



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

DAYANA VIVIANY SILVA DE SOUZA

**CURRÍCULO E SABERES CULTURAIS DAS COMUNIDADES DOS DISCENTES  
RIBEIRINHOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DAS ÁGUAS DE ABAETETUBA-  
PARÁ**

BELÉM  
2011

**DAYANA VIVIANY SILVA DE SOUZA**

**CURRÍCULO E SABERES CULTURAIS DAS COMUNIDADES DOS DISCENTES  
RIBEIRINHOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DAS ÁGUAS DE ABAETETUBA-  
PARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – Mestrado em Educação – vinculada à Linha de Pesquisa Currículo e Formação de Professores, do Instituto de Ciências da Educação, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Professor Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage.

**BELÉM  
2011**

**CURRÍCULO E SABERES CULTURAIS DAS COMUNIDADES DOS DISCENTES  
RIBEIRINHOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DAS ÁGUAS DE ABAETETUBA-  
PARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – Mestrado em Educação – vinculada à Linha de Pesquisa Currículo e Formação de Professores, do Instituto de Ciências da Educação, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA

---

**Profº Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage**  
**PPGED/ICED/UFPA**  
(Orientador)

---

**Profª Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira**  
**PPGED/CCSE/UEPA**  
(Examinadora)

---

**Profª Dra. Georgina Negrão Kalife Cordeiro**  
**PPGLS/UFPA**  
(Examinadora)

---

**Profº Dr. Sérgio Cardoso de Moraes**  
**PPGEDAM/NUMA/UFPA**  
(Examinador)

---

**Profª Dra. Sônia Maria da Silva Araújo**  
**PPGED/ICED/UFPA**  
(Examinadora)

**Defesa realizada em:** 18/ 08/ 2011

**Conceito:** Excelente

À minha mãe, Maria Augusta Valente, que fez e faz muitas renúncias em sua vida para que eu possa realizar sonhos e planos com pés ao chão, por meio dos ensinamentos e exemplos de luta, coragem e persistência na sua história de vida.

Aos povos amazônicos, em especial, os ribeirinhos e as ribeirinhas, que acreditam, a partir de seus ambientes culturais, na relação com as águas e com as florestas, na possibilidade de construir uma sociedade justa e de reconhecimento de direitos dos povos do campo.

A todos e todas que se dedicam as causas dos que são oprimidos e reivindicam uma transformação social, em que esses sujeitos tenham voz e vez.

## AGRADECIMENTOS

À **Deus**, que me deu a vida, manteve a fé acesa, me deu a possibilidade de viver este momento e de conhecer pessoas importantes e inesquecíveis, que não desistiram de mim e me fortaleceram. Não esquecerei, jamais, do trecho musical “[...] *Liberte sua vida e seus problemas, fale com Deus ele vai ajudar você [...] O mundo pode até fazer você chorar, mas Deus te quer sorrindo[...]*”<sup>1</sup> que só me fez acreditar que era possível chegar até aqui.

À minha família, que constitui parte de minha personalidade, a partir de nossas diferenças. Em especial à minha **mãe**, pelos esforços incansáveis e aos meus irmãos **Luis Augusto** e **Luis Paulo Júnior** por contribuírem, na compreensão indireta e incompreendida do processo de escrita desta dissertação. À minha cunhada **Cleide** por muito me apoiar nas ausências, ações cotidianas e nas rápidas conversas informais merecidas do dia a dia. Aos meus sobrinhos **Marcus**, **Ruan**, **Daniel** e **Pablo** por todo carinho, amor, paciência nos momentos de parcial atenção no período de férias e até pelas “bagunças”. A **Rodolfo Russo**, por todo amor, amizade e companheirismo nas alegrias e nas dificuldades chorosas desse processo e de nossas vidas. À **Layana Mota**, minha afilhada, pela ajuda na transcrição das entrevistas. A todos vocês, o meu muito obrigada!

Às amigas **Darinêz Lima**, **Yasmin Tuji**, **Ana Cristina Comer**, **Gillys Rodrigues**, **Keite Ramos** e **Cintia Damasceno** que me ajudaram e ainda ajudam a trilhar pelos caminhos da educação do campo e a compreender o quanto podemos aprender nas diferenças, com respeito, amizade, risadas, humildade, força e mais que isto, companheirismo e militância.

À Professora **Jacqueline Freire** por acreditar e confiar em mim, em vários sentidos, inclusive para ser formadora em cursos do PRONERA, onde se origina a minha escolha de pesquisa, pela vivência experienciada nestes contextos da Educação do campo, de Amazônia, e, sobretudo, pela compreensão de minhas fragilidades, meus projetos de vida, meus anseios da Juventude acadêmica. Mais que isso, por ter me acolhido, ter disponibilizado seu tempo pra me orientar, ensinar, discutir e organizar comigo a gênese desta e de outras pesquisas, como da especialização. Ter partilhado seu amor e compromisso na educação do campo, em favor das causas sociais, que irradiou girassóis jovens, como as pessoas que citei no parágrafo anterior. Por mostrar-me que era possível ingressar na Pós-Graduação e também por

---

<sup>1</sup> Trecho da música “*Noites Traiçoeiras*”, Composição de Carlos Papae, (s.a.).

nos ensinar o que podemos fazer enquanto grupo, mais ainda, quando nos constituímos família e militantes, com solidariedade ao próximo e respeito às diferenças do outro. Por tudo isso, que és amiga, companheira e um exemplo de Mestre!

À amiga e Coordenadora Professora **Georgina Cordeiro** pela postura séria, inicialmente, e ao mesmo tempo amorosa, com que envolve suas falas de compreensão e de educação popular. Pelo jeito especial, com que nos ensina, nas nossas “rodadas” de trabalho e conversas no Observatório. Pela abertura, que nos foi concedida nas horas de aflição, agonia, dúvidas. “Obrigação!” É sempre bom contar, conversar e trabalhar com você!

Aos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (GEPERUAZ/UFPA), que nas figuras de seus **Coordenadores e Professores Salomão Hage e Natalina Freitas** têm contribuído e aguçado a esperança de uma educação do campo possível em nossa Amazônia, em destaque, o nosso Estado do Pará.

Às “super poderosas” companheiras de trabalho militante e acadêmico, nos eventos de nosso grupo, **Gizele Silva, Micheli Neves e Isabel Rodrigues** com as quais tive e tenho o privilégio de partilhar o(s) trabalho(s), as dores e as alegrias da universidade, e também da dimensão pessoal, sem considerar idade ou nível de titulação.

Aos integrantes do grupo de estudo/lazer Traças – **Andréa Vieira, Cintia Damasceno, Mariléia Trindade, Nairo Bentes e Natamias Lima** – pessoas que antes não conhecia e convivia, obrigada pelo acolhimento, amor e amizade, vividos durante o mestrado, guardo tudo com saudosismo e sabor de “quero mais...”.

Aos colegas de curso e do Programa de Pós-Graduação, em especial, **Céres Macias, Lenise Ferreira, Samai Serique, Diana Braga, Renato Pinheiro, Eliani Galvão, Adriana Porto, Ildilene Leal, Márcio Oliveiros, Sônia Pimentel, Edna Rodrigues, Heloisa Bahia**, pelas conversas informais, pelas viagens aos eventos, pelos cafés em suas residências e no “ver-o-pesinho” da UFPA, pelas palavras companheiras e de acalanto, pelas risadas e pelos sufocos compartilhados, recebam meus agradecimentos!

Aos **Ribeirinhos e às Ribeirinhas, discentes do Curso de Pedagogia das Águas**, pela abertura para que eu pudesse realizar tal pesquisa em sua turma e por me ensinarem tanto! Com muito carinho à **Maria do Parto, Jocilene Costa, Elza Baia e Eliane Ferreira**,

elas que nunca mediram esforços para que eu pudesse conhecer à realidade nas ilhas, nadar no rio, fazer farinha, andar pelas trilhas, mostrar seus saberes e me tornar uma pessoa familiar, acolhida. Um abraço de bicho preguiça.

Às lideranças dos Movimentos Sociais: **Dário Negrão** (STTR), **Domingos Trindade** – Seu Assopra (MORIVA), **Rogério Cardoso** (MORIVA), **Romildes Teles** (CPT), **Fausto Fernandes** e **Soraya Almeida**, estes dois últimos que foram integrantes da FETRAF, por disporem dos seus tempos e conversarem comigo, permitindo a realização das entrevistas e ajudando nesta caminhada do trabalho de pesquisa.

Aos professores e Coordenadores do curso Pedagogia das Águas: **Afonso Nascimento**, **Flávio Barros**, **Gilmar Pereira**, **Lina Gláucia** e **Mara Rita**, pela abertura, pela fala de incentivo, pelos relatos, pelas observações e participação em suas aulas, pelo partilhar de projetos e planejamentos; pelas caronas, conselhos e estímulos. Sou muito grata a essas contribuições.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), onde cada qual, a sua maneira trouxe muitos ensinamentos, especialmente, **Paulo Almeida**, **Regina Simões** e **Wagner Moreira**.

Ao professor **Salomão Hage**, por ter me aceitado como orientanda de mestrado, ter acreditado na proposição desta pesquisa e ter provocado importantes reflexões para aprendizagem da autonomia necessária ao papel de pesquisadora, assim como, ter-me encorajado a “andar pra frente”, não desistir. As conversas de final de dissertação serão inesquecíveis, pois me fizeram por os pés ao chão e perceber quem eu sou e posso vir a ser. “É preciso ter segurança...”.

Aos professores da banca de Qualificação e Defesa de Dissertação: **Georgina Negrão**, **Isabel Antunes**, **Ivanilde Apoluceno**, **Jacqueline Freire**, **Sérgio Moraes** e **Sônia Araújo** por disporem de seus tempos, de suas experiências de vida profissional, de seus saberes, de suas leituras, de suas críticas e de suas sugestões para este trabalho acadêmico. São olhares mistos que contribuiram e oportunizaram múltiplas aprendizagens em minha formação.

A secretaria do Programa, em especial, à **Conceição**, que no período em que trabalhou neste setor, sempre foi atenciosa, compreensiva e paciente nas nossas dúvidas e problemas.

À **CAPES**, que por meio do Projeto de pesquisa do **Observatório da Educação Superior no Campo**, possibilitou a realização desta pesquisa com maiores condições financeiras para o trabalho de campo, mais proximidade do objeto de pesquisa e viagens para os eventos e divulgação do mesmo.

Aos ex-colegas de trabalho na Escola Técnica Estadual Magalhães Barata (ETEMB), **Solange Margalho, Viviane Guimarães e Eduardo Costa**, pelo apoio e incentivo no processo inicial de mestrado e que mesmo de longe sempre enviaram energias positivas.

Aos mais recentes companheiros de trabalho, do Instituto Universidade Popular (UNIPOP) **Alex Pamplona, Augusto Ramos, Diego Teófilo, Gilson Dias e Selli Rosa** pelas aprendizagens coletivas, por apostarem na minha jovem profissionalidade, bem como por acreditarem que um outro mundo é possível junto à Juventude e batalharem, cada qual a sua maneira, por este ideal. Também agradeço à **Aldalice Otterloo**, Coordenadora Geral da UNIPOP, por me compreender no processo de finalização do Mestrado.

Por fim, à minha amiga **Natália Monteiro**, por me mostrar a possibilidade de ter auto-estima, sorriso, vontade de viver e fé, mesmo quando se está com câncer. Infelizmente, não foi possível compartilhar da alegria de concluir o mestrado com você, mas tenho certeza que você me acompanhou e torceu por mim, como sempre fizemos uma a outra. Obrigada, por me ensinar a não reclamar de problemas tão pequenos e por ter feito de todos os nossos momentos, enquanto estudantes da Educação Básica, da persistência no vestibular, no grupo da igreja, nas relações familiares, no cotidiano, momentos felizes, de risadas e de crescimento. Você está no meu coração!



Sou o Campo e sua Diversidade  
A ilha e a floresta  
O rio e a água  
A canoa e o barco  
As plantas e as frutas  
O sol e a chuva  
Sou as Lendas e os mitos  
O açaí com o peixe frito  
A fé e a religiosidade  
O artesanato e a cachaça  
A dança e a música  
O dia e a noite  
A lua e as estrelas  
Sou as árvores e os pássaros  
O Homem e o ribeirão  
O agricultor e o pescador  
O quilombola e o indígena  
Sou jovem  
Sujeito do Campo  
Sou PRONERA  
Sou **PEDAGOGIA DAS ÁGUAS**

(DEUSINALDO DA SILVA – discente do curso Pedagogia das Águas, 2010)

## RESUMO

Esta pesquisa tem como foco de estudo, o Currículo e a Formação de Professores ribeirinhos da Amazônia Paraense, analisou 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. Partiu-se da identificação de aspectos significativos do universo cultural ribeirinho das ilhas de Abaetetuba e da análise da maneira como os saberes culturais desses sujeitos foram tratados no Projeto Político Pedagógico e no Currículo do Curso de Pedagogia das Águas. Destaca-se que esse curso é vinculado ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária e atendeu, exclusivamente, ribeirinhos assentados. A importância de se pesquisar tal temática, se justifica pela necessidade de se refletir acerca do currículo para a formação de professores do/no/e para o campo, do fortalecimento do protagonismo dos sujeitos e do reconhecimento da multiculturalidade amazônica e de suas especificidades geográficas, econômicas, sociais e ambientais, que pouco ou raramente são consideradas no espaço educativo. Para exploração do objeto de estudo optou-se por uma metodologia de abordagem qualitativa, buscando o apoio na exploração de bibliografias e documentos, na aplicação de instrumentos de pesquisa (como questionário e entrevista), e na sistematização, organização e análise dos dados e informações coletadas. Os resultados da pesquisa apontaram: os saberes culturais das comunidades ribeirinhas se fizeram presentes no currículo, de forma efetiva, no núcleo eletivo do curso; por meio das práticas dos professores, eles possuem aproximação/afinação, reconhecimento e/ou sensibilidade para com a vida dos povos ribeirinhos; assim como por meio das atividades extracurriculares em que evidenciaram e discutiram sobre a vida das populações do campo, e em especial, das comunidades ribeirinhas.

**PALAVRAS – CHAVE:** Educação do Campo. Populações Ribeirinhas. Currículo. Saberes Culturais.

## ABSTRACT

This research has a focus of study, curriculum and teacher training bordering the Amazon Paraense, examined the relationship between the course curriculum of Pedagogy of the waters and the Cultural Knowledge of communities of learners bordering the Municipality of Abaetetuba in the State of Pará. Broke up identifying significant aspects of the cultural universe of riverine Islands Abaetetuba analysis and of how cultural knowledge of these subjects were treated in Pedagogical political project and in the course curriculum of Pedagogy of the waters. Stands out that and the course is linked to the national programme for education in agrarian reform and attended exclusively by riverine squatters. The importance of researching this subject, is justified by the need to reflect about the curriculum for the training of teachers of/in/and to the field, strengthening of the role of subject and the recognition of multiculturalism and its geographical particularities Amazon, economic, social and environmental, that little or rarely are considered in the educational space. For exploration of the object of study we opted for a qualitative approach to methodology, seeking the support of the exploitation of bibliographies and documents, in the implementation of research tools (such as questionnaire and interview), and in the systematization, organization and analysis of data and information collected. The results of the survey pointed out: the cultural knowledge of coastal communities were present in the curriculum effectively in elective core course; through teachers practices, they possess approximation/relaying, recognition and/or sensitivity towards the life of coastal peoples; as well as through extracurricular activities in which showed and discussed about the life of the people of the field, and in particular, riparian communities.

**WORDS - KEY:** Rural Education. Riverside. Curriculum. Cultural Knowledge.

## LISTA DE SIGLAS

ACAR	Associação de Crédito e Assistência Rural
ACS	Agente Comunitário de Saúde
ADEMPA	Associação de Desenvolvimento Agrícola dos Mini e Pequeno Agricultores de Abaetetuba
AMIA	Associação dos Moradores das Ilhas de Abaetetuba
ANPED	Associação Nacional de Pós – Graduação e Pesquisa em Educação
AP	Ação Popular
APT	Ação Popular Transformadora
ATER	Assistência Técnica e Extensão Rural
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCSE	Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA
CEFA's	Centros Familiares de Formação por Alternância
CNBB	Confederação dos Bispos do Brasil
COFRUTA	Cooperativa de Fruticultores de Abaetetuba
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPC	Centros Populares de Cultura
CPP	Conselho Pastoral dos Pescadores
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CUBT/UFPA	Campus Universitário do Baixo Tocantins da Universidade Federal do Pará
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
ENERA	Encontro Nacional de Educação da Reforma Agrária
FASE	Federação de Órgãos Para Assistência Social e Educacional
FETRAF	Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar
FHC	Fernando Henrique Cardoso

FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FPEC	Fórum Paraense de Educação do Campo
GEPERUAZ	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia
GRPU	Gerência Regional do Patrimônio da União
IBRA	Instituto Brasileiro de Reforma Agrária
ICED	Instituto de Ciências da Educação
IES	Instituições de Educação Superior
IMO	Instituto de Mercado Ecológico
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INDA	Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento Educacional de Base
MEC	Ministério da Educação
MIRAD	Ministério Extraordinário para o Desenvolvimento e a Reforma Agrária
MORIVA	Movimento dos Ribeirinhos e Ribeirinhas das Ilhas e Várzeas de Abaetetuba
MST	Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NUMA	Núcleo de Meio Ambiente
ONGs	Organizações não governamentais
PAE	Projeto de Assentamento Agroextrativista
PAF	Projeto Agroflorestal
PAR	Plano de Ação Articuladas
PDS	Projeto de Desenvolvimento Sustentável
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação

PNRA	Plano Nacional de Reforma Agrária
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEDAM	Programa de Pós-Graduação em Gestão de Recursos Naturais e Desenvolvimento Local
PPGLS	Pós-Graduação Linguagens e Saberes na Amazônia
PROCAMPO	Programa de Vivência Estudantil-Camponesa
PRONAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PT	Partido dos Trabalhadores
RBE	Revista Brasileira de Educação
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEPOF	Secretaria de Estado de Planejamento, Orçamento e Finanças
SINTEPP	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará
SOME	Sistema Organizacional Modular de Ensino
STTR	Sindicato de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais
SUDAM	Superintendência para o Desenvolvimento da Amazônia
SUPRA	Superintendência de Reforma Agrária
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UCODEP	União e Cooperação para o Desenvolvimento dos Povos
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPA	Universidade Federal do Pará

UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNB	Universidade de Brasília
UNEFAB	União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIJUI	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (chamada anteriormente de Universidade de Ijuí)

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 01	Percurso para chegar à comunidade de Genipauba, Tauerá-Açú	30
Ilustração 02	Mapa da localização de Abaetetuba	32
Ilustração 03	Alunos do curso Pedagogia das Águas construindo cartaz para apresentação do “ser ribeirinho”.	37
Ilustração 04	Barcos nas Águas da Amazônia: rio e chuva	78
Ilustração 05	Vista da balsa chegando a Abaetetuba	85
Ilustração 06	Vista da entrada da cidade de Abaetetuba	85
Ilustração 07	Vista da Feira de Abaetetuba e embarcações	85
Ilustração 08	Vista da ilha de Campompema, a partir da Feira	85
Ilustração 09	Mapa da Região de Integração Tocantins	88
Ilustração 10	Mapa produzido por alunos do Curso, a partir da sua comunidade no Assentamento São João Batista	89
Ilustração 11	Barco “Pôpôpô” (com motor)	90
Ilustração 12	Barco a remo ou “casco”	90
Ilustração 13	Rabeta simples	90
Ilustração 14	Barco Rabeta com ribeirinho	90
Ilustração 15	Paneiros com Açaí, fruto do açaizeiro	92
Ilustração 16	Ribeirinho, Pai de aluna do Curso Pedagogia das Águas, mostrando fruto do Buriti, proveniente do buritizeiro ou coqueiro – buriti	92
Ilustração 17	Modalidade de Assentamentos Sustentáveis	99
Ilustração 18	Ribeirinhos à frente de uma casa do PAE	101
Ilustração 19	Casa do PAE de discente do curso sendo reformada	101
Ilustração 20	Ribeirinho-pescador utilizando a rede de lanço	123
Ilustração 21	Pesca com Matapi	123
Ilustração 22	Matapi	124
Ilustração 23	Poqueca	124
Ilustração 24	Plantação de Mandioca	127
Ilustração 25	Raiz da Mandioca	127
Ilustração 26	Poço que a mandioca fica de molho	127



Ilustração 27	Família descascando a mandioca	127
Ilustração 28	Amassando a mandioca para produzir uma massa que vai ser colocada no tipiti	128
Ilustração 29	Tirando a massa do tipiti para a cureira	128
Ilustração 30	Crivando na cureira	128
Ilustração 31	Assando a farinha no forno	128
Ilustração 32	Criança ribeirinha mostrando como se faz a peconha	130
Ilustração 33	Peconha	130
Ilustração 34	Peconha nos pés.	130
Ilustração 35	Criança subindo no açazeiro.	130
Ilustração 36	Discente do curso caminhando pela mata	133
Ilustração 37	Sementes de Murumuru na secagem	133
Ilustração 38	Sementes de Andiroba	136
Ilustração 39	Sementes de Andiroba nas rasas	136
Ilustração 40	Barreiro colocando argila na maromba	138
Ilustração 41	Telhas secando	138
Ilustração 42	Tijolos secando	138
Ilustração 43	Confecção de cerâmicas	138
Ilustração 44	Miniaturas de Tipiti, peneira, abano, cestos	140
Ilustração 45	Rede de Pesca	140
Ilustração 46	Ratoeira produzida por ribeirinho	140
Ilustração 47	Panacarica, muito utilizada para cobrir barcos ou outras coisas	140
Ilustração 48	Discentes Ribeirinhas conduzindo a rabeta e olhando o horizonte do rio	146
Ilustração 49	Discente ribeirinha Maria do Parto apresentando trabalho de Comunicação Oral no II Encontro de Pesquisa em Educação do Campo do Estado do Pará	173
Ilustração 50	Discentes no IV Seminário Estadual de Educação do Campo do Estado do Pará.	173
Ilustração 51	Mapa Mental construído na disciplina de Biologia da Educação para debate de diversas questões vivenciadas na comunidade com o olhar do próprio discente ribeirinho.	194

Ilustração 52	Discente Jocilene Costa – Oradora da Turma Pedagogia das Águas na Solenidade	206
Ilustração 53	Coordenador do Curso Afonso Nascimento, na mesa com Movimentos Sociais e Vice-Direção do Campus de Abaetetuba.	206

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Faixa etária dos discentes do curso de Pedagogia das Águas	103
Gráfico 02	Estado Civil dos discentes do curso de Pedagogia das Águas	103
Gráfico 03	Ilhas que residem os discentes do curso de Pedagogia das Águas	104
Gráfico 04	Assentamentos Agroextrativistas que residem os discentes do curso de Pedagogia das Águas	104
Gráfico 05	Auto-identificação dos discentes do curso de Pedagogia das Águas	105
Gráfico 06	Participação dos Discentes em Movimento Social/Lideranças/Sindicatos	106
Gráfico 07	Identificação do Movimento Social/Liderança/Sindicato que participam	106
Gráfico 08	Possui Aparelho Celular	108
Gráfico 09	Possui Endereço de Email	108
Gráfico 10	Atividades de trabalho no dia a dia do discente ribeirinho	110
Gráfico 11	Aparelhos e/ou equipamentos presentes na casa dos discentes	112
Gráfico 12	Tipos de Transporte próprio da família do discente ribeirinho	112
Gráfico 13	Principais impactos ambientais que ocorrem nas comunidades dos discentes	114
Gráfico 14	Principais manifestações culturais praticadas nas comunidades dos discentes	115
Gráfico 15	Ações governamentais desenvolvidas em apoio à comunidade	116
Gráfico 16	Período sem estudar antes de ingressar no curso de Pedagogia das Águas	117
Gráfico 17	Razões para ter interrompido os estudos	117
Gráfico 18	Níveis de ensino que os discentes já atuam na docência	118
Gráfico 19	Forma de Organização Escolar que trabalha	118

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 01	Apresentação dos sujeitos que contribuíram para a pesquisa	35
Quadro 02	Apresentação de ícones de identificação de falas	35
Quadro 03	Alguns dos remédios caseiros utilizados por ribeirinhos das ilhas de Abaetetuba	131/132
Quadro 04	Eixos temáticos e tópicos do Núcleo eletivo	171
Quadro 05	Orientação da organização das atividades	175

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 01	Quantificação das referências utilizadas	74/75
Tabela 02	Quantificação das origens/fontes de Produção Acadêmica	75/76
Tabela 03	Subcategorias encontradas para aprimoramento da pesquisa	76

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	22
1.1 Problemática e Objetivos da Pesquisa .....	22
1.2 Do Campo da Terra para o Campo das Águas: encontros que consolidaram a temática ...	27
1.3 Entre rios, furos e pontes: Trilhas Metodológicas da Pesquisa .....	30
<b>CURRÍCULO, RIBEIRINHOS E SABERES CULTURAIS: UM MOSAICO DE CATEGORIAS</b> .....	38
2.1 Aspectos introdutórios .....	38
2.2 Mosaico de categorias .....	40
2.2.1 Currículo .....	40
2.2.2 Ribeirinhos .....	53
2.2.3 Saberes Culturais .....	62
2.3 Sobre as categorias: uma projeção de inter-relações e possibilidades.....	74
<b>HISTÓRICO, MOVIMENTOS SOCIAIS, PERFIL SOCIOCULTURAL E SABERES CULTURAIS DOS DISCENTES RIBEIRINHOS DE ABAETETUBA-PARÁ</b> .....	79
3.1 Amazônia, Amazônias: traços históricos para compreensão introdutória da vida nas águas .....	79
3.2 Conhecendo Abaetetuba .....	85
3.3 Movimentos Sociais Ribeirinhos de Abaetetuba.....	94
3.4 Criação de Assentamentos Agroextrativistas .....	96
3.5 Diagnóstico Sócio-Cultural dos Ribeirinhos de Abaetetuba discentes do Curso de Pedagogia das Águas .....	102
3.5.1 Identificação dos Sujeitos .....	102
3.5.2 Dados Socioeconômicos.....	110
3.5.3 Realidade Sociocultural e Educacional de moradores da residência dos discentes ribeirinhos.....	114
3.5.4 Sobre a Formação Escolar e Atuação Profissional dos discentes ribeirinhos .....	116
3.6 Saberes Culturais dos Ribeirinhos de Abaetetuba.....	120
3.6.1 Saberes do Trabalho que emergem da Natureza .....	120
3.6.1.1 Trabalho oleiro-cerâmico e artesanal .....	137
3.6.2 Saberes das Lendas e Mitos.....	141
3.6.3 Saberes da Religiosidade .....	144
<b>A RELAÇÃO DO CURRÍCULO E SABERES CULTURAIS DOS DISCENTES RIBEIRINHOS DO CURSO PEDAGOGIA DAS ÁGUAS DE ABAETETUBA-PARÁ</b> .....	147

4.1 Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA): afirmação do direito à Educação do Campo .....	147
4.1.1 O direito à Educação Superior do/no Campo: um olhar sobre a formação de professores .....	155
4.2 O Curso de Pedagogia das Águas: PPP e o diálogo dos Saberes Culturais dos discentes ribeirinhos/as das ilhas de Abaetetuba com o Currículo vivido .....	160
<b>CONSIDERAÇÕES...À BEIRA DO RIO .....</b>	<b>199</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>208</b>
<b>GLOSSÁRIO .....</b>	<b>221</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>223</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>233</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por objetivo 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.

A construção desse objetivo de pesquisa está relacionada a um contexto histórico amazônico: *de problematização de realidade e de trajetória*; que tenho vivenciado em diferentes ambientes no campo do Currículo e da Formação de Professores do Campo como está descrito a seguir:

### 1.1 Problemática e Objetivos da Pesquisa

O que está em causa, quando se trata de Amazônia, é desvendar o segredo do contraponto sociedade e natureza, sempre envolvendo o recíproco e diferente contraponto natureza e sociedade. Aí estariam o paraíso e eldorado, a aventura e o malogro, a conquista e a perdição. Os conquistadores, colonizadores, posseiros, extrativistas e agricultores, fundadores de cidades, aventureiros e coronéis, empresários e oligarcas, pesquisadores e sonhadores podem obter tanto êxitos como malongos, façanhas ou fracassos. Há sempre algo na história da Amazônia que aponta para a melhor das intenções e as precárias realizações, o progresso e a ruína [...] (LOUREIRO, 2001, p.09).

Com a marcante representação de santuário ecológico, por alguns, “coração do mundo”, bioma terrestre, ecossistema, riqueza em diversidade e heterogeneidade de sujeitos, a Amazônia, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2004), apresenta 49,29% de extensão territorial e abarca 24,7 milhões de habitantes da população brasileira, no que tange a Amazônia legal<sup>2</sup>. Também abriga a maior rede hidrográfica do planeta com 1/5 do volume da água doce do mundo, ou seja, possui “mais de 60% de toda a disponibilidade hídrica do País” (MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, 2006).

Em que pese o valor dessas referências é preciso ressaltar a imagem natureza e positiva desse território construída, mundialmente, camuflam as dificuldades que muitos sujeitos sofrem com a subordinação de jogos de poder e negação de direitos políticos, econômicos, sociais, e especialmente, os educacionais.

---

<sup>2</sup> A chamada Amazônia Legal brasileira abrange os Estados do Amazonas, Amapá, Acre, Mato Grosso, Oeste do Maranhão, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins, com uma superfície de aproximadamente 05 milhões de Km<sup>2</sup>, ou seja, 60% do território nacional. Disponível em: [http://ambientes.ambientebrasil.com.br/gestao/artigos/desenvolvimento\\_sustentavel\\_na\\_amazonia\\_legal.html](http://ambientes.ambientebrasil.com.br/gestao/artigos/desenvolvimento_sustentavel_na_amazonia_legal.html)

Para se pensar uma educação para a Amazônia é preciso considerar não apenas o processo histórico de migração em décadas anteriores, o que ocasionou a formação miscigenada de contextos heterogêneos e complexos de povos das águas, dos campos e das florestas, mas também, a riqueza de culturas e saberes (des)conhecidos, as quais conquistam pessoas de vários lugares do mundo, seja para preservar ou para explorar.

Esse contexto Amazônico atravessa as diferentes realidades educacionais, pois se enfrenta a histórica inexistência de políticas e programas governamentais: para o enfrentamento efetivo das necessidades educacionais das populações do campo; a (des)qualificação docente para trabalhar com estudantes com níveis de escolaridade, de aprendizagem e ritmos diferentes; o cotidiano pedagógico marcado pela heterogeneidade e multietariedade das classes multisseriadas.

No Estado do Pará, a população rural abarca um conjunto diverso de populações ribeirinhas, quilombolas, indígenas, pescadores, extrativistas, assentados e se destacam pelas suas economias, políticas e realidades culturais. O Censo Amazônia 2000 (IBGE, 2001) demonstra que 2.072.911 pessoas, do total de 6.188.685 da população do Estado vivem no espaço rural, números que certamente carecem de políticas públicas para ultrapassar a invisibilidade histórica desta população para o poder público.

A questão da docência também é pauta na discussão de movimentos sociais e pesquisadores. Sendo que nas lutas e encontros tem se discutido sobre a realidade diferenciada da educação do campo, pois necessita de uma organização não centralizada, e busque uma prática que leve em consideração seu universo plural e identidade sociocultural do meio rural.

Esforços são empreendidos para a implementação de políticas públicas para atender as especificidades da educação no meio rural, visto que possui entraves grandiosos marcados pela exclusão de conhecimentos e direitos na história brasileira. No fortalecimento dessa luta dos sujeitos do campo, Munarim (2008, p.02) destaca que:

[...] os povos do campo não prescindem do direito à igualdade; na mesma medida, ao cultivarem identidades próprias, são sujeitos de direito ao trato diferenciado. A educação escolar há de ser, pois, num só tempo, universal e condizente com as diversidades étnico-culturais e produção da existência.

Nesse sentido ratifica-se que os povos do campo possuem direitos como qualquer cidadão, sobretudo, da educação que não desmereça sua realidade, que aborde as diferenças, entraves e aspectos positivos das suas formas de viver, trabalhar, lidar com o outro/a. Até por isso que o conceito de 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, melhor ainda: desde a sua realidade [...]” (FERNANDES, 2002, p.97). Assim, deve-se pautar programas, currículos, metodologias, formação de professores, políticas públicas, juntamente com esses povos, com essa “gente” que vivencia no cotidiano a falta desses aspectos para torná-los cada vez mais reais.

De acordo com Hage (2005, p.02), a Educação do Campo “[...] se constitui como ação emancipatória [...]”, pois deve estimular os sujeitos do campo a refletirem e agirem em sua realidade, “[...] nas suas condições de aprendizagem, do trabalho e da cultura[...]”. Dessa forma, se quer pautar uma educação em que os povos do campo participem da construção do currículo, das escolas, com qualificação docente, e, sobretudo, que não menospreze seus saberes acumulados durante toda a vida.

A formação de professores para a realidade rural é constituída de práticas cotidianas a partir de redes, muitas vezes contraditórias, de convicções e crenças, de possibilidades e limites, de regulação e independência. É na educação urbanocêntrica, que os sujeitos idealizam a cidade como perspectiva de vida e progresso e saem de suas localidades em busca de melhorias de vida, fortalecendo a migração campo – cidade.

A saída dos sujeitos do campo em busca de melhorias de vida é também uma realidade na Amazônia, pois até a mídia brasileira fortalece os estereótipos de que morar numa localidade urbana possibilita o acesso e a inclusão social por meio de fatores como: roupas “da moda”, *shoppings*, informática e a uma série de elementos que de fato, pouco se encontra nas regiões rurais. Porém, é necessário nos perguntar o quanto isso é válido na contribuição para o desenvolvimento humano daquela região e o por que de não encontrar esses fatores no campo?

Na perspectiva de mudar tal cenário constituído de sujeitos a margem de seus direitos, os movimentos sociais articulam-se na luta por uma Reforma Agrária, pela permanência dos povos em suas localidades, principalmente por uma Educação de Qualidade que promova o desenvolvimento dos sujeitos do campo em seu *habitat*, espaço de moradia.

A conjuntura evidenciada aqui, não se configura apenas na implementação de mais escolas ou de determinados programas e projetos que tenham como fins, apenas o acesso ao conhecimento pelos sujeitos do campo. “A perspectiva é de se construir uma organização pedagógica, curricular, administrativa e financeira com o efetivo protagonismo dos sujeitos, bem como articulada ao projeto de desenvolvimento popular do campo [...]” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 62).



Essa proposta tem esbarrado na falta de articulação de planos de representantes estatais os quais “fecham os olhos” para a luta dos movimentos por uma educação do campo, eles defendem com insistência:

[...] a necessidade de políticas e de projetos das educadoras e educadores do campo. Também porque sabemos que boa parte deste ideário que estamos construindo é algo novo em nossa própria cultura. E que há uma nova identidade de educador que pode ser cultivada desde este movimento por uma educação do campo [...] (CALDART, 2002, p. 25).

Nesse contexto, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) desde 1998, tem possibilitado aos sujeitos do campo, trabalhadores e trabalhadoras rurais da Reforma Agrária, o reconhecimento de seus direitos, especialmente, o direito à educação.

A questão da formação de educadores do campo nos remete a pensar sobre o perfil do educador que atua em escolas do campo na Amazônia Paraense, e em especial nas classes multisseriadas (que atendem várias séries numa mesma sala e no mesmo período de tempo) com funções que vão além da sua, quando existe, formação. Entre elas, o papel de: Professor (a), Orientador(a), Psicólogo(a), Merendeira(o) e Servente, isto é, o educador tem assumido um cargo multifuncional.

A formação para esses educadores, que lidam com as referidas adversidades, já é uma realidade atual com os cursos do PRONERA e, especificamente, com as licenciaturas em Educação do Campo. Entretanto, ainda precisamos avançar na discussão e na abrangência de estudos que analisem a questão da afirmação de uma política educacional para a Educação do Campo, fortalecendo por meio de pesquisas, debates, conferências e estratégias, um futuro e possível campo rural no Brasil e, sobretudo, na Amazônia Paraense que impera com as suas características plurais.

A reflexão sobre a formação dos sujeitos para a dinâmica educacional nas escolas da Amazônia foi uma inquietação, em paralelo com a Educação Superior, fez-me pensar numa série de questões sobre as conquistas do movimento por uma educação do campo, que vem ganhando destaque, tendo como perspectiva uma licenciatura baseada na sua realidade local.

Nesse sentido, uma das perspectivas centrais desta empreitada acadêmica é discutir a respeito do Currículo e Formação de Professores, para que se aborde em seus contextos, questões tão necessárias de serem pontuadas neste trabalho, como currículo homogêneos e monoculturais, que dispensam no cotidiano educacional, a pluralidade e multiculturalidade dos sujeitos ribeirinhos agroextrativistas do município de Abaetetuba no Estado do Pará do

Curso de Pedagogia das Águas, os quais serão apresentados ao longo da dissertação de mestrado.

Compreender sobre a localidade, os saberes culturais e o histórico é estar ciente dos importantes aspectos que possibilitam o afinamento e a aproximação com os sujeitos que estudam no curso para atuar tanto na docência como na gestão.

Tendo em vista que o Curso foi projetado com a Universidade Federal do Pará (UFPA), as lideranças e os movimentos sociais parceiros, na intenção de construir um currículo que englobasse os conhecimentos e a realidade dos sujeitos por meio da temática das “águas”, subtede-se de acordo com Barros O. (2007, p.10) que os contextos da educação ribeirinha:

[...] são configurados pelos saberes sociais, políticos e territoriais veiculados no cotidiano da vida ribeirinha. Os saberes sociais, também chamados de saberes culturais, são adquiridos nas relações e convivências entre os costumes, hábitos, crenças e práticas produtivas do espaço ribeirinho. A prática da pesca, plantação e da caça; a troca de alimentos e utensílios domésticos; o costume do banho e as brincadeiras no rio; e os saberes populares sobre as crenças religiosas e sobrenaturais dos entes imaginários que vivem no mesmo rio; influenciam o saber docente a se posicionar diante dessa realidade, mas apenas limitando-se ao âmbito da comunidade, não estabelecendo relação com a escola.

Por essa relação explícita na afirmação de Barros O. (2007), sobre os saberes ribeirinhos acumulados no dia a dia, e que pouco tem sido usufruídos nos espaços escolares, que a diversidade vivida pelos sujeitos do curso e dada a importância de seus saberes, provocou a curiosidade de pesquisar sobre o Currículo do Curso de Pedagogia das Águas e a sua relação com os Saberes Culturais dos discentes ribeirinhos de Abaetetuba.

Para isso é necessário identificar os aspectos significativos do universo cultural ribeirinho das ilhas de Abaetetuba e analisar a maneira como os saberes culturais das comunidades desses ribeirinhos são tratados no Projeto Político Pedagógico e no Currículo do Curso de Pedagogia das Águas.

O cenário abordado vem somar com as experiências vividas com os sujeitos do campo, suas realidades de direitos negados e de difícil conformidade, promovendo um olhar científico, profissional e de responsabilidade pessoal/social para desenvolvimento de um campo sustentável, de direitos e com qualidade de vida.

## 1.2 Do Campo da Terra para o Campo das Águas: encontros que consolidaram a temática

O meu interesse acerca dos estudos de Educação do Campo na Amazônia surge após a conclusão da graduação em Pedagogia, no ano de 2006. Quando comecei a participar do Programa EducAmazônia<sup>3</sup>: construindo ações inclusivas e multiculturais no campo. Nesse Programa tive o privilégio de visitar algumas regiões do campo no Estado do Pará e conhecer mais de perto suas dificuldades educacionais. Além de contribuir para a construção da primeira versão do Portal da Educação do Campo do Pará. O Portal se constitui, atualmente, como um dos instrumentos da política de comunicação do Movimento Por Uma Educação do Campo no Pará, congregando os diversos atores que lutam pelo desenvolvimento com sustentabilidade e pela Educação do Campo com qualidade social referenciada para as populações do campo, rios e floresta da Amazônia Paraense.

