – Ilhas e Zona rural - Estradas, no município:

**Mapa 01** - Localização dos meios urbano e rural do município de Abaetetuba.



Fonte: Prefeitura Municipal de Abaetetuba/Secretaria Municipal de Meio Ambiente, 2016.

No município existem distribuídas em campo e cidade, 210 escolas que se especificam em 23 escolas estaduais, 175 municipais e 12 particulares. As unidades estaduais e municipais têm o seguinte quadro de matrículas, com base no Censo 2018:

**Quadro 02** – Dados sobre as matrículas por níveis e etapa de ensino em Abaetetuba.

| Unidades da Federação<br>Municípios<br>Dependência Administrativa | Matrícula inicial |      |            |      |                    |       |             |      |       |      |                |       |
|---|-------------------|------|------------|------|--------------------|-------|-------------|------|-------|------|----------------|-------|
|   | Ensino Regular    |      |            |      |                    |       |             |      |       |      | EJA            |       |
|   | Educação Infantil |      |            |      | Ensino Fundamental |       |             |      | Médio |      | EJA Presencial |       |
|   | Creche            |      | Pré-escola |      | Anos Iniciais      |       | Anos Finais |      |       |      | Fund.          | Médio |
|   | Parc.             | Int. | Parc.      | Int. | Parc.              | Int.  | Parc.       | Int. | Parc. | Int. |                |       |
| Estadual Urbana   | 0                 | 0    | 0          | 0    | 2                  | 0     | 8.626       | 132  | 5.224 | 359  | 1.008          | 1.222 |
| Estadual Rural  | 0                 | 0    | 0          | 0    | 0                  | 0     | 1.239       | 0    | 536   | 0    | 97             | 21    |
| Municipal Urbana  | 1.023             | 640  | 2.439      | 0    | 2.817              | 3.934 | 0           | 0    | 0     | 0    | 580            | 0     |
| Municipal Rural   | 684               | 0    | 2.311      | 0    | 4.531              | 2.443 | 0           | 0    | 0     | 0    | 608            | 0     |
| Estadual e Municipal  | 1.707             | 640  | 4.750      | 0    | 7.350              | 6.377 | 9.865       | 132  | 5.760 | 359  | 2.293          | 1.243 |

Fonte: Organizado pela autora a partir de Dados do Censo da Educação Básica, INEP, 2018.

Os dados do quadro 02 demonstram que as matrículas no campo de Abaetetuba se concentram no Ensino Fundamental, o que se justifica pelas escolas ou anexos que atendem as demandas das pessoas das localidades ilhas e estradas, pois, historicamente, o comum, como citado pelas professoras em suas histórias, são os filhos dos ribeirinhos, caso quisessem continuar os estudos deveriam se deslocar para a cidade. O que, para muitos era sinônimo de desistência devido distâncias de localização de comunidades distantes, recursos financeiros insuficientes, o que influenciava na assiduidade e frequência dos alunos. Outro motivo é que para o Estado era suficiente para essas populações concluir os primeiros anos do ensino fundamental. Portanto não haviam investimentos. Essa ideia de sair das comunidades é tão forte, que as crianças já crescem com esse pensamento.

Outro destaque nessa tabela é sobre atendimento de Creche, Pré-Escola e Ensino médio. A Educação Infantil é importante, pois além de atender as crianças em faixa etária adequada, respeitá-las como seres humanos de direitos, auxilia pais e mães que precisam trabalhar em suas funções naquele determinado horário, além de outros benefícios, que já ajudam na socialização e a preparação para o mundo escolar.

Quanto ao Ensino médio, atualmente ocorre nas áreas classificadas rurais, através do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), criado na década de 1980 pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) com o objetivo de levar ensino médio para as localidades de difícil acesso. Acontecendo de muitos professores, atualmente, ministrarem aulas em locais inapropriados, não terem estruturas de qualidade para dar aula e que não tem sintonia com aquela realidade do aluno, mas, que atendem alunos do campo, por isso devem ser considerados. Essas e outras questões sobre a situação de professores trataremos melhor na próxima sessão.

Grande parte das mudanças e conquistas no contexto social do município de Abaetetuba estão interligadas as reivindicações dos movimentos sociais desta localidade, que possuem início a partir das formações de Comunidades Eclesiais de Base (CEB's) que dão origem a outras comunidades. De acordo com material intitulado "Memória e Revitalização Identitária dos Ribeirinhos e Ribeirinhas de Abaetetuba (CPT, 2006)", em primeiro houve a formação do Movimento de Centros e Ilhas (CENTRILHAS) em 1982, em seguida ocorreram as Organizações Comunitárias a partir de 1985, Movimento dos Pescadores em 1985, depois fundaram a Associação dos Moradores das Ilhas de Abaetetuba (AMIA) em 1986 com a perspectiva de valorização e representação dos povos das comunidades das ilhas e a Ação Popular em 1988.

Em 2000, 14 pessoas que já estavam nesses movimentos como Romildes, Iza, Assopra e outros participaram de uma ocupação no INCRA e entregaram a primeira demanda das ilhas de Abaetetuba. Em 2001 formaram a Associação das Comunidades Remanescentes de

Quilombo das Ilhas de Abaetetuba (ARQUIA) no Fórum Nordeste Paraense e Região Guajarina em conjunto com a Colônia de Pescadores Z-14, Comissão Pastoral da Terra, Sindicato de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais, AMIA, dentre outras, para começarem a trabalhar em um projeto de regularização fundiária nas áreas de remanescentes de quilombos, buscar projetos de geração de renda, dentre outros.

É desse processo que, em 2003 e 2005 os movimentos sociais conseguem, respectivamente, aprovar os Projetos de Assentamentos Agroextrativistas (PAE's) nas Comunidades de Tabatinga e Campompema. De acordo com IPEA (2015, p.09):

Abaetetuba é o município com o maior número de Termos de Autorização de Uso Sustentável (Taus) emitido pela Secretaria do Patrimônio da União (SPU) e foi cenário de um importante movimento social de trabalhadores rurais que protagonizou a implantação de projetos de assentamento agroextrativistas nas ilhas.

O Projeto de Assentamento Agroextrativista é uma modalidade de obtenção de terra destinada à exploração, por meio de atividades economicamente viáveis, socialmente justas e ecologicamente sustentáveis, onde a seleção de beneficiários é de responsabilidade da União através do INCRA. Estes beneficiários geralmente moram ou são oriundos dessas comunidades extrativistas e recebem, com apoio da União, recursos de crédito para produção e infraestrutura básica. Uma das possíveis formas de identificar quando um ribeirão recebe esse título de regularização fundiária se dá pela moradia padronizada como na fotografia 06 a seguir e que, geralmente, quando melhoram os recursos financeiros, vão modificando.

**Fotografia 06** – Fotografia de Casa do PAE



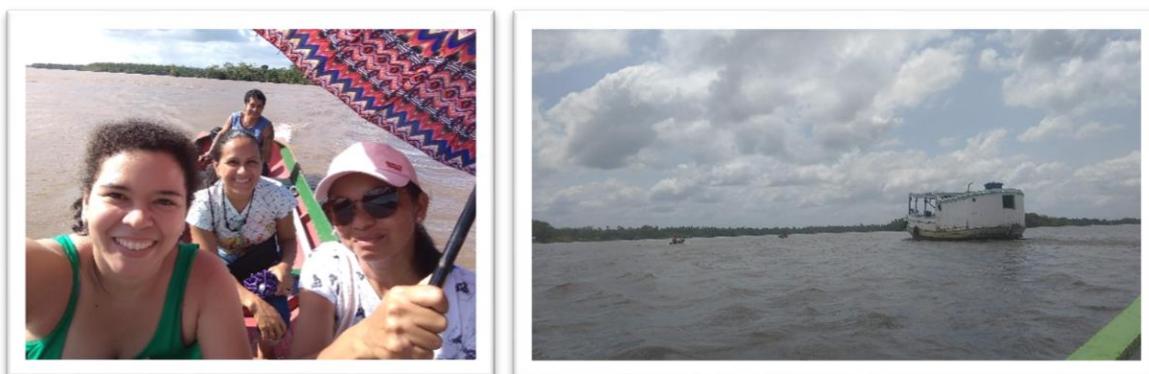
Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2011.

Na seção intitulada 2.1 Território das Águas do Rio Campompema: trajetórias de Educadoras Ribeirinhas do Assentamento São João Batista a especificidade do PAE é retomada

e aprofundada na perspectiva de exercitar respostas à problemática e consecução dos objetivos de pesquisa enunciados.

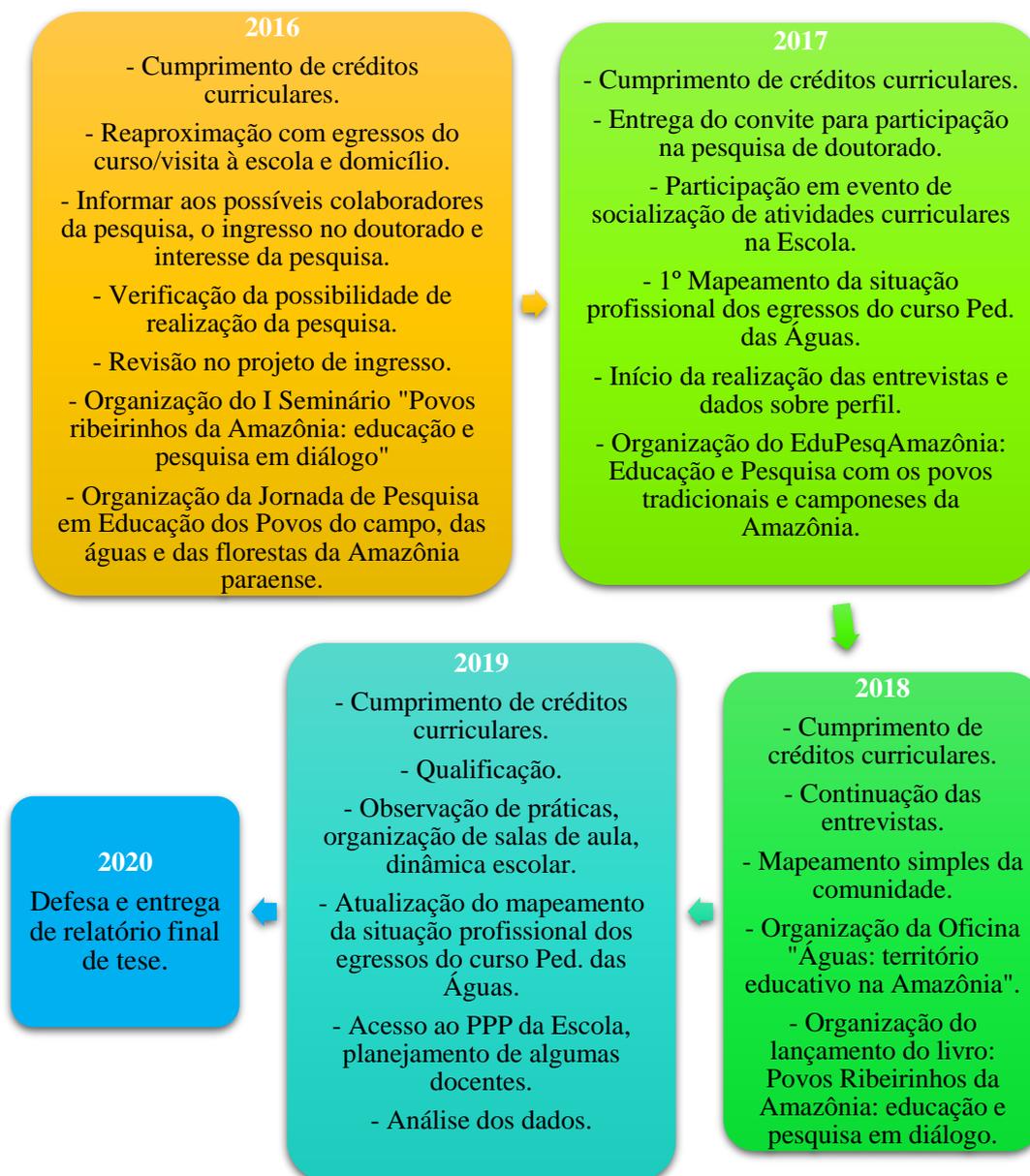
O trajeto até as comunidades de Abaetetuba, deslocamento e apoio com hospedagem no Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTR) e na comunidade de Genipaúba, contou sempre com apoio de egressas do Pedagogia das Águas que nesta pesquisa não são narradoras de suas histórias: Jocilene Costa e Elza Baia, e nos intervalos de um turno ou outro houve auxílio das próprias educadoras colaboradoras da pesquisa. Alguns registros desses momentos encontram-se na fotografia 02 que abre esta seção e nas fotografias 07 e 08 a seguir:

**Fotografias 07 e 08** – Registros dos trajetos para as comunidades nas pesquisas de campo.



Fonte: Arquivos pessoais da autora, 2017, 2019.

A ilustração cronológica no Painel 01 a seguir pontua sinteticamente momentos vividos durante a investigação, ressaltando as idas a campo, mas, também, cumprimento de créditos curriculares, pesquisa exploratória, levantamentos, organização de eventos na temática educação e povos das águas/ribeirinhos; itens que também compõem a fase do trabalho de campo:

**Painel 01** – Cronologia sintética de vivências curriculares e levantamento de dados.

Fonte: Produzido pela autora, 2019.

Em 2017 realizou-se o primeiro mapeamento da situação profissional das egressas do Pedagogia das Águas com apoio de algumas concluintes do próprio curso e conseguiu-se construir um panorama que evidencia que dos 45 alunos que concluíram a citada graduação, 30 estão trabalhando na área da educação, sendo a maioria na docência conforme pode ser visualizado no Apêndice G.

Percebeu-se que com a efetivação ou contratação no serviço público e casamentos, ribeirinhas que moravam nas comunidades Campompema e Tabatinga, indicadas no PPP para seleção de alunos no período de implantação de assentamentos (2005-2006), foram mudando para outras comunidades e municípios. Por conseguinte, e pela necessidade de selecionar os sujeitos da pesquisa, tomou-se a decisão de se manter com educadoras somente dessas duas

comunidades a qual o curso foi destinado, também porque são mais próximas da beira de Abaetetuba onde há um porto de embarcações, levando um tempo máximo de 05 a 07 minutos para ambos locais.

Após o mapeamento, verificou-se a necessidade de criação de outros aspectos para seleção de colaboradoras da pesquisa, são eles:

1. Ser ribeirinho/a;
2. Ser professora antes de ingressar no Curso de Licenciatura Pedagogia das Águas;
3. Ser e conviver no PAE Nossa Senhora do Livramento na Ilha de Tabatinga;
4. Ser e conviver no PAE São João Batista na Ilha de Campompema;
5. Morar e trabalhar nas comunidades de Campompema ou Tabatinga.

Esses critérios nos levaram a dialogar com às seguintes pessoas:

**Quadro 03** – Convidadas a colaborarem com suas histórias

| NOME                                    | COMUNIDADE EM QUE MORA | COMUNIDADE EM QUE TRABALHA | DOCENTE ANTES DE INGRESSAR NO CURSO | DOCENTE OU ATUANTE NA EDUCAÇÃO HOJE |
|---|------------------------|----------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. Alcione de Azevedo Macedo            | Campompema             | Campompema                 | Sim                                 | Sim                                 |
| 2. Elizabete Vilhena de Vilhena         | Campompema             | Campompema                 | Sim                                 | Sim                                 |
| 3. Maria Antônia Ferreira da Silva      | Campompema             | Campompema                 | Sim                                 | Sim                                 |
| 4. M.H.S.V.                             | Campompema             | Campompema                 | Sim                                 | Sim                                 |
| 5. Nazaré do Socorro Oliveira Nogueira  | Campompema             | Campompema                 | Sim                                 | Sim                                 |
| 6. Nilza Costa Nogueira                 | Campompema             | Campompema                 | Sim                                 | Sim                                 |
| 7. Odiléia do Socorro Ribeiro Rodrigues | Campompema             | Campompema                 | Sim                                 | Sim                                 |
| 8. R.S.S.A.                             | Tabatinga              | Tabatinga                  | Sim                                 | Sim                                 |
| 9. R.F.P.                               | Tabatinga              | Tabatinga                  | Sim                                 | Sim                                 |

Obs: Os nomes que constam somente as iniciais são de docentes que não narraram suas histórias, mas que realizamos contato inicial para convite. Fonte: Organizado por Dayana Souza, 2019.

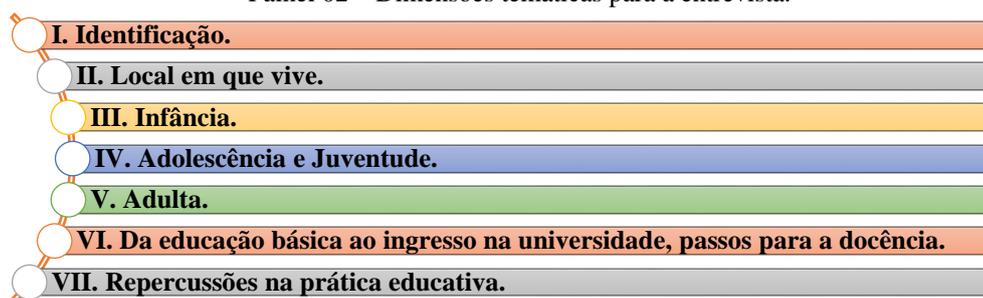
A concentração de docentes em Campompema facilitou o contato e ocasionalmente a realização de entrevistas e outros momentos como os citados na ilustração síntese cronológica anterior. Por isso e também pelo tempo, selecionou-se apenas a comunidade Campompema, de forma a contribuir com um trabalho mais focal e qualitativo. Ressalta-se que foi a partir do mapeamento e critérios que resultou o quadro de colaboradoras mulheres. Não foi intencional a filtragem por gênero, mas, era bem possível haja vista o curso ter sido constituído majoritariamente pelo público feminino, como ainda é comum nos cursos de Licenciaturas em Pedagogia.

Conjunto a esse processo de seleção de sujeitos se elaborou instrumentos para coleta e organização dos dados conforme constam nos apêndices: A) Convite para participação na pesquisa através de entrevista, esse material apresentava brevemente a pesquisa (que foi

entregue em mãos a cada educadora e explicava a pesquisa); B) Roteiro da entrevista (para conhecimento prévio das perguntas temáticas a serem abordadas); C) Perfil das professoras entrevistadas (instrumentos com questões fechadas e simples com dados básicos das educadoras); D) Termo de Consentimento Livre e esclarecido (das educadoras declarando autorização para utilização de seus dados); E) Termo de sigilo ético-científico (autora se comprometendo com o cuidado dos dados); F) Roteiro para mapeamento simples dos assentamentos (que contribuiu na organização de pesquisa sobre o território Campompema); G) Mapeamento situação dos egressos do Curso Pedagogia das Águas; H) Termo de Consentimento Livre e esclarecido II e I) Matriz Geradora de Análise das Histórias Orais temáticas. Esses instrumentos foram utilizados nas atividades de trabalho de campo no período de 2016 a 2019, conforme painel 01 anterior descreve ano a ano os passos da pesquisa. A recorrência a cada um deles é melhor apresentada neste sub tópico nos parágrafos adiantes.

Devido ao tempo entre a pesquisa de mestrado e doutorado (05 anos), ao contatar as educadoras, fazia uma reapresentação, explicava o propósito da tese e entregava a carta que consta no primeiro apêndice para as narradoras. A opção em colaborar com as suas experiências na pesquisa é pessoal, respeitando a vontade de cada uma e dando um tempo para retorno de participação das educadoras. Também para um melhor contato solicitamos os contatos de celular e WhatsApp de cada uma delas, por onde, posteriormente, também foram feitos contatos. Cumprido essa etapa foram entregues os roteiros de entrevistas para conhecimento e narração das educadoras. O roteiro que consta no apêndice B foi estruturado com as seguintes dimensões temáticas:

Painel 02 – Dimensões temáticas para a entrevista.



Fonte: Produzido pela autora, 2019.

Essas dimensões temáticas foram elaboradas com a intenção de perceber através de muitos momentos das vidas das educadoras, desde as suas casas, nas pessoas que passaram e permanecem em suas vidas, na infância, no local em que nasceram e vivem, atravessando pela adolescência que é uma fase complexa de realização de sonhos, mas, também de conflitos, até chegarem a fase adulta com atuação no magistério, serem esposas, mães, acessarem o ensino

superior e inter-relacionarem esse conjunto de experiências com as educadoras que são hoje, atuantes em uma escola ribeirinha.

Obtido o aceite das 06 docentes para narrarem suas experiências verificou-se o melhor momento com cada uma delas para dialogarmos sobre o que suas memórias lhes apresentaram a partir do primeiro contato com o roteiro (apêndice B). Antes da gravação de suas histórias, lhes eram concedidos os Termos de Consentimento Livre e esclarecido e Termos de sigilo ético-científico para respaldo entre pesquisadora e educadoras (Apêndices D e E).

As educadoras ribeirinhas que concordaram em colaborar podem ser visualizadas no painel 03 de fotos abaixo. Destaca-se que esses registros foram realizados em espaços da própria escola em que atuam.

**Painel 03** – Fotos das educadoras ribeirinhas que narraram suas experiências.



No momento de preparo para escuta das educadoras solicitou-se o preenchimento de um instrumento que visou perceber os perfis das educadoras com idade, escolas em que estudaram (se era pública ou privada), se fizeram outra graduação, se participaram de outros processos de formação continuada e quais níveis atuavam. Também foi enunciado o tempo de duração de cada entrevista. Esses dados foram coletados com apoio do instrumental que consta no apêndice C.

Após a reunião dessas informações, a aproximação com a escola para participar de algumas atividades e aulas, possibilitou o acesso a documentos como Projeto Político Pedagógico da Escola que estava em revisão de acordo com a atual Direção em 2019. Nesses momentos ocorreram diálogos, participação em momento de planejamento sobre a consciência negra e acesso a alguns planejamentos das duas professoras que se sentiram à vontade para partilhá-los. Estes e o próprio PPP do Curso Pedagogia das Águas são itens que se somam para realização de **análise documental** que ocorrerá na terceira seção que versa sobre as experiências docentes.

A interpretação e análise dos dados coletados ocorreram durante todo o processo, pois de acordo com Minayo (2009) desde que se inicia a pesquisa e os dados são coletados já tecemos análise sobre eles e, conseqüentemente, uma interpretação. Assim, como organização dessa etapa em que a autora considera ser a finalização de um trabalho que se ampara nos propósitos da investigação, dados e fundamentação teórico-metodológica da pesquisa.

Desta maneira, após as transcrições das histórias orais temáticas foi feita a devolução das mesmas para as narradoras (algumas, inclusive, estão com elas em mãos no painel de fotos anterior) e verificação sobre alguma possível mudança por parte delas. Em seguida realizou-se uma leitura flutuante sem marcações. Em um segundo momento retornou-se as dimensões que nortearam a entrevista e a partir da releitura das histórias foram criadas várias especificações das primeiras dimensões que serão, por último, agrupadas em eixos temáticos de análise. A concretização dessas etapas pode ser visualizada no apêndice I denominado matriz geradora de análise das histórias orais temáticas.

O processo de análise ocorrerá nas seções seguintes utilizando-se do referencial bibliográfico na perspectiva dialógica e metodologia da história oral fazendo um cruzamento das narrativas com registros fotográficos, documentos, registros das pesquisas de campo, anexos e apêndices. Destaca-se que a pretensão foi de que os dados empíricos fossem utilizados nas próximas seções, não se restringindo então, como em pesquisas convencionais, a leitura e análise de dados somente na última seção.

### **1.6 Atracando o barco: o percurso de organização da tese.**

A organização da estrutura desta tese se dá inicialmente na apresentação de um memorial da autora que demarca e justifica uma relação com a formação de educadores do campo, experiências com memórias e contexto ribeirinho. E em conjunto discussões pertinentes ao objeto de estudo e problematização da pesquisa.

A primeira e presente seção – **Embarcando na Pesquisa** – apresenta o Referencial teórico-metodológico, o mapeamento dos sujeitos da pesquisa, pensando em uma epistemologia de ciência da educação que promova a humanização no viés qualitativo sendo dialógica e crítica e fortalecendo a discussão da história oral temática com memórias de educadoras ribeirinhas que narram as suas experiências de vida.

Por seguinte, a segunda seção – **Rios da Amazônia paraense: territórios e identidades educativos das águas** – visou discutir a categoria Águas como um território educativo e identitário na Amazônia. Parte-se do reconhecimento local no assentamento São João Batista, na comunidade de Campompema, em Abaetetuba/Pará para uma discussão mais ampla das

águas na Amazônia brasileira. É o território visto a partir das falas das educadoras e de como se relacionam com os aspectos do território em que vivem, como os veem e sentem.

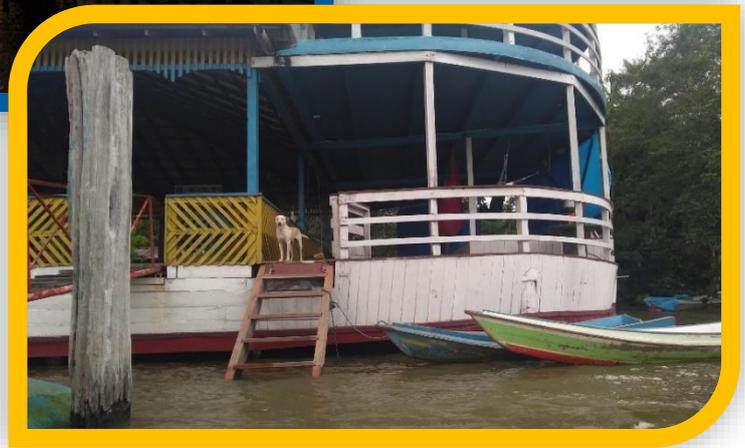
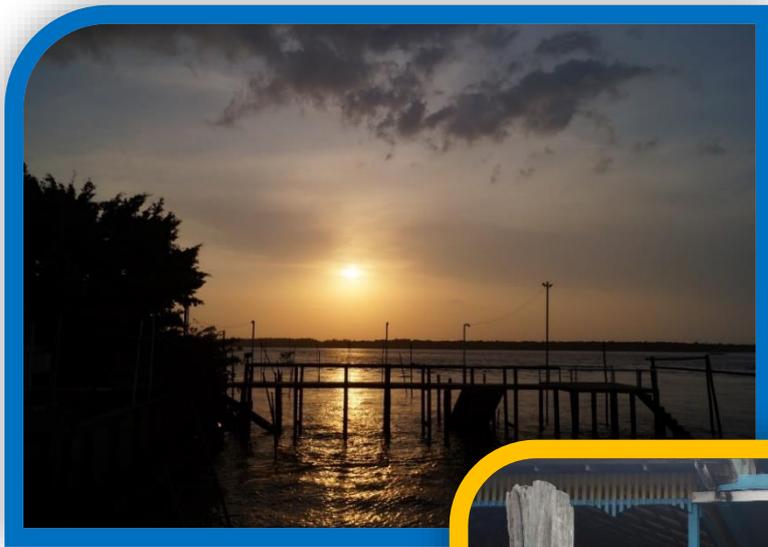
Na terceira seção – **Rios das experiências de vida e Práticas educativas de educadoras ribeirinhas** – analisou-se as experiências de vida das educadoras ribeirinhas a partir dos princípios da educação do campo, inter-relacionando ao Curso Pedagogia das Águas que foi desenvolvido no âmbito do PRONERA, e suas contribuições nas práticas educativas na escola do Rio Campompema.

Na última seção que trata das **Considerações finais** refletiu-se sobre os resultados da investigação a partir do diálogo com as (trans)formações que um curso de ensino superior provocou na vida de educadoras ribeirinhas, a afirmação da identidade e território ribeirinho como forma de r-existência e de luta contra a opressão/inferiorização social, cultural, econômica e de conhecimento.

# RIOS DA AMAZÔNIA PARAENSE: TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DAS ÁGUAS

**Fotografia 09** – Pôr do sol avistado da ponte que dá acesso à escola do Rio Campompema.

**Fotografia 10** – Cachorro aguardando criança ribeirinha que chega no transporte da escola.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019.

O Objetivo dessa seção é conhecer o território ribeirinho do Rio Campompema pelas experiências de vida das Educadoras ribeirinhas numa perspectiva dialógica com autores que pesquisam sobre território das águas.

## 2. RIOS DA AMAZÔNIA PARAENSE: TERRITÓRIOS E IDENTIDADES EDUCATIVOS DAS ÁGUAS

Sem amor no seu coração  
 Sabe lá quem vai sobreviver  
 Só o tempo rei que vai dizer, eu sei  
 Eu sou eu, você é você  
 Mais a gente tem que se encontrar  
 Como o rio corre pra abraçar o mar  
 (DA GAMA, VALLE, Música Rio pro Mar, 2017).

As águas dos rios compõem os três por cento das águas doces que chegam ao oceano. O Oceano Atlântico conta “com 25.000 km de rios navegáveis em cerca de sete milhões de km<sup>2</sup>, dos quais 3,8 milhões estão no Brasil” (VAL et al, p.05, 2010). O país tem “cerca de 12% da disponibilidade de água doce do planeta”, sendo que a região Norte concentra quase “80% da quantidade de água disponível” (ANA, 2019).

A evidência desses dados em conjunto com a música da banda Cidade Negra denota além do exacerbado volume de água no norte do Brasil, que o rio corre um fluxo em direção ao mar. Este é o significado para o substantivo rio no Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (FERREIRA, 2010): “Curso de água natural que deságua noutro, no mar ou num lago: os rios correm para o mar”. Atestando o movimento que esse elemento da natureza traz consigo, não a forma estática de uma paisagem dominada pela forma limitada em que se vê, mas de um lugar que é marcado pelas práticas sociais e identificação de sujeitos.

Assim são os rios que compõem as chamadas Amazônias (PORTO-GONÇALVES, 2008) e outras diversificações de águas como “mar, baías, furos, estreitos, lagos, igarapés, igapós, campos inundados, imensos aguaçais, viveiros de inclassificáveis espécies vegetais, minerais e animais [que] são lugares amazônicos onde se inscrevem muitas histórias” (PACHECO, p. 48, 2009). São espaços estreitos às vidas de pessoas, às suas dinâmicas, às suas produções, a uma complexa rede de sentidos e significados individuais e coletivos que são próprios de suas vivências.

Dessa forma os rios amazônicos não são espaços que possam ser analisados de forma homogênea, pois os povos que habitam às suas beiras e vivem destes rios possuem visões diferenciadas de pessoas que são “estrangeiras” ao *modus operandis* das águas que regem vidas e formas de produção material e do existir social e culturalmente.

A natureza tem tempos próprios nos quais os povos vão experienciando e se adaptando, e no caso das águas, tem a hora da maré baixa, maré alta, maré seca, cheia e vazante, a influência da lua, do sol, alterações cíclicas que só quem vive e aprende nas e com as águas dos rios compreendem. A estas pessoas Fraxe (2000) chama de “homens anfíbios”, pois conhecem sobre o processo de subidas e descidas das águas e também possuem uma associação íntima, não

somente com os rios, mas, também com a floresta. Outros autores como Diegues (2007) classificam essas pessoas dentro do termo populações tradicionais.

Os povos que fazem parte desses grupos são denominados de ribeirinhos, pescadores, quilombolas, pantaneiros, caiçaras, moradores flutuantes, indígenas, que têm a água, afirma Diegues (2007), como um elemento central de reprodução material e simbólica, sazonal, em seus modos de vida, assumindo diversas funções desde saciar a sede até como fonte de energia. Sendo “proveniente da natureza, a água é um bem de uso, em geral coletivo”, necessidade de todos os seres humanos. A água tem múltiplos significados conforme trata Cunha (2000), ela é matéria, compõe a cultura, é matéria de imaginação, embala sonhos.

Do núcleo de sujeitos acima expostos destacam-se os ribeirinhos, que mais que povos que moram à beira de rios e em várzeas, são povos que “apresentam traços característicos afins heterogêneos, que desenham suas paisagens identitárias sociais, culturais, políticas, econômicas e ambientais num mapa amplo e complexo” (CORRÊA, p.34, 2008); mas que emanam dessa localização aquática um modo de viver, “ser, agir e pensar muito íntima” que Neto e Furtado (2015, p.159) chamam de “ribeiridade”. De acordo com estes autores, o conceito de ribeirinho está concatenado socioculturalmente com o rio, assim como

(...) dentro das particularidades desse espaço, onde a marca dessa configuração pode ser vista nos comportamentos, na maneira de viver, em sua alimentação, nas crenças, em sua religiosidade etc., específicos daquele espaço. Não se trata de uma tipologia do caboclo amazônico, uma vez que não se destaca como uma variante deste, mas sim de uma expressão cultural que envolve particularidades imanentes a essa definição (p.160).

Em que pese essa afirmação sobre o termo caboclo, para alguns amazônidas e estudiosos, ele demarca o lugar de onde vem, representando prestígio e auto reconhecimento histórico, ao mesmo tempo que, o vocábulo caboclo também é uma palavra com sentido negativo, pois, dependendo, por exemplo, do local que você está no Brasil, ela pode ser pejorativa, insinuando inferioridade ou gente de pouco saber. Do nome caboclo é originado o termo caboclo-ribeirinho conforme estudam e utilizam os autores Loureiro (2000), Diegues (2001), Fraxe, Miguez e Witkoski (2007), colocando o caboclo-ribeirinho na condição de herdeiros legítimos dos índios, por isso, também chamados de “índios das águas”, tendo uma vida e trabalho ligados a natureza, com boa adaptação para viver à beira de rios, várzeas, igarapés e em áreas de terra firme. Como ratifica Porto-Gonçalves (2008a, 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 migrantes nordestinos e de populações negras. Habitando as várzeas desenvolveu todo um saber na convivência com os rios e com a floresta.

Nessa teia conceitual entende-se que os ribeirinhos r-existiram ao processo de “colonização total” (NETO e FURTADO, 2015) e permanecem até hoje com hábitos provenientes de heranças culturais indígenas na produção de canoas, feitura de redes, artesanatos, pesca, técnicas agrícolas, saberes sobre plantas e animais, mas, com a vida dependente da água, “como meio de navegação, e como demarcadora de tempo. Nas comunidades ribeirinhas, as amarras racionais da urbanidade perdem-se em função de uma outra lógica” (FARES, 2003, p.19), para além do relógio e da parabólica, a lógica da natureza.

É neste conjunto de aspectos sobre as identidades de povos da Amazônia que a pesquisa da tese foi se movimentando, entre céus, terras e águas do município de Abaetetuba, os territórios e identidades educativas das águas foram se desvelando.

Na presente seção a centralidade da discussão vem ao encontro do exercício de responder à questão norteadora *Que experiências são constitutivas do modus vivendis das educadoras ribeirinhas?*, bem como busca alinhar-se com o objetivo (Re)Conhecer as experiências de vida das educadoras ribeirinhas que estejam atuando como docentes na comunidade do Rio Campompema. A seção alberga três subseções, assim intituladas: 2.1. Território das Águas do Rio Campompema: trajetórias de Educadoras Ribeirinhas do Assentamento São João Batista; 2.2. Ribeirinhas são elas: Experiências de vida e Territórios que R-Existem Educadoras no Rio Campompema; 2.3. Território das Águas na Amazônia brasileira: sentidos e significados.

## **2.1 Território das Águas do Rio Campompema: trajetórias de Educadoras Ribeirinhas do Assentamento São João Batista.**

A vida nas águas da Amazônia possui dinâmicas diferenciadas, modos de educar e lidar com o território e com o mundo que se entrelaçam com a natureza, melhor, com os rios e com as florestas. Se por um lado há uma rica sociodiversidade cultural, identidades próprias, estudo das territorialidades desse lugar, muitos ainda são os elementos de exclusão e subalternidade enfrentados pelos povos que vivem nesse território e que prescindem do direito de r-existir.

As práticas dos povos ribeirinhos estão relacionadas ao seu espaço de águas e florestas que se ramificam em seus saberes culturais, saberes do trabalho, lendas, mitos e saberes da religiosidade, conforme aborda Souza (2011). Saberes múltiplos que, em geral, são marginalizados em discussões curriculares que somente reproduzem ou impõem práticas

tradicionais que não correlacionam os conteúdos escolares/universitários com a vida das pessoas, ocultando seus saberes no projeto educacional hegemônico.

Em *Desobediência Epistêmica*, Walter Mignolo (2007) aborda sobre uma “política identitária dominante” e nos motiva a incumbência de pensar para além dos conceitos modernos e eurocêntricos que permanecem há séculos, de superar limites dogmáticos, posições gnosiológicas que ditam regras, padrões sobre cor, sexo, gênero e raça. E que, a nosso ver, conseqüentemente, impera em uma forma de pensar/fazer ciência. Estamos sempre nos baseando nas teorias estrangeiras, que vem de fora, nos autores denominados clássicos, como se o que produzíssemos na América Latina, no Brasil e na Amazônia não fosse o suficiente. O exercício investigativo da tese buscou tecer diálogos entre conhecimentos acadêmicos e saberes produzidos no que singulariza a trajetória de educadoras ribeirinhas no rio Campompema, cuja realidade foi se fazendo familiar desde a pesquisa do mestrado.

Em entrevista com uma importante liderança ribeirinha nesse processo histórico, na pesquisa de mestrado, Seu Domingos Trindade (2010), também conhecido como Seu Assopra, destacou que foi uma luta árdua para saber quem era responsável por aquelas terras que viviam, o território lócus da presente tese de doutorado, pois tinham recibo de compra e venda, mas isso não valia nada. Até que descobriram que eram terras da marinha e com apoio do Movimento Sem Terra (MST), que foram fundamentais nesse contexto, eles recebiam orientações de que não deveriam lutar somente pela legalização da terra, pois o “papel” não se come e as pessoas poderiam pegar o “papel”, achar que a terra era valorosa e vender. E ele destacou o que foi dialogado com o movimento parceiro:

Vocês devem lutar por um projeto de assentamento ou do governo que vocês venham ter outros direitos do governo, que possa sustentar vocês na terra e fazer com que vocês sejam mais felizes e foi aí que nós começamos a lutar pela implantação do projeto de assentamento agroextrativista que nesse tempo não tinha nem nome, a gente sabia que a gente queria habitação, queria crédito pra trabalhar, a gente queria educação, a gente queria saúde.

(...)

Nós queríamos algumas coisas de direito do governo pra nós podermos ficar vivendo na área até porque nós entendemos que se nós não vivermos lá, o pessoal da cidade sente problema pra viver na cidade, porque das ilhas da zona rural é que vem toda a alimentação pra ser comercializada na cidade, então se nós não pudermos viver na zona rural, de que maneira o povo vai viver na cidade? Então aí que nós começamos a lutar por alguns direitos pra nós permanecermos mais tempo e por mais gerações na zona rural.

Com a conquista dos dois primeiros PAE's, o movimento ribeirinho ganhou força e precisava estar socialmente organizado, por isso foi criado o Movimento dos Ribeirinhos e Ribeirinhas de Abaetetuba (MORIVA). E entre o período de 2004 a 2006, de acordo com o

painel de informações da página do Incra (2017), mais outros 18 PAE's foram criados na Superintendência Regional Pará/Belém – SR01.

Em conjunto com a implantação dos dois primeiros assentamentos, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) lançava edital para desenvolvimento de cursos para Jovens e Adultos dos projetos de assentamentos criados e reconhecidos pelo INCRA, quilombolas e trabalhadores acampados e beneficiários do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNFC).

Como a atuação do PRONERA se dá por meio de parcerias do INCRA com instituições públicas de ensino, Universidade Federal do Pará (UFPA) e Movimentos sociais de Abaetetuba lançaram o Projeto do Curso Pedagogia das Águas, a fim de atender professores que atuassem nas escolas dos assentamentos recém-criados São João Batista e Nossa Senhora do Livramento. A localização destes pode ser vista no mapa 02 a seguir, com destaque a Ilha de Campompema, onde fica o assentamento pesquisado.



O mapa ressalta em vermelho, o que seria considerada a área urbana do município e em seu entorno e a frente a demarcação de algumas ilhas, que o mapa anterior classifica como área rural. Bem próximo da cidade está a comunidade de Campompema, na qual, para uma melhor apresentação, contou-se também com apoio do Coordenador dessa comunidade que se dispôs a contribuir com informações sobre o contexto histórico, dados sobre as famílias e formas de produção desse lugar.

### *Assentamento São João Batista na Comunidade de Campompema*

**Fotografia 11** – Vista da Comunidade de Campompema



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

A fotografia 11 mostra a chegada na comunidade de Campompema, quando saímos da beira de Abaetetuba, o tempo máximo de chegada é entre 10 a 20 minutos se for de rabudo, com outros tipos de barco, a exemplo da voadeira, o tempo é de 07 minutos. A extensão territorial da comunidade é de 471 ha, onde moram 386 famílias compostas por 2.036 pessoas. Destas, em torno de 290 famílias são assentadas e a área tem capacidade para 296, de acordo com o mapeamento do Incra.

Em sintonia com a história de formação de comunidades na Amazônia pela Igreja católica, com um pouco mais de 50 anos, Campompema surge deste ensejo, com apoio de outras comunidades próximas, como a do Genipaúba e de pessoas que moravam no Acaraqui. O coordenador da comunidade conta, que primeiro formaram um grupo que realizava novenas, posteriormente uma Pastoral da Criança e em seguida, com boa intenção de pessoas chamadas Pistola, Lino, Azevedo e uma Irmã para dar apoio, formaram a comunidade.

O primeiro local a ser construído foi uma capela de madeira, que hoje deu lugar para esta que aparece na fotografia 11 como o prédio mais alto na imagem, com capacidade para 300 pessoas e que pode ser uma referência de entrada na comunidade. Em seguida, um centro comunitário para realização de reuniões e com o desenvolvimento da localidade, construiu-se uma escola. O coordenador da comunidade relata que há uma parceria entre a escola e a comunidade.

**Fotografia 12** – Vista da Escola da Comunidade de Campompema com a maré alta.



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019

A Escola, que leva o nome do padroeiro da comunidade, Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental São João Batista, no ano letivo de 2019 tinha 236 alunos matriculados e 26 servidores, sendo que todas as professoras possuem graduação em Pedagogia. Situação que há décadas não era assim. Antes, o que existia era uma casa pequena de madeira, com 04 alunos e em determinados momentos tinham que buscar professor na cidade, pois os que tinham não possuíam qualificação adequada, alguns docentes só tinham cursado até a antiga 4ª série, então era até onde poderiam ensinar.

A escola acima foi inicialmente construída pela própria comunidade. Há outra escola na ilha que funciona em barracão particular para atender alunos do SOME, da rede estadual.

O Projeto de Assentamento Agroextrativista (PAE) foi criado em Campompema no dia 27 de julho de 2004, antes disso, é declarado pelo colaborador que o Governo “olhava as ilhas, povo do interior, como uma coisa, que não consideravam as pessoas, famílias, para um desenvolvimento melhor”. Fala esta que demarca o quanto o campo já foi (e em parte ainda é) excluído das políticas públicas brasileiras, atrasando e violando os direitos das pessoas. Com o

PAE houve melhorias, todavia, ainda faltam outros aspectos básicos como saneamento, um atendimento de saúde nas ilhas, uma educação que receba cada vez mais investimentos.

Outra afirmação que o coordenador da comunidade faz é que esse quadro de melhorias ocorreu durante o governo do Partido dos Trabalhadores (PT), que foi quem autorizou a regularização fundiária; diz que posteriormente receberam uma casa e depois crédito para um melhor trabalho na agricultura, pesca, compra de barco. Afirma que foi um momento que beneficiou muito a vida dos ribeirinhos. Entretanto, o Governo presente está diminuindo recursos e investimentos para essa população, o que tem desanimado e desestimulado os movimentos sociais a se mobilizarem. Inclusive, o ribeirinho fala sem esperança que “agora nada mais vai acontecer”.

Desde a criação da comunidade tem uma reunião que é realizada toda quinta-feira. “Esse dia é destinado à comunidade” seja com reunião, com brincadeiras, se mantém este encontro para contar sempre com apoio da comunidade e ela vem conseguindo crescer.

A maioria dos moradores da comunidade moram em casas de madeiras e tem as principais práticas de trabalho: extrativismo de açaí, produção de matapi, criação de pequenos animais, agente comunitário de saúde e educadores nas escolas. Algumas dessas práticas podem ser vistas nas fotografias 13 a 16 a seguir. Houve destaque de que antes do assentamento trabalhavam com serraria, venda de madeira, porém com as normas para preservação, hoje já não praticam mais essa atividade.

**Fotografia 13** - Matapis**Fotografia 14** – Extração do fruto açáí**Fotografia 15** – Criação de porcos**Fotografia 16** – Criação de patos

Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Outros aspectos importantes sobre a comunidade são os impactos socioambientais que ocorrem: assoreamento de rios e/ou igarapés, poluição de rios e/ou igarapés, lixo inorgânico e duas situações que chamaram atenção que foi a limpeza do açazal e a extinção de animais, e houve a identificação de porcos. Porém, se a proposta do PAE é justamente a preservação, como que está ocorrendo assoreamento e isso é identificado? Se os porcos estão em extinção e não podem ser criados soltos, porque estão livres como na ilustração 18? Nota-se contradição em alguns argumentos.

O PAE São João Batista, em relação a outros assentamentos, possui uma divisa com área de remanescentes de quilombos que são representados pela ARQUIA, porém, enquanto os ribeirinhos são atendidos pela política de Termos de Autorização de Uso Sustentável (TAUS), estes quilombolas são atendidos pela Secretaria do Patrimônio da União (SPU).

No que tange a esse entendimento quanto territórios ribeirinho e quilombola, as educadoras são enfáticas em afirmar que são de ambos territórios, contudo, a Educadora Maria Antônia afirma que a relação delas é maior com o rio e para os quilombolas é mais comum a roça. Por isso assumem a identidade ribeirinha. Ela afirma “A gente não tem essa questão porque a nossa terra é várzea. Nós não temos como fazer roça”.

Por esse posicionamento e outras narrativas que se enfatizou a caracterização de territórios ribeirinhos pelas experiências de vida e memórias das educadoras no Rio Campompema.

## **2.2 Ribeirinhas são elas: Experiências de vida e Territórios que R-Existem Educadoras no Rio Campompema.**

Todas nós somos resultados de lições, traumas, vivências, lembranças que outros professores deixaram em nós que escolhemos ser educadoras. Nossas formas “personalizadas de atuar em sala de aula, não [são] apenas baseadas no conhecimento do conteúdo da disciplina e da metodologia de ensino específica” afirma a autora Kenski (1994, p.46), algumas vezes “é a imagem do professor que marcou negativamente a história de vida que vem a ser recuperada”. Então, assim como em nossas vidas selecionamos o que pode ou não auxiliar em nosso crescimento, quando somos educadoras construímos em nossas vidas uma imagem sobre a educadora que gostaríamos de ser.

Memórias são as vozes que dão sentido ao vivido. A história oral constituiu-se pilar teórico e metodológico da empreitada da tese, tendo sido essencial para captar as memórias das educadoras ribeirinhas que são protagonistas de suas trajetórias e sujeitos da pesquisa. É importante destacarmos que tal procedimento metodológico é “interdisciplinar” (THOMPSON, 2002) e ao mesmo tempo que parte da interpretação de vidas individuais, reconhece que estas não estão desligadas de um modo de vida mais amplo. Portanto, quando uma pessoa narra sobre suas memórias ou responde perguntas sobre a sua história, há um entrelaç e misto de lembranças relacionadas as dimensões familiares, escolares, culturais, econômicas e sociais, que nem sempre seguem uma temporalidade linear, mas que são interligadas a um coletivo.

A peculiaridade da história oral, diz Alberti (1990, p.05), “decorre de toda uma *postura* com relação à história e às configurações socioculturais, que privilegia a *recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu*”. Logo, no momento em que um/a educador/a ribeirinho/a conta sobre si próprio/a, reflete sobre a sua história, sobre o vivido, coisas que contribuíram para quem ele/ela é hoje, este regressa num ciclo formativo e autoformativo, pois a docência é dotada de uma complexidade que envolve o cotidiano pessoal e político-social em um determinado contexto (SOUZA, 2006). A síntese de seus perfis encontra-se a seguir no Quadro 04. (Re)Conhecer um pouco de suas vidas, seus cotidianos, dão sentido a esta seção.

**Quadro 04** – Dados que compõem o perfil das educadoras ribeirinhas.

| Nome                        | Idade   | Escolas que cursou educação básica  | Outra graduação? | Pós-graduação?   | Níveis de ensino em que atua.  |
|-----------------------------|---------|---|------------------|--|--|
| <b>1. Alcione Macedo</b>    | 39 anos | E.M. Santo Antônio e E.E. Basílio de Carvalho.                              | Não              | Esp. em Educação do Campo/UFPA                         | Educação Infantil Multissérie 4º e 5º anos   |
| <b>2. Elizabeth Vilhena</b> | 42 anos | E.E. Basílio de Carvalho e E.E. Bernardino Pereira de Barros.               | Não              | Não  | Educação Infantil  |
| <b>3. M. Antônia Silva</b>  | 50 anos | Ed. Infantil em Casa, E.E. Bernardino Pereira de Barros e EE São Francisco. | Não              | Não  | Atuou na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Agora está na Coordenação Pedagógica da escola. |
| <b>4. Nazaré Nogueira</b>   | 42 anos | E.E. Basílio de Carvalho e E.E. Bernardino Pereira de Barros.               | Não              | Cursando Educação de Jovens e Adultos ribeirinhos/IFPA | Ensino Fundamental 2º ano.   |
| <b>5. Nilza Nogueira</b>    | 39 anos | E.M. Santo Antônio, E.E. Basílio de Carvalho e E.E. Bernardino de Barros.   | Não              | Esp. em Educação do Campo e Extensão rural/UFPA.       | Ensino Fundamental 1º ano.   |
| <b>6. Odiléia Rodrigues</b> | 37 anos | Escola São João Batista e E.E. Basílio de Carvalho.                         | Não              | Cursando Educação de Jovens e Adultos ribeirinhos/IFPA | Educação Infantil e Ensino Fundamental.  |

Fonte: Produzido a partir do instrumento que compõe o apêndice 03 que foi utilizado no período de 2018.

O Quadro 04 permite apreender-se que as educadoras predominantemente compõem uma mesma geração. O conceito de geração é polissêmico, como abordado por Feixa e Leccardi (2010). As idades majoritariamente situadas entre 37 e 42 anos remetem o marco inicial de suas vidas para o final da década de 1970 e início da década de 1980, tendo apenas uma das professoras nascido no final da década de 1960, o que nos possibilita situar as professoras como sendo de uma mesma geração tendo em conta o conceito que Bortolazzo (2016) aborda ao referir-se ao seu caráter histórico, segundo o determinante biológico ou mesmo ao abrigo das questões culturais e identitárias. O autor enfatiza em seus argumentos que assim como identidade(s), geração é uma categoria relacional, não podendo, portanto, ser captada como um conceito unívoco. Afirma o autor que as particularidades de uma geração “... estão muito menos ligadas a territórios, tradições, classes sociais, tempo histórico ou espaços geográficos (mesmo que estejam lá a todo o momento sinalizando as fronteiras e contando o tempo). (BORTOLAZZO, 2016, p. 140).

Em termos históricos a geração das educadoras – do nascimento à infância e adolescência no tempo de cada uma – se constituiu em tempos sombrios vividos no Brasil sob a égide da Ditadura Militar, instaurada no país em 1964, e de reabertura política no início dos anos 80. Na Amazônia foi um tempo considerado pelo chamado “vazio demográfico” e que resultou em políticas de ocupação. Castro (2005), entre outros autores, analisam esse processo.

É argumentado pela autora que as elites brasileiras têm concebido historicamente a Amazônia como uma fronteira de recursos, propícia a ciclos de acumulação do capital. Afirmar a autora que “Vazio demográfico e recursos inesgotáveis são mitos presentes no imaginário das elites políticas, militares e de segmentos médios da sociedade brasileira em pleno século XXI”. (CASTRO, 2005, p. 10).

No mundo foi um tempo histórico de múltiplas e aceleradas transformações, em que anos mais tarde o neoliberalismo e a globalização seriam fenômenos explicativos deste processo. As histórias de vida relatadas pelas educadoras ribeirinhas no percurso da pesquisa, ainda que não explicitem nas suas memórias estes contextos mais macroestruturais, estão presentes e constituem razões explicativas de mudanças por elas percebidas na relação campo e cidade, na violência que já invade rios e comunidades ribeirinhas, a poluição que degrada a várzea, terras e águas de seus territórios.

As trajetórias de escolarização das educadoras ribeirinhas têm muitas convergências, em que os estabelecimentos de ensino em que estudaram são algumas destas marcas comuns, como pode se apreender no Quadro 04. Uma especificidade merece destaque: a Educação Infantil que ocorria em casa, as antigas casas de escola de que Brandão (1983) fala em suas pesquisas. No mais, todo o percurso escolar foi em escolas oficiais das redes públicas de ensino municipal e estadual em Abaetetuba.



**“Eu lembro que eu era a única pessoa de casa que não estudava nas ilhas.** Os meus irmãos, eles estudavam. Eu fui direto para a cidade e a gente ia de canoa, a remo. **No dia da minha colação eu chorei, chorei, chorei porque a minha irmã, a mais velha do que eu, ela penava no sol quente. Às vezes um remo. Papai morava para cá para a ponta, bem para a ponta de lá, para você vir a remo contra a maré. Pensa!** A canoa cheia de buracos, e eu que era menorzinha só ia secando a água”. (Elizabeth).



“Meu pai, minha mãe e meu avô. Porque nós estudávamos até a quarta série na ilha. **Quando terminava a quarta série a gente tinha que ir pra Abaeté estudar porque aqui não tinha o fundamental maior e nem ensino médio, e aí até quando eu fui fazer o fundamental meu pai levantava de madrugada e a gente ia a remo pra Abaeté.** A gente saía as cinco horas da manhã aí a mamãe ia atrás toda semana que era para saber o nosso rendimento na escola, coisa que a maioria dos pais não fazem hoje né? Hoje já se tem uma certa facilidade, apesar da gente viver outros tempos né mesmo? A mamãe ia toda semana na escola. E o meu avô que quando nós passamos para o ensino médio, que a gente estagiava, que eu ainda fiz o magistério, ele se mudou para a cidade que era para ficar com a gente porque a gente precisava ficar lá para estagiar.”. (Odiléia).

A licenciatura Pedagogia das Águas foi a experiência de formação em nível superior a que todas tiveram acesso. Sentidos e significados desta experiência são aprofundados na seção 3 da presente tese. Das seis educadoras egressas do Pedagogia das Águas, quatro seguiram o

percurso acadêmico em nível de pós-graduação lato sensu em instituições públicas federais, como é evidenciado no Quadro 04, o que denota o poder transformador da educação superior em suas trajetórias de vida, formação e atuação profissional.

A moradia das professoras é de padrões diferentes, sendo um de seus referenciais para os relatos, a casa ser ou não vinculada à projeto governamental. Casas tipicamente ribeirinhas, de madeiras são as residências de Elizabete e Maria Antônia. No relato da primeira "A minha casa sempre foi de madeira, é casa humilde, pobre mesmo". Maria Antônia detalhou que sua casa tem três quartos, uma sala, duas cozinhas. Alcione não descreveu sua casa, enquanto Nazaré afirmou ser sua casa do projeto de Terra de Marinha e Odiléia também tem sua casa de cinco cômodos em alvenaria. Nilza, mais do que informar ter sua casa de alvenaria, é afirmativa de sua desvinculação em relação ao PAE ao relatar que "*A minha casa é de alvenaria e não é de projeto de assentamento, porque eu não faço parte, sou filha de assentado, mas, não tenho direito a receber nada do governo em forma de assentado ou assentamento.*"

A composição familiar é basicamente o marido e filhos/as, excetuando Nazaré que é viúva e Alcione que relata abrigar e cuidar de seu pai, que separado de sua mãe, tem seus cuidados de alimentação, saúde, vestuário, sob a guarda da filha, mesmo tendo sua própria casa. Para Alcione a consideração sobre o morar vincula-se aos afetos e cuidados e não ao espaço físico de paredes.

Os grupos comuns com os quais as educadoras ribeirinhas se relacionam são a escola e a família, portanto, o trabalho e a família são os principais espaços de sociabilidade. Para quatro das seis educadoras o movimento social é parte constitutiva de suas relações, situando o trabalho comunitário, a Pastoral da Criança, a Pastoral da Família e a Comunidade Eclesial de Base (CEB) como referências de movimento social.

As experiências com movimentos sociais das educadoras ribeirinhas estão imbricadas à igreja católica. A sociologia contemporânea tem se dedicado à compreensão das relações entre religião, ideologia e organização social camponesa

As relações entre religião, ideologia e organização social camponesa têm sido objeto de estudo da sociologia contemporânea, como analisa Menezes Neto (2007). O autor reporta-se ao vigor dos estudos sociológicos que resgatam a história das lutas camponesas na confluência das contradições no seio da igreja católica que ora engaja-se em processos emancipatórios e garantias de direitos, a exemplo da reforma agrária e o direito à terra, ora atua no conformismo e conformação de novas éticas cristãs que subalternizam o povo, a exemplo de movimentos carismáticos ou neopentecostais.

A afirmação de suas identidades foi muito significativa. As educadoras ribeirinhas por

elas mesmas assim se traduzem:



"Eu me considero **ribeirinha**, eu me considero do **Campo** e eu me considero **amazônida**". (Alcione).



"A gente se considera **ribeirinho**. Porque a nossa ilha que está aqui no meio não é quilombola, o quilombola faz parte do setor de baixo, aí como nós somos do meio da ilha nós somos ribeirinhos, a gente não faz parte do setor quilombola." (Elizabete).



"**Sou do campo, mas sou ribeirinha mesmo, apesar que nossa área é quilombola.** Está numa área quilombola, mas a nossa identificação maior é ribeirinha. Nós temos os dois lados, mas a nossa identificação maior é ribeirinha do que quilombola. Porque, no caso, nós não temos aqui roça... o que nós temos? Nós temos rio. A nossa relação maior é com o rio, não é com o povo quilombola que se identifica mais, é roça, a questão de natureza mesmo, da mata. E nós não, nós somos mais rio. A gente não tem essa questão porque a nossa terra é várzea. Nós não temos como fazer roça." (Maria Antônia).



"Sou **ribeirinha** e também **quilombola**. Me considero Amazônida." (Nazaré).



"Eu me considero **ribeirinha**. Sou amazônida sim" (Nilza).



"Me considero **Ribeirinha** e sou da Amazônia" (Odiléia).

Ser ribeirinha, ser quilombola e ser amazônida são as identidades afirmativas das educadoras por elas mesmas. Se reconhecem na pluralidade destes territórios – águas, ancestralidade indígena e negra, matas e floresta.

O viver os/nos territórios de identidades assumido pelas educadoras ribeirinhas é traduzido por falas que presentificam outras importantes categorias teóricas, a exemplo de campesinato, assim como resgatam questões da relação campo e cidade, representação sobre o bom viver no campo, expectativas sociais sobre o sentido de se formar na universidade.



"Eu gosto muito dessa vivência que eu tenho, de ribeirinha, de camponesa com essa dinâmica de rio. **Eu gosto muito do local que eu vivo.** Eu gosto de estar no meu lugar, eu gosto de estar à beira do rio, eu gosto de estar na ponte. **É uma relação paternal com a terra e maternal com o rio,** de gostar do meu clima." (Alcione).



"**E eu gosto, do meu local, eu gosto!** É um lugar tranquilo de se viver, a gente não tem preocupação com nada. Moramos perto da cidade. A gente pode se locomover a hora que a gente quer. Não é porque nós somos ribeirinhos que não podemos ir na cidade de tarde e de noite, pode. Tanto é que tem gente que trabalha de manhã, de tarde e à noite e vem para dormir aqui. "já tivemos a oportunidade de morar em outro lugar, para Belém por causa dos estudos, para Belém, para a cidade, mas nós nunca quisemos ir e sair do nosso local, porque aqui a gente tem acesso livre, é pertinho e não quer abandonar né?... Eu não coloco obstáculo em viver na ilha porque olha, o que eu gosto de fazer onde eu moro? Eu gosto de inventar muitas coisas e aqui nós

moramos numa vila, é como se você estivesse na cidade. Sabe? Tudo que você cria você consegue, por isso que só se você for muito preguiçoso e não consegue nada na vida. Porque, eu sou professora, faço matapi, eu gostava de fazer mas agora eu não tenho tempo mais de fazer matapi, tenho academia, eu tenho bateadeira de açaí, a gente vai expandindo o nosso negócio.” (Elizabete).

“Mas só que nesse rio, nessa floresta, ainda temos um pouco de sossego. Que pelo menos, lá onde eu moro na minha localidade, na vila, ainda posso deixar minha porta aberta até dez horas da noite, onze horas da noite. **Então essa questão de relação, dessa dinâmica do rio com a floresta para mim é de suma importância. E é uma origem que eu tenho dos meus pais e eu disse que daqui para me tirar é só a morte.** Daqui da minha ilha é só à morte... Porque a gente tem essa relação de comunidade. A gente vem e fala “olha o irmão lá de tal lugar está passando necessidade, bora fazer uma coleta, bora ajudar” e isso é muito importante, mas eu gosto do meu local porque nós somos um povo muito solidário. Um ajuda o outro. (...) **O povo daqui das ilhas é muito bom...** Eu gosto mais da relação das pessoas que convivo. Porque o quê que acontece? nós daqui de lá da boca de Abaeté nos consideramos Campompema. Até lá na boca do Acaraqui a gente considera família, entendeu? Essa relação que a gente tem com as pessoas. Por mais que não seja parente, se acontece alguma coisa, mesmo se não conhece, a gente sente.” (Maria Antônia).



“**Viver a dinâmica dos rios nesta ilha para mim é um prazer,** convivo nessa parte, nesse verde, nestes mares há 40 anos de idade. **É um lugar muito bonito e prazeroso.** O que eu mais gosto é o amanhecer do sol, só de acordar e ver esse lugar lindo e maravilhoso é um presente de Deus, é uma graça.” (Nazaré).



“**Viver na dinâmica dos rios, das florestas e desta ilha é tudo de bom para mim,** pois desde que eu era bebezinho eu já vivia neste local (...) Daqui, que eu não goste, eu não consigo me lembrar no momento de alguma coisa que eu não goste aqui. Eu acho que eu gosto de tudo. Se fosse de outro lugar eu teria coisas que eu não gosto, mas aqui eu gosto de tudo. **Eu gosto muito do lugar onde eu vivo, aqui é um lugar tranquilo aqui a gente não tem muitas preocupações** com coisas de roubo, de assalto, é um lugar tranquilo onde a gente acorda cedo e aí ouve o cantar dos passarinhos. É uma tranquilidade...E não tem muita dificuldade, porque se você quer ir para a cidade, quer ir para trabalhar, você tem condição de pegar o barco e sair. É a mesma coisa de estar na cidade, só que o nosso meio de transporte é diferente.” (Nilza)



“**Desde que eu nasci é um lugar que motiva e tem muita coisa para oferecer, mas que ainda precisa ser bastante olhado pelo poder público, principalmente pelas gestões públicas, né?** É muito bom conviver aqui pela dimensão que eu tenho, pelo contato com a natureza, com o rio, com a água, como ribeirinhos, mas que ao mesmo tempo cobra de nós um pensamento mais reflexivo sobre como nós estamos tendo essa relação com esses aspectos: Rio, Água, Floresta que é onde nós estamos inseridos. **Gosto muito de onde eu moro, de onde eu vivo. Já tive a oportunidade de sair daqui, mas não quis...** "O que eu mais gosto de fazer neste lugar?" (risos). Eu gosto de trabalhar em sala de aula, mas eu gosto muito do mato (risos). Tanto é que quando eu voltei da Pedagogia das Águas, voltei para plantar e o papai dizia bem assim para mim, não me esqueço disso: “se eu soubesse que era para ti ir para a universidade, para ti voltar para plantar bananeira, para voltar para plantar bananeira, para voltar para o mato não tinha mandado tu para a universidade” (risos). Eles colocam na cabeça para a gente estudar, para mudar de vida, para mudar de lugar, mas eu não optei por isso.” (Odiléia).



As narrativas das educadoras relatam uma experiência harmoniosa com a natureza, de intimidade e prazer com o lugar, suas gentes. A mobilidade e proximidade com a cidade são ressaltadas. A cidade como lugar de potencial desejo e ideal, visão esta dominante no mundo atual, emerge subliminarmente nas mensagens, mas não como ideário das educadoras que

optam claramente pela ilha, pelo rio. Suas escolhas tem a cidade como marco comparativo, mas evidenciando que suas raízes ribeirinhas traduzem seu passado, presente e sinalizam projeto de futuro. Vínculos sociais, culturais e de afeto com famílias, comunidades, expressam os pertencimentos com o território das águas.

A expectativa social de que cursar a universidade poderia potencializar um outro patamar de vida, distinguindo-se da tradição ribeirinha, também foi manifesto, evidenciando que paira em algumas mentalidades que “ser estudado” é para viver na cidade, que pode ser entendida como tradução da modernidade da vida.

Há criticidade também no olhar destes territórios, reconhecidamente impactados pelo agronegócio, em que a poluição nos rios é uma das principais facetas na visão das educadoras ribeirinhas, de acordo com seus relatos constantes a seguir.

Freire (1987) nos ensinou que mulheres e homens podem refletir a partir da sua realidade e em constante busca de “ser mais”, por isso é fundamental não se condicionarem e nem serem passivos a uma acomodação conjuntural. Em seus territórios podem problematizar o seu local, a sua cultura, o mundo, pois são pessoas que criam saberes e pensamentos autênticos.

É sabido que nas décadas recentes a agricultura familiar tem passado por muitas transformações, resultantes da dinâmica do capitalismo, de avanços técnicos e tecnológicos, da recomposição da base familiar na agricultura, de questões socioambientais, entre outros fatores. O modelo de desenvolvimento no campo tem sido problematizado por diversos autores, em que se inserem questões em torno da sustentabilidade a exemplo de Veiga (2010), Fernandes (2008).

A agricultura familiar sofre pressões do capitalismo, assim como demandas e pressões sociais incidem sobre práticas de manejo, ressignificando as relações com a natureza e a produção. Na análise de tais pressões incidem sobre a agricultura familiar na perspectiva da sustentabilidade, de produção diferenciada e mais saudável, de base orgânica, por exemplo. Na Amazônia, os sistemas agroflorestais são exemplos de práticas produtivas mais equilibradas do ponto de vista socioambiental.

A percepção crítica de que os territórios ribeirinhos têm sido agredidos se evidenciam nos relatos das educadoras e evocaram ensinamentos de Josso (2004). Sua trajetória como pesquisadora, em um movimento dedicado aos estudos sobre histórias de vida, delineou a perspectiva de delimitar um novo território de reflexão que abranja “formação, autoformação e suas características, bem como os processos de formação específicos voltados para públicos específicos” (JOSSO, 2004, p.23).

Nesse processo é possível captar material narrativo que são considerados “experiências” que tratam de aprendizagens, crescimentos nos itinerários socioculturais e representações que

cada pessoa construiu de si mesma e do espaço que convive. E são essas experiências, de várias dimensões que educam, pois ao “conta[r] não o que a vida lhes ensinou mas o que se aprendeu experencialmente nas circunstâncias da vida” (ibid., p.43) é que se realiza importante trabalho reflexivo sobre o que se passou e foi observado, percebido, sentido e o que se aprendeu com aquelas situações, podendo ou não tomar novos rumos.

Os relatos a seguir vêm ao encontro do que Josso (2004) instiga como reflexão. Múltiplos olhares das educadoras ribeirinhas sobre seu território sintetizam aprendizagens de suas histórias de vida, das aprendizagens e captação crítica sobre a realidade que vivem, em que memórias de um passado mais equilibrado são tensionadas pela degradação ambiental dos tempos presentes.



“Assim, **eu tenho o maior respeito, falar da ilha, falar da terra, falar do rio, eu me emociono sabe porque, porque hoje os nossos rios e a nossa terra estão muito castigados. É muita poluição**, as fábricas vão chegando e vão se instalando e o que sobra pra nós, enquanto ribeirinho, enquanto agricultor é poluição e tem uma coisa que me dói tanto quando eu venho e atravesso do Moju meio dia, que eu pulo na rabetinha, me dói tanto! **a gente liga o motor e a gente para duas, três vezes porque a palheta do motor pega nas sacolas. Então é todo mundo só poluindo, o povo da cidade pensa que o rio é o lugar de jogar lixo e joga todo seu lixo no rio. São sacolas, canudinhos, é pena de galinha, é bagaço de cana, é caroço de açaí e isso me dói**, porque o rio para nós é vida... Nós acabamos sofrendo muito porque nem todo mundo têm condições de comprar água para tomar, nem todo mundo têm condições de comprar água para tomar banho. **E hoje tá muito complicado porque ontem as crianças estavam falando aqui na escola: “professora, se a gente tomar banho no rio, a gente sai tudo cheio de coceira...** Eu digo assim, na minha infância eu lembro de nós extraíndo o açaí, levando para vender na feira para comprar nossa comida e hoje parece que até o nosso açaí, ele está secando. (...) Até essa questão de grande poluição do rio, que já não se consegue navegar com tranquilidade, nós corremos risco a noite. Quando eu atravessava a noite, que eu trabalhava de tarde no Moju, eu tinha muito medo de quando eu viesse atravessando e pegasse uma sacola na palheta e nós termos que parar e vim outra rabeta e nos atropelar. Então se tornou perigoso navegar nos nossos rios, entendeu?” (Alcione).



“**O nosso rio hoje já não é como antes, devido tanta poluição né?** Poluição que nós mesmos ribeirinhos poluímos e não cuidamos do nosso rio como deveria ser,” -"O que eu não gosto mesmo é as drogas que infelizmente começaram a chegar, e temos algumas pessoas que já se envolvem, alguns jovens que infelizmente não fazem parte de nenhum movimento comunitário, de nenhum movimento social.” (Nazaré).



“**não gosto da poluição das águas e dos rios que a gente vem sofrendo por conta dos grandes projetos, do esgoto a céu aberto que é jogado nas nossas águas**, isso eu não gosto.” (Odiléia)

Para além dos aspectos de degradação ambiental, a violência no contexto ribeirinho emergiu fortemente nos depoimentos das educadoras ribeirinhas, em que o relato de Elizabete sintetiza percepções e preocupações



**“O único obstáculo que a gente sente é que agora a noite começou de novo a mexerem com as pessoas no rio, esses piratas. (...) O que a gente não gosta daqui é essa questão de trabalhar para ter e outro vir mexer...quando vem tirar só os bens materiais a pessoa não perde tanto, diferente da vida, como aconteceu com a vizinha dali que tiraram a vida dela. **Aí quando vem tirar só os bens materiais é uma coisa, mas quando vem para tirar a vida é outra né?** Então o que deixa triste é estar acontecendo isso. Quando você trabalha para ter o seu e o outro vem tirar a sua vida, vem tirar as suas coisas... só isso. É que a gente fica triste, não gosta que aconteça e o resto está ótimo. (...)agora é poluição dos rios, a gente não pode nem tomar banho que dá coceira, e realmente de primeiro não era assim. Tem tráfego de barco toda hora. Tudo que não presta vão jogando nas nossas águas”** (Elizabeth).

É neste território das águas das ilhas de Abaetetuba, especificamente no rio Campompema, com sua exuberância natural e pujança sociocultural, aliada às contradições do processo de exploração e degradação que se evidencia, que a infância das educadoras ribeirinhas foi evocada.

Importantes estudos têm revelado que a infância em territórios amazônicos tem faces contraditórias, em que desigualdades econômicas e sociais impõem muitas vezes a negação de direitos de crianças a sua infância. Lopes (2012) em sua tese de doutorado sobre a construção da identidade da infância na Amazônia, argumenta que a questão social da infância na região é constrangida por problemáticas sociais como a pobreza, a miséria, a violência, a precariedade do saneamento, a falta de garantia de direitos como saúde e educação, entre outros. É afirmado pela autora que há situações agravadas e cruéis, a exemplo da “[...] exploração de crianças por aliciadores, o trabalho infantil, a prostituição infantil estimulada também pela família, crianças expostas a todo tipo de violência, crianças escarpeladas, ausência de educação de qualidade, [...]” (LOPES, 2012, p. 21)

O rio, os furos e igarapés, as matas, flores, frutos e pequenos animais, intenso tráfego de transportes fluviais, são cenários típicos de territórios amazônicos ribeirinhos. Assim é no rio Campompema também. E é neste cenário que as memórias da infância das educadoras foram compartilhadas, como evidencia a seguir.



**“Nós tivemos uma infância muito dura, de chegar, por exemplo, e ter dia da gente não ter o que comer. Então quando nós lembramos disso, não sentimos saudades né? **Eu sinto saudades de certas coisas, por exemplo, dessa questão da fartura do peixe eu sinto saudade, não tínhamos muito dinheiro para comprar comida na feira, mas se colocássemos uma rede pegávamos peixe pra se alimentar com sobra,** então, disso eu sinto saudade, mas, de outras coisas, por exemplo, pra gente comprar uma roupa, um sapato a gente não tinha muito recurso devido serem sete filhos, pois antes as famílias eram muito numerosas e também para a gente até poder comprar algum par de roupa, alguma muda de roupa, eu tinha que apanhar bastante açai, graças a Deus tinha, então pra mim era muito esforço físico, era sacrifício e eu não gostava de apanhar açai?”** (Alcione).



“Na minha infância a gente não tinha o movimento que a gente tem hoje. **Antes falava que era difícil de se criar as pessoas porque não tinha emprego. Dependia mesmo do mato e da água. Só dependia disso para sobreviver.** Mas na minha infância eu lembro, eram oito irmãos e só o papai trabalhava”. (Elizabethete).



“Olha nós, nem tivemos infância. **Tive uma infância, mas não foi fácil.** O meu pai com a minha mãe tiveram sete filhos no qual a profissão dele era calafate, tapar barco né? apalacetar barco; papai não tinha uma profissão assim de lavrador, ele era calafate, tapava barcos e com esse salário dele tinha que sustentar nós sete de tudo, tanto de alimento, de escola, mas só que tinha um porém, o meu pai nunca dizia: olha você não tem que estudar, você tem que trabalhar. Isso o meu pai tinha bem claro na mente dele, apesar de ser um semianalfabeto, só sabia escrever o nome dele, ele valorizava muito a educação”. (Maria Antônia).



“**Eu tinha uma infância tranquila, gostava muito de brincar, ajudar a mamãe, quebrava as roupas, guardava as roupas, sempre ela mandava varrer a casa, ajudar ela na cozinha, lavar a louça. Então para mim, falar da minha infância me deixa um pouco emocionada sabe?** Porque foi um momento que os meus pais estavam muito presentes comigo. Meu pai, principalmente, porque meu pai não é muito de dar carinho para a gente né? E na época que eu era criança ele me dava muito colo, e hoje eu preciso do colo dele e ele não me dá como antes, me deixa um pouco emocionada né?”. (Nazaré).



“Eu me lembro **só de coisas boas** da minha infância”. (Nilza).

A fome, dificuldades financeiras para satisfação de necessidades básicas como alimentação e vestuário, o trabalho árduo, famílias numerosas e escassez de recursos materiais e financeiros são memórias evocadas. A abundância de recursos naturais de outrora também foram registradas, sendo a coleta do açaí uma das principais fontes de renda e a pesca destacando-se como base da alimentação. O trabalho doméstico emerge como uma marca daquele tempo.

A memória afetiva de laços familiares e a relação com a educação pelo reconhecimento da importância do estudo para os pais, emocionou educadoras ribeirinhas. A escola como espaço de sociabilidade e de formação marca presença na infância ribeirinha, podendo ser reconhecida como base da escolha da profissão professora.

Sensibilidade para a vida de quem educa e se educa. De todo o tempo vivido na escola levamos o que será útil em nossas vidas. “As habilidades simbólicas. A forma que damos à mente, à emoção, à memória e às atividades humanas com que construímos nossa história e a história. Com quem nos construímos” (ARROYO, 2000, p. 112). A formação humana não ocorre em um único local, mas em diferentes momentos, contextos e relações sociais.

O conceito de formação é algo que aparece de modo recorrente em produções acadêmicas da educação. No dicionário Aurélio (2019) ele tem muitas definições: dar corpo, constituir, tomar forma, educar, receber ensinamentos e outros. De forma evidente, o conceito está relacionado à aprendizagem e vai se diferenciando a partir de ramificações de estudos na

filosofia, psicologia, sociologia e educação, onde o homem e a mulher são os centros do desenvolvimento da formação. Essa última “é um processo interior; ela liga-se à experiência pessoal do sujeito que se permite transformar pelo conhecimento. Assim, podemos afirmar que, potencialmente, todos os espaços e tempos da vida são espaços e tempos de formação” (BRAGANÇA, 2011, p.158).

A educação é mais do que a escola. A formação humana ocorre em múltiplos espaços-tempos de sociabilidade. Brandão (1981) em seu clássico livro *O que é educação?* já nos ensinara isso. É neste contexto que a educação no seio da família foi assim rememorada pelas educadoras ribeirinhas.



“**A educação de casa ela era mesmo aquela educação bem tradicional que a gente aprendia, tínhamos que aprender as coisas mesmo na marra**, por exemplo, na minha casa, se tinham pessoas conversando na sala a gente não podia passar, as vezes a gente estava curioso para querer passar para ir até à ponte mas se meu pai ou minha mãe estivesse conversando com um grupo de pessoas ou com alguém a gente não podia passar. E se ficássemos assim, perto, olhando eles já davam uma olhada pra nós que nós já percebíamos no olhar o que eles queriam falar. Então nós éramos muito obedientes, eu era muito obediente ao meu pai, principalmente, ele era o mais rigoroso... éramos muito fechados na nossa família, a gente era muito preso, não era assim do meu pai e minha mãe tirar uma tarde ou uma boca de noite pra gente conversar, pra gente dialogar sobre os temas, não! ”. (Alcione).



“Hoje está muito mudado né? **Antes quando os pais olhavam assim, você já sabia o que era. Já sabia que assim que chegasse em casa iria ter uma surpresa para a gente. E hoje não, você pode arregalar seu olho para as crianças... sabe o que é? Antes, a gente não tinha as tecnologias.** (...) A gente tinha um vício de toda noite... era lamparina, porque não tinha luz, não tinha energia, a gente não tinha televisão, era a bateria na casa do vizinho. Então a gente só ia assistir a novela das seis e voltava antes de escurecer. E quando a gente chegava em casa o papai já estava sentado para contar história e contava só histórias lindas. Aí quando ele terminava de contar histórias estava todo mundo dormindo. Sabe aquela coisa linda, a gente ria. Ele trabalhava o dia todo, e tinha tempo de contar as histórias e hoje a gente não vê mais isso.” (Elizabete).



“Nós tínhamos **aquela infância de quando chegava a noite, sentávamos a beira com o papai e a mamãe, e aquela conversa de família. Isso nós tivemos.** Essa infância de sentar a noite, de conversar, de chegar depois e tomar a benção. Isso nós tivemos, não foi assim tão ruim, mas também não foi maravilhoso.” (Maria Antônia).



“**A educação em casa se dividia em três partes, a parte familiar que se dividia na questão do trabalho.** Nós sempre trabalhamos com agricultura, com pesca e artesanato de matapi. A gente tinha nossa parte de fazer, mas na hora de ir para a escola a gente parava e tinha que ir para a escola. Tinha também a educação para o lado da religião né? Tinha que ir para a catequese, sem ser no âmbito religioso, a gente tinha nosso grupo que fazia mutirão de crianças para ajudar essas pessoas. A gente saía fazendo colaboração para ajudar... com criança, tudo, adolescente.” (Odiléia).

Uma educação disciplinadora de condutas pessoais é evidenciada nos relatos das educadoras ribeirinhas. Os pais educavam em valores reconhecidos como importantes e necessários para a convivência familiar e social, em que a obediência se constituía num destes

valores indispensáveis. Caetano e Yaegashi (2011) instigam reflexões sobre a obediência, buscando entre outros objetivos investigar o conceito de obediência dos pais e mães de crianças, evidenciando que pais buscam o desenvolvimento moral dos filhos e muitas vezes revelam-se transitando entre o controle e a autonomia na constituição dos sujeitos.

O controle pela “peia”, em que a forma de olhar para a criança já indicava a ameaça de sanção física à transgressão de condutas estabelecidas como socialmente aceitáveis pelos pais. Práticas de violência na família tem sido historicamente naturalizada. Estudos de Azevedo e Guerra (1989, 1997) e Guerra (1998) evidenciam que a família se constitui num locus reprodutor de práticas violentas, cujos entes familiares reproduzem relações sociais de poder assimétricas, de dominação de fortes sobre fracos, em que mecanismos de sujeição são presentes de forma manifesta ou velada e fortemente acobertados em nome da privacidade da família que pratica violência e a converte num “segredo” que coage, oprime. Em Faleiros e Faleiros (2007) encontra-se muitos elementos teóricos para compreensão sobre relações de poder e de força, mecanismos de enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes.

O poema *Ensino* de Adélia Prado (1991, p.116) parece traduzir fragmentos das memórias da infância das educadoras ribeirinhas. Diz a poetisa:

Minha  
mãe achava estudo  
a coisa mais fina do mundo.  
Não é  
A coisa mais fina do mundo é o sentimento.  
Aquele dia de noite, o pai fazendo serão,  
ela falou comigo:  
"Coitado, até essa hora no serviço pesado".  
Arrumou pão e café , deixou tacho no fogo com água  
quente.  
Não me falou em amor.  
Essa palavra de luxo.

Assim foi também a infância das educadoras ribeirinhas, ouvindo serão, fazendo a escuta sensível de histórias de vida, com afetos transbordantes como o movimento dos rios, furos e igarapés.

O trabalho também emerge como elemento central nas memórias da infância de educadoras ribeirinhas, em que a lida com a pesca com o matapi, a coleta do açaí com a peçonha, os trabalhos domésticos, eram práticas recorrentes e não sexistas. Meninas ainda, as educadoras ribeirinhas de hoje se constituíram como mulheres também a partir do trabalho como prática social e cultural, como em seguida é ainda mais abordado por elas mesmas.



“A gente tinha que dar um jeito de não ficar com fome e aí sobrava para mim com a minha mãe. Nós extraíamos o açaí, a gente debulhava, no outro dia, geralmente, a gente ia para a feira. E nessa minha ida para a escola eu levava esse açaí, eu tinha que vender, tinha que comprar comida para poder fazer chegar em casa para eu poder estudar, então eu não lembro com carinho dessa época porque para mim era cansativo, era doloroso sabe... ”O meu pai falava para mim: “eu não estudei, eu nunca morri de fome e vocês também não vão estudar”. Eu escutava muito isso do meu pai, ele queria que a gente continuasse no pesado tirando barro, tirando lenha para vender pras olarias. Eu ia com meu pai na praia do batelão que chamavam antes, eu ia com ele nesse sol de uma, duas horas da tarde, a gente estava no pesado carregando aquelas toras grande de pau para jogar para ele levar para vender, então ele dizia assim: “vocês também têm que trabalhar” e a gente tinha que trabalhar porque se não trabalhasse a gente não tinha o que comer né? Então eu não tenho saudade, porque era penoso e eu acho que ninguém tem saudade de uma época penosa da sua vida, então, basicamente, eu sinto não saudades.” (Alcione).



“Eu lembro que a gente ajudava a mamãe a criar piru, galinha, e muitas plantações, a gente tinha muita planta. Nós ajudávamos ela, porque a gente fazia matapi. Aí a gente começou a trabalhar com os vizinhos do lado. Porque quando a gente é criança, a gente quer ter o da gente e aí aprendemos a fazer matapi.” (Elizabete)



“E eu disse que não, eu não queria corte e costura e não queria crochê. Ou ela me colocava para estudar ou então eu não queria mais nada. Porque eu fiquei para estudar, graças a Deus, terminei. Aí depois eu parei dez anos e depois de dez anos eu passei no curso da Pedagogia das Águas que eu continuei... já casada.” (Maria Antônia).



“Eu que ficava responsável quando a mamãe não estava, eu que fazia tudo, desde apanhar o açaí, amassar, encher a água...uma caixa d'água grande e a gente tinha que jogar o balde cheio de água.” (Nilza).



“Nós sempre trabalhamos com agricultura, com pesca e artesanato de matapi.” (Odiléia).

A dimensão lúdica da infância, o brincar, também foram resgatados nas memórias das educadoras, em que suas narrativas transbordam sociabilidades no contexto ribeirinho que transbordam laços de amizade, de integração com a natureza e entre pessoas, criatividade, alegria, como são expressos a seguir.



“A questão da brincadeira, nós trabalhávamos muito a brincadeira coletiva, nós tínhamos uma relação muito mais próxima com o outro, hoje nós não temos muito isso, talvez pela correria do dia a dia mesmo. As brincadeiras, eram legais, aproveitava as noites de luar para brincar de pira se esconde, de pega-pega, vinha a tarde quando terminava de comer e tinha um tempinho a gente varava para a casa do vizinho, “Bora brincar de tacobol”, “bora brincar de pira se esconde” e a minha mãe nunca gostou que a gente ficasse pela casa dos vizinhos devido sermos meninas. A gente montava as nossas bonecas, criávamos nossas bonecas, construía nossas casinhas, brincava de pega-pega, de pira se esconde. Até lembro das noites de luar e que ficávamos assim na ponte ou a gente aproveitava para brincar. Não era as brincadeiras de hoje, na verdade eu acho que hoje não se brinca, eu tiro pelo meu filho dentro de casa. Eles são muito ligados na tecnologia, no celular, na televisão, no tablet que hoje já não se brinca, já não se pisa na terra, eu acho assim, que a gente já não pisa mais na terra, a gente já não se

suja mais, a gente não toma mais banho nem no rio, e antes pra gente o rio era nossa diversão, a gente fazia competição de remo, de canoa, cada um vinha no seu casquinho, a gente fazia competição de natação, então, essas eram nossas brincadeiras e hoje a gente já não faz mais isso, é engraçado né?” (Alcione).



“Não tinha esses brinquedinhos de plástico, que hoje a gente compra os brinquedos tudo pronto né? Não, **a gente fazia de barro, fazia rosquinha de barro, tudo de barro... ficava um grupo que era três meninas. E a gente só brincava em grupos, não tinham as malícias que hoje tem com as crianças. Era uma brincadeira sadia. A gente brincava de barco, a gente levava comidinha, comida mesmo de verdade para colocar naquelas vasilhas.** Não dava verme, não dava nada na pessoa. E hoje em dia que é tudo do bom e do melhor, brincadeira chique, só brinquedo bom e agora muita doença né? A gente que tinha que fazer brinquedos de vassoura, boneca de vassoura, de pano. Eu lembro que a mamãe costurava, ela fazia bonequinha de pano, enchia de pano para nós brincarmos, quando molhava não prestava mais, ficava ensopada (risos), mas a gente não deixava de brincar. Hoje a gente não vê mais esse tipo de brincadeira.” (Elizabeth).



“A nossa brincadeira era de irmãos no espaço. Nós éramos duas meninas e cinco meninos. **Nós fazíamos o seguinte: eles vinham e nós levávamos pedaço de terra, a gente falava “santo” na beira do giral. E aí nós íamos para o goleiro. E eles tentando brincar com meus irmãos com esse negócio de bola.** Nós sete, nós brincávamos de bola assim. Então a gente brincava assim de comércio. Apanha um paneiro de açaí, tal coisa é o dinheiro, tal coisa é a comida, tal coisa é a farinha. A nossa brincadeira foi essa.” (Maria Antônia).



“Eu brincava muito de casinha, **gostava de sentar no terreiro e brincar taco, que antigamente nós fazíamos os piões e a gente brincava de roda.** Eu lembro pouquinho que a gente brincava muito de roda, de serê-cê-cê, que hoje a gente não observa mais as crianças fazendo isso. **Eu brincava sozinha de ser professora, riscava a parede da casa deles de carvão.**” (Nazaré).



“Lembro que **a gente brincava muito,** que a gente sempre morou em Vilas, morava para o outro lado da Ilha, na ilha na Vila Nogueira, as crianças se juntavam depois do almoço, aí a gente ia lá para o terreiro, **fazíamos nossas casinhas de pau, cobria com a folha de açaí, fazia nossos bonequinhos, tudo de barro, tudo para a brincadeira.** Fazia os bonequinhos de barro, pegava a vassoura de açaí para fazer nossas bonecas. E aí a coropota do Açaí era nossas barquinhas onde a gente colocava as bonequinhas de todas as famílias que saíam no Rio para passear. Era essa nossa brincadeira.” (Nilza).



“**a gente tinha tempo pra brincar, tinha muito tempo pra brincar, como não tinha televisão, não tinha energia, não tinha nada,** a vida doméstica se baseava assim: Você tirava o matapi, você buscava açaí, você fazia o almoço, pronto, já tinha terminado, aí o resto do tempo era disponibilizado para essas coisas, para reunião, para brincar, tinha um tempo longo, porque dentro de casa a gente tinha muita coisa para fazer, e o resto do dia era dividido nas outras tarefas né? Mas tinha tempo para brincar, bastante.” (Odiléia).

A infância já foi apreendida e analisada a partir de modelos generalistas e abstratos de crianças, descontextualizados em relação ao meio social, cultural ambiental em que as relações são tecidas. Em décadas mais recentes a infância tem sido compreendida e o conhecimento produzido tem se situado em contextos dinâmicos e complexos em suas teias de múltiplas relações, inclusive recorrendo a matrizes interdisciplinares, articulando à infância à diversos campos do conhecimento. Na área das humanidades, a sociologia, a antropologia, a psicologia

foram se desvinculando de padrões ideais de crianças para (re)conhece-las e compreendê-las a partir da concretude de suas experiências de vida. Teixeira e Alves (2007) abordam importantes questões a este respeito e afirmam que “Essa nova concepção situa a discussão sobre a infância na interface entre vários campos científicos e considera a criança como co-construtora de conhecimento, identidade e cultura”. (TEIXEIRA & ALVES, 2008, p. 374).

Bonecas de vassoura ou de pano; o rio capitaneado pelas brincadeiras; o pisar na areia e no barro e estes tomando múltiplas formas pela inventividade do imaginário infantil; situam a infância das educadoras ribeirinhas na tríade humano-natureza-cultura. Assim pode ser sintetizado o entrelaçamento das narrativas do tão bom ser e viver como crianças.

São múltiplas as faces da infância no contexto ribeirinho. Importantes pesquisas se dedicaram a compreender esta dimensão da vida em territórios das águas. Teixeira (2009) e Lopes (2012) em suas teses de doutorado abordam a infância em ilhas de Belém, respectivamente Combu e Cotijuba, assim como Silva (2005) em sua dissertação de mestrado também se dedica à estudos sobre a infância a partir da formação continuada de professores atuantes neste nível de ensino.

O uso de tecnologias e mídias sociais no contexto atual, em que celulares, games, internet, televisão, tablet, entre outras, são percebidas por educadoras ribeirinhas como um retrocesso na ludicidade da infância ribeirinha, em que as interações são mais individualizadas e com máquinas ou equipamentos e menos com a natureza e outras crianças como outrora.

A família e sua presença marcante nas experiências e no processo educativo na infância das educadoras ribeirinhas foram presentificadas nas memórias compartilhadas, como estão sintetizadas a seguir:



**“A minha mãe foi exemplo, ela foi do lar, de cuidar dos filhos, ela nunca foi de dizer “ah eu vou deixar um filho doente”, “vou deixar meus filhos pequenos e vou pra festa” nunca! sempre a família em primeiro lugar e eu acho que graças a isso todos nós somos assim, família em primeiro lugar... são meus exemplos, meu pai e minha mãe, graças a Deus tenho eles comigo.”** (Alcione).



**“O papai quando chegava do serviço já perguntava: e aí já foram para a escola? Ele nunca deixava a gente ficar sem estudar para se virar em alguma coisa para trabalhar.”** (Elizabete)



**“Era o meu pai, só, da questão da educação. Mas quem era referência para mim também... até quando ele faleceu eu sofri muito porque era mais com ele, o meu pai, só. Assim para essa questão ele ainda cobrava alguma coisa. **Aí quando eu passei para a escola de São Francisco ele que vinha na beira da minha rede e dizia assim: “minha filha, levanta”. Ele ia me levar, ele ia me buscar. Então essa era a referência de pessoa para minha Educação. Era o meu pai, sempre foi ele.”** (Maria Antônia).**



**“A minha mãe, a mamãe ela me ensinou muito. Eu lembro que quando foi para eu estudar na cidade, o papai não queria que eu fosse. Tinha medo de eu ir na rua, carro me bater, ou que eu ia aprender algo errado. Ele era contra sabe?”**

Logo no início ele foi muito contra. Eles tiveram um discurso muito feia, ele com minha mãe, para poder deixar eu estudar no Basílio; E quando eu comecei a aprender ler, eu estava com seis anos e meio para sete, e eu gostava muito de ler. Eu lembro que o primeiro livro que eu peguei foi a Bíblia e eu lia aquela leitura das dez virgens. Só que eu não sabia ler corretamente. Eu soletrava. Às vezes eu dizia mamãe me ensine essa palavra aqui. Eu só sabia soletrar. Não sabia como formar palavra. Ela vinha e me ajudava porque meu pai também é analfabeto e ela já sabia ler né? Ela me ajudava também na leitura.” (Nazaré).



**“Eu me lembro de uma pessoa muito importante. Era minha avó, a mãe do meu pai, ela morreu cedo, eu ainda era pequena numa faixa dos 12 anos. E aí ela ensinava muito a gente, ensinava brincadeiras, ensinava musiquinhas.** Ela sempre dizia: “minha filha” parecia que ela estava falando alguma... sentindo alguma coisa, ela falava assim “minha filha eu queria poder ver teu marido e teus filhos”. E aí ela morreu... a gente estava com 12 anos. Isso me marcou muito porque era uma pessoa que quando o papai queria bater na gente, a gente corria para lá, e ela não deixava... ela dizia filha se esconde aqui embaixo da cama... e ela não deixava ele entrar. Ela sempre assim super protetora com os netos e ela conversava muito com a gente sobre a vida, os outros, ela era muito religiosa, todo domingo ela ia para missa e aí **ela sempre falava filha olha, respeita as pessoas, respeite os mais velhos, minha mãe falava só que ela tinha mais esse lado, sabe aquela super proteção mesmo, vó super protetora. E eu tenho muitas lembranças boas dela.**” (Nilza).

A mãe, mulher do lar e dos cuidados, é também apresentada como educadora da vida. O pai, provedor do sustento da família, ocupa papel de educador também. Avó e avô também são presenças marcantes como protetores na trajetória de vida das educadoras, mediadores de conflitos e anteparo de violência doméstica, como no relato de Nilza, em que sua avó a protegia da peia do pai. A família como prioridade é expressão de uma infância sob a guarda de zelosos pais e avós.

Ensinações de tradições locais – brincadeiras, músicas, matapi, entre outros – assim como valores de respeito ao próximo e aos mais velhos, estavam na base da educação em família, aliado ao valor que a escolarização assume para os pais, tão presente nas narrativas das educadoras. Elizabete destaca a atenção do pai com a prioridade à escola.

A relação campo cidade na trajetória de escolarização no campo é histórica, considerando que a oferta de ensino em escolas nas ilhas é limitada e principalmente concentrada nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ainda hoje perdura a dinâmica de que o acesso à níveis mais elevados de escolarização implica em mobilidade para a cidade ou o estudo por meio do SOME, no caso do interior do Pará. O depoimento de Odiléia é bem representativo dessa oferta reduzida em termos de níveis de ensino na escola situada na comunidade.

A infância das educadoras foi resgatada em suas memórias por diversos espaços e tempos de sociabilidade, assim como pelos aspectos negativos e positivos por elas relatados, como consta a seguir.



**“Uma coisa que eu tenho lembrança, apesar de que não era uma prática muito boa, eu gostava do momento de quando a gente tinha que fazer a tabuada (risos).** A professora usava palmatoria e a gente ia para aquela competição de tabuada e ela dava a semana toda para estudarmos a tabuada e na sexta-feira a gente ia fazer a competição. Aí quem acertasse dava na mão de quem não acertava (risos), é uma coisa que eu gostava, eu sou ótima de tabuada sabe, só que eu não gostava disso de bater e a professora falava “se você não bater você apanha”, aí ela dizia “bate mais forte porque senão tu vais apanhar mais forte”, isso eu não gostava. **Então, ao mesmo tempo que eu gostava de competição, que era uma coisa bacana que a gente entrava naquele clima, mas era uma coisa negativa pela questão do bater, da palmatória, porque parece que antes as coisas eram todas assim no castigo.**” (Alcione).