Ainda no ano de 2006, ingressei no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ) e no Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC). No grupo, o envolvimento com a Educação do Campo iniciou-se com a docência em disciplinas do campo pedagógico nos seguintes projetos Magistério da Terra<sup>4</sup> e Saberes da Terra da Amazônia Paraense<sup>5</sup>. No FPEC, a convivência com os Movimentos Sociais, entidades da sociedade civil e os órgãos institucionais me aproximaram da discussão e valorização de uma educação que tenha como princípio, o respeito à diversidade social, geográfica, étnica, econômica e cultural das populações amazônicas.

A participação nesses espaços me levou ao engajamento como bolsista no Projeto *Educação do Campo e Classes Multisseriadas: Programa Escola Ativa em foco*, no contexto de uma parceria da Universidade Federal do Pará (UFPA) com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação (MEC). Nessa pesquisa foram realizadas as oficinas com o enfoque metodológico para o recolhimento das falas dos sujeitos, na maioria dos docentes do campo, o que me proporcionou a percepção de

---

<sup>3</sup> Esse Programa nasceu em 2005, com o objetivo de fortalecer as bases e as ações da educação do campo no Pará, buscando a implementação de políticas públicas na área. A partir do princípio da educação como instrumento de transformação e desenvolvimento social, o Programa atua buscando fortalecer o respeito à diversidade amazônica e camponesa e as diferenças geográficas, socioeconômicas e étnicas dos povos da região.

<sup>4</sup> O Curso “Magistério da Terra” é 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>5</sup> O Programa trabalha 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.

seus cotidianos com entraves e esperanças, limites e possibilidades das Escolas do campo.

A imersão nas marcantes e iniciais experiências me possibilitou múltiplos olhares sobre as populações que moram nos espaços tido como rurais, sobretudo na constituição de minha identificação com a temática da Educação do Campo que se afina aos estudos do Currículo e da Formação de Professores.

A admissão no Programa de Pós – Graduação em Educação (PPGED) do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da UFPA me oportunizou ser bolsista no Observatório da Educação Superior no Campo, no Projeto de pesquisa intitulado *A Educação Superior no Brasil (2000-2008): Uma análise interdisciplinar das políticas para o desenvolvimento do campo Brasileiro*.

Esse projeto é vinculado ao Programa do Observatório da Educação<sup>6</sup> e é constituído pela parceria entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Tem como foco a 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 de campo. Nesse propósito encontram-se interligadas no referido projeto 07 (sete) Instituições públicas: Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade Federal do Ceará (UFC). Na UFPA se realiza o acompanhamento de 04 (quatro) cursos: Pedagogia do Campo (Campus de Marabá), Letras da Terra (Campus de Marabá), Agronomia (Campus de Marabá) e Pedagogia das Águas (Campus de Abaetetuba).

Como sempre tive curiosidade pelo cotidiano ribeirinho, seu modo de viver e suas singularidades, no processo de (re)elaboração do Projeto de Pesquisa, elegi o Currículo do Curso de Pedagogia das Águas como objeto de estudo na perspectiva de fortalecer a

---

6 O Observatório da Educação é um Programa de fomento que visa ao desenvolvimento de estudos e pesquisas na área de educação. Tem como objetivo estimular o crescimento da produção acadêmica e a formação de recursos humanos pós-graduados, nos níveis de mestrado e doutorado por meio de financiamento específico. Prevê, regularmente, que seja feita a abertura de editais chamando a comunidade acadêmica a apresentar projetos de estudos e pesquisas na área de educação, envolvendo os programas de pós-graduação de mestrado e de doutorado das Instituições de Educação Superior (IES) - Disponível em <http://observatorio.inep.gov.br/>, acessado em 2010.

Nesse programa existem 10 (dez) eixos temáticos, um é sobre a Educação Superior, no qual esta pesquisa insere-se por meio do projeto intitulado “A Educação Superior no Brasil (2000-2006): Uma Análise Interdisciplinar das Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro”.

constituição de um corpus de conhecimento sobre a formação de educadores do campo na Educação Superior na Amazônia Paraense.

Vinculado e financiado pelo PRONERA, o Curso de Pedagogia das Águas é ofertado pelo Campus Universitário de Abaetetuba - UFPA. O diferencial em relação ao Curso Regular da Licenciatura em Pedagogia é a oferta voltada, especificamente, para ribeirinhos assentados da reforma agrária das ilhas de Abaetetuba e o fato de ser o único no Brasil e na Amazônia.

As águas barrentas do rio Tocantins e seus afluentes, aliado as verdejantes matas e diversidade de formas de vida e produção de cultura, são elementos constitutivos das populações ribeirinhas, historicamente importantes na região. As águas, incorporadas no nome do Curso, sinaliza o elemento identitário pretendido pela Universidade no processo de formação.

A atenção pela temática da Educação do Campo, a compreensão da necessária e importante tarefa de conhecer a realidade educacional amazônica, bem como a inserção no Observatório da Educação Superior do Campo, foram os elementos decisivos para tecer o objeto-problema de investigação, que pode ser enunciado pelas seguintes questões de pesquisa:

① *Quais os elementos constituintes do universo cultural ribeirinho abaetetubense, com ênfase nas áreas dos assentamentos agroextrativistas?*

② *Qual a inter-relação entre o Currículo do Curso de Pedagogia das Águas e os Saberes culturais dos ribeirinhos assentados agroextrativistas de Abaetetuba?*

A produção de pesquisas sobre a educação ribeirinha na Amazônia paraense, tendo como foco a Educação Superior, ainda é tímida, caso considerarmos a envergadura do desafio educacional. Ao fazer o levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES) revela-se que entre os anos de 1991 e 2009, 20 (vinte) estudos foram realizados sobre o contexto educacional ribeirinho e sua relação com o currículo, os saberes culturais, a identidade e imagens. Mas, nenhum tem como foco um curso de Educação Superior direcionado para ribeirinhos da Amazônia paraense, conseqüentemente tal constatação estimulou a elaboração de um capítulo para apresentar um levantamento de referências, com apresentação de categorias que estão sintonizadas com a temática estudada.

Além disso, a possibilidade de fortalecer a linha de pesquisa Currículo e Formação de Professores do PPGED/UFPA e o debate da Educação do Campo, também foram motivações importantes no processo investigativo.

### 1.3 Entre rios, furos e pontes: Trilhas Metodológicas da Pesquisa

Ilustração 01 – Percurso para chegar à comunidade Genipauba, Tauerá-Açú



Fonte: Dayana Souza, 2009.

[...] O que será que existe dentro de nós dois  
Além daquela vontade  
De descobrir a verdade antes de tudo?  
O que haverá no muro entre nós dois  
Além daquele espaço estranho, escuro e mudo?  
 (“Do nada pra lugar nenhum” - Lucinha Bastos, s.a.)

A ilustração 01 demonstra o início da caminhada nesta pesquisa. Quando se anda, por espaços ainda desconhecidos, o interesse e os anseios, de chegar e conhecer, estão sempre juntos. Isso se percebe por meio do trecho da música da artista paraense Lucinha Bastos, ela representa, inicialmente, quando pensamos num problema de pesquisa, a inquietação constante sobre a pesquisa e seu aporte teórico – metodológico que está sempre acompanhado de questões, como nos aponta a cantora, e sem deixar de perder a criticidade que descreve Salomon (2000, p. 4) de que “[...] É preciso começar sempre pelo exame crítico para negar o que é dado, dito, posto, aceito como absoluto, eterno, imutável, definido[...]”, ou seja, o processo inicial foi curioso e instigante devido ao envolvimento com a pesquisa e seus sujeitos.

A definição da opção teórico-metodológica, também, se constituiu como parte fundamental na elaboração desta investigação científica. O que requereu um estudo detalhado sobre o objeto em questão, tendo em vista o processo de escolhas das técnicas, dos métodos e das teorias, elementos importantes na elaboração da escritura do conhecimento científico para a validação do estudo perante a academia.

De acordo com Gatti (2007, p.9), a palavra pesquisa começou a ser “[...] utilizada no cotidiano das pessoas e das escolas com sentidos os mais diferentes. Pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa [...]”. Logo, pode-se inferir que o ato de pesquisar está inserido em nossa rotina, mas quando se trata da criação “[...] de um corpo de conhecimento sobre um certo assunto, o ato de pesquisar deve apresentar certas

características específicas [...]”. O que expressa cautela e rigor, e ocasionalmente visões aprofundadas acerca do que se pretende desvendar e conhecer.

A apreensão de um referencial teórico evita o empirismo vazio e deve ser revisto e (re)construído no desenvolvimento da pesquisa, como pensa André (2008). A autora afirma ainda, que a opção de se apoiar numa abordagem teórica, não significa descartar outras bases ideológicas que possam contribuir para o trabalho de pesquisa científica. Aponta-se, então, que os referenciais selecionados para esta dissertação contribuíram para responder as questões de pesquisa destacadas anteriormente.

Em sintonia com os objetivos, o enfoque metodológico contempla elementos de uma pesquisa qualitativa, com fundamentos em Chizzotti (2009), para este autor “A Pesquisa qualitativa é uma designação que abriga correntes de pesquisa muito diferentes [...]”; a sua abordagem:

[...] parte do fundamento de que há relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a intersubjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados [...] (p.79).

O que nos permite concluir, que o pesquisador, mesmo tendo que se abrir e se predispor as manifestações de seu objeto, atribui significados a esse objeto de estudo, visto que esse sujeito possui um alicerce teórico, um conjunto de experiências de vida, que se embate com outras relações e visões de mundo. Não deixando de enriquecer, substancialmente, o estudo.

Na perspectiva de complementar a abordagem qualitativa, não se desprezou a compreensão impertinente da antinomia quantitativo – qualitativo, como bem argumenta Santos Filho (1995) e Gamboa (1995). Já que se tem o entendimento de que a pesquisa quantitativa apresenta recursos, que somados ao percurso metodológico qualitativo, só enriquece a investigação.

Com base nisso a **primeira etapa da pesquisa** foi de caráter exploratório e de busca de fontes bibliográficas e documentais. Essa fase foi necessária para possibilitar aproximação com os campos do objeto de estudo: o currículo e os saberes culturais dos discentes ribeirinhos do Curso de Pedagogia das Águas. O que permitiu a investigadora desta produção, “[...] aumentar sua experiência em torno de determinado problema [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 109), isto é, resgatar do cotidiano vivido pelos sujeitos elementos que auxiliaram na compreensão e desenho do objeto estudado.

Ainda nessa etapa foi possível visitar o lócus da pesquisa, que teve como referência inicial o município de Abaetetuba e neste algumas ilhas, dentre as 75, situados a 62 quilômetros da capital do Estado, com um número aproximado de 140 mil habitantes. A opção de pesquisa, no referido município considerou além do fácil acesso, como mostra o mapa 01 a seguir, para o desenvolvimento da pesquisa de campo, o fato de oferecer o Curso de Pedagogia das Águas vinculado ao PRONERA em nossa região.

Ilustração 02 - Mapa da localização de Abaetetuba



Fonte: <http://maps.google.com.br>, 2009.

As ilhas situadas foram regulamentadas como assentamentos agroextrativistas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), no ano de 2004, de acordo com representantes dos Movimentos Sociais ribeirinhos de Abaetetuba, o que será visto de forma mais aprofundada à frente, na seção III.

Para compreender essa realidade e, principalmente, conhecer os sujeitos do curso foram realizadas ações de acompanhamento e de observação de algumas disciplinas do Curso como *Biologia da Educação, Política Educacional e Metodologia e Prática Pedagógica em Comunidades Agrícolas*, depois de solicitação para observação aos docentes, para melhor entrosamento com os sujeitos, aplicação de questionário, conhecimento de lideranças de movimentos sociais, bem como compreender in locu a dinâmica de suas vidas.

De acordo com Vianna (2007, p.11) “A observação é uma das características de atividade científica, inclusive na área das ciências humanas [...]”. Aqui a observação, a que se denomina de “informal”, não foi a espinha dorsal da pesquisa, porque se compreende que tal ação exija um rigor metodológico e estratégico para análise do complexo comportamento humano. Assim, para este caso, a observação informal foi um artifício para coletar dados, a



fim de conseguir maior aproximação e integração processual com os discentes ribeirinhos do Curso.

Nesse sentido, a observação permitiu o colhimento de falas dos discentes, posturas em relação à coordenação, aos docentes, às lideranças de movimentos sociais, às discussões acerca do Curso, sua melhoria, resolução de pendências, enfim, aspectos que tangenciaram com outras informações que surgiram no questionário.

O uso de questionário, de acordo com Chizzotti (2009), possibilitou buscar informações claras sobre os objetivos e questões desta pesquisa, dentro de uma estrutura lógica de questões abertas e fechadas no ano de 2009 para os discentes ribeirinhos. Dispondo das seguintes dimensões: identificação do sujeito, dados socioeconômicos, realidade sociocultural e educacional, dados socioambientais, políticas públicas, formação escolar, atuação profissional, currículo e Curso de Pedagogia das Águas e a Universidade. A opção pelo instrumento derivou-se do número de alunos desse Curso, que totalizaram 50 pelo processo seletivo, apesar de todos receberem questionário, apenas 31 devolveram o instrumento. Isso resultou na geração de dados para caracterização e emergência dos aspectos culturais do cotidiano dos sujeitos do Curso.

Com apoio no referencial teórico-metodológico abordado por Ludke e André (1986), a entrevista foi uma das atividades da **segunda etapa da pesquisa**, na perspectiva de compreender a dinâmica concreta do Curso de Pedagogia das Águas, no marco dos fundamentos assumidos pela parceria entre movimentos sociais e Governo Federal.

Nesse sentido, a realização de entrevistas filmadas com docentes inseridos em grupos de pesquisa de Educação do Campo e importantes figuras dos movimentos ribeirinhos, de modo a acompanhar e tentar absorver outros olhares e elementos do Curso, também se constituiu numa importante estratégia para a consecução dos objetivos da pesquisa. Porém é preciso dizer, que em algumas situações entendemos que determinados professores possuem resistência em falar sobre o Curso, porque não tem proximidade e envolvimento com a Educação do Campo, e por isso foi dado como prioridade, a sua vinculação a grupos de pesquisa e/ou estudo relacionados com essa temática.

No entanto, devido as dificuldades de somatizar um número substancial e equivalente de entrevistas de docentes, que demonstrasse tanto o lado de quem apoia a educação do campo, como de quem não se insere no movimento e/ou não tem interesse, não conhece, optou-se por não analisar nesta produção a fala de professores do curso, já que após muitas tentativas com alguns docentes não se obteve êxito.

A ausência de fala de docentes neste trabalho, não foi proposital. Havia o interesse e até existiram entrevistas com três professores para melhor compreensão do currículo, no entanto, sentiu-se necessidade de dialogar com quem participou de maneira mais próxima da elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso. O que, infelizmente, mesmo com várias tentativas de diálogo com tais profissionais, indicados, inclusive, por alunos e coordenação do Curso, não se obteve êxito. Assim, após esse entrave, optou-se pela fala dos discentes, apoiando-se na fala de outros sujeitos, que viessem contribuir para a pesquisa. Como é o exemplo da coordenação, das lideranças dos movimentos sociais e pessoas das comunidades e ribeirinhas.

Nesse interím, frisa-se que a análise de documentos, relatórios do Curso, planos de Curso, trabalhos de alunos (Ludke & André, 1986) e cartilhas com memória ribeirinha elaborada pelos movimentos sociais foram elementos essenciais para compreensão da dicotomia teoria e prática que também fazem parte da construção “quanti-quali”. No que tange a isso, Gatti (2007, p. 09) aponta que:

[...] é preciso considerar que os conceitos de quantidade – qualidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que o fenômeno se manifesta (portanto é uma qualificação dessa grandeza) e, de outro, ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois sem relação a algum referencial não tem significação em si.

Assim, a sistematização e organização dos dados necessários para esta pesquisa foi o **segundo passo** dado, pois diante de um acúmulo de informações era preciso agrupá-las e separá-las de acordo com as categorias discutidas. Esse processo favoreceu a análise de elementos constitutivos da **terceira etapa** da pesquisa, que potencializou as seções da Dissertação.

De acordo com essa linearidade, a construção das seções desta pesquisa é interligada com o objetivo de apresentar, não apenas um *corpus* teórico selecionado no decorrer do Curso, mas também dados da vivência e escuta sensível aos sujeitos da pesquisa, assim como as impressões sobre a relação entre o Currículo do Curso e os saberes culturais dos discentes ribeirinhos.

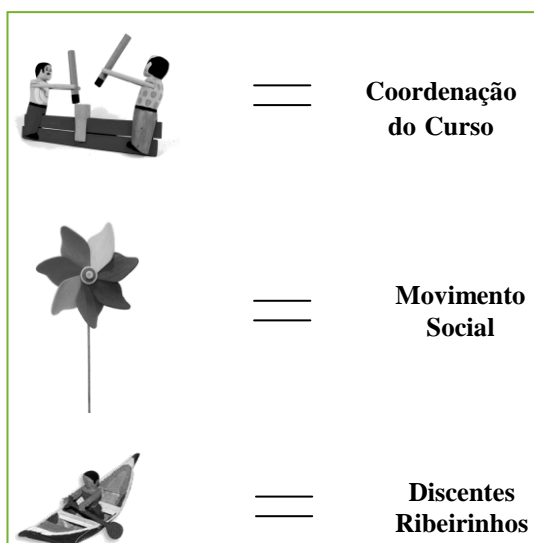
Destaca-se, que mesmo sendo os discentes os principais sujeitos desta pesquisa, outras pessoas também contribuíram para a melhor compreensão do processo de construção do curso, bem como da elaboração e efetivação do Currículo e dos Saberes Culturais dos Ribeirinhos. Assim para uma melhor visualização dos sujeitos apresenta-se o quadro abaixo:

**Quadro 01 – Apresentação dos sujeitos que contribuíram para a pesquisa.**

Nº	Sujeito	Método de Pesquisa
31	Discentes ribeirinhos do Curso	Questionário com questões mistas
01	Coordenador do Curso	Entrevista
06	Liderança de Movimento Social (CPT-01, STTR-01, MORIVA-02, FETRAF-02)	Entrevista
01	Artesã e extrativista	Entrevista
01	Curandeira/Rezadeira	Entrevista

Fonte: Elaboração da Autora, 2011.

Na última seção em que as falas mais aparecem, inseriram-se ícones de brinquedos de miriti ao lado das falas, elemento característico do município de Abaetetuba e que classificará o autor da fala, para que haja uma identificação mais precisa, na leitura das frases. Os ícones são estes no quadro a seguir:

**Quadro 02 – Apresentação de ícones de identificação de falas**

Fonte: Elaboração da Autora, 2011.

Na organização dessa trajetória metodológica, aliada a tessitura de estudos de autores que substanciaram a produção da Dissertação por meio de seus estudos e teorias, estruturou-se quatro seções que se complementam. A **Primeira é a seção** presente, de introdução, apresentação da pesquisa, bem como de sua justificativa, metodologia e enunciação do que será encontrado nas inter-seções seguintes.

A **Segunda Seção** apresenta referenciais teóricos a respeito das categorias Currículo, Ribeirinho e Saberes Culturais. Nessa optou-se por uma revisão de literatura, na perspectiva do estado da arte, no intuito de possuir um alicerce fundamentado para auxílio na análise.

Na **Terceira Seção** optou-se por construir uma abordagem histórica sobre a formação da Amazônia e das “Amazônias” na tentativa de denotar o contexto heterogêneo, diversificado e complexo de nossa região ocasionado por emigrantes e imigrantes. Partindo disso, mapeou-se, de modo geral, o município de Abaetetuba, identificando a realidade das ilhas, a partir desse contexto histórico, e a formação de movimentos sociais ribeirinhos que tem provocado impactos e gerado conquistas na região. Ainda se faz uma análise, a partir dos dados do questionário, do perfil socioeconômico, cultural e ambiental dos discentes ribeirinhos, itens que emanam os saberes culturais dos sujeitos.

A **Quarta Seção** tem como foco o Curso de Pedagogia das Águas, especificamente seu Projeto Político Pedagógico e o Currículo. Trabalhando a relação desses com os saberes culturais dos discentes ribeirinhos de Abaetetuba, objeto de estudo, e destacando os aspectos documentais e entrevistas.

Ilustração 03 – Alunos do curso Pedagogia das Águas construindo cartaz para apresentação do “ser ribeirinho”.



Fonte: Dayana Souza, 2010.

[...] Ser ribeirinho é valorizar os valores, as belezas e a riqueza que as nossas ilhas possuem. É assumir sua identidade, suas qualidades e ter o privilégio de acordar de manhã cedo e ver o rio que Deus nos deu e a natureza maravilhosa [...] (NAZARÉ SILVA – Discente do Curso, 2010).

## CURRÍCULO, RIBEIRINHOS E SABERES CULTURAIS: UM MOSAICO DE CATEGORIAS

Às vezes nem há casa: é só chão.  
 Mas sobre o chão quem reina agora  
 é um homem diferente,  
 que acaba de nascer:  
 porque unindo pedaços de palavras  
 aos poucos vai unindo argila e orvalho,  
 tristeza e pão, cambão e beija flor,  
 e acaba por unir a própria vida  
 no seu peito partida e repartida  
 quando afinal descobre num clarão  
 que o mundo é seu também, que o seu trabalho  
 não é a pena que paga por ser homem,  
 mas um modo de amar – e de ajudar  
 o mundo a ser melhor  
 (THIAGO DE MELLO, 1989, p.30).

É como na feitura de unir “pedaços de palavras” de que nos fala Thiago de Mello (1989) que esta seção tem por objetivo reunir referências conceituais sobre as categorias centrais desta pesquisa: *currículo*, *ribeirinhos* e *saberes culturais*, que vai ao encontro dos objetivos desta Dissertação de Mestrado, já enunciados na introdução, na possibilidade de construir um “estado da arte”.

Sua principal função é apresentar um corpus teórico fundamental e introdutório para outros conceitos que serão trabalhados ao longo da Dissertação e apresentar produções já realizadas, para dar ênfase ou visibilidade para esta e futuras pesquisas.

### 2.1. Aspectos introdutórios

Nas últimas duas décadas tem sido recorrente a elaboração de estudos configurados como “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Ferreira (2002) concebe que tais estudos caracterizam-se pelo desafio de empreender o mapeamento da produção acadêmica sobre um campo de conhecimento, destacando as recorrências, as convergências, as lacunas, as quais em síntese possibilitam o delineamento de “pistas” para novas pesquisas na perspectiva da complementaridade, aprofundamento, entre outros. A autora situa, metodologicamente, que tais estudos têm um caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica fomentada sobre um tema ou campo de conhecimento.

O “estado da arte” aglutina elementos descritivos e analíticos, sistematiza o conhecimento produzido numa dada temporalidade e circunscritos em determinados produtos,

podendo ser Artigos Científicos, Monografias, Dissertações de Mestrado, Teses de Doutorado, entre outros.

Pode-se constatar uma variação de nomenclaturas usadas – “estado da arte”, “estado do conhecimento”, “dossiê”, “mapa de estudos” – que expressam variações de perspectivas, mas nesses há um elemento comum: o inventário de produção acadêmica sobre um dado campo de conhecimento. Exemplos de tal variação são: *Estado da arte sobre formação de professores nas dissertações e teses dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras, 1990 a 1996* (ANDRÉ E ROMANOWSKI, 1999); *Estado da arte sobre a formação de professores nos trabalhos apresentados no GT 8 da ANPED, 1990-1998* (BRZEZINSKI E GARRIDO, 1999); *Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas* (DAMASCENO, 2004); *Estado do Conhecimento Juventude 1980-1998* (SPOSITO, 2000); *Dossiê agenda de pesquisas em políticas públicas* (ARRETCHE, 2003); *Juventudes Rurais Mapas de Estudos Recentes* (WEISHEIMER, 2005).

A temática é o objeto do “estado da arte”, ora relacionada ao currículo e saberes culturais de discentes ribeirinhos das ilhas de Abaetetuba do Curso de Licenciatura em Pedagogia das Águas. Destaca-se como uma especificidade desses ribeirinhos, sujeitos da pesquisa, a condição de assentados agroextrativistas, no bojo da atual política de reforma agrária vigente no Brasil, o que se tratará com maior profundidade na Seção II.

Interligado ao que dispõe os objetivos da Dissertação, o “estado da arte” tem como foco investigar as produções acadêmicas relacionadas às categorias pré-estabelecidas, como as mais significativas para a compreensão do objeto-problema de estudo; envolvendo a busca e seleção do que já foi produzido sobre o assunto e contribuindo para o desvelamento do que ainda não foi discutido em âmbito de pesquisa acadêmica. O que possibilita ao leitor e leitora, e/ou estudiosos, a possibilidade de desenvolver uma pesquisa inovadora.

Metodologicamente, as categorias selecionadas para o presente estudo são três: *Currículo, Ribeirinhos e Saberes Culturais*. A opção por tais categorias vem ao encontro do reconhecimento da centralidade de tais temáticas no objeto de estudo nesta Dissertação de Mestrado.

O mapeamento de publicações centrou-se no recorte temporal entre os anos de 1990 a 2009, pois se identificou um maior número de estudos e pesquisas publicados e relacionados a tais temáticas, a partir dessas décadas mais recentes. Destaque-se que Dayrell (1996), entre outros autores, apontou que a partir dos anos 80 houve uma inflexão na pesquisa educacional, deslocando o eixo de estudos macro e sistêmicos, para estudos do cotidiano escolar.

Nesse período, também, é possível perceber maior atuação e conquista dos movimentos sociais na discussão e luta pelos direitos dos sujeitos do campo, assentados, agroextrativistas, homens e mulheres das águas, das matas e das florestas, que por muito tempo ficaram a margem dos olhos da Sociedade e do Estado.

Na busca pelo rigor acadêmico, a seleção das fontes para pesquisa tem posição referenciada, no que tange a trabalhos científicos de qualidade. Nesse sentido, o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi um dos espaços escolhidos para coleta de produções, na perspectiva de contribuir para a tessitura do estado da arte relacionado ao objeto de estudo e objetivos da Dissertação.

Em consideração ao importante histórico da Associação Nacional de Pós – Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que fomenta a produção científica na grande área das Ciências Humanas, com ênfase na sub-área de Educação, utilizou-se o periódico da Revista Brasileira de Educação (RBE) e as pesquisas apresentadas nas formas de Comunicação Oral e Pôster dos Grupos de Trabalho 02–Movimentos Sociais e 12–Currículo, na possibilidade de captar artigos e verificar se existem pesquisas preocupadas com a temática.

Além destas fontes, foram incorporados os livros de autores que são referências, e trazem aspectos significativos, a serem discutidos dentro de cada categoria estabelecida para a presente Dissertação.

## **2.2. Mosaico de categorias**

O termo mosaico significa a junção de partes, que juntas montam um desenho. A opção pela palavra é para denotar, apesar da apresentação do estudo de categoria individual, como veremos a seguir, a inter-ligação dessas categorias ao longo da Dissertação. Na perspectiva de que o entendimento de tais categorias qualifica a compreensão acerca do objeto de estudo. Dessa forma, as sub-seções anunciadas desde seu título são Currículo, Ribeirinhos e Saberes Culturais.

### **2.2.1 Currículo**

O estado da arte da área de **Currículo** foi constituído por Dissertações, Tese, Livros e Artigos que abrigam aspectos do currículo educacional ribeirinho e os Livros e Artigos trazem uma discussão central do campo do currículo fazendo paralelo da relação deste com a



percepção das culturas da sociedade e suas identidades; trazem-se à tona, também, as reflexões críticas do papel e da prática docente na estruturação do projeto pedagógico das instituições educativas.

Não há uma ordem rígida de utilização das fontes. Essas são introduzidas na possibilidade de sua contribuição ao texto presente. Por ora, é justo destacar que a tendência em pactuar com determinada corrente teórica, não inviabiliza o diálogo com outras.

Compreender sobre as diversas concepções de Currículo e suas vertentes teóricas, é uma tarefa primordial para a constituição do trabalho proposto para Dissertação, visto que este tem como parte do objeto de estudo o currículo do Curso de Pedagogia das Águas.

A polissemia do conceito Currículo tem gerado uma multiplicidade de enfoques analíticos nas produções, muitas vezes ensejando contradições e até divergências nas relações com os sujeitos envolvidos em determinado cenário social.

É nessa perspectiva que se recorre à Silva (1999) em *Documentos de Identidade*, pois o autor apresenta a trajetória dos estudos sobre o currículo, suas diversificadas vertentes, os principais expoentes teóricos e seus contextos históricos; põem em ênfase suas percepções e suas idéias de outros autores sobre as teorias do currículo, trazendo reflexões essenciais como a de não olharmos o currículo como um mero instrumento, de caráter inocente e neutro.

Estruturalmente, Silva (1999) organiza seu livro em três partes: Teorias Tradicionais, Teorias críticas e Teorias Pós-críticas. Inicia com indagações do tipo *o que é uma teoria do currículo? Onde começa e como se desenvolve a história das teorias do currículo? Quais são as principais teorias do currículo? O que distingue as teorias tradicionais das teorias críticas do currículo? E estas das pós-críticas?*

A partir de tais indagações, o autor promove um diálogo sobre a compreensão das teorias do currículo, do anseio desse tipo de obra acerca da temática como espécie de “receita” pronta, com respostas elaboradas, e insiste que o entendimento sobre o que é o currículo deriva de sua teoria, de quem pensa e elabora o referido; a abordagem é ontológica<sup>7</sup> e histórica.

E ainda, escreve, que nas diferentes teorias, a questão centra-se sobre “qual conhecimento deve ser ensinado?” E por isso aponta que:

---

<sup>7</sup> A toda concepção, em qualquer campo do conhecimento humano, subjaz uma ontologia (teoria do ser) e uma epistemologia (teoria do conhecimento) e ambas se correspondem mutuamente. Ou seja, toda e qualquer teoria – científica, filosófica e estética, etc. – referencia-se em uma visão de mundo que, por sua vez, constrói-se a partir de uma teoria a respeito de tudo que existe e de uma teoria sobre a forma de conhecer o que existe. Em síntese, a cada ontologia corresponde uma epistemologia e vice-versa, e ambas fundamentam qualquer formulação conceptual ou estética de quem as assume em sua visão de mundo (Dicionário Paulo Freire, 2010, p.292).

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar porque ‘esses conhecimentos’ e não ‘aqueles’ devem ser selecionados [...] (SILVA, 1999, p.15).

É do provimento dessa seleção que se pensa a constituição de um sujeito desejável para determinada sociedade, pois para cada ideal formativo há, vitalmente, conhecimentos e currículos específicos designados a formar uma identidade.

A teoria tradicional, marcada expressivamente pelo tecnicismo e pragmatismo antes da chegada de 1960, sobressai-se na assimilação do sistema industrial com Bobbitt e no modelo organizacional e administrativo de Taylor. Posteriormente, alocou-se também nos estudos de um currículo técnico em Ralph Tyler e na democracia liberal de John Dewey.

A partir de 1960, renovações ocorrem nas concepções tradicionais do currículo, o que alguns denominam de movimento de “reconceptualização”. Estudos de Louis Althusser, Gintis, Bowles, Bourdieu e Passeron contribuem para a discussão de uma educação/escola/currículo que tem reproduzido uma sociedade capitalista e de cultura dominante sobre crianças de classes denominadas, pelos autores, de subalternas. Destaca-se, a partir de Silva (1999), que os estudos de Bourdieu e Passeron trazem a baila uma significativa abordagem sobre cultura e desta enfatizam que “[...] A cultura que tem prestígio e valor social é justamente a cultura das classes dominantes: seus valores, seus gostos, seus costumes, seus hábitos, seus modos de se comportar, de agir [...]” (Idem, 1999, p.34). Esses mesmos elementos, de outras classes, podem ser qualquer coisa, no entanto, na teoria tradicional, não eram reconhecidos como cultura.

Adentrando os anos de 1970, observa-se o surgimento das teorias críticas do currículo seguindo correntes marxistas, fenomenológicas e hermenêuticas. Há uma ênfase no debate das estruturas econômicas e do currículo como política cultural. Os principais contribuintes, dessa teoria, são relacionados à Gramsci e a Escola de Frankfurt, como: Michael Apple e Henri Giroux. O primeiro faz uma análise crítica do currículo relacionando-o com conceitos de ideologia, hegemonia e poder. O segundo trata da pedagogia e do currículo enquanto espaços de lutas de culturas populares.

Contribuem, também, para a teoria crítica do currículo: Paulo Freire, Michael Young e Basil Bernstein. Esses tratam dos estudos do currículo, respectivamente, numa concepção dialógica do ato pedagógico com os sujeitos; da nova sociologia da educação e na análise funcionalista do currículo oculto.

Na contraposição da homogeneização da cultura, as Teorias Pós-Críticas ganham destaque diante dos diferentes grupos culturais dominados, no chamado multiculturalismo. Em suas diferentes formas, o multiculturalismo, ora está para grupos que desejam ver sua cultura valorizada na “cultura nacional”, ora é a solução para os grupos raciais e étnicos que residem em países que alimentam uma “cultura nacional”. Entende-se, essa “cultura nacional” como valorização do branco, do masculino, do europeu e do heterossexual. Nesse âmbito, a maior contribuição foi para a questão da seleção dos conhecimentos a ser ensinados, a falta da presença desse multiculturalismo nos livros, pode ser um exemplo disso.

A abertura dessa discussão possibilitou a entrada de novas pautas de discussão como: feminismo, questões de gênero, étnico-racial e teoria *queer* que oferecem à arena do currículo a compreensão de estereótipos, de tratamentos, de inserções e de reflexões críticas sobre grupos e suas manifestações para mais que um direito de inclusão, mas também de reconhecimento.

Depois disso, tem-se a abordagem das teorias “pós”: pós-modernas, pós-estruturalistas e pós-colonialistas. As duas primeiras têm em comum a crítica sobre um sujeito pós-moderno, ligado à razão, a ciência e ao progresso. A teoria pós-colonialista reflete sobre as heranças coloniais e manifesta-se sobre a reflexão e inclusão no currículo de diferentes grupos e povos marginalizados.

Na compreensão da cultura enquanto campo de afirmação de significados, visto que esta não era representação de todos, e sim de um grupo seletivo, tem-se também os Estudos Culturais. Muitos concebem o Centro de Estudos Culturais Contemporâneos da Universidade de Birmingham, na Inglaterra, como o grande impulsionador dos Estudos Culturais, onde se destacam seus principais representantes: Raymond Williams, Richard Hoggart e Stuart Hall. Todos situavam suas discussões em estudos marxistas, althusserianos e gramscianos.

Silva (1999, p. 133) admite que:

[...] Os Estudos Culturais diversificaram-se tanto em sua difusão por vários países que se pode dizer que sua variante britânica é apenas uma entre um número variado de versões nacionais. [...] Enquanto algumas perspectivas continuam marcadamente marxistas, outras claramente abandonaram o marxismo em favor de alguma das versões do pós-estruturalismo.

A seção Pedagogia como cultura, e a cultura como pedagogia também é referente aos estudos culturais, porém, aponta-se nesta, que as instâncias amplas de cultura possuem também um currículo, mesmo que este não esteja planejado objetivamente. Diante disso,

ainda mobilizam recursos econômicos para formas de conhecimento que fazem uso da fantasia e da sedução. É neste ponto da emoção que os teóricos curriculares têm-se debruçado.

Por acreditar que a obra de Silva (1999) seja uma das mais completas e de fácil entendimento sobre a historicização do currículo, buscou-se fazer uma breve introdução da mesma, tendo como fins a interligação de um determinado contexto da história e de algum teórico contribuinte do currículo, com as obras apresentadas nesta subseção.

A definição do termo currículo pode ser compreendida, de acordo com Ribeiro (2009, p.120) em dois sentidos: de modo *restrito* e *amplo*. O autor afirma que:

[...] Em sentido restrito, o currículo pode ser entendido como um documento no qual são oficializadas diretrizes, teorias e metodologias de ensino e de aprendizagem, organizadas de forma sistemática e intencional. Em sentido amplo, o currículo assume as características de uma política cultural que orienta o processo de constituição de subjetividades, identidades e de coletividades.

Nesse segundo sentido, a relação de compreensão sobre o significado da cultura tem assumido um papel de destaque na discussão a respeito de um currículo que tenha como objetivo maior a transformação escolar e social.

Veiga-Neto (2004) traz no texto *Cultura e Currículo: um passo adiante*, uma concepção alargada do conceito de Currículo, que extrapola os muros da escola, fazendo relação com a cultura. E afirma que “[...] Isso significa que a Escola ao mesmo tempo produz e reproduz a cultura na sociedade em que ela, Escola, se situa[...]”(p.53). Além disso, de modo obrigatório e fundamental, crianças, jovens e adultos devem ter educação e “[...] o currículo se transformou no eixo em torno do qual gravita a vida escolar e, por extensão, gravita até mesmo boa parte da vida social [...]” (p.53), pois:

[...] hoje se prefere falar em *culturas*, para designar qualquer ‘lugar social’ onde não apenas se dão constantes lutas pela imposição de significados, valores e modos de vida, como, também, se constituem subjetividades e se dão poderosos processos de regulação social [...] (VEIGA - NETO, 2004, p.53)

De forma semântica tratar “[...] sobre as relações entre cultura e educação é um desafio. O que já se disse sobre esse binômio [...] Ainda assim, ele parece sempre novo, sempre aí a nos desafiar, com as suas mais de mil e uma faces, com as suas infinitas possibilidades [...]” (VEIGA - NETO, 2003, p.5).

Essa conjectura também é desafiante para os estudos do currículo, que em seu processo de construção e seleção se depara rotineiramente com as questões do tipo “[...] qual elemento/característica de determinada cultura deve ser incorporado/a naquele ou neste

currículo? [...]” (VEIGA - NETO, 2004) ou até mesmo “[...] o que do cotidiano é relevante estudar em sala de aula? [...]”.

Veiga - Neto (2003) destaca que a complexidade e os vários sentidos dos binômios cultura e educação vêm se ressignificando e se proliferando nas últimas duas décadas, assim como o embate entre autores que os discutem, como na questão da *diferença* e *diferentes*, e na opressão “[...] de alguns sobre os outros, seja na busca da exploração econômica e material, seja nas práticas de dominação e imposição de valores, significados e sistemas simbólicos de um grupo sobre os demais [...]” (p. 5). Compreender esse processo de luta e afirmação entre cultura e educação também é papel do currículo, pois:

[...] a idéia de cultura é inseparável da de grupos e classes sociais. Em uma sociedade dividida, a cultura é o terreno por excelência onde se dá a luta pela manutenção ou superação das divisões sociais. O currículo educacional, por sua vez, é o terreno privilegiado de manifestação desse conflito [...] (MOREIRA e SILVA, 2008, p.27).

Ratifica-se, então, a concepção de currículo expressado por Moreira e Silva (2008, p. 7) que destacam “[...] o currículo é considerado como artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual [...]”, sendo que o:

[...] O currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica(...) está implicado em relações de poder, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares [...] ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação[...] (Idem, 2008, p.7-8).

A formação do sujeito social sempre esteve atravessando as diferentes concepções de organização curricular em variados contextos históricos, e de certo, por muito tempo se manteve a reprodução de uma ideologia dominante expressa nos estudos de Louis Althusser (1985), quando investe na discussão sobre *infra-estrutura*, *superestrutura*, *modos de produção* e *aparelhos ideológicos do Estado*. “[...] A ideologia é, aí, um sistema de idéias, de representações que domina o espírito de um homem ou de um grupo social[...]” (p.81).

Por muito tempo a ideologia assumiu um papel de dominação, que dissimulava a realidade e tornava “natural” as desigualdades econômicas, políticas e sociais dos ditos “dominados”. Não que isso não ocorra mais, porém, hoje vivenciamos um cenário no qual, diferentes grupos reivindicam representatividade nas diversas políticas públicas, em especial, as que são voltadas para o cumprimento do direito à Educação.