**“Olha, eu me eduquei na minha infância, na minha casa mesmo.** A minha casa era casa de aula. Meu pai cedia para que nós estudássemos. Só que ele tinha essa visão que ele cedia nossa casa para os filhos dele estudar. Era aquela tradicional, senta aqui, vem a tabuada, se tu não souberes tu apanhas na palmatória. E aí que tinha toda essa questão. Tanto é que eu me lembro que o nosso professor de infância, **o meu professor de infância, ele não era professor de magistério. Ele era professor de datilografia.** (...) Então quer dizer **ele não tinha nem estudado metodologias de como ensinar uma criança. Só porque ele ensinava a ler e escrever ele foi dar aula.** Então nem tem coisa ruim de professor.” (Maria Antônia).



**“Tinha da minha professora G. L., ela trabalhava no Basílio. Ela era uma professora tradicional. Essa professora todo mundo tinha medo dela.** Era matemática que ela trabalhava com a gente e eu não conseguia aprender com ela. Na quarta série eu pensei que eu fosse ficar reprovada. Eu precisava tirar nove em matemática no final. Fiquei para recuperar e aí eu não compreendia a metodologia dela sabe? **E para mim eu tinha um sentimento nela, não era tanto a matéria, era no jeito dela. Na maneira dela trabalhar com a gente. Ela marcou muito negativamente aquela professora, mas por incrível que pareça, no final com a gente para recuperar ela deu mais atenção** para a gente. Ela disse: “Nazarê você precisa estudar muito para conseguir seu nove”. Ela tipo me metendo medo que eu não ia passar. E eu disse não, eu sou capaz, eu vou treinar, eu vou estudar. Eu fui com a mamãe novamente. Disse: mamãe me ensine, me ajude. E aí eu comecei a estudar, estudar, estudar. Estudava direto. Eu sei que eu fui. Eu tirei 9,5 na prova. Aí eu passei de ano. Mas eu tive um excelente professor de matemática que **foi o professor R.. Esse me marcou positivamente. Um professor doce, compreensivo, ele sabia como conversar com a gente. A metodologia dele era totalmente diferente e eu aprendi a gostar de matemática que eu odiava, devido a professora anterior né? E quando eu peguei ele na quinta série, pronto já foi mais fácil para eu compreender matemática.**” (Nazarê).



**“Eu via a professora que até hoje ainda é diretora da escola, ainda continua atuando como diretora da escola, Francisca, ela era professora e eu gostava muito do jeito dela ensinar, ela falava a linguagem da gente.** E eu falava assim, quando eu crescer eu quero ser professora, porque eu achava divertido aquilo. Não era uma obrigação, tu tens que sentar aqui, aprender ou não. Me parecia livre aquilo. Liberdade. Tenho muitas lembranças boas. Uma lembrança ruim que eu tinha era do tempo da palmatória.. **Quando eu passei a morar para cá para o Brechó, eu ia com meu irmão, meu irmão que estava matriculado e aí eu ia com ele para pegar um reforço com o professor, nem estava matriculada nem nada.** (...) **E aí o professor chegou e porque eu estava correndo ele me deu umas palmadas na mão para palmatória e me deixou de castigo de joelho no milho.** E essa é a única lembrança ruim que eu tenho na minha época de Infância até a quarta série. É uma lembrança ruim então eu não gosto”. (Nilza).



**“Eu tenho muitas lembranças boas. Tenho mais lembrança boa do que ruim; eu acho que só pelo fato deles darem aula para a gente nas condições que eles davam eles merecem ser reconhecidos...** Hoje a gente tem prédio, tem merenda, tem

transporte, as vezes, precário o transporte escolar, mas eu acho que os professores do tempo que eu estudei no fundamental eles eram muito guerreiros **porque professor pra assumir uma turma de 30, 40 alunos na multissérie que era bem jogado da alfabetização até a quarta série pra ele dar aula, pra ele conseguir reunir todas aquelas crianças e fazer o trabalho dele, largar os alunos lá fazendo o trabalho, ir pra cozinha, fazer o lanche e voltar, tornar dar aula, voltar distribuir o lanche, lavar a louça entendeu?** Por outra parte a gente colaborava demais, porque hoje enquanto os alunos deixam os copos por aqui, porque sabe que tem duas serventes, a gente voltava com os copos, a gente ajudava a lavar, a gente secava. A gente colaborava bastante. **Não tenho uma lembrança ruim; ruim nesse tempo eram as políticas né? Porque nunca chegava para a gente. A gente tinha muita necessidade das coisas, mas professor não, quanto a professor acho que eles faziam milagres (risos).**” (Odiléia).

Práticas educativas experienciadas na infância tem centralidade nas narrativas das educadoras ribeirinhas. A casa de escola como já referida a partir da obra de Brandão (1983), com a presença do professor leigo e da professora leiga, foi a dinâmica de escolarização de Maria Antônia, de muitas outras Marias e Josés nos rios amazônicos.

A lembrança de Alcione sobre a tradicional memorização da tabuada foi evocada numa relação ambígua de prazer e reconhecimento da inadequação da prática educativa, principalmente pela dimensão punitiva do uso da palmatória, mas a competição foi reconhecida pela educadora como fonte de satisfação.

A palmatória e conseqüente prática punitiva no processo de ensino e aprendizagem traduz o que Freire (2002) nos ensinara como educação bancária. Paulo Freire (2005) apresenta reflexão sobre a situação pedagógica em que, uma educadora deve se perguntar previamente sobre o que determinada realidade deseja dialogar. Não o que pensa sobre aquela realidade, mas o que é interessante para as pessoas que moram em um território.

A revelação de Maria Antônia de que o professor de infância era o professor de datilografia expõe o que historicamente se configurou como parte da trajetória da escola no campo: a presença de professores/as leigos/as. Brandão (1983, p. 13), já na década de 1980 abordava sobre essa realidade e afirmava.

Há, por exemplo, o **professor** leigo de carreira, em geral a pessoa que, sem nunca haver chegado à posição de um **professor formado**, dedicou quase toda a sua vida ao magistério, principalmente em áreas rurais. Em **Casa da Escola** falo de um deles, professor leigo da Amazônia. Há professores com dupla instabilidade: além de plenamente "leigos", são ocupantes eventuais do ofício. Exercem o magistério provisoriamente em lugar de outra pessoa, ou o exercem enquanto esperam uma ocupação profissional mais desejada. Há categorias intermediárias entre estes dois exemplos extremos, e se a idéia de vocação é uma espécie de reconhecimento de uma fatalidade inevitável e assumida entre os primeiros, a idéia de necessidade — sempre associada à privação — é o seu correspondente entre os últimos.

Formação precarizada e práticas educativas tradicionais sintetizam muito das memórias

das educadoras ribeirinhas sobre a escolarização nas escolas das ilhas no passado, que transportadas para os dias atuais, em que a pesquisa dialoga com professoras egressas do curso de Pedagogia das Águas, constata-se as mudanças que transcorreram nestas duas últimas décadas a partir do movimento nacional por uma Educação do Campo, que tem reconfigurado as bases da formação em nível superior e as práticas educativas buscando enraizá-las na cultura local.

Trabalharmos uma formação de educadoras que faça sentido na e para a especificidade ribeirinha, sendo fundamental assentar-se nas experiências de vida das pessoas com identidade interligada a vida nas águas e nas florestas, nas diferentes fases humanas, perpassando pela educação no ambiente familiar até a formação da graduação e outras possíveis etapas que vêm paralelo ou depois disso.

São as experiências de vida que nos constituem. O homem é um ser inacabado e que está em constante mudança. Por isso, formar-se professor não é algo que acontece somente na graduação em cursos de licenciaturas, mas no decorrer da vida, no local de origem, com os diferentes saberes, vivências e aprendizagens uns com os outros. Assim, entendendo que “Não há docência sem discência” (FREIRE, 2002, p.12), por isso até quando fomos alunos já íamos nos formando professores é que nossa “experiência de formação deve ser permanente”, haja vista que um ciclo de aprendizagem nunca está completo. Estamos sempre aprendendo com o que vivemos.

Questões instigantes que merecem reflexão é como baseada nesta concepção de Paulo Freire tipificar professores/as de leigos/as depois de longos anos no exercício do magistério, em que a experiência acumulada é constitutiva do ofício da docência? Indubitavelmente que a formação inicial tem o potencial transformador da educação e a necessária qualidade social desejada, mas precisa ser entendido que o professor leigo foi historicamente uma produção das assimetrias e desigualdades imputadas aos povos do campo. Com isso, não há pertinência em imputar responsabilidade individual á fracasso escolar ao professor, mas situá-lo no contexto em que as práticas são dinamizadas. Muitas vezes foi este professor e esta professora leiga que “salvou” a escolarização das crianças ribeirinhas, como expressa Odiléia no seu profundo reconhecimento àqueles educadores que a aproximaram e a tornaram íntima das primeiras letras.

É reafirmar a perspectiva onde “O homem tende a captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos” (FREIRE, 1967, p.30) é que se acredita que o educador ribeirinho forma, a partir da sua territorialidade ribeirinha, uma identidade que se revela pelos traços de cultura na sua atuação histórica e social, que não é imutável, mas comprometida de

forma autêntica com uma outra forma de educar, que não seja idêntica à que recebemos dos colonizadores ou dos opressores, mas sim, que se dê numa perspectiva dialógica a partir das experiências vividas por si quando foi aluno, da realidade de seus alunos e de sua práxis. Como diz Freire (1967, p.46):

É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo. Estar *com* o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é.

São as inter-relações dentro de um contexto social que produzem o homem. E antes de ele ser alguém compromissado com a sociedade, com a comunidade em que vive, ele deve ser comprometido consigo mesmo. Tampouco é impossível separar o compromisso solidário, com homem e com o mundo, do compromisso profissional. Freire (1967) diz que não se pode ser somente homem às quintas-feiras para ser profissional nas sextas-feiras. “Profissional” é um atributo do homem. Por conseguinte, a identidade de um educador não é estanque, mas compõe a totalidade humana que é encharcada de memórias subjacentes ao profissional que se quer ser, e que se está sendo.

Não nasci, porém, marcado para ser um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou à prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos, não importa se com eles estava de acordo ou não. É impossível ensaiarmos estar sendo deste modo sem uma abertura crítica aos diferentes e às diferenças, com quem e com que é sempre provável aprender.

(...)

Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tomamos parte (FREIRE, 2001, p. 43).

Visão crítica sobre práticas educativas de professoras de outrora, no tempo das infâncias das atuais educadoras ribeirinhas, também foram evocadas nas memórias, como se encontram a seguir. Mais uma vez a problematização sobre a experiência de professores/as leigos/as e casas de escola se destaca nos relatos.



**"Na época em que eu comecei a estudar não tinha educação infantil, nós íamos direto para a alfabetização, eram aqueles professores que tiveram a oportunidade de estudar até a terceira, quarta série.** Quando alguém terminava a quarta série já estava apto a lecionar, a dar aulas que a gente falava né, então eu lembro que eu comecei assim, com pessoas que tinham a quarta série e era nas casas de família ou nos barracões que aconteciam. **A minha primeira ida à escola foi em um barracão em frente à minha casa e a professora só tinha, me parece, a terceira série e ali estudavam crianças de várias faixas etárias, e era tudo junto,** alguém que era para alfabetizar, outro que já estava mais avançado, era tudo junto, não tinha, por exemplo, uma professora para a alfabetização, outra para primeira série, não, era tudo junto até a quarta série. (...) **nós cursávamos até a quarta série na ilha depois nós íamos para a cidade, a minha infância foi assim, indo estudar para as casas**

**de família** e eu passei por duas professoras nesse sistema de multissérie. “Quando eu entrei fui logo no multisseriado. Eu já fui de primeira que foi na minha casa com a professora numa sala grande onde se ensinava desde a terceira série, porque na quarta série já não dava. Aí era uma única sala, era tudo junto. Era quarenta, cinquenta, era multissérie.” (Alcione)



**"No primeiro ano em que eu estudei não existia ainda a educação infantil, era me parece a primeira série ou alfabetização, eu não lembro ao certo, comecei encostada, eu não estava matriculada na época porque eu não tinha idade. A minha irmã, que era mais velha estudava e a minha mãe mandava eu ir com ela para ir desemburrando.** E aí a gente ia para lá, o meu caderno eu lembro que era uma folha de papel com pauta, minha mãe cortava no meio a folha de papel com pauta. E aí costurava com a linha e aí era aquele meu caderno. E aí o lápis, a gente usava até mesmo não ter quase nada, quando não dava nem para pegar mais (risos) e a escola nessa época funcionava num barracão. Um barracão de festejo que era da família Nogueira. E lá era primeira série, era segunda, me parece que a terceira e todo mundo junto. **E aí alguns alunos deitavam no chão para escrever do quadro, era só um quadro que tinha e os outros sentavam numa mesa bem grande, com uns bancos assim que eram feitos ao redor.**" (Nilza)



**“Tem uma coisa que não me apaga da memória nunca... é a minha mãe me trazendo para a escola; a escola era uma sala de aula, a sala era uma sala do vizinho que cedeu a casa para a gente e ela não tinha porto, não tinha escada, não tinha ponte e ela vinha no casco trazer a gente; chegava na beira do rio, ela descia na praia né? carregava a gente pra tirar, tirava e deixava a gente.** A gente trazia nosso copinho, nossa farinha que a gente tinha em casa para fazer um lanche, para todo mundo lanchar junto e também o que a gente tinha de material trazia de casa, porque tinha aluno que não tinha lápis, não tinha folha. Tudo que a gente tinha, a gente vinha trazendo para repartir com as outras crianças que não tinha e isso não sai da memória nunca não. E o fato também de ter estudado numa condição de jacaré né? Deitado no chão porque não tinha cadeira, não tinha mesa, não tinha quadro. A professora era paga pelo sindicato, uma contribuição que o sindicato dava para ela. A maior parte do tempo o trabalho dela era voluntário. Até o sindicato as vezes nem tinha o que dar para ela.” (Odiléia).

Três elementos emergem nestes relatos: a falta de formação de professores; a oferta em classes multisseriadas; o dilema entre o ficar na escola ribeirinha e o estudar na cidade.

Para Josso (2004) a formação é algo que deve ser entendida a partir da perspectiva do sujeito aprendente e dentro das Ciências do Humano, que se refere às diferentes dimensões humanas e se diferencia das ciências humanas que tende a falar especificamente sobre física, biologia e todo tipo de ciência criada pelo homem. Nesse contexto, a autora destaca o desafio epistemológico em trabalhar com saberes subjetivos, a partir de relatos que façam sentido para os próprios autores, no que diz respeito às questões de legitimação de um saber científico e das relações de poder na universidade. A autora demarca que:

A formação, encarada do ponto de vista do aprendente, torna-se um conceito gerador em torno do qual vêm agrupar-se, progressivamente, conceitos descritivos: processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade. Pensar a formação do ponto de vista do aprendente é, evidentemente, não ignorar o que dizem as disciplinas das ciências do humano (JOSSO, 2004, p.38)

Essas disciplinas que a autora cita, são os processos de formação psicológico, sociológico, político, cultural e econômico que se articulam com a dinâmica de vida dos aprendentes, e que geram, a partir da integração conhecimento e prática, experiências formadoras. “O conceito de experiência apresenta-se, então, como um conceito aglutinador dos projetos de conhecimento da formação no decurso da vida” (JOSSO, 2004, p.27). Entendendo que experiências passadas podem nos tornar seres autênticos no presente, haja vista que aprendemos com o que passou.

As experiências quando narradas podem descrever concretamente um processo de formação pela maneira como o autor compreende a sua humanidade demonstrando também, acontecimentos, atividades, situações e encontros. Ao contar sobre a formação, quem narra acaba fazendo um balanço do que fez em dias, meses, anos relatados, permitindo, inclusive, “tomar consciência da fragilidade, intencionalidades, desejos e evolução de itinerários socioculturais e representações que constrói de si mesmos e do ambiente que convive” (p.45-47).

Nesse âmbito foi oportuno ter contato com a obra de Josso sobre experiências de vida e formação, pois nos ajuda a refletir sobre os processos de formação, mesmo que a autora trabalhe com histórias de vida, ela produz uma longa abordagem sobre experiência e outros sentidos significativos que vão se desdobrando numa relação dialética com novos sentidos e comportamentos que ajudam a entender o percurso educativo escolhido (JOSSO, 2007).

Assim, entendendo que o conjunto das experiências que um autor apresenta sobre a própria vida não se esgota é que buscamos captar de educadoras ribeirinhas dos Assentamentos Agroextrativistas das ilhas do município de Abaetetuba, histórias sobre suas experiências de vida e da formação através de temáticas que correspondam a dimensões e fases de suas vidas.

Resgatar memórias da adolescência e juventude segue o curso da vida das educadoras ribeirinhas, que assim se manifestaram sobre suas trajetórias de escolarização:



**“Eu tinha muita vergonha, mas a minha vergonha não era maior que a minha vontade de estudar e a gente ficava, eu me lembro muito bem, eu com a minha irmã, ela era dois anos mais velha que eu, nós íamos de remo para a cidade, tinha que comprar o casquinho, tinha que comprar o remo e um mês roubaram nossa canoa, roubaram nosso remo e a minha mãe tinha que comprar de novo, mas a minha mãe não tinha dinheiro, foi uma tortura estudar e ainda é. Logo toda dificuldade que eu passava e a minha mãe ali em cima, é para mim, eu digo assim, um dia de aula era uma oportunidade que eu tinha e que eu não podia perder de jeito nenhum e tinha que estar lá inteira, eu não podia perder nada, eu focava muito, eu era muito focada, porque eu não podia repetir um ano, meu Deus eu passar toda essa dificuldade mais um ano? Eu não dou conta. Então eu não posso ficar reprovada!”** (Alcione).



“Aí começou a melhorar a vida, começou a ter as embarcações para ir para a escola e a gente continuava indo de canoa porque a gente não tinha barco. Aí quem era bom dava um reboquezinho para gente e quem não era, a gente vinha pelejando mesmo pelo rio.” (Elizabeth)



“eu tecia uma meta para mim. Eu dizia para mim: eu só caso quando eu terminar o meu ensino médio. **Eu só caso quando eu terminar o meu ensino médio e nunca veio na minha cabeça enquanto eu não terminei.** Porque para mim eu dizia assim: se eu ir arrumar esposo antes de eu terminar o meu ensino médio eu não vou conseguir, porque eu sei que eu vou engravidar. E a dificuldade vinha, não dava conta.” (Maria Antônia)



“E aí eu ia estudar com a minha mão suja de açaí, preta de açaí, eu ia morrendo de vergonha, mas eu ia. Preta de açaí, mas eu ia.” (Nilza)

A escolarização correspondente aos atuais níveis de ensino dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio foi marcada pela perseverança no enfrentamento de tantas dificuldades, principalmente no deslocamento das ilhas para a cidade, em que comparativamente é demarcado que no passado não haviam políticas públicas como hoje há em relação ao transporte escolar, por exemplo.

A “vergonha” de que falam as educadoras ribeirinhas nos remete para questões de identidade, do assumir sua condição ribeirinha, da ilha, num contexto em que a cidade estigmatiza a “gente do mato”.

A representação da agricultura familiar como vida penosa está na elucidação de educadoras ribeirinhas ao fazerem uma mirada sobre o tempo da adolescência e juventude.

O sentido do estudo, da escolarização, era fazer a ruptura com a condição histórica de pobreza e exclusão em favor de um projeto de vida de melhores oportunidades, em que a educação se apresentava como único caminho possível.

É assim que emergem os projetos de vida desenhados pelas educadoras ribeirinhas no tempo de suas juventudes, compartilhados a seguir.



“Desde muito pequena eu tinha objetivo de vida, eu dizia assim: “eu não vou ficar todo tempo nessa vida penosa”. Eu acho que a dificuldade nos faz forte, a dificuldade nos faz criar metas e objetivos para a nossa vida, então como eu tinha um trabalho penoso, eu dizia “eu não quero isso para minha vida” e qual era a possibilidade que eu tinha? Era estudar! eu tinha desde cedo isso muito claro, para mim a transformação de vida é pelo estudo. (...) Eu vislumbrava o magistério porque para mim era a única oportunidade que eu tinha de arrumar um emprego, “ah você escolheu? ”, talvez não, mas era o que tinha para mim porque eu sabia que eu terminava o magistério e eu pegava um contrato para dar aulas.” (Alcione)



“Eu dizia que tinha três planos na vida. Tinha e já realizei todos, sempre eu dizia assim: eu quero ter a minha casa própria, me formar, porque o papai dizia que a vida que ele levava não era vida para nós, então alguém ia ter que se esforçar para dar um orgulho para ele, que o esforço dele não foi em vão. E ter filhos. Já

tenho minha casa, me formei agora falta ter filhos (...) A vida da gente é só plano né mana? A gente tem que sonhar, como dizia o Antônio que veio fazer um serviço outro dia aqui em casa: não é proibido você sonhar, não é pecado, o que é seu, é seu. Se você sonha, você consegue e eu consegui. " (Elizabete)



"Da minha adolescência para a minha juventude era a minha Educação. Eu coloquei e graças a Deus eu consegui. Na época do magistério a gente já tinha emprego né? eu dizia: eu vou ter que estudar porque eu sabia que o meu pai não tinha condições de me dar o que eu precisava. Que eu via que os meus irmãos tudo pararam né? e aí eu disse: **não, eu tenho que colocar uma meta na minha vida. Tenho que me formar para eu ter emprego, pra eu ter o que é meu. E não me arrependo nenhum pouco de estudar, graças a Deus que hoje eu vivo financeiramente do meu estudo**" (Maria Antônia)



"Dessa fase eu lembro muito da **minha juventude, do grupo jovem que eu participava aqui na comunidade.**" (Nazaré)



"meus projetos de vida logo quando eu comecei a estudar no ensino fundamental, que eu passei a estudar para a Cidade, a partir da quinta série, porque aqui nas ilhas não tinha nessa época quinta série, **eu só queria terminar oitava série. E aí arrumar um marido, arrumar as filhas e para mim isso bastava. Só que como eu fui passando de ano e aí eu via que meu pai tinha dificuldade para manter todos nós, porque eram sete, oito filhos, sete mulheres e um homem e aí ele tinha que trabalhar muito, a minha mãe tinha que trabalhar muito para dar o que vestir**, dar o que comer para a gente, e eu ficava pensando: Será que eu vou terminar o meu estudo também para trabalhar, trabalhar, trabalhar e eu não vou ter dinheiro para comprar? Às vezes eu queria comprar alguma coisa e eu ficava sem jeito de pedir do papai e da mamãe. Eu disse não... eu tenho que conseguir um emprego, eu tenho que ganhar dinheiro, eu vou poder ajudar minha família e vou poder comprar o que eu quiser. Eu quero ser professora porque eu tinha aquela lembrança daquela época de criança quando eu falava que eu queria ser igual àquela professora que me marcou. E aí eu fui estudando com essa mentalidade já, que eu queria ser professor e eu consegui realizar." (Nilza)

A educação teve absoluta predominância no projeto de vida das educadoras ribeirinhas. Em sua tese de doutorado Freire, J. (2009, p. 286) argumenta sobre a "... centralidade da tríade *trabalho-educação-família* no cotidiano, na tessitura da(s) identidade(s) e projeto de vida dos/as jovens urbanos e do campo...". Tal análise é pertinente para traduzir as histórias de vida das educadoras ribeirinhas. A autora é afirmativa sobre a intencionalidade de jovens permanecerem e reinventarem o campo a partir do investimento em formação em níveis mais elevados de escolarização. Esse foi o movimento das educadoras ribeirinhas: enfrentar todos os desafios e dificuldades, mas centrar os esforços em escolarizarem-se e permanecerem no território das águas do rio Campompema reposicionadas como professoras, rompendo com a reprodução social de formas de existir nas ilhas exclusivamente no mundo da agricultura familiar, do extrativismo.



"Eu gostava muito de **ir para a escola, era prazeroso justamente para sair um pouco da casa porque a gente não saía**, era muito preso." (Alcione)



"como dizia o papai: **“O que eu passo eu não quero que vocês passem”**. Aí os meus dois irmãos, os caçulas, eles são gêmeos, eles diziam que não iam estudar, iam cortar cana que dava mais dinheiro. **O papai dizia, não vocês não sabem o que é vida sofrida, comer comida fria todo dia.** Tinha que levar uma marmita, de madrugada você tinha que esquentar e levar para ir comer duas ou três horas da tarde gelado. Ele dizia não, o estudo não. O estudo um dia tu vais pegar só na caneta." (Elizabeth)



"**Na adolescência e juventude nós fomos criados no tradicionalismo. Só sai se o papai com a mamãe sair. Nós não fomos criados assim como hoje né? Você pode ir para uma festa? não.** Só saía se o meu pai com a minha mãe saísse. Nós vínhamos sempre para capela que o meu pai sempre foi religioso, ou para reza, ladainha que falava. Isso era o nosso lazer. **Se não tivesse nem ladainha e nem culto na capela era dormir. Nós não tínhamos essa liberdade de sair.** Só que dá maneira que nós fomos educado, pra nós era normal. Ah porque o papai e mamãe me prende. Não, não tinha aquela rebeldia, que hoje em dia se você prende né?" (Maria Antônia).



"educação para vida os dois sempre deram, tanto meu pai, como minha mãe, tenho lembrança da minha avó e tudo que eles foram, essa formação de família sempre nós todos tivemos, mas esse acompanhamento dos estudos foi sempre para o lado da minha mãe, ela que sempre ajudava a gente, incentivava a gente a estudar, ela fez de tudo para a gente conseguir chegar até o final. O que ela não sabia ela dava um jeito de ajudar, sempre incentivava a gente. Na época de prova, porque a gente tinha um trabalho na casa, tinha que ajudar, eu como sendo a segunda, eu criei as minhas outras irmãs que eram menores que eu" (Nilza).

Os valores da educação em família acompanham muito do que já fora manifestado na infância: o incentivo e o apoio aos estudos esteve na base familiar. Na comunidade ou na cidade, o que importava era o prosseguimento dos estudos, quase sempre mediados pela visão da mobilidade social que o estudo representava, da potencial ruptura com padrões de reprodução social de permanência na ilha assente no extrativismo, na dinâmica da agricultura familiar.

Ao investirem nos estudos, as memórias das trajetórias de escolarização evidenciam o quanto o percurso formativo em nível da Educação Básica influenciou na constituição de suas condições de professoras, em que a formação no Pedagogia das Águas e suas memórias repercutem nas suas práticas educativas, como abordado mais adiante na seção 3. Suas lembranças constantes a seguir presentificam muitos elementos de suas identidades, pertencimentos e valores.



"**Eu tinha vergonha porque eu ia para escola com as unhas pretas de debulhar o açaí, eu tinha muita vergonha. Então por isso eu procurava estar sempre longe dos professores pois eu achava que aquilo, para mim, era vexatório conversar com as unhas pretas, e eu tinha marcas de açaizeiro no pé, nos braços, então eu era muito na minha, só que meu pais sempre ensinaram o respeito.** Que a gente tinha que amar e eu respeitava sempre e gostava muito dos meus professores, e a questão do respeito aos professores que antes isso era uma coisa que tinha que tomar muito, a bênção, principalmente nas séries iniciais, tinha que chegar e tomar bênção do professor." (Alcione).



"No terceiro ano eu casei. Pensei que eu ia parar de estudar, mas eu não parei, aí eu continuei de novo, **a gente ia a remo a tarde nesse sol de meia hora, uma hora, vinha sozinha de casa**". (Elizabeth).



**"Porque nós não fomos preparados para essa questão de troca de conhecimentos. Nós fomos preparados para receber conhecimento.** Se tu tá aprendendo tá, se não tá, tá nem vendo; Aí passa um trabalho (ele dava fundamental I) e tinha que fazer esse trabalho e defender, fazer a defesa na frente. E não teve quem fizesse eu ir, não teve; porque eu tremia na base e essa dificuldade eu levei lá para a universidade, que eu fui conseguir, porque eu entrei para a sala de aula sem nenhuma metodologia e dinâmica também. E quando eu cheguei para minha sala de aula eu era tradicionalismo puro. Eu não brincava em nenhum momento, essa abertura de dizer para criança: vambora dialogar... não. **Como eu recebia aquilo, eu achava que também tinha que dar aquilo. Não tinha esse diálogo de professor-aluno, não existia nesse tempo na minha Educação.**" (Maria Antônia).



“Meu ensino médio, eu acho que foi tranquilo. Apesar que quando eu passei para o 2º ano eu fiquei retida no 2º ano. Estudava na escola Bernardino Pereira de Barros e sentia a mesma dificuldade de matemática. Novamente matemática e física. Eu fiquei retida na época, mas os meus professores eram todos bons na época. **Eu tive professores competentes. Mas no meu ensino médio que era o magistério antigamente, foi tranquilo.**” (Nazaré).



"O ensino fundamental e médio na adolescência e juventude não era muito prazeroso, era prazeroso porque eu estava estudando, porque eu queria estudar, mas por parte da escola foi uma ruptura muito grande. **Foi uma mudança muito drástica porque os professores do campo, das ilhas eles tem um jeito de trabalhar, de educar; aí na cidade tem aquela coisa mais formal, muito conteudista; e aí a dificuldade muito grande na questão do transporte, isso era muito difícil da gente conseguir chegar na escola, mas a gente chegava, com toda dificuldade mais a gente chegava.** Meu restante do fundamental e médio foi complicado por conta disso, mas essas dificuldades foram poucas para eu superar, e eu superei porque tinha foco, determinação. Foi muito na base do livro, da xérox, do conteúdo, do assunto, o questionário mesmo com 40, 50 ou 60 questões, que era para trazer no outro dia. Mas nessa fase aí não.” (Odiléia)

A identidade ribeirinha foi vivenciada na contradição da afirmação e negação. O constrangimento das unhas pretas de açáí que identificava as origens da ilha acompanhou muito da trajetória de escolarização na cidade, como referencia Alcione. A identidade que se revela pelos traços da cultura, se constitui no território e o território das águas tem sentidos e significados, *modus vivendis* que os singulariza, sendo muitas vezes subalternizado pela suposta modernidade que a cidade representa.

O respeito à autoridade e o cultivo de valores, a exemplo do respeito pelos professores, são ressaltados nas histórias das educadoras ribeirinhas. Constata-se no depoimento de Alcione a influência da igreja nas práticas educativas, em que tomar a benção fazia parte de uma esfera de respeito, de reverência à figura do professor.

A escolarização de mulheres tem suas especificidades, considerando-se o casamento e a maternidade, que muitas vezes se colocam como entraves para a continuidade do percurso dos estudos. O casamento também se apresentou como parte de um projeto de vida, reafirmando a tríade educação-trabalho-família como pilares do presente cotidiano e do futuro.

A problematização de práticas educativas é uma das abordagens de Maria Antonia, em que reflete sobre modelos de ensino. A expectativa da tradição do ensino transmissivo está historicamente na memória e nas práticas educativas.

As práticas educativas também são refletidas nas memórias a partir das metodologias de ensino e da relação educadores/as e educados/as, sendo perceptível que o acolhimento de outrora nas escolas das ilhas, ainda que mediada por práticas tradicionais, foi sentido pela dinâmica da escola da cidade, em que as interações didáticas tem outros sentidos e ritmos, em escolas maiores, formas de organização do ensino e do trabalho pedagógico tem suas especificidades.

Os registros acima vêm ao encontro de outros depoimentos, constantes a seguir.



**"A Francisca foi minha professora.** Eu tenho um respeito tão grande pela Francisca, fico avaliando o dia a dia da escola e hoje ela é minha diretora. **A Francisca sempre foi uma pessoa que me marcou positivamente, que ela era uma pessoa assim muito doce, muito boa para ensinar, trabalhava com todas essas dificuldades da multissérie, uma salinha pequena só cercadinha com tabua toda furada. Quando chovia ela nos pegava e sabe o que ela fazia? ela nos pegava e colocava embaixo da mesa dela. Parece que ela tinha uma coisa de mãe, uma relação de mãe conosco e isso me marcou positivamente.** Eu lembro dessa fase, apesar da dificuldade ela sempre chegava com bom humor para trabalhar, ela nunca chegou brava reclamando, trabalhava feliz e a gente estudava feliz." (Alcione)



"Eu lembro assim da minha adolescência, que foi a... ela já até morreu essa mulher. M. L. o nome dela, muito boa. M. L., o R., a G. L., **ela era exigente e quando o professor é exigente... não é que ela seja ruim (...)** Eu sempre falo assim para os meus sobrinhos e continuo falando: **"não tem professor ruim, não tem. Tem professor exigente, ele exige porque ele quer o bem da pessoa né?"**" (Elizabete)



**"Os professores era aquela questão: não tinha assim nenhum professor que se destacasse por causa disso. Porque nenhum deles não tinha didática e não ia mudar essa metodologia.** Ah não ser o C. que já veio para fazer trabalho de grupo que eu não consegui fazer para a defesa. Foi ele que quis isso já no 3º ano do magistério, que nós estudávamos o 1º, 2º, e 3º ano pra se formar no magistério. Aí no 3º ano do magistério que ele foi meu professor, que ele teve essa ideia de mudar né? Só que como nós já estávamos acostumados desde a infância, desde a educação infantil, até lá no ensino médio que eu já estava com vinte e poucos anos né? Eu tremi na base. Não teve quem fizesse eu fazer o trabalho. Porque eu não fui acostumada já desde a infância naquele diálogo professor-aluno. Não tem nem como a gente dizer: um professor me marcou de forma diferente. " (Maria Antônia).

As referências de boas professoras e boas práticas educativas estão nas memórias das educadoras ribeirinhas, podendo aqui ser resgatado o pensamento de Nóvoa (2000) sobre o professor como pessoa, a importância do estudo sobre a vida dos professores e as repercussões na constituição da docência, do exercício da profissão professor.

Compartilhadas tantas histórias de vida das educadoras ribeirinhas, é pertinente uma reflexão sobre as ciências humanas. Tais ciências têm uma metodologia própria, em oposição

ao experimentalismo, que defende um padrão de pesquisa para todas as ciências. Concordando com os postulados da dialética "que insiste na relação dinâmica entre o sujeito e o objeto, no processo de conhecimento" (CHIZZOTTI, 2009, p.80), é que se concebe que nenhuma pesquisa se dá de forma isolada, pesquisador e participante estão ativos e colaboram com diferentes significados a partir da partilha de aprendizagens. Portanto, tem-se a convicção de que ninguém sabe mais que ninguém. Existem saberes diferenciados e que o contato com outras pessoas e culturas produzem novos diálogos.

O esforço nesta seção 2 foi de buscar desvelar os rios da Amazônia paraense, concebidos como territórios educativos das águas. Tal perspectiva foi ancorada na teoria do conhecimento de Paulo Freire a partir da categoria diálogo/dialogicidade.

Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) é, no sentido presente, o educador brasileiro que representa ser dentro e fora do país, o intelectual referência da educação popular e de uma educação libertadora. Suas ideias demonstram compromisso com a realidade de homens e mulheres que vivem e sofrem a opressão, a exclusão, a segregação com questões de classe, raça e gênero, mas que juntos, através de atitudes de solidariedade e práticas educativas de conscientização e emancipação, podemos tornar esse mundo capitalista em um mundo mais humanizado.

A Teoria do Conhecimento de Paulo Freire é profundamente enraizada em suas experiências. As memórias das educadoras ribeirinhas traduzem suas experiências. Em um país em que ainda temos muitos analfabetos ou como denominava Freire, "alfabetizando", não somente pelos números estatísticos que se referem a não saber ler e escrever, de forma sistematizada, por diversas situações da falta de acesso à escola, mas, também, analfabetos funcionais e políticos, a experiência com Círculos de Cultura no período nacional-desenvolvimentista do país, nos deixou um legado de conhecimentos e reflexões para pensarmos sobre o modo de ser do homem no contexto crítico e livre; a educação como prática da liberdade resultava numa conscientização por uma nova sociedade. Portanto é fundamental "descolonizar-se", cortar as correntes da alienação que fazem as mulheres e os homens serem objetos de outros e lutar pela mudança e libertação em prol de histórias narradas por si próprios.

As correntes de que trata Freire são várias: o capitalismo, as estruturais, superestruturais ou interestruturais, a acomodação, a sectarização, a cultura de dominação entre nações, dentre outras. Na realidade histórica e concreta dessas correntes, Freire (2005) nos situa sobre duas vias de possibilidades nas quais os homens, como seres inconclusos, vivem um movimento constante: a humanização e a desumanização. A primeira é "vocaçã dos homens. Vocaçã negada, mas também afirmada na própria negaçã. Vocaçã negada na injustiça, na exploraçã,

na opressão, na violência dos opressores” (p.32), mas que se afirma no desejo de justiça e luta pelos oprimidos. Para aqueles que tem sua identidade roubada, ocorre a desumanização, no qual é mais que preciso e urgente libertar-se como sujeito.

Considera-se que este foi um movimento experienciado pelas educadoras ribeirinhas: uma busca incansável por projetos de vida de humanização, de ruptura com condições subalternizadas, de educar-se e formarem-se para educar e formar educandos e educandas. Suas histórias de vida de constituição de sua autonomia são evidências inequívocas do humanizar-se negando formas de exploração e afirmando o reconhecimento de povos ribeirinhos como sujeitos de direitos.

O Brasil, como já previamente anunciado na seção I, faz parte de um contexto histórico em que pessoas foram rechaçadas do seu viver, e nestes incluem-se os ribeirinhos da Amazônia, que foram fadados a serem tratados como populações de cultura inferior, que absorvem o ideal de “que o que é bom vem lá de fora, transformados até a alma, sem cultura e opinião” como diz a música Belém-Pará-Brasil da banda Mosaico de Ravena, pois para os colonizadores, aquelas vidas não valiam nada ao lado dos objetivos de economia, riqueza e exploração.

Ruptura com o estado de coisas de ribeirinhos não apenas situados na margem dos rios, mas à margem de direitos, em que se inclui o direito à educação, sintetiza histórias de vida das educadoras ribeirinhas. Romperam com a condição ribeirinha à margem de políticas públicas e o PAE e o curso de Pedagogia das Águas são traduções inequívocas de direitos, de conquistas de suas comunidades. Reencontrar-se como sujeito, e liberar-se, é todo o sentido do compromisso histórico (FREIRE, 2005, p. 16-17).

Se no passado de séculos e décadas as pessoas não foram tratadas como pessoas, mas como objetos de captação de recursos, sendo escravizadas, violentadas, em que o lugar não foi visto como fonte de conhecimento, de cultura, mas sim região de exploração para fins financeiros, restava-lhes se adaptar a essa outra lógica de viver onde foram paulatinamente sendo castrados do que até então haviam conhecido em seu próprio lar, naquela terra, com a sua tribo, sua comunidade, no passado recente a história de ribeirinhos é de lutas, resistências, vitórias, conquistas.

Os homens brancos estavam armados, mesmo com luta, os nativos, como demarca Freire, iriam perder mais do que perderam: vida, identidade, cultura, memória, história. E foram “educados” a se acomodarem com o “novo” mundo, perderam sua liberdade, embora ainda a tivessem. O homem nativo, então, “É um conduzido. Não se conduz a si mesmo. Perde a direção do amor. Prejudica seu poder criador. É objeto e não sujeito” (FREIRE, 1967, p.62).

Nesse sentido é preciso agir com uma educação que repare a história impregnada em nossas mentes, que não domestique, que supere o mecanicismo onde os alunos são considerados depósitos de conteúdos numa “educação bancária”, e que seja contrária a reprodução da relação opressor-oprimido na condição educador-educando. Entendendo que a transformação da sociedade não se dará somente pela educação, todavia ela é fundamental no projeto “de um outro mundo possível”. Um mundo de problematizações sobre as questões que o homem e a mulher vivenciam, partindo do local para o global, onde estas pessoas pensem sobre o que veem, escutam, percebem e refletem.

As histórias de vida das educadoras ribeirinhas são afirmativas destes pressupostos freireanos, em que suas trajetórias rompem com relações de dicotomia que se estabelecem em suas falas, principalmente, quanto a questão do campo e da cidade. Campompema é uma das comunidades mais próximas da cidade, porém as suas formas de trabalho que se revelavam pelas mãos, pelas marcas de subir em açazeiro faziam com que “o povo da cidade” olhasse diferente para “o povo das ilhas”, gerando formas inautênticas de pensamento quando a constituição do ser ribeirinho, por isso Freire (2005) ratifica que todos têm direito a se comunicar, a expressarem seus mundos por meio do diálogo.

O sistema de categorias trabalhadas por Paulo Freire é extenso e rico, e por compreendermos que seria audacioso situar-nos em várias delas é que se optou pela centralidade em diálogo/dialogicidade, “uma das categorias centrais de um projeto pedagógico crítico, mas propositivo e esperançoso em relação ao nosso futuro” (ZITKOSKI, 2010, p.117), sendo o diálogo com as histórias de vida das educadoras egressas do Pedagogia das Águas, um dos principais pressupostos teóricos e metodológicos desta pesquisa que se converteu em tese de doutorado.

Como já evidenciou Freire (1987) a compreensão do diálogo não se dá de A sobre B, o diálogo se dá através de um encontro com o outro, Humildade é essencial para não alienar ignorância, não diminuir o outro, não acreditar que pessoas com outras formas de viver são inferiores e que a pronúncia do mundo é tarefa de alguns homens e não de todos na história. Para um encontro “não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (FREIRE, 2005, p.93). Esse é um válido conhecimento em qualquer tipo de pesquisa científica para que ocorra verdadeiramente o diálogo aspirado e tratado aqui.

Além da Humildade é preciso ter Fé e Esperança que nos designa busca contínua pela justiça na humanidade e pela crença no povo. Também é necessário um pensar crítico “que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático”

(FREIRE, 2005, p.95). Todos esses valores contribuem para a promoção da dialogicidade que se opõe a ingenuidade de acreditar que o tempo é estático, que as pessoas devem se adaptar, se ajustar e negar a si mesmas em detrimento de outras.

Eis o exercício que também deve ser impulsionado por docentes do que se deve aprender nas escolas. Incentivar a criticidade para que juntos, educadores e educandas saiam da alienação, para que não sejam passivos na história, mas conhecedores e transformadores da sua história reivindicando a oficialidade de uma história oficial. Sendo conhecedores disso, historicizando-se, serão pessoas livres que compreendem sua existência e pensam também as suas histórias e também os seus presentes.

Como foi destacado na introdução, não sou do campo, não sou ribeirinha e minha experiência com grupos desses territórios começou a ter melhor entendimento, com o viés acadêmico a partir das vivências que tive há alguns anos atrás. Para aproximar-me desta cultura rural amazônica foi preciso visitar, conversar, dormir, comer, dançar, trabalhar, realizar trajetos, observar, ouvir, enfim, experienciar essa realidade. O que certamente não me permitiu apreender tudo, mas, me possibilitou conhecer, abrir-me a outros mundos e pensar sobre outros elementos que possam somar com o diálogo da formação de educadoras ribeirinhas. Esses outros elementos, a partir da aproximação com o objeto da tese e também evidenciados na primeira seção tentam ser traduzidos na seguinte imagem 01:

**Imagem 01** – Temas da pesquisa em círculo dialógico



Fonte: Produção da Autora.

A **imagem 01** vem destacar o diálogo circulante entre variados temas onde a formação de educadoras ribeirinhas se constituiu objeto central de estudo e neste ela é pensada como resultado dialógico operante de outras áreas. Pensar sobre esse objeto é refletir sobre o que Freire nos motivou: não o repetir quanto as suas ideias, mas recriá-lo com a justificativa de que a formação de professores atual não tem dialogado com outras pedagogias. Ela tem-se dedicado a uma pedagogia hegemônica, excludente, que se concentra num conhecimento oficial e que muitas vezes nega os saberes das experiências que as pessoas chegam trazendo à escola, à universidade, aos cursos variados de formação docente.

As positivas experiências que são referências, bem como os construtos teóricos em que Paulo Freire se fundamentava para uma efetiva práxis, não são modelos e nem métodos a serem seguidos. Freire (1985) nos instiga a pensar que a partir do diálogo com experiências concretas, reinventar é preciso.

Refletir sobre as histórias de vida de educadoras ribeirinhas e formação de professores no Brasil não é ponderar somente sobre o processo, este também é muito importante para pensarmos a sua lógica, como acontece, mas também a quem se destina, em especial, as crianças e aos jovens, e como ocorre, já que docentes deveriam ser pessoas mediadoras capazes de coordenar a ação educativa de modos participativo e dialógico. Devendo dar retorno aos anseios culturais específicos dos educandos, para assim produzirem uma educação que faça sentido, que não seja antidialógica, da espécie “(...) que mata o poder criador não só do educando mas também do educador, na medida em que este se transforma em alguém que impõe” (FREIRE, 1987, p.69). Comportamento que ainda se mantém na educação da América Latina e é reproduzido há gerações.

Ao falar de uma formação contínua que se dá com a realidade, com os outros e com o mundo, com valores de humildade, amor e fé, não se prescinde de práticas educativas que não tenham como base a ciência ou que falte o rigor e a criticidade. Somos o que somos pelo diálogo entre o que conhecemos e buscamos conhecer, mas, sobretudo, pela práxis que é formadora e consequentemente transformadora. É por via dessas práticas, entrelaçadas a ética, que podemos discutir com pessoas muitos temas de forma coerente e (auto)fomentamos capacidade de aprender com o diferente.

A tradução da palavra diferente seria aquilo que não é totalmente parecido, o que é distinto. E nessas situações, podemos como aprendentes gostar/apreciar ou ter medo/repudiar. Aquilo que não se conhece, se teme, como no mito da caverna de Platão, onde os homens já adaptados as correntes e escuridão, tinham dificuldades em enfrentar o mundo exterior por

ignorância. E assim na educação, muitas vezes por desconhecimento, temos dificuldades de superar as barreiras que a nossa formação e a própria escola ou universidade nos moldou.

São os educadores-educandos que problematizando situações concretas com os discentes, superam uma educação bancária com práticas educativas por via do diálogo, como as memórias das educadoras ribeirinhas possibilitaram problematizar e na próxima seção alguns aspectos são aprofundados sobre a formação e as práticas. Não se pode trabalhar a partir da palavra uva e camelo, quando os educandos não podem criar uma imagem mental e conhecem miriti e paca. Para isso é fundamental um esforço entre aquilo que se fala e o que se faz. “Tenham em mente que nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto” (FREIRE, 1979, p.17). Logo é importante superar a oculta ideologia que domina os livros, que controla a vida dos que são oprimidos e que distorce variados discursos, dentre eles o da igualdade que prescinde o direito da diversidade ou o direito de se reconhecer nas políticas, nos conteúdos curriculares e etc. Principalmente quando fomos/somos educados pelos opressores a seguir uma ideologia. É necessário “desideologizar” e vislumbrar outros horizontes e outras práticas educativas que são decorrentes da vida.

As práticas educativas não ocorrem somente no espaço da sala de aula. A prática educativa é de natureza especificamente humana e deve enfatizar que o que está posto não é imutável, natural e, portanto, existem múltiplas formas de ir contra fatalidades que desmobilizam vontades de lutar, de fazer diferente. Freire (2002) nos chama a viver a autenticidade em criar uma “intimidade” entre os conteúdos fundamentais para a aprendizagem dos alunos e as suas “experiências sociais”.

Nesse sentido e tendo a compreensão de que as experiências de vida de educadoras ribeirinhas imprimem uma identidade educativa a partir das memórias e histórias construídas com seu território é fundamental compreender as discussões dos seus saberes com uma contextualização mais ampla sobre o território das águas na Amazônia brasileira.

### **2.3 Território das Águas na Amazônia brasileira: sentidos e significados.**

A vastidão das águas no Brasil historicamente impressiona nativos ou viajantes que por aqui aportam. A partir da descoberta do Brasil, Pero Vaz de Caminha descreve em carta, no século XVI, o que viu no território brasileiro ao relatar sobre uma terra de bons ares dizendo “águas são muitas; infindas. E em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á

nela tudo, por bem das águas que tem”, parte de toda essa empolgante narração é tradução da biodiversidade amazônica, que assim como os povos que já habitavam nesse lugar, mas foram invisibilizados, pessoas e natureza, logo se tornam objetos de dominação e exploração do que poderíamos denominar de invasão e até permanência europeia. Historicamente a imensidão das águas doces principalmente, singulariza a importância da Amazônia para o mundo,

Água possui representações e usos diversos, que vão desde o que a natureza nos oferece como bens a exemplo de oceanos, mares, rios, furos e igarapés, ou fenômenos como a chuva. Na escola aprendemos sobre a água como estado físico. Enfim, a água emerge em inúmeras imagens que correspondem ao contexto vivenciado por cada um de nós. Pensando nisso resolvemos buscar a palavra água no provedor de busca do Google para saber os resultados. O efeito dessa breve pesquisa informal apresentou, em geral, as seguintes apurações: estados químicos e físicos da substância, a abundância que constitui oceanos, rios e lagos, a sobrevivência dos seres vivos, a parcela de água doce para consumo, a necessidade desta nas atividades humanas, a escassez em alguns lugares do mundo, problemas sobre o mau uso dos recursos, poluição e a importância do desenvolvimento da consciência e da intrínseca relação homem-natureza.

Nos chamou atenção nesta busca as referências da água relacionada à abundância, atividades humanas, consciência e relação homem-natureza, pois o recurso água que temos no mundo é um bem comum, e que infelizmente, a lógica capital incentiva uma sociedade consumista frente a exploração dos recursos, como se eles fossem infindáveis, entretanto, muitos são os estudos sobre a água e o estímulo a uma cultura que respeite o meio ambiente e valorize a vida, haja vista a sua limitação como bem passível de esgotamento. Motivo este, pelo qual, estudos, reuniões e aparatos legais têm sido criados, porém, ainda com poucos impactos positivos e esperados.

O Relatório Mundial das Nações Unidas sobre o desenvolvimento dos Recursos Hídricos (2019) lançado anualmente e que também apresenta dados sobre o estado dos recursos de água potável no mundo para um melhor monitoramento pelos chefes das nações e encaminhamentos quanto soluções globais para o meio ambiente, teve como último tema “Não deixar ninguém para trás” com o objetivo de discutir os sinais de exclusão e superação das desigualdades. Ressalta-se que em 2010 já havia sido aprovada uma resolução em Assembleia Geral das Nações Unidas que ratifica o direito à água e ao saneamento como um direito humano, onde todos devem ter acesso até o ano de 2030. Todavia, o relatório de 2019 demonstra que, mais de dois bilhões de pessoas não tem acesso à água potável, como foi divulgado em campanha em redes sociais, conforme **imagem 02** a seguir, e mais de quatro bilhões não tem

acesso à esgoto sanitário, o que, com o aumento da população tende a crescer em desafios e longitude quanto a meta de acessibilidade por todos, a ser encontrada na Agenda 2030, que apresenta uma série de metas e tarefas para erradicação da pobreza até o ano de 2030.

**Imagem 02** – Divulgação do tema da ONU sobre a água.



Fonte: Witter ONU Brasil, 2019.

E quem são estes que não devem ser deixados para trás e inclusos no “todos” expresso no cartaz da ilustração anterior? Como enuncia o relatório da ONU (2019): Minorias, povos indígenas, migrantes e refugiados, pessoas de determinadas ascendências, discriminados pela etnia, religião ou língua, idade, sexo, deficientes, inúmeras pessoas que não têm o direito humano da água, mas, nesse conjunto, superam os dados da falta de acesso, as pessoas pobres, com baixa ou nenhuma renda, vulneráveis, desfavorecidas. As pessoas que se encontram nas últimas denominações, inclusive, aparecem no relatório pagando mais por água que pessoas ricas ou de melhor condição financeira, já que esses últimos têm boa moradia, com saneamento, água encanada e não precisam comprar água para suas necessidades básicas.

Em tempo, mesmo com o slogan “todos”, não devemos deixar de olhar com criticidade a sensibilização do marketing internacional das Nações Unidas, já que como destacou Harvey (2011, p.65) “o capitalismo (...) baseia-se no usufruto da natureza”, incluindo tanto os recursos naturais, como o que é produzido pelo homem, pois não há barreiras para o capital quando se

trata de aumentar lucro. Portanto, o capital reinventa as suas formas de mercantilização e isso não poupa os recursos naturais como a água.

A Agência Nacional de Águas (ANA), criada pela Lei nº 9.984 no ano 2000, com o objetivo de fazer cumprir as diretrizes da Lei nº 9.433 de 1997 das Águas do Brasil, apresenta em site governamental<sup>11</sup> e em suas publicações, dados relevantes sobre a situação da Água no Mundo e destaca que 97,5% da água que existe no mundo é salgada, portanto não deve ser utilizada nem para consumo e nem para irrigação. O restante, de 2,5% de água doce é dividido da seguinte forma: 69% está concentrado nas geleiras, portanto com difícil acesso, 30% são águas armazenadas em aquíferos e 1% está nos rios, que são de mais fácil acesso. O que se pode constatar é que a água não está dividida de maneira uniforme em nosso planeta e por isso os organismos internacionais prezam pelo discurso de cooperação da água.

Por ser um bem público, o percentual total de água apresentado não é limitado as fronteiras de nenhum país, pois somente “o Brasil compartilha cerca de 82 rios com os países vizinhos, incluindo importantes bacias como a do Amazonas e a do Prata, além de compartilhar os sistemas de aquíferos Guarani e Amazonas” (ANA, 2019). Motivo também, pelo qual, historicamente, o Brasil foi rota nas grandes navegações de expansões marítimas europeias.

Na Lei das Águas que instituiu a Política Nacional de Recursos Hídricos (BRASIL) publicada em 1997, apontamos dois principais fundamentos nos incisos II e III, que correspondem: a água como um **recurso natural limitado, dotado de valor econômico** e em situações de escassez, e também, o item de uso prioritário dos recursos hídricos que deve ser para **consumo humano e a dessedentação de animais**. O que nos permite considerar que no século passado a água já era vista pelos estudiosos do meio ambiente como algo que tem fim e que tem atributo financeiro, mas que sua prioridade, caso fique pouca, são as pessoas e os animais. Entretanto, a lógica do capital presente no território das águas, a falta de investimentos em campanhas educativas e outras ações para a sustentabilidade, contradiz o que vem se pautando internacionalmente há gerações, do cuidado com os recursos, mas também, de como a ausência de atenção com esses fatores tem servido para a estagnação de pessoas na pobreza e excluídas socialmente.

Concordamos que, mesmo que a lei anteriormente citada ratifique o aspecto do valor financeiro da água, é supra percebê-la em outra perspectiva e sentido, o da vida, como um elemento que nos constitui como humanos e que devemos cuidar para não morrer, pois a água não se reduz a mercadoria que compramos para beber, mas aquela que tem finalidade de

---

<sup>11</sup> <https://www.ana.gov.br/>

utilização na lavoura, agricultura e pecuária, que nos refresca no banho, que é utilizada nas usinas para produção de energia, em suma, para o corpo manter-se vivo e para o nosso bem estar, mais que isso, é necessário que homem e mulher entendam que são parte da natureza e que destruindo-a, se destroem também. Como destacou o líder indígena Ailton Krenak:

Sinto que, se as pessoas não despertarem a consciência para a verdadeira importância que é o espírito da água como um bem apropriável, a gente vai só tratar de água engarrafada. A perspectiva dessa discussão não pode ser de água engarrafada. Nem de reservatório potencial, como vivem falando: “Temos tantos bilhões de litros para consumir durante tanto tempo”. É a atitude mais canalha e desrespeitosa olhar a montanha e calcular quantas toneladas de minério dá pra arrancar dela. Olhar os mananciais e pensar quantos milhões de litros dá pra tirar dali. Vai ver que essa mesma atitude é que inspira os cursos e gestão ambiental, formando gente para administrar a natureza, gente que, na maioria das vezes, não vive nenhuma interação com a natureza, e de um hora pra outra é transformada em mestres que vão ensinar os outros. Nós somos água; e talvez a gente esteja perdendo tanto da nossa integridade como humanos, da nossa memória ancestral, a ponto de não mais nos reconhecermos como água, olhando para ela como uma coisa fora de nós. (KRENAK apud RIBEIRO, CATALÃO, FONTELES, 2014, p.17).

A contundente fala do indígena Krenak, infelizmente não é a mais pautada no âmbito global. Na conjuntura apresentada até aqui, com alguns dados mundiais e nacionais, as discussões sobre quantidade, quem mais tem acessibilidade a água potável e quem vive ou pode viver a escassez desta, vem ganhando destaque nas últimas décadas. Porto-Gonçalves (2012) descreve que a disputa pela dominação da água ganha força a partir da metade dos anos 1990, pois em documentos e convenções em eventos sobre meio ambiente, a exemplo da Rio 92, Agenda XXI e Carta da Terra, a água era assunto tratado de modo tímido e hoje pode ser até indicativo para “guerras futuras”.

O que ocorre é que por muito tempo, enquanto a “falta de água” era (e continua sendo) um problema em maior proporção para os mais pobres, que são a maioria e isso não chegava aos mais ricos e poderosos, esta não era vista com detalhes que se tornavam entraves e por isso, desde os possíveis acontecimentos que envolvem a estabilidade dos mais ricos, a água passou a ser tratada de modo mais científico e com a assertiva do seu uso racional para não agravar a situação dos recursos naturais. Isto é, mesmo com a água passando a ser foco no debate internacional nas últimas décadas, “tudo indica que estamos imersos num complexo processo de *desordem ecológica*” (PORTO-GONÇALVES, 2012, p.149) que já atinge grandes cidades do mundo.

Essa desordem é configurada, de acordo com Porto-Gonçalves (ibid.) por fatores que não ampliaremos de forma descritiva, mas indicativa aqui, como: crescimento da população e discurso de Malthus sobre controle de natalidade, desequilíbrio hidrológico por não suportar o

consumo desmedido, urbanização que leva um homem urbano a usar mais água que um rural, por exemplo, energia elétrica, dentre outros.

Também por conta dessa desordem, muitos são os conflitos do território das águas, onde o território é marcado pela fronteira do capitalismo e configurado pela dominação de propriedade e “relações erigidas sob o valor de troca”, bem como, por “apropriação ou posse de um território constituído sobre o valor de uso, das influências culturais e da identidade dos povos” (HERRERA e MOREIRA, 2013, p.131) a exemplo da construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte, onde a população soma e mobiliza o Movimento Nacional dos Atingidos por Barragem (MAB) que possui o lema “Água e energia não são mercadorias!”, e que é marcado internacionalmente pelo Movimento Xingu Vivo para Sempre. A poesia de Rogério Januário (2010, p.11) intitulada “Barragens Não” traduz em palavras o significado e as consequências negativas dessa construção:

Derrubar as matas, Matar os igarapés,  
 Destruir a flora e a fauna, Querem barrar o Xingu.  
 Dizem que é para o nosso bem,  
 Dizem que é para o crescimento da região,  
 Dizem que é para a soberania do país,  
 Dizem que precisamos de Belo Monte.  
 Prometem resolver a saúde de todos,  
 Propõem asfaltar a Transamazônica.  
 Falam que é o fim do desemprego,  
 Dezoito mil para os nossos vinte mil.  
 Índios não são importantes, não é gente,  
 Ribeirinhos não contam, não é gente.  
 Que se dane o meio ambiente,  
 Eles prometem artificializar outro.  
 Chega de dormência,  
 Chega de ficarmos assistindo,  
 Vamos à luta, o rio é nosso.  
 Barragem não!!!

A poesia que nos ataca um sentimento de revolta e tristeza é sobre a segunda maior barragem do país, que, de acordo com site do MAB (2019), já deixa um rastro de violação de direitos humanos e desrespeito aos povos tradicionais e à biodiversidade do lugar. Os rios e os peixes morrem, pessoas perdem formas de trabalho realizados há anos, memórias, histórias de ancestrais e residências se vão com a terra que ficou inundada.

Essa composição de situações faz parte do projeto de modernização conservadora, onde desde 1960, as grandes obras do Estado visavam desenvolvimento progressista com construções sem um planejamento que fosse realizado em conjunto com as populações do lugar para implantação dos projetos. O que ocorria era que os povos, como os ribeirinhos, tidos como “tradicionais” eram vistos como “obstáculos ao desenvolvimento da Amazônia, pois nessa

visão se assinalava um único futuro possível para todas as culturas e povos” (uma sociedade de consumo urbano-industrial) e “aqueles que não conseguissem incorporar-se a esta marcha inexorável da história estariam destinados a desaparecer” (CRUZ, 2008, p.62).

Embora a ideia do progresso objetivasse ratificar subalternização e inferiorização dos povos classificados “tradicionais”, assim como sua diversidade, suas identidades, seus saberes e modos de vida, estes resistiram e resistem há séculos, sempre com duras percas, mas se reinventando e lutando. As manifestações e mobilizações dos movimentos sociais de coletivos diversos perseveraram com clamor “Desenvolvimento sim, de qualquer jeito não!”, a favor de toda vida que sobrevive a lugares com impactos como a de construção de uma usina.

A conjuntura apresentada denota que não podemos pensar a água de modo isolado e departamentalizado por especialistas, água deve ser pensada como território, e, portanto, em suas múltiplas dimensões como vimos no tópico anterior. Logo, água como recurso, água como cultura, pensando em como os distintos povos lidam com a água em suas dinâmicas, água no modo místico, holístico e sagrado, água como elemento econômico e que para cada diferente segmento e classe social é distribuída de uma forma, água como instrumento de poder, água como sinônimo de guerra, de luta, água na visão mercadológica, água na perspectiva ambiental, água como locus de trabalho, água como espaço que emergem conhecimentos e práticas, água como lugar educativo e relação humano-água, como ressalta Porto-Gonçalves (2012, p.151-152):

É sempre bom lembrar que a água é fluxo, movimento, circulação. Portanto, *por* ela e *com* ela flui a vida e, assim, o ser vivo não se relaciona com a água: ele é água. É como se a vida fosse um outro estado da matéria água, além do líquido, do sólido e do gasoso – estado vivo. Os cerca de 8 milhões de quilômetros quadrados relativamente contínuos de floresta ombrófila, em grande parte fechada, no Brasil, Bolívia, Colômbia, Equador, Guianas, Peru, Suriname e Venezuela com seus 350 toneladas de biomassa por hectare em média é, em 70%, água e, assim, se constitui num verdadeiro ‘oceano verde’ de cuja evapotranspiração depende o clima, a vida e os povos de extensas áreas da América Central e do Sul, do Caribe e da América do Norte e do mundo inteiro.

Sabendo disso é que devemos superar o nosso olhar moderno, o cartesianismo que separa homem e natureza em subserviência ao capitalismo hegemônico para perceber e cooperar com a vida, para que a água e outros recursos não sejam meros mecanismos ou instrumentos a serem usurpados pelo homem, mas sim, entendendo a água como elemento que se interliga a intersubjetividade, ao sentido e dinâmica da vida de pessoas, como ocorre com os povos do Território das Águas na Amazônia, em que os ribeirinhos situam-se como povos históricos na região amazônica, também guardiões das águas e das florestas.

A concepção mais comum de quem são ribeirinhos é ligada a um elemento estrutural

em seu cotidiano, os rios, por isso de forma simplificada dizem que ribeirinho é quem mora na margem dos rios. Porém, a identificação vai além da localização geográfica, ela se dá em processos políticos, econômicos, geográficos e socioculturais, não somente pela natureza. Sobre isso, o relatório do IPEA do Observatório da Função Socioambiental do Patrimônio da União na Amazônia (2015, p.10) tece um parecer sobre

a multiplicidade de identidades inerentes à realidade ribeirinha. Ao mesmo tempo que alguém é ribeirinho, pode ser também pescador, agricultor, quilombola, indígena, extrativista etc. Sua auto identificação, a escolha de sua identidade se dará no momento em que for reivindicar seus direitos ou o acesso a políticas públicas. Assim, irá se identificar como pescador ao se filiar a uma colônia de pescadores para pleitear o seguro-defeso, por exemplo. Ou se apresentará como trabalhador rural ao se filiar a um sindicato e solicitar um benefício previdenciário. Assumirá sua condição quilombola, se for o caso, ao reivindicar o reconhecimento de seu território. Da mesma maneira, pode assumir-se como ribeirinho ao requerer a posse da terra que usa em uma ilha ou área de várzea junto à Secretaria do Patrimônio da União (SPU). A princípio, a assunção de uma identidade não ocorrerá em detrimento de outra, a menos que as condições jurídicas emanadas pelo Estado restrinjam essas possibilidades.

Entendendo essa lógica da identidade ribeirinha com sentido inter-relacionado aos elementos de onde se vive, sobretudo, as suas práticas, territorialidades e ao trabalho que promove existência e materialidade no que são ou decidem ser. Fraxe et al (2007, p.31) enfatizam que “a identidade não é sólida, mas líquida, depende dos caminhos percorridos, das relações de pertencimento, sobretudo, para aqueles marginalizados da globalização, envolvidos nas consequências desastrosas de um projeto frustrado de colonização”. Logo, a identidade deve ser compreendida num processo permanente de “refazer e reinventar sua própria história”.

Pereira (2014) realiza em sua tese importante estudo sobre a territorialidade das comunidades ribeirinhas, em que ele afirma a necessidade de deslocarmos o olhar da oposição moderno e tradicional, que alicerçam diferentes visões sobre a identidade das populações ribeirinhas.

Sobre esse deslocamento, Cruz (2008, p. 52-54) enumera três “modos de ver” hegemonicamente a identidade das populações ribeirinhas, são elas:

1) *O olhar naturalista: a invisibilidade* – Uma Amazônia vista somente pela sua natureza, com um vazio demográfico, terras sem homens. Essa visão não considera os contextos históricos e culturais que formaram a sociodiversidade, “negligencia a diversidade territorial na sua dimensão humana e histórica” e invisibiliza as populações classificando-as como “tradicionais”. Esse “modo de ver” é marcante nas formas de planejamento estatal e até nas produções científicas da região amazônica, que valoriza a natureza e menospreza as pessoas.

2) *O Olhar tradicionalista/romântico: a idealização do “bom selvagem”* – Uma visão

romântica que vê o caboclo ribeirinho como “exótico”, “original”, “verdadeiro”, enaltece a diferença sem relacioná-la com fenômenos históricos e socialmente produzidos, e trata-os como seres estáticos, que não se transformam.

3) *O Olhar moderno/colonial: o estereótipo* – Este olhar perpetua as dicotomias preconceituosas das populações ribeirinhas, como se em estágios, houvesse o bom e o ruim, avançados e atrasados; os ribeirinhos, nessa perspectiva, seriam os ruins, os atrasados, os improdutivos. Aqueles que não acompanharam a modernidade.

Esses olhares precisam ser superados sem deixar de ver as peculiaridades que não deixam de fazer parte da identidade ribeirinha amazônica, pois os povos que se identificam com esta, tem uma “relação de simbiose com a natureza, os seus ciclos e sua dinâmica” (CRUZ, 2008, p. 54) e a partir disso possuem conhecimentos que são passados de uma geração para a outra.

Os pesquisadores Neto e Furtado (2015, p.160) relacionam o conceito de ribeirinho ao histórico termo caboclo, que na visão dos autores serve para referenciar aquele que mora no meio rural da Amazônia. E afirmam:

O ribeirinho pode ser um caboclo amazônico, desde que se especifique sua conexão com o meio rural, na mesma medida em que o caboclo pode ser um ribeirinho, desde que sua relação com o rio se sobressaia como o aporte central da análise.

(...)

O termo ribeirinho, contudo, busca identificar um perfil sociocultural de grupos caboclos que se estabeleceram às margens dos rios, num espaço dinâmico que articula as relações de sociabilidade e culturais dentro das particularidades desse espaço, onde a marca dessa configuração pode ser vista nos comportamentos, na maneira de viver, em sua alimentação, nas crenças, em sua religiosidade etc., específicos daquele espaço.

Corroborando com o termo ribeirinho expresso pelos autores, ressalta-se a sua vivência íntima e habilidosa com a natureza e a possibilidade de desenvolver práticas de pesca, agricultura, extrativismo, artesanato, que estão interligadas a saberes das águas, das terras e das florestas, com tantos recursos e tecnologias próprias desses saberes. Essas práticas que persistem há décadas, são, em comum, realizadas no próprio espaço de moradia ou lote, em família ou em comunidade.

O período colonial promoveu um “desafio para o presente”, uma marca que se impregna nos povos que residem na Amazônia como uma “[d]as mais antigas periferias do sistema mundial capitalista” (BECKER, 2005, p.72) em que ocorreu um povoamento pautado no paradigma sociedade-natureza, onde os recursos são tidos numa visão inesgotável. E os povos que moram nesta região são vistos como destacou Alfredo Wagner (s/a), como aqueles que não

têm condições de decidirem o que é melhor para o seu lugar, muito menos as suas histórias, sendo essa uma das razões explicativas pela qual a Amazônia vem sendo ocupada e monitorada internacionalmente há anos.

Frutos desse contexto, mas, contraditoriamente afirmando identidades de r-existência, os ribeirinhos são o coletivo de pessoas em “que encontraremos o que mais especificamente amazônico existe” afirma Porto-Gonçalves (2008a, p.155), pois foi “em torno dos rios que diferentes matrizes de racionalidade, de culturas se desenvolveram” e ainda que situados em um processo de dominação, o que perdurou não foi o que o projeto colonial/moderno forçou, mas sim, o que se mantem com lutas emancipatórias em seus territórios.

Assim, não se trata apenas de lutar contra um projeto de dominação/opressão pensado por outrem, mas de demarcar de maneira resistente diferentes formas de ver e pensar o lugar em que vivem; e ainda assim “mais do que resistência, o que se tem é R-Existência posto que não se reage, simplesmente a ação alheia, mas, sim, que algo pré-existe e é a partir dessa existência que se R-Existe. Existo, logo resisto. R-Existo (PORTO-GONÇALVES, 2008, p.47).

A R-Existência da identidade ribeirinha é afirmada através do território, da relação com a natureza, com a cultura e com a memória do *ethos* ribeirinho que foram historicamente invisibilizados, oprimidos, subalternizados, portanto, é fundamental “tornar visível o que é invisível, dar voz ao que foi silenciado, transformar em presenças as ausências e, assim, iluminar a existência e o protagonismo das populações ribeirinhas na construção da história” (CRUZ, 2011, p.07).

O desenvolvimento dessa identidade territorial ribeirinha conjectura dois aspectos fundamentais segundo Cruz (2011, p.11): o “espaço de referência identitária” e a “consciência sócio espacial de pertencimento”. O primeiro se dá na mesma perspectiva que Haerbaert (2014) evidencia sobre o território: com duplo sentido, material e simbólico, assentado nas práticas e em experiências socioculturais, a exemplo do rio como espaço de saberes e fazeres do modo de viver ribeirinho e ao mesmo tempo do imaginário das águas. O segundo aspecto incide no pertencimento “a um grupo e a um território específico”, uma relação que se estabelece com o lugar, a comunidade e as pessoas.

É o que confirma Milton Santos (1999) quando destaca que território tem que ser compreendido a partir do território usado, ou melhor, da relação da sociedade com o espaço. O território produz conteúdo social que em comum não são aproveitados nas políticas e nas ciências, a não ser quando há outro tipo de interesse, como financeiro por grandes projetos de empresas. Ele é dinâmico, está em constante processo, deve ser visto nas dimensões: global, nacional, local, pois “é o território que constitui o traço de união entre o passado e o futuro

imediatos” (p.19). Por isso deve ser analisado no exercício da dialética, e por suas múltiplas referências.

(...) o território e a territorialização devem ser trabalhados na multiplicidade de suas manifestações - que é também e, sobretudo, multiplicidade de poderes, neles incorporados através dos múltiplos sujeitos envolvidos (tanto no sentido de quem sujeita quanto de quem é sujeitado, tanto no sentido das lutas hegemônicas quanto das lutas de resistência - pois poder sem resistência, por mínima que seja, não existe). **Assim, devemos primeiramente distinguir os territórios de acordo com aqueles que os constroem (grifo nosso)**, sejam eles indivíduos, grupos sociais/culturais, o Estado, empresas, instituições como a Igreja etc. (HAESBAERT, 2004, p.22).

O território se organiza e se reproduz pelas diversas relações e classes sociais (FERNANDES, 2013). Portanto, não é possível analisá-lo de maneira unidimensional, mas sim, a partir da realidade e das dimensões que interagem e se completam como: “educação, cultura, produção, trabalho, infraestrutura, organização política, mercado, etc” (FERNANDES, 2006, p.02), haja vista que são dimensões que “não existem em separado”.

Realizar uma análise separada dessas dimensões é promover dicotomias entre território e relações sociais, como se o primeiro fosse apenas o espaço onde o segundo se desenvolve, quando, absolutamente, relações sociais não podem ocorrer no vazio, mas em territórios. Como bem destaca Abramovay (2000, p.08), o território é muito mais do que uma base física para conexões entre pessoas, “ele representa uma trama de relações com raízes históricas, configurações políticas e identidades”.

Em concordância com as contribuições teóricas anunciadas entende-se que o Território é espaço de vida, de produção humana, que compõe o espaço geográfico que foi criado primeiramente pela natureza e a partir desse desenvolvem-se relações sociais em diferentes dimensões que se completam e que, produzem conhecimentos com intencionalidades que demarcam a especificidade de um lugar que tem uma história local aliada a uma história global, ainda que esta tenha sido produzida em um contexto de dominação e superioridade, como enunciado no projeto de colonização.

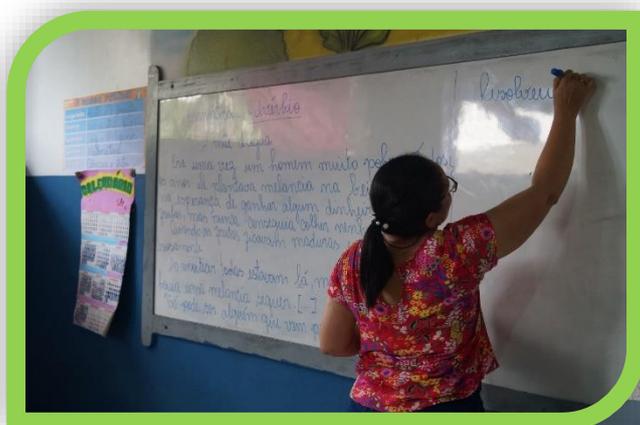
Os ribeirinhos possuem uma dinâmica de vida em que o rio, o igarapé, a beira, o meio ambiente, o tempo do sol ou da chuva amazônica são determinantes para as ações do dia a dia e para a sua caracterização. Tanto que pessoas externas à essa rotina, creem ser uma vida lenta e pacata. Todavia, com as mudanças da sociedade, mudam os cotidianos também. Atualmente tem crescido o índice de violência na região das ilhas com a chamada pirataria e a venda de drogas, onde ribeirinhos são assaltados em seus trajetos ou em suas casas, ficando assim inseguros e com medo de realizarem práticas comuns.

Muitos são os elementos que podem constituir a identidade ribeirinha, as formas de produção econômica e subsistência como a produção de farinha, a extração de sementes, o artesanato e a pesca, porém essa identidade pode sofrer mudanças dependendo da região, das temporalidades, cultura e modos de vida que identificam o espaço de cada população. Aspectos expressados pelas memórias das educadoras pesquisadoras e que são inter-relacionados com a seção futura sobre formação de educadoras.

Assim, os sentidos políticos, históricos e sociais abordados aqui sobre o território das águas e características desse espaço na Amazônia foram importantes para melhor compreender o que é o Território das Águas de Abaetetuba e o Assentamento Agroextrativista na comunidade do Rio Campompema.

# RIOS DAS EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DE VIDA E PRÁTICAS EDUCATIVAS DE EDUCADORAS RIBEIRINHAS

**Fotografia 17** – Registro da prática educativa de Educadora Ribeirinha em sala de aula I.  
**Fotografia 18** – Registro da prática educativa de Educadora Ribeirinha em sala de aula II.



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

O Objetivo dessa seção é discutir a Formação de Educadoras no Brasil e no Campo a partir das experiências e Práticas Educativas de Educadoras Ribeirinhas, tendo como ponto de partida os fundamentos teórico-metodológicos do curso Pedagogia das Águas, desenvolvido no contexto da Educação do Campo e no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

### **3. RIOS DAS EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORAS RIBEIRINHAS: PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.**

Ai de nós, educadoras, se deixamos de sonhar sonhos possíveis (adaptado de FREIRE, 1982, p.99).

Nesta seção assume-se de modo enfático o termo “educadoras” a partir da concepção<sup>12</sup> que Paulo Freire (2005) trabalha em suas obras, porém ratificando o gênero feminino, haja vista que dados do INEP 2018, no documento intitulado *Perfil do professor da educação básica*, afirmam que 81% do quadro de educadoras das escolas brasileiras é de mulheres. E, especialmente, porque as colaboradoras da pesquisa, que narram suas memórias, são mulheres.

A epígrafe de abertura nos fala de sonhos possíveis. Mas, Paulo Freire (1982) destaca que quando trata da possibilidade de sonhar é porquê existem sonhos impossíveis, no qual pessoas não realizam seus sonhos por motivos mais histórico-sociais do que exclusivamente pessoais. Isso se dá pela relação opressor-oprimido que é reproduzida e expandida aos diferentes campos sociais e a educação é um deles.

A educação é encontrada em duas formas: tradicional e libertária (FREIRE, 2005). A primeira onde as pessoas tem sua humanização violada/oprimida e a segunda, a qual se tem concordância nesta tese, que é problematizadora, tem caráter transformador, mas que para exercício e cumprimento desta envolve uma série de aspectos que culminam nos saberes de educandos e educadoras, na compreensão dos direitos que possuem, na utilização de infraestrutura adequada, materiais e planejamento qualificados, e, principalmente, no exercício de uma prática educativa que não se restrinja à instrumentalização técnica, mas, esteja atrelada a um projeto de sociedade livre, crítica e democrática e alinhada à uma Formação de Educadoras que se torna mais efetiva quando relaciona-se ao contexto organizacional de trabalho (IMBERNÓN, 2011) e ao território em que se situa a escola.

A escola “como instituição social tem contribuído tanto para a manutenção quanto para a transformação social. Numa visão transformadora ela tem um papel essencialmente crítico e criativo” (GADOTTI, 2007, p.11), é um espaço de infinitas possibilidades de trabalho onde as educadoras precisam saber com qual concepção de homem/mulher e mundo querem contribuir. O sentido da escola é este: formar com intencionalidade. Por isso a discussão sobre a formação

---

<sup>12</sup> Como sujeito inacabado; mediatizador; que não transfere conhecimentos, mas cria possibilidades para a sua construção, por isso “não bancário”; problematizador; que se dá no caminho da conscientização, humanização; educador popular; educador orgânico; investigador crítico; dialógico; resistente junto aos oprimidos; que luta pela construção de uma outra sociedade (FREIRE, 1987, 2002, 2005).

docente é fundamental para que se estude não apenas a necessidade desse processo, mas, sobretudo, para se pensar sobre as trajetórias e os sentidos que conduzem formações de educadoras, e nesta, o que movimenta suas identidades e leituras de mundo através de suas práticas.

Dessa forma, pensar sobre uma Formação de Educadoras do território ribeirinho que interroge a diversidade, no contexto da Educação do Campo, sem desvincular-se de uma política histórica e nacional é essencial para interrogar e desestabilizar padrões tradicionais, e se qualificar a formação na Universidade.

A categoria Formação de Educadoras é central nas discussões e estudos da política educacional brasileira. Ela é, afirma Saviani (2009), uma necessidade e sua demanda formal passou a ser mais requisitada após a Revolução Francesa no século XIX, quando são criadas as Escolas Normais para preparação de educadoras. Porém é a partir do século XX, que o Brasil passa a pensar sobre “serviços educacionais em grande escala” devido aumento da população e conseqüentemente formação desta para corresponder ao processo de industrialização (SAVIANI, 2011).

No século XXI, universidades, fóruns, associações, movimentos sociais e sindicatos têm realizado enfáticas discussões sobre uma formação de educadoras que esteja preparada para atuar com a diversidade do povo brasileiro, princípio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Nº 9.394/1996 que se concretiza em um conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais e Operacionais para a Educação Básica (DCN's) (MEC, 2013, p.08) demarcando etapas e modalidades da educação que servem para orientar educadoras do nível básico a efetivarem um currículo integrado e orgânico nas três etapas de escolarização: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Na compreensão que a educação é “condição primeira para o exercício pleno dos direitos: humanos, tanto dos direitos sociais e econômicos quanto dos direitos civis e políticos”.

Em que pese esse conhecimento, somos gerenciados por organismos internacionais, como o Banco Mundial, que de acordo com Shiroma (2018), tem proposto uma agenda para a educação brasileira, com finalidade de atender demanda do capital internacional. E que este conjectura projetos destinados à Política de Formação de Educadoras, ratificando a necessidade de alcançar metas, monitorar índices de aprendizagem dos alunos e reforçar a verificação da qualidade docente. Aspectos reais nas salas de aulas da Educação Superior e da Educação Básica. Esse gerencialismo evidencia o nosso presente colonialismo como nação, haja vista vivermos na dependência econômica e contribuindo para o desenvolvimento de capital humano que venha servir ao crescimento econômico e às orientações de quem financia.

Nesse contexto, o trabalho de educadoras, conforme destacam Gatti e Barreto (2009, p.15) “também tem papel central do ponto de vista político e cultural. O ensino escolar há mais de dois séculos constitui a forma dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas e continua se expandindo”. Motivo pelo qual o grupo das Educadoras tem ocupado um importante lugar na economia da sociedade moderna e, dependendo de cada situação, agente de conservação ou transformação, o que, conseqüentemente está aliado às práticas tradicional ou educativa (SOUZA, 2016).

A possibilidade de refletir acerca de uma formação docente humanizadora com repercussões concretas na vida de pessoas é a linha de pensamento que se corrobora sem deixar de entender algumas dinâmicas históricas que compõem a própria educação brasileira, suas mudanças a partir de povos e movimentos diversos, como o da Educação do Campo, e as implicações disso para outras práticas educativas e, conseqüentemente, para outras formas de (re)pensar a Formação de educadoras urge neste trabalho, em especial, no contexto ribeirinho.

Assim, com foco nas Experiências de Formação e Práticas Educativas de Educadoras Ribeirinhas, percorre-se os seguintes pontos: 3.1 Alguns aspectos da Formação de Educadoras no Brasil 3.2 Barcos que transportam sonhos e histórias: memórias de formação de Educadoras Ribeirinhas; 3.3 Ser Educadora Ribeirinha: (trans)formações no Curso de Pedagogia das Águas; 3.4 Práticas Educativas que dialogam com Saberes Ribeirinhos: transformações de Educadoras do Pedagogia das Águas na escola do campo.

### **3.1 Alguns aspectos da Formação de Educadoras no Brasil**

De acordo com o relatório de notas estatísticas do Censo Escolar 2018, são 2,2 milhões de docentes da educação básica brasileira para atender o registro de 48,5 milhões de alunos nas 181,939 mil escolas da educação básica no país, onde as etapas da pré-escola e ensino fundamental são as mais ofertadas. No que tange a meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE) de garantir que todas as educadoras da Educação básica possuam licenciatura na área de conhecimento em que lecionam, do quantitativo geral de docentes indicados, 77,2% têm licenciatura, 1,2% bacharelado, 6,3% estão cursando o ensino superior, 11,0% têm ensino médio normal e 4,3% têm somente nível médio ou inferior.

Quanto ao local de trabalho e infraestrutura desses docentes, o mesmo relatório identifica que as escolas consideradas de pequeno porte, com até 50 matrículas, são mais observadas nas regiões norte e nordeste. A biblioteca, considerada um recurso de fundamental

importância no aprendizado dos alunos, é encontrada em menor quantidade também nas regiões norte e nordeste. Recursos tecnológicos como laboratório de informática, internet e banda larga úteis no planejamento de educadoras e pesquisa de alunos são amplamente disponíveis nas escolas das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste (INEP, 2017). O Censo Escolar 2017 ainda ratifica que menos de 50% das escolas contam com uma rede de esgoto e que a disponibilidade desse serviço tem sido mais problemática na região norte, citando estados do Acre, Amazonas, Pará e Roraima.

Os dados supracitados indicam que, mesmo que a educação seja uma área que é amplamente discutida por pesquisadores como necessária de recursos, na totalidade das regiões da nação brasileira, as regiões norte e nordeste têm ocupado estatísticas inferiores quanto as condições infraestruturais das escolas e conseqüentemente quanto possuir um bom ambiente para o ensino. O que implica nos resultados finais do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e cria um ranqueamento entre as regiões, onde sul e sudeste têm ficado a frente, e entre escolas públicas e privadas, já que estas últimas disparam com médias bem expressivas conforme encontra-se no documento de Resumo técnico de resultados do IDEB (2018) do MEC.

Além desses desafios, a questão da melhoria salarial e de aprimoramento da carreira merecem atenção no que diz respeito ao desenvolvimento da educação, haja vista que as educadoras ganham em média, menos de 70% do que ganham outros profissionais com grau em ensino superior (TPE, 2018). A Lei Nº 11.738 de 2008 que institui o piso salarial das educadoras da educação básica trata de vencimento básico, composição da jornada de trabalho e ganha força com a meta 17 do PNE que obriga que a União, os Estados, Municípios e Distrito Federal garantam planos de carreira e remuneração para os profissionais da educação escolar básica pública, conforme denominação definida no Artigo 61º da LDB (BRASIL, 1996). Ressaltamos que, embora seja uma obrigatoriedade, muitos dos entes federativos ainda não conseguiram remunerar as educadoras com a Lei do Piso.

“O Brasil, bem como outros países da América Latina, é dotado de um mercado de trabalho caracterizado pela precarização das relações de trabalho e por uma baixa incidência de assalariamento” (MATIJASCIC, 2017, p.18). As situações de trabalho e a não aplicabilidade do piso são fortes justificativas para que jovens que estão ingressando no ensino superior não escolham à docência como caminho profissional. De acordo com pesquisa publicada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (2018) somente 2,4% dos jovens brasileiros querem ser educadoras. Há dez anos atrás o percentual era de 7,5%. As maiores causas para essa redução de interesse são baixos reconhecimento social e salário.

Conforme relatório de pesquisa sobre Formação continuada de educadoras da Fundação Carlos Chagas (2017, p.09) é necessário discutir a centralidade do papel do “professor em qualquer tipo de relação educativa”, sendo importante que o “professor detenha um saber próprio da sua profissão”, pois estes não devem ser pormenorizados ou dito como os que trabalham somente por vocação e sim valorizados para que exerçam bem a função da docência e melhor contribuam com o desenvolvimento e transformação social do país. Por isso, a partir da Lei Nº 12.014/2009, aqueles que atuarem na educação básica devem portar títulos de cursos de formação ofertado na Educação superior ou a Nível médio, se for para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

O grande dilema é que a própria Formação de educadoras, no Brasil e no mundo, no processo de expansão da educação superior nos últimos anos, prioriza uma formação técnica com discurso interligado a tecnologia e à inovação para aprimoramento de mão de obra e, ao mesmo tempo aligeirada, para atendimento ao mercado de trabalho e conseqüentemente ampliar o capital burguês que se utiliza do fato de que não existem vagas para todos na universidade pública (MANCEBO, 2015) e possibilita, com apoio estatal, a abertura de um grande número de faculdades que ofertam, por primeiro, cursos “popularmente considerados” de custos mais baixos, que não exigem tantos serviços de suporte e infraestrutura a alunos, a exemplo de cursos de Bacharelados em Administração, Ciências Contábeis, Direito e as Licenciaturas, dentre as muitas existentes, destaca-se o curso de Pedagogia. A criação da Universidade Aberta Brasil (UAB) também fomentou esse quadro desde 2005.

A sequele desse contexto advindo do processo de reforma do Estado desde 1970, o qual não se objetiva delongar, é de que “a privatização vem sendo utilizada com a finalidade de reduzir a presença do Estado, tanto na área produtiva quanto na área social” (CHAVES, 2008, p. 69-70), assim, a universidade pública que “produz, transforma e socializa conhecimentos de forma autônoma (...) deve ser transformada em organização social, reprodutora, lançando-se ao mercado competitivo, subordinando sua produção acadêmica às demandas do capital”. A tese de Silva (2017) apresenta importantes repercussões sobre isso na discussão das categorias público-privado e público-público na oferta de licenciaturas.

Como resultado crescente desse processo, atualmente o número de Instituições de Educação Superior (IES) no país são de 299 públicas e 2.238 privadas. Além dessa disparidade, de acordo com dados do Censo da educação superior, no ano de 2018, a rede privada ofertou um total de 93,8% das vagas dos cursos de graduação, enquanto a rede pública ofereceu 6,2%, isto é, a cada 04 estudantes da graduação, 03 fazem parte da instituição privada. Parte desse ensino se dá na modalidade de Educação a distância (EaD), quando até o ano de 2017 mantinha-

se majoritariamente a oferta presencial. Comparando o período de 2008 e 2018, a graduação a distância dobrou de 20% para 40%. No âmbito das ofertas presencial e EaD, o curso de Pedagogia é o mais ofertado na rede federal com um quantitativo total de 55.775 (43.742 presencial + 12.033 EaD) matrículas, enquanto, nas IES's privadas, o número total de matrículas somente na modalidade EaD e para o mesmo curso, é de 440.628 (BRASIL, 2019).

A evolução desse quadro numérico é decorrente de

(...) uma lógica performática, a qual procurou construir no imaginário social a falácia de que a reforma universitária com aproximações do mercado internacional e com amplo investimento público nas IES privadas, daria acesso e permanência aos sujeitos sociais que, em sua maioria, encontram-se em situação de subalternidade para garantir sua permanência nas IES públicas (SILVA, 2017, p.82).

São pessoas que, como diz Silva (2017), estão em situação de subalternidade e buscam cidadania, melhoria de vida, um emprego, um salário, na condição de cursarem e concluírem uma graduação que vai lhes possibilitar um título para concorrerem de forma diferenciada no mercado de trabalho, desconhecendo ou sem se importarem com o quesito qualidade do curso que farão, o essencial é “ter” o título e o mais rápido possível, sem perder tempo, sem ter que se deslocar de um lugar a outro, na lógica do capital, que por fim produz “uma precariedade crônica por meio da desqualificação e requalificação e apoiada pelo desemprego tecnologicamente induzido” (HARVEY, 2011, p.81).

Esse cenário nada mais é do que a própria mercantilização da educação com pacotes prontos que promovem a “fragmentação do processo de ensino”, bem como o aligeiramento de conteúdos (PATTO, 2013), professores e alunos vão se adaptando a falar virtualmente, com um contato pouco ou nada dialógico, que não possibilita um relacionamento com o lugar dos sujeitos da aprendizagem e nem com suas vidas. Pensar um curso nessa modalidade para a Amazônia, por exemplo, já enfrentaria muitas barreiras, em primeiro, pela própria geografia dos territórios amazônidas, que em muitas localidades nem saneamento possuem, que dirá uma estrutura adequada para uma proposta de educação a distância.

Outra questão que Mancebo (2015) chama a atenção nessa modalidade é quanto a precarização do trabalho, pois um professor ou tutor deve ser responsável por um grande contingente de alunos, dos quais, muitas vezes, só verá pela chamada plataforma. E no caso de um curso de formação de educadoras, onde se aprende também com as práticas de seus educadores, como seria a partilha dessas experiências? O virtual é suficiente, haja vista a realidade da EaD no país? Um curso pensado na região Sul do Brasil, ainda que planejado conforme orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE) atenderia as necessidades de

um curso na região Norte? Concordando com Paulo Freire (2001), acaba sendo uma imoralidade que os interesses do mercado se sobreponham aos interesses humanos, pois nada mais é que a utilização do discurso da democratização numa zona de formação educacional que visa o lucro com consequências desastrosas para autodiscernimento da responsabilidade do papel educativo na sociedade.

A conjuntura apresentada com destaque para a expansão da educação superior, não se restringe somente a educação a distância. O destaque a essa modalidade se apresenta devido ao alto quantitativo de matrículas na formação inicial de professores que vão atuar ou já estão atuando na educação básica com crianças e adolescentes se formando na EaD. Todavia, é necessário citar outras ações que foram sendo implementadas na Política de Formação de Educadoras no país. Em foco, a produção *Professores do Brasil: novos cenários de formação* elaborada pelas pesquisadoras Gatti et al (2019) destacam algumas das ações políticas como: o Plano de Formação do Professor (PARFOR) (2009), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) (2010), Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (2012) e Residência Pedagógica (2018). O livro indicado é um importante apanhado para a ampliação da discussão do tema complexo enunciado neste subtópico.

No contexto educacional, também é salutar pontuar ações impactantes e retrogradadas a partir do mandato do atual presidente<sup>13</sup> que iniciou suas atividades em 2019, e que, aproveitando da expressão de Cunha (2015), tem promovido um verdadeiro “Zigue-Zague” na política educacional, o que, conseqüentemente, interfere ou vai interferir na formação de educadoras; são elas: Congelamento de recursos para a Educação, o fortalecimento do movimento Escola sem partido, Extinção da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino<sup>14</sup> (SASE) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão<sup>15</sup> (SECADI), a proposição da Lei nº 2.041/2019 para uma educação realizada em domicílio, a institucionalização de uma Política Nacional de Alfabetização (PNA), o lançamento de uma medida provisória sobre a escolha de reitores pelo próprio presidente e resolução que define as novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Além desses quesitos institucionais, há também os vexatórios como a

---

<sup>13</sup> Optou-se por não citar o nome do governante nesta tese.

<sup>14</sup> Era responsável por articular o Sistema Nacional de Educação (SNE) e prestar assistência técnica e dar apoio aos estados e municípios no processo de monitoramento e avaliação dos planos decenais de educação e na implementação do Piso Salarial Nacional.

<sup>15</sup> Era responsável pelos programas, ações e políticas de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos.

incitação de filmagem de educadoras em sala de aula, expurgar o Patrono Paulo Freire da educação e o incentivo às escolas militares.

O conjunto dessas ações tem acentuado um governo autoritário, de descentralização do Estado, um incentivo à privatização, um projeto de educação antidialógico no qual a sociedade terá que lutar a favor de um projeto que promova transformação do país para efetivação da democracia, o que só é possível através da práxis de um plano de educação crítica e decolonial. Bem diferente do que propõe a BNC-Formação, ainda que se dirija a três eixos – conhecimento, prática e engajamento, sua maior preocupação é que a docência seja pragmática, com “menos teoria e mais prática”, voltando-se ao exercício de competências e habilidades no currículo e responsabilizando as educadoras pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

Sobrevivendo a esses e outros múltiplos desafios onde se reivindica melhorias na carreira e nos salários, boas condições de trabalho e luta-se contra a meritocracia, importantes grupos têm-se constituído na história da investigação de formação de educadoras no Brasil, a exemplo da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED).

Ambas associações são criadas na década de 1970, momento de retomada da democratização e desenvolvimento do país e permanecem contribuindo com discussões para um projeto de educação defendido pelo movimento de educadoras e que se articula com um projeto de sociedade, por isso na contraposição à BNC-Formação, a ANFOPE lançou Dossiê temático: Formação do Magistério da Educação Básica nas Universidades Brasileiras: institucionalização e materialização da Resolução CNE/CP nº 02/2015 (2020) e a ANPED (2019, p.01) a publicação de um texto que denomina as novas diretrizes de “Uma formação formatada”, pois afirmam que a atual resolução descaracteriza a anterior nº 02/2015, estimula uma formação *fast food*, reduz recursos e desconsidera o pensamento educacional brasileiro assim como seus avanços de reconhecimento de vários aspectos, dentre eles, a diversidade nacional, a “concepção indissociável de uma política de valorização profissional dos professores” e de articulação da teoria e prática, “dentro de uma visão sócio-histórica, emancipadora e inclusiva, defendida pelas entidades acadêmicas do campo da educação”.

Essas Associações, os Sindicatos e entidades outras relacionados aos trabalhadores e trabalhadoras da educação, a exemplo da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), com origem na década de 1980, são espaços que contribuem para a organização da classe das educadoras que conquistou direitos trabalhistas como a Lei do Piso salarial que completou dez anos em 2018 e atualmente, a própria luta pela garantia da meta 15 do PNE no que tange a formação de educadoras.