Sobre isso, Silva, J. (2009, p.85) traz à baila a discussão sobre a *Curricularização da Diversidade* e denota que:

[...] Os sistemas de ensino, as escolas e os currículos como artefatos histórica e culturalmente constituídos em termos de ordenação, hierarquização e representação, são, presentemente, instados a lidar com as diferentes representações da diferença, reivindicadas por diferentes grupos sociais. Essa demanda suscita a necessidade de formulação de políticas e estratégias que possibilitem vislumbrar outras formas de tratamento educacional e curricular do conjunto das diferenciações que tonaliza as vidas dos sujeitos envolvidos nas práticas de escolarização [...].

Distante da perspectiva educacional assistencialista, que os programas e as ações extensionistas imediatos se propuseram na história da educação brasileira para não-alfabetizados, populações do campo, entre outros, que lidam com as diferenças de “bagagem”, que os alunos trazem à escola, de mundo e de contextos, de forma excludente, busca-se fortalecer um currículo que tenha a cultura como elemento problematizador, mas também articulada a um projeto de reconhecimento de sociedade plural, diversa e heterogênea.

Reconhecer no currículo a cultura dos sujeitos do campo, sobretudo a de ribeirinhos, que está atrelada a natureza, ao cotidiano, as atividades de caça, plantio, pesca, extrativismo, remo, nado após almoço e/ou recreio, enfim, práticas inerentes ao modo de viver ribeirinho é possibilitar o (re)fazer histórico social desses povos, não como submissos a um ideal urbano, mas como agentes que contribuem para o desenvolvimento da sociedade.

No convite para *reeducar o olhar sobre a diversidade*<sup>8</sup> feito por Arroyo (2008) percebe-se o quanto é difícil transgredir um sistema escolar e acadêmico vigente por tanto tempo em nossa história, que instituem diretrizes e princípios com padronizações únicas para diferentes grupos; tendendo a “hierarquizar-los e polarizar-los” fazendo da “[...] diversidade, desigualdades em função desses padrões únicos [...]” (p.17). O autor destaca ainda que para confrontar esse cenário:

[...] Será necessário, porém não será suficiente adequar ou flexibilizar currículos, tempos, cargas horárias. Menos ainda reduzir exigências, rebaixar a qualidade, negar o direito ao conhecimento e à sólida formação. Os coletivos diversos vêm lutando pelo direito à Educação Básica e Superior, mas propõem ao sistema e à academia o reconhecimento de seus saberes, suas racionalidades, suas formas de se saber, de pensar o real. O reconhecimento de suas culturas, de seus valores e da sua memória. De suas histórias na história. Propõem o reconhecimento da diversidade de padrões de conhecimento, de formas de interpretar a história, os vários projetos de campo, de florestas, de sociedade [...]  
(Idem, p.19).

<sup>8</sup> Presente no texto “Os coletivos diversos repolitizam a formação” (2008).

De acordo com isso e pensando no saber e fazer coletivo é necessário afirmar que reconhecer a cultura, os saberes e a memória de um determinado grupo/sujeito na sua diversidade para os espaços escolares é ter que tentar superar o provimento de ações que situam uma realidade específica, não a partir de um olhar *sobre* estas pessoas, mas *com* elas. É preciso que se criem espaços em que esses sujeitos possam revelar-se, mostrando seus saberes e suas experiências e assim conflitá-los com os *olhos* do social para permitir a formulação de novas configurações de curso, de educação, de currículo.

A Dissertação de Mestrado de Silva, J. (1993) é uma significativa referência para a compreensão da relevância de um currículo escolar construído para uma determinada realidade cultural, pois retrata por meio de singularidades etnográficas o cotidiano dentro de uma escola pública ribeirinha, no rio Abaeté, em Abaetetuba, valorizando assim a educação desses sujeitos.

Nessa mesma linha, a Dissertação de Souza (2005) traz em seu título “Currículo das Águas: Vida, Escola e Formação Ribeirinha”, a identidade daqueles para quem o arsenal curricular foi direcionada. A autora aponta que a educação ribeirinha precisa passar por muitas transformações. Uma dessas é a de trabalhar com um currículo multicultural numa educação dirigida às diversidades culturais dos sujeitos.

O estudo da Dissertação de Brito (2006) pode ser visto como proposição para a construção coletiva do Curso de Pedagogia das Águas em Abaetetuba, pois a pesquisadora tem como foco a análise relacional do currículo do Curso regular de Pedagogia do Campus Universitário do Baixo Tocantins da Universidade Federal do Pará (CUBT/UFPA) e a identidade cultural das populações do campo. Como questão-problema de pesquisa presente na produção desta autora pode-se citar o seguinte: *Porque o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia do CUBT é organizado de acordo com a estrutura do Curso de Pedagogia do Campus do Guamá numa concepção urbana e para espaços tão diferentes?* Como consideração analítica, Brito vem afirmar que o Curso de Pedagogia, direcionado para os sujeitos do campo, deve estar associado à valorização da identidade cultural dos povos do campo. Identidade essa “[...] que retrata as suas especificidades e riquezas como povo que se difere, mas que se aproximam na luta pela inclusão social[...]” (Idem, 2006, p.70) o que deve ser instituído pelo currículo de um curso que tenha por objetivo a formação de um cidadão, de um sujeito político transformador benéfico do mundo em que vive.

Brito (2006, p.72) reitera ainda que:

[...] Garantir a diversidade cultural dos povos do campo, como lócus de sua história e como lugar nas discussões curriculares dos cursos de formação de professores, é

conduzir para estes espaços no e do campo, ações que assegurem realmente a cidadania, a construção de sujeitos, voltados para não “sentir vergonha” de ser da roça, das áreas ribeirinhas, das áreas quilombolas. E sim de se reconhecer enquanto sujeitos que retratam através do trabalho, da cultura, os ideais de conquista de uma sociedade realmente justa e igualitária [...].

Silveira (2007) traz em seu estudo “Caminhos feitos de água, conhecimento e cidadania: educação em ciências numa escola ribeirinha”, a importância de se conhecer a realidade dos sujeitos ribeirinhos, para assim incorporar na prática pedagógica os aspectos sócio-culturais da comunidade, nos quais a escola está inserida, visto que na maioria das vezes, os conhecimentos tradicionais perduram em várias famílias, grupos e comunidades, não são tidos como conhecimento válido e/ou científico.

A partir de indagações como - *Quais os conhecimentos que constituem ou que deveriam constituir o currículo escolar no ensino de ciências nas ilhas? Que saberes estão presentes nas práticas pedagógicas e que saberes dão a elas? De que maneira a vida das pessoas que ali moram, interfere nessas práticas e na configuração da escola (...)? De que maneira este ser ribeirinho se expressa nas práticas pedagógicas dos professores?* Silveira (2007) também aborda a importância de se entrelaçar educação, ciência e práticas socioculturais do cotidiano ribeirinho, de forma que as práticas pedagógicas ampliem-se para além da estrutura e ambiente escolar, favorecendo “[...] a aprendizagem, por alunos e professores, de saberes culturais, políticos, econômicos e sociais e [que] valoriza os saberes de trabalhadores da comunidade e pais de alunos [...]” (p.122). A par disso, considera-se pertinente a organização de um currículo que tenha como base as relações existentes entre sociedade, homem, mundo e até mesmo (sua) ciência, tradicional ou científica, para a formação sócio-histórica de sujeitos.

A preocupação com um planejamento curricular baseado na realidade ribeirinha e que tenha a participação dos educadores é objeto da pesquisa de Mestrado de Cristo (2007), ela percebe o distanciamento dos saberes, da cultura e da identidade ribeirinha no espaço curricular. A autora aborda “[...] As populações amazônicas produzem conhecimentos e culturas, ligando-as ao passado para ratificá-la no presente, através de seus viveres e de suas memórias coletivas, que são fortes marcas das populações amazônicas nativas tradicionais [...]” (p.39). E que por isso, para falar de Amazônia ribeirinha é preciso compreender tanto de seus fatores históricos, como culturais.

Pinheiro (2009) vem resgatar na sua dissertação a necessidade de se valorizar a educação, os saberes culturais, a territorialidade e a identidade cultural ribeirinha para transgressão de sujeitos políticos por meio de um currículo que conceba esses referenciais



como objetivos. Para esta pesquisadora, o currículo não é caracterizado apenas no ambiente escolar, ele é composto da culminância de uma série de elementos como vivências, família, comunidade, igreja, trabalho. No entanto escreve que:

[...] essas práticas aparecem na escola ribeirinha num currículo desfigurado ou com pequenas evidências de um currículo fundamentado na cultura vivida, ou seja, as políticas educacionais do município, bem como, os conteúdos programáticos e os currículos, estão descolados da cultura dos povos ribeirinhos [...] (PINHEIRO, 2009, p.104).

Os cursos de Ensino Superior, especialmente aqueles direcionados para o magistério, também não se distanciam desse olhar sobre o currículo, pois, geralmente, preocupam-se em cumprir conteúdos fechados e tradicionais, sem levar em conta o contexto local de uma região, suas necessidades e seus problemas, de modo que aqueles formandos possam contribuir na sua realidade, já que muitos nem imaginam, como no caso da Amazônia, como lidar com as especificidades de uma educação ribeirinha e/ou com classes multisseriadas, por exemplo.

A tese de Cuyabano (2005) tem por objetivo entender a respeito da ressignificação e das práticas educativas dos alunos no seu cotidiano. E traz como principal análise a necessidade de um novo olhar escolar para as diferenças que integram o universo social homem, meio, cultura e natureza. Esses aspectos, também, cerceiam a vida e educação de ribeirinhos que estão “dorsalmente” ligados às águas e as florestas, por isso devem ser trabalhados no projeto curricular.

Os trabalhos incorporados aqui trazem algo em comum: a realidade do campo, a educação ribeirinha e principalmente, a preocupação com um currículo que seja construído com e pelos sujeitos que praticam determinada cultura, que praticam seu cotidiano (CERTEAU, 1996).

O que se quer, de acordo com Giroux e Simon (2008, p.95) é um currículo relacionado à pedagogia crítica:

[...] Que leve em conta como as transações simbólicas e materiais do cotidiano fornecem a base para se repensar a forma como as pessoas dão sentido e substância ética às suas experiências e vozes. Não se trata de um apelo a uma ideologia unificadora que sirva de instrumento para a formulação de uma pedagogia crítica através das vozes e para as vozes daqueles que quase sempre são silenciados. Trata-se de um apelo para que se reconheça que, nas escolas, os significados são produzidos pela construção de formas de poder, experiências e identidades que precisam ser analisadas em seu sentido político – cultural mais amplo [...].

A inquietante preocupação com essa pedagogia e com a libertação humana, na condição de dar voz e vez aos sujeitos está associada à transformação das formas do saber, do ensinar e do aprender, que devem estar ligados aos objetivos dos educandos, na perspectiva de uma cultura moral que tenha como alvo a melhoria de vida (GIROUX e SIMON, 2008). O que, de acordo com Freire (1987, p.22) “[...] não está propriamente em explicar às massas, mas em dialogar com elas sobre a sua ação [...]”, isto é, o processo educativo não é um campo de transmissões de professor para aluno, mas sim uma espécie de círculo de saber que movimenta a relação entre esses dois sujeitos, visto que estes são “[...] Seres históricos, inseridos no tempo e não imersos nele, os seres humanos se movem no mundo, capazes de optar, de decidir, de valorar [...]” (FREIRE, 1979, p.43).

Em contraposição a esse cenário de transformação de sujeitos estão as relações de poder e de ideologia inseridas no currículo, que de modo mascarado fazem com que haja manutenção e controle social de sujeitos caracterizados como “subalternos”, de “cultura inferior” e de baixa renda, que estão inseridos num processo de escolarização que de modo oculto, dissimulado, apresenta conhecimentos selecionados por determinados grupos detentores de poder que contribuem para a desigualdade (APPLE, 2008).

Nesse sentido, Apple (2008) busca problematizar os conhecimentos propostos nos currículos das escolas, porque *esses* conteúdos e não *aqueles*? Será a escola a única instituição capaz de distribuir tal capital cultural? O que se percebe na contribuição teórica do autor acerca das instituições escolares? O desenvolvimento de ações e de valores, que fazem com que as desigualdades sociais sejam resultados naturais na sociedade. Para ele esse processo é propagado pela ideologia de um currículo oculto.

Nas escolas, o currículo oculto:

[...] serve para reforçar as regras básicas que envolvem a natureza do conflito e seus usos. Ele impõe uma rede de hipóteses que, quando internalizadas pelos alunos, estabelece os limites de legitimidade. Esse processo realiza-se não tanto pelos exemplos explícitos que demonstram o valor negativo do conflito, mas pela quase total ausência de exemplos que demonstrem a importância do conflito intelectual e normativo em diferentes áreas do conhecimento [...] (APPLE, 2008, p.130).

Dessa forma, as práticas existentes em sala de aula não têm estimulado a visão crítica e questionadora sobre regras, normas e acontecimentos de segregação social, por exemplo, ou até mesmo de ordem de um sistema de relação entre dominantes e dominados, baixa cultura e alta cultura, ricos e pobres, negros e brancos, colonizados e colonizadores, entre outros.

De modo implícito pode-se perceber o direcionamento de um currículo que promove o fortalecimento de uma “cultura comum”, mas num cenário real não corresponde à cultura geral, ou melhor, a cultura de todos, da massa. “[...] Uma cultura comum a todos jamais pode ser a imposição daquilo que uma minoria é e acredita [...]” (APPLE, 2008, p.27), logo se reitera que na construção de um currículo educacional, os diferentes modos de vida e de cotidiano, os saberes, as compreensões de mundo não devem ser aliados desse processo, mas sim, incorporados, tratados e discutidos criticamente pelos diversos sujeitos, os quais fazem parte dessa organização.

Nesse âmbito, Macedo (2006, p.285) aponta contribuições sobre a relação do currículo e do amplo debate da centralidade da cultura, apoiando-se nas seguintes questões: “[...] Como pensar a ação política na sociedade contemporânea? Ainda há espaço para lutas em torno de princípios como igualdade e emancipação do sujeito? [...]” Esse processo vem sendo discutido na relação espaço-tempo cultural, no viés das teorias críticas e no questionamento da validade dos conhecimentos. A autora destaca, a partir de estudos em Pinar (2002):

[...] que a maioria dos autores críticos passou a se dedicar ao estudo das interfaces entre currículo e cultura, parece real também para o Brasil e tem tido, ao meu ver, papel de relevo na conceitualização de cultura e de sua relação com o currículo [...] (MACEDO, 2006, p. 286).

Em sua análise aborda a categoria conhecimento como recorrente na teoria política do currículo e nesta, a relação com a categoria cultura numa perspectiva crítica, tem sido subjacente. O que, com base em Pinar, permite Macedo (2006) sustentar a idéia de que a aproximação de estudiosos da área do currículo com os estudos culturais tem levado aos questionamentos sobre qual conhecimento é mais válido e/ou pertinente de ser inserido no currículo? Isto é, como atender as especificidades complexas dos diversos povos, sujeitos, raças, grupos e dentre outras, na estruturação do currículo educacional?

No Brasil concorda-se com Macedo (2006) que a questão sobre currículo e cultura foi evidenciada a partir da influência dos estudos culturais com as discussões norte-americanas sobre multiculturalismo e com força expressiva de autores como Moreira e Silva (2008), Silva (1999), Canen e Moreira (2001).

O trabalho de Moreira e Silva (2008) demonstra uma análise sociológica do currículo, da ideologia, da cultura e do poder. Na importante obra organizada por esses autores, encontra-se também os estudos de Apple, Giroux e Simon e, Giroux e Peter McLaren, os quais abordam não apenas sobre essas três categorias centrais, mas também, e principalmente, sobre o papel docente e sua atuação para uma pedagogia crítica que promova o intervir e

poder social humano dos sujeitos para transformação de *um [sistema] político-ideológico comum*. É imprescindível reconhecer “[...] os princípios fundamentais e as práticas da democracia são aprendidos em meio a lutas, diferenças e diálogo [...]” (GIROUX e SIMON, 2008, p.95). Além disso, é necessário perceber as vozes, as experiências e as histórias dos sujeitos que dão sentido ao mundo. Esses “itens” darão sentido ao currículo e à prática educativa.

Para além desse cenário é preciso que haja o “[...] desenvolvimento de uma pedagogia atenta às histórias, aos sonhos e às experiências [...]” (GIROUX e MCLAREN, 2008, p.146) que os discentes trazem para a escola, pois é na importância dada a esses elementos que os *educadores críticos* irão prosperar, junto a seus alunos, o desenvolvimento de linguagem e práticas que não aceitem passivamente uma cultura escolar dominante ou cultura comum, como nos aponta Apple (2008).

Pondera-se ainda a relevância da vida cotidiana nesse processo educativo permitindo que os discentes que chegam à escola tenham “[...] autenticidade a seus problemas e experiências vividas por meio de suas próprias vozes individuais e coletivas [...]” (GIROUX e MCLAREN, 2008, p.147), isto é, a instância educativa deve-se colocar no papel de respeito e crítica aos interesses dos alunos em sua vida cotidiana transportando isto para o currículo, para o projeto da escola; em que os fins são a formação cidadã e crítica dos discentes.

O estudo de Canen e Moreira (2001) apresenta importantes cenários sobre o termo cultura, no âmbito histórico. Num primeiro ângulo demonstra esta, no século XV, como uma categoria ligada ao cultivo e suas ramificações atuais – floricultura e agricultura. Outro sentido é dado à mente humana, à cultura ligada às artes – teatro, pintura, cinema e dentre outras. No século XX, o termo cultura é associado também à *cultura popular* e como a mídia influencia nesta.

Um terceiro sentido está atrelado ao desenvolvimento social e a claridade do iluminismo. Uma quarta visão identifica à cultura, num olhar inicialmente antropológico, correspondendo à forma *de vida de um determinado grupo*.

Enfim, o quinto significado deriva da antropologia social e tem impactado as áreas humanas e ciências sociais, dos quais se tem pensando a cultura como prática social e não como elevação nas artes ou civilização:

[...] Em outras palavras, a cultura constitui nossas identidades. A virada cultural traz, então, para o terreno das discussões, a necessidade de compreender os mecanismos de regulação e de poder que autorizam certos discursos e silenciam outros, que favoreçam o crescimento de certas identidades em detrimento de outras. Não se trata, porém, cabe acrescentar, de uma categoria essencializada: a cultura constitui

campo de conflitos, constitui espaço em que se desenvolvem relações de poder em torno de práticas de significação e de representação [...] (CANEN e MOREIRA, 2001, p.23).

Na compreensão de práticas de significados produzidos e compartilhados por um determinado grupo é pertinente, pensarmos também o currículo como uma junção de ações que também constroem significados, em que existe disputa, aceitação, crítica e reflexão. Mais que isso, é preciso pensar nas políticas, nas práticas curriculares e na pluralidade de culturas, visões de mundo, etnias e identidades, as quais têm atravessado um campo complexo de afirmações e representações em políticas e práticas sociais, e estão para além desta reflexão acadêmica, como nos aponta Canen e Moreira (2001), sem negar, calar e discriminar as diferentes culturas.

Com as abordagens traçadas pode-se perceber na discussão sobre currículo, a teoria ultrapassou a posição burocrática e técnica, deixando de ser um mecanismo de poder, de veiculação de idéias e até de dominação. Visto que se transformou num objeto de possibilidades, de mudança de mundo de sujeitos por meio de práticas sócioeducativas e de integração com as diversidades, com a diferença do outro.

Nesse sentido, diante do *corpus* teórico apresentado aqui, procurou-se afinar os elementos analíticos dessa dissertação com uma perspectiva de currículo crítica, que tenha como fins o desenvolvimento pessoal e cidadão dos diversos sujeitos, nas suas identidades e nas suas culturas reconhecendo a necessidade de trazer para os espaços educativos formais, projetos políticos pedagógicos e currículo, a valiosa contribuição do cotidiano vivido, dos conhecimentos designados de não-formais e não-científicos.

Reconhecer a associação dessa idéia é denotar a importância desta pesquisa acadêmica, não apenas para a universidade, mas também para um conjunto de pessoas que por muitas vezes tiveram seus cotidianos, suas vivências, suas memórias e seus saberes negados. E lutam para serem representados e reconhecidos nos livros, nas histórias, nas instituições educativas, no currículo, nas políticas públicas.

Esse posicionamento envida, mais ainda, a necessidade de se deleitar acerca de estudos sobre esses diversos sujeitos, em seus diferentes lócus, inclusive dos sujeitos que fazem parte e contribuem para o desenvolvimento desta pesquisa: os ribeirinhos.

### 2.2.2 Ribeirinhos

[...] A margem do rio, entre o rio e a floresta, é o lugar privilegiado dos enigmas da Amazônia transfigurados em enigmas do mundo. Oferece interrogações sobre

origens e destinos. É quando o rio deságua no imaginário. Onde se pode ler a multiplicidade dos ritmos da vida e do tempo, observar as indecisões da fronteira entre o real e o imaginário, o espontâneo maravilhamento diante dos acasos. [...] A margem do rio não exige lógica para ser coerente. Nela estão os mais preciosos arquivos culturais do mundo amazônico, os manguezais simbólicos de nossa cultura, as raízes submersas da alma cabocla [...] (LOUREIRO, 2000, p. 59).

Na escrita poética de Loureiro retirada do texto *Meditação devaneante – Entre o Rio e a Floresta* busca-se apresentar um importante protagonista da Amazônia, sobretudo, os que vivem “entre o rio e a floresta” e que substanciam a nossa “alma cabocla”: os ribeirinhos.

É na busca dessas “origens e destinos” que se procura conhecer autores/trabalhos, discutem sobre esses **Ribeirinhos**, de modo a visualizar as características, os modos de vidas e as conceituações teóricas dessa categoria. Isso demonstra a relevância dessas produções ao mergulhar no cotidiano das águas amazônicas e de outros locais do Brasil. Não desmerecendo estudiosos de outras localidades, já realizaram estudos em nossa região amazônica, mas tecendo uma linha de concepções divergentes e semelhantes com pesquisadores que são, moram e vivem na Amazônia.

A Amazônia é caracterizada por uma riqueza inigualável de povos, e em sua sociobiodiversidade estão territorializados nas águas, florestas e terra firme. São populações tradicionais indígenas e não indígenas, urbanas e rurais, particularizadas por cores, raças, culturas e saberes.

A caracterização acerca das Populações tradicionais pode ser categorial, visto que a partir de levantamento teórico, encontraram-se categorias como “populações tradicionais”, “sociedades tradicionais”, “grupos tradicionais” e “sujeitos de cultura tradicionais” (FRAXE (2007); ARRUDA (1997); DIEGUES (2001)), e geralmente, em suas apresentações, todas essas expressões, remetiam-se a contextualização histórica de colonização do Brasil e principalmente, às influências das práticas rústicas, conhecedoras e ligadas à natureza, por grupos indígenas.

Essas populações, para Arruda (1999), possuem cultura e modo de vida diferenciados, conectados com a natureza e produzem modos de cooperação social sustentados no meio ambiente. Com o objetivo de designar as populações tradicionais, o autor destaca que “[...] Exemplos empíricos de populações tradicionais são as comunidades caiçaras, os sítiantes e roceiros tradicionais, comunidades quilombolas, comunidades ribeirinhas, os pescadores artesanais, os grupos extrativistas e indígenas [...]” (p. 92).

No tocante a formação dessas populações, que se misturam, sobretudo, com amazônicos, nordestinos e colonos, há de se compreender a complexidade do cenário

amazônico, o qual “[...] ainda desafia a ciência e a instiga a pesquisar, a conhecer a riqueza natural e cultural da região [...]” (FREIRE, 2002, p.14), mais ainda, a realidade sociocultural dos sujeitos amazônicos, do campo, a que compete esta dissertação.

No texto *Um Pará de águas* de Lima (2008) destaca-se a “água” como “[...] o fator mais marcante na paisagem Amazônica em função dos inúmeros rios e igarapés que contribuem para a formação dos rios caudalosos [...]” (p.65). E estes rios é preciso ressaltar que formam uma consistente “[...] rede de igarapés [...] com lagos que acompanham os grandes rios, típicos das áreas alagáveis [...]”; auxiliando, inclusive, na área agropecuária da região amazônica paraense.

Nas águas barrentas da Amazônia existem variações de cultura e de povos, desenvolveram diferentes hábitos interligados à disponibilidade e sazonalidade, (inter)dependentes do mundo natural, de seus ciclos e produtos de produção e reprodução de seu jeito de viver à beira de rios, igarapés, lagos e etc. tecendo sonhos e representações de vida. O que para Diegues (2007) é um diferencial no comparativo com sociedades urbano-industriais, dão outro sentido a água, é proveniente de locais distantes, com tratamento, além do sentido político e de direito.

E nessa relação com a água, num modo de vida estreito com a natureza, com os rios, tem-se a necessidade de entender sobre os sujeitos ribeirinhos acreditando ser importante compreender também sobre um elemento estrutural na sua vida diária, ínsito a sua morada, a sua relação de existência, a sua identidade, aquilo que propriamente os interliga a natureza: o rio.

A obra clássica de Tocantins (2001) *O rio comanda a vida: uma interpretação da Amazônia* nos apresenta um importante estudo sobre o imprescindível papel dos rios no cotidiano do homem da floresta amazônica e nestes os ribeirinhos. O autor proporciona visões analíticas sobre características desses sujeitos, seus costumes, tradições, modos de viver. E reitera que:

[...] O rio, sempre o rio, unido ao homem, em associação quase mística, o que pode comportar a transposição da máxima de Heródoto para os condados amazônicos, onde a vida chega a ser, até certo ponto, uma dádiva do rio, e a água uma espécie de fiador dos destinos humanos. Veias do sangue da planície, caminho natural dos descobridores, farnel do pobre e do rico, determinante das temperaturas e dos fenômenos atmosféricos, amados, odiados, louvados, amaldiçoados, os rios são a fonte perene do progresso, pois sem ele o vale se estiolaria no vazio inexpressivo dos desertos. Esses oásis fabulosos tornaram possível a conquista da terra e asseguraram a presença humana, embelezaram a paisagem, fazem girar a civilização - comandam a vida no anfiteatro amazônico [...] (TOCANTINS, 2001, p.278).

Com isso, é pertinente lembrar, que os rios foram trajetórias de colonização e referência de mito e mistério na Amazônia, transpondo a idéia de que os usos de suas águas estiveram relacionados apenas as necessidades básicas como beber, lavar, irrigar plantações. Os rios foram importantes cenários históricos de luta, de escolhas de vida, de troca de mercadoria, desenvolvimento e de fixação do homem amazônico, seja ele imigrante ou não. Eles são tidos como objetos simbólicos, demarcações de orlas e beiras, espaços interativos, tanto para o lazer nos banhos e mergulhos, cultura e bem estar, como para aspectos financeiros.

#### Os rios

[...] estão presentes tanto nas estratégias de sobrevivência econômica de homem urbano que acessa o rio, como também daquele morador do interior que se dirige à cidade e nela se integra esporádica e furtivamente por meio de práticas econômicas e culturais [...] (TRINDADE JR, 2008, p.155).

Com tantos significados para esse importante elemento amazônico, constata-se que o rio é vida, pois é por ele que a maioria dos ribeirinhos exerce suas atividades, em paralelo às memórias individuais, da família, da alegria, da dor, da riqueza, da pobreza, etc.

Aproximar-se do embalo<sup>9</sup> desse cotidiano ribeirinho é preciso não apenas nos trabalhos de pesquisa de campo, mas também de produções que podem proporcionar uma visão acerca do *modus vivendis* desses sujeitos, o que poderá permitir a compreensão das relações do homem ribeirinho com o meio, com a cultura e com a sociedade. Nesse sentido, busca-se por meio de percepções de estudiosos sobre a temática apresentar as características do ser ribeirinho.

Fraxe, Miguez e Witkoski (2007, p.20) num estudo sobre comunidades ribeirinhas, a partir do Piatam<sup>10</sup> na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), afirmam que o termo “caboclo” tem sido utilizado para destacar o “orgulho regional”, que diferente da Amazônia, é tão presente em regiões como sul e sudeste do Brasil, pois historicamente e na literatura, o termo “caboclo” é uma palavra de definição negativa, cheia de estigmas. Os autores associam o termo caboclo na perspectiva de identificar sujeitos da região amazônica, provenientes da miscigenação entre índio e o branco, e dentre estes, o caboclo-ribeirinho.

No livro *Cultura Cabocla-Ribeirinha – Mitos, Lendas e Transculturalidade*, Fraxe (2004), a partir de uma visão de “culturas populares” com base em Williams (1992), evidencia que os ribeirinhos conceberam uma forma de vida vinculada “[...] pela agricultura e

---

<sup>9</sup> Termo muito utilizado na Amazônia e está associado tanto ao embalo em redes, como nos embalos dos balanços dos barcos.

<sup>10</sup> O Piatam é um grande projeto de pesquisa socioambiental criado para monitorar as atividades de produção e transporte de petróleo e gás natural oriundos de Urucu, a maior província petrolífera terrestre brasileira, localizada em plena Floresta Amazônica (Site <http://www.piatam.ufam.edu.br/>).



extrativismo vegetal ou animal, vivendo em função de produtos da floresta, dos rios e das *terras molhadas* da várzea amazônica [...]” (p.20). Mais que isso:

[...] Uma cultura de profundas relações com a natureza, que perdura, consolida e fecunda o imaginário desse conjunto social, isto é, no âmbito de uma “cultura híbrida<sup>11</sup>” com relação aos cânones urbanos, o caboclo busca desvendar os segredos de seu mundo, recorrendo a mitos, lendas, plantas medicinais, rezadeiras, assim como ao trabalho, ao labor e ao lazer; onde o homem viveu e ainda vive, em algumas áreas de forma tradicional, alimentando-se de pratos típicos, celebrando a vida nas festividades e danças originais, banhando-se prazerosamente nas águas dos rios e das chuvas, curando-se com as plantas e ervas das florestas [...] (FRAXE, 2004, p.20).

Fraxe (2004) enfatiza também que não há uma categoria independente sobre a conceituação do termo caboclo-ribeirinho, na tentativa de determinar uma classe, mas “[...] são pessoas inseridas em uma dinâmica social, com as caracterizações específicas [...]” (p.23). Nessa análise, ainda é preciso levar em consideração a acumulação cultural histórica, indígena, colonizadora e de miscigenação, que influenciam a identidade amazônica do caboclo-ribeirinho.

Assim como Fraxe, Loureiro (2000) também resgata a valorização do termo caboclo, associando-o a palavra ribeirinho e afirma “[...] o caboclo: [é] um ser criador das origens[...]” (p.62) destacando mais a frente que “[...] a formação do sentido do imaginário ribeirinho/caboclo resulta de um ‘trajeto antropológico’ de tensão e troca entre a natureza e a cultura, tendo como síntese o homem [...]” (p.69).

Isso nos permite afirmar: o ribeirinho, na sua cultura cabocla, envolve uma série de características específicas e contextos históricos, estrutura-se a partir da sua relação com a natureza e é diferenciado, mais ainda, na sua cultura.

Carlos Diegues (2001), na produção *Os Saberes Tradicionais e a Biodiversidade no Brasil*, também se apropria do agrupamento categorial caboclos/ribeirinhos, com base em Ribeiro (1995) – que considera seringueiros, castanheiros e ribeirinhos como “caboclos”, já que estes possuem modo de vida semelhante. Porém, o autor destaca que há distinção entre esses sujeitos “[...] na medida em que os ribeirinhos vivem nas várzeas e beiras de rio, dependendo fundamentalmente da pesca [...]” (p.48) e os seringueiros e castanheiros “[...] vivem à beira de rios, igapós e igarapés, mas outros vivem em terra firme, dependendo menos das atividades pesqueiras [...]” (p.48). Além disso, Diegues denomina esse grupo de caboclos como Populações tradicionais extrativistas.

<sup>11</sup> Canclini, Nestor Garcia. *Culturas Híbridas*. São Paulo: Edusp, 1997.

No sentido de reafirmar isso, Hiraoka (1992 apud DIEGUES, 1999, p.49) aponta que

[...] os caboclos/ribeirinhos possuem vasto conhecimento da várzea, do rio e da mata, coletando alimentos, fibras, tinturas, resinas, ervas medicinais, bem como materiais de construção. E utilizam produtos vegetais, que podem ser agrupados em manejados e não-manejados [...].

Em suma percebe-se nas idéias dos autores acima, que o ribeirão é um ser extremamente ligado à natureza e em seus aspectos das águas e das matas.

Apesar, de esses autores apresentarem, a partir de estudos de pesquisa, essas visões do sujeito ribeirão e de se considerar isso pertinente, é preciso reiterar que os sujeitos ribeirinhos, como qualquer outro grupo, não estão presos a essa única denominação, pois a integração com outras culturas os fizeram ir além de suas práticas da pesca e extrativismo, ocupando outros espaços sociais.

A prática de extrativismo, de acordo com Drummond (1996, p.02), num sentido básico, decorre da “[...] maneira de produzir bens na qual os recursos naturais úteis são retirados diretamente da sua área de ocorrência natural [...]” e que se diferencia da agricultura, do pastoreio, do comércio e de serviços da indústria. “[...] A caça, a pesca e a coleta de produtos vegetais são os três exemplos clássicos de atividades extrativas [...]”.

Para o autor essas três atividades foram responsáveis, por muito tempo e com exclusividade, pela sustentação de um indeterminado número de sociedades humanas, que as associavam as práticas de agricultura e/ou pecuária itinerantes. Hoje, ainda, se pode afirmar que muitos elementos do extrativismo são retirados para ser utilizado e patenteado por grandes empresas/indústrias, não reconhecendo a prática tradicional dos extrativistas e seus conhecimentos.

A Secretaria de Assuntos Estratégicos do Governo Federal (SAE), em seu portal<sup>12</sup>, tem fomentado a discussão sobre a revitalização do extrativismo florestal, sendo fundamental para o desenvolvimento sustentável da Amazônia, afirmando que essa prática econômica tem como base a valorização da floresta preservada. “[...] No entanto, as regiões extrativistas carecem de alternativas de crescimento sustentado de renda e emprego. Sem isso, essas populações acabam por recorrer à agropecuária como fonte de sustento [...]” (SAE, 2009). Logo, se confirma a importância do extrativismo, por vias adequadas, mas também se percebe, pela falta dessa, o surgimento de outros tipos de produção.

Os ecossistemas naturais remanescentes no Brasil podem ser encontrados em áreas habitadas por populações tradicionais, nestas se encontram os ribeirinhos, assim como várias

---

<sup>12</sup> <http://www.sae.gov.br/site/>

outras populações (índios, quilombolas, assentados e dentre outras.), o que para alguns estudiosos, pode ser a principal razão para a manutenção desses ecossistemas, estes são os sujeitos, que possuem maior propriedade dos recursos da floresta, sobre ecologia, estrutura geográfica e outros saberes.

Nesse sentido é preciso reiterar as decisões políticas e estratégicas para a sustentabilidade das florestas, devem respeitar e incorporar as populações tradicionais como protagonistas, que são adequados socioculturalmente e ambientalmente em áreas florestais. E os ribeirinhos se integram a esta visão, pois possuem atividades cotidianas e rotineiras ligadas as florestas, aos rios, mas principalmente por viverem também da pequena agricultura, do extrativismo e da pesca.

Quanto a essa concepção ribeirinha num aspecto naturalista, Cruz (2008) afirma que devemos superá-la, isso compromete um olhar geográfico destacado para as dimensões da natureza, do social e do cultural no que diz respeito à identidade das populações ribeirinhas. O autor afirma que é preciso “[...] tornar visível o que é invisível, dar voz ao que foi silenciado, transformar em presença as ausências e, assim, iluminar a existência e o protagonismo das populações ribeirinhas na construção da história e da geografia da região [...]” (p.55). O pesquisador traz a contribuição de que é preciso superar o olhar reducionista e colonialista sobre a identidade ribeirinha e que para compreender a construção dessa identidade é imprescindível reconhecer algumas conjecturas:

1) *A natureza é, sem dúvida, um elemento a ser considerado no entendimento da diversidade da Amazônia; sobretudo, no que corresponde a territorialidade, dinâmica entre rios, várzeas e florestas, conhecimento aprofundado sobre a natureza e este passado oralmente de geração a geração, senso prático, mistificação, símbolos e rituais de pesca, extrativismo e caça. O que lhes confere uma vida extremamente particular com a natureza. No entanto, não podemos reduzir a identidade ribeirinha a estes aspectos geográficos, já que há aspectos socioculturais, históricos e espaciais que produzem “[...] sentido e um sentimento de pertencimento [...]” (CRUZ, p. 54-55).*

2) *Considerar que a temporalidade ribeirinha tem sua particularidade definida essencialmente por dois elementos fundamentais: a tradição e a dinâmica da natureza. É a partir da ligação entre esses dois aspectos que se pode compreender o ritmo social das populações ribeirinhas e seu profundo entrelaçamento com o meio ambiente, movimentos cíclicos da natureza e pulsar das águas guiam os horários e os comportamentos do modo de vida plural desses sujeitos (CRUZ, p.54).*

3) *É preciso superar a visão etnocêntrica baseada na monocultura de um tempo linear que nega o modo de vida, a racionalidade econômica e a temporalidade social das populações ribeirinhas, negando, desse modo, a existência de uma diversidade de temporalidades na contemporaneidade e, com isso, negando o direito à diferença.* Nesse sentido, é necessário compreender a espacialidade, reconhecer as singularidades culturais e as identificações dos sujeitos ribeirinhos com o seu lugar, pois neste há uma multiplicidade de histórias e contextos que resultam no ser ribeirinho (CRUZ, p.57).

Compreender singularidades do universo ribeirinho, é se defrontar com uma realidade social e cultural resistente, que não deixa os seus hábitos facilmente diante de um mundo com os valores mercadológicos, homogêneos, de negação de condições, conhecimentos, culturas e valores humanos, mais ainda é respeitar a grandiosidade de ter sujeitos/populações que não se desprendem de seu habitat natural.

Somado a isso, se deve também tentar resgatar o processo de colonização na Amazônia, que se propagou da “barbárie ao cristianismo”, da formação da miscigenação do caboclo (mistura do índio com o branco), da descendência de migrantes nordestinos e até da atração pelo “mundo” de terras férteis, com muitas riquezas (BATISTA, 2006), essa discussão será oportunizada na próxima seção.

Por ora, é preciso reiterar que sem compreender a lógica histórica e contextual do universo ribeirinho, corre-se o risco de construir os estereótipos e as imagens deturpadas desse meio. Por isso, buscou-se a opção de trabalhar com as produções acadêmicas, daqueles que já construíram significativas análises sobre esse contexto e sujeitos.

O trabalho de Dissertação de Freire (2002) é uma significativa produção para apropriação dos conceitos do cotidiano e da identidade de jovens ribeirinhos, afirmando por meio dos projetos de vida, o olhar particular desses sujeitos sobre sua localidade.

A autora busca compreender esses jovens ribeirinhos, a partir de seu cotidiano e identidade, considerando ainda, as peculiaridades de seu espaço rural. Afirma sobre as características urbanas, as quais têm contribuído para que as populações do meio rural ficassem “invisíveis”, à margem das políticas públicas, e mais ainda, da sócio-educacional.

Sobre o cotidiano, na obra organizada por Granjo<sup>13</sup> (2008) acerca de estudos de Agnes Heller, refere-se ao “[...] conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares, os quais por sua vez, criam a possibilidade da reprodução social [...]” (Heller, 1977, p.19 apud Granjo, 2008, p.31) e que independe da camada social reproduzida na divisão do trabalho, mas em sua cotidianidade particular.

---

<sup>13</sup> Agnes Heller – Filosofia, Moral e Educação, 2008.

Nessa particularidade humana, Mafra (s.d., p.5) afirma que “[...] Segundo Heller, a vida cotidiana é a vida de todo homem. Não está fora da história, mas no centro do acontecer histórico [...]”. Logo o homem é tido como sujeito concreto e histórico.