Os coletivos citados são de suma importância para a configuração da discussão e desenvolvimento da Formação de Educadoras no Brasil. Nos movimentos sociais, as pautas também perpassam por um outro projeto coletivo de crescimento do país, onde, entre outros assuntos também relevantes, elegem a “educação como máxima prioridade, definindo-a como eixo de um projeto de desenvolvimento nacional” (SAVIANI, 2009, p.153).

Estes diferentes grupos, institucionais e de movimentos sociais, se somam na resistência às formas dominantes de opressão, alienação e precarização da forma unilateral e elitizada de pensar a educação, pois nessa concepção não há lugar para as teorias que discutem as vidas, os saberes, as lutas, os trabalhos de outros sujeitos e de suas formas de educar. O que existe é silenciamento. Todavia são esses grupos pautando seus pensamentos, a sua realidade, desestabilizando, incomodando, que confrontam e desmobilizam o pensamento hegemônico na educação.

São esses os traços assumidos pelo Movimento da Educação do Campo que assume a educação como elemento fundamental para mudança e desenvolvimento do país, mas, também a discussão da diversidade que ratifica outros territórios que r-existem e concordam com a interação Campo-Cidade. Nesse sentido, a organização foi um fator primordial para avanços alcançados nos últimos anos e ainda é para os desafios enfrentados no presente. Essa organização tem motivado sonhos e esperanças de mudanças como se vê mais a frente.

### **3.2 Barcos que transportam sonhos e histórias: memórias de formação de Educadoras Ribeirinhas**

No Brasil, de forma geral, além do olhar sem análises críticas acerca de um jogador de futebol ganhar mais de 30 milhões por mês ou ganhar com sorte na loteria, o acesso à educação e à conclusão de estudos com diploma de Educação superior, são as principais vias de desenvolvimento social, mudança de vida, conquista de emprego, independência financeira e até realização de sonhos. O que depende das aspirações das pessoas a partir das relações que estabelecem com o mundo, mas, também e principalmente, de como a educação básica, conforme Art. 22º da LDB (BRASIL, 1996) fornece meios para que todas as pessoas possam progredir no trabalho e em estudos posteriores.

No campo, os adolescentes e jovens, em especial, por viverem as precariedades de direitos – educação, lazer, cultura, etc. – almejam na cidade a possibilidade de crescimento pessoal, alguns são incentivados pelos próprios familiares que consideram que viver no

território rural pode ser difícil, a buscarem melhores condições fora do campo, fora dos seus locais de moradia. De acordo com Freire (2009, p.85) “a educação, prática social estruturante no desejo cotidiano e na construção de projetos de vida, destaca-se entre as principais razões de permanência ou migração dos jovens para a cidade”. Logo, ter acesso à educação no território ribeirinho é sinônimo e possibilidade de uma vida com menos rupturas e concretização de sonhos junto à comunidade e família.

*Me movo como educador porque primeiro me movo como gente*<sup>16</sup>.

No território ribeirinho, onde os rios são, pelas suas populações, figurados de forma semelhante às ruas, os percursos passam a ser horizontes de concretização de sonhos ao mesmo tempo que os barcos que transitam pelas águas não apenas transportam pessoas, mas vidas com histórias vinculadas às suas famílias, às formas de participação na comunidade, a projetos e realizações. Nesse contexto, a escola se torna um espaço intermediário de encontro de experiências que podem ser conflituosas ou benéficas quanto projeções e materializações.

As experiências de Educadoras Ribeirinhas do Rio Campompema, quanto esses aspectos descritos, são desafiantes pois querer o estudo como opção de melhoria de vida é algo que precisa de incentivo e esforço familiar, mas, também de persistência em uma sociedade que cultiva a dicotomia associada ao que Arroyo (2000, p.33) utiliza em seu texto intitulado “Sucesso/Fracasso: um pesadelo que perturba sonhos”, e responsabiliza o insucesso de projetos às próprias pessoas, “uma peneira que encobre realidades mais sérias”. Assim, sobre a opção do estudo elas revelam:



“Meus projetos de vida, logo quando eu comecei a estudar no ensino fundamental, que eu passei a estudar para a Cidade, a partir da quinta série, porque aqui nas ilhas não tinha nessa época quinta série, eu só queria terminar oitava série. E aí arrumar um marido, arrumar as filhas e para mim isso bastava. Só que como eu fui passando de ano e aí eu via que **meu pai tinha dificuldade para manter todos nós**, porque eram sete, oito filhos, sete mulheres e um homem e aí ele tinha que trabalhar muito, **a minha mãe tinha que trabalhar muito para dar o que vestir, dar o que comer para a gente.**” (Nilza).



“Um dia tudo isso vai passar, **eu vou estudar sim e a gente vai vencer**”. Então isso eu botei como objetivo de vida, “eu vou estudar, estudar, estudar”. ” (Alcione).

<sup>16</sup> FREIRE (2000, p.106).

Se utilizará algumas frases de Paulo Freire interseccionando o texto com o objetivo de dar sentido ao discorrido; não se trata de desenvolver ou problematizar o explícito da frase.

As famílias, no período entre adolescência e juventude das Educadoras Ribeirinhas, e, algumas ainda hoje, são numerosas, possuem muitos filhos e por isso a dificuldade em sustentar não somente a casa, mas a ida e frequência de todos até à escola. Mesmo assim, muitos pais e avós enfrentavam condições adversas, até vexatórias, para que seus filhos continuassem a escolarização como meio de crescimento. Prova disso é o que é dito pela Educadora Alcione:



“Era complicado porque ela [a mãe] não tinha dinheiro para comprar caderno para todo mundo, ela não tinha dinheiro para comprar sapato para todo mundo, ela não tinha dinheiro **quando nós passávamos para a cidade** e era necessário uniforme. Então para mim, uma coisa muito ruim que eu lembro é que nós ficávamos na porta da escola, e não podíamos entrar; muitas vezes porque não tínhamos ido de uniforme. Eles davam o prazo para nós irmos de uniforme e nós éramos, digamos cinco estudando para a cidade, quatro ou cinco, minha mãe não tinha condições de comprar material para todo mundo, uniforme, calçado. (Alcione)”

A condição financeira para que ribeirinhos estudem e se mantenham na Escola é árdua, semelhante à de outros povos com características rurais, ainda mais quando necessitam sair da sua comunidade para outra distante ou ir até a cidade, pois, algumas famílias não tem barco e precisam pegar carona com conhecidos ou parentes, e se nada disso houver deixam de frequentar as escolas, interrompendo o direito de aprender outros conhecimentos.

São estes e outros fatores narrados pelas Educadoras Ribeirinhas em suas trajetórias de formação que denotam o quanto é quase vazia<sup>17</sup> a indicação de tratamento pelo Art. 28º da LDB N° 9.394/1996 no que tange à “oferta de educação básica para a população rural”, pois mesmo afirmando que os sistemas de ensino devem promover adaptações às especificidades da vida no campo quanto:

I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Somente esses aspectos não dão conta das múltiplas demandas da educação ribeirinha e nem de outros povos. Ainda que seja positiva a indicação em um único Artigo da Lei, a demarcação de calendários e especificidades próprias para o que nesta legislação é enunciado como “zona rural”, e diferentes coletivos utilizarem seu teor para reivindicarem direitos, entende-se o termo adaptação como um ajustamento ínfimo da educação, aquilo que foi possível

<sup>17</sup> Termo utilizado por MUNARIM, Antônio. Educação do campo e LDB: Uma relação quase vazia. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 19, p. 493-506, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

atender para as populações que possuem a característica rural, que carregam historicamente a precariedade advinda da perspectiva desenvolvimentista de exclusão partindo do caráter urbano e recebem um olhar estatal mínimo.

Estudos do IBGE (2017, p.57) quanto a Classificação e caracterização dos espaços rurais e urbanos do Brasil demonstram que, ainda que a maioria da população brasileira esteja em municípios (26,0%) considerados urbanos, “a maior parte dos municípios brasileiros, foram classificados como predominantemente rurais (60,4%), sendo 54,6% como rurais adjacentes e 5,8% como rurais remotos”. Os municípios considerados rurais podem, inclusive, estar com um esvaziamento de pessoas devido fenômeno do êxodo rural, na busca por melhores condições de vida. A Confederação Nacional de Municípios (CNM) destaca em sua página<sup>18</sup> que entender sobre esses dados “é de extrema importância para a política pública e, também para quantificar e qualificar as transformações econômicas e sociais do território”. Assim, tendo como base essa pesquisa, deve-se ter um olhar de inclusão quanto às populações do campo, não de rejeitados<sup>19</sup> nas estatísticas quase sempre negativas e incipiente legislação inicial, mas de protagonistas ativos na construção e desenvolvimento do país.

*Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo*<sup>20</sup>.

É com esse entendimento e em conjunto com vários coletivos com trajetórias semelhantes às das Educadoras Ribeirinhas que foi realizado o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária<sup>21</sup> (ENERA) em 1997, consequência da parceria entre a Universidade de Brasília (UNB) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), do Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (UNESCO) e da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que trabalhadoras e trabalhadores rurais criaram um manifesto que denunciava o projeto neoliberal existente no Brasil e defendem escola, projeto político pedagógico e uma pedagogia com identidade própria do povo rural, “que se preocupe com todas as dimensões da pessoa humana e crie um ambiente educativo baseado na ação e na participação

---

<sup>18</sup> <https://www.cnm.org.br/comunicacao/noticias/cerca-de-60-dos-municipios-sao-rurais-diz-ibge>

<sup>19</sup> BOGO, Ademar (2009).

<sup>20</sup> FREIRE (2000, p.110).

<sup>21</sup> O ENERA aconteceu após um ano do massacre ocorrido no município de Eldorado de Carajás no Estado do Pará, que culminou com dezenas de feridos, a morte de 19 militantes do MST e escandalizou internacionalmente a violência no meio rural.

democrática, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história do nosso povo” (MANIFESTO, 1997, p.01).

Essa primeira ação consolidou a Articulação Nacional *Por uma Educação do Campo*<sup>22</sup>, liderada por vários movimentos sociais e entidades, a exemplo do MST, da Associação Regional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR) e da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), que permanecem reivindicando por políticas públicas que garantam direitos dos povos do campo à educação; assim como ações e práticas educativas ressignificadas, que considerem a dinâmica sociocultural dos sujeitos do campo, entendendo que estes podem ser: agricultores familiares, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010). O povo ribeirinho tratado aqui, é, portanto, povo do campo.

Ainda que um conceito em movimento, logo, inacabado, a Educação do Campo, constitui-se numa preocupação em “(...) delimitar um território teórico. 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 [ou da água que nada], melhor ainda: desde a sua realidade(...)” (adaptado de FERNANDES, 2002, p.97). É uma demarcação que não é vazia, mas interligada aos projetos dos povos do campo para desenvolvimento coletivo e individual, como bem destaca a fala da Educadora ribeirinha Odiléia:



“O meu projeto de vida era estudar. Eu sabia o que eu queria. Eu queria estudar, mas não para sair de onde eu estava. **Eu queria estudar e poder continuar aqui. Que eu pudesse estudar e retornar para minha comunidade** para aplicar o que eu aprendi porque eu sabia da necessidade da minha comunidade.”. (Odiléia).

É com este sentido que se pautam políticas públicas, programas, currículos, metodologias, formação de educadoras: pelas vozes dos povos do campo, com essa “gente” que vivencia no cotidiano a falta desses elementos para torná-los cada vez mais reais. Dessa forma, para além de uma área de conhecimento, “a educação do campo foi construída como uma resposta à necessidade de um processo educativo voltado para as necessidades das populações que vivem **no e do** campo” (VASCONCELOS, 2018, p.866). Onde sinteticamente se explica

<sup>22</sup> A chamada “Por uma” está relacionada ao desafio da construção de uma proposta de educação que assume a identidade do meio rural como uma cultura diferenciada e como uma ajuda na pauta pelo desenvolvimento de um novo projeto para o campo. (ARROYO et al, 2004).

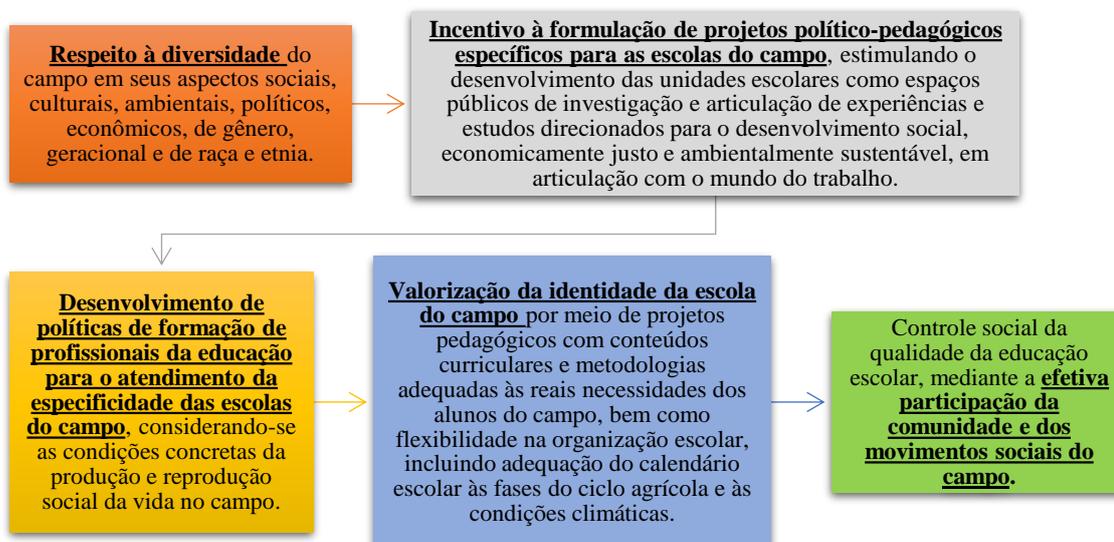
por Caldart (2002, p.26) que: “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

Um importante avanço legal que amplia o que o Art. 28º da LDB (1996) deixou de tratar é a Resolução CNE/CEB 1 (2002) que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, reconhecendo o modo próprio de vida social, a diversidade e a identidade da população rural como elementos de inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira. Nesse documento encontra-se no Art. 2º o Parágrafo único que ratifica 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.

A vida é compromisso e bandeira de luta com os diferentes sujeitos e seus territórios. “O paradigma da educação do campo é contrário à visão empresarial capitalista e defende a indissociabilidade entre sujeito e território” (FERNANDES e TARLAU, 2017, p.546), desde 1998, com a Primeira Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, que esta articulação de movimentos pauta a formação de educadoras na perspectiva de uma nova referência de pedagogia voltada para o desenvolvimento do e no campo, que deve estar interligada aos princípios da Educação do Campo, que, conforme mostra o painel 04, são:

#### Painel 04 – Princípios da Educação do Campo



Fonte: Produzido pela autora a partir do Decreto nº 7.352/2010, 2019.

Esses princípios, nos quais sublinhamos alguns excertos, apresentam também um ciclo que parte, em primeiro, do reconhecimento da diversidade de múltiplos aspectos que formam os povos do campo. Sabendo disso há o fomento à elaboração de um projeto que atenda a escola do campo. Pois nesta escola não fará diferença uma educadora que não entenda das formas de vida e produção deste lugar, logo é mais que necessária, uma política que forme educadoras para trabalharem em escolas do campo, que possam criar planejamentos adequados ao meio ambiente em que vivem.

Isso porquê a trajetória de educandos que são do campo e precisam frequentar a escola da cidade, que é um outro território, com docentes que possuem formas de trabalho comumente tradicionais, sem ou com mínima formação e sensibilidade para trabalhar com a diversidade que é explicitada no Parágrafo único da Resolução 01/2002 citado anteriormente, pode acarretar lembranças negativas que serão carregadas para uma vida toda, como expressam as Educadoras Ribeirinhas:



“...eu não gostei de estudar no São Francisco. Não por causa da escola, mas por causa dos outros alunos. **Eu não me sentia bem naquele ambiente daquela sala, porque eu achava que os meus colegas... eu sentia né... que os meus colegas me olhavam de um jeito estranho. Talvez, eu pensava, porque eu era das ilhas né. Sempre tinha esse preconceito com quem não era da cidade.** E aí nos grupos quase ninguém queria fazer trabalho comigo, aí eu me sentia muito assim sabe? Eu não gostei da escola mesmo. No segundo ano, eu passei para o Bernardino, lá não, era totalmente diferente, aí eu fui pegando amizade com outros colegas que era mais de estrada e das ilhas. Eu acho que a educação sempre foi assim, na cidade eles priorizavam as pessoas da cidade, se sentiam melhores do que as pessoas do centro e Ilhas. Eu sempre tive essa visão, dessa relação campo e cidade. (Nilza).”



“Eu nunca fui de estar aparecendo porque eu tinha vergonha de falar, pois também na época em que estudávamos, **tínhamos toda uma linguagem do campo** e já naquela época, sofriamos bullying, que hoje o termo é bullying. Antes a gente sofria muito essas coisas pelo nosso modo de falar. (Alcione).”

A identidade é marcada pela diferença (WOODWARD, 2009), mas não pode ser reduzida a ela (ARROYO, 2008), por isso receber uma educação no campo pensada para a cidade é uma “opressão necrófila” (FREIRE, 2005, p.74), pois não reconhece as pessoas do meio rural pelas suas formas de viver num legítimo diálogo com a natureza, na relação com os outros e com a comunidade, nos diversos saberes e coletivos, nos seus dialetos, nas suas territorialidades. Por esses fatores que o movimento tem envidado lutas para “desafiar a posição privilegiada das identidades hegemônicas” (MOREIRA, 2008, p.02). Sobre discussão da formação docente hegemônica no Brasil, Farias (2019) promove um salutar debate em sua tese ressaltando a atuação dos organismos internacionais.

A Educação do Campo defende um “projeto popular para o Brasil” (BENJAMIM, 2000, p.11) produzido por ela mesma através de uma rede humana e solidária entre todos aqueles que vivem no mundo do trabalho e da cultura, que se organizam em coletividades, o que deve ser resultado da somatória de pessoas/movimentos/coletivos e instituições “públicas, coletivas e democráticas”. Este é um projeto viável porque existe uma “massa humana” (p.14) ligada por uma herança que não pode ser pensada reduzida pela segregação, religião, raça, mas, pelo terreno da cultura. “Aí está a nossa maior força” (p.17).

Para Paulo Freire (1967, p.108) a cultura deve ser entendida como uma “aquisição sistemática da experiência humana”, haja vista que a cultura é própria da ação de homens e mulheres, “não como uma justaposição de informes ou prescrições “doadas””, mas de relações que perpassam pelas suas criações e continuas transformações, entendendo que tudo que homens e mulheres produzem, recriam é cultura. Assim, corroborando com o autor e fundada no respeito às diferenças daqueles que são vistos no paradigma moderno como subalternizados/inferiores/sem cultura, é que a educação do campo assevera uma “democratização da cultura” onde se reflita sobre posições no mundo partindo “do que somos e do que fazemos como povo. Não do que pensam e queiram alguns para nós” (p.142). Em vista disso foi afirmado na II Conferência Nacional por uma Educação do Campo que:

O campo tem sua especificidade. Não somente pela histórica precarização das escolas rurais, mas pelas especificidades de uma realidade social, política, econômica, cultural e organizativa, complexa, que incorpora diferentes espaços, formas e sujeitos. Além disso, os povos do campo também são diversos nos pertencimentos étnicos, raciais: povos indígenas, quilombolas...

Toda essa diversidade de coletivos humanos apresenta formas específicas de produção de saberes, conhecimentos, ciência, tecnologias, valores, culturas... A educação desses diferentes grupos tem especificidades que devem ser respeitadas e incorporadas nas políticas públicas e no projeto político-pedagógico da Educação do Campo (...) (CONFERÊNCIA NACIONAL II, 2004, p.290).

A assertiva de que o campo tem especificidades, como mostra as narrativas das Educadoras Ribeirinhas, seja pelos referências destacadas foi o que impulsionou os coletivos a reivindicarem à uma educação que contribuísse para um melhor desenvolvimento das pessoas do campo conforme destaca o Art. 205 da Constituição Federal (1988), uma escola que atendesse crianças e adolescentes e considerasse suas vivências do/no campo, um currículo que reconhecesse seus saberes, uma infraestrutura e financiamento diferenciados, e uma formação de educadoras do campo para que se “respeite a cultura e a identidade dos povos do campo: tempos, ciclos da natureza, mística da terra [das águas e das florestas]” (adaptado de ARROYO et al, 2005, p.163).

Corroborando com isso, a formação específica de Educadoras do Campo é assegurada pelos Artigos 12 e 13 das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) que no desenvolvimento de políticas de formação inicial e continuada para educadoras deve observar os seguintes componentes:

I - Estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Por isso é objetivo do Movimento pela Educação do Campo a “valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política pública permanente” (CONFERÊNCIA NACIONAL, 2004, p.288), promovendo novos processos de formação e de organização, pois a realidade da escola do campo era centrada em uma visão urbanocêntrica que além das precariedades, desanimava quem já atuava pela docência via magistério, a exemplo do relato da Educadora Nilza, que também destaca a necessidade de buscar formação no início da carreira:



“Eu lembro que quando eu comecei a dar aula, era muito novo para mim. Muitas dificuldades. E eu lembro de uma situação que a gente não sabe para onde correr né. E as minhas primeiras experiências foram numa casa de família, era educação infantil. Era só mesmo o telhado e o chão. Não tinha parede, não tinha nada. E aí eu tinha que levar as crianças na rabetá. Quando chegava lá tinha que carregar as crianças para dentro da escola e não tinha um miritizeiro<sup>23</sup> adequado. A gente chegava com as pernas todas cheias de barro, carregando as crianças para dentro da escola. **E aí quando eu chegava lá e eu nem sabia o que fazer com elas.** e eu brincava com essas crianças e elas gostavam muito e aí eu pensava: “não, eu tenho que fazer alguma coisa”. (Nilza).”

Nesse âmbito, a Formação de educadoras do campo é fundamentada em uma concepção problematizadora e libertadora de educação, que não seja bancária pois educandos não são meros receptores, assim como educadoras também não são transmissoras, motivos pelos quais não devem receber currículos prontos para a orientação da escolarização, mas questioná-los,

<sup>23</sup> Tronco da árvore miritizeiro (*Mauritia flexuosa*), com altura de 20 a 40 metros, muitas vezes utilizado como meio de passagem ou subida de um ponto a outro. Desta árvore se aproveita quase tudo. Obtém-se das folhas matéria-prima (talas) para tecelagem de paneiros (cestos) e brinquedos de miriti. Usa-se a palha para fazer telhados. Retira-se a “envira” para confecção de maqueiras (redes artesanais). É tão importante que ocorre anualmente, no município de Abaetetuba, o evento Miriti Fest.

reconstruí-los para que a prática educativa faça sentido com as identidades das pessoas envolvidas nessa relação de aprendizagem. Lutar por isso, direitos e dignidade deve ser inerente a prática de Educadoras do Campo (FREIRE, 2000).

*Ensinar exige luta em defesa dos direitos das educadoras e dos educandos*<sup>24</sup>.

No Encontro Nacional pelos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA, no período de 12 a 15 de junho de 2018, na Universidade de Brasília, a Professora Mônica Molina em sua fala destacou que “nós, movimento por uma educação do campo, inserimos na periodização da educação brasileira, um outro capítulo que é o da educação do campo”. Posteriormente, em outra mesa, Professora Roseli Caldart ratificou que “a educação do campo não tem mais volta. Tem derrotas, retrocessos, equívocos, mas não tem volta. Ainda que os momentos de conjuntura estejam difíceis, não podemos parar com essa riqueza pedagógica”. As falas das professoras são significativas para se depreender que além das ricas experiências fomentadas inicialmente pelo PRONERA com populações do campo, hoje podemos ratificar a educação do campo como um território teórico (FERNANDES, 2002) que já impactou positivamente na história da educação e continua contribuindo com esta.

Reverberando uma formação de educadoras do campo que, no percurso dos 22 anos de mobilização e de atuação da Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, destacam-se os seguintes programas institucionalizados no Brasil voltados para a formação de educadoras, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado em 1998 e vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), expressão da luta e conquista social num contexto hegemônico pelo neoliberalismo, como analisado por Gentili (1996); e o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO), criado em 2006, sob coordenação do Ministério da Educação (MEC). Esses programas têm sido marcados por currículos que “priorizam a formação humana dos educadores do campo, a fim de se colocar como agente participativo na construção de um novo projeto de desenvolvimento para o País, que afirme o lugar do campo nesse novo projeto” (MOLINA & HAGE, 2015, p.133).

O PRONERA, instituído no âmbito do MDA e executado pelo INCRA, antes e depois da sua oficialização como política pública através do Decreto N° 7.352 em 2010 foi o programa que mais contribuiu com formação educacional e profissional de homens e mulheres para o desenvolvimento do meio rural, pois “possibilita a participação da sociedade civil organizada

---

<sup>24</sup> FREIRE (2000, p.74).

na articulação da demanda e na discussão do projeto pedagógico do curso” (INCRA, 2016, p.14).

Dados do Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária (PNERA) publicados em 2015 denotam que foi promovido pelo programa: 320 cursos nos níveis EJA fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, envolvendo 82 instituições de ensino, 38 organizações demandantes e 244 parceiros, com a participação de 164.894 educandos. Resultando em pessoas qualificadas para contribuir para um Brasil melhor, que reescrevem suas histórias com formação educativa sem precisar sair de seus territórios de origem. Ressalta-se que são nas Regiões Norte e Nordeste que se apresentam os maiores números de famílias assentadas e onde se ofereceu, via PRONERA, 64,1% dos cursos para 59,3% dos educandos matriculados em cursos desse programa no Brasil.

Desde a criação do PRONERA, cursos a nível de graduação foram desenvolvidos em diferentes áreas: Agronomia, História, Letras, Direito, Medicina veterinária, Pedagogia, entre outros, e, posteriormente com a expansão da educação superior e a implantação das licenciaturas da educação do campo em todas as regiões do país, a Rede Universitas e o Observatório da Educação Superior (OBEDUC) têm focalizado estudos sobre a institucionalização desses cursos. Ambas as redes nacionais pesquisam sobre a formação de profissionais da educação analisando Cursos de graduação e pós-graduação na perspectiva da educação do campo, a exemplo da Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), as repercussões e desdobramento de ações.

Como efetivação do que dispõe o parágrafo 4º do Art. 1º do Decreto nº 7.352/2010, a formação de educadoras deve ser garantida de forma inicial e continuada, e nesse sentido, a Universidade, a partir do diálogo com os movimentos do campo tem a oportunidade de romper paradigmas, se refazer de uma trajetória elitizada na oferta de cursos para promover o direito e o respeito à diversidade na educação. Já “passou da hora” da universidade ainda manter dicotomias de ciência e saberes ou cultura culta e cultura popular, a instituição deve superar o quadro de hegemonia que se consolida por “mecanismos legais uniformizantes” que não a permitem assumir em seu projeto a identidade das diversidades (PAZETO, 2002, p.12).

Nesse sentido é essencial a reflexão de Arroyo (2011, p. 115) para pensar o que tem/teve de ser feito para mudar a universidade:

A motivação é simples: trazer as vivências de educandos e educadores, e suas experiências sociais como objeto de pesquisa, de atenção, de análise e de indagação. Os conceitos abstratos aparecem distantes das vivências concretas, se tornam estranhos, sem motivação. Logo criar estratégias para trazer aos processos de

aprendizagem as vivências pessoais e as experiências sociais tão instigantes na dinâmica política, cultural, que interrogam seu pensar e seu viver.

Tal referência aproxima-se do que o PRONERA provocou com a demanda social do Movimento pela Educação do Campo na universidade, pois relacionando-se com vivências concretas, começou paulatinamente a romper tradicionalismos, generalismos e preconceitos, não só com os povos do campo, mas, com todos aqueles que confrontam o universalismo com a sua diversidade – indígenas, quilombolas, GLBT's, surdos, cegos, enfim. Não se trata, então, de criar cursos de formação para qualquer território ou qualquer coletivo diverso, nem de reconhecimentos de adaptações pois isso seria a tradução de seguimento a políticas de formação atual, o que se requer é uma “perspectiva mais radical” complementa Arroyo (2008, p.13), “assumir a diversidade como ponto de partida”, dialogar com ela para pensar outras concepções e práticas, interrogar à docência.

No PRONERA, os cursos são operacionalizados de maneira estratégica “para contribuir com a elevação das condições de vida e de cidadania de milhares de brasileiros e brasileiras que vivem no campo” (INCRA, 2004, p.13), pois estas pessoas possuem diferentes formas de se organizarem com a comunidade e a família, de se relacionarem com o tempo, com o ambiente em que vivem, com formas de trabalho, lazer e educação “que lhes permitem a criação de uma identidade cultural social e própria”. Dessa forma, Antunes-Rocha e Martins (2009) destacam que a oferta de cursos de educação superior baseados na lógica da terra, das florestas e das águas possibilita à instituição universitária “novos conhecimentos” com o ingresso de pessoas de territórios diversos e, portanto, através de uma permuta de saberes entre estes, novas formas de pensar o mundo, cumprindo então sua função socioeducacional democrática.

Além do vínculo com os princípios da Educação do Campo, os cursos ligados ao PRONERA devem buscar formas de fortalecer a educação com a organização de projetos e metodologias engajadas nas especificidades do campo, visando, sobretudo, o desenvolvimento territorial sustentável através de alguns princípios político-pedagógicos que são apresentados no quadro 05 a seguir:

**Quadro 05 – Princípios Político-Pedagógicos do PRONERA**

| <b>PRINCÍPIO POLÍTICO-PEDAGÓGICO</b>        | <b>DESCRIÇÃO</b>   |
|---|--|
| <b>Democratização do acesso à educação*</b> | A cidadania dos jovens e adultos que vivem nas áreas de reforma agrária será assegurada, também, por meio da oferta de uma educação pública, democrática e de qualidade, sem discriminação e cuja responsabilidade central seja dos entes federados e suas instituições responsáveis e parceiras nesse processo. |

|                             |   |
|-----------------------------|---|
| <b>Inclusão</b>             | A indicação das demandas educativas, a forma de participação e gestão, os fundamentos teóricos metodológicos dos projetos devem ampliar as condições do acesso à educação como um direito social fundamental na construção da cidadania dos jovens e adultos que vivem nas áreas de reforma agrária.  |
| <b>Participação</b>         | A indicação das demandas educacionais é feita pelas comunidades das áreas de reforma agrária e suas organizações, que em conjunto com os demais parceiros decidirão sobre a elaboração, execução e acompanhamento dos projetos.   |
| <b>Interação</b>            | As ações desenvolvidas por meio de parcerias entre órgãos governamentais, instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos, comunidades assentadas nas áreas de reforma agrária e as suas organizações, no intuito de estabelecer uma interação permanente entre esses sujeitos sociais pela via da educação continuada e da profissionalização no campo.   |
| <b>Multiplificação</b>      | A educação do público beneficiário do PRONERA visa a ampliação do número de trabalhadores rurais alfabetizados e formados em diferentes níveis de ensino, bem como, garantir educadores, profissionais, técnicos, agentes mobilizadores e articuladores de políticas públicas para as áreas de reforma agrária.   |
| <b>Participação social*</b> | O PRONERA se desenvolve por meio de uma gestão participativa, cujas responsabilidades são assumidas por todos os envolvidos na construção, acompanhamento e avaliação dos projetos pedagógicos. A parceria é condição essencial para a realização das ações do PRONERA. Os principais parceiros são os movimentos sociais e sindicais do campo, as instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos e os governos municipais e estaduais. |

Fonte: Produzido pela autora a partir do Manual de Operações do PRONERA (2004, 2016), 2019.

No que tange a esses Princípios Político-Pedagógicos, a proposta de formação de educadoras para as áreas de Reforma Agrária vinculadas ao INCRA é a de elevar a escolaridade de educadoras que já atuavam nesses espaços, verificar problemáticas e capacitá-las para buscarem soluções, conforme princípio da participação, o que vai favorecer as suas vidas e as de sua comunidade. Deve ainda, com base no Decreto Nº 7.352/2010, observar os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2010).

Como destacado, a luta que oficializou o PRONERA como Política Pública oportunizou uma série de Cursos a partir da demanda social em diferentes níveis e regiões, um deles foi o Curso de Pedagogia das Águas que oportunizou a vários ribeirinhos assentados agroextrativistas de comunidades de Abaetetuba, o tão sonhado ingresso na Educação Superior.

*Ensinar exige a consciência do inacabamento.*<sup>25</sup>

Muitos desconheciam a existência de um Movimento da Educação do Campo, por não ter participação em coletivos que discutissem sobre isso ou por não se identificarem como pessoas do campo, haja vista serem vítimas de um processo escolar em que povos do campo

<sup>25</sup> FREIRE (2000, p.55).

eram inferiorizados e oprimidos. O que é confirmado pelas falas das Educadoras Ribeirinhas quando lhes é perguntado se sabiam da existência do Movimento:



“Não, **nunca tinha ouvido falar**. Para mim já foi novidade na pedagogia, mas antes não, nunca tinha ouvido falar. Eu não participava dos movimentos e aí vai ver né? (Nazaré).”



“Não, **eu tinha até vergonha de falar do campo**, eu não me interessava por campo. (Alcione).”



“Não, eu não era de participar. Meu marido não era muito de participar e eu nunca gostei. Aí depois que eu entrei tudo que tinha nós íamos... a gente ia até pra Maracapucu. Passava a noite para lá, com esses cursos que vinha da CPT, bastante curso. Nós íamos para o Laranjal também; **o PRONERA trouxe diversas possibilidades para gente conhecer coisas diferentes. Então a partir daí eu comecei a me engajar nos movimentos, a participar mais.** (Elizabete).”



“**Eu não sabia sobre o movimento da educação do campo**, até porque quando nós entramos para trabalhar a nível de contrato nós não tínhamos direito de fazer nem curso de formação. (Odiléia).”



“**Eu só tive a ideia desse movimento de Educação do campo, mesmo, quando nós passamos**, aliás quando veio esse projeto de assentamento, que aí a gente passou a ter.. Só ouvindo as pessoas falarem, Rô, Assopra, eles traziam todos esses debates para a gente e a gente já ia internalizando algumas coisas, mas eu passei a ter mesmo envolvimento com isso, com o que é esse movimento, a Educação do campo, a partir do estudo na pedagogia das águas. (Nilza).

As narrativas são reveladoras de que a regularização do Projeto de Assentamento Agroextrativista (PAE), o conhecimento do PRONERA e o ingresso no Curso impulsionou mudanças sobre a forma de ver os povos do campo e de se verem como parte desses povos, a sua organização e luta, além de novas aprendizagens sobre direitos e debates formativos.

Conjunto a isso, a “miopia” (FREIRE, 2000, p.142) de uma vida inteira de escolarização não libertária, o fato de “serem sujeitos de outros processos pedagógicos ocultados, ignorados na história das ideias pedagógicas” (ARROYO, 2014, p.12) parecia bloquear a possibilidade de um curso de Educação Superior específico, como trata as legislações já citadas, somente para ribeirinhas e ribeirinhos:



“**Você formar uma turma que ninguém acreditava, só das ilhas**, não tem ninguém da cidade? Ah eu não acredito, porque só se o curso for fechado, no caso, fechado ou específico. (Elizabete).”



“Depois de dez anos surgiu a oportunidade de fazer o vestibular do Pedagogia das Águas, aí eu disse assim: “**a oportunidade da minha vida é agora!**”, cheguei em casa, fui em uma reunião aqui do movimento social, eu vim para cá com a minha mãe e o meu esposo aí eles colocaram a possibilidade e eu disse “é agora!”. **Eu sonhava...** sabe assim, deitar a noite e perder o sono pensando nisso, que agora eu vou passar no

vestibular e vou fazer uma faculdade, eu perdia o sono esperando esse momento. (Alcione).”

Shor e Freire (1986) destacam que a medida que as educadoras têm clareza dos seus sonhos, elas vão trabalhando contra a consciência de mitos da ideologia dominante da sociedade que as deformaram e fizeram-nas, em algum momento paralisarem pelo medo de realizarem um sonho político. O sonho de aprenderem e partilharem conhecimentos com a Universidade. De seguirem o que parecia ter terminado com a formação a nível médio no magistério e entenderem seus inacabamentos e a vontade de ser mais sem se desligarem de seu território:



“Nos **abriu os olhos** para o tipo de educação que nós temos que ter. (Antônia).”



“Foi a partir do curso de pedagogia das águas que **nós começamos a sair das quatro paredes** da escola e fazer formação. (Odiléia).”



“**Se não fosse este curso nem sei se teria continuado a estudar.** (Elizabete).”

Na visão das Educadoras, até para a Universidade foi novidade receber uma turma exclusiva de ribeirinhos, pois pensar uma logística que atendesse as demandas de um curso em que elas denominam diferenciado seja pelo público, pela metodologia, pelos recursos, uma organização cooperada com movimentos sociais, vinculada aos princípios político-pedagógicos do PRONERA, pelo objetivo do curso que partia de uma demanda social parecia surreal para aquelas pessoas. Tanto que quando começaram a divulgar as inscrições, na qual a avaliação para seleção também era diferenciada, as ribeirinhas desconfiavam se era real. Por isso destacam:



“**A questão é que eu acho que até para a universidade foi novo**, porque o primeiro curso foi o nosso. Isto é, único né? E para eles também eu acho que foi muito difícil. Vão ter que engolir uma coisa que eu acho que era até diferente do perfil da universidade. **Eu tenho para mim que Pedagogia das Águas foi um curso com o perfil diferente da universidade. E como esse curso chegou, mexeu com a estrutura dela né?** (Antônia).”



“Eles deram aviso na comunidade, no culto. **Tinha que fazer inscrição na beira, que era só pra ribeirinho.** Pensando que o meu marido não ia querer que eu estudasse. (...) aí eu parada muito tempo dizia: “Ah eu não vou passar”. E graças a Deus eu consegui passar e foi uma oportunidade ótima que o governo deu, **porque se não fosse o movimento social, se não fosse o Governo federal, Lula, a gente não tinha conseguido sabe?** (...) E a pessoa pegar uma vaga dessa na universidade, sem puxar do bolso porque a gente tinha tudo, tinha alimentação, tinha o nosso material. (Elizabete).”

Entender as trajetórias das educadoras que sabem que a formação que vivenciaram na graduação advém de um processo de luta dos movimentos ribeirinhos, que se apoiaram em ações desenvolvidas por reivindicações em um período propício no cenário político nacional, com um governo que tinha como uma das metas a redução da pobreza e da desigualdade social, e entendia que isso também se dava pela educação, é a possibilidade de reconhecer pelas suas memórias que, ainda que o curso Pedagogia das Águas tenha tido desafios, conforme analisado na pesquisa de Souza (2011), as repercussões contribuíram tanto para o âmbito pessoal como profissional das Educadoras. O que é bem comentado nas experiências de Alcione e Nazaré quando dizem:



“A Pedagogia me proporcionou passar em dois concursos. A Pedagogia me proporcionou fazer uma especialização, porque se eu não tivesse cursado não teria como fazer a especialização, eu não teria como fazer os dois concursos que eu fiz, e graças a Deus ela me proporcionou. Então **eu sou muito grata**, mas, também, eu não agradeço a pedagogia por me proporcionar dinheiro, mas **pelo conhecimento, pelo crescimento enquanto pessoa, enquanto sujeito e agradeço mais ainda porque ela me proporcionou, me fez enxergar como sujeito do campo e me valorizar**, porque antes eu tinha vergonha de dizer que eu era da ilha, que eu era ribeirinha, porque a gente cresceu com o outro apontando que a gente era “pixexé<sup>26</sup>”, que a gente era “caboclão”, que a gente falava errado, que a gente andava sujo, que a gente não sabia se comportar nos lugares, que a gente não sabia falar de igual pra igual com os outros e a pedagogia das águas me abriu os olhos. Eu acredito que esse foi o diferencial em relação a outras Pedagogias, **porque a Pedagogia das Águas nos proporcionou nos valorizarmos enquanto sujeitos do campo e hoje eu tenho orgulho de chegar em qualquer lugar e dizer que eu sou do campo** e antes eu não falava, as pessoas me perguntavam ou alguém de fora dizia “onde você mora?” E eu respondia “Abaetetuba”, mas eu não dizia que eu morava na ilha de Abaetetuba. **Hoje eu falo com orgulho sou ribeirinha, eu moro lá no Campompema, na ilha em frente à cidade, então para mim isso não tem preço, não tem valor sabe, você poder chegar em qualquer lugar como eu fui até Brasília apresentar um trabalho quando eu estava cursando a Pedagogia e falar assim com grandeza da ilha.** (Alcione).”



“O curso de Pedagogia das Águas para mim **foi uma nova oportunidade, primeiro para eu me assumir como ribeirinha. Foi uma das coisas que me marcou profundamente** porque antigamente tinham muitas pessoas que não conseguiam se identificar como ribeirinha. Tinha até vergonha. Muitas pessoas caçoavam do povo das ilhas, do povo ribeirinho e quando alguém perguntava: você mora nas ilhas? Tinha gente que se escondia! Não, não moro. Tinha vergonha. **E lá no curso de pedagogia mostrou que nós somos todos iguais**, apesar de ter que morar aqui na ilha, mas nós temos muitos saberes importantes e riquíssimos e que nós surpreendemos muitos professores lá na universidade. (Nazaré).”

A forma positiva que as Educadoras falam sobre o que o curso possibilitou em suas vidas, as marcas específicas da universidade, remete ao que Bosi (1979, p.10) afirma que a memória tem a função prática de “levar o sujeito a reproduzir formas de comportamento que já deram certo (...) valer-se do passado que de algum modo se conservou”, e conseqüentemente

<sup>26</sup> Com cheiro forte/desagradável.

refazerem suas práticas, seus horizontes, novas formas de ver a educação, de serem educadoras no território ribeirinho. Por isso acredita-se também que não se nasce educadoras como um dom/talento, estas vão se formando constantemente, não somente em um curso de graduação, mas, com outras pessoas, a partir das experiências que se somam de forma benéfica para suas vidas. E os relatos das educadoras transmitem, além da mudança de percepções sobre seus lugares no mundo, um reencontro com a identidade do campo, uma valorização que as fazem assumirem-se, sem temores, serem ribeirinhas. Essas, certamente, foram as melhores (Trans)Formações que ocorreram pela dinâmica e currículo desenvolvido no Curso Pedagogia das Águas.

### 3.3 Ser Educadora Ribeirinha: (trans)formações no Curso de Pedagogia das Águas

As seis educadoras ribeirinhas que compartilharam suas histórias sempre tiveram o desejo de serem professoras, por inúmeros motivos: se identificar com alguma educadora da infância ou adolescência, perceber um status social em quem exercia a docência e era visto pela comunidade, vontade de atuar na educação e por sonho. Um sonho de fazer algo por si e pela comunidade em que vive. São exemplos de alguns desses indicativos:



“Eu sempre gostei de trabalhar no grupo de adolescente. Eu sempre participei na comunidade. **E eu sempre tive um sonho de fazer, de estudar para eu poder ser uma professora.** Eu sempre tive essa vontade. Eu disse: não, eu quero ser professora. Eu disse, **eu vou lutar para um dia eu conseguir realizar este sonho.** (Nazaré).”



“**Sempre, desde criança, dizia: eu quero ser professora.** Tanto é que quando o meu pai queria me colocar em outros cursos, eu dizia: Não, tem que ser na educação. Se vocês quiserem investir em mim é na educação. Porque eu tinha aquilo para mim, que eu tinha algo, que era ser professora, dentro de mim. (Maria Antônia).”



“**Essa questão do ser professora, eu acho que eu sempre quis ser,** me parece que a docência era algo magnífico, algo assim que todo mundo almejava, toda menina almejava ser professora, eu gostava muito de ouvir “a fulana é professora”, eu lembro quando eu era menina e passava uma professora no porto de casa para dar aula lá no Nogueira, ela era dessa ilha aqui e ela passava para ir dar aula e eu gostava de admirá-la como professora. (Alcione).”

São vários os motivos revelados em suas memórias orais, que as fizeram querer ser educadoras, entretanto, parafraseando Antunes (2011, p.10-11) “qual o sentido de ser” educadora? com condições precárias, com um espaço escolar que destrói alunos, que é individualista, intolerante, preconceituoso, sem projeto? Porquê querer ser educadora quando o trabalho docente é desvalorizado, focando outras fontes de informação que “deturpam a

educação das crianças, adolescentes e jovens, direcionando-os ao consumismo e ao individualismo?” Porquê querer ser educadora quando o governo não valoriza essa função social, não paga o piso salarial e institui nova política de formação de cunho meritocrático? O sentido em querer ser docente se dá no compromisso de mudança que a experiência do Curso Pedagogia das Águas proporcionou na vida das educadoras.

O Curso Pedagogia das Águas foi a primeira turma do PRONERA voltada exclusivamente para ribeirinhos. Arrisca-se denomina-lo de “Pronera Ribeirinho” para enfatizar a sua ligação com os povos das águas, já que a predominância de projetos formativos no Programa é comumente vinculada à terra. Seria uma forma de ampliar esse horizonte identitário de sujeitos e territórios amazônidas, a exemplo da turma de licenciatura da UFPA vinculada ao programa e intitulada Geografia das Águas e da Terra (2015); e de curso mais recente promovido pelo Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) chamado de Pedagogia das Águas em Movimento (2018), promovido em parceria com a Escola Politécnica em Saúde Joaquim Venâncio – EPSJV/Fiocruz e com apoio da Universidade Federal Fluminense (UFF), no Rio de Janeiro.

A intencionalidade do processo formativo do Curso Pedagogia das Águas foi pensada, de acordo com os princípios político-pedagógicos do PRONERA, em 2005, objetivamente, de qualificar educadoras e educadores que atuavam nas escolas dos assentamentos agroextrativistas São João Batista e Nossa Senhora do Livramento de modo a contribuir para a ampliação da escolaridade e da consciência de cidadania, para elevar a escolaridade e formá-los para a docência em diferentes dimensões do trabalho pedagógico “realizado em instituições escolares, movimentos sociais e organizações não-governamentais, além de outros espaços institucionais e não institucionais, e/ou através de ações comunitárias e empresariais” (UFPA, 2005). A proposta era formar 50 educadores e educadoras ribeirinhas dos assentamentos citados. Porém, devido desistências e trancamentos, concluíram 45 profissionais conforme apresentou-se no mapeamento que consta no Apêndice X.

O desenvolvimento do curso ocorreu de modo intervalar, com a duração de oito etapas. Essas etapas tiveram duração de 45 e 35 dias letivos, considerando-se, inicialmente, os períodos de janeiro a março e julho a agosto. No primeiro relatório (2007) enviado ao INCRA pela UFPA se destaca que alterações poderiam ser realizadas para que o Curso se integrasse ao calendário acadêmico da UFPA. Nesse período já se tinha a Resolução CNE/CEB nº 01 que tratava das Diretrizes Operacionais e indicava a flexibilização de calendário para atendimento aos povos do campo, porém, somente para a educação básica. E como as narrativas das Educadoras

denotam: o curso era uma novidade para a universidade, por isso em seus processos burocráticos, algumas demandas não foram possíveis de adaptar.

*Ensinar exige reconhecimento e assunção da identidade cultural*<sup>27</sup>

O currículo desenvolvido no curso contou com uma carga horária total planejada de 3.200 horas dividida em Núcleo Básico de 1.590 horas, Núcleo Específico de 1.260 horas e Núcleo Eletivo de 350 horas. Organizando-se efetivamente em I) Básico e II) Específico-Eletivo. O primeiro núcleo teve como elementos norteadores os Conhecimentos de Formação Geral de Natureza humanística e visou “capacitar o pedagogo através de uma formação teórico-prática” (UFPA, 2005, p.08) para que percebessem as repercussões epistemológicas em suas práticas e possibilitassem olhares contextualizados para diversos espaços educativos na sociedade.

O núcleo II tratou dos Conhecimentos de Formação Profissional e do Núcleo eletivo. Buscou-se “superar a dicotomia entre quem forma e quem ensina” (ibid.), provocando na própria universidade, a necessidade de uma estreita ligação com a escola e com os saberes ribeirinhos. Nesse núcleo destaca-se o chamado núcleo eletivo, portanto, optativo, mas que buscou trabalhar enfaticamente temas indicados pelas próprias comunidades, aqueles que atenderiam suas demandas, para que as pedagogas pudessem pensar estratégias que ecoassem nos processos educativos. Os eixos temáticos que compuseram esse núcleo são apresentados no quadro 06 adiante:

**Quadro 06** - Eixos temáticos e tópicos do Núcleo eletivo

| <b>Eixo Temático</b> | <b>Cultura e Linguagem</b>  | <b>Biodiversidade e Educação</b>       | <b>Gestão do Ecossistema das Ilhas</b>   |
|----------------------|---|--|--|
| <b>Tópicos</b>       | - Cultura e Etnicidade da Amazônia.<br>- Cultura e Representações no Código da Língua Materna.<br>- Oficinas de Leitura e Produção Textual. | - Ecologia e Biodiversidade das Ilhas. | - Estudo do Direito Ambiental.<br>- Noções de Associativismo e Cooperativismo.<br>- Mercado e Produção Extrativista das Ilhas. |

Fonte: PPP do Curso de Pedagogia das Águas, 2005.

A execução desses núcleos ocorreu em parceria com organizações e movimentos ribeirinhos das comunidades dos discentes, sendo descrito pelo Projeto Político Pedagógico

<sup>27</sup> FREIRE (2000, p.46).

(PPP) do Curso (2005), de forma intervalar com caráter semi-presencial, adotando em cada disciplina 70% de carga horária presencial, a fim de atender requisitos de sistema da própria universidade na época. Para o Campus Universitário do Baixo Tocantins da UFPA em Abaetetuba, cursos intervalares são marcados por uma descontinuidade que não favorece a aprendizagem dos discentes, por isso a opção semi-presencial assegura a densidade de conteúdos e atende às particularidades dos coletivos que trabalha. Além disso, os discentes já eram profissionais que atuavam na educação “desenvolvendo uma práxis política em um contexto social concreto, que é a luta pela terra, em torno da qual se desenvolve a luta pela vida e pela cidadania” (UFPA, 2005, p.10).

Nesse desenho, a coordenação colegiada do Curso Pedagogia das Águas buscou realizar uma formação acadêmica na perspectiva da Pedagogia da alternância inter-relacionando os conteúdos de um curso de licenciatura plena em Pedagogia com a efetiva experiência sociocultural do cotidiano ribeirinho, buscando adotar os momentos do Tempo Escola (aqui Tempo Universidade) e Tempo Comunidade, com efetivo diálogo entre as experiências do movimento social ribeirinho, mas, também dos docentes.

*Ensinar exige respeito com os saberes dos educandos.*<sup>28</sup>

O desenvolvimento da proposta de um Curso que foi específico na compreensão às particularidades inerentes ao contexto das educadoras ribeirinhas é bem avaliado em suas falas:



“Com certeza, começou pela proposta pedagógica, **proposta curricular que era completamente desenhada e voltada para as populações do campo, principalmente para a população das águas** e a prática em si de todo curso foi motivadora, foi encantadora, porque cada disciplina era um encanto, a gente descobria uma coisa nova, **a gente refletia dentro do saber teórico, do saber metodológico, a prática nossa da vivência, com o rio, com a natureza, com as plantas, aqui era encantador**. E quando você observa isso, você tem a certeza que fez a escolha certa e, principalmente, quando você sabe o que você está vivendo, você pode trazer para as outras pessoas o que você aprende. (Odiléia).”



“Eu, principalmente, falo isso com toda a certeza, **esse curso foi muito diferente dos outros cursos, muito mesmo. Não tem nada a ver com os outros cursos de Letras, até mesmo da pedagogia tradicional**. Nós fomos muito abençoados com esse curso, os professores que vieram para esse curso também, vieram com uma visão muito aberta. (Maria Antônia).”

As falas demonstram também que, embora o Curso Pedagogia das Águas tenha tido a matriz da Pedagogia tradicional, houve a preocupação via currículo e prática dos docentes em

<sup>28</sup> FREIRE (2000, p.33).

trabalhar com elementos identitários ribeirinhos. E foi através da alternância que as Educadoras conseguiram materializar a que se propunha o Movimento da Educação do Campo que conheceram a partir do curso, que não era na dicotomia entre campo e cidade, ou que era na cidade que estavam as pessoas sabidas, mas que campo e cidade são importantes, tem conhecimentos e pessoas diferentes, pessoas de direitos.



“Nós achávamos que a pessoa do campo era para servir de besta para as pessoas da cidade. Eu pelo menos ia para cidade e eu achava que era caboca do sítio e era lá na cidade que o povo era todo sabido. **A partir do momento que a gente veio para cá, que entramos na Pedagogia das Águas fui ver que os nossos direitos são iguais. Que assim como o povo da cidade tem conhecimentos, nós das ilhas também temos e bastante.** (Maria Antônia).”



“**Os próprios profissionais que trabalharam conosco se preocupavam em conhecer a nossa realidade para a partir daqui trabalhar com a gente,** de virem tantos professores aqui com a gente trabalhar, ministrar disciplina, fazer projetos, explorar a nossa realidade, então foi muito bom, é muito bom e eu acredito que é esse o diferencial. (Alcione).”

Todavia, assim como existiram professores que não tinham relação com as Educadoras Ribeirinhas e se propunham a realizar planejamentos que os fizessem também aprender com aquela realidade, houveram professores que, como na trajetória da educação básica que foi relatada, deixaram marcas negativas nas memórias das educadoras. Ainda que tivessem já naquele momento legislações, estudos, seminários que discutissem a educação do campo, tudo ainda era muito recente nos estudos da formação de educadoras no cenário brasileiro. Os debates, quando ocorriam, ainda eram centrados na pauta da educação rural, em que as pessoas pensam para o campo e não com os povos do campo e suas necessidades, suas dinâmicas de vida. E para as Educadoras ribeirinhas, entender o contexto dos educandos faz sentido para que o processo educativo lhe faça sentido. Esse contexto acaba sendo denunciado na seguinte narrativa:



“**Nós achávamos muito ruim quando ia algum professor ministrar uma disciplina que ele não tinha interesse em compartilhar das nossas experiências,** porque a gente encontrou esse tipo de profissional que não queria nem saber quem tu és, de onde tu vens, eles falavam assim “vocês são qualquer um do curso de pedagogia daqui” e eu, particularmente, ficava na defensiva com esse tipo de professor, eu não me sentia muito à vontade **porque eu não queria vivenciar aquela experiência de ter vergonha, de ser quem eu era né? e com esse tipo de profissional as vezes a gente se sente envergonhado,** parece que tinham profissionais que trabalhavam conosco que não tinham nenhum interesse de saber de onde tu és, “aqui não tem diferença” e a gente sabe que não é bem assim, nós que somos docentes sabemos. (Alcione).”

Saber quem se é e de onde vem é outra aprendizagem rememorada e proporcionada pela alternância e declarada pelas Educadoras quando exercitavam olharem verdadeiramente para o território que moravam. É comum passarem pelos mesmos lugares todos os dias, uma ou outra vez haverá mudança no percurso, porém chegará um momento em que aquele lugar poderá se tornar o “mais do mesmo”, ainda mais quando o território onde se mora não é percebido na escola em que se estuda, as mãos são sujas de açaí porque se ajuda ou trabalha com a sua retirada para ajudar a família e isto pode se tornar algo vexatório, as pessoas falam com vocabulários não conhecidos ou com sotaque e os saberes são inferiorizados pela modernidade.

Conjunto a isso, foram trabalhados no curso de Pedagogia pelas disciplinas, um diagnóstico sociocultural dos assentamentos em que moravam, qual a história desse lugar, que práticas eram realizadas, quais aspectos ambientais podem ser observados e como fazer a interação destes dados com a educação. A alternância provocou nas educadoras ribeirinhas a reflexão assertiva de que assim como os conhecimentos universitários eram importantes, mais eram ainda os conhecimentos partindo das suas realidades e de seus colegas de turma. Por isso que a Educadora Elizabete ressalta:



“**No Tempo comunidade, conhecemos até o local que a gente mora**, que a gente não conhecia antes né? E aí a gente ia para lá, para fazer esse tempo comunidade e isso nos aproximou ainda mais do nosso local. A gente aprendeu mais...Foi uma aula diferenciada também, porque **fez a gente se aproximar do outro, da realidade do outro**, para saber a realidade do outro também né? Eu gostava do tempo comunidade, do que fazíamos. (Elizabete).”

A interação é um dos princípios do PRONERA que foi constantemente instigado no curso quando a metodologia promoveu pesquisas, socializações coletivas, reflexões teórico-práticas nos processos educativos. Neste contexto houveram saberes que foram reaprendidos e que podem ser utilizados nas escolas ribeirinhas, seja na docência, na gestão e coordenação do trabalho pedagógico.

Os educandos da única turma somente de ribeirinhos que ingressou e se formou no Ensino Superior no campus da UFPA em Abaetetuba encontrou em seus pares a oportunidade de aprenderem novos conhecimentos, valores e conceitos quanto a universidade, sem terem vergonha de ser quem são, pois conhecem as dificuldades que os povos das águas enfrentam na falta de direitos básicos, por isso declaram as educadoras:



"Era uma turma unida porque falava a mesma língua. Falava a mesma linguagem. Não tinha aquele negócio que hoje tem, onde você não pode falar uma palavra diferenciada; não que esteja errada, a gente fala porque você mora num lugar, eu moro no outro, conhece uma coisa de um jeito, com outro nome. (...) **e essa turma falava**

a mesma linguagem. O mesmo costume, o mesmo jeito de tratar, e as brincadeiras, os professores excelentes que nós tivemos. Cada um tem um jeito de ver né? As meninas diziam que eles tinham...preconceito das ilhas, que éramos tratadas diferentes. (Elizabeth)"



“Ter um curso superior fez muita diferença! Porque é um nível a mais, de escolarização, de estudo, para a gente que teve uma formação só a nível médio, fez muita diferença. Tanto para minha vida pessoal como para minha vida profissional, porque a educação a gente sabe né, que a gente morre e a educação fica avançando todo tempo e aí com esse curso a gente conseguiu fazer diferente, até na própria prática pedagógica, na nossa sala de aula na escola. Foi um curso muito importante e que serviu muito para minha vida. (Nilza)”

Pelo número de Educadoras ribeirinhas pesquisadas nesta tese, não seria possível afirmar quantitativamente os impactos da formação a nível superior que os ribeirinhos tiveram em suas vidas, pois seriam necessários outros dados, procedimentos e uma amostra maior de egressos da licenciatura. Todavia, para as Educadoras Ribeirinhas: Alcione, Elizabeth, Maria Antônia, Nazaré, Nilza e Odiléia, o curso Pedagogia das Águas oportunizou, de acordo com suas narrativas, crescimentos pessoais e profissionais que implicam em suas práticas educativas. O que, de acordo com o objetivo do curso, era o principal resultado.

### 3.4 Práticas Educativas que dialogam com Saberes Ribeirinhos: transformações de Educadoras do Pedagogia das Águas na escola do campo.

Se esta escola fosse nossa...  
 Procuraríamos valorizar  
 A realidade dos ribeirinhos  
 Para a partir daí, construir uma nova forma de educar.  
 (Alcione Macedo et al)

Se essa escola fosse nossa...  
 Trabalharíamos o conhecimento empírico  
 Fazendo a relação com o conhecimento global  
 Incentivando o menino  
 Tornar-se cada vez mais inteligente  
 Sem sair do local.  
 (Maria Antônia et al)

Se essa escola fosse nossa...  
 Construiríamos um currículo  
 Com as realidades culturais  
 Para demonstrar as biodiversidades  
 Que o ribeirinho deve conhecer e poder valorizar.  
 (Nazaré et al)

O poema *Se essa escola fosse nossa* foi construído em grupo no período em que as Educadoras Ribeirinhas ainda cursavam o Pedagogia das Águas e participavam de uma oficina sobre memória. Por ocasião do acompanhamento da atividade guardou-se os papéis em que foram rabiscados. São registros que refletem um referencial de escola que as educadoras

almejavam naquele momento, uma escola que valorizasse a cultura ribeirinha e que fizesse relação entre os conhecimentos locais e globais, através de um currículo que atue com a biodiversidade da terra, das águas e das florestas.

A reflexão sobre a realidade da escola ribeirinha e sobre o seu cotidiano num tempo histórico de possibilidades permite uma atuação consciente das Educadoras por via de reconstruções de aprendizagens e inserções críticas que repercutem em novas práticas educativas.

Os estudos de Souza (2016, p.44-45) sobre a compreensão das categorias prática pedagógica, prática educacional e prática educativa mostram que essa última prática nos “remete à intencionalidade do processo formativo” e “pode estar no mundo escolar ou fora da escola”, assim, ao se pensar um perfil de formação de educadoras ribeirinhas se almeja um resultado na execução de um projeto de formação, que pode ser tradicional ou libertária, hegemônica ou contra hegemônica, colonizadora ou decolonial. Isso até poderia ser visualizado como algo autoritário, porém, quando se trata de pensar um resultado de formação, o que se gostaria de alcançar, distanciando-se de modelos padrões, como seria formar cidadãos críticos que contribuam para uma outra nação, sem planejar esse horizonte?

Ter intencionalidades em um processo de formação é já uma primeira intencionalidade e aquela que não pode deixar de ser aprendida por quem está sendo preparado para a condução de processos educativos; considerar que a educação das pessoas é um processo quer dizer que ela acontece em um movimento dialético que envolve tempos, transformações, contradições; que é historicidade a ser compreendida e trabalhada (CALDART, 2007, p.26).

Os seres humanos não vivem sem conceitos ou valores que direcionem suas práticas, a própria partilha e comunicação de ideias promove a reelaboração de novas compreensões. São esses caminhos que motivam educadoras a questionarem “sobre os sujeitos de sua prática, sobre os procedimentos que utiliza, sobre o que é conhecimento, sobre métodos, sobre conteúdos que veicula, e tantos outros objetos que estão comprometidos com sua prática” (LUCKESI, 1990, p.09). E que compõem suas intencionalidades.

A educação do campo, pelos aspectos já citados em tópico anterior, possui intencionalidades em um projeto de formação, pois já nasceu como crítica à educação destinada aos povos do campo, desse modo, a formação de educadoras se dá “na própria tensão entre conformação e inconformação social; entre estabilidade e instabilidade; entre inserir-se no mundo que aí está e participar de sua transformação” (CALDART, 2007, p.27).

Nesse entendimento apoia-se no conceito de prática que é discutido nos estudos de Paulo Freire, fundamentalmente nos livros *Pedagogia do Oprimido* (2005), *Educação e Mudança*

(1987) e Pedagogia da Autonomia (2000). Nessas obras o tema da humanização é presente e entendido como vocação, compromisso com o mundo, a história e as pessoas. A prática que ocorre na educação, seja ela na educação básica ou superior, é assumida como compromisso por homens e mulheres que se fizeram profissionais que quanto mais aprendem e sistematizam suas experiências, maiores são suas responsabilidades com as pessoas.

Dessa forma, ao cursar uma graduação em que a perspectiva de formação se deu na humanização, na formação política e conseqüentemente na desalienação de trajetórias traumáticas que fortaleciam posições inferiorizantes aos povos ribeirinhos, as Educadoras têm o compromisso de promover práticas educativas que não sejam mais de acomodação e sim de libertação no processo de uma educação problematizadora como

(...) seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro (FREIRE, 2005, p.84)

Nessa lógica, as memórias das Educadoras Ribeirinhas são um produto social que possibilita para si mesmas a constatação de que mudar é possível, para que as dificuldades que viveram na educação básica, de opressão, não sejam reproduzidas pelas suas próprias mãos. Isso nem sempre é possível ou fácil, mas, também não é impossível. Trata-se de um processo dialético “entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho” (FREIRE, 2000, p.88).

O curso, como denotado pelas narrativas de formação nos tópicos anteriores, possibilitou às Educadoras ribeirinhas uma ressignificação de saberes e práticas. Proporcionou um despertar da inércia oprimida em que viviam, onde serem ribeirinhas, do campo, associava-se à inferioridade. E, possivelmente, antes do ingresso na graduação poderiam até reproduzir a mesma concepção com seus alunos, uma realidade estática “alheia à experiência existencial dos educandos” (FREIRE, 2005, p.65).

Compreende-se que toda prática social é prática educativa que “carrega a intencionalidade de formar pessoas, na escola ou fora dela. Se ela forma e/ou transforma ela é pedagógica” (SOUZA, 2016, p.45,48). Para tanto, se para ser pedagógica, precisa de intencionalidade e esta acaba promovendo uma reflexão crítica sobre, então, a prática educativa é parte da prática pedagógica. Por fim, “Para a prática ser pedagógica ou educacional ela necessita de intencionalidade, sujeitos, relações e conteúdos pensados, planejados, definidos de modo consciente”, embora parte desses aspectos sejam tratados nessa tese, não se objetivou

uma análise a partir da totalidade, mas centrada no diálogo com as narrativas das Educadoras. Ainda que sabendo que “na escola, a prática pedagógica não é do professor. Ela é fruto de um processo social de trabalho dentro da escola, mediado pela instituição escola” (SOUZA, 2016, p.47).

O Curso teve uma formação humanizadora de auto resgate da identidade ribeirinha. Porém, antes do ingresso na graduação, as mulheres nascidas e viventes no território ribeirinho, não enxergavam mais o seu contexto como um espaço de múltiplos saberes e de práxis. Foram se distanciando dele, quando começaram a ter contato com outros conhecimentos e retornando para atividade do tempo comunidade, foi que voltaram a ser “capazes de admirá-lo” objetivando transformá-lo (FREIRE, 1987) a partir de suas práticas educativas. O que é confirmado nas falas das educadoras Odiléia e Nilza:



“Quando eu me entendi educadora foi a partir do curso. **A prática, a vida, as formações vão nos fazendo refletir sobre as coisas**, mas assim o insight, foi a partir do curso”. (Odiléia).



“**Através desse curso a gente passou a pensar muito na nossa prática em sala de aula.** Claro que tiveram algumas disciplinas que a gente não conseguia interligar. Pensava: “Mas o que eu vou pegar dessa disciplina para a minha prática?” E às vezes a gente não conseguia. E **a partir do momento que se passou a fazer alternância, que nós viemos para a ilha, ver as práticas, fazer esse confronto da sala de aula com a nossa realidade**, foi que a gente foi clareando cada vez mais a nossa mente com a forma que a gente poderia está trazendo as questões que a gente aprendia lá, que a gente estava debatendo para a nossa realidade. **De que forma a gente podia fazer diferente.** (Nilza).”

O querer fazer diferente, nesse caso, na própria prática em sala de aula, a vida, a formação, está relacionado a capacidade de atuar e refletir, de transformar a realidade, portanto, as Educadoras ribeirinhas são seres de práxis (FREIRE, 1987), pois foram as atividades do Pedagogia das Águas que fomentaram uma nova relação delas com a sua realidade e com o mundo buscando desenvolver uma ação-reflexão na escola em que atuam. Tal afirmação é justificada pela própria visão de um antes e depois na própria escola, como diz a educadora:



“**Eu penso que a nossa escola e a nossa comunidade têm um antes e um depois da pedagogia das águas (risos). É um divisor de águas, é um marco.** Não só a nível de educação, não só a nível de escola, mas também a nível pessoal, de cada um de nós. **Nos egressos muita coisa mudou. Porque as nossas práticas mudaram muito.** (Odiléia)”.

A formação de Educadoras do Campo não se vincula à uma perspectiva tradicional, pois tem como intencionalidade a problematização da realidade, desenvolvendo princípios da participação e interação do PRONERA, com uma atuação que contribua para transformações na escola que atende os povos ribeirinhos. “A educadora do campo precisa ter a compreensão

da dimensão do seu papel na construção de alternativas de organização do trabalho escolar, que ajudem a promover essas transformações na lógica tradicional de funcionamento da escola” (adaptado de MOLINA, ANTUNES-ROCHA, 2015, p.227). Trata-se de assumir, como destaca a educadora Odiléia, uma prática que possa transformar tanto a realidade pessoal, como a social.

As práticas das educadoras ribeirinhas, ainda que tenham esse propósito, não estão desligadas de um conjunto de leis, diretrizes, orientações, sistema de avaliação que as orientam sobre conteúdos, metodologias que devem ser trabalhados na escola. Assim, estando vinculadas à Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) de Abaetetuba correspondem ao que o órgão acredita que seja importante para desenvolvimento do município.

Convergindo ao interesse desta produção ocupou-se em pesquisar no plano da SEMEC, apenas para conhecimento e descrição, indicativos a respeito da formação de educadoras e itens que trabalhassem a diversidade com foco na Educação do Campo e algum olhar específico quanto a educação ribeirinha. É responsabilidade dessa secretaria “IX – orientar o corpo docente para a adoção de métodos e técnicas atualizadas do ensino que melhor se ajustem à realidade escolar do município”, o qual verificamos na primeira seção, tem maior parte da população no que chamam de “zona rural”, todavia, o quantitativo de matrículas é superior no que o mapa identifica de “zona urbana”.

Em vista disso, o Plano de Metas 2018-2020 possui um eixo de formação continuada que, especificamente para docentes, em que se destaca: Programa da Educação Infantil (PEI) para Creche e EMEI, Formação Continuada para Professores do Ensino Fundamental do Ciclo de Alfabetização (PNAIC), Formação Continuada aos Professores da Educação Infantil e Fundamental, **Formação Continuada aos professores do Campo e Quilombolas**, Formação Continuada aos Professores de AEE, Professores Cuidadores e Professor Intérprete e Implementar, Formação Continuada aos Professores de Educação Física, Formações realizadas pelo SINTEPP e Formação Continuada aos Professores de Sala de Leitura.

Na mesma linhagem, porém em parceria com outras instituições, como IFPA e UFPA, **Formação para a implementação do Currículo e construção coletiva do PPP nas Escolas do Campo e Quilombolas**, Formação Continuada para Profissional de Apoio Escolar e Professor Cuidador, **Efetivação do Curso de Especialização em Educação de Jovens e**

**Adultos - Saberes Ribeirinhos pelo IFPA para Professores Municipais** e Assegurar a Expansão do PROERD<sup>29</sup> nas Escolas do Campo e Quilombolas.

No conjunto desses itens relacionados à formação de educadoras destaca-se a indicação de ações com a temática educação do campo e quilombola, o que já é uma exigência legal, e o curso de especialização EJA – Saberes Ribeirinhos, no qual, duas educadoras pesquisadas são alunas, pondera-se que esta é a única vez que aparece a palavra “ribeirinhos” no plano.

Outras ações voltadas para a educação do campo que se enuncia ainda são: erradicar a multietapa, **assegurar o não fechamento das escolas**, criar a coordenação de educação quilombola, institucionalizar o Projovem Campo Saberes da Terra e ampliar o **assessoramento pedagógico em todas as escolas do campo através de uma coordenação pedagógica itinerante**.

Essas ações convergem direta e indiretamente no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola onde as Educadoras ribeirinhas atuam e em seus planejamentos. O PPP está em fase de atualização, mas apresenta a organização do trabalho pedagógico da Escola e possibilita refletir sobre a fundamentação que orienta as atividades desenvolvidas na mesma. Nele encontra-se a missão de “Assegurar uma Educação Libertadora através do diálogo e trabalho coletivo, priorizando a formação do cidadão crítico, solidário, reflexivo e construtivo” (SEMEC, 2015). O que deve se dá por via de uma relação dialógica e conscientizadora (FREIRE, 2005).

A Escola ratifica ser um espaço privilegiado para o exercício da democracia e atribui às educadoras a responsabilidade de um trabalho bem planejado para equacionar as problemáticas e “atingir os objetivos de uma escola eficiente”.

São objetivos da Escola:

- Aumentar o desempenho escolar dos educandos.
- Desenvolver projetos voltados para o ensino – aprendizagem, **com ênfase nos princípios freireanos, a partir do tema gerador;**
- Melhorar as práticas pedagógicas na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.
- Oportunizar a discussão teórica referente à avaliação contínua e sua transposição para o espaço escolar.
- **Ampliar a participação dos pais e comunidade na escola.**
- **Buscar subsídios para elaboração de estratégias de articulação escola-comunidade.**

As falas das educadoras ribeirinhas resgatam esses objetivos quando tratam da parceria entre escola e comunidade, mas, também da participação da família. Dizem que esta é de

---

<sup>29</sup> Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (Proerd) é uma ação integrada com base na tríade Polícia Militar, Escola e Família, que visa transmitir aos estudantes habilidades para a tomada de boas decisões, livre do uso de drogas, da violência e de outros comportamentos perigosos (Fonte: <https://agenciapara.com.br/noticia/14938/>).

fundamental importância para que o processo educativo dê certo. Assim, a educadora Alcione exemplifica uma situação, a partir da sua própria experiência de vida, em que o transporte escolar não estava funcionando e, conseqüentemente, muitos educandos faltavam, por isso destacou:



“Eu falava numa reunião de pais **“vamos nos organizar”**, gente é aquilo que eu trago na minha vida, nós não podemos fracassar, nós não podemos ser fracos nós temos que ser fortes, aí eu dizia para os pais “se organizem nós moramos em vilas, vamos nos organizar em vilas, tem alguém que tenha uma rabeta? Todo mundo paga para aquele sujeito trazer aquelas crianças daquela vila”, é tudo por vila, vamos arrumar estratégias para essas crianças virem a escola. Eu venho da minha casa, eu sou professora, eu venho numa rabeta dá para jogar três, quatro dentro e traz! Porque nós não podemos deixar essa dificuldade nos vencer porque eu não admito fracassar. (Alcione).”

A fala também demonstra o sentimento de solidariedade, que de acordo com Freire (2000, p.13, p.47) deve ser compromisso histórico de homens e mulheres, contra “o mal estar que vem sendo produzido pela ética do mercado” e como “formas de luta capazes de promover e instaurar a “ética universal do ser humano”. “Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor” e o quanto que esse gesto que parece pequeno promove na vida de educandos e de suas famílias.

No que diz respeito a essas famílias é apresentado no PPP que a caracterização do público-alvo é proveniente da “zona rural” com pais que desenvolvem práticas de agricultura, pesca, produção de matapi<sup>30</sup>, serviços domésticos, mercado informal e de serviço público.

É explícito no PPP pressupostos freireanos na busca por um compromisso com a realidade, respeitando as experiências e conduzindo práticas de uma forma mais humanizante. Desenvolve-se “os conteúdos propostos pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) por meio de projetos e temas geradores” (SEMEC, 2015) que são extraídos da problematização da realidade. Algumas ações que são realizadas são: “caminhadas, campanhas, exposições dos trabalhos dos alunos, gincanas, feiras e celebrações. São culminâncias que demonstram o que foi trabalhado em sala de aula e dinamiza o currículo oficial”. No entanto, possivelmente pela falta de atualização, não há nenhuma referência à educação do campo e nem aparece a categoria ribeirinho, quando já é algo documentalmente tratado pela secretaria e orientado pela legislação nacional.

Quanto a isso é importante salientar a orientação que Veiga (1998, p.11-12) faz para a escola como:

Lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. Nessa

<sup>30</sup> Instrumento para pescar camarões e peixes pequenos.

perspectiva, é fundamental que ela assuma suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhe deem as condições necessárias para leva-la adiante.

Logo é preciso construir formas de registrar a intencionalidade de formação entre o pensado e o vivido, a partir daqueles que são o público da escola, os educandos que por direito devem ter suas realidades trabalhadas no currículo. A escola e as educadoras devem saber que é fundamental ter respeito à identidade dos educandos com uma prática que seja coerente aos seus saberes (FREIRE, 2000).

Assim, ainda que as identidades do campo e ribeirinha não estejam explícitas no PPP da Escola, em suas narrativas, as Educadoras demonstram preocupação com esses saberes e relacionam com outros conteúdos, como denota a Educadora Nilza:



“Eu relaciono, assim, porque tudo que tem aqui na nossa Ilha, na nossa comunidade, faz parte da nossa vida, antes do Curso Pedagogia das Águas, a gente não via a ilha, não via o açaí, não via nosso Rio como uma coisa que você pudesse trazer para sua sala de aula para falar sobre. Você pensava que nós estávamos cansados de ver, mas não, a gente leva porque tudo tem um significado. **É o que estamos vivenciando. A nossa água está presente por onde a gente anda. É na nossa sala que tem que falar disso. E falando da água, falando do Rio, traz várias outras questões que até no nosso conteúdo programático é pedido, como a questão da água potável, a questão da poluição dos rios e aí todo esse contexto você tem como tirar. O açaí... Qual é a safra? Porque os alunos às vezes são os apanhadores de açaí. E aí como você vai deixar esse saber, esse conhecimento de lado, para fora, para lá. (...)** agora a gente traz todas essas questões para dentro da sala de aula e vê que os nossos alunos ficaram muito mais participativos a partir dessas experiências, porque a gente está falando aqui o que eles conhecem, aquilo que eles sabem, **e eles falam o que eles sabem e às vezes, o saber deles é maior do que o nosso. Às vezes a gente nem imagina certas coisas que eles trazem para a gente. O conhecimento que eles têm às vezes supera o nosso saber, da sua realidade, do seu lugar.** Isso é muito importante, muito, muito, muito. (Nilza)”

Reconhecer esses saberes dos educandos ribeirinhos é uma questão de “coerência” afirma Freire (2000, p.72-73), pois como educadoras é preciso ter uma prática educativa de respeito quanto a dignidade e identidade dos educandos, principalmente quando estas são negadas. E nesse processo as educadoras devem fazer uma reflexão crítica, mas não delas para os educandos, mas, com elas mesmas, sobre o exercício frequente de diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz na educação, pois a “prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética” (Ibid.).

De acordo com o PPP os conteúdos que são trabalhados na Escola envolvem as áreas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Física, Educação Artística e Ensino Religioso e Aspectos da Vida Cidadã (A.V.C.). Sobre esta última área, o excerto define que:

tem como propósito refletir e dialogar para conviver com o diferente e demonstrar as várias representações do transcendente através da história das religiões respeitando a opção religiosa de cada sujeito social, é o exercício da cidadania que se pauta no imperativo ético de respeito, autonomia, da dignidade humana e da liberdade, “(...) a liberdade amadurece no confronto com outras liberdades (...)” (FREIRE), 1999, p.119). É o ensino religioso e o A.V.C. umas das disciplinas que formam o cidadão para promover a paz e a construção de um mundo mais fraterno e humano.

Ainda que a citação apresente a perspectiva do respeito às diferentes religiões, o nascimento da escola de atuação das educadoras é proveniente de uma relação com a Comunidade Eclesial de Base, que fundamentalmente cristã-católica, é constante na rotina da escola, na programação, atividades e até no calendário. Uma das educadoras cedeu algumas cópias de seu planejamento e atividades, entre estas separou-se a tarefa que trabalha o sincretismo entre direitos sociais e valores cristãos conforme mostra a imagem 03:

**Imagem 03** – Tarefa de ensino religioso



Fonte: Arquivo coletado em Pesquisa de Campo, 2019.

Quando os educandos chegam ou partem ou simplesmente encontram servidores da escola, estando até um desconhecido junto, eles tomam bênção como prática de respeito que

vem sendo exercida há anos. Antes do início das aulas é realizada uma oração coletiva com todas as turmas. As educadoras destacam que quando eram alunas, a prática era a mesma.

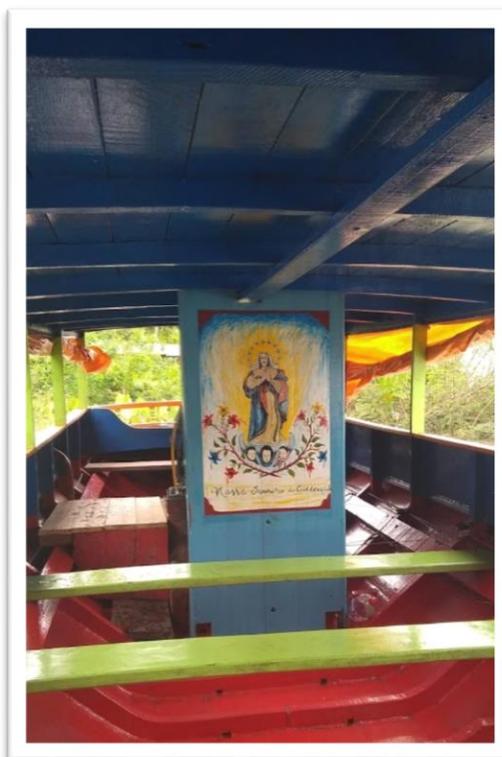
Outros elementos católicos são encontrados na própria escola e até na embarcação de transporte escolar como mostram as fotografias 19 e 20:

**Fotografia 19** – Crianças em momento inicial de oração/Crucifixo



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019.

**Fotografia 20** – Pintura de Nossa Senhora da Conceição em embarcação de transporte escolar



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019.

Para Oliveira (2005) esses aspectos que atravessam o currículo escolar ribeirinho, que aproximam a religiosidade das práticas sociais e educativas se justificam devido à igreja católica ter sido grande articuladora da organização social de várias comunidades que a autora denomina de “rural-ribeirinha”. Entender esse aspecto religioso como prática é compreender a própria cultura da comunidade ribeirinha estudada, pois são valores e práticas que se propagam há anos. Mantê-los no PPP é uma discussão que deve ter sido acordada coletivamente. E que, nos estudos e trajetória de Paulo Freire, deve contribuir com uma formação mais humanista na educação.

As Educadoras devem ter a consciência de que a prática educativa exige uma responsabilidade ética com “gentes” que estão crescendo, aprendendo, formando e sonhando, portanto, ainda que se mantenham os fundamentos cristãos na escola, acompanhou-se a organização de projeto que culminaria com apresentação em comunidade quilombola na semana da consciência negra, em novembro de 2019. Neste projeto, as turmas trabalharam diferentes aspectos da cultura africana, dentre eles, a religião. A fotografias 21 demonstra um momento desse trabalho:

**Fotografia 21** – Educandos assistindo a história da Menina Bonita do laço de fita.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019.

De acordo com o PPP a metodologia da escola orienta-se por uma perspectiva dialógica e ocorre por meio de projetos geradores, que buscam trabalhar temas que surgem a partir de discussões da própria comunidade, como aprendido também com a dinâmica vivida no Curso Pedagogia das Águas, mas, também, apoiadas no que encaminha a SEMEC e na articulação de programas nacionais ou de parceiros, como comentam as educadoras:



“Uma das coisas é o **tema gerador**. Agora nós estamos fazendo o curso do **pacto pela idade certa também que veio para somar com o que nós aprendemos na Pedagogia das Águas. E a gente tem uma rotina diária. Temos nossa oração que a gente não deixa de fazer todos os dias juntos no salão**, depois a gente vai para a sala de aula, lá a gente vai para a sala de aula, lá temos nossa roda de conversa, nós temos os cartazes que a gente explora na sala de aula, todo aquele conteúdo que tem, coisa simples né? Depois **a cada 2 meses a gente trabalha um tema gerador. A gente trabalha de acordo com a proposta que vem da SEMEC jogando para a matemática**, para a língua portuguesa, interdisciplinar, a gente trabalha didaticamente e depois a gente faz uma culminância com 2 meses. Na culminância a nossa criança vai apresentar algo para as outras turmas, cada turma apresenta algo diferente, é lenda, é brincadeira, é um teatro, alguma coisa focada naquele tema, é lindíssimo. Nossas crianças apresentam, elas falam, dão Show. (Nazaré).”



“**Nós trabalhamos até hoje, a partir das palavras geradoras**. A gente senta no início do ano, a gente planeja, a gente escolhe uma palavra geradora, trabalha dois meses, faz a culminância, depois volta, senta de novo, avalia, escolhe outra palavra geradora. **E essa palavra geradora tem a ver com a cultura do local. É a partir do que a criança conhece que nós trabalhamos em sala de aula**. Não vamos buscar o que o livro traz. Para chegar no livro, nós começamos do que a criança tem, para depois nós irmos para o livro. Assim que nós trabalhamos. Então foi nesse curso que a gente foi aprender tudo isso. **A gente foi aprender que a criança não é uma folha de papel em branco**. Eu tinha isso comigo. Eu dizia que a criança vinha, ela era uma folha de papel em branco. Era eu que tinha que depositar nela o conhecimento. **E a partir do curso eu fui entender que não era; que a criança não era uma folha de papel em branco. Que a criança traz muito conhecimento**. Que nós só temos que orientar aqui e trocar experiência, no caso, e organizar para ela o que é da realidade dela, que pode ser tradicional, da cultura dela, aí que nós vamos dar esse suporte para ela. **Que ela já traz sua própria experiência de vida**. (Maria Antônia).”

O tema gerador, destacou Paulo Freire (2005, p.100), pode se dá através da própria experiência existencial, na relação crítica entre homens-mundo e homens-homens, “refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política”, nesse ínterim, deve-se perceber quais conteúdos seriam importantes para os educandos ribeirinhos. Partir da realidade de seus territórios e dos anseios dos alunos não é apenas significativo, mas ato educativo de fomentar que a história e a cultura dos ribeirinhos não sejam ocultadas e nem inferiorizadas na história do conhecimento e nos currículos (ARROYO, 2011). Processo esse relatado nas experiências das Educadoras em sua formação e que, sabendo disso, tem o compromisso de promover semelhante processo em suas práticas educativas.

“As educadoras que ousam dar vez à riqueza de vivências dos educandos e dos seus coletivos percebem que os currículos se enriquecem” (adaptado de ARROYO, 2011, p.266), assim demonstram as educadoras quando ratificam que os educandos não são caixas de outros conhecimentos, mas que quando se promove o diálogo sobre os diferentes conhecimentos, os alunos “dão show” como reitera a educadora. Compreender isso é reivindicar para que as histórias, as memórias e os saberes dos indígenas, povos do campo, das águas e das florestas façam cada vez mais parte do currículo, do material didático, da cultura que é trabalhada na

escola. O que só é possível, também, com educadoras que busquem processos educativos dialógicos contra a manutenção da dominação através de suas práticas educativas, onde os educandos são sujeitos capazes de saber e educadoras também aprendizes.

É possível que isso não ocorra de imediato, pois muitos são os mecanismos que provocam o engendramento dessa outra prática, porém exercitar é preciso! Nessa lógica, uma vivência que se pode acompanhar com as Educadoras ribeirinhas do Rio Campompema foi o desenvolvimento de uma ação vinculada ao Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e que estava sendo executada em duas turmas, uma de 1º ano e outra no 2º ano, respectivamente nos Projetos denominados de: “O Mundo das Ervas Aromáticas” e “Temperos Naturais”. Estes fazem parte da parceria entre a Prefeitura de Abaetetuba, por meio da Secretaria Municipal de Administração, com o SEBRAE Pará para encaminhamento do Programa Cidades Empreendedoras. Registros desses momentos podem ser vistos nas fotografias 22 e 23 a seguir:

**Fotografia 22** – Educandos realizando atividades no livro do Projeto Ervas Aromáticas



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

**Fotografia 23** – Educandos à espera de degustar a pizza que ajudaram a produzir no Projeto Temperos Naturais



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

No acompanhamento dessas atividades, notou-se que houve resistência por parte das educadoras quanto a visualização da prática de um projeto que está vinculado à preceitos mercadológicos, mas, que por ser algo assumido institucionalmente e que precisava apresentar resultados para a SEMEC, era, então realizado. Ainda que com este sentimento, percebeu-se que as Educadoras relacionavam aquelas atividades com as práticas de trabalho conhecidas pelas crianças e com os quais muitos dos pais e responsáveis trabalhavam. Ou seja, ainda que as Educadoras tivessem que desenvolver aquela “pedagogia capitalista” (ARROYO, 2011), elas ressignificaram aquelas práticas quando não se reduziram aos propósitos do treinamento, mas, ampliaram aquelas ações para compreensão de sentidos mais humanizados pelas crianças.

Na escola ribeirinha, heterogêneas atividades são elaboradas com a participação de educadoras, educandos, coordenação, gestão. Tanto a escola, como a sala de aula acabam sendo “um retrato da relação pedagógica porque registra, concretamente, através de sua arrumação (dos imóveis) e organização (dos materiais) a maneira como esta relação é vivida” (WARSCHAUER, 1993, p.31). Destaca-se alguns dos aspectos observados:

a) **A organização da sala de aula:** Dependia da atividade e do objetivo que a educadora buscava alcançar com aquele momento. A forma mais utilizada foi de círculo ou roda, o que possibilitava uma melhor interação e diálogo. Em algumas situações, a docente até sentava no chão e percebia-se que os educandos estavam à vontade. Em outras, as filas permitiam um melhor controle e supervisão pelas docentes.

**Fotografia 24** – Mosaico sobre organização das carteiras nas salas de aulas.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019.

b) **A utilização de sinalário, datilologia e números na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS):** A escola possui 02 alunos surdos e 01 professor intérprete, em todos os ambientes educativos há utilização do sinalário de LIBRAS. Quando é possível, este professor ensina noções básicas para os alunos que, inclusive, aprendem muito rápido e interagem como brincadeira uns com os outros. Como pode ser visto na fotografia 25.

**Fotografia 25** – Mosaico de fotos sobre Libras



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019.

c) **Propagação de valores e respeito ao meio ambiente:** Em todas as salas encontram-se cartazes com números, alfabeto, nomes dos educandos, aspectos da Libras, e, em algumas, cartazes com “palavrinhas mágicas” (com licença, por favor..), valores e respeito ao meio ambiente. Algumas dessas informações podem ser vistas no mosaico de **fotografias 26**:

**Fotografia 26** – Mosaico de cartazes valores e meio ambiente



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019.

Olhar estes e outros registros possibilita pensar o novo a partir do velho (WARSCHAUER, 1993) ou melhor, aprimorar o que já foi feito, pois os espaços ou cartazes demonstram marcas, conteúdos pensados e vividos que expressam partes dos planejamentos elaborados, conteúdos trabalhados e algumas das relações que se estabeleceram na prática educativa. Nestes, tanto educandos como educadoras imprimem lógicas de pensamentos acerca do mundo em que vivem e constroem outros conhecimentos que se inter-relacionam com os saberes ribeirinhos.

Conhecer os educandos sabendo “na pele” o que alguns deles enfrentam para chegar até a escola faz parte da prática educativa. Os desafios vividos na realidade ribeirinha no que tange a “experiência da miséria é uma violência e não a expressão da preguiça” (FREIRE, 2000, p.89), por isso devem provocar o desejo de transformação dessa realidade que não deve se reduzir a classificações de objetos como “educandos coitados”, inferiorizados na escola. As educadoras precisam reconhecer os problemas, verificar soluções e propor alternativas de mudança e de formação, como enfatizam as Educadoras Alcione e Maria Antônia:



**“Eu faço questão de chegar na sala de aula e saber quem é meu aluno.** Quem é a minha criança? De onde é que vem? Como é a sua estrutura familiar? Para saber se essa criança chegou na escola mofina porque ela comeu ou ela não comeu. **Tem criança que gosta de ir para a escola por causa da merenda,** lá no Moju eu trabalho em bairro periférico, tem criança que vai doente para a escola por causa da merenda, então, imagina, se eu não procurar conhecer essa criança, de onde ela vem, como é que ela chega a escola e querer dizer “esse aqui é o preguiçoso, deixa ele ficar para aí” ou “não estou nem aí porque ele chegou assim, porque ele tem preguiça” e eu acho que a universidade deve ser desse jeito também. (Alcione).”



**“Essas experiências de infância, de adolescência, de vida, isso me ajudou muito para eu ser hoje uma boa educadora.** Às vezes a gente tem cada situação. Aqui tem criança: “Ah porque o fulano não quer nada”. **Aí quando a gente manda chamar, vê que tem coisas que a criança tem porque a família é desestruturada.** Que criança tem dificuldade financeira. E eu me volto lá para minha infância. Eu me sentia tão mal de ir para a escola e não ter uma moedinha para eu levar para eu comprar uma merenda. Então, **essas experiências de vida que passamos, quando acontecem em sala de aula, a gente já sabe como resolver porque a gente já passou por aquilo.** (Maria Antônia).”

Freire (2000) ensina que não é possível nas relações político-pedagógicas desconsiderar saberes de experiências. Por isso, as experiências e práxis vivenciadas no Curso de Pedagogia das Águas despertaram nas Educadoras olhares diferenciados quanto o planejamento, que devem ter como ponto de partida o contexto histórico, social, econômico, temporal e espacial, em primeiro, da identidade ribeirinha, para a partir disso aprofundar outros saberes socialmente construídos. Como bem coloca a educadora Odiléia:



**“Sempre dá para colocar o modo de viver ribeirinho dentro da sala de aula.** Tanto na matemática, quanto no português, quanto nas ciências, nas artes quanto no aspecto da vida cidadã, **dá para trazer o modo de viver ribeirinho para dentro da sala de aula e isso a gente faz questão de ressaltar: a identidade ribeirinha dentro das nossas atividades. Tanto que os nossos alunos, hoje, não têm vergonha de se identificar como ribeirinho.** Antes, há uns dez anos atrás eles pensavam que o miriti não era importante, pensavam que a canoa não era importante por que era coisa de pobre, era coisa de sítio. (Odiléia).”

O entrecruzamento de gerações é algo que possibilita o repensar da prática educativa das educadoras, pelo que viveram como educandas e pelo que, agora, numa outra condição de formação e conscientização de seus papéis como educadoras, promovem o que Bogo (2009, p.88) denomina de “consciência estética” onde todos temos a “oportunidade de criar e sentir” quanto ao que é belo. Todas as pessoas nascem para o que é belo. E há beleza tanto na vida urbana como na vida no campo, mas, as pessoas precisam ser educadas com essa compreensão de que os elementos que compõem o contexto em que vivem precisam ser analisados criticamente, mas, também, olhados com beleza.

“Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade epistemológica, e do outro, sem

o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade” (FREIRE, 2000, p.51). Portanto, a docência, tendo clareza de seu papel político e de seu cunho científico, deve ser vivida com seriedade na competência do saber, solidariedade de mãos e sonhos de pessoas.

As memórias enunciadas aqui fazem parte de um “cabedal infinito” (BOSI, 1979, p.03) de lembranças que revelam que a prática de ser Educadora ribeirinha não advém somente do ingresso no Curso Pedagogia das Águas, mas de refazer constante do passado à luz do presente. As narrativas contam que muitas mãos são conduzidas por outras mãos: pela família, pela comunidade, pelas lideranças dos movimentos sociais, pela escola, pelos diferentes processos educativos com as pessoas e os mundos. Entretanto, o curso no âmbito da Educação do Campo e vinculado aos princípios do PRONERA foi provocador dessa consciência que está em processo de emancipação pelas intencionalidades abordadas nas falas destacadas das educadoras e nas práticas educativas que já mostram resultados:



“Todos elas tiveram um pouco de colaboração né? Cada um teve sua ajuda, minha família, minha comunidade, porque foram eles que me apontaram [o caminho da docência]. **Então, cada um deles tiveram a sua colaboração para que eu estivesse até hoje trabalhando né? O movimento social, a nossa turma de pedagogia, então cada um teve um pouquinho de contribuição na minha prática.** (Nazaré).”



“Mas assim, quando eu olho, eu digo bem assim: dez anos, doze anos pode ser pouco, mas eu olho e **aí vejo meu aluno que passou por mim na 2º série, no ensino fundamental antigo, e ele é líder de turma, ele está na UFPA, ele está no IFPA, ele é coordenador da pastoral da juventude, ele está na igreja, ele está no movimento social.** Aí eu digo, posso não ser 10, mas estou trabalhando para isso e já estou vendo algumas coisas. (Odiléia).”

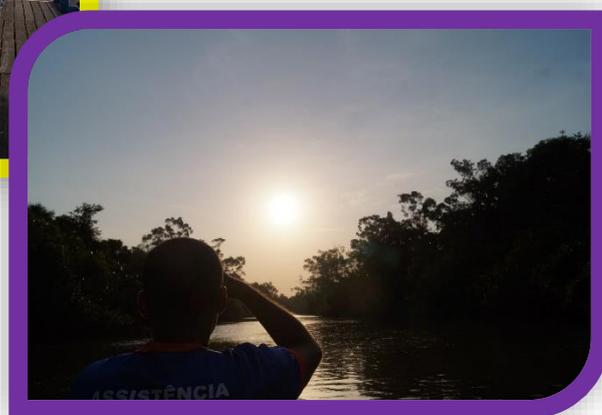
Os aspectos enunciados pelas narrativas das educadoras ribeirinhas revelam que o Curso Pedagogia das Águas, desenvolvido com base nos princípios da Educação do Campo e princípios teórico-metodológicos do PRONERA possibilitaram uma formação que fez diferença em suas vidas e lhe fizeram se reconhecer, de fato, ribeirinhas e pessoas de direitos.