O sujeito ribeirinho, também, reproduz seu cotidiano e revela sua identidade por meio de aspectos de suas raízes culturais, de seu mundo. De acordo com isso, Sousa (2004) e Ximenes (1992) nos apresentam significados sobre um dos mais importantes meios de transportes para os sujeitos que moram nas margens dos rios, os barcos. Sejam eles de porte pequeno ou médio, ou até como denominamos na Amazônia paraense no vocabulário popular “rabetá” e “popopô”, são por tais meios que os ribeirinhos se deslocam para as comunidades vizinhas, vendem ou trocam produtos extraídos da natureza e estabelecem relações sociais. Ximenes (1992) ainda destaca o saber indígena que era aplicado na construção de embarcações e era repassado, oralmente, aos seus descendentes.

Nesse contexto, Rodrigues, E. (2006) ao promover um estudo de caso em comunidade ribeirinha trouxe uma importante discussão sobre as dinâmicas sociais e espaciais sobre a economia e a cooperação para desenvolvimento de comunidades. Acredita-se que esse processo causa parceria e desenvolve a sustentabilidade socioambiental, por meio do reconhecimento de práticas ribeirinhas e não as tornando invisíveis.

A tese de Fraxe (2002) vem ressignificar o cotidiano cultural do caboclo-ribeirinho e analisar a partir da dimensão local sua inserção na cultura e economia global. O seu trabalho foi realizado numa comunidade ribeirinha e desta foram extraídos muitos olhares: festas, cultura e culinária, até serviços domésticos e produtivos, tratamentos de saúde, lendas e mitos.

Essas atividades intelectuais a respeito da categoria em questão, ribeirinhos, clarificam a necessidade de resgate teórico, continuo em outros trabalhos, que não se encontram nas fontes selecionadas para esta seção, com objetivo de articulação entre os conceitos que se inter-relacionam.

Observou-se, no contexto em geral, uma profunda referência do sujeito ribeirinho à natureza, ao meio ambiente, ao ecossistema, aos recursos naturais, assim como se enuncia muitas vezes, o quão isso faz parte da espacialidade e cultura ribeirinha, o quanto possui especificidades na formação de seus grupos, em diferentes localidades.

No entanto, de forma adiantada, permite-se dizer que na mutável identidade ribeirinha, ela é sujeita aos impactos históricos – contextuais, da relação com o mundo, com o ambiente urbano e com os sujeitos de outras culturas, o ribeirinho não se resume ao homem do campo, o qual é extremamente e unicamente ligado à floresta.

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

Entender isso é reconhecer o contexto histórico e cultural dos ribeirinhos do curso de Pedagogia das Águas é “[...] Abrir-se a ‘alma’ da cultura, é deixar-se ‘molhar-se’, ‘ensopar-se’ das águas culturais e históricas dos indivíduos envolvidos na experiência [...]” (FREIRE, 1995, p.110).

### **2.2.3 Saberes Culturais**

A conceituação de Saberes Culturais pode ser uma tarefa complexa e ao mesmo tempo de difícil definição conceitual, se considerarmos que sua estrutura cognitiva não é baseada num conceito padronizado, pronto e acabado, mas em um conjunto de saberes e práticas do cotidiano.

Desse modo, tem-se verificado que ao se discutir sobre Saberes Culturais, estes estão associados tanto aos Estudos Culturais (já enunciados na categoria currículo) como à Cultura Popular. No que tange a essa discussão, Costa (2003) vem afirmar que a compreensão a respeito da indagação sobre o que são estudos culturais é relacionada à emergência de um movimento intelectual que nasce no cenário político da Inglaterra do pós - guerra, por volta do século XX, promovendo “[...] reviravoltas na teoria cultural [...]” (p. 36). Esse panorama tinha como centralidade a problematização da cultura e do popular, emergente nas:

[...] movimentações de certos grupos sociais que buscam se apropriar de instrumentais, de ferramentas conceituais, de saberes que emergem de suas leituras do mundo, repudiando aqueles que se interpõem, ao longo dos séculos, aos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentada na educação de livre acesso. Uma educação em que as pessoas comuns, o povo, pudessem ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados [...] (COSTA, 2003, p.37).

Na década de 1990, os Estudos Culturais ganham força na América Latina e seus expoentes são: Néstor García Canclini, Jesús Martín-Barbero e Beatriz Sarlo. De acordo com Costa (2003, p. 48):

[...] os Estudos Culturais da América Latina têm mergulhado nos processos e artefatos culturais de seus povos, na cotidianidade das suas práticas de significação, na contemporaneidade de um tempo em que as fronteiras entre o global e o local se relativizam, se interpenetram e se modificam [...].

A opção em enunciar rapidamente, aqui, sobre os Estudos Culturais neste trabalho se dá basicamente para entender o importante momento histórico, em que a cultura se torna a centralidade da discussão pela sua posição paramentada em “alta cultura” e “baixa cultura”, o que se negava de forma implícito-explicita as características culturais de vários povos. Esse debate resgatou, também, a valorização do cotidiano vivido pelos diversos sujeitos.

É nesse sentido que se busca compreender sobre os Saberes Culturais manifestados nas práticas sociais dos ribeirinhos e por isso foi inevitável empreender esforços para aglutinação de pesquisas, que trabalhem com esta ou com outras categorias próximas, e se relacionam com essa nomenclatura.

Para entender sobre saberes culturais, é necessário que se reflita um pouco, a partir das palavras “saber/saberes” e cultura, e como estas vem sendo trabalhadas na perspectiva de alguns autores que abordam tais conceitos em suas obras, para assim apresentar a composição categórica de **saberes culturais**.

Na obra intitulada *Saberes Globais e Saberes Locais: o olhar transdisciplinar* de Edgar Morin (2008) há na introdução uma tocante fala do indígena Marcos Terena, que foi convidado para dialogar juntamente com Morin em um evento no Centro de Desenvolvimento Sustentável. Terena fala sobre a importância de repartir um pouco do seu conhecimento, pensamento e representação de mundo indígena naquele acontecimento. Destaca ainda, o quanto as novas formas de comunicação, provenientes do desenvolvimento científico e tecnológico tem “diminuído” a percepção das pessoas, dos sentimentos, dos olhares.

O indígena destaca também que anteriormente os conhecimentos de uma tribo eram perpetuados devido às conversas orais trocadas com as pessoas e que atualmente esses conhecimentos são tidos apenas como fontes para serem depositados em bibliotecas ou para produzirem pesquisas acadêmicas, sem trazer a tona, a proveniência daqueles conhecimentos, neste caso indígenas.

Nesse contexto há de se reiterar que nesta pesquisa de Mestrado procurou-se se aproximar dos conhecimentos do cotidiano ribeirinho, não para que estes sejam guardados ou somente para concluir um curso de pós-graduação numa instituição pública. A intenção, é também de resgatar esses saberes, aproximá-los e discuti-los com a Universidade, fazê-los

“conversar” na oportunidade de fazer compreender que as ciências do cotidiano, do real, considerada por alguns, como não-científica tem muito a nos ensinar.

Não há ciência, conhecimento e/ou saber melhor ou maior que outro. Isso é expresso por Marín (2009), pois “[...] A luz e a verdade não pertencem a ninguém, e é melhor que assim seja. Igualmente, a luz não pode ser propriedade de ninguém e vive no brilho dos olhos das crianças, nos reflexos do sol na água e na pele das folhas das árvores nos bosques [...]” (p. 128). Neste trecho está justamente em propor a relação da interculturalidade com a descolonização do poder e do saber, pois pensar num projeto de sociedade possível é também reconhecer os desafios da ecologia, da diversidade cultural e da religião, não apenas respeitando-as, mas entendendo a riqueza da diversidade das diferentes culturas e reconhecendo a existência de visões de mundo exteriores e outras formas de construir conhecimento.

Marín (2009) sustenta a idéia de que a interculturalidade é uma possibilidade de descolonizar o saber e de reconhecer outros sistemas culturais, para além da hierarquização, na perspectiva de um diálogo de partilha e não de oposição entre o tradicional e o moderno. E declara que há de se romper a visão eurocêntrica que fortalece o positivismo e influencia a ciência e a tecnologia de nosso mundo.

Há muito se tem utilizado a expressão “saber é poder”. Essa frase está explícita uma relação de poder, de valorização ou não de conhecimentos, de culturas dominantes e dominadas. Quem tem o saber tecnológico, por exemplo, sabe mais e é poderoso, detém uma “superioridade” sobre quem “não sabe”. E desse exemplo decorrem outros que são também reproduzidos pelo sistema educacional, desde a época colonial, assim tal instituição sempre esteve responsável de pautar uma única visão de mundo, de linguagem e de cultura. Não permitindo a entrada da diversidade cultural dos sujeitos nas práticas e políticas educacionais.

É nessa relação de dominância que é preciso destacar o paralelo existente entre o saber científico e o saber não-científico/da tradição evidenciado por alguns autores também nas denominações do conhecimento científico/saber erudito e do conhecimento não-tradicional/saber popular, apresentando sempre um distanciamento entre estes, como se um não tivesse nenhuma integração com o outro.

Além disso, tem-se advogado a ilusão de que “[...] a construção de saberes das pessoas comuns, mesmo que sistemáticos, são em geral dispensados como referências cognitivas sem importância [...]” (ALMEIDA, 2010, p. 36) e que temos que ultrapassar os métodos produzidos no cotidiano, pelo método científico. No entanto, é preciso considerar, que grande parte do que conhecemos hoje e utilizamos em nossa “ciência” foram descobertas, a princípio,



por pessoas comuns, que não eram chamadas de cientistas, mas que lidavam em seu dia a dia com determinado mecanismo para facilitar suas ações rotineiras.

Almeida (2010) no livro *Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição* traz uma abordagem importante sobre esses campos – tradicional e científico – tendo como base os estudos de Edgar Morin, na teoria da complexidade, e evidencia:

[...] O dispositivo narrativo do conhecimento científico é sempre reconhecido como o representante legítimo e verdadeiro das coisas, dos fenômenos e dos homens [...] (ALMEIDA, p.47).

Mesmo assim, diante da moderna ciência e da diversidade cultural a ser preservada e cultivada, como lidar com as diferentes práticas científicas e diferentes vozes/pessoas? É preciso sair do pedestal cognoscente da academia e dialogar com os diversos conhecimentos, pois,

[...] Ao lado do conhecimento científico, as populações rurais e tradicionais, ao longo de suas histórias, têm desenvolvido e sistematizado saberes diversos que lhes permitem responder a problemas de ordem material e utilitária tanto quanto têm construído um rico *corpus* da compreensão simbólica e mítica dos fenômenos do mundo [...] (ALMEIDA, p.48).

A autora destaca, que desde muito tempo, nas escolas também, somos “acostumados” a idéia de que intelectuais são sujeitos dotados de conhecimento científico, consagrando que estes mesmos sujeitos são portadores da tradução “[...] das concepções do mundo e fenômenos [...]” (p.48). Ora, se intelectuais são pessoas capazes de responder os problemas que lhes são postos, com os mecanismos e os métodos complexos para explicá-los e conhecê-los, que papel exerce um ribeirinho, por exemplo, quando cria instrumentos como o “matapi<sup>14</sup>” para capturar camarões? Ou então, quando cria um “aturá<sup>15</sup>” para transportar mandioca e deixar suas mãos livres? Ou quando conhece a sazonalidade dos rios? Há de se perguntar então, quem são ou devem ser chamados de intelectuais?

Nesse sentido observa-se que é preciso extinguir a idéia de superioridade, reconhecendo que “[...] Os saberes científicos são uma maneira de explicar o mundo, mas existem outras produções de conhecimento, outras formas de saber e conhecer que se perdem no tempo e no anonimato porque não encontram espaços e oportunidades de expressão [...]” (ALMEIDA, 2010, p.51). E a essas outras formas de saberes é que precisamos dar atenção, resgatar, valorizar, para que não desapareçam de nossa própria história. Almeida (2010)

<sup>14</sup> Instrumento cilíndrico feito a partir de talas da palmeira da árvore do Jupati para capturar camarões.

<sup>15</sup> Cesto feito de talas com quatro pés para transportar mandioca. É usado também com alça nas costas, com o objetivo de deixar as mãos livres.

reitera isso, a partir de uma expressão popular de que não *devemos cuspir no próprio prato*, caracterizando que saberes da tradição tem sido utilizado como algo menor ou primitivo.

Com isso, é preciso entender:

[...] O que somos hoje não aconteceu da noite para o dia. A fabulosa cultura e o enorme progresso científico e tecnológico dos quais nos valemos atualmente foi sendo gestado por meio de inúmeras experimentações e aprendizagens das populações humanas ao longo dos séculos. Tendo que responder aos desafios do meio para garantir sua permanência na Terra, homens e mulheres de todos os tempos e lugares consolidaram conhecimentos que, transformados e acrescidos, chegaram até nós como uma dádiva, um presente [...] (ALMEIDA, 2010, p.62).

Esse processo faz parte de nossa formação histórica e, sobretudo, cultural, mas não nos atentamos para isso, e o que assimilamos não é a origem de um saber de determinado grupo, muitas vezes menosprezado e que muito contribuiu/contribui, mas que a ciência científica tem resposta para tudo, pois esta é a “avançada”, ela foi se especializando, valorizando – se e se tornando cada vez mais difícil o diálogo com outras visões de mundo, outras culturas.

Outra discussão a ser priorizada é a diferença entre informação, conhecimento e sabedoria, estas palavras têm sido utilizadas como se fossem sinônimas, quando na verdade são bem diferentes. Almeida (2010) afirma que ter um contingente de informações não é possuir conhecimento, pois conhecimento é o tratamento das informações, logo é a maneira articulada com que você reúne um conjunto de pensamentos de maneira cognitiva para construir outros conhecimentos e:

[...] Daí porque podemos ampliar, com justa medida, a compreensão do que seja um intelectual. Intelectual não é sinônimo de cientista ou acadêmico. Intelectual é, mais propriamente, aquele que faz da tarefa de transformar informações em conhecimento uma prática sistemática, permanente, cotidiana [...] é aquele que se esmera em manter viva a curiosidade sobre o mundo à sua volta; [...] aquele que apura o olhar, que não se contenta com uma só interpretação, nem se limita a repetir o que já disseram. [...] O intelectual é um artista do pensamento, porque dá forma a um conjunto de dados, aparentemente sem sentido e desconexo [...] (ALMEIDA, 2010, p. 72).

Eis o motivo para falar, então, de “intelectuais da tradição” (ALMEIDA, 2010), aqueles que muitas vezes estão longe dos bancos das universidades, das escolas, dos experimentos, mas que aprendem, principalmente, o ler e ouvir a natureza em que vive.

Já a sabedoria é algo particular, que dificilmente é extinta devido à afetuosidade com que esta é apreendida e repassada às gerações. Além disso, é compreendida por tratar de algo atual, existente e necessário, facilitando assim a emergência de novas sabedorias (ALMEIDA,

2010). Nesse sentido, acredita-se ser pertinente os estudos, que considerem a sabedoria de povos como camponeses, ribeirinhos, agricultores, pescadores e quilombolas, que tradicionalmente trazem não somente histórias de conflitos e lutas, mas de vidas e sabedorias apreendidas tanto em espaços familiares, como sociais, ambientais e educativos, espaços que constituem o cotidiano e fortalecem a cultura desses sujeitos.

Para complementar essa idéia é pertinente trazer a seguinte reflexão de Oliveira e Santos (2007, p.01):

[...] Nas comunidades rurais-ribeirinhas a cultura amazônica, além do espaço escolar, é expressa na “cultura da conversa”, oralidade dos mais antigos, que se utilizam dos espaços comunitários e religiosos para a transmissão dos saberes, dos valores e da tradição social das populações locais, configurando uma prática na qual a cultura é fundamental no processo de formação social dessas comunidades [...].

Sendo a cultura um aspecto essencial, tanto na questão do saber, como da estruturação dos sujeitos do campo e das águas, é preciso situar o momento, em que a cultura começou a ser categoria central de debate, especialmente, nas classes denominadas populares.

Retornar à década de 1960 é preciso para se perceber, que anterior a disseminação dos estudos culturais, no Brasil, um Movimento de Cultura Popular (MCP) já se difundia, este pretendeu ser, de acordo com Brandão (2010) na expressão “Cultura Popular”, “[...] um corpo de idéias e práticas questionadoras do estado atual da sociedade desigual e de suas culturas [...]” (p.103). Este movimento pautava uma série de ações culturais e pedagógicas na perspectiva revolucionária e transformadora, em que as idéias de Paulo Freire terão um lugar destacável.

Carlos Brandão (2002) faz um importante apanhado teórico sobre o termo cultura e cultura popular na obra *A Educação como Cultura* denotando que todos nós somos seres humanos provenientes da natureza e seres de cultura, pois também fomos espécies humanas criadas neste mundo para viver. Mundo esse, no qual tecemos “fios de vida” que se transformam em memórias, gestos, mensagens que criamos e recriamos desde que somos humanos e pertencentes desse mundo, algo estranhamente chamado de cultura.

A esse termo o autor designa:

[...] Cultura, uma palavra universal, mas um conceito científico nem sempre aceito por todos os que tentam decifrar o que os seus processos e conteúdos querem significar, e que misteriosamente existe tanto fora de nós, em qualquer dia de nosso cotidiano, quanto dentro de nós, seres obrigados a aprender, desde crianças e pela vida afora, a compreender as suas várias gramáticas e a ‘falar’ as suas várias linguagens. Várias, porque bem sabemos que esta com que nos escrevemos uns aos outros, em uma língua qualquer dentre as milhares que ainda habitam nossos mundos, é apenas uma entre tantas outras [...] (BRANDÃO, 2002, p.17).

A comparação de nossas vidas e a de outros seres da natureza é um exemplo de cultura, pois eles se adaptam ao ambiente onde vivem, enquanto vivem. Nós, seres humanos, precisamos nos adaptar também, porém transformando o ambiente natural e a nós mesmos. Brandão (2002) aborda que ações como acender o fogo para esquentar a comida que se vai comer e usar pêlo de carneiro para transformar em algodão, são as doses do complexo natural, alteradas não somente em utensílios, mas incorporam “[...] sentimento, sentido, significado e sociabilidade. Logo, em um momento de uma cultura [...]” (p.20).

Dessa forma, o aprender a viver transformando as espécies em indivíduos, sujeitos do mundo da cultura, em pessoas. Pessoas que ao viverem em comunidade, grupos ou em diferentes cenários de cultura aprendem, na medida do possível, a internalizarem habilidades, saberes e valores em que o “[...] indivíduo humano é uma pessoa social quando integra e possui dentro dele uma experiência tornada individual do ser cultural de seu próprio mundo de vida cotidiana [...]” (Idem, p.21). Este indivíduo, sobre diferentes cenários, interage com outras pessoas, de outros espaços sociais, com outros sentidos que difundem a própria cultura.

A dimensão da cultura, também, é o que somos, fazemos, perpetuamos e recriamos como objetos e utilitários da vida social. É a invenção do mundo ao qual vivemos na família, com parentes, com o Estado, com a religião, com a arte, a educação, a ciência e o vivido, pois a cultura não é exterior a nenhum de nós, escreve Brandão (2002). A cultura está relacionada ao signo, ao símbolo e ao sentido daquilo que transformamos e damos significado, múltiplos ou não.

No intuito de fortalecer uma visível separação consciente entre o poder dos seres humanos em criar seus símbolos, multiplicar identidades e significados e a vida dos animais, Brandão (2002, p.23) destaca:

[...] De um ponto de vista biológico somos seres com mínimas desprezíveis diferenças. Mas as nossas culturas não. Elas foram e continuam sendo inúmeras entre os tempos da história e os espaços da geografia humana. Pois somos a única espécie que, munida de um mesmo aparato biopsicológico, ao invés de produzir um modo único de vida, ou mesmo maneiras de ser muito semelhantes, geramos quase incontáveis formas de ser e de viver no interior de inúmeras variedades de tipos de culturas humanas [...].

O que permite dizer que temos muitas semelhanças com os outros seres, quanto ao aspecto biológico sim, isto é, um processo natural do mundo. No entanto, a forma com que produzimos nossos cotidianos, os diferentes modos de viver em diversos locais no mundo, tem gerado uma infinidade de culturas, enfraquecendo uma cultura padronizada, única, como queriam os arianos na história do mundo, por exemplo. E são essas múltiplas culturas que tem

gerado lutas e debates para valorização, representação e respeito em cenários sociais, sobretudo, educativos.

Ao tratar sobre as muitas culturas: erudita, popular, indígenas, urbanas, amazônicas ou até mesmo de paradigmas entre tradicional e moderno evidenciamos que entre as pessoas e suas culturas existem expressivas diferenças que extravasam nos símbolos, rituais, identidades, imaginários, saberes e valores. Não será, então, necessário considerar tais especificidades? Antes disso, é preciso livrar os vários povos, classificados como populares e minorias, das denominações: “subalternos”, “sem cultura”, “alienados”, “carentes” e “marginais”, estes adjetivos demonstram pré-conceito, e até desconhecimento, com a diferença contextual, histórica e por vezes econômica e de direitos desses povos.

Nesse contexto, Brandão (2002) faz um estudo crítico sobre a utilização da cultura nas ações políticas e educativas presentes nos documentos de 1960 de educação e cultura popular no Brasil, pois averigua que na tentativa de trazer representatividade de uma cultura popular acaba negando outra, a não-popular. Resgatando não a diferença entre ambas, mas a universalidade de uma única cultura, “a de todos”, a que é popular.

Mais a fundo, numa relação ainda com a educação e educador popular, o autor reitera que esse movimento de cultura popular analisado, atualmente, com opiniões negativas, também trouxe contribuições importantes e devem ser compreendidas. Dentre elas estão o fato de que culturas ditas populares estão em constante processo e convivência com a dinâmica do cotidiano, a qual subsidia significados: a articulação de conflitos, atos de resistência e o próprio fato de ser “tradicional” denota uma artimanha da autonomia dessas culturas. “[...] As culturas do povo não existem como ‘coisa feita’, como um *estado de*, pronto, atrasado e acabado [...]” (BRANDÃO, 2002, p.92), mas que são criadas e recriadas, produzidas e reproduzidas, preservando e modificando, fluindo entre através das redes de pessoas, grupos e instituições populares, tudo o que em “situações concretas fazem e refazem através de trabalhos culturais” (Idem, p.93). Logo, também as culturas dos povos do campo, em destaque, ribeirinhos, se transformam com o tempo, com os contatos com outros povos, com o advento de novas tecnologias.

Nesses trabalhos existem tessituras vivas de relações entre pessoas, rituais e sistemas de vida, que produzem internamente níveis de saber e são transmitidos de modo organizado e sistemático de mestres aos discípulos e participantes-aprendizes (BRANDÃO, 2002). É preciso considerar que “[...] Dentro da *cultura do povo* há um *saber*; no fio de história que torna este saber vivo e continuamente transmitido entre pessoas e grupos há uma *educação* [...]” (p.97).

Para Brandão (2002) Cultura é a morada do saber. O que já postula indícios para a utilização da categoria Saberes Culturais diante do exposto até aqui, pois se compreende que ambas as áreas do saber e da cultura estão interpenetradas.

Assim, distante da tentativa de esgotamento teórico, mas na possibilidade de reconhecimento da importância de se pesquisar sobre os saberes culturais de diferentes povos e na relação destes com a educação buscou-se resgatar trabalhos/pesquisas que apresentem experiências com camponeses, amazônicos e ribeirinhos.

Em *O Trabalho de Saber* (1999), Carlos Brandão nos brinda com um estudo etnográfico, de cunho antropológico social, buscando descrever a vivência de uma pesquisa participante com pessoas do campo e, sobretudo, com as famílias camponesas, de forma a analisar relações e situações da vida cotidiana por meio das quais “[...] alguns modos de saber regem a rotina dos dias, o trabalho e a identidade das pessoas e de sua cultura [...]” (p.18). O que para o pesquisador apresentou experiências de desenvolvimento de uma “pedagogia camponesa”.

No livro se discute as relações de trabalho, o sistema escolar rural, a disposição local da comunidade para participar *da vida na escola* e até para lutar por melhores condições educacionais junto ao governo e erguer, emergencialmente, salas de aulas, porque a educação, e indubitavelmente, o freqüentar a escola são muito importantes. No entanto, observa-se que meninos e meninas, iniciam sua educação por meio do trabalho, que, mesmo precoce é um saber necessário. E, posteriormente, podem desenvolver projetos de vida ligados a migração para o urbano, sendo que o trabalho na roça é estigmatizado como atrasado.

Esse estigma, também, é fortalecido pelos professores, eles chegam para trabalhar apressados e não demonstram afeição no trabalho e nem interesse no lugar, o que é percebido, claramente, por alunos jovens-adultos do magistério. Ao contrário disso, revelam quando as crianças, que cursavam o “primário”, havia uma senhora diretora da escola, ela morava na vila, vivia para a escola e com seus esforços realizava eventos festivos para arrumar e manter a instituição educacional, e os índices de eficácia e participação na escola não se repetiram desde sua aposentadoria.

Esses Relatos dos alunos demonstram o educador que conhece o contexto, a cultura, o cotidiano dos seus educandos, e quando mora e vive no mesmo, consegue contribuir muito mais, do que alguém que não tem interesse naquele local e desconhece a realidade dos alunos. Mais do que intenção e realização de projetos isolados é preciso, de forma inteligente, *estar ali e participar*.

A experiência de pesquisa de Brandão (1999) apresenta dados de um trabalho de campo, no campo do Alto da Paraíba e que, certamente, é um local com características próprias, mas não apresenta uma realidade distante da problemática, no que diz respeito à educação na Amazônia, em que há falta de qualificação docente e currículos que não consideram o cotidiano e a cultura dos sujeitos.

Rodrigues et al (2007, p.21) evidenciam que “[...] Estudos sobre cultura envolvendo a Amazônia exigem cuidados especiais com a delimitação conceitual em uma área já por si mesma problemática em suas infinitas possibilidades subjetivas [...]” e demarcam que “[...] os saberes de uma população devem ser entendidos como a dimensão cognitiva de sua cultura, exigindo um estudo aprofundado sobre as formas de produção e socialização[...]” (p.22). Deve-se, então, atentar para uma coerência apoiada na concepção antropológica de cultura, essencialmente ligada a identidade amazônica.

Num estudo com ribeirinhos amazônicos, Oliveira (2008) em *Cartografias Ribeirinhas: Saberes e representações sobre práticas cotidianas de alfabetizando Amazonas* busca construir uma cartografia de saberes a partir de uma estratégia de mapeamento dos símbolos extraídos da produção cultural de um grupo humano. A autora apresenta um contexto social a partir dos diferentes campos de significados e saber sobre a realidade e destaca que:

[...] Refletir sobre os saberes, imaginários, representações e as práticas sociais cotidianas construídas em uma realidade cultural própria e marcada pela precariedade social, econômica e política torna-se importante para a reflexão da práxis dos atores sociais da própria comunidade ribeirinha [...] (OLIVEIRA, 2008, p.11).

Essas práticas podem estar atribuídas à Educação, em aspectos artísticos e estéticos, como aborda Santos, M. (2007) em sua Dissertação, ao tratar sobre os saberes, que são produzidos na ilha de Caratateua/Pará, seus significados e o repasse destes saberes produzidos na ilha e os que resguardam suas tradições. A pesquisa tem como problemática central a fundamentação crítica de um currículo, que se contraponha às práticas as quais permanecem, fundamentalmente, centradas na escolarização tradicional e não reconhecem os saberes ribeirinhos.

Santos, M (2007) afirma ainda que os saberes ao qual se pretende construir uma cartografia, dá-se, principalmente, no interior das vozes dos moradores e dos espaços formais e não-formais educativos, como na troca de conhecimentos em barracões, no rememoração de tradições e até de momentos atuais. São saberes que “[...] se erguem por um ‘fio’ tênue,

que se traduz, num discurso estético, uma voz-imagem, uma voz-corpo historicizada pelo respeito e necessidade em resguardar tradições e anunciar as interferências da modernidade” e que interpenetram nas matrizes histórico-culturais “[...] Seja pela própria formação dos povos das águas na Amazônia, [...] ou ainda, pela representação desses elementos étnicos no enredo das narrativas. Somos uma sociedade mesclada” (p.45). Na visão da autora, pensar sobre saberes culturais em nossa região implica em pensar também no termo mestiçagem.

Nesse trabalho os saberes situam-se na condição sócio-histórica aliada a dinâmica instituída pelo rio da ilha e que “[...] se movimenta como um ente que se alia ao ribeirinho em cumplicidade [...]” (p.51). O que, ocasionalmente, implica tanto nas práticas educativas, como produtivas desses sujeitos.

Na Dissertação de Barros, O. (2007) há um trabalho de campo direcionado para as práticas produtivas dos ribeirinhos em escolas multisseriadas. O autor aborda em seu texto a necessidade de ações educativas ligadas ao contexto, aos saberes, as representações e imaginários ribeirinhos. O autor afirma, assim como já anunciado por Brandão em “Trabalho de Saber”, que:

[...] o estudo sobre saberes culturais e educação mostrou que o trabalho é produtor de uma identidade cultural coletiva, geradora de conhecimentos que podem ser mantidos como tradição educativa no processo de ensino-aprendizagem na relação entre crianças, jovens adultos [...] (p. 20).

Outro aspecto que se relaciona a concepção de saberes culturais é ligado a lendas, mitos e tratamentos para a saúde com uma forte ligação com a natureza e também com as águas, de acordo com Teixeira (1999), que vai buscar a etnobiologia para tratar dos conhecimentos e das conceituações desenvolvidas pelos ribeirinhos, mais que isso, da ligação emocional e admiração com as histórias de outros seres vivos, justificada pelos saberes, crenças e práticas culturais relacionadas a determinado lugar.

Assim, ganham espaço no cenário da mitologia amazônica: as histórias de golfinhos, peixes-boi, cobras e outros seres das águas e das florestas. Esses são animais que protegem os recursos naturais da exploração do ser humano.

A pesca, uma das principais atividades ribeirinhas, é tecida por uma rede de saberes que passam de geração a geração, transmitida por via oral e que na análise de Moraes (2005) promove uma religação de saberes culturais com o conhecimento científico, pois tudo o que o caboclo ribeirinho transmite é baseado em sua experiência de vida e tradição.

No trabalho de dissertação de Moraes, autor *De homens e Peixes: a metamorfose da vida na água* (2002), há um destaque sobre a relação estreita de nossas vidas com a água,



porque mais de dois terços do planeta Terra está coberto por águas. Moraes afirma que “[...] foi a partir das águas que muitas habilidades humanas e sociais foram sendo desenvolvidas, dentre elas a pesca [...]” (p.16) e foi a partir de uma experiência com pescadores, que avaliou o cotidiano das águas e que, são nestas, que as populações pesqueiras desenvolvem condições de sobrevivência.

O estudo apoiou-se, também, nas relações entre homem e natureza e nos ecos dos saberes e fazeres da tradição, que implicam na atual ação do pescador, com as inúmeras técnicas de uma sociedade tida como tecnológica. Destaca-se ainda, o fato desta dissertação englobar pesquisas em Abaetetuba, lócus do presente trabalho de mestrado.

Sobre a cultura amazônica, Araújo (2002) traz em sua produção, a importante compreensão histórico-cultural do cotidiano marajoara; e faz um estudo aprofundado sobre cultura com base em Raymond Williams e afirma “[...] cultura é um elemento fundamental, indispensável mesmo, para o entendimento do que somos e para onde estamos indo [...]” e também “[...] a cultura como modo de vida e como produto artístico não se excluem porque em ambos o valor atribuído está no coletivo [...]” (p.24). Utiliza-se então essa fala para destacar que também é preciso que os sujeitos amazônicos compreendam sobre a história de formação de sua cultura, pois esta foi estruturada a partir de várias dimensões e grupos culturais, o que acabou gerando uma multiculturalidade amazônica.

Sobre isso, Oliveira (2007, p. 36) nos desperta na obra *Cartografias de Saberes: Representações sobre a Cultura Amazônica em Práticas de Educação Popular* para o fato de que a configuração histórica de uma Amazônia plural, de contatos interculturais, e substanciados em práticas cotidianas e de produção promoveu uma cultura:

[...] formada por sujeitos e culturas de diferentes tradições, mas que resguarda assim como a dinamicidade e a abertura à mudança, matrizes e traços de originalidade, que são a voz, a experiência, o saber, o costume, o imaginário e a poesia das populações locais.

A busca pela definição de saberes culturais percorreu estudos que trouxessem uma afinação com a temática, com os sujeitos ribeirinhos da pesquisa que estivessem próximos de estudos sociais na Amazônia.

Observou-se que muitos trabalhos até enunciam a categoria “saber cultural”, no entanto, não apresentam uma especificação única, que seja interligada à concepção de um autor/teórico, o que desafiava ainda mais a busca pelas fontes, permitindo chegar à conclusão

de que a indefinição de tal termo é justificável na concepção de cultura diversa, heterogênea, plural e não universal.

É preciso reiterar, ainda, que se encontrou aporte em estudos antropológicos, etnográficos e de campo, com pesquisa participante, que envolviam em primeiro e segundo planos a educação ou práticas educativas.

Conclui-se, da teia de características levantadas em produções acadêmicas, que saberes culturais é a categoria que melhor engloba e expressa as várias práticas vividas no cotidiano dos sujeitos da pesquisa de mestrado. O que denota a importante tarefa de tratar melhor sobre esse conhecimento nas futuras seções, com a análise dos dados das pesquisas de campo.

Quando enunciar o termo saberes culturais, ao longo da dissertação, assume-se como reconhecimento de concepção de mundo, de valorização da relação existente entre homem, natureza e meio ambiente, na superação do que se chama de cultura dominada ou subalterna e principalmente, do englobamento das práticas sociais e de trabalho vividas no cotidiano dos ribeirinhos.

### 2. 3. Sobre as categorias: uma projeção de inter-relações e possibilidades

O delineamento das importantes categorias elencadas nesta Dissertação é o objetivo central desta seção para apoio cognoscente e mapeamento de estudos que possam contribuir com a realidade estudada e para a localização destas no debate educacional.

Ao final, pode-se perceber que ora ou outra as categorias se inter cruzavam, pois ao falar de Currículo, tratava – se, também, de cultura, de cotidiano, de seleção de saberes e na categoria ribeirinhos e, principalmente, em saberes culturais, isto também é notório.

A utilização dessas produções teórico-intelectuais para a produção de Mestrado no PPGED/UFPA, como mostra a Tabela 01 de quantificação, promove aproximação e envolvimento inter-relacional com o objeto que faz ligação entre Currículo e Saberes Culturais Ribeirinhos.

Tabela 01 – Quantificação das referências utilizadas

<b>Categorias</b>	<b>Dissertações</b>	<b>Teses</b>	<b>Livros</b>	<b>Artigos</b>	<b>Total de Referências por categoria</b>
<b>CURRÍCULO</b>	06	01	05	08	20
<b>RIBEIRINHOS</b>	04	01	06	08	18

<b>SABERES CULTURAIS</b>	04	01	08	02	15
<b>TOTAL</b>	14	03	19	18	54

Fonte: CAPES, ANPED e RBE.

Essa Tabela apresenta ainda, o número de dissertações, teses, livros e artigos que foram selecionados para corporificação desse levantamento conceitual. É válido anunciar que ao longo do tempo histórico dessa dissertação, outras produções devem ter sido lançadas e que por isso, considera-se essa seção uma contribuição neste processo; algo inacabado, mas que vem somar com outros levantamentos bibliográficos realizados.

A partir da sistematização da Tabela 01 é possível observar que houve um encontro maior de estudos relacionados a Currículo e estudos que se aproximam da temática Ribeirinhos.

Nesse campo, ainda se visualiza a limitação, e até mesmo escassez, de estudos explícitos, no que diz respeito ao termo “Saberes Culturais”, no que tange ao estudo da sua relação com a educação e cultura ribeirinha como foco, e que seja apropriado para a produção em pauta nas fontes selecionadas. O que demonstra a importância de se pesquisar tal temática.

A Tabela 02 demonstra as instituições de origem, de coleta de informações de Teses e Dissertações somando um total de 09 (nove) Universidades. Nessas é possível identificar maior produção nas regiões Norte e Nordeste. Sendo que, é no Estado do Pará que se reconhece melhor afinidade ao objeto da Dissertação, e deste se utilizou 08 (oito) estudos.

No caso das produções das instituições do Estado de São Paulo, local com realidades extremamente diferenciadas da nossa, o que prevaleceu foi o fato de que estes trabalhos são de contextos e de autores da região amazônica, por isso, a integração destes em nossa pesquisa.

Tabela 02 – Quantificação das origens/fontes de Produção Acadêmica

<b>ORIGEM/FONTES DE PRODUÇÃO ACADÊMICA</b>	
<b>Local/Instituição</b>	<b>Quantidade</b>
<b>PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO-PUC/SP</b>	01
<b>UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP</b>	02
<b>UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ – UEPA</b>	01
<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB</b>	01
<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA – UFRO</b>	01
<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM</b>	01

<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFCE</b>	01
<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA</b>	08
<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN</b>	01
<b>TOTAL</b>	17

Fonte: CAPES, ANPED e RBE.

Nas categorias Currículo, Ribeirinhos e Saberes Culturais é possível encontrar subcategorias que se somam para concretude e desenvolvimento teórico na produção da Dissertação. Estas são identificadas como mostra a Tabela 03.

Tabela 03 – Subcategorias encontradas para aprimoramento da pesquisa

<b>SUBCATEGORIAS</b>		
<b>CURRÍCULO</b>	<b>RIBEIRINHOS</b>	<b>SABERES CULTURAIS</b>
<b>Ideologia</b>	Povos tradicionais	Saber
<b>Diferença</b>	Cotidiano	Conhecimento
<b>Hegemonia</b>	Identidade	Cultura híbrida
<b>Diversidade</b>	Representações	Cultura popular
<b>Inter, Multi, Pluri e Sociocultural</b>	Meio ambiente	-

Fonte: Produto da Pesquisa.

O conjunto das categorias foi abordado na perspectiva, de que a teorização acerca de uma classe de estudo escolhida diante de um refinamento, irá sempre necessitar de outros embasamentos, pois a construção de um conceito estará sempre ligada à percepção de outros conceitos. No entanto, para uma dissertação de mestrado não há como tratar todas as categorias iminentes, pois existem prazos a se cumprir, temas a serem consolidados e relacionados, neste caso, com o trabalho de campo.

Com isso, o levantamento realizado veio demonstrar que com a escolha de determinadas categorias para buscar e aprimorar, nunca conseguiremos abordar o todo, pois a produção de conhecimento sobre diversas áreas se produz a todo instante pelos diversos sujeitos, acadêmicos ou não. Isso pode ser visto então, como um passo para o mergulho de inter-relações das categorias estabelecidas e emergência de outros conhecimentos possíveis.

Ao longo de cada categoria e ao final dessas também, tentou-se apresentar a partir das leituras e produções, a postura ou concordância teórica que se assume para esta Dissertação, valorizando não apenas um olhar, mas vários olhares que contribuem para os objetivos.

É válido enunciar que o anseio de pesquisar sobre a educação e sobre ribeirinhos amazônicos, assim como de seus saberes culturais favorece a oportunidade de dialogar sobre a importância, como escreve Freire (1995), de enfrentar os problemas em que se está inserido/a, a partir da criação de instrumentos da educação como meio de formação.

Nessa perspectiva pensar um currículo, na concepção da educação/escola é necessário para possibilitar um conjunto plural de experiências, valores, conteúdos, práticas, culturas e ideologias, ou seja, a elaboração de um currículo dispendo como pauta a crítica para uma educação transformadora.

É preciso, então, conceber um currículo voltado para as atuais questões de debate: diferença, identidade, gênero, raça, etnia, sustentabilidade, sexualidade, inclusão e outras. O currículo deve ser um espaço que vá além do ensinar e aprender, ele deve ser o lugar em que todos possam pensar, refletir e agir, ao considerar o contexto histórico, formativo e sociocultural de cada educando.

Ilustração 04 – Barcos nas Águas da Amazônia: rio e chuva



Fonte: Dayana Souza, 2011.

[...] Eu venho da ilha Campompema, que é um lugar muito bonito. Gosto de morar nesse lugar porque considero a vida calma e tranqüila, sem se falar na linda natureza que temos ao nosso redor e no ar puro que respiramos (HELENA – Discente do Curso, 2010).