Apresentam, por via de suas práticas educativas, um currículo mediado por uma compreensão freireana, dialógica, por via de temas geradores, relacionando aos saberes ribeirinhos, perspectiva direcionada pelo PPP da escola, como também desenvolvem práticas tradicionais, no exercício, que, como conclui, subjetivamente as educadoras, está em processo de transformação, mas que já apresentam resultados na atuação de crianças e jovens das suas comunidades.

# NAS ÁGUAS DO RIO CAMPOMPEMA PULSA A MAIS...CONSIDERAÇÕES PARA NÃO CONCLUIR.

**Fotografia 27** – Educadora descendo a ponte e indo embora para casa.

**Fotografia 28** – Pôr do sol avistado da ponte que dá acesso à escola do Rio Campompema.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019.

Propõe-se apresentar uma síntese dos elementos que constituem esta tese: objetivos, questões, posição quanto o problema apresentado no início, expectativas e resultados qualitativos da pesquisa desenvolvida.

#### 4. NAS ÁGUAS DO RIO CAMPOMPEMA PULSA A BUSCA EM SER MAIS...CONSIDERAÇÕES PARA NÃO CONCLUIR.

**Fotografia 29** – Criança ribeirinha voltando da Escola



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019.

A escola foi para mim como um barco: me dava acesso a outros mundos. Contudo, aquele ensinamento não me totalizava. Ao contrário, mais eu aprendia, mais eu sufocava (COUTO, 2005, p.17).

É impossível olhar essa fotografia e não ter a sensação de estar ali, atrás dessa garotinha que brinca com o vento, recebe os respingos da água do rio que bate no barco e molha sua mão. A sensação que se tem é de querer fazer o mesmo, viver e molhar-se nessa experiência.

Há algumas décadas atrás, muitas crianças como a da foto não tinham a possibilidade de ter o direito à educação. A escola era inacessível. Os caminhos para a escolarização, seja por água ou por terra, eram distantes da comunidade em que moravam, era necessário remar ou andar muito. Em ambas as situações, era desestimulante para as crianças e jovens do campo.

As professoras eram as que cursavam até a antiga 4ª série e replicavam o trato com o saber da mesma maneira que recebiam, com precariedade, tinham boa vontade, mas pouca ou nenhuma formação quanto a organização do trabalho pedagógico de forma sistematizada, assumiam múltiplas funções e estavam ali porque sabiam lidar com crianças. Desafios que perduraram por muito tempo e, que, infelizmente, ainda permanecem em muitas regiões do país.

As mudanças que já ocorreram são pautadas por populações do campo que viveram e vivem esses percalços na pele e por isso têm reivindicado o direito à educação (ponto!). E que esta tenha diálogo com as suas especificidades, se construa a partir do seu território, com os seus sujeitos, com as suas formas de educar que estão interligadas às práticas de trabalho e as dinâmicas do tempo das águas, do trato com a terra e dos saberes da floresta. Práticas que historicamente são negadas, inferiorizadas e ocultadas dos currículos e programas escolares que chegam às escolas, mas que estão ali. E quando saberes são negligenciados na escola, pessoas são rejeitadas, projetos ficam distantes e sonhos parecem impossíveis para aqueles que não medem esforços em ter o mínimo para viver.

Nesse cenário, a figura de educadoras torna-se fundamental, pois o papel delas é interligado ao desenvolvimento da formação humana a fim de que pessoas possam atuar de forma crítica, como sujeitos políticos, em frentes sociais como a comunidade, a família, a escola, o movimento social, mas, que conheçam os fundamentos do ensino-aprendizagem (ARROYO et al, 2004), promovendo a troca de saberes, os seus e o conhecimento acerca do ato de educar. Por isso é que o Movimento de Educação do Campo vem pautando há mais de duas décadas a formação das educadoras como uma das formas de enfrentamento e resistência à opressão do capital, da colonialidade histórica, para que seja uma formação específica, conciliada à vida e afinada com uma proposta de nação libertária e igualitária.

É nesse ínterim que a presente pesquisa investigou sobre as experiências de vida que contribuem na formação de educadoras ribeirinhas, a partir das histórias de seis mulheres, egressas do Curso de Licenciatura Pedagogia das Águas, que nasceram, cresceram e vivem no território amazônico ribeirinho. A partir das seguintes questões norteadoras: Que experiências são constitutivas do *modus vivendis* das educadoras ribeirinhas? Que aspectos caracterizam o território ribeirinho e se relacionam com as práticas educativas dessas educadoras? Quais as inter-relações entre os fundamentos teórico-metodológicos do curso Pedagogia das Águas, desenvolvido no âmbito do PRONERA, nas experiências e práticas educativas das educadoras ribeirinhas?.

O conjunto dessas perguntas contribuíram para a análise das contribuições das experiências de vida das educadoras ribeirinhas nas práticas educativas que ocorrem na escola

do Rio Campompema no município de Abaetetuba-Pará. O que se deu por uma perspectiva de ciência humanizadora, possibilitando uma aproximação dialógica contra opressão/inferiorização que se fortalece nos pressupostos teórico-metodológicos da História Oral, onde pela escuta e narração de memórias se adentra um universo de experiências de vida que formam as educadoras ribeirinhas.

O termo experiência, muitas vezes repugnado por seu sentido literal pragmático ou de procedimento da ciência, vai além dessa visão reducionista quando se encontra Paulo Freire (1982, p.66) partindo das histórias de suas experiências com educandos e educadores, tanto no Brasil, como fora dele. Afirmando que estas são fortemente referenciadas “como lócus das relações dinâmicas da compreensão do contexto da prática”. O mesmo termo ganha força quando E.P. Thompson (2001) radicaliza à sua época por uma história contada de baixo, valorizando a experiência como um sentimento que ancora várias dimensões da vida das pessoas, dentre elas a cultura. O que era visto como cultura inferior, pode ser discutido na história e uma dessas formas é através da história oral.

Com os estudos de Alessandro Portelli se aprendeu que o “povo não é coisa” e que as experiências dessa “classe” tão marginalizada na história tradicional, pode ocupar um lugar de destaque, mas é necessário ter visão crítica quanto os procedimentos que envolvem fontes orais: uma relação dialógica, com a memória e entre quem é a fonte, colaboradoras, e o historiador, ou melhor, quem irá narrar.

Esse caminho motivou uma pesquisa em que as Educadoras ribeirinhas fossem as vozes que traduzissem o sentido de território ribeirinho, que contam a história da educação rural que o movimento de educação do campo combate, que emociona com sonhos conquistados. Os autores interlocutores são importantes e contribuem para o suprimento teórico que uma tese requer, mas, as memórias que destacam a “crônica do cotidiano”, “contradições” e “História das sensibilidades” (BOSI, 2003, p.15) são das seis educadoras ribeirinhas. O interesse da pesquisa se deu em seus “micros comportamentos” e como eles contribuem para se pensar em uma outra possível Formação de educadoras ribeirinhas, que leve em conta a sua especificidade. As narrativas das educadoras lamentam e ratificam que infelizmente só houve uma turma de Pedagogia das Águas.

As orientações instrumentais de Meyer, Holanda e Ribeiro possibilitaram uma aproximação com a pesquisa em história oral, onde materiais foram elaborados para um melhor suporte na pesquisa, mas, a avaliação pessoal que se faz é que ainda é preciso debruçar-se e amadurecer estudos e aplicações desse tipo de prática na educação, na formação de educadoras do campo e com outros coletivos. Ainda assim, as memórias apreendidas são motivadoras de

continuação nesse campo, com projetos de pesquisa, após doutoramento e aprofundamento de estudos.

A pesquisa de campo possibilitou o reencontro da pesquisadora com o lócus ribeirinho em Abaetetuba e com educadoras egressas de um curso que se acompanhou no período de 2009 a 2011, no mestrado, onde foi possível visualizar mudanças estéticas, de vida, de projetos, crianças que estavam na barriga já grandes e a mesma alegria de sempre. Nas educadoras encontrou-se vontade de prosseguir nos estudos, com exceção de Maria Antônia que diz curtir ser avó, mas tem uma filha estudante de mestrado e atuando na universidade, as outras educadoras cursaram ou estão cursando uma especialização na Educação do Campo ou EJA Ribeirinha e fazem outras projeções. (Re)Conhecer as experiências de vida das educadoras ribeirinhas que estejam atuando como docentes na comunidade do Rio Campompema corresponde ao primeiro objetivo da pesquisa e acredita-se que foi realizado satisfatoriamente.

Em Freire (2002) entendeu-se que a docência das educadoras não poderia ser compreendida sem analisar o período e as marcas da trajetória em que frequentaram a escola ou casas de família, o que passaram quando tinham que remar uma canoa furada, ir com as mãos sujas de açaí pelo trabalho desenvolvido em família, ter dificuldades econômicas, os dois extremos da escola do campo e da cidade e não ter mais que tomar benção, o crescer, tornar-se adulta e continuar na luta de sonhos, não somente seus, mas agora de seus educandos. Por isso que a seção dois da presente tese enfatiza a caracterização do território pelas falas geracionais das educadoras. Os estudos de Brandão (1983), associados às memórias, foram essenciais para melhor entendimento da realidade precária daquela época.

Em que pese as dificuldades evidenciadas pelas educadoras, a categoria *sonho* atravessou todas as histórias. Faz lembrar Gadotti (2008, p.17) quando diz que “a beleza existe porque o ser humano é capaz de sonhar”, portanto, ainda que a vida, como colocado pela educadora Alcione, tenha sido “penosa”, o sonho lá atrás de cursar a educação superior e deste ser provocador de realizações, valeu a pena, evidenciando que a universidade, local de conhecimento sobre o Movimento por uma Educação do Campo, deixa saudades, pois nesta, aprenderem mais sobre a sua comunidade, participaram de movimento social, conheceram uns aos outros e também localidades diferenciadas. Nesse ínterim há uma sensibilização solidária no “conviver com o rio e para e com a comunidade”.

As lembranças acerca do território ribeirinho mostram uma identidade própria que ratificam que o elemento rio, as águas da Amazônia, são fundamentais para se compreender os movimentos da vida das pessoas que nascem cercadas por elas, porém ter em vista somente estes elementos é um olhar naturalista/invisível sobre os povos ribeirinhos, uma vez que se nega

seus contextos históricos e socioculturais, práticas de trabalho e modos de produção que marcam as maneiras e viveres ribeirinhos. As educadoras ribeirinhas apresentam por suas histórias, serem mulheres de lutas, filhas, mães, esposas, viúva, participantes de grupos comunitários, sabedoras de conhecimentos como extração de açaí, confecção de matapi e outros possíveis papéis sociais que as demarcam, pelas palavras de algumas, como vencedoras. Considera-se que esses aspectos vividos devem ser considerados na elaboração de currículos, programas e políticas públicas, pois são constituintes de processos que formam as Educadoras ribeirinhas. Freire (2000) é ratificador de que ensinar é ter respeito com os saberes e identidades dos educandos.

A última e terceira seção, na proposta de compreender as inter-relações que se estabelecem entre os fundamentos teórico-metodológicos do curso Pedagogia das águas, desenvolvido no âmbito do PRONERA, com as experiências e práticas educativas das egressas provocou a escrita do contexto da formação de educadoras do campo, seus princípios, estratégias que possibilitam entender as etapas do processo de regulamentação do Programa, como um grande salto no Movimento da Educação do Campo, em que as educadoras apresentam significativas falas sobre as orientações vividas em coletivo, quanto a pedagogia da alternância enfatizando o tempo comunidade, mas, também, sobre o desconhecimento do movimento nacional antes do curso.

Nas falas das educadoras ribeirinhas verificou-se a avaliação positiva quanto a realização do Curso Pedagogia das Águas no que tange a uma proposta específica aos povos do campo, aos ribeirinhos, enfatizando que houve preocupação e aprendizagem da própria universidade que se oportunizou dialogar e aproximar-se com/dos movimentos sociais, pensar uma outra dinâmica de organização para recebimento dos, à época, discentes ribeirinhos, provocar docentes sem nenhuma identidade com o campo a também repensarem suas práticas e se abrir para outras ações que foi o fortalecimento do Fórum Regional de Educação do Campo Região Tocantina II e a oferta de Licenciatura em Educação do Campo.

Considera-se pelas histórias relatadas que o acesso à Educação Superior foi fundamental para mudar suas vidas, mas, prioritariamente, suas práticas, pois apesar de terem a formação de magistério, a nível médio, a licenciatura oportunizou repensarem a escola em que já atuavam e continuam atuando, que é uma escola no Rio Campompema. A partir do curso reelaboraram PPP e potencializam, na medida do possível, uma prática educativa interligada aos saberes ribeirinhos.

As práticas educativas que se teve acesso, mostram um limiar entre seguir o estabelecido pela secretaria municipal em que são vinculadas, onde se percebeu no plano de metas, ações

pontuais na educação do campo e uma na EJA ribeirinha, a nível de pós-graduação *latu sensu*, e seguir uma outra forma de educar, essencialmente, dialógica, como propõem no PPP (2015) da escola, que também não tem referência alguma à uma educação ribeirinha, mas é todo fundamentado na teoria de Paulo Freire.

Na pesquisa pôde-se participar de culminância e elaboração de projetos em que os saberes ribeirinhos foram trabalhados. Demarca-se também que na primeira ida à escola, sem aviso prévio às educadoras, era apresentação dos educandos sobre um projeto com temática acerca das brincadeiras ribeirinhas, pois conforme destacado pelas educadoras, o uso da tecnologia pelas crianças, como celular, computador e tablet, tem provocado um isolamento das mesmas, em comparação à infância relatada que tiveram, de brincadeiras em grupo. Esses e outros temas que surgem da comunidade têm sido tratados em suas práticas e isso é positivo.

Diante das histórias contadas, com análise sobre querer ser docente e efetivamente ser docente, percebe-se mudanças nas práticas educativas das educadoras ribeirinhas, pelas suas intencionalidades, compreensões de pedagogia tradicional e pedagogia transformadora em um contínuo processo na busca de “ser mais”, no sentido de contribuir com os sentidos de outras vidas.

Portanto, os processos evidenciados nas memórias e nas práticas educativas das educadoras, como destaca Freire (1987), não podem ser pensados sob uma ilusão ingênua de transformação total, haja vista os processos de mundo em que estão inseridas, por isso, se corrobora com a ideia de que as educadoras ribeirinhas encontram-se em uma mudança gradual e construindo sim, uma escola que precisa ser mais que um barco que dá acesso a outros mundos, que carrega ou transporta pessoas de um lado para outro, como algo mecânico, mas que promove um diálogo com pessoas, se importa com elas, as vê e as escuta, pois em suas lembranças, destacam o quanto gostariam de terem sido tratadas assim, com acolhimento e afetividade em processos educativos mais humanizados.

Essas considerações ratificam a tese de que as experiências de vida de educadoras ribeirinhas, avigoradas pela inserção em um curso de graduação para professores e professoras dos assentamentos agroextrativistas de Abaetetuba, desenvolvido no âmbito do PRONERA e vinculado aos princípios da Educação do campo, contribuem numa perspectiva dialógica para potencializar identidades e práticas educativas na escola do Rio Campompema.

## REFERÊNCIAS

- ABAETETUBA. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de Metas – 2018**. Disponível em: <https://www.abaetetuba.pa.gov.br/arquivos/21/SEMEC-METAS.pdf>. Acesso em jan. 2020.
- ABRAMOVAY, Ricardo. **O capital social dos territórios: repensando o desenvolvimento rural**. Economia Aplicada – volume 4, n° 2, abril/junho 2000.
- AGÊNCIA NACIONAL DE ÁGUAS (ANA). **Água no mundo**. Publicado em 09.03.2018. Disponível em: <https://www.ana.gov.br/textos-das-paginas-do-portal/agua-no-mundo/agua-no-mundo> . Acesso em jul. 2019.
- ALBERTI, Verena. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1990.
- AMADO, Janaína. Nós e o Espelho. in: FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs.). **História Oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, 2001.
- ANFOPE – Associação Nacional de Formação de Professores. **Histórico**. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/historico/>. Acesso em fev. 2019.
- \_\_\_\_\_. **Documento CONTRA A DESCARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**. Nota das Entidades Nacionais em defesa da Resolução 02/2015. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/issue/view/108/Doc1> Acesso em Jan. 2020.
- ANPED. **Uma formação formatada**. Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/posicao\\_da\\_anped\\_sobre\\_o\\_texto\\_referencia\\_diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_e\\_base\\_nacional\\_comum\\_para\\_a\\_formacao\\_inicial\\_e\\_continuada\\_de\\_professores\\_da\\_educ.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/posicao_da_anped_sobre_o_texto_referencia_diretrizes_curriculares_nacionais_e_base_nacional_comum_para_a_formacao_inicial_e_continuada_de_professores_da_educ.pdf). Acesso Jan 2020.
- ANTUNES, Ângela. **A beleza existe em todo lugar**. In: GADOTTI, Moacir. Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido. 2.ed. São Paulo: Editoria e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves. (org.) **Educação do campo: desafios para a formação de professores**. Autêntica. Belo Horizonte. 2009.
- ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. **Por Uma Educação do Campo**. 2ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.
- ARROYO, Miguel Gonzales. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Currículo, Território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos**. Em Aberto, Brasília, v.17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000.
- ARROYO, Miguel Gonzales. Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; LEÃO, G. **Quando a diversidade interroga a formação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

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

AZEVEDO, Maria Amélia & GUERRA, Viviane Nogueira. **Vitimação e vitimização: questões conceituais**. In: M. A. Azevedo & V. N. Guerra (ORGs): Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder. São Paulo: Iglu, 1989 .

BECKER, Bertha K.. Geopolítica da Amazônia. **Estud. av.**, São Paulo , v. 19, n. 53, p. 71-86, Apr. 2005 . Acesso em jul. 2019.

BENJAMIN, César. **Introdução**. In: BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. Projeto popular e escolas do campo. Coleção Por uma Educação Básica do campo, n° 3. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000.

BENJAMIN, WALTER. A imagem de Proust. In: \_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. Prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 8. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 123-128. (Obras Escolhidas, v. I).

\_\_\_\_\_. O narrador: considerações sobre Nicolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. Prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 8. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 213-240. (Obras Escolhidas, v. I).

BERTUCI, Liane Maria; FILHO, Luciano Mendes de Faria; OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. **Edward P. Thompson: História e Formação**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Educação**. PUC, Porto Alegre, vol. 34, n. 2, mai-ago, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84819058005.pdf> Acesso em Jul. 2019.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, Vavy Pacheco. **O que é história**. 2ª ed. São Paulo: Braziliense, 1993.

BOGO, Ademar. **O MST e a Cultura**. 3ª ed. São Paulo: MST, 2009.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velho**. São Paulo: TAQ, 1979.

\_\_\_\_\_. **A pesquisa em memória social**. Psicologia USP, São Paulo, 1993, p. 277-284.

\_\_\_\_\_. **Tempos Vivos e Tempos Mortos**. [S.l.]: São Paulo, Portal do Governo. Disponível em: <http://culturaeducacao.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/Documentos/420091014164722Tempos%20vivos%20e%20tempos%20mortos.pdf>\_ Acesso em: 20 ago, 2019.

\_\_\_\_\_. **A substância social da memória** in: BOSI, Ecléa. O tempo vivo da memória: ensaios da psicologia. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BORTOLAZZO, Sandro Facin. **De Comte a Bauman: algumas aproximações entre os conceitos de geração e identidade.** Estudos de Sociologia, Recife, 2016, Vol. 1 n. 22.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Casa de escola: cultura camponesa e educação rural.** Campinas, São Paulo: Papirus, 1983.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Editora Braziliense, 1981.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.433, de 8 de janeiro de 1997.** Política Nacional de Recursos Hídricos. Brasília: Secretaria de Recursos Hídricos, 1997.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1, de 03 de abril de 2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Brasília: SECADI, 2002. Disponível: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf). Acesso em Dez. 2019.

BRASIL. MEC. SEB. SECADI. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Decreto nº 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. Diário Oficial da União, Brasília, Sessão1, 5 nov. 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2014. Disponível em: <https://goo.gl/5CtxmT>.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas.** Brasília, 2019.

BRASIL. Lei Nº 12.014/2009. **Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação.** Diário Oficial da União, Brasília, 2009.

BUJES, Maria Isabel. Descaminhos. in: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

BRASIL. Referências para uma Política Nacional do Campo. **Cadernos de Subsídios.** Brasília (DF): MEC/SECAD/Grupo de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

CAETANO, L. M & YAEGASHI, S. F. R.. **A obediência e a relação escola e família.** Teoria e Prática da Educação, 14(3), 2011, 57-66.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. in. AUTORES: **Por Uma Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas.** V. 4. Brasília, 2002.

CALDART, Roseli Salete (Org.). **Intencionalidades na Formação de Educadores do Campo.** Veranópolis: ITERRA, 2007.

CANDAU, Jöel. **Memória e Identidade.** 1.ed. São Paulo: Contexto, 2018.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. **Perfil do professor da educação básica**. Brasília, DF: INEP, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/486324/Perfil+do+Professor+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica/6b636752-855f-4402-b7d7-b9a43ccffd3e?version=1.5> Acesso em jan. 2020.

CASTRO, Edna. **Dinâmica socioeconômica e desmatamento na Amazônia**. Novos Cadernos NAEA. v. 8, n. 2, p. 5-39, dez. 2005, ISSN 1516-648.

CASTRO, Edna; CAMPOS, Índio. Formação Socioeconômica do Estado do Pará. in: CASTRO, Edna; CAMPOS, Índio. (Orgs.) **Formação Socioeconômica da Amazônia**. Belém: NAEA, 2015.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Política de Gestão e Financiamento da Expansão das Universidades Federais via Precarização do Trabalho Docente. in: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; SILVA JÚNIOR, João dos Reis (Orgs.) **Educação Superior no Brasil e diversidade regional**. Belém: EDUFPA, 2008.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CNE. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. CNE, 2006.

CONCEIÇÃO, Darinêz de Lima. **Práticas Educativas dialógicas como referência para reconceituar a educação de Jovens e Adultos: Estudo de uma experiência do PROEJA no Instituto Federal do Pará/Campus de Castanhal**, Tese. 2016, 211, Tese (PósGraduação em Educação) Universidade Federal do Pará, Belém, 2016. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/TeseDarinez.pdf>. Acesso em set 2019.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, CNEC, 2., 2004, Luziânia. **Inter-Ação**: Rev. Fac. Educ. UFG, 29 (2): 283-293, jul./dez. 2004. Acesso em Out 2019.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE MUNICÍPIOS. Cerca de 60% dos Municípios são rurais, diz IBGE. Disponível em: <https://www.cnm.org.br/comunicacao/noticias/cerca-de-60-dos-municipios-sao-rurais-diz-ibge> . Acesso em Jan. 2020.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. **Comunidades rurais-ribeirinhas: demarcando traços, tecendo identidades**. in: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Cartografias Ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando Amazônidas. 2ª ed. Belém: EDUEPA, 2008.

COUTO, Mia. **O Último Voo do Flamingo**. 2ª ed. Lisboa: Caminho, 2005.

CUNHA, Lúcia Helena de Oliveira. Significados múltiplos das águas. in: DIEGUES, Antônio Carlos (Org.). **A imagem das águas**. São Paulo: Editora HUCITEC/NUPAIUB-USP, 2000.

CRUZ, V. do C. O rio como espaço de referência identitária: reflexões sobre a identidade ribeirinha na Amazônia. in: TRINDADE JR, Saint-Clair Cordeiro da e TAVARES, Maria Goretti da Costa. (Orgs.) **Cidades ribeirinhas na Amazônia: mudanças e permanências**. Belém: EDUFPA, 2008.

\_\_\_\_\_. **Rio como espaço de referência identitária na Amazônia:** considerações sobre a identidade ribeirinha. XIV encontro nacional da anpur, Maio de 2011, Rio de Janeiro – Brasil. Disponível em: <http://anais.anpur.org.br/index.php/anaisenanpur/article/view/869/853> Acesso em Dez. 2019.

DAYRELL, Juarez. **A escola como espaço sócio-cultural.** in: DAYRELL, J. (Org.) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura.* 3ª Reimp. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

DIEGUES, Antônio Carlos; ARRUDA, R. S. V. **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil.** Brasília: Ministério do Meio Ambiente; São Paulo: USP, 2001.

DIEGUES, Antônio Carlos. **Água e Cultura nas Populações Tradicionais Brasileiras.** I Encontro Internacional: Governança da Água, São Paulo, novembro 2007. Disponível em: <http://nupaub.fflch.usp.br/sites/nupaub.fflch.usp.br/files/color/simbolagua.pdf> Acesso em Jan. 2020.

EXPERIÊNCIA. In: Dicionário Michaelis. 2019. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/mem%C3%B3ria/>. Acesso em: jun. 2019.

FALEIROS, Eva; FALEIROS, Vicente. **Escola que protege:** Enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

FARES, Josebel Akel. **Imagens poéticas de águas amazônicas.** Asas da Palavra, (UNAMA), v.06, p.17-28 2003.

FEIXA, Carles e LECCARDI, Carmem. **O conceito de geração nas teorias sobre juventude.** Revista Sociedade e Estado - Volume 25 Número 2 Maio / Agosto 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio: o dicionário da língua portuguesa.** 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. in: CALDART, Roseli Salete, CERIOLI, Paulo Ricardo, KOLLING, Edgar J. (Orgs). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas.** Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. in: **A pesquisa em Educação do Campo.** Brasília: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Sobre a tipologia de territórios. in SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério (Orgs.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos.** São Paulo: Expressão Popular: UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Sobre a tipologia de territórios in:FERNANDES, Bernardo Mançano. **Construindo um estilo de pensamento na questão agrária: o debate paradigmático e o conhecimento geográfico.** Presidente Prudente: [s.n], 2013.

FERNANDES, Bernardo Mançano. TARLAU, Rebecca. **Razões para mudar o mundo: a educação do campo e a contribuição do Pronera.** Educ. Soc., Campinas, v. 38, n°. 140, p.545-567, jul.-set., 2017.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. in: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FRAXE, Therezinha. de J. P.; MIGUEZ, Sâmia; WITKOSKI, Antônio Carlos. Comunidades Ribeirinhas: Representações Socioculturais na área de atuação do Projeto PIATAM. in: RIVAS, Alexandre; BRASIL, Marília; TEIXEIRA, Pery (Orgs.). **Produzir e viver na Amazônia Rural: um estudo sociodemográfico de comunidades do médio Solomões.** Manaus: EDUA, 2007.

FRAXE, Therezinha J.P. **Homens Anfíbios. Etnografia de um campesinato das águas.** São Paulo; Annablume, Ed. Secretaria de desporto e Cultura do Estado do Ceará. Fortaleza, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 1982.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação.** 5.ed. Cortez: São Paulo, 2001.

FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível. in: BRANDÃO, Carlos Rodrigues et al. **O Educador Vida e morte.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

FREIRE, Paulo. FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra. **Juventude camponesa e políticas públicas: pertinência social do Programa Saberes da Terra na Amazônia Paraense.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, 2009.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor:** Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

\_\_\_\_\_. **Boniteza de um sonho:** Ensinar-e-aprender com sentido. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2008.

GALEANO, Eduardo. **Depoimento de Eduardo Galeano na praça Catalunya.** Acampada BCN. Barcelona, maio 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mdY64TdriJk&feature=youtu.be> Acesso em: 20 Nov 2018.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores, complexidade e trabalho docente.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8429/17739>  
Acesso em abr 2019.

GATTI, Angelina; SÁ BARRETO, Elba S. de Sá. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: [http://rizomas.net/arquivos/professores-do-brasil\\_pesquisa-unesco-2009.pdf](http://rizomas.net/arquivos/professores-do-brasil_pesquisa-unesco-2009.pdf). Acesso em out., 2018.

GATTI, Angelina; ANDRÉ, Marli; ALMEIDA, Patrícia. **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: UNESCO, 2019

GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** Rio de Janeiro: Petrópolis. 1996.

GUERRA, Viviane N. A. **Violência de pais contra filhos: a tragédia revisada.** 3 ed. São Paulo : Cortez, 1998.

GUERRA, Viviane N. A. **Violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada.** 7ª Ed São Paulo: Cortez, 2011.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo.** Editora Boitempo: São Paulo, 2011.

HERRERA, José Antônio e MOREIRA, Rodolfo Pragana. **Resistência e conflitos sociais na Amazônia paraense: a luta contra o empreendimento hidrelétrico de Belo Monte.** CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografia agrária, v. 8, n. 16, p. 130-151, ago., 2013.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. “Geoestatísticas” revelam patrimônio ambiental da Amazônia Legal. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/14023-asi-geoestatisticas-revelam-patrimonio-ambiental-da-amazonia-legal> . Acesso em jan. 2019.

IBGE. **Classificação e caracterização dos espaços rurais e urbanos do Brasil: uma primeira aproximação.** IBGE, Coordenação de Geografia. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO DE NACIONAL COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. Relatório de Assentamentos - Painel dos Assentamentos – Inkra. Disponível em: [http://painel.inkra.gov.br/sistemas/Painel/ImprimirPainelAssentamentos.php?cod\\_sr=1&Parameters\[Planilha\]=Sim&Parameters\[Box\]=GERAL&Parameters\[Linha\]=1](http://painel.inkra.gov.br/sistemas/Painel/ImprimirPainelAssentamentos.php?cod_sr=1&Parameters[Planilha]=Sim&Parameters[Box]=GERAL&Parameters[Linha]=1) Acesso em jan. 2018.

INCRA. **Manual de Operações** 2004. Brasília: INCRA/MDA, 2004.

INCRA. **Manual de Operações** 2016. Brasília: INCRA/MDA, 2016.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Censo escolar da educação básica 2016. **Notas Estatísticas.** Disponível em:

[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf) Acesso em fev. 2019.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Notas Estatísticas.** Censo Escolar 2018. Disponível em

[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2018/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf) Acesso em fev. 2019.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Relatório da II Pesquisa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária.** Brasília, 2015.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Relatório Territorial de Belém e de Abaetetuba.** Rio de Janeiro, 2015.

ITERPA. **PAE São João Batista.** Disponível em: <http://www.iterpa.pa.gov.br/content/paes%3%A3o-jo%C3%A3o-batista>. Acesso em: XXXX

JANUÁRIO, Rogério de Souza. **Barragens não!** Caderno de Poesias. Movimento dos Atingidos por Barragens, 2010.

JAPIASSU, Hilton. **O problema epistemológico da educação.** Caderno SEAF ANO I, Nº 1, agosto de 1978.

JESUS, Sônia Meire et al. Ciência, universidade e lutas sociais do campo – novas demandas, novas epistemologias. **Anais do I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo.** CPC 3. Brasília: UNB, 2008.

JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as "histórias de vida" a serviço de projetos. **Educ. Pesqui.** [online]. 1999, vol.25, n.2, pp.11-23.

\_\_\_\_\_. **Experiência de vida e formação.** São Paulo, Cortez: 2004.

\_\_\_\_\_. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. In: **Educação.** Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

KENSKI, Vani Moreira. Memória e Ensino. **Cad. Pesq.,** São Paulo, n.90, p.45-51, ago. 1994.

KONDER, Leandro. **O Que é Dialética.** 25ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** Tradução Bernardo Leitão et al. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

LIRA, Sergio Roberto Bacury de. **Pólo oleiro-cerâmico de Abaetetuba: expansão e crise.** Belém: UFPA/NUMA, 1998.

LISBOA, Suellen (Org.). **Guia de elaboração de trabalhos acadêmicos.** 2. ed., rev., ampl. e atual. — Belém : Universidade Federal do Pará, Biblioteca Central, 2019.

LISPECTOR, Clarice. **Água Viva.** 1ª edição. Rio de Janeiro: Artenova, 1973.

LOPES, Adrea Simone Canto. **A construção da identidade do campo na Amazônia Ribeirinha**: Ilha de Cotijuba-Pará. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural. Porto Alegre: UFRS, 2012.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. Meditação devaneante – entre o Rio e a Floresta.in: SIMÕES, Maria do Socorro Simões. **Memória e comunidade: entre o rio e a floresta**. Belém: UFPA, 2000.

LUCKESI, Cipriano. **Filosofia, exercício do filosofar e prática educativa**. Em Aberto Brasília, ano 9. n 45. jan. mar 1990.

MANCEBO, Deise. **Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010**. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/275/27533496003.pdf> . Acesso em: jan. 2020.

1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária. **Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro**. Mimeo. Brasília. 1997.

MATIJASCIC, Milko. (Coord.). **Professores da Educação Básica no Brasil**: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração. IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília, Rio de Janeiro: IPEA, 2017. Disponível em: [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7929/1/td\\_2304.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7929/1/td_2304.pdf)

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Desafios da história oral latino-americana: o caso do Brasil. in: FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs.). **História Oral**: desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000.

MEIHY, José Carlos Sebe B.; RIBEIRO, Suzana L. Salgado. **Guia prático de história oral**: para empresas, universidades, comunidades, famílias. São Paulo: Contexto, 2011.

MEIHY, José Carlos Sebe B.; HOLANDA, Fabíola. **História oral**: como fazer, como pensar. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2014.

MEMÓRIA. In: Dicionário Michaelis. 2019. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/mem%C3%B3ria/>. Acesso em: jun. 2019.

MENEZES NETO, Antônio Júlio. **A igreja católica e os movimentos sociais do Campo**: a Teologia da Libertação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. CADERNO CRH, Salvador, v. 20, n. 50, p. 331-341, Maio/Ago. 2007.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Revista Gragoatá**, n. 22, p. 11-41, 1º sem. 2007. Disponível em: <http://www.cadernosdeletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/34/traducao.pdf> Acesso em mar.2019.

MOLINA, Mônica C.& HAGE, Salomão M. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015

MOREIRA, Antônio Flávio. **Identidade e Currículo**. in: Moreira, A, F. e Candau, V. M. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

Disponível em: [https://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/binary/down\\_sem/DownloadServlet?arquivo=textos/antonio\\_moreira\\_identidade\\_curric.pdf](https://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/binary/down_sem/DownloadServlet?arquivo=textos/antonio_moreira_identidade_curric.pdf). Acesso em Nov 2019.

MORICONI, Gabriela Miranda. (Coord.). Formação Continuada de Professores: Contribuições da Literatura Baseada em Evidências. **Relatório de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. Todos pela Educação. Jun., 2017. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/posts/54.pdf?1309123046>

MUNARIM, Antônio. **Educação do campo e LDB: Uma relação quase vazia**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 19, p. 493-506, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em Jan. 2020.

NARRATIVA. In: **Dicionário Michaelis**. 2019. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/modern-o-portugues/busca/portugues-brasileiro/mem%C3%B3ria/>. Acesso em: jun. 2019.

NETO, Francisco Rente e FURTADO, Lourdes Gonçalves. A ribeirinidade amazônica: algumas reflexões. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 24, p. 158-182, 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/cadernosdecampo/article/view/97408/114087> Acesso em jun. 2019.

NÓVOA António (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

OCDE - ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Relatórios Econômicos OCDE**. Brasil. Fev. 2018. Disponível em: <https://www.oecd.org/eco/surveys/Brazil-2018-OECD-economic-survey-overview-Portuguese.pdf> Acesso em fev. 2019.

OLIVEIRA, Breyner Ricardo; SOUZA, Waleska Medeiros de; PERUCCI, Leidelaine Sérgio. **Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos**. Roteiro, Joaçaba, Edição Especial, p. 47-76, dezembro 2018 | E-ISSN 2177-6059

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Epistemologia e educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2016.

OLIVEIRA, José Ademir; Schor, Tatiana. Das cidades da natureza à natureza das cidades. In: TRINDADE JR, Saint-Clair Cordeiro da e TAVARES, Maria Goretti da Costa. (Orgs,) **Cidades ribeirinhas na Amazônia: mudanças e permanências**. Belém: EDUFPA, 2008.

OLIVEIRA, Ivanilde et al. **Para repensar a práxis alfabetizadora: representações sobre religiosidade de alfabetizando do NEP/CCSE/UEPA**. 2005. Relatório de Pesquisa (Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação). Belém: Universidade do Estado do Pará, 2005.

OLIVEIRA, Luis Pinto de., et al. **Programa de Desenvolvimento da Cadeia Produtiva do Açaí no Estado do Pará - PROAÇAÍ – PA**. Belém: SEDAP, 2016.

PACHECO, Agenor Sarraf. **En El Corazón de La Amazonía: identidades, saberes e religiosidades no Regime das Águas Marajoaras**. Tese de Doutorado em História Social. São Paulo: PUC-SP, 2009.

PATTO, Maria Helen Souza. **O ensino a distância e a falência da educação**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 2, p. 303-318, abr./jun. 2013.

PAZETO, Antônio Elizio. **Universidade e diversidade: descaminhos do modelo universitário brasileiro**. RBPAAE v.18, n.1, jan-jul. 2002.

PEREIRA, Edir Augusto Dias. **As Encruzilhadas das Territorialidades Ribeirinhas: Transformações no exercício espacial do poder em comunidades ribeirinhas da Amazônia Tocantina Paraense**. Dezembro, 2014. 435 fls. Tese de conclusão de Doutorado em Geografia Humana. Instituto de Geociências. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Niterói, RJ, 2014.

PEREIRA, Edir Augusto Dias. O campo ribeirinho: educação escolar e território na Amazônia. in: SOUZA, Dayana; VASCONCELOS, Eliane; HAGE, Salomão (Orgs.). **Povos ribeirinhos da Amazônia: educação e pesquisa em diálogo**. Curitiba: CRV, 2017.

PORTELLI, Alessandro. **O que faz a história oral ser diferente?**. Proj. História, São Paulo, fev.1997.

\_\_\_\_\_. Memória e diálogo: desafios da história oral para a ideologia do século XXI in: FERREIRA, Marieta de M. et al (Orgs.). **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC - Fundação Getulio Vargas, 2000.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter.SADER, Emir. (Org.). **O desafio ambiental**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. De saberes e de territórios: diversidade e emancipação a partir da experiência latino-americana. **GEOgrafia**, Ano VIII, N. 16, 2006.

\_\_\_\_\_. **Amazônia, Amazônias**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

\_\_\_\_\_. **Amazônia: encruzilhada civilizatória tensões territoriais em curso**. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2018.

\_\_\_\_\_. **De saberes e de territórios: diversidade e emancipação a partir da experiência latino-americana**. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdad os.org.br/sites/default/files/Carlos%20Walter%20Porto-Gon%C3%A7alves%20-%20De%20saberes%20e%20de%20territ%C3%B3rios.pdf>. Acesso em Jan 2020.

PRADO, Adélia. **Poesia Reunida**. São Paulo: Siciliano, 1991.

PREFEITURA DE ABAETETUBA. **Sistema de abastecimento de Água para atender as comunidades rurais e ilhas do município de Abaetetuba**. Disponível em: <https://www.abaetetuba.pa.gov.br/obras.php?id=9>

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. Relatos Oraís: do “indizível” ao “dizível”. in: VON SIMON, Olga de Moraes. (Org.) **Experimentos com História de Vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice, 1988.

REIS, Luiz. **Abaetetuba**. Belém: Gráfica Falangola Editora, 1969.

RIBEIRO, Sérgio; CATALÃO, Vera; FONTELES, Bené. (Orgs.). **Água e cooperação: reflexões, experiências e alianças em favor da vida**. Brasília: Ararazul, Organização para a Paz Mundial, 2014.

RIO PRO MAR. Música: Rio Pro Mar. 2017. Son., P&B.

SAINT – EXUPÉRY, Antonie. **Terra dos Homens**. Trad. Rubem Braga. 6. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1962.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2ª ed. Chapecó: Argos, 2014.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Milton. **O Território e o Saber Local**: algumas categorias de análise. **Cadernos IPPUR**, Rio de Janeiro, Ano XIII, No 2, 1999, p. 15-26.

SANTOS, Marilene e CARVALHO, Jailda Evangelista do Nascimento. **Pronera: um programa de educação do campo**. Encontro de Pesquisa Nacional do Norte e Nordeste. Paraíba. Natal: EPENN XXII, 2014.

SAVIANI, D. **Sistema de Educação**: subsídios para a Conferência Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC, 2009. p. 34-74.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. V. 14 N. 40 jan./abr. 2009.  
\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica** - V.9, N.1 jan/jun.2011; pp.07-19.

SECRETARIA MUNICIPAL DO MEIO AMBIENTE – SEMEIA. **Plano Municipal de Meio Ambiente**. Abaetetuba, 2016.

SHIROMA, Eneida Oto. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 88-106, mai./ago, 2018.

SILVA, Hellen do Socorro de Araújo. **Política de Formação de educadores do campo e a construção da contra-hegemonia via epistemologia da práxis**: Análise da experiência da LEDOC-UFPA-Cametá. Tese de Doutorado. PPGED/UFPA: Belém, 2017

SILVA, Adriano Sales dos S. **Formação Continuada de professoras de infância no Baixo Tocantins**: concepções de criança [infância] e interdisciplinaridade. Dissertação. UFPA. NPADC, 2005.

SOBRINHO, Sebastião Aluizio Solyno. A certificação do açaí na região do Baixo-Tocantins: uma experiência de valorização da produção familiar agroextrativista na Amazônia. **Agriculturas** – v. 2 – n 3 - outubro de 2005.

SOUZA, Dayana Viviany S. de. **Currículo e saberes culturais dos discentes ribeirinhos do curso de pedagogia das águas de Abaetetuba-Pará**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. UFPA, 2011.

SOUZA, Dayana; FREIRE, Jacqueline. Formação de professores do campo ribeirinho: remando na experiência do curso de Pedagogia das Águas. in: SOUZA, Dayana;

VASCONCELOS, Eliane; HAGE, Salomão (Orgs.). **Povos ribeirinhos da Amazônia: educação e pesquisa em diálogo**. Curitiba: CRV, 2017.

SOUZA, Maria Antônia de. Sobre o conceito de prática pedagógica. In: SILVA, Maria Cristina Borges da. **Práticas Pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. **Dicionário Paulo Freire**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SHOR, Ira & FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia – O cotidiano do Professor**. Trad. Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. **A construção de significados nas brincadeiras de faz-de-conta por crianças de uma turma de Educação Infantil ribeirinha da Amazônia**. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia) –Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UFPA, Belém, 2009.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. O papel da brincadeira de faz de conta no processo de humanização de crianças ribeirinhas da Amazônia. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 855-878, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n3p855>  
Acesso em abr. 2019.

TEIXEIRA, Sônia e ALVES, José Moisés. **O Contexto das Brincadeiras das Crianças Ribeirinhas da Ilha do Combu**. (2008). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(3), 374-382.

TPE – TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro de Educação Básica**. São Paulo: Moderna, 2018. [https://todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/20180824-Anuario\\_Educacao\\_2018\\_atualizado\\_WEB.pdf?utm\\_source=conteudoSite](https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/20180824-Anuario_Educacao_2018_atualizado_WEB.pdf?utm_source=conteudoSite)

TRINDADE JR, Saint-Clair Cordeiro da., TAVARES, Maria Goretti da Costa. (Orgs.) **Cidades ribeirinhas na Amazônia: mudanças e permanências**. Belém: EDUFPA, 2008.

THOMPSON, Edward P. **A miséria da Teoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

\_\_\_\_\_. **A história vista de baixo**. In: As peculiaridades dos ingleses, e outros artigos. Seleção de textos traduzidos do inglês organizada por Antonio Luigi Negro e Sergio Silva. Campinas: Editora da Unicamp, 2001. p. 185-201.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

THOMSON, Alistair. Reconstituo a memória: Questões entre as relações da história oral e memória. **Proj. História**, São Paulo, abr., 1997.

THOMSON, Alistair et al. Os debates sobre memória e história: alguns aspectos internacionais. in: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes (Coord.). **Usos & Abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

THOMSON, Alistair. Aos cinquenta anos: uma perspectiva internacional da história oral. in: FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs.). **História Oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia das Águas**. UFPA: Campus de Abaetetuba, 2005.

VAL, Adalberto L.; et al. 2010. **Amazônia: Recursos hídricos e sustentabilidade**. In: J. Tundisi (Ed.) Recursos Hídricos. Academia Brasileira de Ciências (ABC) & Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), São Paulo. (in press).

VASCONCELOS, Paulo Henrique de. **Educação do campo: marcos normativos. Quais indivíduos as políticas públicas pretendem formar?** Rev. HISTEDBR On-line, Campinas, v.18, n.3 [77], p.865-883, jul./set. 2018

VEIGA, Ilma Passos da. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papyrus, 1998.p.11-35.

VEIGA, José Eli da. **Indicadores de sustentabilidade**. Revista de Estudos Avançados, 24 (68), 39-52. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ea/v24n68/06.pdf> Acesso em Dez. 2019.

VON SIMON, Olga de Moraes. (Org.) **Experimentos com História de Vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice, 1988.

WARSCHAUER, Cecília. **A Roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. in: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2009.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educ. rev.** [online]. 2017, n.65, pp.149-166. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n65/0104-4060-er-65-00149.pdf> Acesso em dez. 2018.

ZITKOSKI, Jaime. Diálogo/Dialogicidade. in: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. **Dicionário Paulo Freire**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

**APÊNDICE A - Convite para participação na pesquisa através de entrevista****CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA DE DOUTORADO E ENTREVISTA**

As histórias são verdadeiras fontes de sabedoria, que têm papel formador da identidade. Há pouco tempo, elas foram redescobertas como fonte de conhecimento de vida, tornando-se também grande recurso para educadores (BUSATTO<sup>31</sup>, 2006, p. 21).

Cara Educadora

A Formação de Educadores do Campo é pauta no cenário nacional pela força de sujeitos e movimentos sociais que reivindicam uma outra forma de educar, relacionada, em primeiro, ao seu local de moradia, com educadoras sensíveis às necessidades de um outro meio rural e de um outro projeto de nação. Na Amazônia, essa formação ganha destaque pela sua diversidade territorial e de povos, dentre eles, os ribeirinhos, aqueles que vivem com a dinâmica dos rios, da floresta, que têm ligação com a natureza, mas, que, também, buscam melhorias socioculturais e humanas em suas comunidades e região.

Neste contexto e considerando o curso de Pedagogia das Águas como uma experiência pioneira, na Amazônia e no Brasil, de formar educadoras ribeirinhas para atuação nas ilhas de Abaetetuba - Pará, onde você participou, gostaríamos de convidá-la a participar de entrevista para pesquisa de Doutorado em Educação vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, com o título *"Experiências de formação de educadoras ribeirinhas: contribuições para práticas educativas que formam e potencializam identidades docentes ribeirinhas"*.

Nosso objetivo analisar as memórias e experiências educativas de vida e suas repercussões nas práticas pedagógicas de educadores egressos do Curso de Pedagogia das Águas que atuam nas escolas das ilhas de Abaetetuba - Pará. Assim, tudo o que queremos é lhe ouvir, saber de você, que ensinamentos tem da vida como estudante na educação básica, da vida

---

<sup>31</sup> BUSATTO, Cléo. **A Arte de Contar Histórias no Século XXI: tradição e ciberespaço**. Petrópolis: Vozes, 2006.

em comunidade, da vida em família, do ser ribeirinho, da participação em movimento social, do ingresso na universidade, de se formar professora, enfim, como as memórias desses diversos momentos de aprendiz influenciam na sua prática pedagógica nas escolas das ilhas de Abaetetuba. Basta contar! Sua experiência é muito importante para nós. Com ela podemos pensar em outras formas de educação ribeirinha, quem sabe até mesmo, em uma pedagogia para e dos povos das águas.

Essa entrevista é fundamentada nos procedimentos da História Oral, onde a escuta e a fala são primordiais. Mas, não mais, que o esquecimento. Pois é ele que nos faz ter vontade de lembrar, de registrar o que passou, mas que ficou gravado na memória. A sua história, como nos diz Busatto (2006) "é verdadeira fonte de sabedoria" e pode ajudar outros educadores nas formas de ensinar e de viver e pensar o presente.

Caso você deseje participar, marcaremos um momento dentro de sua disponibilidade, na sua localidade para conversarmos. O tempo para responder o aceite desse convite é até a data de 07.12.2017 para 91-981122948  / 91-988853532 ou dayanasouza@gmail.com ou presencialmente.