## **HISTÓRICO, MOVIMENTOS SOCIAIS, PERFIL SOCIOCULTURAL E SABERES CULTURAIS DOS DISCENTES RIBEIRINHOS DE ABAETETUBA-PARÁ**

Esta seção tem por objetivo resgatar os marcos históricos, os quais implicaram na constituição da Amazônia atual, sobretudo, na colonização, e sua influência em diversos campos: econômicos, sociais, educativos e humanos nos dias atuais. Prioriza-se, após esse apanhado, a inserção e caracterização do município de Abaetetuba, assim como a emergência de Movimentos Sociais que lutam pela qualidade de vida nas ilhas e várzeas desse Município e que propiciaram a organização do Curso de Pedagogia das Águas, a partir da conquista dos assentamentos agroextrativistas.

Partindo das propriedades dessa caracterização e perfil dos discentes ribeirinhos, apresentam-se os saberes culturais, que partem, sobretudo, do trabalho nas águas, nas matas e nas florestas, das comunidades destes sujeitos.

Para isso, foram utilizadas bibliografias sobre a Amazônia, assim como documentos, dados dos questionários, das cartilhas produzidas pelos movimentos sociais, trabalhos dos alunos e fotos registradas na pesquisa de campo.

### **3.1. Amazônia, Amazônias: traços históricos para compreensão introdutória da vida nas águas.**

[...] Nem pulmão do mundo, intocável natureza, nem relíquia que desperta a cobiça das potências externas; a Amazônia é heterogênea, contraditória, desigual. Mais do que “Amazônia”, são ‘amazônias’ [...] (GONÇALVES, 2008, p.181).

Na expressão, título do livro, “Amazônia, Amazônias”<sup>16</sup> de Gonçalves (2008), a que faço empréstimo para denominar esse sub-tópico, denota toda uma construção histórica e diversificada de sujeitos, características, falas e identidades do “mundo” chamado Amazônia.

Chamo de mundo, porque entendo que este termo pode ser associado a um coletivo de pessoas que vivem num mesmo lugar/espço (FERREIRA, 2001). Nesse sentido, quando olho o outro amazônida, visualizo singularidades e similitudes adversas a minha, mas que são

---

<sup>16</sup> O livro resulta de uma pesquisa intensa de 22 anos de trabalho do geógrafo sobre a Amazônia.

inerentes aos sujeitos da Amazônia, logo, a nossa constituição também. Afinal, são indígenas, agricultores, assentados, ribeirinhos, extrativistas, negros, pescadores e quilombolas, que vivem nesse ecossistema. Além dos sujeitos de outros países que também tem procurado habitar no atinente espaço.

“[...] Paraíso perdido, eldorado... inferno verde... As imagens extremadas historicamente construídas sobre a Amazônia se reproduzem hoje com novas feições e intensidades [...]” (BECKER, 1994, p.07). Esse conjunto de pseudônimos dado pelos exploradores europeus deixou intensas marcas para a região: marcas das visões míticas e lendária. De acordo com Ianni (2001, p.09-10) é:

[...] um dos emblemas do Novo Mundo, em suas origens e transformações, promessas e frustrações. Simboliza a natureza, a gênese do planeta Terra. [...] Simboliza a multiplicidade das espécies, os trabalhos e os dias das comunidades indígenas, a longa e errática, “exitosa” e brutal tentativa de indivíduos e coletividades no sentido de conquistá-la, transformá-la em objeto e meio de produção, propriedade e riqueza, território de exploração e expropriação, terra de cultura e civilização.

Nesses propósitos destacados por Ianni (2001) e com os objetivos de explorar uma desconhecida região, no século XVI, chegaram os europeus para um processo de reconhecimento e de exploração da região, dando início ao processo da colonização (1500-1822). Foram 322 anos de exploração de terras, recursos naturais (“drogas do sertão”<sup>17</sup>) e escravização de índios e posteriormente também dos negros:

[...] De uma área com uma multiplicidade de povos ameríndios que seguiam seu desenvolvimento próprio, a Amazônia havia se tornado, em menos de dois séculos, território anexo ao reino português. Além de serem capturados pelos soldados portugueses, os índios amazônicos passaram a sofrer a ação dos missionários de diversas ordens religiosas que se dedicavam a convertê-los à fé cristã – boa parte da ação jesuítica dizia respeito à produção de riquezas com o emprego da mão-de-obra indígena [...] (IBAMA, p.84, 2005).

O ingresso do homem europeu em nossa região trouxe também armas de fogo e doenças que os índios desconheciam e por isso não sabiam como curar. Assim como a incursão de novas crenças e novos hábitos alimentares, de trabalho, de cultura e até de estrutura familiar, passando do politeísmo para o monoteísmo (BATISTA, 2006).

O homem branco conheceu a língua indígena, utilizada até o século XVIII. A partir de então, os missionários ficaram responsáveis pela condução da educação dos povos indígenas,

---

<sup>17</sup> Castanha, cacau, tabaco, sal-saparrilha, pimenta – do – reino, frutos exóticos, peles de animais e outros produtos animais e vegetais coletados por índios e caboclos.



por meio da catequização (BATISTA, 2006). A questão da religião predomina até hoje no cotidiano dos diferentes povos amazônicos, não destacando somente a igreja, mas os movimentos que se constituíram, também por via das comunidades eclesiais de base. Sobre estas, Frei Betto (1981, p.07), as configura da seguinte forma:

[...] São comunidades, porque reúnem pessoas que têm a mesma fé, pertencem à mesma igreja e moram na mesma região. Motivadas pela fé, essas pessoas vivem uma comum-união em torno de seus problemas de sobrevivência, de moradia, de lutas por melhores condições de vida e de anseios e esperanças libertadoras. São eclesiais, porque congregadas na Igreja, como núcleos básicos de comunidade de fé. São de base, porque integradas por pessoas que trabalham com as próprias mãos (classes populares): donas-de-casa, operários, subempregados, aposentados, jovens e empregados dos setores de serviços, na periferia urbana; na zona rural, assalariados agrícolas, posseiros, pequenos proprietários, arrendatários, peões e seus familiares. Há também comunidades indígenas. Segundo estimativas não oficiais, existem no país, atualmente, 80 mil comunidades eclesiais de base, congregando cerca de dois milhões de pessoas crentes e oprimidas.

É necessário frisar que ao tratar dessa conjuntura histórica e principalmente da natureza amazônica e seus sujeitos, é necessário perceber que todo o processo se deu a partir de grandes descobrimentos marítimos (HOLANDA, 2009), certamente, chegavam a rios e a locais desconhecidos. Na Amazônia, todo o percurso para exploração, escravidão e reconhecimento de áreas, tinha como principal meio para o trajeto, os rios:

[...] Foi pelos rios que se garantiu a conquista da região. O controle geopolítico da foz da bacia, por meio da cidade de Belém, foi decisivo para o domínio da maior parte da região por Portugal. Na dificuldade de ocupação efetiva por terras pela escassez demográfica do próprio colonizador o controle das águas foi decisivo [...] (GONÇALVES, 2008, p.94).

Os escravos africanos, também, adentraram a Amazônia pelos rios, pois, a partir do século XVIII, com a escassez da mão-de-obra, negros começaram a trabalhar em atividades de pecuária, plantação de cacau e agricultura. Os escravos negros que escaparam e se escondiam na floresta, eram chamados de quilombos (IBAMA, 2005).

A partir de 1750, tem-se uma nova fase na Amazônia brasileira com a vinda do Marquês de Pombal e a organização do Tratado de Madri, ele definiu o princípio que daria norte aos limites surgidos anteriormente, o *uti possidetis*<sup>18</sup>, o qual a terra pertencia ao país de

---

<sup>18</sup> Princípio da lei internacional defendido pela França sobre o qual dizia que uma determinada área pertence a quem realmente a ocupa. Visto no período colonial, quando Portugal chegando ao Brasil e nada encontrou, não se preocupou em realmente explorá-lo. A partir daí a França submeteu-se à exploração do Brasil, pois defendia que o local "descoberto" não era propriedade de nenhum país uma vez que não havia ocupação de fato (Site da Wikipédia, 2010).

origem dos homens que nela habitassem. Nesse ano é datada a formação inicial do município de Abaetetuba, lócus da pesquisa, a ser caracterizado mais a frente.

Numa visão política articulada, após décadas de educação cristã, Pombal “expulsa” os Jesuítas do Brasil, pois acreditou que estes tramaram criar um Estado dentro do Reino Português e proibiu a escravidão indígena estimulando o casamento entre brancos e indígenas. O que Ribeiro (1995, p.81) denomina de *cunhadismo*, quando discute sobre a formação do povo brasileiro e sobre o hábito indígena de incorporar estranhos à sua tribo/comunidade. “[...] Consistia em lhes dar uma moça índia como esposa. Assim que ele a assumisse, estabelecia, automaticamente, mil laços que o aparentavam com todos os membros do grupo [...]”. Dessa forma ampliava-se o domínio português sobre as terras indígenas.

Com destaque à formação familiar, a colonização proporcionou relações mistas do colonizador com os povos indígenas. O que de acordo com Lima (1999, p.6) origina o caboclo: “[...]‘mistura racial’ [que] refere-se ao filho do branco e do índio. A combinação de um ‘tipo racial’ específico e uma região geográfica está relacionada à história da Amazônia [...]”. O reconhecimento desse termo é importante para compreendermos o preconceito e exclusão dessa categoria de sujeitos amazonidas.

Lima (1999, p. 05) define que:

[...] O termo *caboclo* é amplamente utilizado na Amazônia brasileira como uma categoria de classificação social. É também usado na literatura acadêmica para fazer referência direta aos pequenos produtores rurais de ocupação histórica. No discurso coloquial, a definição da categoria social caboclo é complexa, ambígua e está associada a um estereótipo negativo. Na antropologia, a definição de caboclos como camponeses amazônicos é objetiva e distingue os habitantes tradicionais dos imigrantes recém-chegados de outras regiões do país.

A autora reitera que tanto os sentidos do coloquial e os acadêmicos do termo caboclo representam um agrupamento social e ele está relacionado ao histórico camponato da Amazônia, que diante das políticas coloniais do século XVIII, tinham o objetivo de enriquecer o mercado europeu, por meio da extração de recursos e da escravização.

Há de se ponderar, o que Ribeiro (1995, p.98), distante desses negativos atributos, destaca sobre a diversificada ordenação de povos brasileiros, com ênfase nos caboclos:

[...] Outros variantes iriam surgir nas mesmas linhas, entre elas o caboclo amazonense adaptado à vida nas florestas e aos aguais, que foi quem mais guardou a herança indígena original. Onde suas comunidades originais se mantêm vivas e a se exercer sobre o mundo, através de múltiplas e rigorosíssimas formas de ação sobre o meio, que dão à sua vida e à sua cultura não só um sabor indígena, mas sua extraordinária riqueza. Olhando todo o mundo só comparo os caboclos aos

campesinos franceses, pela riqueza extraordinária de sua cultura de pequenos agricultores.

De acordo com Parker (1985) apud Harris (2006, p.82) o termo caboclo é criado na colonização da Amazônia pelos portugueses, de modo a categorizar sujeitos que comungam de padrões culturais semelhantes, como os recursos ambientais e as crenças. “[...] O caboclo vive, ou vivia, predominantemente em comunidades ribeirinhas de parentesco [...]”. O que demonstra que parte dos sujeitos – migrantes, imigrantes e os que já habitavam nessa região – foram organizando moradias à margem dos rios. O que se sintoniza com o processo de exploração inicial do país por correntezas marítimas. Além disso, é preciso reiterar que:

[...] a formação demográfica, histórica e cultural das comunidades rurais-ribeirinhas amazônicas, [pode ser] considerado um dos mais importantes da história da Amazônia, pois é nele, especialmente, que começa a se forjar o ator social típico da região, o *caboclo*, e seu particular modo de vida, resultante da fusão cultural de brancos, negros e índios [...] (OLIVEIRA, 2008, p.25-26).

O que se quer ressaltar, sem pretensões de esgotamento do assunto, é que por muito tempo, e também, pela conotação pejorativa, o termo “caboclo”, além do “estigma” histórico de subalterno de colonos, tem sido trabalhado em muitas pesquisas com o objetivo de “[...] adquirir maior significado para quem se atreve a estudá-la e entendê-la [...]” (FRAXE et. al., 2007, p.21). Buscando, então, ressaltar as potencialidades do caboclo amazônico e não menosprezá-lo como alguém simplesmente do meio rural, com as atribuições e os conhecimentos necessários para contribuir nos anseios da elite portuguesa instalada no Brasil.

A compreensão pontual, do movimento denominado “A Cabanagem” (1835-1840), também é importante para essa breve contextualização histórica. Recebeu esse nome pela revolta contra miséria, de homens, negros e índios, que moraram em locais denominados cabanas – locais rústicos, geralmente coberto com palha, chamados de cabanos – em contestação à elite imperial repressora da época. “[...] A morte de 42 mil pessoas nos conflitos da cabanagem dá bem uma mostra de como o controle do território era o centro das preocupações com relação à Amazônia [...]” (GONÇALVES, 2008, p. 35). Mais que um momento sangrento, demarca a participação popular de parcelas sociais humildes.

Com a Revolução Industrial, a questão política girará em torno da demanda internacional da borracha<sup>19</sup>, pois um grande número de migrantes (cerca de 300 a 500 mil) do

---

<sup>19</sup> Proveniente da seringueira *Hevea brasiliensis*.

Nordeste viria para a Amazônia. Vale ressaltar, que nos seringais, os migrantes tinham valor financeiro menor em relação aos escravos.

De acordo com Gonçalves (2008) havia um povoamento instável dos migrantes na Amazônia, pela variabilidade de látex. Alguns egressos de seringais alocaram-se nas várzeas do Médio Amazonas desenvolvendo agricultura de subsistência, extrativismo vegetal e pesca, outros mantinham residência nos seringais firmando laços com a terra, vivendo de extrativismo da borracha e da castanha, do comércio de peles e de madeiras, e também da agricultura. Nesse contexto, o interessante de observar, perante os estudos, é que esses sujeitos passaram a viver melhores, do que no período ápice da borracha.

Confere-se que até o tempo presente se tem evidenciado, principalmente no histórico da Amazônia, o reconhecimento da diferença como consciência da alteridade, em que o diferente é o outro, não estando à pessoa, a partir de onde se julga, também dotada de sentimentos, culturas e símbolos desiguais a vida do ser julgado; como se o correto fosse a padronização (BRANDÃO, 1986). Por isso, no processo de colonização:

[...] O outro é um diferente e por isso atrai e atemoriza. É preciso domá-lo e, depois, é preciso domar no espírito do dominador o seu fantasma: traduzi-lo, explicá-lo, ou seja, reduzi-lo, enquanto realidade viva, ao poder da realidade eficaz dos símbolos e valores de quem pode dizer quem são as pessoas e o que valem, umas diante das outras, umas através das outras (BRANDÃO, 1986, p.7).

Como se os “colonizados” ao serem dominados, adentrassem a partir de um processo civilizatório “[...] o lugar social adequado à identidade mais legítima [...]” (BRANDÃO, 1986, p.8); separando, dissolvendo e reduzindo as diferenças culturais, de troca de mundo para usos a favor da serventia e da desigualdade.

Reconhecer esse apanhado histórico e sintético sobre a Amazônia, é perceber a própria formação dos povos do Brasil, para além de um simples pedaço de terra perdido de Portugal e da Europa – “[...] um conjunto doentio e condenado de raças que, misturando-se ao saber de uma natureza exuberante e de um clima tropical, estariam fadadas à degeneração e à morte biológica, psicológica e social [...]” (DAMATTA, 1989, p.11). É necessário superar essa idéia para compreender que o Brasil é complexo, é terra de cultura, de gente de fartura e sem estrutura, de mistura de rostos, falas e gestos, o que denotam as nossas identidades e dão sentido à nossa personalidade.

Trata-se de tentar descobrir, como afirma Damatta (1989), “[...] De saber quem somos e como somos; de saber porque somos [...]” (p.15). O que é possível por meio do

conhecimento da formação de nossas identidades sociais, a partir de uma história. A minha, a sua, a nossa história. Sobre essa identidade social, o autor designa como possibilidade de algo que nos caracteriza a partir de um conjunto de afirmativas e negativas, que demonstra o estilo e o “jeito” de cada sistema social, seja ele num âmbito global ou local.

Nessa conjectura, a trajetória histórica da Amazônia demarcada pela vinda dos europeus e intensificada no tempo da borracha, quando a partir da migração e imigração de outros povos se fecunda numa região de múltiplos sujeitos, culturas, raças e saberes, o que se constituem e se desenvolvem até hoje, pode ser enunciada como uma identidade social amazônica, pois traz á baila as especificações personalizadas de um sistema social complexo diferente e único.

Esse reconhecimento é preciso para situar e identificar a configuração e organização do município em que ocorre e vivem os discentes do Curso de Pedagogia das Águas: Abaetetuba, popularmente chamada de “Abaeté”.

### 3.2. Conhecendo Abaetetuba...

Ilustração 05 – Vista da balsa chegando a Abaetetuba.



Fonte: Dayana Souza, 2010.

Ilustração 06 – Vista da entrada da cidade de Abaetetuba.



Fonte: Davana Souza, 2009.

Ilustração 07 – Vista da Feira de Abaetetuba e embarcações.



Fonte: Gavin Andrews, s.d.

Ilustração 08 – Vista da ilha de Campompema, a partir da Feira.



Fonte: Dayana Souza, 2009.

As imagens expostas demonstram um pouco do atual cenário de Abaetetuba e principalmente, sua estreita ligação com as águas, com os rios, seja na forma de chegar rodofluvial ao município, sem desconsiderar a ida por alça viária, seja na dinâmica de trabalho e renda do mesmo. Compreender a formação histórica do município é perceber como este contracenou na formação das comunidades brasileiras, amazônicas, paraenses até presente o momento. As ilustrações 05 e 06 apresentam os “portais” de chegada no município, como também, as ilustrações 07 e 08 demonstram “a feira”, local tão vivido pelos ribeirinhos, seja para venda, seja para compra, para repor combustível de embarcações e etc.

O nome “Abaetetuba”, proveniente de “Abaeté” da língua do tupi-guarani, é constituído pelas seguintes junções e significados: “ABA = homem + ETE = verdadeiro, ilustre + TUBA = lugar de abundância, resumindo-se em LUGAR DE HOMENS ILUSTRES E VERDADEIROS” (REIS, 1969, p.50). Loureiro e Loureiro (1987, p.01) denotam que:

[...] nem sempre o município teve esse nome. Desde sua fundação, no século XVIII até 1943 chamou-se Abaeté, quando então, em decorrência do Decreto-Lei 4.505, instituído com fins de evitar duplicidade de nomes em algumas cidades brasileiras, passou a chamar-se Abaetetuba. O termo *abaetetubense* designa os moradores do lugar.

A formação do município de Abaetetuba origina-se a partir da vila de Beja, com a Tribo indígena Motiguar, e tinha como práticas de cultivo a agricultura, a pesca e o extrativismo, de modo a sustentar os pequenos grupos e familiares, que formaram o aldeamento na época (REIS, 1969), sua ocupação se deu pelo fundador português Francisco de Azevedo Monteiro, que foi beneficiado de sesmaria<sup>20</sup> e que iniciou a construção da capela de Nossa Senhora de Abaeté.

Tornou-se município, pela Lei Estadual de N°. 334, de 06 de julho de 1895, quando foi desmembrado das áreas dos municípios de Belém e Igarapé-Mirim, constituindo-se como vila (LIRA, 1998).

A expansão e crescimento do município são decorrentes da fácil localização geográfica, seja por via fluvial como pela terrestre, apresentando um fluxo intenso de cargas e passageiros, que ali chegaram ou partiram (LIRA, 1998).

Dos anos 1960 a 1980, esse município:

[...] era grande produtor agrícola, agroindustrial e industrial e contava com cerca de trezentas olarias, trinta e seis engenhos de aguardente de cana, grandes plantios de

<sup>20</sup> Área de terra virgem cedida pela Coroa portuguesa a quem se dispusesse a cultivá-la e colonizá-la.

pimenta-do-reino, mandioca, arroz, milho, o extrativismo natural como madeira, açaí, miriti, pesca enfim, exercia muitas atividades econômicas, empregando, gerando renda e ocupação, criando espaço no Setor Rural, evitando o êxodo rural [...] (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DAS ÁGUAS, 2005, p. 3).

Abaetetuba possuía uma economia concentrada na agricultura e no extrativismo vegetal (produção primária), o que lhe rendeu por muito tempo o cultivo de cana-de-açúcar e a produção da famosa “cachaça de Abaeté” ou “apelido” de “terra da cachaça”, por produzir grandes quantidades dessa aguardente (LIRA, 1998) em seus engenhos de cana-de-açúcar, com a força de negros naquela região. Posteriormente, com a adequação de redes rodoviárias, o mercado regional de aguardentes quebra o isolamento e conquista outras regiões do país.

De acordo com Lira (1998), por oferecer um produto de melhor qualidade, mas a preço inferior, produtores abaetetubenses não puderam competir no mercado de aguardente, somado a isso, um confronto com a Justiça do Trabalho, pelas precárias condições e processos trabalhistas imputados pela mão-de-obra desses engenhos desarticulou o sistema produtivo:

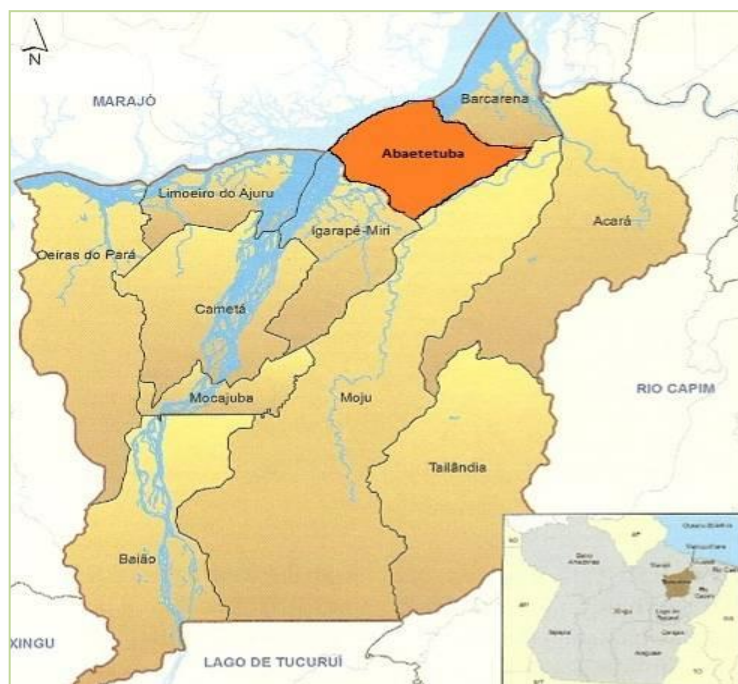
[...] A população rural sentiu bastante os impactos deste declínio. Com a perda dos empregos na agricultura e na indústria, centenas de pessoas migraram para as cidades à procura de novas ocupações. Outros, passaram a trabalhar em improvisadas serrarias e olarias na região, já em fase de expansão, para atender o aumento da demanda por construção de casas na cidade, dado o crescimento da população e, mais tarde, em virtude da implementação do projeto ALBRÁS e da abertura da rodovia PA – 252, que liga Abaetetuba a Belém, que também possibilitou o surgimento de novos aglomerados populacionais [...] (LIRA, 1998, p.16).

Nesse processo é preciso evidenciar o mercantilismo hegemônico desse cenário histórico, que contribuiu para a desvalorização dos sistemas produtivos e culturais dos povos tradicionais daquela região, como afirma Ângelo-Menezes (2000).

De acordo com o PPP do Curso de Pedagogia das Águas (2005) a modernização industrial, a falta de incentivos à produção e às exigências do mercado, e outros fatores contribuíram para escassez, que se abate sobre as populações do campo, o do extrativismo, particularmente do açaí, ainda se constitui como uma das principais atividades produtivas. A poluição dos rios afetou a pesca, a agricultura e pecuária na região, que também sofreram com impactos. O aumento populacional, também, contribuiu nesse processo.

Abaetetuba faz parte de uma das regiões mais populosas do Estado do Pará, a Região de Integração Tocantins, que é formada por 11 municípios – Abaetetuba, Acará, Baião, Barcarena, Cametá, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, Moju, Oeiras do Pará e Tailândia, como pode ser observado no mapa 02 a seguir:

Ilustração 09 - Mapa Região de Integração Tocantins



Fonte: SEIR, 2010.

Atualmente, o município em pauta possui cerca de 139.819 mil habitantes, segundo dados estimativos por município do IBGE (2008). Desses 59,46% são caracterizados urbanos e 40,54% rurais podendo destacar, neste último, a incidência de moradia nas 75 ilhas que o município possui, ladeado e contornado por um grande contingente de rios, furos e igarapés.

A abundância de águas no município é decorrente da rica hidrografia composta por “Vários rios que estão inseridos na hidrografia do município. São eles: o Tocantins, o Maratauíra, o Arapapu, o Acaraqui, o Piquiarana, o Tucumanduba, o Caripetuba, o Xingu, dentre outros. A maioria é navegável” (BARROS F., 2009, p.154). Nestes destacam-se dezenas de ilhas como: Campompema, Sirituba, Capim, Tabatinga, Maracapucu e outras. O mapa 03 a frente, produzido por ribeirinhos discentes do Curso de Pedagogia das Águas na disciplina de Biologia da Educação, apresenta parte das ilhas, alguns rios, mas, sobretudo, a organização e vivência na imensidão das águas.





Ilustração 11 – Barco “Pôpôpô” (com motor).



Fonte: Dayana Souza, 2009.

Ilustração 12 – Barco a remo ou “casco”.



Fonte: Dayana Souza, 2009

Ilustração 13 – Rabeta simples



Fonte: Dayana Souza, 2010.

Ilustração 14 – Barco Rabeta com ribeirinho.



Fonte: Dayana Souza, 2010.

É também por meio desses meios de transportes, que circulam os produtos da pesca, do extrativismo e da agricultura, os elementos da economia na região, esses são vendidos nas ilhas e na feira de Abaetetuba (onde se encontra de tudo) e até exportados para outros municípios. Sobre a feira, Barros F. (2009, p.153) escreve que:

[...] A localização da feira é de fato estratégica; funciona quase como um “ecótono”<sup>21</sup> entre as populações insulares e a comunidade continental, combinada com a dinâmica dos barcos e rabetas no constante movimento de chegada e partida, no vaivém de uma gente que encontra na beira as fontes mais diversas de prover suas necessidades de passadio<sup>22</sup>, mas não só isso. A beira tem um significado tão tácito na vida da maioria das pessoas, que se torna difícil classificar as diferentes

<sup>21</sup> Termo emprestado da Ecologia, que significa uma região de transição entre ecossistemas diferentes (Barros F., 2009, p.153).

<sup>22</sup> Passadio: termo utilizado para se referir aos mantimentos que suprem as necessidades alimentares do dia a dia das pessoas, como a carne, arroz, feijão, farinha, peixe, caça etc. Barros F. (2009, p.153).

funções que este espaço exerce na vida dos sujeitos. O que faz essa feira mais especial é sua existência única, e isso lhe dá ainda mais importância, pois agrega um número maior de atores. Não há feiras nos demais bairros da cidade. Em vista de sua magnitude em tamanho, sua perfeita localização e sua riqueza do ponto de vista da quantidade e qualidade dos produtos e serviços ofertados, torna-se remota a hipótese de surgir outra feira que detenha tamanha relevância.

A produção econômica coletiva do município é plural e abundante. De acordo com o IBGE (2006; 2008) na Agricultura e Pecuária, o que se destaca é a criação de rebanhos por ano de aves (110.400), suínos (18.240), bovinos (4.194) e búfalos (1.315), o que proporcionam renda, mas também alimentação das famílias.

Apesar, da histórica diminuição de exportação de pimenta do reino, ainda se produz uma escala de 266 toneladas desta especiaria produzidas por ano, assim como produção de toneladas de maracujá (120 t), laranja (140 t), côco verde (171 Kg/ha), limão (4.000 Kg/ha) e café em grão (300 Kg/ha). Esses são derivados de lavoura permanente, em que o plantio de culturas tem longa duração (IBGE, 2008).

Sobre os plantios de curta duração, lavoura temporária, pode-se destacar a produção do município em maior escala de Mandioca (18.000 t), cana de açúcar (3.000 t), melancia (400 t), feijão em grão (60 t), milho em grão (20 t), Arroz (em casca) (12 t) e abacaxi (12.000 frutos/ha) (IBGE, 2008).

Quanto a Extração Vegetal e da Silvicultura, manejo e aproveitamento dos recursos da floresta, sobressaem três produtos alimentícios, que se encontram em grande quantidade nesta região: o Açaí, o palmito (extraído do tronco do açazeiro - *Euterpe oleracea*) e a castanha do Pará, no equivalente a, respectivamente, 770, 28 e 12 toneladas. A produção de fibra de buriti (*Mauritia flexuosa*) se produz uma variedade de artesanatos, e a produção é de 1.290 toneladas de carvão vegetal, a partir da madeira. As figuras a seguir, mostram um pouco dessa variedade:

Ilustração 15 – Paneiros com Açaí, fruto do açaizeiro.



Fonte: Dayana Souza, 2009.

Ilustração 16 – Ribeirinho, Pai de aluna do Curso Pedagogia das Águas, mostrando fruto do Buriti, proveniente do buritizeiro ou coqueiro – buriti.



Fonte: Dayana Souza, 2010.

A cultura local é composta de cários religiosos, manifestações como “Folia de Reis”, grupos de boi-bumbá, pássaros, carimbó e quadrilhas. O artesanato tem como referência a produção de materiais, brinquedos e utensílios de miriti<sup>23</sup>. Abaetetuba, além de ser vista popularmente como a terra do açaí, é também conhecida como “a capital mundial do brinquedo de Miriti”, frase que pode ser encontrada no portal de entrada da cidade.

A complexa diversidade social e biológica da Amazônia, especialmente em Abaetetuba, em que pese a riqueza natural e cultural da região, é um desafio pautado por esferas governamentais, instituições e movimentos sociais para o desenvolvimento humano dessa região.

Com o objetivo de apresentar diagnósticos a partir de diferentes dimensões socioeconômicas do Brasil e de suas regiões, o Atlas de Desenvolvimento Humano do Brasil (2003) têm apresentado classificações de municípios por meio do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM).

O contraste dessas colocações fica impactante, quando se compara as regiões brasileiras, porque os Estados ocupantes das primeiras posições estão sempre nas regiões sul e

<sup>23</sup> O miriti é extraído de palmeira *Mauritia flexuosa*, da Família *Palmae*. É encontrado em locais de várzea na Amazônia e também no cerrado.

sudeste. O Pará ocupa a 16ª colocação com 0,75, enquanto dos 10 (dez) primeiros Estados, 08 (oito) são do sul e sudeste, 02 (dois) estão no Centro-Oeste. O Nordeste está em últimas posições. O que demonstra a necessidade de políticas públicas para reduzir as desigualdades existentes no Brasil.

Em Abaetetuba, o IDHM corresponde a 0,71, considerado como um nível médio em relação aos outros municípios e o IDHM – Educação a 0,81. Entre os municípios de sua integração regional, ele fica em 2ª posição no IDHM e em 5º lugar no IDHM-Educação.

No Censo da Educação Básica (2009), o Estado do Pará possui 2.478.235 matrículas na Educação Básica, 1.528.316 no Ensino Fundamental e 344.183 no Ensino Médio. Em Abaetetuba, o número de matrículas concentra-se no Ensino Fundamental com 31.379 e no Ensino Médio com um total de 7.201, de acordo com o IBGE (2009).

No caso do município em questão, a educação ocorre tanto no meio urbano, como no meio rural, nas ilhas. No entanto, ainda há a predominância de sujeitos enfrentando dificuldades, saindo de sua moradia nas ilhas para ir até a cidade, receber uma educação “de melhor qualidade” e/ou até mesmo continuar os estudos. Para outros, a opção é parar, devido os obstáculos, pessoais e financeiros.

Outro dado significativo é a (des)qualificação de professores, porque ainda há um baixo investimento na formação docente, sobretudo no meio rural amazônico, onde as diversidades e as dificuldades são grandiosas. Observa-se ainda, a não preocupação com os saberes dos sujeitos, cultivados em determinada realidade.

A implantação de Programas como Escola Ativa<sup>24</sup>, que tem como público alvo de 72 (setenta e dois) professores das 36 (trinta e seis) Unidades de Ensino pertencentes à Rede Municipal de Ensino, contemplada na Adesão em 2008 no Plano de Ação Articuladas<sup>25</sup> (PAR) (*Site DA PREFEITURA DE ABETETUBA*, 2010) e Programa de Vivência Estudantil-Camponesa (PROCAMPO), que integra as políticas de valorização e apoio à agricultura para a melhoria da organização e produção das comunidades atendidas, são programas direcionados para as populações do meio rural e denotam a inquietação com um tipo de educação, a qual esteja mais próxima desse cotidiano.

Essa e outras ações ligadas ao Governo Federal foram e têm sido implementadas, não somente pela caracterização do município, ação política e demanda, mas principalmente, pela luta dos diversos movimentos sociais existentes na região.

---

<sup>24</sup> O Escola Ativa é um programa do Governo Federal, que busca melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo.

<sup>25</sup> O PAR é o planejamento plurianual da política de educação de Estados e Municípios para o período de 2008 a 2011.

### 3.3. Movimentos Sociais Ribeirinhos de Abaetetuba

A formação de grupos de reivindicação, debate e atuação em prol da situação das ilhas, de acordo com o documento de Memória e Revitalização Identitária (CPT, 2006) tem como marco inicial o ano de 1982 com um movimento denominado CENTRILHA. Esse nome foi proveniente de debates em eleições e da unificação de Centro e Ilhas para eleger candidatos do meio rural e foi o primeiro passo para tentar unificar os trabalhadores e fortalecer a organização ribeirinha.

Como é expresso nesse documento, o “Arquivo vivo<sup>26</sup>” afirma que ainda neste ano de 1982 começou uma “[...] nova luta pela melhoria de saúde e educação na zona rural e urbana. Para isso foi realizada uma viagem à Brasília com o objetivo de reivindicar nossos direitos. Foram representantes das ilhas e da cidade [...]” (p.07). Percebe-se, então, que havia uma relação entre os sujeitos que moravam no centro e outros que moravam na ilhas, pois juntos, poderiam conseguir melhorias para o município.

Com a estruturação de pequenas Organizações Comunitárias em 1985, a partir da 1ª Assembléia do Povo de Deus, criada em 1950, e das Comunidades Eclesiais de base, nasceram outras organizações como o Movimento dos Pescadores, coordenado pelo Frei Alfredo do Conselho Pastoral dos Pescadores (CPP). Esse era dirigido pela Paróquia das Ilhas.

Com o contínuo fervor e unificação do movimento:

[...] nasceram várias associações e o fortalecimento do Movimento sindical, graças ao grande apoio do CPP, da FASE, do PT, das Comunidades do Centro e Ilhas, da diocese, do nosso bispo dom Ângelo Frosi e do SINTEPP (CPT, 2006).

Esse trecho está sintonizado com o processo histórico, que será detalhado mais a frente, na contextualização histórica dos anos de 1980, em que vários movimentos, partidos de esquerda e organizações lutavam em prol de seus direitos diante de uma sociedade democrática.

Em Julho de 1986, para representação jurídica das ilhas, foi criada a Associação dos Moradores das Ilhas de Abaetetuba (AMIA), com 2.811 sócios, até o ano de 2006. Em 1988 foi criada a Ação Popular Transformadora (APT), que no futuro, muda para a Ação Popular

---

<sup>26</sup> Termo empregado no documento Memória e Revitalização Identitária (CPT, 2006) para referir-se aos ribeirinhos que narram o histórico do movimento e transformações nas ilhas: Consola, Assopra, Romildes, Jocilene, Raimunda, Dário e Preto.

(AP) somente. Dessa organização foram conquistados alguns contratos para agentes de saúde e professores das ilhas.

No ano de 1992, com o ápice dos projetos alternativos de geração de renda, que estão condicionados à valorização e legitimação dos diversos sujeitos envolvidos, criou-se uma central de comercialização para que os municípios da região Guajarina escoassem a produção e evitassem marreteiros, no entanto, foi uma prática infeliz, pois não deu certo.

Nessa conjuntura histórica, outros movimentos foram se consolidando e ganhando representatividade no município. Atualmente, os movimentos que possuem atuação em Abaetetuba, com ênfase nas ilhas deste local são: Associação dos Moradores das Ilhas de Abaetetuba (AMIA), Movimento dos Ribeirinhos e Ribeirinhas das áreas de ilhas e várzeas de Abaetetuba (MORIVA), Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTR), Comissão Pastoral da Terra (CPT) - Região Guajarina, Colônia de Pescadores – Z14, Associação das Comunidades Remanescentes de Quilombos Ilhas de Abaetetuba (ARQUIA) e a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (FETRAF), que já teve mais incidência no município.

As representações dos Movimentos Sociais têm atuação junto a Gerência Regional do Patrimônio da União (GRPU) e do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) “[...] formando parceria para a criação de um projeto de desenvolvimento sustentável das famílias tradicionais das Ilhas de Abaetetuba, baseado no programa de reforma agrária do governo federal [...]” (UFPA, 2005, p. 03).

A força das águas em Abaetetuba está para além do fenômeno físico, mas se traduz também na força da organização social na região, historicamente ocupada por ribeirinhos, negros, colonos, etc.

A criação dos Projetos de Assentamento Agroextrativista em áreas de várzeas e ilhas da Amazônia Legal se constitui em mais um componente da política fundiária e de reordenamento agrário do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), na perspectiva de garantir a inclusão social a pequenos agricultores historicamente vinculados à atividade do extrativismo e da agricultura.

Compreender a criação desses Assentamentos Agroextrativistas requer um olhar pontual e histórico no que tange à sua origem, desenvolvimento e tipologias, assim como, a política de reforma agrária no país e a perspectiva de qualidade de vida.

### 3.4. Criação de Assentamentos Agroextrativistas

Nas ilhas de Abaetetuba foram criados Projetos de Assentamentos Agroextrativistas (PAE's) e por isso há necessidade de se compreender o processo de criação destes a partir de um esboço histórico sobre a origem do termo “assentamento”, que surge expressivamente a partir da luta dos trabalhadores rurais sem terra, adiante uma melhor compreensão de sua denominação.

Bergamasco e Norder (1996, p.07) destacam que a palavra “assentamento”:

[...] apareceu pela primeira vez no vocabulário jurídico e sociológico no contexto da reforma agrária venezuelana, em 1960, e se difundiu para inúmeros outros países. De uma forma genérica, os assentamentos rurais podem ser definidos como a criação de novas unidades de produção agrícola, por meio de políticas governamentais visando o reordenamento do uso da terra, em benefício de trabalhadores rurais sem terra ou com pouca terra.

No Brasil, os assentamentos desenvolveram-se diante dos graves índices de economia, de desemprego, de inchaço dos centros urbanos, da exclusão social, da fome, da miséria, e especialmente, da tentativa de diminuir os conflitos sociais no campo, principalmente a partir da primeira metade dos anos de 1980.

Os assentamentos possuíam/ possuem múltiplas origens de classificação: *a) projetos de colonização* (nos anos 70 durante o regime militar); *b) reassentamento de populações atingidas por barragens de usinas hidrelétricas*; *c) planos estaduais de valorização de terras públicas e de regularização possessória*; *d) programas de reforma agrária* (via desapropriação por interesse social, com base no Estatuto da Terra de 1964<sup>27</sup> e no Plano Nacional de Reforma Agrária, iniciado no Governo Sarney) e na *e) criação de reservas extrativistas para seringueiros da região amazônica e outras atividades relacionadas ao aproveitamento de recursos naturais renováveis* (BERGAMASCO E NORDER, 1996, p.08-09).

A criação de tais tipologias de assentamentos não se traduz em qualidade e melhorias nas áreas de saúde, educação, transporte, moradia e infra-estrutura em geral para seus ocupantes, porque eles recebiam o lote de terra devido intensas lutas, direitos e para uma vida ligada a terra, ao plantio, a agricultura, em espaços que já continham deficiências nos âmbitos sociais e estruturais.

Nesse sentido, em contraponto ao pensamento conservador, predominou nos anos de 1960 sobre a modernização agrícola sem reforma agrária, que omitiu questões de estrutura

<sup>27</sup> Lei Nº 4.504, de 30 de novembro de 1964.



fundiária e suas conseqüências para o país<sup>28</sup>, em que a Reforma Agrária era pensada, a princípio, e mais fortemente por segmentos estatais muda-se o cenário com a luta cada vez mais intensa de movimentos sociais, que pregam mais que a democratização do acesso a terra, mais também pelo requerimento de condições econômicas e sociais favoráveis à vida do trabalhador do campo. Leite (2000, p.41) denota que:

[...] O importante a ressaltar é que, apesar da diferenciação dos programas governamentais que foram levados a atuar em situações e com instrumentos diversos, e mantida a pluralidade dos processos e das lutas por terra no país, existe hoje um significativo segmento social, localizado nos assentamentos rurais, que dialoga com o Estado e com a sociedade, de forma específica e direcionada, conseguindo, para além das marchas e contramarchas políticas, consolidar um acúmulo de experiência e conquistas inquestionáveis e, até certo ponto, irreversíveis.

Para Leite et al (2004) os assentamentos rurais configuram-se, também, como abertura de novos horizontes de vida e de trabalho, de viabilização política e social, inauguração de participação política, visto que

[...] Mulheres e Homens que na sua nova condição de assentados [...] retornam trajetórias interrompidas e laços familiares e estabelecem novos espaços de sociabilidade comunitária e novas situações de inserção econômica, política e social[...] (p. 11).

Os autores, em Leite et al (2004), demonstram ainda, que no debate político se tem mitificado a percepção sobre assentamento, sobre política agrária e reforma agrária; ocultando tanto o significado dos assentamentos, como empobrecendo o debate sobre sua complexidade e desafios.

A questão fundiária no Brasil pode ser prescrita desde 1530, com o sistema de capitâneas hereditárias e de sesmarias; o que originou os latifúndios. No decorrer do século de 1800, também houvera muitos conflitos pela aquisição de terras em várias fases, envolveu grileiros, latifundiários, pequenos produtores e coronéis. Apenas a partir, de 1950 a 1960 com a industrialização do país, que rapidamente se urbanizava e acabava fortalecendo o debate da questão fundiária, em que se iniciou um processo preocupante com a questão fundiária.

Esse contexto preconiza ações futuras e viriam a constituir o desenvolvimento da Reforma Agrária no país e conseqüentemente, a criação de assentamentos e organizações estatais, que ficassem responsáveis pela regularização de terras brasileiras, sobretudo, com pressão de movimentos sociais.

---

<sup>28</sup> DELGADO, Guilherme C.. A questão Agrária no Brasil, 1950-2003. Disponível em: [http://desafios.ipea.gov.br/sites/000/2/livros/questaosocial/Cap\\_2.pdf](http://desafios.ipea.gov.br/sites/000/2/livros/questaosocial/Cap_2.pdf)

De acordo com o Portal de comunicação do INCRA (2011), o qual apresenta uma trajetória histórica sobre a questão agrária no país, em 04 de novembro de 1966 é lançado o Decreto nº 59.456, ele instituiu o primeiro Plano Nacional de Reforma Agrária, entretanto não saiu do papel. Em 1970 é criado o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) pelo Decreto Nº 1.110, após fusão do Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA) e o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA), que haviam substituído a Superintendência de Reforma Agrária (SUPRA).

No processo de criação do INCRA houve um estímulo a colonização da Amazônia, especificamente na ocupação da rodovia Transamazônica por migrantes, em que empresas receberam incentivos fiscais para projetos agropecuários. De modo geral, observa-se que não foi uma experiência bem sucedida, pois essa região é deficiente de direitos cidadãos até o momento presente.

Em 1985 instituiu-se um novo Plano Nacional de Reforma Agrária e se cria para o objetivo de assentar 1,4 milhão de famílias até 1989, o Ministério Extraordinário para o Desenvolvimento e a Reforma Agrária (MIRAD), extinguindo o INCRA em 1987 e posteriormente o próprio MIRAD. O que transmitiu a responsabilidade da reforma agrária para o Ministério da Agricultura. “Em 29 de março de 1989, o Congresso Nacional recriou o INCRA, rejeitando o decreto-lei que o extinguiu, mas a falta de respaldo político e a pobreza orçamentária mantiveram a reforma agrária quase paralisada” (PORTAL DE COMUNICAÇÃO DO INCRA, 2011).

A partir de 1996, a pauta agrária foi vinculada diretamente à Presidência da República com a criação de um Ministério Extraordinário de Política Fundiária, ao qual imediatamente se incorporou o INCRA. No dia 14 de janeiro de 2000, cria-se o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) através do Decreto nº 3.338, a que o INCRA está vinculado até hoje.

Nessa conjuntura histórica existiram ações, apesar de não bem sucedidas, e foram criados projetos e programas, os quais sobressaem a prática extensionista, preocupam-se com a cidadania dos povos do meio rural em várias dimensões, sobretudo, a ligação com o meio ambiente, com a terra.

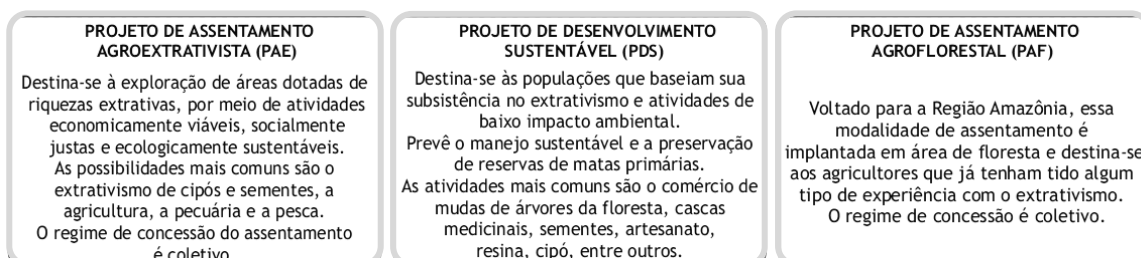
Assim, de acordo com o texto de Rolf Hackbart – Presidente do INCRA, no Jornal de Publicação especial deste instituto, “A terra é um meio de produção finito”, não um objeto fabricado:

[...] Por isso, desenvolver políticas públicas voltadas à estrutura agrária do Brasil é um processo de pelo menos quatro dimensões: econômica, política, social e ambiental. **Do ponto de vista econômico**<sup>29</sup>, o acesso à terra é um instrumento de fortalecimento da agricultura familiar, setor dinâmico que emprega a maior parte da mão de obra no meio rural e produz 70% da alimentação que o brasileiro consome no seu dia a dia. **Do ponto de vista político**, é fundamental para a modernização do ordenamento territorial do país e o avanço da regularização fundiária, que garantem soberania nacional e segurança jurídica para a produção. Também porque a reforma agrária ajuda a diminuir a histórica concentração da propriedade da terra que ainda vigora no Brasil. **Do ponto de vista social**, é uma política de combate à pobreza e de ampliação de direitos, como o acesso à moradia, alimentação, saúde, educação e renda. Finalmente, sob **o aspecto ambiental**, as políticas de reforma agrária e ordenamento fundiário abrem caminho para uma produção agrícola diversificada, livre de agrotóxicos e capaz de ajudar a preservar as riquezas naturais do país [...] (MDA, 2010, p.01).

Diante dessa tessitura, percebe-se a valorização e o investimento no e para as populações do campo com ações públicas, políticas e sociais, só trará benefícios para o nosso país, pois não se concorda com a dicotomia campo e cidade, e sim com a sua articulação para o desenvolvimento brasileiro, com a participação e contribuição de diferentes sujeitos, nos diversos espaços, sobretudo a partir de sua moradia, e com qualidade de vida. O que deve estar interligado a essas quatro dimensões destacadas.

A política de reforma agrária do INCRA, também, está voltada para a manutenção e recuperação do meio ambiente, dando destaque à última dimensão enumerada por Hackbart (2010). O que pode ser comprovado pela criação de projetos de assentamento “ambientalmente diferenciados” destinados ao extrativismo e às populações tradicionais. As modalidades de assentamentos sustentáveis podem ser vistas na figura esquematizada a seguir.

Ilustração 17 – Modalidade de Assentamentos Sustentáveis



Fonte: Publicação Especial do Incra, 2010.

Esses tipos de Projetos de assentamentos – Agroextrativista (PAE), Desenvolvimento Sustentável (PDS) e Agroflorestal (PAF) – segundo dados do Incra (2010) estão inseridos nos

<sup>29</sup> Grifo nosso.

48,3 milhões de hectares, que foram incorporados à reforma agrária pelo INCRA nos últimos 08 (oito) anos, correspondendo ao volume de terras de 534 assentamentos e estão, em sua maioria, localizados na Amazônia Legal. No total, na política de Reforma Agrária, dados atuais demonstram que 85,8 milhões de hectares foram incorporados, 8.763 assentamentos foram criados e 924 mil famílias foram assentadas (SIPRA/INCRA, 2010).

Na Publicação Especial do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) Ano I, nº 02 de Dezembro de 2010 com Circulação Nacional sobre o balanço 2003 – 2010 do INCRA encontra-se um conjunto de informações importantes sobre os assentamentos no Brasil como o fato de que as políticas públicas desenvolvem o meio rural, passam por programas como o de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER), aliam conhecimentos técnicos e saberes tradicionais dos assentados para melhor estruturar os lotes, assim como também têm a oportunidade de ampliar o nível de escolarização por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), a que será discutido mais a frente.

Nas ilhas do Nordeste do Pará, na região Amazônica, a implantação do Projeto de Assentamento Agroextrativista foi pensada para atender as características da população tradicional, em especial ribeirinhos, que possuem atividades baseadas, também, na extração de recursos naturais, além de viverem num ecossistema com biodiversidade riquíssima. Portanto, para garantir a sustentabilidade e preservação ambiental, fica proibida a pesca predatória e qualquer extrativismo de cunho comercial, deve ser aprovado no plano de manejo por parte do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e Recursos Naturais (IBAMA) (PORTAL DE COMUNICAÇÃO DO INCRA, 2011).

No ano de 2004, a partir de um acordo com a Gerência Regional do Patrimônio da União (GRPU), a Superintendência Regional do INCRA criou os Projetos de Assentamento Agroextrativistas (PAE's) São João Batista e Nossa Senhora do Livramento no município de Abaetetuba. É preciso destacar que esses PAE's foram os primeiros projetos de assentamento criados em ilhas na história da Reforma Agrária (INCRA, 2006):

[...] As 326 famílias assentadas nos dois projetos, que somam 694 hectares, receberam mais de R\$ 2,45 milhões em créditos. Isso permitiu a construção de mais de 300 moradias e a compra e reforma de pequenas embarcações pesqueiras, dentre outros equipamentos de apoio à produção [...] (PORTAL DE NOTÍCIAS DO MDA, 2007).

Esses projetos de assentamentos agroextrativistas são conquistas de Movimentos Sociais, que sempre cobraram destinação de “áreas insulares e terrenos da Marinha”, e tem

beneficiado muitas famílias ribeirinhas, que vivem do extrativismo de baixo impacto ambiental e da pesca. O que promove a proteção do meio ambiente e proporciona o desenvolvimento econômico desses sujeitos (PORTAL DE NOTÍCIAS DO MDA, 2007).

Dados do ano de 2010 demonstram as áreas dos assentamentos, correspondem, respectivamente, São João Batista, 471, 9661 ha com capacidade para atender 296 famílias, no entanto é ocupada por 293, e Nossa Senhora do Livramento com uma área de 223,0028 ha para atender 130 famílias, mas atende 124 (MDA, 2010, p.2).

Muitos dos ribeirinhos residem nesses Assentamentos Agroextrativistas, são alunos do Curso de Pedagogia das Águas e por isso, além da especificidade ribeirinha inclui-se a de assentados/as da reforma agrária. A identificação desses sujeitos nas ilhas se dá principalmente pela moradia recebida e padronizada, como mostra as ilustrações 18 e 19 a seguir:

Ilustração 18 – Ribeirinhos à frente de uma casa do PAE.



Fonte: Dayana Souza, 2009.

Ilustração 19 – Casa do PAE de discente do curso sendo reformada.



Fonte: Dayana Souza, 2009.

A compreensão da enunciação do conceito de assentamento e do histórico de entidades é como fins organizar a situação fundiária e de uma abordagem acerca da política da reforma agrária e nesta a criação dos Assentamentos Agroextrativistas permite situar uma complexa rede de fatores estruturais e políticos, que perpassam pelo cenário de luta e de afirmação de direitos dos povos ribeirinhos.

Outro feito conquistado pelos movimentos sociais foi a materialização do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia das Águas em 2005. A discussão acerca do mesmo será realizada na próxima seção, assim como do PRONERA.

Nesse sentido, busca-se conhecer, aqui, sobre a realidade vivida pelos sujeitos da pesquisa, discentes ribeirinhos do Curso de Pedagogia das Águas, pois é no entrelaçamento do cotidiano, desse “mundo”, que se encontram os saberes culturais, o que está inerente à sua identidade, às suas manifestações culturais, à sua formação escolar, enfim, ao viver e ser ribeirinho.

### **3.5. Diagnóstico Sócio-Cultural dos Ribeirinhos de Abaetetuba discentes do Curso de Pedagogia das Águas**

Identificar os aspectos significativos do universo cultural ribeirinho das ilhas de Abaetetuba, com ênfase nas áreas dos assentamentos agroextrativistas se constituiu como um dos objetivos desta Dissertação, pois é neste contexto em que os saberes culturais são produzidos. Assim, é preciso reiterar os dados delineados, os quais foram coletados a partir da aplicação de questionário para diagnosticar o cotidiano sócio-cultural dos alunos do curso de Pedagogia das Águas, como enunciado na introdução deste trabalho.

#### **3.5.1 Identificação dos Sujeitos**

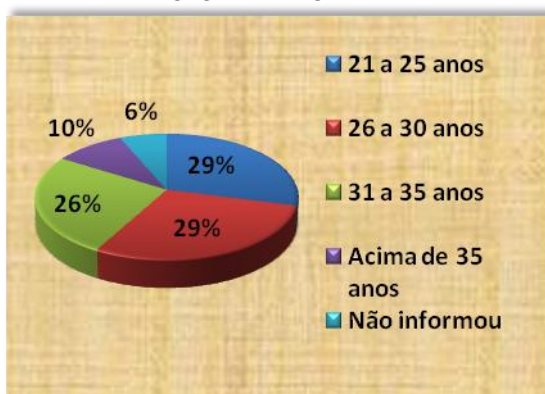
Historicamente, os cursos profissionais ligados ao magistério, à educação de crianças são tidos como uma função da mulher, pois ela constitui em sua personalidade, os aspectos naturalmente maternos, numa visão arcaica, era propício e condizente ao cenário escolar. Ocasionalmente, esse estigma se foi propagando, ao longo do tempo, pois até o momento presente, ainda encontramos cursos como de licenciatura de pedagogia, com um público, em sua maioria, feminino.

Esse mesmo cenário cerceia o Curso de Pedagogia das Águas, este atende um alunado majoritariamente feminino de acordo com dados sistematizados do questionário, correspondendo a um quantitativo de 13% de homens e 87% de mulheres.

Mas isso também é considerável, se levarmos em conta os Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), em que houve uma progressão no número de mulheres no Brasil, respectivamente, em 2007 com 48% homens e 51,2% mulheres, e no ano de 2008 o percentual era de 48,7 homens e 51,3 mulheres. No Norte, a diferença em 2007 era de 0,2% para mulheres e em 2008 os dados são isômeros.

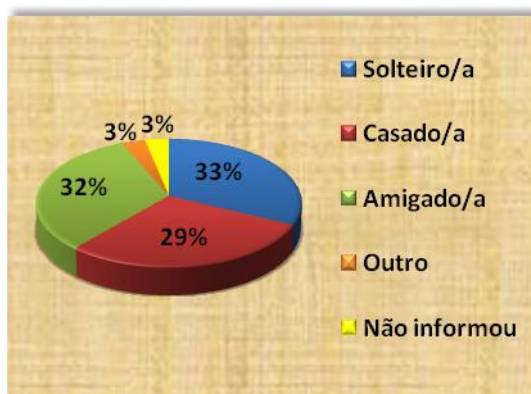
É registrado a partir desses dados também, que a região norte é detentora de um contingente elevado de crianças e pessoas jovens. O que é sincronizado, também, em Abaetetuba e na região, em que moram os discentes do Curso de Pedagogia das Águas, a ser conferido pelo gráfico de Faixa Etária à frente.

Gráfico 01 – Faixa etária dos discentes do curso de Pedagogia das Águas.



Fonte: Questionário da Pesquisa, 2009.

Gráfico 02 – Estado Civil dos discentes do curso de Pedagogia das Águas.



Fonte: Questionário da Pesquisa, 2009.

O gráfico 01 sobre a faixa etária desses sujeitos demonstra um percentual significativo de 29% cada nas idades de 21 a 25 anos e 26 a 30 anos, que atingem a faixa etária Jovem e Adulta, juntas somam 58%. Em pesquisa nacional realizada pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos<sup>30</sup> (DIEESE) no ano de 2006, por local de residência, observa-se que no espaço rural, essas faixas etárias são as que possuem crescente proporção.

Isso nos permite analisar que nessas faixas etárias, os sujeitos estão em processo de realização e afirmação de seus projetos de vida que se interligam ao estudo, ao trabalho, ao casamento, alcance de sonhos e etc. Para isso é preciso envidar políticas públicas direcionadas a esses sujeitos, que oportunizem melhores condições de vida.

Observa-se, ainda, no gráfico 02, em paralelo ao 01, que a maioria dos discentes são solteiros com 33%, mas 32% são amigados e 29% são casados. Assim, destaca-se que mais da metade dos discentes sujeitos da pesquisa possuem um/a companheiro/a, estão constituindo família e, certamente, possuem perspectivas de estabilidade e retorno financeiro por meio do trabalho.

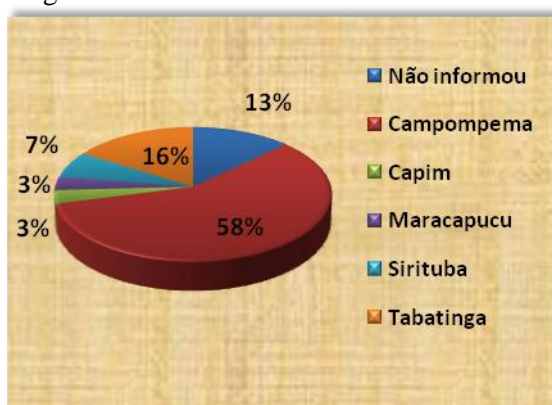
<sup>30</sup> O DIEESE é uma criação do movimento sindical brasileiro. Foi fundado em 1955 para desenvolver pesquisas que fundamentassem as reivindicações dos trabalhadores.

Nesse âmbito há uma questão implícita, o fato de todos serem católicos e alguns terem bases de formação vinculadas a grupos de igreja e participarem de liderança comunitária. O que é propagado na historiografia, desde a colonização até a atualidade, a constante presença da igreja, antes como dominação de cultura, de reeducação e agora com um intuito emancipador, e em alguns casos, revolucionário, ou seja, auxilia na organização grupal e na atuação contra algumas ações do Estado.

Corrêa (2008, p. 35) destaca que nas populações rurais ribeirinhas amazônicas se caracterizam pela diversidade e multiculturalidade, a questão da religiosidade, sobretudo católica, é o que evidencia o processo de colonização e de formação de sociedade amazônica e destaca: “[...] a presença do catolicismo ainda é hegemônica, observando-se que os seus princípios e valores morais orientam os comportamentos, as relações sociais e a própria organização de vida nessas localidades [...]”. O que pode ser evidenciado pelas tradicionais celebrações de domingo e festividades de santos de cada ilha abaetetubense, assim como a própria presença da Comissão Pastoral da Terra (CPT), enquanto liderança em ações comunitárias e articulação em outros movimentos sociais de interesses coletivos dos moradores das ilhas de Abaeté.

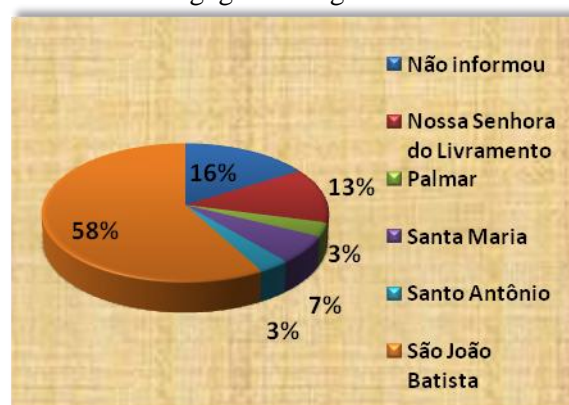
Resultado desse processo, também, foi a criação de assentamentos agroextrativistas, nas ilhas de Abaetetuba. Espaço vivido pelos discentes ribeirinhos e podem ser identificados nos gráficos a seguir:

Gráfico 03 – Ilhas que residem os discentes do curso de Pedagogia das Águas.



Fonte: Questionário da Pesquisa, 2009.

Gráfico 04 – Assentamentos Agroextrativistas que residem os discentes do curso de Pedagogia das Águas.



Fonte: Questionário da Pesquisa, 2009.

No total existem 75 ilhas conhecidas no município de Abaetetuba. Dessas, por meio do questionário, foi percebido que os alunos do Curso residem em 06, sendo que devido a abrangência do projeto do Curso para duas ilhas somente – Campompema e Tabatinga – são



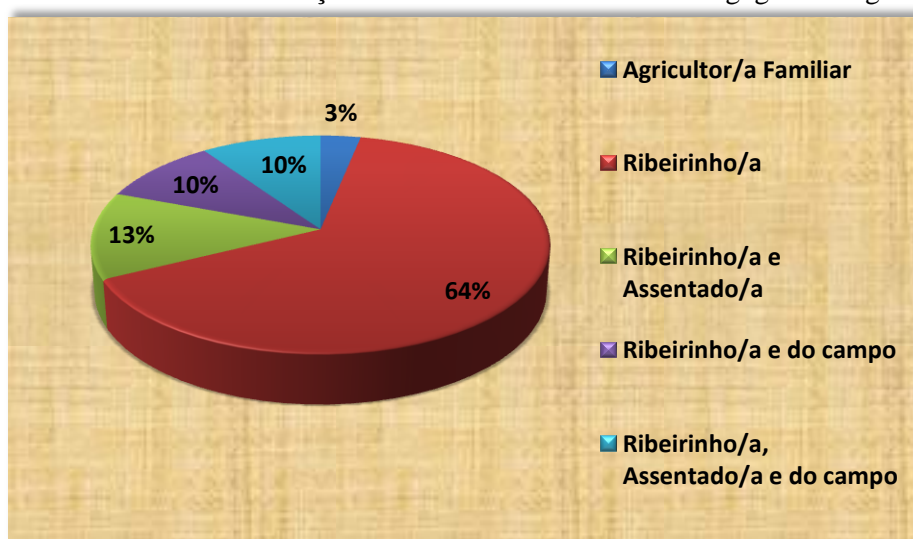
nelas em que se concentram os sujeitos, com 58% e 16% do total analisado, quando ocorreu o processo de seleção. No entanto, com o passar dos anos e o aumento de assentamentos regularizados, os sujeitos foram se dispersando para as outras ilhas e assentamentos. O que se justifica, também, pela fase adulta, pelo casamento e pela autonomia nos projetos de vida.

Ocasionalmente, há um alto índice de pessoas, que residem nos assentamentos Nossa Senhora do Livramento com 13% (em Campompema) e São João Batista com 58% (em Tabatinga). Observa-se uma discrepância nos dados ao comparar os dois gráficos sobre a maioria dos discentes ribeirinhos, o que é compreendido na pergunta dos sujeitos, quando respondiam o questionário sobre um possível agravante/problema em não serem mais das ilhas que fizeram seleção.

Os projetos de assentamento possuem vários atributos de acordo com o regulamento do INCRA, dentre eles, o cuidado ambiental adequado com o espaço em que os sujeitos moram, o que impulsiona mudanças e a reorganização no/do modo de vida ribeirinho, inclusive em sua identidade, que mesmo ribeirinho, pode vir a ser quilombola, assentado, agricultor, e pescador.

No caso do Curso de Pedagogia das Águas, os discentes caracterizam-se como:

Gráfico 05 – Auto-identificação dos discentes do curso de Pedagogia das Águas.



Fonte: Questionário da Pesquisa, 2009.

Nota-se que os alunos do Curso se auto-identificam como Agricultor/a Familiar (3%), Ribeirinho/a (64%), Ribeirinho/a e Assentado/a (13%), Ribeirinho/a e do Campo (10%) e Ribeirinho/a, Assentado/a e do campo (10%). O que concerne ao próprio ingresso no Curso, o contato com as outras temáticas, o debate sobre educação do campo, à questão da política agrária, a referência ao trabalho de agricultor e à sua própria (re)valorização identitária

ribeirinha; muitas vezes negada e marginalizada pelas condições estruturais de vida, isto é, falta de infra-estrutura e de políticas sociais.

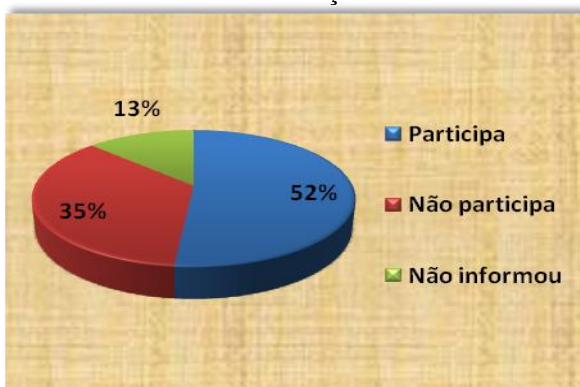
A ligação com o território por meio do estreito campo das águas e das florestas, a imbricação com os elementos físicos, simbólicos e culturais revigoram a identidade de sociedades tradicionais ribeirinhas. Freire (2009, p. 262) afirma que:

[...] O território é, portanto a um só tempo o espaço de reprodução econômica, social e cultural dessas sociedades e comunidades, que é vivenciado por várias gerações, cujos saberes são transferidos pela oralidade, e a valorização das simbologias, dos mitos e dos rituais são elementos do modo próprio de viver, significar e ressignificar o mundo social existente em cada temporalidade histórica, buscando manter relativamente sua cultura local, ainda que inescapavelmente seja influenciada pela sociedade global.

Concorda-se então, com Fernandes (2006), que o território não é apenas o espaço geográfico, mas também o espaço político, de ideologia, multidimensional. Formado por elementos da natureza, pelas dimensões sociais e nas relações interpessoais por meio da cultura, da economia, da política, e por que não, do movimento.

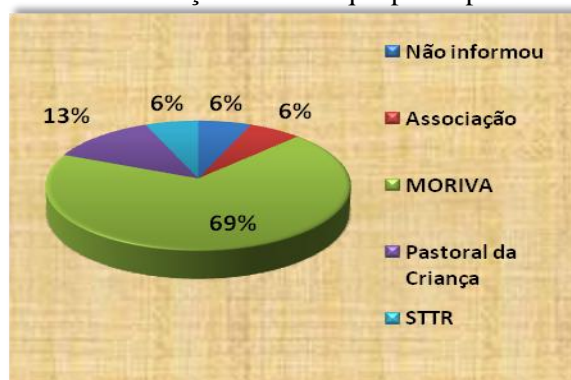
O campo das águas organiza seu território para realização de sua existência, para desenvolvimento dessas dimensões na heterogeneidade e diversidade dos ribeirinhos, e por aqueles que participam de movimentos sociais. Nesse sentido, é preciso saber se os alunos do Curso de Pedagogia das Águas atuam em grupos/lideranças sociais.

Gráfico 06 – Participação dos Discentes em Movimento Social/Lideranças/Sindicatos.



Fonte: Questionário da Pesquisa, 2009.

Gráfico 07 – Identificação do Movimento Social/Liderança/Sindicato que participam.



Fonte: Questionário da Pesquisa, 2009.

Os gráficos 06 e 07, anteriores, demonstram que mais da metade dos alunos do Curso de Pedagogia das Águas, (52%) participam de algum tipo de liderança, movimento social e/ou sindicato em seu município ou comunidade. Essas organizações se distribuem em Movimento dos Ribeirinhos e Ribeirinhas dos Rios e Várzeas de Abaetetuba (MORIVA) (69%), Pastoral

da Criança (13%), Associação (6%), Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Abaetetuba (STTR) (6%) e outros, afirmaram participação, mas não informaram sua designação.

Em contraposição a esse cenário, 35% dos alunos dizem não participar de nenhum tipo de movimento social. O que é preocupante, pois um Curso vinculado ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que tem como um de seus princípios a parceria com os movimentos e as organizações sociais, como veremos mais a frente, no próximo capítulo, deveria envolver os discentes nesse tipo de mobilização.

A participação dos discentes ribeirinhos, enquanto atuação sociopolítica, é superior na vinculação aos movimentos sociais de Abaetetuba, sendo que apenas 3% são filiados em partido político, especificamente, dito por eles, Partido dos Trabalhadores (PT).

O Curso de Pedagogia das Águas traduz, por si só, um movimento de renovação pedagógica, pelo nome e pela iniciativa de sujeitos atendidos. Arroyo (1999, p.14) destaca que “[...] a educação se tornará realidade no campo se ela ficar colada ao movimento social [...]”, mais ainda, por crer que o movimento social é educativo, forma novos valores, culturas e sujeitos.

A educação do campo está em constante movimento. E esse movimento pensa em uma política educacional que constitua os sujeitos do campo e das águas como pessoas de direitos. E como tais, se educam para se articularem, organizarem-se e lutarem por melhores condições de vida. É preciso reconhecer nesses povos as suas diferentes e comuns identidades, pessoas de diversas idades, famílias, rostos, raças, saberes e culturas.

Esses fatores, associados à condição de resistência e luta das populações amazônicas, tradicionais e ribeirinhas tem requerido, historicamente, estratégias e demandas do poder público. Dessa forma, a questão racial tem sido uma das pautas nas lutas políticas, de afirmação e de direito, em vários movimentos, especialmente, os do campo.

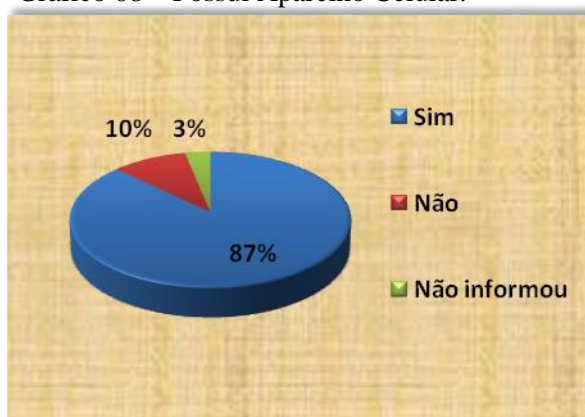
Nesta pesquisa, os discentes do Curso se consideram acerca da cor/raça: 3% branca, 23% Preta e 74% reconhecem-se como Pardos. Isso indica resquícios do limiar existente entre as ditas cores branca e preta, num contexto de relação entre dominantes e subalternos na história de nosso país, que tem gerado contradições sociais articuladas às relações de classe, por meio de uma hierarquia racial (ROSEMBERG, 1991).

Com o intenso processo de miscigenação que vivenciamos seria possível definir uma raça e/ou cor? Estaria correta a auto-atribuição? Entende-se que o fato dos sujeitos revelarem-se brancos, pretos e pardos diz respeito também à sua identidade social e étnica, a como se vêem e dão significados as suas diferenças. E no caso do maior percentual (74% pardo)

observa-se um reconhecimento dessa mistura de povos que formou o sujeito amazônico ribeirinho.

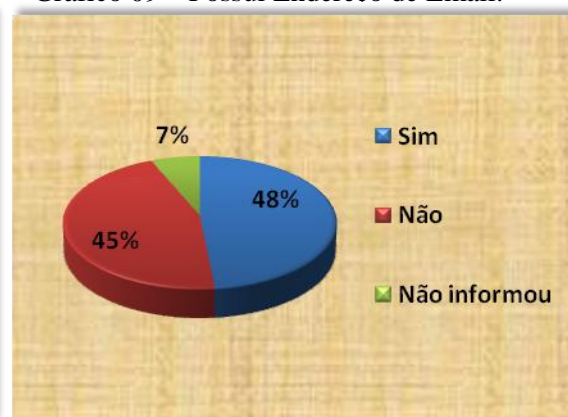
Sujeito este, que como outros amazônicos, foram se organizando e se diferenciando pela vida ligada às águas (rios). Caminhos que em tempos atrás não favoreciam a intercomunicação com outros diferentes mundos com a facilidade e tecnologias atuais. O que é possível de ser analisado a partir dos discentes do Curso nos gráficos 08 e 09 a seguir:

Gráfico 08 – Possui Aparelho Celular.



Fonte: Questionário da Pesquisa, 2009.

Gráfico 09 – Possui Endereço de Email.



Fonte: Questionário da Pesquisa, 2009.

A comunicação dos discentes ribeirinhos está, não somente, na linguagem “[...] líquida do rio de água doce [que] revela a oralidade narrativa da natureza [...]” (LOUREIRO, 2000, p. 33), mas nos seus causos, nas suas lendas, e nas histórias orais passadas de geração em geração. E como moram num município brasileiro, que se transforma e progride também nas ciências e tecnologias, que distorcem a imagem, que não conhecedores e possíveis preconceituosos, fazem do homem amazônico como bicho do mato, sem saber e com pouca inteligência.

Em contraste a isso a utilização de emails (48%) e aparelhos de celular (87%) é usada nas ilhas também como formas de comunicação, de externalização de saberes. É relevante apontar o fato de que 45% não faziam uso de emails, na época em que o questionário foi aplicado. Esse cenário pode estar alterado, atualmente, devido às orientações de trabalho de conclusão de curso.

Recorre-se à Loureiro (2000) para frisar que as tecnologias presentes nas comunidades, com destaque à internet, telefonia, parabólica, podem provocar mudanças nas características culturais dos ribeirinhos. Seja pela inserção da cultura da cidade, seja pela adaptação ao sistema econômico.

Para Corrêa (2008, p.39) as gerações de povos tradicionais vêm vivenciando um verdadeiro “campo de conflitos”, pois:

[...] Os meios de comunicação de massa, principalmente as televisões com antenas parabólicas, orientados pela lógica do tempo acelerado da indústria cultural, vêm contribuindo decisivamente para a perda da memória social, fazendo das representações e dos signos um caráter descartável, adquiridos dentro do regime industrial avançado, pois são pouco duradouros ou só duram enquanto o público der mostras de consumi-las com agrado.

É preciso compreender, que a “invasão” dessas tecnologias proporcionou mudanças culturais, sobretudo, familiares, de vilas, pois anteriormente, pessoas se uniam para contar histórias, contos e conversar. Agora, elas se unem, porém, para assistir televisão, por exemplo. Sem muito tempo para dialogar fatos ocorridos no dia. A situação é agravante, quando não há energia na ilha e os poucos que possuem gerador, fazem uso deste para um momento concentrado, à frente da televisão.

Nesse contexto, há de se ressaltar, que essas tecnologias provocam os impactos na cultura amazônica e ocasionalmente, uma “mistura” de culturas, que refletem nos modos de vida e na recriação de saberes. Fazendo com que, muitas vezes, a cultura tradicional, seja modificada.

O núcleo familiar dos ribeirinhos de Abaeté pode ser considerado numeroso, diante dos dados empíricos, pois 45% moram com 4 a 6 pessoas, 26% afirmaram residir com 7 a 10 pessoas, 23% de 1 a 3 pessoas e 6% convivem com mais de 10 pessoas em sua residência. O que retorna ao próprio fato de grande parte dos discentes do Curso ser casados e amigados, além da questão da hierarquia familiar e respeito aos mais velhos, hábitos ainda comuns nas populações do campo.

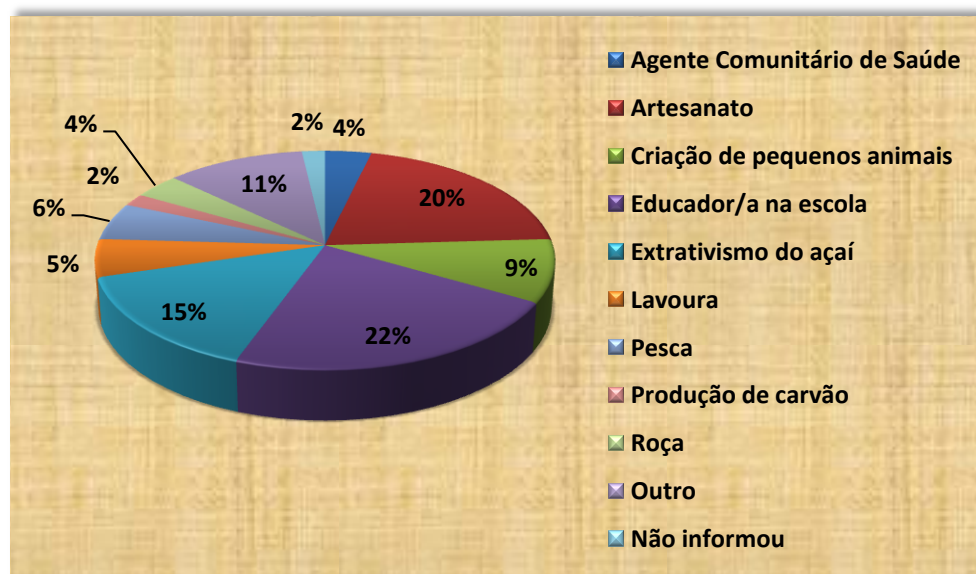
O *valor da comunidade familiar* é um dos fatores analisado em estudos organizados por Oliveira (2008, p.83) sobre comunidades rurais ribeirinhas e sobre isso enfatiza “[...] viver perto dos parentes também é considerado como um fator que beneficia o ambiente de trabalho [...] É bom trabalhar no roçado porque os parentes estão sempre por perto”. Logo, a questão da manutenção de uma família ribeirinha numerosa associa-se também ao valor que é dado ao trabalho coletivo e a confiabilidade.

### 3.5.2 Dados Socioeconômicos

No âmbito da relação família e trabalho observa-se que mesmo com práticas realizadas no coletivo de parentescos, a renda familiar de 46% dos discentes ribeirinhos é de 1 salário mínimo<sup>31</sup>, 27% de 1 a 2 salários mínimos, 10% de 2 a 3 salários e 10% com mais de 3 salários mínimos. Apenas 7% recebem menos de 1 salário mínimo.

Esses valores correspondem a uma única atividade profissional ou diversas, dependendo de cada família. Nesse sentido, como pode ser visto no gráfico 10 a seguir, existem trabalhos vinculados a/ao Prefeitura/Governo/Estado, mas também ações autônomas por meio da relação homem, natureza e produção de subsistência.

Gráfico 10 – Atividades de trabalho no dia a dia do discente ribeirinho.



Fonte: Questionário da Pesquisa, 2009.

Algumas dessas atividades são inerentes do cotidiano ribeirinho, transmitidas de geração para geração, outras como agente comunitário de saúde e educador, são pontuadas nesse contexto pela própria necessidade e abertura dessas funções nos municípios e nas ilhas, e que têm sido cada vez mais exigidas pelos povos do campo.

Quanto ao tipo de moradia dessas populações, dados demonstraram que há um percentual elevado em casas de madeira (81%), modelo recebido pelo Projeto de

<sup>31</sup> Em 2009 o valor do salário mínimo correspondia a R\$465,00 e em 2011 o valor é de R\$545,00.

Assentamento Agroextrativista (13%) que também é de madeira, como vimos em fotos anteriormente, e 6% residem em casa de alvenaria.