Ficaremos felizes com a sua participação!

Dayana Viviany Silva de Souza  
Doutoranda em Educação - PPGED/UFPA

Salomão Antônio Mufarrej Hage  
Professor do PPGED/UFPA e Orientador da Pesquisa.

Belém, 30 de novembro de 2017.

## APÊNDICE B - Roteiro da entrevista



### ROTEIRO DE ENTREVISTA

Vejo as asas, sinto os passos de meus anjos e palhaços, numa ambígua trajetória de que sou o espelho e a história. Murmuro para mim mesma: "É tudo imaginação!" Mas sei que tudo é memória (MEIRELES<sup>32</sup>, 2002).

Cara Professora

Obrigada por aceitar nosso convite em participar dessa pesquisa de Tese de Doutorado que tem como objetivo analisar as experiências de formação e suas contribuições nas práticas educativas e identidades docentes de educadoras ribeirinhas egressas do Curso de Pedagogia das Águas que atuam nas escolas das ilhas de Abaetetuba - Pará.

A pesquisa assume como método a História Oral, que tem como técnica a entrevista, para conhecermos as suas memórias, lembranças da educação na família, no modo de viver nas águas e na floresta, na escola e na universidade, entendendo como estes diferentes momentos entrelaçados contribuíram e contribuem para a sua escolha pela docência e prática pedagógica.

#### I. IDENTIFICAÇÃO

- a) Nome, quantos anos tem?
- b) Onde nasceu?
- c) Onde mora? Como é a sua casa?
- d) Com quem você vive?
- e) Com quem se relaciona? Participa de movimento social?
- f) Como você se considera? (Ribeirinha, do Campo, Quilombola,...)
- g) Você é amazônida?

#### II. LOCAL EM QUE VIVE

- a) Como é conviver com a dinâmica dos rios e da floresta das ilhas de Abaetetuba?
- b) Você gosta do local em que vive? O que mais gosta de fazer nesse lugar?
- c) Existe algo que não gosta?

#### III. INFÂNCIA

- a) O que lembra quando alguém faz essa pergunta?
- b) Como era a sua educação em casa? Havia participação em algum trabalho?
- c) E as brincadeiras?
- d) Havia alguém especial na família? Como essa pessoa ensinava?
- e) Como era o "ir à escola?" O que acontecia lá?
- f) Era educação infantil? Multisseriado? Ou já entrava na alfabetização?
- g) Lembrança boa ou ruim de algum professor ou professora?

#### IV. ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE.

- a) Do que se lembra nessas fases?

<sup>32</sup> MEIRELES, Cecília. **Os melhores poemas de Cecília Meireles (1901-1964)**. Seleção Maria Fernanda. 14ª ed. São Paulo: Global, 2002.

- b) Quais eram os seus projetos de vida? Conseguiu realizá-los?
- c) Como era a sua educação em casa?
- d) Como foi o ensino fundamental e médio?
- e) Era prazeroso ir à escola?
- f) Algum professor ou professora com forma de ensinar diferenciada?
- g) Você trabalhou com algo na adolescência ou juventude?

#### **V. ADULTA**

- a) Seus projetos de vida mudaram?
- b) Trabalhou com algo fora da área de educação?

#### **VI. DA EDUCAÇÃO BÁSICA AO INGRESSO NA UNIVERSIDADE, PASSOS PARA A DOCÊNCIA.**

- a) Das suas experiências, o que lhe levou a querer fazer uma graduação em Pedagogia?
- b) Comente se sempre quis ser professora?
- c) O curso intitulado Pedagogia das Águas lhe chamou alguma atenção?
- d) Você acha que esse curso foi diferente dos cursos dito "tradicionais", fora do âmbito da educação do campo?
- e) Antes do curso você sabia sobre o Movimento Por uma Educação do Campo?
- f) Fez diferença ter um curso de nível superior?
- g) Que memórias a universidade deixou para sua vida?

#### **VII. REPERCUSSÕES NA PRÁTICA EDUCATIVA.**

- a) Quando você se viu professora? Ser professora faz bem à você?
- b) Há quanto tempo está atuando como docente?
- c) Atuou só nessa ou em outras escolas?
- d) Como as experiências vividas por você, na família, na escola, com as pessoas, desde a infância influenciam na sua prática educativa?
- e) Fale sobre seus planejamentos, metodologias, o que gosta e como gosta de ensinar.
- f) Como relaciona o modo de viver ribeirinho com a sua aula?
- g) Como você se avalia como professora? Gosta do que faz?

**APÊNDICE C - Perfil das professoras entrevistadas**



**PERFIL DA PROFESSORA ENTREVISTADA**

| <b>IDENTIFICAÇÃO</b>  |  |
|---|--|
| <b>Nome:</b>  |  |
| <b>Idade:</b>   |  |
| <b>Ilha/assentamento em que mora:</b>                                       |  |
| <b>Casa do PAE?</b> ( )sim ( )não   |  |
| <b>Celular:</b>   | <b>Email:</b>                            |
| <b>Sempre morou nas ilhas?</b> ( )sim ( )não                                |  |
| <b>TRAJETÓRIA EDUCACIONAL</b>   |  |
| <b>Escola(s) que cursou a Educação Básica (Infantil ao Médio)</b>           |  |
| <b>Graduação: Pedagogia - UFPA (2006 - 2011)</b>                            |  |
| <b>Outra?</b>   |  |
| <b>Pós-Graduação?</b> ( )não ( )sim <b>Qual?</b>                            |  |
| <b>ATUAÇÃO PROFISSIONAL</b>   |  |
| <b>Escola(s) em que trabalha?</b>   |  |
| <b>Níveis de ensino:</b> ( )E.inf. ( )E.fund. ( )E.méd. ( )EJA ( )Outro?    |  |
| <b>Série/Ano:</b>   |  |
| <b>A Escola onde trabalha fica na mesma ilha em que mora?</b> ( )sim ( )não |  |
| <b>Se não, fica longe ou perto?</b>   | <b>Quanto tempo de barco ou andando?</b> |

**APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e esclarecido****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Abaetetuba, de de 2018.**

Pelo presente, eu \_\_\_\_\_, portadora da cédula de identidade nº \_\_\_\_\_, declaro, para os devidos fins, que cedo os direitos de minha entrevista, gravada em \_\_\_\_\_ para a pesquisa de Doutorado em Educação de Dayana Viviany Silva de Souza, junto à Universidade Federal do Pará, via Programa de Pós-Graduação em Educação, que trata sobre Experiências de formação de educadoras ribeirinhas: contribuições para práticas educativas que formam e potencializam identidades docentes ribeirinhas.

Declaro ainda autorizar a utilização da referida entrevista integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data e vinculado o controle à instituição citada, por meio da doutoranda.

Da mesma forma, autorizo a minha identificação no respectivo relatório de pesquisa sem ônus ou prejuízo.

Atenciosamente,

---

**APÊNDICE E - Termo de sigilo ético-científico****DECLARAÇÃO DE SIGILO ÉTICO-CIENTÍFICO**

Eu, **DAYANA VIVIANY SILVA DE SOUZA**, doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, com número de matrícula 201605780018, declaro para os devidos fins que as histórias orais e imagens obtidas junto de educadoras das Ilhas de Abaetetuba tem o objetivo único de utilização acadêmico-científico da presente tese, sem interesse de causar prejuízo as pessoas e/ou escolas que trabalham e comunidades em que moram. Às professoras entrevistadas foram apresentados os objetivos e intenções da pesquisa e possuem seus nomes identificados, conforme permissão das mesmas e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

---

Dayana Viviany Silva de Souza

**APÊNDICE F – Roteiro para mapeamento simples dos assentamentos**



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

**ROTEIRO PARA MAPEAMENTO SIMPLES DOS ASSENTAMENTOS SÃO JOÃO BATISTA (Ilha de Campompema) E NOSSA SENHORA DO LIVRAMENTO (Ilha de Tabatinga)**

Este mapeamento tem o objetivo de conhecer melhor os territórios estudados: Assentamentos Nossa Senhora do Livramento e São João Batista, nas dimensões histórica, social e ambiental para compor o estudo da tese de doutorado intitulado “Experiências de formação de educadoras ribeirinhas: contribuições para práticas educativas que formam e potencializam identidades docentes ribeirinhas” da Discente Dayana Viviany Silva de Souza e Docente-orientador Prof<sup>o</sup> Salomão Antônio Mufarrej Hage.

|  |
|--|
| <b>I – IDENTIFICAÇÃO</b>   |
| <b>Projeto de Assentamento em que foi realizado esse mapeamento:</b><br>PAE São João Batista /Ilha de Campompema (    )<br>PAE Nossa Senhora do Livramento /Ilha de Tabatinga (    )   |
| <b>II - DADOS HISTÓRICOS</b>   |
| <b>Registrar o nome da pessoa da comunidade que deu essas informações:</b>   |
| <b>2.1. Como se formou comunidade nesta ilha? Conte um pouco dessa história.</b>   |
| <b>2.2. O que se sabe sobre a formação dos Projetos de Assentamentos Agroextrativistas (PAE's) nesta ilha? Como ocorreu esse processo?</b>   |
| <b>2.3. Houve alguma mudança nas ilhas com a regularização dos PAE's? Positiva? Negativa? Justifique.</b>  |
| <b>III – DADOS SOCIAIS</b>   |
| <b>Com quem conseguiu essas informações? Pode ser alguém da associação:</b>  |
| <b>3.1. Número aproximado ou Total exato de pessoas ou famílias que moram na Ilha:</b>   |
| <b>3.2. Quantos assentados atualmente?</b>   |
| <b>3.3. O que tem na Ilha?</b><br>(    ) Escola. Quantas? _____ (    ) Pública, Estadual (    ) Pública, Municipal (    ) Privada<br>(    ) Sindicato (    ) Barracão (    ) Centro Comunitário (    ) Campo de futebol<br>(    ) Cooperativa (    ) Colônia de pescadores |

|   |
|---|
| <input type="checkbox"/> Igreja Católica. Quantas? _____<br><input type="checkbox"/> Igreja Evangélica. Quantas? _____<br><input type="checkbox"/> Posto de saúde <input type="checkbox"/> Navega Pará <input type="checkbox"/> Outro(s), qual(is)? _____   |
| <b>3.4. A maioria dos moradores mora em residência de:</b><br><input type="checkbox"/> Madeira <input type="checkbox"/> Alvenaria <input type="checkbox"/> Mista<br>Obs:  |
| <b>3.5. Práticas de trabalho na Ilha, podendo marcar mais de uma:</b><br><input type="checkbox"/> pesca <input type="checkbox"/> extrativismo do açai <input type="checkbox"/> lavoura <input type="checkbox"/> roça <input type="checkbox"/> olaria<br><input type="checkbox"/> produção de carvão <input type="checkbox"/> caça <input type="checkbox"/> artesanato <input type="checkbox"/> criação de pequenos animais<br><input type="checkbox"/> Agente Comunitário de Saúde <input type="checkbox"/> Educador/a na escola<br><input type="checkbox"/> outra, Qual?.....                                |
| <b>3.6. Quais as principais atividades culturais da ilha?</b><br><input type="checkbox"/> Festa de Santo, qual?<br><input type="checkbox"/> Festa do açai?<br><input type="checkbox"/> Outra, qual?.....  |
| <b>IV – DADOS AMBIENTAIS</b>  |
| <b>4.1. Quais os principais impactos socioambientais ocorridos na comunidade? (pode marcar mais de uma alternativa)</b><br><input type="checkbox"/> desmatamento <input type="checkbox"/> assoreamento de rios e/ou igarapés <input type="checkbox"/> degradação do solo <input type="checkbox"/> lixo<br><input type="checkbox"/> poluição de rios e/ou igarapés <input type="checkbox"/> áreas de pastagens <input type="checkbox"/> falta de saneamento básico<br><input type="checkbox"/> extinção de animais <input type="checkbox"/> produção de carvão<br><input type="checkbox"/> Outros Quais? ..... |
| <b>V – POLÍTICAS PÚBLICAS</b>   |
| <b>5.1. Quais ações governamentais são desenvolvidas em apoio à comunidade atualmente?</b><br><br>  |
| <b>5.2. Há participação da comunidade na definição e controle dessas ações? ( ) Não ( ) Sim</b>   |
| <b>VI - OUTRAS CONSIDERAÇÕES RELEVANTES SOBRE A COMUNIDADE/ILHA?</b>  |
|   |
| <b>OUTROS REGISTROS POSSÍVEIS</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Essencialmente, foto da frente da escola.</li> <li>- Foto do barco de frente para a ilha.</li> <li>- Quantos minutos da beira de Abaetetuba para esta ilha?</li> <li>- Se possível, fotos de espaços das ilhas.</li> <li>- Foto de uma casa do PAE na ilha indicada.</li> <li>- Se possível, registros das práticas de trabalho.</li> <li>- Se possível, registro de impacto ambiental.</li> <li>- Se possível registro de manifestação cultural.</li> </ul>   |

**APÊNDICE G – Mapeamento situação dos egressos do Curso Pedagogia das Águas**

| <b>NOME</b>                                | <b>ILHA QUE RESIDIA QUANDO INGRESSOU NO CURSO</b> | <b>ILHA/LOCAL QUE RESIDE ATUALMENTE</b> | <b>ATUOU/ATUAVA NA DOCÊNCIA ANTES DE INGRESSAR OU AO ESTAR NO CURSO?</b> | <b>EFETIVA? TEMP.?</b> | <b>NÍVEL</b> | <b>ONDE ESTÁ ATUANDO HOJE?</b>                  | <b>EFETIVA? TEMP.?</b> | <b>ILHA(S)/LOCAL QUE ATUA</b>        |
|--|---|---|--|------------------------|--------------|---|------------------------|--------------------------------------|
| <b>1. ALCIONE DE AZEVEDO MACEDO</b>        | Campompema  | Campompema                              | Sim  | Temp.                  | EJA          | ESCOLA - DOCÊNCIA                               | EFETIVA                | Moju e Abaetetuba (onde em Abaeté?)  |
| <b>2. ALDINEI AZEVEDO MACEDO</b>           | Campompema  | Campompema                              | Não  | -                      | -            | ESCOLA - DOCÊNCIA                               | -                      | Moju                                 |
| <b>3. ANTÔNIO JOSÉ FERREIRA NOGUEIRA</b>   | Campompema  | Campompema                              | Sim  | -                      | -            | -   | -                      | Assistência/Educador Social-PROJOVEM |
| <b>4. BRASILENE CARDOSO DE PANTOJA</b>     | Tabatinga   | Abaetetuba                              | Não  | -                      | -            | ESCOLA - DOCÊNCIA                               | -                      | Moju                                 |
| <b>5. CARLA ELY MONTEIRO PEREIRA</b>       | Capim   | Capim                                   | Sim  | Efetiva                | EI/EF        | ESCOLA - DOCÊNCIA                               | EFETIVA                | Capim/Abaetetuba                     |
| <b>6. CRISTIANE FRANÇA DE CARVALHO</b>     | Capim   | Tabatinga                               | -  | -                      | -            | ESCOLA - DOCÊNCIA                               | TEMP.                  | Tabatinga/Abaetetuba                 |
| <b>7. DEUSINALDO DA SILVA</b>              | Campompema  | Campompema                              | Não  | -                      | -            | <i>Cursava mestrado Atualmente é Agricultor</i> | -                      | -                                    |
| <b>8. DIANA DE FRANÇA RODRIGUES</b>        | -   | -                                       | -  | -                      | -            | -   | -                      | Maracapucu                           |
| <b>9. DORCIANE RODRIGUES FARIAS</b>        | -   | Abaetetuba                              | Não  | -                      | -            | ESCOLA - DOCÊNCIA                               | -                      | Cidade/Abaetetuba                    |
| <b>10. EDERA DAS GRAÇAS SANTOS PEREIRA</b> | Campompema  | Tauerá                                  | Não  | Efetiva                | -            | ESCOLA - GESTÃO (JÁ ATUOU NA DOCÊNCIA)          | -                      | Tauerá-Açú/Abaetetuba (quilombola)   |
| <b>11. ELIANE GONÇALVES FERREIRA</b>       | Tabatinga   | Abaetetuba                              | -  | -                      | -            | <i>Autônoma</i>                                 | -                      | -                                    |
| <b>12. ELIZABETE VILHENA DE VILHENA</b>    | Campompema  | Campompema                              | Sim  |                        |              | ESCOLA - DOCÊNCIA                               | EFETIVA                | Campompema/Abaetetuba                |

|  |              |                   |     |          |       |  |         |                       |
|--|--------------|-------------------|-----|----------|-------|--|---------|-----------------------|
| <b>13. ELZA MARIA FERREIRA BAIA</b>            | Tabatinga    | Abaetetuba        | Não | Temp.    | -     | <i>Especialização/Ufpa Professora itinerante</i> | -       | Abaetetuba            |
| <b>14. JOÃO PAULO VASCONCELOS NOGUEIRA</b>     | Campompema   | Campompema        | -   | -        | -     | <i>ESCOLA-VIGIA (Ele é músico)</i>               | -       | Santa Maria           |
| <b>15. JOCIANA DA SILVA</b>                    | Campompema   | Campompema        | Sim | Contrato | EJA   | <i>Fora da área da educação</i>                  | -       | -                     |
| <b>16. JOCILENE COSTA DA SILVA</b>             | Tabatinga    | Genipaúba         | Não | -        | -     | <i>STTR e ESCOLA - DOCÊNCIA</i>                  | Temp.   | Genipaúba             |
| <b>17. JOSÉ MARQUES DOS PASSOS</b>             | Tabatinga    | Belém             | -   | -        | -     | <i>ESCOLA - DOCÊNCIA</i>                         | -       | Belém/Ilhas           |
| <b>18. LINDALVA RIBEIRO MELO</b>               | Uacuri       | Abaetetuba        | -   | -        | -     | <i>ESCOLA - DOCÊNCIA</i>                         | -       | Urucuri/Abaetetuba    |
| <b>19. LUCIA DE NAZARÉ SILVA RODRIGUES</b>     | Maracapucu   | Abaetetuba        | Sim | Efetiva  | EI/EF | <i>ESCOLA - DOCÊNCIA</i>                         | -       | Moju e Abaetetuba     |
| <b>20. LUCILENE SILVA DE OLIVEIRA</b>          | Campompema   | Campompema        | -   | -        | -     | <i>Diretora e Prof. itinerante</i>               | -       | Rio Abaeté            |
| <b>21. MARIA ANTÔNIA FERREIRA DA SILVA</b>     | Campompema   | Campompema        | Sim | Efetiva  | EF    | <i>ESCOLA - COORDENAÇÃO</i>                      | -       | Campompema/Abaetetuba |
| <b>22. MARIA ARCÂNGELA DE CARVALHO CARDOSO</b> | Tabatinga    | Rio Abaeté        | Sim | Contrato | EJA   | <i>Agricultora Familiar</i>                      | -       | Rio Abaeté            |
| <b>23. MARIA BERNADETE DOS SANTOS PEREIRA</b>  | Campompema   | Campompema        | Não | -        | -     | <i>ESCOLA - SERVENTE</i>                         | -       | Campompema/Abaetetuba |
| <b>24. MARIA DA CONCEIÇÃO BARRETO ALVES</b>    | Rio Sirituba | Costa de Sirituba | -   | -        | -     | -  | -       | -                     |
| <b>25. MARIA DA CONCEIÇÃO FERREIRA MATIAS</b>  | Sapucajuba   | Belém             | -   | -        | -     | <i>Casou e foi morar em Belém</i>                | -       | -                     |
| <b>26. MARIA DO PARTO FERREIRA NOGUEIRA</b>    | Campompema   | Campompema        | Não | -        | -     | <i>Autônoma</i>                                  | -       | Abaetetuba            |
| <b>27. MARIA HELENA SILVA VILHENA</b>          | Campompema   | Campompema        | Sim | Efetiva  | EI/EF | <i>ESCOLA - DOCÊNCIA</i>                         | EFETIVA | Campompema/Abaetetuba |

|   |                    |            |     |          |     |  |         |   |
|---|--------------------|------------|-----|----------|-----|--|---------|---|
| <b>28. MARIA HERIETE FRANÇA DE CARVALHO</b>     | Tabatinga          | Belém      | -   | -        | -   | ESCOLA - DOCÊNCIA                                      | -       | Belém                                     |
| <b>29. MARIA INÊS FRANÇA DE CARVALHO</b>        | Tabatinga          | Tabatinga  | Sim | Sim      | EF  | APOSENTADA   | EFETIVA | Atuava em tabatinga, mas está aposentada. |
| <b>30. MARLENE VASCONCELOS FERREIRA</b>         | Tabatinga          | Tabatinga  | -   | -        | -   | -  | -       | -   |
| <b>31. MARTA SANTOS RIBEIRO</b>                 | Quianduba          | Quianduba  | -   | -        | -   | AGENTE DE SAÚDE  | -       | Quianduba                                 |
| <b>32. NAZARÉ DO SOCORRO OLIVEIRA NOGUEIRA</b>  | Campompema         | Campompema | Sim | Efetiva  | EI  | ESCOLA - DOCÊNCIA                                      | EFETIVA | Campompema/Abaetetuba                     |
| <b>33. NILCILENE COSTA NOGUEIRA</b>             | Campompema         | Campompema | Não | -        | -   | ESCOLA - DOCÊNCIA                                      | EFETIVA | Campompema/Abaetetuba                     |
| <b>34. NILVANA DO SOCORRO NOGUEIRA DA SILVA</b> | Campompema         | Campompema | Sim | Contrato | EJA | Agente comunitária                                     | EFETIVA | Campompema                                |
| <b>35. NILZA COSTA NOGUEIRA</b>                 | Campompema         | Campompema | Sim | Efetiva  | EI  | ESPECIALIZAÇÃO E ESCOLA - DOCÊNCIA                     | EFETIVA | Campompema/Abaetetuba                     |
| <b>36. ODILEIA DO SOCORRO RIBEIRO RODRIGUES</b> | Campompema         | Campompema | Sim | Efetiva  | EF  | ESCOLA - DOCÊNCIA                                      | EFETIVA | Campompema/Abaetetuba                     |
| <b>37. RAQUEL LOBATO PEREIRA (NÃO SE SABE)</b>  | Tabatinga          | Abaetetuba | Sim | Contrato | EF  | -  | -       | Abaetetuba                                |
| <b>38. RENATA DO SOCORRO DOS SANTOS ARAÚJO</b>  | Tabatinga          | Tabatinga  | -   | -        | -   | ESCOLA - GESTÃO (Responsável escola)                   | TEMP.   | Tabatinga/Abaetetuba                      |
| <b>39. ROBERTO RIBEIRO DA COSTA</b>             | Campompema         | Campompema | -   | -        | -   | AGENTE COMUNITÁRIO                                     | -       | Campompema                                |
| <b>40. ROSENILDO DA COSTA PEREIRA</b>           | Campompema         | Campompema | Não | -        | -   | AGENTE ADMINISTRATIVO/ SEMEC/Setor Conselhos escolares | EFETIVO | Cidade/Abaetetuba                         |
| <b>41. ROSIANA AMARAL BAIA</b>                  | Xingu/Santo Afonso | Abaetetuba | -   | -        | -   | ESCOLA - DOCÊNCIA                                      | EFETIVA | Cidade/Abaetetuba                         |
| <b>42. ROSILENE FERREIRA PEREIRA</b>            | Sirituba           | Tabatinga  | Sim | -        | -   | ESCOLA - DOCÊNCIA                                      | EFETIVA | Tabatinga/Abaetetuba                      |

|  |            |            |     |          |          |                             |         |            |
|--|------------|------------|-----|----------|----------|-----------------------------|---------|------------|
| <b>43. ROSINEIDE COSTA TELES</b>                   | Campompema | Tailândia  | Não | -        | -        | ESCOLA - DOCÊNCIA           | EFETIVA | Tailândia  |
| <b>44. ROSINETE DO SOCORRO BITENCOURT NOGUEIRA</b> | Campompema | Campompema | Sim | Contrato | EF       | ESCOLA - DOCÊNCIA           | TEMP.   | Outra ilha |
| <b>45. SIMONE MORAES CORREA</b>                    | Tabatinga  | Belém      | Sim | Contrato | EI/EF/EM | ESCOLA - DOCÊNCIA OU GESTÃO | TEMP.   | Belém      |

OBS: OUTROS SUJEITOS QUE NÃO CONCLUÍRAM O CURSO OU DESISTIRAM: 1. ENOC BITENCOURT VILHENA; 2. MARIA CRISTINA DOS SANTOS CARDOSO (Hoje faz PROCAMPO); 3. MAX JOSÉ AZEVEDO DOS SANTOS (Hoje faz PROCAMPO); 4. REGINALDO DO SOCORRO DOS SANTOS DA SILVA; 5. ROSIVALDO DA COSTA PEREIRA

Fonte: Mapa organizado pela autora com ajuda das egressas Jocilene, Elza, Maria do Parto e Elizabeth nos anos de 2017 e 2019.

**APÊNDICE H – Termo de Consentimento livre e esclarecido II**



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

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO II**

Prezado(a)

Meu nome é Dayana Viviany Silva de Souza. Estou realizando uma pesquisa intitulada: **“Formação de Educadoras Ribeirinhas: Experiências de vida que potencializam Práticas educativas na Escola do Rio Campompema em Abaetetuba-Pará”**, vinculada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação da UFPA/Campus Belém, que tem como objetivos:

- (Re)Conhecer as experiências de vida das educadoras ribeirinhas que estejam atuando como docentes na comunidade do Rio Campompema;
- Caracterizar aspectos identitários do território do Assentamento São João Batista na comunidade Campompema;
- Compreender as inter-relações que se estabelecem entre os fundamentos teórico-metodológicos do curso Pedagogia das Águas, desenvolvido no âmbito do PRONERA, com as experiências e as práticas educativas das egressas.

Para sua realização, será necessária a realização de observação das atividades em sala de aula das docentes que já cederam entrevistas. Neste sentido, gostaria de autorização das mesmas para realização desta ação. Se houver alguma dúvida em relação ao estudo antes ou durante seu desenvolvimento, ou desistir de contribuir com ele, poderá entrar em contato comigo pessoalmente ou através do telefone (91) 981122847. Se você estiver de acordo em participar, posso garantir que as informações fornecidas serão apenas para aprimoramento das entrevistas já cedidas. Não temos a intenção de destituir imagem ou denegrir a imagem de ninguém. As informações coletadas poderão ser utilizadas em publicações como livros, periódicos ou divulgação em eventos científicos. Sua participação poderá contribuir para a discussão sobre uma formação de educadores ribeirinhos na Amazônia.

Atenciosamente,

Dayana Viviany Silva de Souza/Doutoranda em Educação

**Consentimento Pós-informação**

Eu,....., fui esclarecido(a) sobre a pesquisa **“Formação de educadores ribeirinhos: Análise das experiências de vida e da formação e suas contribuições nas práticas educativas dos egressos do Curso Pedagogia das Águas em Abaetetuba – Pará”** e concordo em participar da mesma.

Nome do participante:

Assinatura do participante:

Assinatura da responsável (vocês):

Local e data:

Nota: O presente Termo terá duas vias, uma ficará com a pesquisadora e a outra via com a participante da pesquisa.

### APÊNDICE I - Matriz Geradora de Análise das Histórias Orais Temáticas

| Dimensão                     | Orientação específica da dimensão  | Agrupamento de unidades   | Eixo temático final   |
|------------------------------|--|---|---|
| I. IDENTIFICAÇÃO             | 1.1 Nome.<br>1.2 Idade.<br>1.3 Local de moradia.<br>1.4 Descrição da residência.<br>1.5 Composição familiar.<br>1.6 Grupos com que se relaciona.<br>1.7 Participação em movimento social.<br>1.8 Auto identificação.   | - Identificação   | <b>“Mulheres, Ribeirinhas, Amazônicas são elas: Educadoras do Rio Campompema”</b>   |
| II. LOCAL EM QUE VIVE        | 2.1 Vivência na dinâmica ribeirinha.<br>2.2 Apreciação do local em que mora.<br>2.3 O que gosta de fazer nesse local.<br>2.4 Aspectos negativos.   | - Viver com/no rio  | <b>“Educadoras Ribeirinhas: Afirmções de identidades e territórios que r-existem”</b>   |
| III. INFÂNCIA                | 3.1 Lembranças da infância.<br>3.2 Forma de educação com a família.<br>3.3 Participação em trabalho.<br>3.4 Tipos de brincadeiras.<br>3.5 Familiar com educação marcante.<br>3.6 Lembranças do percurso e organização escolar inicial.<br>3.7 Lembranças positiva ou negativa de professor(a) na infância. | - Educação na família e na escola<br>- Trabalho coletivo<br>- Brincadeiras tradicionais x modernas<br>- Educação no campo e na cidade | <b>“Barcos que davam acesso a sonhos e outros mundos: memórias de educadoras que se constituem na família e na escola”</b><br><br>*Eixos das dimensões III e IV são o mesmo |
| IV. ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE | 4.1 Lembranças da Adolescência e Juventude.<br>4.2 Projetos de vida na Adolescência e Juventude.<br>4.3 Forma de educação com a família.<br>4.4 Lembranças do percurso e metodologia nos Ensinos Fundamental e Médio.<br>4.5 Lembranças positiva ou negativa de professor(a) na Adolescência e Juventude.  | - Educação na família e na escola.<br>- Educação como mudança de vida.<br>- Educação no campo e na cidade                             | <b>“Barcos que davam acesso a sonhos e outros mundos: memórias de educadoras que se constituem na família e na escola”</b><br><br>*Eixos das dimensões III e IV são o mesmo |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
| V. ADULTA  | 5.1 Projetos de vida na fase adulta.<br>5.2 Trabalho na educação.   | - Docência como sonho e objetivo de melhoria de vida.  | <p><b>“Ser educadora ribeirinha: (trans)formações no Curso Pedagogia das Águas”</b></p> <p>*Eixos das dimensões V e VI são o mesmo</p> |
| VI. DA EDUCAÇÃO BÁSICA AO INGRESSO NA UNIVERSIDADE, PASSOS PARA A DOCÊNCIA | 6.1 Experiências de formação que provocaram intenção de graduação.<br>6.2 Aspiração em ser docente.<br>6.3 Curso Pedagogia das Águas.<br>6.4 Comparação do Curso Pedagogia das Águas com cursos tradicionais.<br>6.5 Conhecimento sobre Movimento por uma educação do campo.<br>6.6 Efeitos da titulação superior docente.<br>6.7 Lembranças da Universidade. | - Acesso à Educação Superior.<br>- Curso Pedagogia das Águas.<br>- Movimento da Educação do Campo.<br>- Qualificação das práticas educativas.  | <p><b>“Ser educadora ribeirinha: (trans)formações no Curso Pedagogia das Águas”</b></p> <p>*Eixos das dimensões V e VI são o mesmo</p> |
| VII. REPERCUSSÕES NA PRÁTICA EDUCATIVA                                     | 7.1 Auto reconhecimento docente.<br>7.2 Análise sobre o exercício da docência.<br>7.3 Tempo de atuação docente.<br>7.4 Escolas em que já atuou.<br>7.5 Contribuições das experiências de formação na docência.<br>7.6 Planejamento e metodologia.<br>7.7 Relação prática educativa com vida ribeirinha.<br>7.8 Auto avaliação docente.                        | - Práticas educativas<br>- Diálogo<br>- Reconhecimento da própria realidade local<br>- Respeito aos conhecimentos dos educandos<br>- Currículos e Programas<br>- Organização em comunidade | <p><b>“Práticas educativas que dialogam com saberes ribeirinhos: experiências entre local e global”</b></p>                            |

## ANEXO A – Instrumento de mapeamento do Assentamento São João Batista preenchido



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

**MAPEAMENTO SIMPLES DO ASSENTAMENTO SÃO JOÃO BATISTA**

**(Ilha de Campompema)**

Este mapeamento tem o objetivo de conhecer melhor os territórios estudados: Assentamentos Nossa Senhora do Livramento e São João Batista, nas dimensões histórica, social e ambiental para compor o estudo da tese de doutorado intitulado “Formação de educadores ribeirinhos: Análise das contribuições das experiências de vida e formação nas práticas educativas dos egressos do Curso Pedagogia das Águas - Abaetetuba – Pará” da Discente Dayana Viviany Silva de Souza e Docente-orientador Prof<sup>o</sup> Salomão Antônio Mufarrej Hage.

|  |
|--|
| <b>I – IDENTIFICAÇÃO</b>   |
| <p><b>Projeto de Assentamento em que foi realizado esse mapeamento:</b><br/>         PAE São João Batista /Ilha de Campompema ( X )<br/>         PAE Nossa Senhora do Livramento /Ilha de Tabatinga (    )</p>   |
| <b>II - DADOS HISTÓRICOS</b>   |
| <p><b>Pessoa da comunidade que deu essas informações:</b><br/>         José Maria Cardoso – Atual coordenador da comunidade na Ilha de Campompema.</p> <p><b>2.1. Como se formou comunidade nesta ilha? Conte um pouco dessa história.</b><br/>         A comunidade surgiu de uma necessidade, pois sabendo que não tinha nenhuma organização que pudesse fazer algo pelo povo, foi que a igreja começou a se mobilizar, montando comunidade nas localidades. Campompema se formou depois da Comunidade do Genipaúba, com a ajuda das pessoas dessa comunidade, filha do Cachimbo, Adalvina que mora no Acaraqui, Graça e as irmãs. Houve uma reunião de grupo e foi fundado um grupo que faziam as novenas, depois o grupo das mães e em seguida mudou de nome para Pastoral da Criança.<br/>         Começamos com um grupo de 04 pessoas que aceitaram esse desafio, foi o Pistola, Lino, Azevedo, foram os primeiros que se organizaram internamente para formar a comunidade. E junto com a irmã, pois praticamente todo mundo era zero na época, ninguém sabia nada sobre formar comunidade.<br/>         Depois desse grupo já foi centralizado uma igrejazinha, uma capelazinha que era até de madeira. Depois um centro comunitariozinho também de madeira e começou a sair aquelas reuniões das mães, da comunidade. E ai foi crescendo, se desenvolvendo, a educação também acompanhando, ai houve uma unificação entre igreja e escola. Hoje a gente até considera muito, pois a escola ajuda a comunidade e a comunidade que ajuda a escola. E hoje nós temos um patrimônio lá que é uma igreja de alvenaria, com capacidade para umas 300 pessoas mais ou menos, e um centro comunitário que ainda é de madeira e uma escola que fica ao lado da igreja, um espaço onde, não só é a reunião da comunidade, as celebrações ficam na igreja dia de domingo.<br/>         Desde que a comunidade surgiu, ela tem uma reunião toda quinta-feira, há mais ou menos uns 50 anos. Pode falhar tudo, menos aquela reunião. Esse dia é destinado à comunidade, dedicado a comunidade. Se não tiver</p> |

nada para fazer o cara inventa, aquele dia da comunidade. E assim ela foi se construindo junto a luta pra se conseguir um espaço melhor.

A Escola naquela época era tudo multisseriado, tinha da primeira até a quarta série, hoje já mudou um pouco, é primeiro, segundo ano e tal.

Hoje já tem uma demanda grande, graças a Deus, que na época era 04 alunos em cada casinha que faziam. As vezes era obrigado a buscar professor da cidade, porque professor daqui não tinha qualificação adequada, a maioria dava aula tinha a 4ª série, depois fizeram curso no projeto Gavião, depois a educação foi se desenvolvendo mais e hoje quase todos os professores são pedagogos na escola, por causa do projeto de assentamento.

**2.2. O que se sabe sobre a formação dos Projetos de Assentamentos Agroextrativistas (PAE's) nesta ilha? Como ocorreu esse processo?**

O projeto de assentamento, na verdade começamos com uma luta que era sindical. Não tinha projeto de assentamento nas ilhas de Abaetetuba. As entidades se juntavam, faziam reivindicação e a luta era por legalização de terra, não era por projeto de assentamento, que a gente tava mais por fora que uma orelha de pote. E aí com o movimento sindical e através do apoio do MST, que a gente deve muito a eles né, eles começaram a dizer porque não montar um grupo, não ter uma equipe que pudesse montar projeto de assentamento nas ilhas? Porque podia ter condição.

Aí começamos a ter reunião com o STU, atrás de documentação, questão do INCRA, ITERPA, para saber de quem eram as terras aqui, pra poder a gente chegar até o órgão que tivesse essa competência de nos ajudar. E graças a Deus conseguimos através do movimento sindical e depois foi criado movimento do ribeirinho, movimento que hoje tem, MORIVA, MORIPA, outras entidades que nos ajudaram, como na época a gente tinha a Colônia de pescadores como uma parceira e hoje até lastima a separação, a Associação dos moradores que nos ajudou muito na questão da organização, a AMIA.

Hoje nós temos vários assentamentos, em todas as ilhas nós temos assentamento.

E a nossa comunidade tem uma quantidade de 386 famílias compostas por 2.036 pessoas.

**2.3. Houve alguma mudança nas ilhas com a regularização dos PAE's? Positiva? Negativa? Justifique.**

Uma das coisas que mudou é...porque o Governo sempre olhou as ilhas, do interior, como uma coisa que não consideravam como pessoas, famílias né, num desenvolvimento melhor...sempre tratavam as famílias das ilhas de forma desprezada e a gente continua ainda sem saneamento básico adequado, sem educação daquelas de qualidade, precisa de saúde adequada, mas o que mudou pra nós, pra cá, foi do Governo Lula pra cá, questão de projetos, que foi o único que assinou, deu a canetada para que esses projetos de assentamento, que hoje nós temos, pudesse ter nas nossas ilhas, e aí a gente tá com essa demanda aí, a melhoria da família, porque a família recebeu uma ajuda do governo, uma casinha, depois um projetozinho para o trabalho da agricultura e da pesca, aí isso que ele tava batalhando pra investir numa casinha, ele já compra um rabudo [barco], a situação dele melhorou muito.

Hoje já não se fala mais em remo, até pra pruma, aí na beirada, já vão de rabudo, aí melhorou muito da entrada do governo Lula pra cá. E aí esse apoio a gente deve muito as organizações, porque aí, sem o apoio, Lula não era presidente e assentamento não existia. Essa é que é a verdade. Então o movimento ajudou muito na melhoria das famílias na nossa região.

A gente lastima os movimentos estarem meio desanimados, desarticulado. Ninguém conseguiu nada de mão beijada pelo governo, sempre foi por luta, mobilização.

**III – DADOS SOCIAIS**

**Com quem conseguiu essas informações? Pode ser alguém da associação:**

**3.1. Número aproximado ou Total exato de pessoas ou famílias que moram na Ilha:**

386 famílias compostas por 2.036 pessoas.

**3.2. Quantos assentados atualmente?**

Uma base de 290, mas tem uma boa quantia que não tá dentro do processo.

**3.3. O que tem na Ilha?**

( X ) Escola. Quantas? Duas. Uma em prédio próprio, ensino fundamental e outra em barracão particular, que acontece aulas do Estado.

( X ) Pública, Estadual ( X ) Pública, Municipal ( ) Privada

|   |
|---|
| <input checked="" type="checkbox"/> Sindicato<br><input type="checkbox"/> Barracão <input checked="" type="checkbox"/> Centro Comunitário (1) <input checked="" type="checkbox"/> Campo de futebol (1)<br><input type="checkbox"/> Cooperativa, Não. Tem uma que foi desativada por não ter os requisitos. A ideia era pegar os frutos da ilha e beneficiar a escola.<br><input checked="" type="checkbox"/> Colônia de pescadores<br><input checked="" type="checkbox"/> Igreja Católica. Quantas? 1<br><input checked="" type="checkbox"/> Igreja Evangélica. Quantas? 1<br><input type="checkbox"/> Posto de saúde, não, mas tem agente de saúde.<br><input checked="" type="checkbox"/> Navega Pará, programa de internet na escola<br><input type="checkbox"/> Outro(s), qual(is)? _____   |
| <b>3.4. A maioria dos moradores mora em residência de:</b><br><input checked="" type="checkbox"/> Madeira <input type="checkbox"/> Alvenaria (poucas famílias) <input type="checkbox"/> Mista<br>Obs:   |
| <b>3.5. Práticas de trabalho na Ilha, podendo marcar mais de uma:</b><br><input type="checkbox"/> pesca <input checked="" type="checkbox"/> extrativismo do açaí <input type="checkbox"/> lavoura, já houve da cana <input type="checkbox"/> roça <input type="checkbox"/> olaria<br><input type="checkbox"/> produção de carvão <input type="checkbox"/> caça <input checked="" type="checkbox"/> artesanato (matapi) <input checked="" type="checkbox"/> criação de pequenos animais<br><input checked="" type="checkbox"/> Agente Comunitário de Saúde <input checked="" type="checkbox"/> Educador/a na escola<br><input type="checkbox"/> outra, Qual?.....<br>Havia questão da madeira, serraria, mas, depois do projeto de assentamento, a família resolveu preservar mais.  |
| <b>3.6. Quais as principais atividades culturais da ilha?</b><br><input checked="" type="checkbox"/> Festa de Santo, qual? São João, desde a criação. No festejo tem toda aquela arrumação cultural.<br><input type="checkbox"/> Festa do açaí?<br><input type="checkbox"/> Outra, qual? Natal, fim de ano.   |
| <b>IV – DADOS AMBIENTAIS</b>  |
| <b>4.1. Quais os principais impactos socioambientais ocorridos na comunidade? (pode marcar mais de uma alternativa)</b><br><input type="checkbox"/> desmatamento <input checked="" type="checkbox"/> assoreamento de rios e/ou igarapés <input type="checkbox"/> degradação do solo<br><input checked="" type="checkbox"/> lixo, [principalmente inorgânico]<br><input checked="" type="checkbox"/> poluição de rios e/ou igarapés <input type="checkbox"/> áreas de pastagens <input type="checkbox"/> falta de saneamento básico<br><input checked="" type="checkbox"/> extinção de animais (Muito, mucura, por exemplo. O porco, que todo mundo criava seu porco solto, mas depois do projeto de assentamento veio uma norma que não podia criar porco solto, para não degradar meio ambiente)<br><input type="checkbox"/> produção de carvão<br><input type="checkbox"/> Outros Quais? .....<br>A questão hoje..quando a pessoa vai fazer uma limpeza no açaizal ela quer ver o terreno limpo. Ele não importa da beira do rio. Porque a beira do rio é mesmo que ser a sombrancelha do olho da gente, se tira ela aí fica feio, a terra começa a deslizar pra dentro do rio, assorear. |
| <b>V – POLÍTICAS PÚBLICAS</b>   |
| <b>5.1. Quais ações governamentais são desenvolvidas em apoio à comunidade atualmente?</b><br>Única ação foi a ação do projeto de assentamento agroextrativista que na época do governo Lula e Dilma, que agora...nada mais vai acontecer.  |
| <b>5.2. Há participação da comunidade na definição e controle dessas ações? (X) Não ( ) Sim</b>   |
| <b>VI - OUTRAS CONSIDERAÇÕES RELEVANTES SOBRE A COMUNIDADE/ILHA?</b>  |
| - Hoje a escola tem 236 alunos no Ensino Fundamental e 26 servidores.<br>- A gente ainda conta com apoio do movimento social, a gente tá com um governo que tá tirando os benefícios que as famílias já tinham.   |
| <b>OUTROS REGISTROS POSSÍVEIS</b>   |
| - Quantos minutos da beira de Abaetetuba para esta ilha? <b>Se for de rabudo, 10 minutos. Se for uma extensão maior, para o final da comunidade, aí gasta uma meia hora de tempo. Quem tem voadeira, uns 07 minutos.</b>  |

**ANEXO B - Fluxograma Acadêmico do Curso de Pedagogia/Disciplinas do Núcleo Básico e Específico<sup>33</sup>**

| <b>ETAPA</b> | <b>DISCIPLINAS</b>                |   |    | <b>CRED.</b> | <b>CH /ETAPA</b> |
|--------------|-----------------------------------|---|----|--------------|------------------|
| Jul/ago2001  | 1º módulo                         | Filosofia da Educação                                 | 75 | 7            | <b>480</b>       |
|              |                                   | Sociologia da Educação                                | 75 |              |                  |
|              | 2º módulo                         | Psicologia da Educação                                | 75 |              |                  |
|              |                                   | Corporeidade e Educação                               | 60 |              |                  |
|              | 3º módulo                         | História Geral da Educação                            | 75 |              |                  |
| jan/mar 2002 | 4º módulo                         | Fundamentos da Didática                               | 60 | 5            | <b>300</b>       |
|              |                                   | Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento       | 60 |              |                  |
|              | 1º módulo                         | História da Educação Brasileira e da Amazônia         | 60 |              |                  |
|              |                                   | Concepções Filosóficas da Educação                    | 60 |              |                  |
| Jul/ago 2002 | 2º módulo                         | Teoria do Currículo                                   | 60 | 10           | <b>495</b>       |
|              |                                   | Antropologia Educacional                              | 60 |              |                  |
|              | 3º módulo                         | Pesquisa Educacional                                  | 60 |              |                  |
|              |                                   |   | 60 |              |                  |
|              | 1º módulo                         | Sociedade, Estado e Educação                          | 60 |              |                  |
| jan/mar 2003 |                                   | Política Educacional                                  | 60 | 8            | <b>375</b>       |
|              | 2º módulo                         | Psicogênese da Linguagem Oral e Escrita               | 60 |              |                  |
|              |                                   | Fundamentos Teórico-metodológicos da Ed. Infantil     | 75 |              |                  |
|              | 3º módulo                         | Metodologia da Pesquisa em Educação                   | 60 |              |                  |
| jan/mar 2003 |                                   | Soc., Trabalho e Educação                             | 60 | 8            | <b>375</b>       |
|              | 1º módulo                         | Arte e Educação                                       | 60 |              |                  |
|              |                                   | Ludicidade e Educação                                 | 45 |              |                  |
|              | 2º módulo                         | Fundamentos Teó-metodológicos do Ensino de Ciências   | 75 |              |                  |
|              |                                   | Fundamentos Teó-metodológicos do Ensino de Matemática | 75 |              |                  |
|              | Seminário de Pesquisa I           | 60  |    |              |                  |
|              | Prática de Ensino na Ed. Infantil | 60  |    |              |                  |

<sup>33</sup> Nome fidedigno ao que consta no PPP do Curso de Pedagogia das Águas

| Seminário Integrador de Prática Pedagógica na Escola básica     |  |  |    |    |            |
|---|--|--|----|----|------------|
| Jul/ago 2003  | 1º módulo  | Fundamentos Teó-metodológicos do Ensino de Português | 75 | 10 | <b>525</b> |
|   | 2º módulo  | Estatística Aplicada à Educação                      | 60 |    |            |
|   |  | Fundamentos Teó-metodológicos do Ensino de História  | 75 |    |            |
|   | 3º módulo  | Fundamentos Teó-metodológicos do Ensino de Geografia | 75 |    |            |
|   |  | Educação Especial                                    | 60 |    |            |
| 4º módulo   | Biologia da Educação   | 60   |    |    |            |
|   | Laboratório de Pesquisa<br>Prática de Ensino na Escola Fundamental                                   | 60<br>60   |    |    |            |
| Seminário Integrador de Prática de Ensino na Ed. Infantil       |  |  |    |    |            |
| jan/mar 2004  | 1º módulo  | Planejamento Educacional                             | 60 | 8  | <b>345</b> |
|   | 2º módulo  | Legislação da Educação                               | 60 |    |            |
|   |  | Gestão de Sistemas e Unidades Educacionais           | 60 |    |            |
| 3º módulo   | Organização do Trabalho Pedagógico<br>Seminário de Pesquisa II<br>Prática de Ensino na Escola Normal | 60<br>45<br>60                                       |    |    |            |
| Seminário Integrador de Prática de Ensino na Escola Fundamental |  |  |    |    |            |
| Jul/ago 2004  | 1º módulo  | Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares        | 60 | 12 | <b>330</b> |
|   | 2º módulo  | Coordenação Pedagógica em Ambientes Não-escolares    | 45 |    |            |
|   |  | Avaliação Educacional                                | 60 |    |            |
| 3º módulo   | Tecnologias Informáticas e Educação<br>Estágio Supervisionado<br>TCC                                 | 45<br>60<br>60                                       |    |    |            |
| Seminário Integrador de Prática de Ensino na Escola Normal      |  |  |    |    |            |
| jan/mar 2005  |  | TCC*   | 60 | 5  | <b>60</b>  |