Segundo os relatos feito pelos próprios discentes na disciplina de Metodologia e Prática Pedagógica em Comunidades Agrícola, acompanhada, existem vários benefícios em morar em casas feitas de madeira, o principal deles, é a temperatura, pois fica com calor ameno, sobretudo, quando são cobertas com folhas da palmeira. No entanto, os mesmos também destacaram que uma casa feita de alvenaria resiste mais ao tempo e não há necessidade de ficar sempre fazendo manutenção ou troca de folhas da palmeira e de tábuas.

Ainda sobre a situação habitacional observou-se nas visitas às ilhas e comunidades ribeirinhas de Abaetetuba que o rio/furo/igarapé são fontes principais de abastecimento de água para lavar roupa, utensílios, tomar banho, fazer comida. A água para beber, geralmente, é comprada, ou em alguns casos fervida ou tratada com hipoclorito. Em algumas residências o banheiro não é interno e o lixo é queimado ou destinado a céu aberto. Essas informações atentadas durante a pesquisa de campo denotam uma grave condição sanitária nas ilhas, que podem ocasionar diversos problemas de saúde.

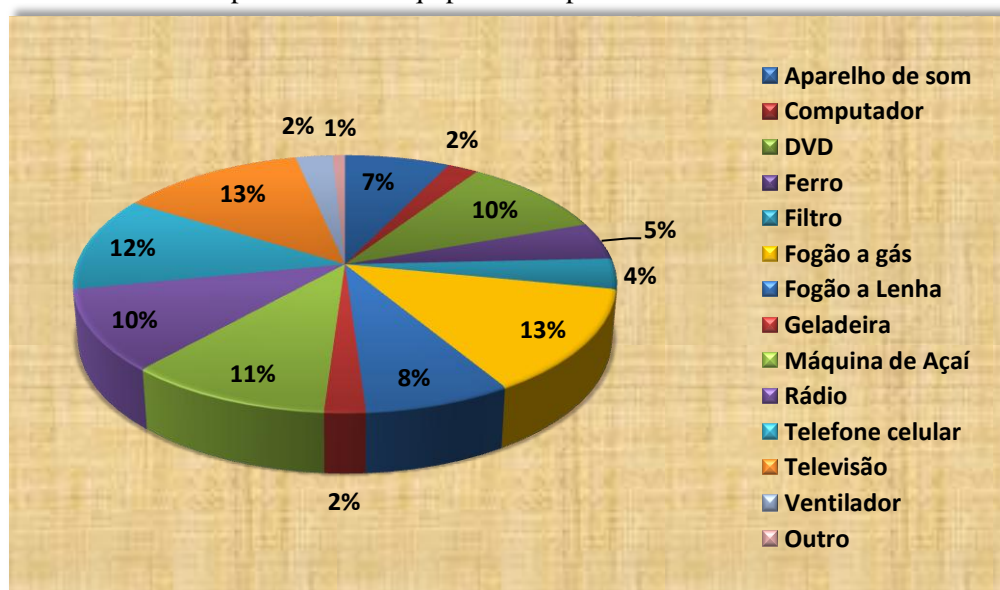
É necessário destacar ainda, que não há energia elétrica em todas as comunidades das 75 ilhas de Abaetetuba. Uma parte da população ribeirinha é atendida pelo Programa Luz para Todos<sup>32</sup> do Governo Federal. Estudos do Plano de Energia e desenvolvimento sustentável para a Amazônia rural brasileira (DI LASCIO; BARRETO, 2009, p.21) revelam que nessa região “[...] mais de dois milhões de pessoas não têm acesso à energia elétrica. A iluminação noturna é realizada por lamparinas alimentadas com óleo diesel, que, além de precárias, ainda provocam doenças respiratórias, principalmente nas crianças [...]”. Essa é uma realidade no local estudado, com o acréscimo do uso de geradores.

Mesmo com esse cenário de dificuldades de acesso e consumo de energia, os ribeirinhos fazem uso de diversos aparelhos e/ou equipamentos domésticos em suas residências, na busca de conforto e de qualidade de vida. Os principais são: Televisão (13%), Fogão a gás (13%), Telefone celular (12%), Máquina de Açaí (11%), DVD (10%) e Rádio (10%). Utensílios como Fogão a Lenha (8%) e Filtro (4%), mesmo que em menor quantidade, ainda aparecem na pesquisa. O que pode ser conferido no gráfico 11 à frente:

---

<sup>32</sup> Esse Programa foi lançado pelo Governo Federal em 2003 e tem como objetivo acabar com a exclusão elétrica no país, com a meta de levar energia elétrica para mais de 10 milhões de pessoas do meio rural até o ano de 2010.

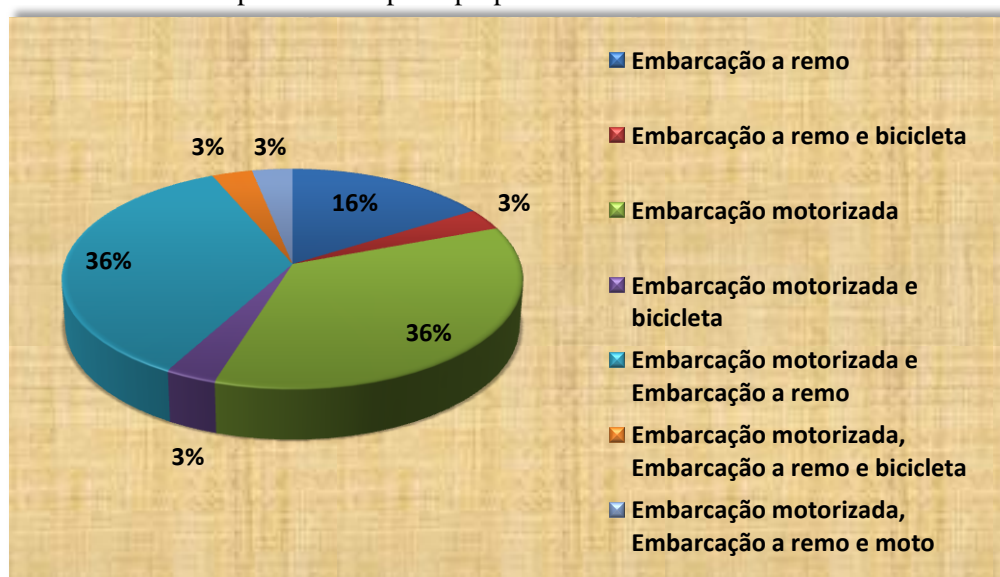
Gráfico 11 – Aparelhos e/ou equipamentos presentes na casa dos discentes.



Fonte: Questionário da Pesquisa, 2009.

Grande parte das famílias ribeirinhas possui algum tipo de transporte próprio para utilização nos rios e/ou para deslocamento nas comunidades. O gráfico 12 abaixo demonstra que 36% utilizam embarcações motorizadas e 36%, também, fazem uso das embarcações motorizadas e a remo, pois num momento de baixo orçamento para compra de óleo, o barco a remo é uma alternativa; para 16% a embarcação a remo é a única opção. Existem também os que têm embarcações motorizadas, a remo, bicicleta e moto, com 3% do total.

Gráfico 12 – Tipos de Transporte próprio da família do discente ribeirinho.



Fonte: Questionário da Pesquisa, 2009.



Na caracterização das comunidades, dos 31 respondentes do questionário, todos afirmaram que na sua comunidade há Igreja, Escola (20%), Centro Comunitário (19%), Associação (16%), Colônia de Pescadores (12%), Sindicato (10%) e Cooperativa (3%).

Quando indagados sobre beneficiamento de algum projeto do Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) nota-se um entendimento distorcido dos alunos, pois, para estar num Curso do PRONERA há necessidade de ser assentado da reforma agrária. Porém, 10% responderam que não são beneficiados pelo INCRA, apenas 16% afirmam que sim, 48% enfatizam que sim, Projeto de Assentamento Agroextrativista; ainda nesse cenário, 13% dizem que sim, pelo PRONERA e 3% PRONERA e Projeto de Assentamento, o que deveria ter maior proporção. Logo, não há uma noção clara, por parte dos discentes do Curso, sobre os programas/projetos que recebem. Alguns destacam também o PRONERA e o Fomento (7%) e apenas o Fomento (3%). Sobre o Fomento pode-se dizer que o dado faz referência ao Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar<sup>33</sup> (PRONAF) do Governo Federal.

Aos que não conseguem crédito pelo PRONAF, buscam financiamento em outros bancos, como é a situação de 16% dos respondentes; 84% afirmam não ter nenhum tipo de vínculo com financiamento em bancos.

Apenas 6% dos discentes ribeirinhos apontam que recebem apoio de órgãos de Assistência Técnica para Produção Familiar da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado do Pará<sup>34</sup> (EMATER) e da Cooperativa de Fruticultores de Abaetetuba<sup>35</sup> (COFRUTA). Enquanto 94% negam ter suporte dessas organizações.

Os principais impactos ambientais ocorridos nas comunidades dos discentes do Curso Pedagogia das Águas são: a Poluição de rios e/ou igarapés (21%), falta de saneamento básico (20%), lixo (19%), extinção de animais (14%), desmatamento (10%), assoreamento de rios e/ou igarapés (9%), degradação do solo (6%) e áreas de pastagens (1%), como pode ser visto no gráfico 13:

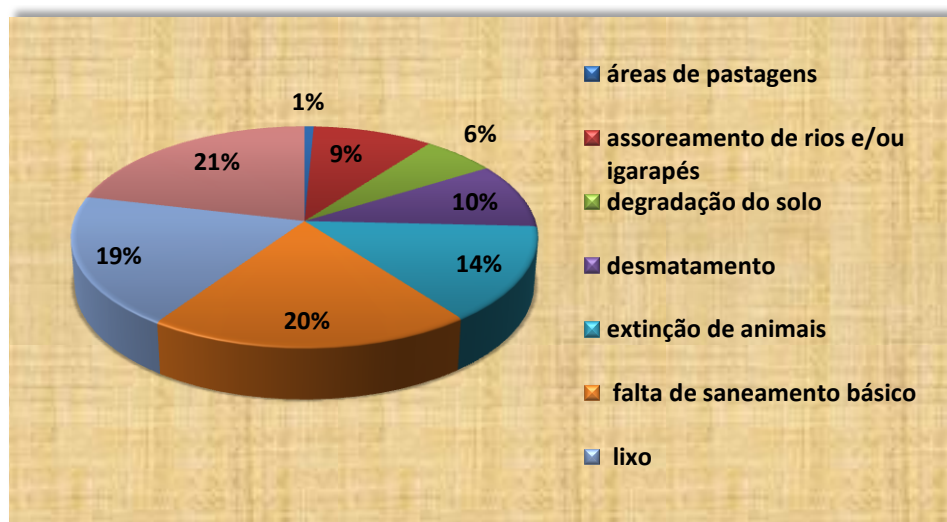
---

<sup>33</sup> Foi criado em 1995 com intuito de financiar pequenos e grandes projetos, individuais ou coletivos, que gerem renda aos agricultores familiares e assentados da reforma agrária (PORTAL MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO, 2011).

<sup>34</sup> A EMATER presta serviços específicos nas áreas de ciências agrárias e humanas para desenvolvimento sustentável do meio rural, com representação em todo o Estado do Pará, por meio da contribuição à agricultura familiar.

<sup>35</sup> Fundada em Março de 2002 é originária da experiência associativista da Associação de Desenvolvimento Agrícola dos Mini e Pequeno Agricultores de Abaetetuba – ADEMPA, que possui atualmente 530 sócios, divididos em 65 comunidades, 15 na região da estrada e 50 na região das ilhas, no município de Abaetetuba, distante 110 km de Belém, a qual estimulou a sua criação, hoje com 127 sócios. Como se trata de uma Cooperativa, a COFRUTA, baseia-se nos princípios e doutrinas cooperativistas (Disponível em: <http://www.cofruta.kit.net/>, 2011).

Gráfico 13 – Principais impactos ambientais que ocorrem nas comunidades dos discentes.



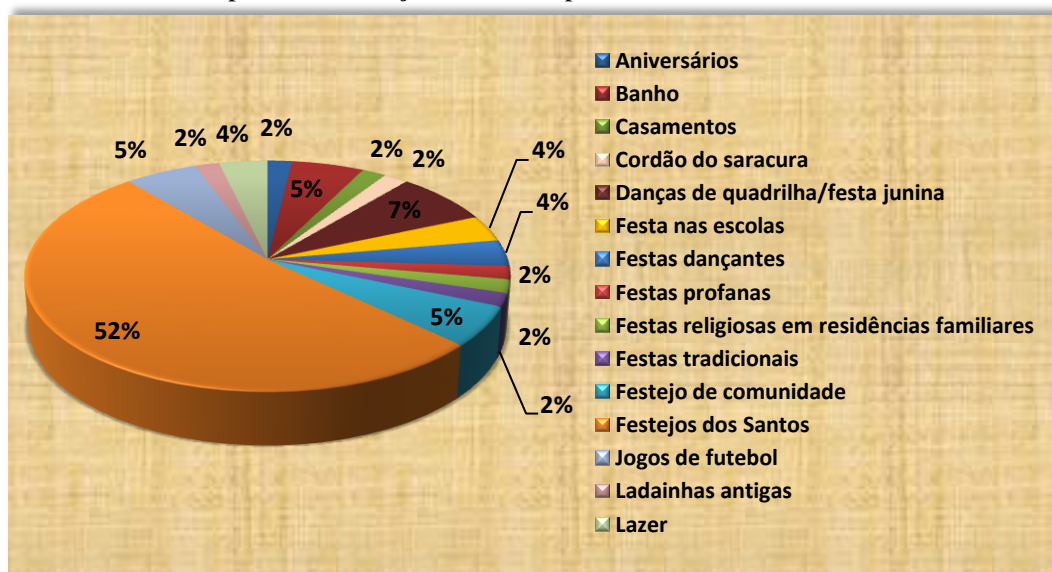
Fonte: Questionário da Pesquisa, 2009.

### 3.5.3 Realidade Sociocultural e Educacional de moradores da residência dos discentes ribeirinhos

De acordo com 97% dos discentes ribeirinhos, as suas residências são acompanhadas por Agente Comunitário de Saúde (ACS), que no âmbito de sua função deve dialogar com os moradores a respeito do cuidado com a higiene, com os despejos de seus lares e principalmente, com o trato diante de algumas doenças comuns, isto é, atua mais no campo da vigilância sanitária. No entanto, é insuficiente diante do requerimento de postos de saúde nas ilhas e do atendimento integral.

Sobre a realidade das ilhas é importante conhecer, também, quais as manifestações culturais das comunidades em que moram os discentes do Curso Pedagogia das Águas. Reitera-se, assim, que essas ações não se traduzem na complexa cultura ribeirinha, mas é parte desta. O gráfico 14 a frente reflete um pouco dessa diversidade de ações:

Gráfico 14 – Principais manifestações culturais praticadas nas comunidades dos discentes.

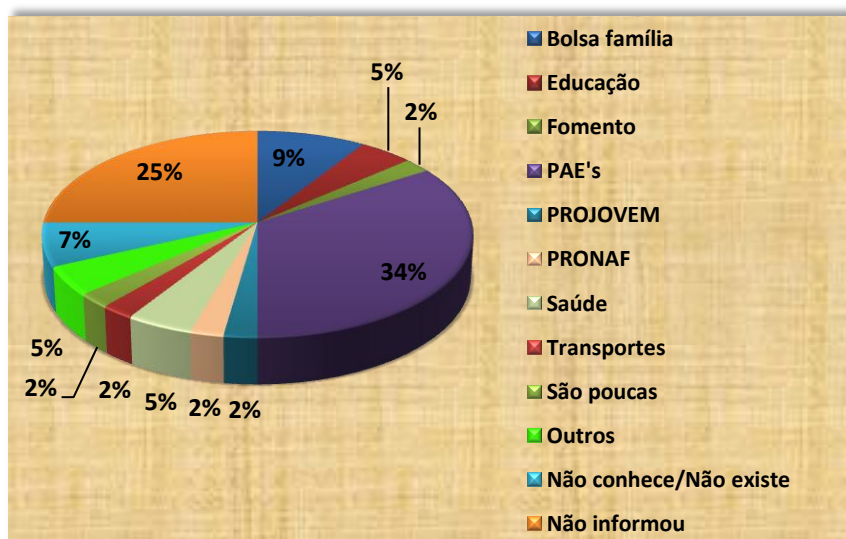


Fonte: Questionário da Pesquisa, 2009.

Dentre as manifestações enunciadas, a de maior proporção são os Festejos dos Santos (52%); eventos que envolvem toda uma comunidade por dias e dias, de oração, danças e comidas. E que é uma tradição nas ilhas, composto pelo que eles denominam de “parte sagrada” e “parte profana” do festejo. Outras formas de lazer nas comunidades estão relacionadas às festas (38%), Futebol, onde eles denominam de “Jogo de bola” (35%) e Banho de rio/igarapé/praias (26%).

No contexto das Políticas Públicas, o campo das águas é uma especificidade, não no viés da fragmentação, aos que defendem a universalidade, mas na pauta de discussão deste país, da Amazônia, das políticas públicas e também da Educação. Nesse sentido, reconhecer as possíveis ações governamentais presentes nas ilhas de Abaetetuba, é importante para que se compreendam, também, as políticas públicas e de governo que esses ribeirinhos são atendidos, como demonstra o gráfico 15, a seguir:

Gráfico 15 – Ações governamentais desenvolvidas em apoio à comunidade.



Fonte: Questionário da Pesquisa, 2009.

Por primeiro, os discentes ribeirinhos destacam o Projeto de Assentamento Agroextrativista (34%), e secundariamente elencaram que existe acesso à Bolsa Família, Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) e Outros. Um percentual de 25% não respondeu essa pergunta e 7% indicaram que não conhecem ou não existem ações governamentais de apoio à sua comunidade.

Sobre a presença de crianças e jovens que moram consigo não matriculados e presentes em escolas, 97% afirmam que não há crianças fora do âmbito escolar, assim como 78% destacam que os jovens estão vinculados à escola. Em paralelo a isso, 19% demonstram que existe juventude fora da escola por razões do tipo: *Precisam trabalhar, Por falta de tempo, por não ter sido aprovado no vestibular e/ou porque decidiram parar para trabalhar.*

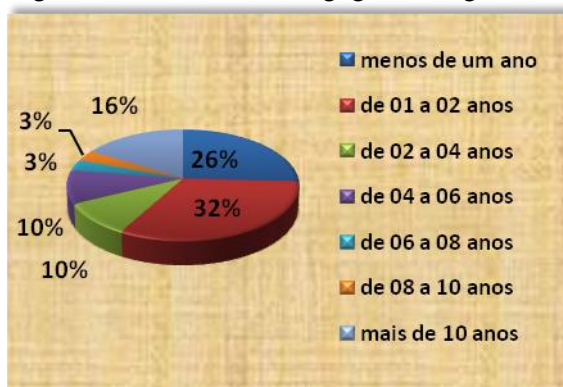
### 3.5.4 Sobre a Formação Escolar e Atuação Profissional dos discentes ribeirinhos

Os alunos do Curso Pedagogia das Águas demonstraram afinidade com a área educativa, pois 45% haviam feito Curso de Magistério/Nível Médio ou era a única opção profissional de estudo. Outro contingente fez Curso Técnico em Nível Médio (7%) nas áreas de Agroindústria e Enfermagem com área específica em Radiologia médica. O restante, 45%

fez Ensino Médio regular normal, Supletivo ou Sistema Organizacional Modular de Ensino<sup>36</sup> (SOME).

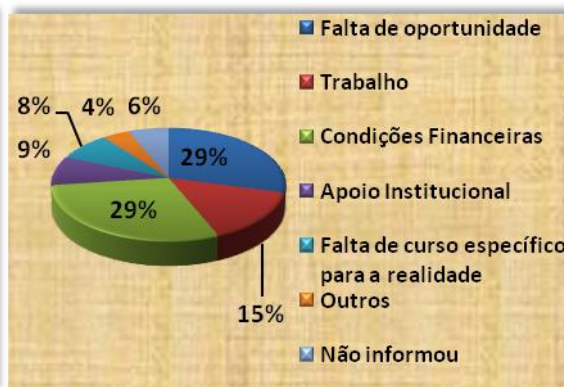
Quando perguntados sobre o tempo sem estudar, antes de ingressar na graduação, e por que interromperam os estudos, os tempos e justificativas podem ser vistos nos gráficos 16 e 17 abaixo:

Gráfico 16 – Período sem estudar antes de ingressar no curso de Pedagogia das Águas.



Fonte: Questionário da Pesquisa, 2009.

Gráfico 17 – Razões para ter interrompido os estudos.



Fonte: Questionário da Pesquisa, 2009.

É notório que no caso desta turma, mesmo que por um curto período, mais da metade (58%) ficaram menos de um ano e até dois anos sem vínculo em instituição educativa. No entanto, é preciso ressaltar que 16% estavam há mais de 10 anos sem estudar. Os motivos foram diversos, mas destacam-se: Falta de oportunidade (29%), Condições Financeiras (29%) e Trabalho (15%). A resposta Outros (4%) é importante, pois, na resposta subjetiva, os alunos destacaram que *estavam fazendo cursinho para vestibular, terminou o ensino médio e ingressou no PRONERA, Fazia vestibular, mas não conseguia passar e o curso que foi construído para a realidade das ilhas e não da cidade.*

Para alguns, o curso veio possibilitar oportunidades de emprego e de atuação profissional, para outros (52%) que já atuavam na área, foi a ocasião de possuir uma formação continuada, de um Curso que tanto entendesse o docente, como estivesse voltado para as especificidades e dificuldades vividas nas ilhas.

Dos que trabalham na educação, 53% são efetivos, 35% contratados, 6% não informou e 6% disse que era outra modalidade de vinculação, sem especificar. Os espaços de

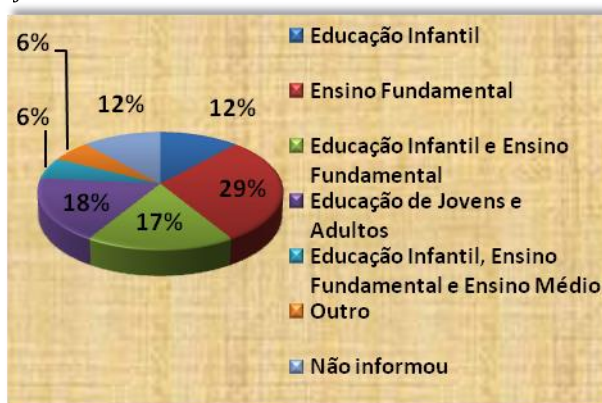
<sup>36</sup> O **SOME** encontra-se em torno de 88 municípios do Estado do Pará. Seu objetivo é oferecer uma Educação de qualidade, e, por conseguinte, garantir que todos os sujeitos que se encontram em contextos específicos possam ter acesso ao processo de escolarização.

magistério, nos quais atuavam, 76% ocorriam em instituições públicas, 12% aconteciam nas casas de famílias das comunidades que não possuíam infra-estrutura e o restante, também com 12% não foi informado.

Metade dos sujeitos que responderam os questionários, já atuavam na docência ao ingressar no curso. Desses, 12% já tinham mais de 10 anos de experiência com espaços educativos, 18% entre 08 e 10 anos, 24% de 06 a 08 anos e de 01 a 02 anos, 17% corresponde individualmente no que tange ao período de 02 anos a 04 anos, e menos de 01 ano. O que confirma o próprio objetivo do projeto do Curso, o qual visa formar professores e professoras dos assentamentos da Reforma Agrária das ilhas de Abaetetuba.

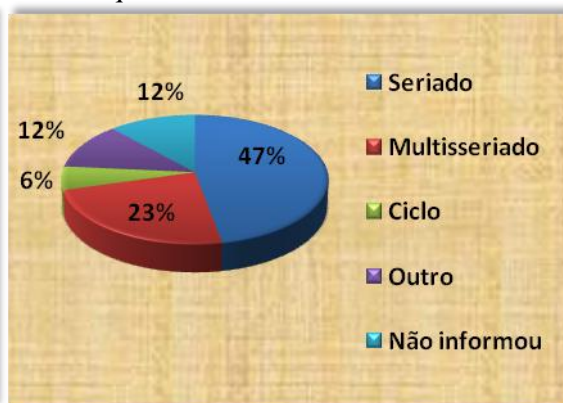
Os gráficos 18 e 19 demonstram os níveis de ensino aos quais os discentes atuam, e modo de organização escolar inserida:

Gráfico 18 – Níveis de ensino que os discentes já atuam na docência.



Fonte: Questionário da Pesquisa, 2009.

Gráfico 19 – Forma de Organização Escolar que trabalha.



Fonte: Questionário da Pesquisa, 2009.

Confere-se pelos dados que há uma grande atuação dos discentes no Ensino Fundamental (29%) e na Educação de Jovens e Adultos (18%). Assim, como uma grande incidência de organização seriada, mesmo sendo a multissérie uma marca nas escolas da Amazônia, pelas dificuldades de acesso, de atendimento a um número pequeno de alunos de determinadas séries, de infra-estrutura e dentre outras.

A educação infantil pode ser visualizada tanto na porcentagem de 12%, como no total de 17%. É preciso demonstrar nesse quesito, o fato de indicarem no questionário, a vinculação

de trabalho no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil<sup>37</sup> (PETI) do Governo Federal, que tem como fins a erradicação de todas as formas de trabalho de crianças e adolescentes menores de 16 anos, na garantia de que frequentem a escola. O que demonstra o envolvimento, destes discentes, não apenas em espaços formais educativos, mas também em outras ações que estejam co-relacionadas à educação.

Na perspectiva de conhecer a relação escola e comunidade das ilhas, preocupação da formação na graduação e projeção dos docentes ribeirinhos, que atuam nessas instituições educativas, observa-se em relatos, que na maioria das vezes, os povos das comunidades em que existe uma escola é uma relação de contribuição, de participação, de coletividade, de interação e de partilha, pois a proximidade entre casa e escola é pequena, na maioria das vezes, só dificulta quando não se estuda na ilha ou próximo dos lares. A aproximação da comunidade e escola oportuniza, também, a credibilidade e a confiança nos educandos, o que só traz benefícios na questão do ensino e da aprendizagem destes.

O campo como espaço de vivência, aprendizagem, ricos saberes e os sujeitos (re)significados é um campo que deve contar com a presença e a formação de profissionais que conheçam a sua realidade, as suas dificuldades e especificidades.

Muito se escutou no processo de pesquisa de campo, por integrantes de movimentos sociais: “[...] Não basta ter regularização de terras, fomento, benefícios, sem ter educação [...]”. Perceber isso é concordar com Freire (1979, p.24) quando escreve: “[...] A educação, qualquer que seja o nível que se dê, se fará tão mais verdadeira quanto mais se estimule o desenvolvimento desta necessidade radical dos seres humanos, a de sua expressividade [...]”. Dessa forma, ter e compreender um Curso de Pedagogia das Águas, que traz no nome, sua identidade ribeirinha amazônica, consolida a afirmação de real expressividade diante dos currículos tidos como padrões, que valem para todos, como se metaforicamente falando, tivesse que vestir um único tamanho de roupa, independente de dimensão e forma de corpos.

A expressividade tecida, aqui, é um confronto crítico à homogeneidade, que se distancia da diversidade sociocultural, econômica, ambiental e educacional. Isso foi apresentada neste capítulo por meio dos cenários, os quais produzem percepções e

---

<sup>37</sup> Esse programa, gerido pelo Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) e Combate à Fome, é desenvolvido em parceria com os diversos setores dos governos estaduais, municipais e da sociedade civil. O Governo vem trabalhando para integrar o PETI à Bolsa Família. Dessa forma pretende-se que o PETI chegue a todas as crianças que trabalham. O governo paga uma bolsa mensal de R\$25,00 a R\$40,00 por cada criança retirada do trabalho, seja no âmbito urbano ou rural (BRASIL. PÁGINA DO PORTAL DE TRANSPARÊNCIA DO GOVERNO, 2011).

conhecimentos, e acompanham a formação pedagógica, as concepções e os conceitos de mundo que se transformam na trajetória.

### **3.6. Saberes Culturais dos Ribeirinhos de Abaetetuba**

Do diagnóstico sociocultural dos discentes ribeirinhos traçados neste capítulo, emergem os saberes culturais das comunidades dos discentes ribeirinhos de Abaetetuba. Ao se enunciar a categoria de saberes culturais se entende a sua complexidade e grandiosidade em determinar apenas uma característica ou aspecto, pois de tal composição de palavras seria impossível descrever a fundo, em uma dissertação de mestrado, todo o manancial de elementos da cultura ribeirinha.

No entanto, busca-se apresentar os saberes culturais, que se destacaram na pesquisa de campo, no decorrer dos anos de 2009 e 2010, de acordo com um dos objetivos específicos da pesquisa: identificar aspectos significativos do universo cultural ribeirinho das ilhas de Abaetetuba.

#### **3.6.1 Saberes do Trabalho que emergem da Natureza**

[...] Arte e sabedoria têm sido sempre os componentes do trabalho nas ilhas de Abaetetuba [...] (CPT, 2009, p.35).

A estreita relação dos ribeirinhos com a natureza se origina com o nascimento e crescimento destes em um ambiente natural, cheio de ricos biomas, que envolvem intrinsecamente a vida destes sujeitos e as diversas dimensões de sua vida. Nessas dimensões se destaca o Trabalho como forma de produzir sustento, alimentação para a família e comunidade, e também de se relacionar com o mundo em que vive.

É uma característica do ser humano produzir meio de vida, de existência, de transformação constante, por meio do trabalho. E nas famílias do campo, qualquer integrante, com a idade e as condições de realizar algum tipo de trabalho, exerce alguma prática em torno da família, dos adultos, em serviços caseiros ou na agricultura, roçado, pesca.

Nesse sentido, algumas vezes, não há um tempo exclusivo apenas para o estudo, atividades escolares e outros possíveis afazeres da instituição educativa. “[...] Em esferas imediatas de realização de vida cotidiana, [...] meninos e meninas são levados ao trabalho para se educarem através dele [...]” (BRANDÃO, 1999, p.39). São formas de ensinar as



obrigações aos filhos, as relações de produção, de manter os valores simbólicos e afetivos da vida dos sujeitos do campo, por meio da participação e da aprendizagem do saber construído a partir do trabalho cotidiano. É no trabalho que se aprende e apreende também valores como coletividade, solidariedade, respeito à natureza, defesa ao bem comum e aos direitos.

Na especificidade ribeirinha há uma dinâmica estreita e particularizada com a natureza, a qual permite aos ribeirinhos ter maior propriedade de fatores e recursos da floresta, da geografia e da ecologia. E, certamente, são saberes inerentes as suas gerações de antepassados e foram transmitidos ocasionalmente e naturalmente nas ações do cotidiano, e do envolvimento destes sujeitos nos trabalhos, nas produções familiares, das comunidades.

Os saberes adquiridos por meio da vivência com a natureza e o trabalho podem ser oriundos de diversas formas: *das Águas, das Terras e das Matas*. Entretanto, observou-se que esses elementos se misturam, se interligam e são sintonizados por um canal natural, conseqüentemente são desenvolvidos inicialmente pela família, como vimos no início desta sub-seção.

### *A partir das Águas...*

No documento *Memória e Revitalização Identitária Ribeirinha* (CPT, 2009, p.05) há uma afirmação da importância do espaço aquático dos ribeirinhos:

[...] Nossos rios, furos e igarapés são verdadeiras 'ruas de água'. É nesse 'vai-e-vem' das marés que se organiza a nossa vida. Os momentos da pesca, da coleta do camarão, da piraquearagem nos igarapés e furos, do 'borqueio' do mapará<sup>38</sup> lá fora, na baía, da apanhação e do manejo do açaí [...] tudo depende da 'irmã água doce' que nos envolve carinhosamente e se movimenta de vários modos, movimentando também a nossa vida: maré cheia, maré vazante, maré de quebra, maré viva, maré morta, maré de ripiquete e até mesmo o fenômeno de tepacuema quando a lua influencia a maré deixando a descoberto regiões do rio comumente invisíveis [...].

Quando se pensa no sujeito ribeirinho não há possibilidade de imaginar sua vida sem o fator água, porque é a característica principal identitária dos ribeirinhos. Moraes (2005, p.37) afirma que para esses povos “[...] À primeira vista o espaço nas águas parece ser comum a todos, não havendo limites de superação. Mas, certamente, alguns códigos internos, e não

---

<sup>38</sup> Um dos tipos de peixe mais conhecido e atrativo nas ilhas de Abaetetuba.

necessariamente explícitos conforme uma regra de utilização [...]” fazem parte daqueles que produzem a partir das águas, um saber e um trabalho.

O rio, de acordo com Corrêa (2008, p.58) “[...] tem significado integrador do ponto de vista social e facilitador dos modos de vidas e práticas econômicas dos grupos [...]”. É preciso ressaltar a diferente forma de viver e de praticar o trabalho desenvolvido por povos ribeirinhos, a relação com o meio ambiente, são resultados de um processo histórico e cultural, que partem dos saberes tradicionais e com o passar do tempo vão ganhando outros sentidos e representações.

A pesca é uma prática, da qual seus ensinamentos são transmitidos de geração a geração, de pai para filho, de avós para netos, logo o processo foi dos mais jovens e acompanharem os mais velhos nas pescarias.

Nas ilhas de Abaetetuba, Ferreira e Baia (2011) destacam os ribeirinhos-pescadores, eles possuem vasto conhecimento sobre a classificação dos peixes e inclusive de como pescá-los, de variadas formas e ambientes como baía, rio e igarapé. O mecanismo de pesca se dá de acordo com a experiência de vida de cada ribeirinho-pescador, daquele que teve que aprender com o empirismo dos fenômenos naturais.

Os ribeirinhos, geralmente, fazem da pesca artesanal uma de suas principais atividades de produção de economia. O período adequado para a pesca, com boa safra de peixe é de março a outubro, a entressafra (período de seca) é de novembro a fevereiro e neste tempo ocorre o período defeso, em que os peixes irão desovar.

Ferreira e Baia (2011) trazem em sua produção acadêmica, a importante fala de um ribeirinho-pescador das ilhas, com 54 anos, sobre essa questão do tempo da pesca: “[...] o período melhor pra pescar é três dias depois de lua até três dias depois de quarto, quando a maré diminui se torna mais prático para pescar, quando a maré lança o peixe some [...]”. Isso denota um saber relacionado aos fenômenos naturais: fases da lua e da maré; que foram compreendidos por alguém; e aprenderam a decifrar esses códigos da natureza pela sua estreita ligação com os seus elementos.

Somado a isso, Moraes (2007) aborda que em nosso país, a pesca já era desenvolvida pelos povos indígenas, a partir de suas técnicas, que foram se mesclando com a introdução de novos equipamentos e formas de pesca dos colonizadores portugueses. Logo, a afinidade do homem com o meio natural e troca de saberes com outros povos de outras culturas, gerou um ser humano que *sabe ler o mundo* em que vive como é o caso dos ribeirinhos (ALMEIDA, 2010) e cria ferramentas de dinâmica de trabalho, de auxílio à subsistência.

O desenvolvimento da pesca artesanal faz uso de alguns instrumentos, que poderíamos chamar de tecnologias ribeirinhas. Alguns/algumas de fácil produção e manuseio, como a *linha de mão*, o *caniço*. Outros com a utilização de materiais sintéticos, a exemplo da *malhadeira*, da *rede de lanço*, do *espinhel*. Além de outras confecções como o *matapi*, o *parí*, e outros materiais, são comprados para finalizar os instrumentos: anzol, rede plástica e outros. O significado desses diferentes instrumentos pode ser encontrado no Glossário, pois aqui a intenção é pontuá-los e não descrevê-los aprofundadamente<sup>39</sup>. As ilustrações 20 e 21 demonstram um pouco desses equipamentos de pesca:

Ilustração 20 – Ribeirinho-pescador utilizando a rede de lanço.



Fonte: Dayana Souza, 2010.

Ilustração 21 – Pesca com Matapi.



Fonte: Ferreira e Baia, 2011.

Um método de pesca que utiliza o Parí, feito da tala de Marajá (*Pyrenoglyphis maruja*), é a tapagem. A tapagem, de acordo com Ferreira e Baia (2001) ocorre a noite e se inicia após a limpeza do igarapé. Forma-se uma fileira com as varas e quando a maré estiver meio vazante se colocam os parís amarrados através do mergulho. A partir disso, forma-se o *cacuri*, que atrai peixes e nadam contra o fluxo da água. Tornando-se, então, “[...] a principal armadilha para captura de peixes [...]” (p.56). Furtado (1981) apud Moraes (2007, p.60) escreve que o Cacuri “[...] É uma espécie de cesto confeccionado com talas de Jupati (*Raphia taedigera*), com a boca afunilada, onde o peixe penetra sem possibilidade de retorno. Sua aplicação se restringe aos igarapés [...]”.

Certamente, os saberes relacionados ao método, a construção de algumas tecnologias artesanais, a percepção íntima dos elementos da natureza foram conhecimentos aprendidos ao

<sup>39</sup> O conhecimento detalhado desses instrumentos pode ser encontrado na obra de MORAES, Sérgio Cardoso de. Uma arqueologia dos Saberes da Pesca (2007).

longo do tempo, a partir da necessidade, da observação e da vivência com os mais velhos ou mais experientes. É a *criatividade como estratégia* (MORAES, 2007, p. 47), pois:

[...] O conhecimento do ambiente em que vivem essas populações e a sua habilidade no manuseio dos recursos naturais, à medida que são transmitidos e absorvidos pelas gerações, transformam práticas, hábitos de vida, modos de apreensão e apropriação da natureza com traços característicos. São interações advindas do contato íntimo com a natureza, seja pelas águas, florestas, terras, seja com o próprio homem.

O matapi é uma ferramenta bastante utilizada para a captura de camarões. Ele também é fabricado da tala da palmeira amazônica Jupati, tem forma cilíndrica e a distância de suas talas demarca a classificação e o tamanho do camarão a ser iscado. Ferreira e Baia (2011, p.59) destacam a pesca de camarões e suas especificidades, sobretudo, na questão do conhecimento de fenômenos da natureza e trazem à tona a fala de um ribeirinho-pescador de uma ilha de Abaeté que diz:

[...] A maré do luar é melhor pra pescar o camarão, do que a maré da noite escura, porque o camarão da noite fica na ponta d'água, ele entra no matapi no final da vazante e no começo da enchente, o camarão come a isca até na preamar, depois ele não come mais, ele quer sair do matapi.

A isca para o camarão é a *poqueca*. Sua produção é feita a partir de farelo de fruto da palmeira babaçu (*Orbignya phalerata*). Após isso, é colocado no rio, no igarapé ou na beira da baía. O período propício para a pesca do camarão são os meses de abril a junho, quando é tempo de maior safra.

A quantidade pescada desse crustáceo depende do número de matapis colocados por cada comunidade/família, no entanto a poluição dos rios, o aumento do consumo e outras ações do homem de agressão à natureza provocaram a escassez deste tipo de alimento em algumas ilhas. As fotos 22 e 23 à frente mostram esse material de pesca.

Ilustração 22 – Matapi



Fonte: Dayana Souza, 2009.

Ilustração 23 – Poqueca



Fonte: Ferreira e Baia, 2011.

Outro tipo de saber relacionado ao trabalho para as e nas águas, é a produção de barcos nos estaleiros. Uma família que tem um barco em sua residência nas ilhas, sobretudo, motorizado é como ter um carro na cidade, porque a aquisição deste bem não é possível para todos, apesar de ser uma necessidade.

Um estaleiro:

[...] é onde fazem as embarcações. E também se torna uma escola de profissionalização, aqui a uns 30 anos atrás quando fizemos a igreja do padroeiro, nós já formamos várias pessoas de pedreiro, hoje são pedreiros especialista, assim hoje carpinteiro e acho que hoje tem mais de 50 e 60 carpinteiros que trabalha com construção de casa, com embarcações e hoje nesses 3 estaleiros, que fazem as embarcações, os meninos aprendem a pintar, calafetar, mexer com o motor. Aprendem a construir as embarcações e ta se formando um meio de profissionalização muito grande porque também tem mercado para esse tipo de produto [...] (DOMINGOS TRINDADE – ASSOPRA/CARTOGRAFIA SOCIAL DA AMAZÔNIA, 2009, p.08).

Os tipos de barco: canoa a remo, montaria, casco, rabeta, barco motorizado, bajara, reboque com leme e remo de faia, batelão, canoa a vela e a panacarina, este último era muito utilizado por antepassados, com uma cobertura de palha. Reconhecer e classificar, essas tipificações é uma tarefa fácil para ribeirinhos experientes, porque, hoje em dia, se fabricam mais rabetas, casco, canoa a remo e bajara.

Para os ribeirinhos “[...] viajar em um desses transportes é a coisa mais natural porque nós e nossos rios temos uma grande afinidade, empatia, interação [...]” com esse elemento (CPT, 2009, p.05). Aproximar-se desse tipo de saber, também transmitido de geração a geração, é ter noção da complexidade que homens, tidos como pessoas de conhecimentos não-científicos, constroem *veículos flutuantes* de variados modelos e fins para atender as demandas e necessidades de deslocamento, comunicação e trabalho do ribeirinho (LUCENA, 2005).

Como pode ser visto, os saberes que se relacionam às águas, são diversos. Não se trata apenas do ato de pescar, nem de reconhecer fenômenos naturais, como escrito anteriormente, mas de perceber o “dançar” das marés, o comportamento meticuloso dos peixes, as superstições que veremos mais a frente, com as lendas, os tipos de isca, o material e o tipo de barco necessário para a pesca no rio, no igarapé e na baía, ou seja, uma arqueologia de processos, procedimentos, detalhes e saberes que não é do conhecimento de qualquer pessoa, sem essas experiências:

[...] Todo conhecimento tem a sua importância, nasce e se mantém em determinadas condições e contextos. Convivendo lado a lado com a ciência, outras sabedorias como a filosofia, a arte e os saberes da tradição dão sentido ao mundo e à vida. Há

várias formas, portanto, de compreender porque as coisas são como são [...] (MORAES, 2007, p. 14).

Assim, não deveria haver hierarquia de conhecimentos, nem superioridade pelos que ocupam espaços educativos/acadêmicos aos que viveram e vivem com os aprendizados aparentemente “naturalizados”, isto é, intrínsecos a vida, como no caso dos ribeirinhos, que além desse intermédio com as águas, também, se educam na produção ligada à terra.

### *A partir das Terras...*

A questão da terra para os ribeirinhos das ilhas de Abaetetuba está associada a condições de moradia, da família, da comunidade e ao trabalho com plantação, também como forma de produção, de sustento alimentício e certamente de educação, já que “[...] os processos educativos passam pelo conjunto de experiências, de vivências que o ser humano tem ao longo de sua vida. [...] é a experiência do trabalho, da produção, o ato produtivo que nos produz como pessoas [...]” (ARROYO, 1999, p.14). Concorde-se que nas diferentes formas de produção, de cultura de roça, de plantação, os sujeitos, também, se produzem e se constituem como sujeito cultural.

No âmbito da moradia sempre houve a preocupação em reivindicar melhorias na questão do direito e atendimento à saúde, educação, transporte escolar, segurança, saneamento básico, água tratada, luz elétrica, entre outros. Nesse sentido, a aquisição de títulos de terras da marinha, por meio da regularização, dos assentamentos agroextrativistas, já destacados neste capítulo, trouxe também melhorias de vida, pois agora se planta e se produz num lugar em que é de sua propriedade, com autonomia frente ao sistema capitalista. Isso, com liberdade, porque o ribeirinho produz para seu próprio consumo e/ou para venda, no sentido de manter sustentabilidade de vida para ele mesmo, sua família e muitas vezes até a sua comunidade.

A Agricultura Familiar é, também, uma produção ribeirinha. A rica biodiversidade das ilhas de Abaetetuba, tanto na terra firme, como na várzea oportunizam uma variedade de árvores, plantas, frutas e frutos. O saber plantar, também, é uma prática, a qual se aprende no coletivo, com a família.

Uma das plantas mais cultivadas nas ilhas de Abaetetuba é a mandioca (*Angiosperm Phylogeny Group*), que pode ser encontrada pelo Brasil em diferentes denominações

(macaxeira, aipim, maniveira e outros) e da qual se utiliza as raízes e as folhas para muitos processos, que vai desde sua plantação até o fazer farinha e moer a folha da maniva, para fazer um prato típico paraense chamado maniçoba. As ilustrações a seguir demonstram alguns dos fins da planta de mandioca, que é o acompanhamento principal dos almoços, jantás, frutos como uxi, pupunha, açai, café e dentre outras: a farinha; mas também, de encontro e partilha familiar.

Ilustração 24 – Plantação de Mandioca



Fonte: Trabalho de discentes do Curso, 2010.

Ilustração 25 – Raiz da Mandioca



Fonte: Trabalho de discentes do Curso, 2010.

Ilustração 26 – Poço que mandioca fica de molho.



Fonte: Dayana Souza, 2011.

Ilustração 27 – Família descascando a mandioca.



Fonte: Trabalho de discentes do Curso, 2010.

Algumas dessas fotos retiradas também de trabalhos de discentes do Curso Pedagogia das Águas e vivenciadas na pesquisa de campo promoveu a aproximação dos saberes acerca da produção da farinha, sua importância, seu valor coletivo na família e na comunidade, o significado de seu sustento na alimentação, mas também, na renda.

Ilustração 28 – Amassando a mandioca para produzir uma massa que vai ser colocada no tipiti, a seguir.



Fonte: Dayana Souza, 2011.

Ilustração 29 – Tirando a massa do tipiti para a cureira.



Fonte: Dayana Souza, 2011.

Ilustração 30 – Crivando na cureira.



Fonte: Dayana Souza, 2011.

Ilustração 31 – Assando a farinha no forno.



Fonte: Dayana Souza, 2011.

Da mandioca ainda é possível extrair o tucupi, espécie de molho ou caldo amarelo, que temperado pode acompanhar pratos típicos como Pato no Tucupi ou fazer um molho com pimenta; ainda há a farinha de tapioca, a tapioca molhada, mandioca cozida ou frita, o beiju e o mingau (é produzido com restos de mandioca que sobram na cureira).

Como pode ser visualizado nas imagens, há uma série de protagonistas na produção da farinha, desde a mãe e avó, até filhos e netos, que trabalham de acordo com a sua idade em determinados processos. As crianças, menores de 10 anos nessa ocasião, têm propriedade do percurso metodológico, do fazer a farinha, insistem e querem participar de todo o trajeto; e com muita tranqüilidade falam exacerbadamente sobre o que conhecem. No entanto, a família reconhece as limitações e os perigos de alguns instrumentos, como tipiti e o forno, podem causar acidentes e pedem para que eles se afastam. No caso dessa família, de uma discente do Curso Pedagogia das Águas, a produção da farinha era apenas para sua família e parentes, que



podem tanto participar em coletivo, de várias casas, como se dividirem na casa da farinha e cada família fica responsável pela sua produção.

É preciso destacar, que o saber fazer farinha não é um saber para qualquer um, pois é demorado e cansativo. O que, de forma quase que geral, não é levado em consideração, quando alguém vai comprar para revender, ou seja, o trabalho não é valorizado.

Existem outros tipos de plantações nas ilhas, que originam frutas como açaí, manga, jambo, taperebá, banana, pupunha, cacau, bacaba, tucumã, jenipapo, cupuaçu, caju, laranja, bacuri, abacate, abacaxi, e outras árvores que dependendo da época produzem:

[...] marajá, mamão, pepino do mato, patauá, laranja da terra, jaca, biriba, ginja, sapotilha, taperebazinho e taperebá do sertão, maracujá do sertão, coco, cutiribá, tangerina, lima, toranja, cacuí, ajuru, ameixa, cajuzinho do mato, castanha do Pará, camapu, goiaba, araçá, jutaí, abricó, pé de pato, xuru, melancia, ananás, abacaxi [...] ingá, limão, fruta-pão, abiu [...] (CPT, 2009, p.06).

Desses frutos, um dos mais importantes para os ribeirinhos, é o açaí, sua plantação e extração também fazem parte das principais atividades de trabalho nas ilhas:

[...] A extração do açaí geralmente é desenvolvida pela mão de obra familiar, outros contratam mão de obra de terceiros na colheita conhecidos como o peconheiro e debulhador. Os instrumentos utilizados para a colheita são a peçonha, faca, rasa ou paneiro e a lona, sendo que a peçonha é colocada nos pés envolvendo o açazeiro entre eles possibilitando o impulso na subida até alcançar o cacho, em seguida fere com a faca o cacho de açaí do açazeiro, depois coloca sobre a lona ou debulhar diretamente na rasa. A debulhagem na lona facilita a seleção de caroços secos ou verdes, pedaços de folhas, galhos, insetos, evitando a contaminação e garantindo qualidade e higiene do produto [...] (FERREIRA, BAIA, SILVA et al, 2010, p. 07).

Essa atividade de produção do açaí, também, é uma fonte de subsistência das famílias e de comercialização tanto dentro como fora do município, gerando renda para ribeirinhos, peconheiros, marreteiros e outros. O tempo dessa atividade se inicia em agosto e vai até dezembro. Alguns dizem “açaí de verão”, quando está bom e tem em abundância e “açaí do inverno”, quando ele está “parol”, fino, “sem graça”. Para os ribeirinhos o açaí começa a ficar bom, quando “pinta”, começa a soltar uma tintura, ou quando está preto.

O açaí para venda é medido na rasa, que na safra de açaí pode custar de R\$5,00 a R\$20,00 e no período externo à safra custa de R\$30,00 a R\$80,00, podendo variar da produção do lote do ribeirinho.

Por meio dos conhecimentos adquiridos pelo íntimo contato com a natureza ou por outros meios, como Cursos Técnicos, alguns ribeirinhos desenvolvem práticas de manejo de açaí em seus espaços de terra. Essa prática requer cautela, pois de acordo com um ribeirinho

“[...] fazer manejo é tirar as árvores altas de açai e alguns ‘filhos’ para desenvolver o tronco da árvore, tem que ter todo o cuidado pra não tirar árvores demais do açaisal, se o açaisal ficar no meio de matas, ele não tem produção, e se tira todas as árvores a terra seca [...]” (FERREIRA E BAIA, 2011, p. 63).

A prática do trabalho, da relação com os elementos da natureza são marcas da existência do ribeirinho, desde sua infância. A rotina com a natureza transmite o valor e o sentido às suas vidas. A seguir ilustrações de uma criança ribeirinha ensinando a fazer a peconha com naturalidade e subir no açazeiro sem nenhum esforço, momento vivenciado na pesquisa de campo.

Ilustração 32 – Criança ribeirinha mostrando como se faz a peconha.



Fonte: Dayana Souza, 2011.

Ilustração 33 – Peconha



Fonte: Dayana Souza, 2011.

Ilustração 34 – Peconha nos pés.



Fonte: Dayana Souza, 2011.

Ilustração 35 – Criança subindo no açazeiro.



Fonte: Dayana Souza, 2011.

O miritizeiro (*Mauritia flexuosa*) ou buritizeiro é uma palmeira, que oportuniza uma variedade de produções para o ribeirinho, desde o artesanato, até a substituição do açai, quando está fora da safra, no sabor do mingau, na extração e venda da polpa, do vinho, no

consumo do fruto. “[...] O horário mais propício para coletar o miriti é pela manhã, com a maré cheia, tornando fácil de transportar na canoa, visto que de outra forma seria inviável devido a quantidade de fruto que é coletado [...]” (FERREIRA E BAIA, 2011, p.65). Compreende-se, então, que em relação ao miritizeiro há uma série de saberes também, que garantem a sustentabilidade de famílias ribeirinhas, de consolidação da economia e valorização cultural.

Os ribeirinhos, também, retiram da terra os remédios por meio das plantas e podem ser retiradas dos quintais. Essa prática é realizada, geralmente, por mulheres que se tornam referências em suas comunidades. Na afirmação disso, traz-se a seguinte fala:

[...] Nas plantas quem cuida é a mulher. A maior parte quem cuida é a mulher e os maridos saem para cuidar do extrativismo, açaí, da manga, da pesca e outros frutos. Quem leva os produtos pra venda? Sempre são os maridos, às vezes as mulheres tem a parceria que quando não dá para os maridos irem elas fazem a venda lá entendeu. Tem umas que ficam acanhadas, mas outras não fazem a venda lá como dizem são despachadas [...] (LIEL-MORIVA/CARTOGRAFIA SOCIAL DA AMAZÔNIA, 2009, p.08).

Essa transmissão de valores e bens simbólicos é uma prática reproduzida em vários ambientes familiares, de uma geração a outra. E é a mulher, que tem ficado, geralmente, responsável de guardar e transmitir alguns conhecimentos relacionados aos medicamentos caseiros. A isso se atribui o estigma materno do cuidar que a sociedade reproduz.

As plantas mais populares utilizadas como remédios caseiros na *Medicina Popular*, de acordo com Ferreira e Baia (2011) podem ser demonstradas no seguinte quadro 03:

Quadro 03 – Alguns dos remédios caseiros utilizados por ribeirinhos das ilhas de Abaetetuba

PLANTAS/EXTRATOS MEDICINAIS	INDICAÇÃO
Marupazinho, casca do caju, raiz do arumã de cheiro, vindicá, pau-de-angola, raiz do açazeiro, casca ou folha da mangueira e o grelo da goiaba.	Chá no tratamento de Diarréia
Verônica	Chá no tratamento de inflamação
Pariri	Chá no tratamento de Anemia
Sete dores, anador, boldo, folha da marcela e folha do sucupijú	Chá no tratamento de Dores de cabeça e estômago
Azeite de Andiroba	Fomentação no tratamento de Hematomas (baque)
Leite de Ocuúba	Passar dor de dente
Capim Marinho e Erva Cidreira	Chá no tratamento de Pressão Alta

<b>Casca de caxingubeira, casca da banana roxa e raiz do mamão macho</b>	Purgante contra verminose
<b>Jucá e mamona</b>	Chá no tratamento de Colesterol
<b>Casca da Mamona</b>	Chá no tratamento de Hemorróida
<b>Folha da laranja da terra, japona e capim marinho</b>	Chá para banhar a cabeça no tratamento de gripe
<b>Quebra pedra, cana fíche, lágrima de Nossa Senhora</b>	Chá no tratamento contra Dor de urina

Fonte: Adaptação de quadro criado por Ferreira e Baia (2011).

As plantas e/ou extratos medicinais apresentados nesse quadro são apenas um resquício das sabedorias acumuladas ao longo da vida nas ilhas dos ribeirinhos. São conhecimentos empíricos, que foram adquiridos com os antepassados indígenas, eles acreditam na cura pela natureza e por muitas vezes tem seus saberes patenteados por empresas e afirmam desacreditar no poder dessa medicina popular, mas conquistam mercados a partir desses conhecimentos do homem da mata, da floresta, de saberes, que existem há anos. Infere-se que não se quer, aqui, menosprezar os avanços da ciência acadêmica.

É por isso que na obra *A Natureza me disse*, Almeida e Cecing (2007, p.16) afirmam, a partir do relato de Francisco Silva, que:

[...] Tudo que o homem faz, que ele inventa, ele pensa que fez algo diferente. Mas eu não vejo por esse lado. É significante a algo que já existe. O homem fez o computador que armazena tudo. É como você: nasceu e armazenou tudo o que aprendeu. As coisas imitam o que já existe no planeta. Tudo quanto a ciência descobre, a natureza já ensinou há muito tempo.

Esse homem expressa a falta de oportunidade de estudar, mas sempre buscou ver e prestar atenção na natureza, a partir da sua curiosidade de criança, nos convida a fazer especulações sobre coisas da natureza e coisas inventadas pelo homem; ele também acredita em muitas nas plantas, porque “[...] Elas são milenares, [e] nós só temos algumas centenas de anos [...]” (Idem, p.16) demonstra a importância do quanto os elementos da natureza são importantes, e devemos aprender com estes e respeitá-los.

### ***A partir das Matas...***

As matas da Amazônia reúnem os elementos, os quais podem estar próximos e/ou interligados tanto às águas, como também as terras. Porque o significado de mata está relacionado a um conjunto ou terreno de árvores e vegetações, semelhantes e não-semelhantes, e com a possível presença de animais silvestres. O que podemos encontrar, também, à beira dos rios e nas terras, tratados nos pontos anteriores.

No entanto, há especificidades que sobressaem no cotidiano ribeirinho, a se tratar da caça, da criação de animais e do próprio extrativismo, sobretudo, com a coleta de sementes e frutos que se apresentaram nesta pesquisa e para artesanato. Sem desmerecer que junto a terra, nas matas também se retira alimentos para nutrição e remédios para a saúde do ribeirinho. Assim como também, se planta, faz-se manejo, para poder colher.

Dessa forma, retorna-se ao início da idéia já enunciada de que, na verdade, é muito difícil tratar de ações de recursos naturais dos ribeirinhos, de forma dissociada, pois estes são interligados. As ilustrações a seguir demonstram um caminho feito por uma discente ribeirinha do Curso por entre a mata e também a das sementes de Murumuru (*Astrocaryum murumuru*), que será abordada mais a seguir.

Ilustração 36 – Discente do curso caminhando pela mata.



Fonte: Dayana Souza, 2009.

Ilustração 37 – Sementes de Murumuru na secagem.



Fonte: Dayana Souza, 2009.

A pesquisa de campo oportunizou caminhar por esses espaços da floresta (rio, terra, mata) e também dialogar com diferentes moradores ribeirinhos, que viviam/vivem de diferentes tipos de produção. Uma dessas pessoas foi uma senhora extrativista e artesã, que chamaremos aqui de Lourdes<sup>40</sup>.

Essa artesã-ribeirinha sempre trabalhou com artesanato a partir de materiais da mata, proveniente de árvores, plantas e também com a coleta de sementes e extração de óleos, seu pai era artesão e lhe transmitiu muitos saberes. No caso de suas filhas, a mesma indaga que apenas uma tem aptidão para trabalhar com artesanato, que as outras não sabem fazer. Atualmente, ela é sócia da Cooperativa de Fruticultores de Abaetetuba (COFRUTA) que tem apoio de Organizações não governamentais (ONGs) como a FASE e a UCODEP.

<sup>40</sup> Optou-se utilizar Pseudônimo, mesmo com autorização no termo de consentimento livre e esclarecido.

A COFRUTA de maneira organizada conseguiu adequar sua produção aos requisitos exigidos pela certificadora suíça IMO (Instituto de Mercado Ecológico) e conquistaram um selo orgânico para o açaí. Além disso, há preocupação em garantir renda aos agricultores por todo o ano e por isso manejam outros recursos naturais de suas terras como murumuru, andiroba, cacau e outros. Esse processo possibilitou a parceria da COFRUTA com uma empresa/indústria brasileira de grande nome, que já é presente em sete países da América Latina e na França e trabalha com perfumes, materiais de higiene e cosméticos. O objetivo é comprar dos agricultores e extrativistas murumuru, andiroba, cacau, cupuaçu e dentre outras, para a confecção de seus produtos de venda.

Dona Lourdes participa desse processo como coletora de sementes de murumuru e andiroba. Os passos para extração do murumuru é o seguinte: ① Vai pra mata procurar a palmeira de murumuru, subir e retirar os frutos desta árvore ② Há uma polpa nos frutos que é retirada e ficam as sementes ③ Lavam-se as sementes ④ Bota para secar (como mostra a ilustração 37 anterior) ⑤ Para saber quando está boa, deve-se sacudir pra saber, se está solta da casca ⑥ Dentro há uma “bolinha” (amêndoa), com ela se faz a manteiga ou óleo. A partir daí o extrativista ou a empresa decide como quer utilizar, se deseja quebrar para retirar a amêndoa ou se quer trabalhar na forma bruta.

Os cachos da palmeira do murumuru podem pesar de sete a dez quilos e conter até 800 unidades de frutos. Sua palmeira é cheia de espinhos e anteriormente era cortada, pois estes machucavam, além de que não se dava valor para seus frutos e ainda “atrapalhavam” no crescimento e/ou na retirada do fruto de açaí. Sobre isso, Dona Lourdes (2010) enfatiza que:

[...] antigamente a gente não dava valor pra essas coisa né. Olha isso aqui, por exemplo, quando a gente ia pensar que um caroço desse ia ter valor, logo quando nós se mudamos pra cá tinha muito, inclusive aquele patauá que é um dos frutos que a [empresa<sup>41</sup>] ta comprando, mas na época o meu pai não sabia que tinha essas coisas e mandou derrubar tudinho, pra não dizer que não tem, tem uma árvore lá perto da casa do Raimundo, meu irmão.

Ainda nessa afirmação e sobre o crescimento da produção e do lucro, Dona Lourdes (2010) destaca:

[...] se eu tivesse um terreno, terra pra plantar... eu ia plantar uma área só disso aqui, só do murumuru. Até por que isso tem até bastante aqui [açaí], mas o murumuru não, murumuru é difícil aqui. Por que é uma árvore que tem espinhos né, então ninguém quer deixar uma árvore que tem espinhos no meio de um açazal, de uma

---

<sup>41</sup> Retirou-se o nome da empresa, para manter a ética, já que não foi feito pedido de autorização para utilização de seu nome.

outra plantação por que era perigo. Agora não, agora a gente sabe que isso aí tudo que der é lucro né.

Compreende-se a questão do retorno financeiro, no entanto é preciso questionar a seguinte situação: o manejo de uma árvore é processual, paulatino e leva anos para que algumas árvores estejam maduras, a ponto de dar frutos. E será que, no âmbito da lucratividade, se considera a sustentabilidade ambiental? No qual haja a preocupação estável tanto para a natureza, como para quem usufrui dela? É preciso que haja também a valorização sustentável entre sociedade, economia e preservação ambiental.

O trabalho com a Andiroba (*Carapa guianensis*) também é uma das práticas desenvolvidas pelos ribeirinhos e por Dona Lourdes, que nos deu seu relato de produção. O óleo extraído da semente da andiroba, quando artesanal, pode ser usado ao longo de muitos anos e serve para torções, reumatismo e como repelente de insetos. As árvores de andiroba são encontradas mais em matas fechadas e são alvos de extração de madeireiros.

O processo de extração do óleo da andiroba é feito a partir destes procedimentos: ① Cata-se as sementes da andiroba na mata ou no rio e põe na rasa ② Cozinha uma rasa, em latas, para que as sementes amoleçam ③ Deixa o fruto cozinhado durante um mês ④ Depois de um mês se verifica, se tem água ainda, passa mais uns dias ⑤ Quando não tem mais água, põe pra secar ⑥ Quebra e tira a massa de dentro ⑦ Espreme a massa no tipiti para produzir o óleo.

Percebe-se quão demorada, é a metodologia de retirada do azeite da andiroba. Uma rasa “[...] o azeite sendo novo dá dois litros [...]” (LOURDES, 2010). A semente seca, que é como as empresas preferem, custa em torno de R\$1,50. Se for normal, o valor dela cai para R\$0,90. E se, a venda for por paneiro, este custa em média R\$15,00. Numa especulação matemática se verificou que, caso a Dona Lourdes vender dois paneiros não conseguirá comprar um vidro de óleo da empresa da qual ela vende as sementes, pois um vidro de 200 ml custa em torno de R\$50,00. Nesse sentido, é preciso pesar habilidades manuais e sabedorias de tradição, tempo e recurso da natureza, com as de captação e venda de grandes empresas. As ilustrações da semente de andiroba e destas nas rasas à frente:

Ilustração 38 – Sementes de Andiroba.



Fonte: [www.mfrural.com.br](http://www.mfrural.com.br), 2011.

Ilustração 39 – Sementes de Andiroba nas rasas.



Fonte: <http://uirapurucantador.blogspot.com>, 2011.

De acordo com Shanley e Medina (2005, p.48):

[...] A andirobeira é um potencial para os sistemas agroflorestais, pois produz uma excelente madeira e óleo medicinal. A germinação tem início nos 6 primeiros dias e termina em 2 a 3 meses com 85% a 90% das sementes germinadas. A árvore cresce rápido mesmo em áreas degradadas, tanto ao sol como na sombra.

Nesse sentido, a andirobeira germina em 10 dias, tem crescimento de 1,6 metro por ano e tem produção por 10 anos (SHANLEY E MEDINA, 2005). Tempo em que os extrativistas podem usufruir de seus recursos. Antes de vender semente de murumuru, Dona Lourdes vendia óleo de andiroba e diz “[...] eu extraia o óleo pra vender em litro, saia uma base de dez, doze reais o litro, até o ano passado eu ainda extraia um bocado do óleo[...]”. Por ora, ao se tornar sócia da COFRUTA, trabalha mais com a coleta das sementes.

As sementes da andiroba atraem animais como paca e cutia, que são os alvos de caça dos ribeirinhos. “[...] Às vezes, a cutia come as sementes embaixo da árvore. Outras vezes, ela as enterra para comer depois, mas com o tempo esquece de comer algumas e essas sementes acabam germinando. Dessa forma, a cutia ajuda a plantar andiroba [...]” (SHANLEY E MEDINA, 2005, p.46).

A caça e a criação de animais, também, é uma prática dos ribeirinhos, eles vão para a mata, geralmente à noite, para conseguir capturá-los para alimentação ou para criação. Esses animais podem ser porcos, patos, pacas, cutias, mucura, jabuti e tatu, como principais. Todos de pequeno porte. Muito mais para subsistência, do que para fins lucrativos.



### 3.6.1 .1 Trabalho oleiro-cerâmico e artesanal

Outra forma de renda de muitos ribeirinhos diz respeito à confecção de materiais oleiro-cerâmico, com recursos provenientes da natureza, como a argila. A extração da argila é realizada na maré baixa, quando há possibilidade do barreiro fazer escavação sem risco de haver soterramento pelo alcance da maré no buraco escavado.

De acordo com Lira (1998, p.37):

[...] No processo de extração do barro, o barreiro inicialmente enterra uma vara para identificar se no local existe o tipo de argila apropriada, que é reconhecida pelo vestígio que adere na vara após o **desenterrio**<sup>42</sup>. Em seguida, são utilizados o ferro de cova e a enxada para cavar e retirar a lama preta, até que a argila seja alcançada. Esta é retirada em blocos de aproximadamente cinco quilos que são cortados com um arco (feito de um galho de árvore preso com um arame em ambas as extremidades) e deslocados com o auxílio de uma picareta.

Em seguida, retira-se o bloco da argila e o barreiro, coloca nos ombros para transportar até a olaria, onde se fabricam os materiais como telha, tijolo e cerâmicas. A argila, quando não utilizada no mesmo dia deve ser protegida, de alguma forma, com folhas de bananeira ou plástico, para não ressecar.

Os passos da produção de tijolo e de telha dependem de um passo inicial com a argila, que é o seu depósito na *maromba*. A argila deve ser empurrada na maromba, é um equipamento que serve para dar um formato compacto. A partir disso, pode-se dar um formato de tijolo ou de telha. No caso da telha, usa-se o fio ou arame preso a um pedaço de madeira para cortar e dar o formato desejado. Em seguida, põe-se a secar, para que se perca umidade e crie resistência antes da queima no forno. É preciso destacar, que na utilização da maromba é necessário ter muito cuidado e experiência, pois esta máquina já causou muitos acidentes como perda de mão/s e braço/s. Por isso, as crianças não devem participar desse processo. Quando não há maromba, a compactação é feita através do pisar. Algumas ilustrações desse processo a seguir.

---

<sup>42</sup> Ato de retirada da vara da argila para verificar a consistência da mesma.

Ilustração 40 – Barreiro colocando argila na maromba.



Fonte: Dayana Souza, 2010.

Ilustração 41 – Telhas secando.



Fonte: Dayana Souza, 2010.

Ilustração 42 – Tijolos secando.



Fonte: Dayana Souza, 2010.

Ilustração 43 – Confecção de cerâmicas.



Fonte: Trabalhos de discentes, 2010.

Atualmente, não existem muitas olarias em Abaetetuba, como havia na época da grande produção de cana de açúcar neste município devido à ação do homem, há escassez de argila. Verificou-se, também, que na olaria visitada, o saber foi transmitido de uma geração para outra, assim como outras práticas de trabalho dos ribeirinhos citadas anteriormente.

A construção de cerâmicas como pote, alguidar, jarro, vasos, canecas e outros necessitam de artesãos, que segundo a fala de alguns sujeitos num diálogo coletivo, nascem com uma aptidão, pois não é trabalho para qualquer um, pois requer muita habilidade, criatividade e paciência. O processo de confecção, também, necessita de argila, secagem e queima no fogo, porém alguns objetos precisam ser pensados em seu conjunto e pelo fato de alguns objetos terem duas partes, como o jarro de água, e por isso precisam ser pensados e projetados de forma coerente, para que nada seja desperdiçado e o trabalho não seja em vão.

O trabalho artesanal é uma produção aliada ao cotidiano do trabalho ribeirinho, e tem uma função decorativa, sobretudo, para visitantes e não paraenses. Os recursos, quase sempre,

são retirados da natureza, com algumas exceções, como a rede de pesca ou crochê, que são trabalhos artesanais, mas que fazem uso de materiais sintéticos:

[...] Artesanato é a arte e a técnica de produzir objetos manualmente, em alguns casos, com o auxílio de ferramentas simples como: faca, tesoura e agulhas. A atividade do artesanato é muito desenvolvida nas ilhas. Existem vários tipos de produtos artesanais feitos com as mais diferentes matérias primas como: argila, tala, cipó, linhas, miriti, fibra, tintas, etc. [...] (NOGUEIRA, VILHENA, OLIVEIRA et al, 2010, s/p).

O tempo de maturação do miriti é de dois em dois anos, é dos “braços” da palmeira que se retira o material para se trabalhar com artesanato. Porém, de acordo com os diálogos da pesquisa de campo com alguns discentes, é preciso saber retirar o material bruto do braço, pois se cortar muito ou tudo, não nasce mais o fruto.

Os principais artesanatos produzidos nas ilhas de Abaetetuba são:

- *MATAPI*: Fabricado com tala de jupati, fibra, cipó, também chamado de cipó-títica, e tachama. A produção requer um conhecimento matemático, mesmo que inato, para que fique padronizado, com as talas do mesmo tamanho. Quando vendido custa em torno de R\$3,00 a R\$5,00.
- *TIPITI, PANEIRO, RASA, PENEIRA, CHAPÉU, PANACARICA e CESTOS*: Produzidos a partir da tala de miriti ou do arumã, com trançados.
- *BRINQUEDO DE MIRITI*: Feito a partir do miriti seco, fazem a alegria de crianças em épocas de festejos. As formas são variadas - cobra, pilão, pássaros, barco, bonecos, casa e outros.
- *ESTEIRAS E MAQUEIRAS*: Objetos feitos de fibra. A maqueira é uma espécie de rede feita de fibra do grelo do miritizeiro.
- *TELHADO E PAREDE DE CASA*: O telhado é produzido a partir da folha da palheira e o miriti serve para “emparedar” a casa com suas grossas talas.
- *RATOEIRA, SOCADOR, TRONCO PARA ESPREMER TIPITI*: São tecnologias em que os ribeirinhos foram inventando e utilizando para ajudar no seu trabalho cotidiano.
- *CROCHÊ, BORDADO, PINTURAS e TECELAGENS*: Criados a partir de retalhos e fios de diferentes materiais sintéticos.
- *MATERIAIS RECICLADOS*: A partir de latas, vidros usados e arame.

Logicamente, devem existir outros artesanatos, com um processo descritivo de montagem e confecção. Entretanto, o objetivo aqui é mais de identificar os elementos dos saberes, por isso, estes foram enunciados, como os que foram encontrados em documentos e

relevantes na pesquisa de campo e visita às ilhas. A seguir ilustrações que representam alguns desses artefatos:

Ilustração 44 – Miniaturas de Tipiti, peneira, abano, cestos.



Fonte: Dayana Souza, 2009.

Ilustração 45 – Rede de Pesca.



Fonte: Dayana Souza, 2010

Ilustração 46 – Ratoeira produzida por ribeirinho.



Fonte: Dayana Souza, 2010.

Ilustração 47 – Panacarica, muito utilizada para cobrir barcos ou outras coisas.



Fonte: Dayana Souza, 2009.

A opção de criar uma subseção para o trabalho de olaria, cerâmica e artesanal decorre do fato de sua proveniência não ser apenas de uma dimensão, como das águas, das terras e das matas. Porque os recursos utilizados para produção desse tipo de trabalho pode decorrer daqueles 03 (três) lugares. Há inerência. Isso é perceptível em vários campos descritos nesta seção, do capítulo dois. Os saberes culturais se misturam e se justificam pelo constante contato com os recursos naturais, ainda, disponíveis à beira ou ao redor, das residências ribeirinhas.

Para além desses saberes, o homem e a mulher ribeirinha consomem outros tipos de saberes que estão associados ao imaginário, as histórias contadas pelas gerações passadas, pelas pessoas de confiança, pelos casos, pelas vivências dentro da floresta e pela tradição. São

saberes incrédulos à ciência tida como científica, mas também são pautados de alguma forma, em sua maioria, à proteção da natureza.

### 3.6.2 Saberes das Lendas e Mitos

[...] Lenda da cobra grande: esta lenda conta que existe uma cobra grande que se estende (rabo) desde o fundo da Ilha da Pacoca até a Igreja de Nossa Senhora da Conceição (cabeça), passando pela feira, de tão grande que é. Por tal motivo, a ilha, durante muito tempo, foi desabitada; atualmente, algumas pessoas estão se encorajando para ir lá morar. Quem conseguir encontrar a cobra, cortar o seu rabo e pingar três gotas de sangue do dedo do descobridor, fará o réptil se transformar numa bela moça. Nesse dia, a igreja afundará e reaparecerá no lugar da ilha. O fato de várias vezes o cais ter sido reformado remete ao movimento da cobra, fato que ocasiona danos a esse local. A lenda da cobra grande está presente em toda Amazônia, região onde é contada de diferentes modos nos diversos lugares [...] (BARROS, 2009, p.153).

A referência a lenda da cobra grande em Abaetetuba, uma das mais contadas, em diferentes formas e locais da nossa Amazônia, como afirma Barros (2009), e demonstra o quanto os moradores de Abaetetuba, sobretudo, os do campo das ilhas, porque eles estão mais à beira da feira de Abaeté, estão conectados a um mundo de superstições, tido por alguns como irreal ou como formas de justificar alguns acontecimentos. Lendas e Mitos são evidenciados como sinônimos, que representam uma verdade e uma “[...] explicação de fenômenos da realidade [...]” (OLIVEIRA, NETO E SOUZA, 2007, p.37).

Com origem etimológica diferente - lenda e mito se confundem pelas seguintes características próximas:

[...] a) Apresentam-se na forma de narrativas orais ou escritas, (b) possuem significados simbólicos; (c) estão ligados a fatos e acontecimentos históricos da vida humana; (d) dimensionam-se como distorção dos fatos reais pela imaginação criadora do ser humano, e (e) confundem-se o natural com o sobrenatural [...] (OLIVEIRA, NETO E SOUZA, 2007, p.38).

Compreender essas semelhanças é importante, porém elas devem ser diferenciadas, porque os mitos são provenientes da palavra grega *mythos*, estão relacionados às narrativas de fábulas, com seres que simbolizam forças da natureza e os aspectos da vida humana. As Lendas são mais poéticas e independem de setor geográfico e de temporalidade. Elas podem existir e serem narradas de outras formas e contextos, por exemplo. O que é comum em vários locais da Amazônia, como no caso citado, da cobra grande.

Também existem outras histórias, as quais permutam pelas ilhas de Abaetetuba e podem ser encontradas nos anexos: *Uiara do Rio Arumanduba, O lago Encantado, A Lenda do Açaí, Matina Perera, O Curupira, Lenda do Boto, Lenda do Rio Paramajó* (Mulher que deu a luz a duas cobras) e outras.

Na visão de Loureiro (2001) levar em conta essas histórias do imaginário social e mitológico dos amazônicos, é preciso para que se perceba a experiência humana acumulada, a qual está além da conquista da ciência. “[...] Na vida na Amazônia a mitologia reaparece como a linguagem própria da fábula, que flui como produto de uma faculdade natural, levada pelos sentidos, pela imaginação e pela descoberta das coisas [...]” (p.13). Alguns teóricos enfatizariam essa idéia como folclore ou algo primitivo, no entanto, persiste-se que ao se tratar da cultura amazônica do caboclo ribeirinho, ela deve ser compreendida em sua história de constituição e contemporânea; como cultura original, criativa e dinâmica, que revela uma realidade e transpassa a grandeza de um homem cercado pela natureza (LOUREIRO, 2001).

Vivenciou-se na pesquisa de campo, o que alguns chamariam de sobrenatural. A história de uma senhora, “rezadeira” ou “benzedeira”, a quem podemos chamar de Ana<sup>43</sup>. Dona Ana, atualmente deve ter 69 anos, disse que não poderíamos gravar sua fala, pois alguns querem saber de seu segredo, que não pode ser revelado, contado, se não pode acontecer algo com ela.

Essa senhora disse que chorou na barriga da mãe, adormecia e aconteciam coisas que ela não lembrava, e desde os 03 (três) anos sentia peso nas costas, mas “nunca sentiu medo” e outros marcos em sua vida, como fazer parto aos 18 anos, sem ninguém nunca ter ensinado e puxar barriga desde os 10 anos. Ela afirma: “[...] Deus que vai curar, não sou eu, é ele [...]” e ensinamentos de parteira não podem ser repassados. “[...] Sabedoria é um dom [...]”.

Dona Ana possui outros saberes, que é de produzir remédios. Ela afirma, quando alguém requisita uma medicação, “garrafada”, ela vai para o mato e na feira, comprar o material, e tem que ficar com a pessoa no pensamento, sendo que cada pessoa há um único remédio.

Ela avisa que Curupira existe, e é um bicho traidor, faz a pessoa que está no mato se perder, e para clarear o caminho de volta tem que saber fazer um nó, numa corda, e jogar por cima do ombro. Como ser lendário, a Iara tem cabelos que parecem ouro. “[...] Se alguém pisar no rabo da Iara e puxar o cabelo dela, para não contar o segredo dela, ela dá uma varinha de condão [...]”.

---

<sup>43</sup> Pseudônimo

No momento em que estávamos conversando, num barracão, no centro tinha um espaço só dos santos, ela destaca que as crianças não batizadas não podem ficar perto dos santos, caso contrário, o santo leva, isto é, a criança morre.

Na história dessa ribeirinha-rezadeira percebe-se de maneira profunda o credo na existência de seres da natureza, nos dons recebidos e podem ser aceitos para o bem. Para alguns esses conhecimentos são tidos como superiores e abstratos.

Como a história de Dona Ana e com base no documento de Memória e Revitalização Identitária (CPT, 2009, p.13) e em alguns trabalhos de discentes (NOGUEIRA, VILHENA, OLIVEIRA, 2010, s/p) outras crenças nas ilhas de Abaetetuba podem ser citados:

- Utilizar “*patuás*” para se proteger dos invejosos. Esse objeto deve ser feito por alguém experiente;
- A ação de sacudir a rede antes de dormir espanta possíveis espíritos que lá estejam;
- Pessoas com dom de mediunidade não devem adentrar em residências de mulheres que acabaram de parir, pois terão dor de cabeça e poderão pegar caboclos da mata, isto é, caruanha;
- Quando uma criança não é batizada não deve entrar no mato, *pois podem ser levadas e assombradas pela Curupira*;
- Ao se ter um mal sonho deve-se sentar na rede ou cama e contar o sonho para a parede. Assim, o sonho *não se transformará em realidade*;
- Quando um parente morre, não se deve pegar em plantas durante um período de oito dias, *senão a planta morre*. Não se deve cortar os cabelos e nem fazer a barba. Põe-se um copo com água e acende-se uma vela na mesa *porque a pessoa pode ter morrido com sede ou estar precisando de luz*.
- Quando uma criança olha por debaixo das pernas é sinal de que está chamando outra criança, ou melhor, pode ser que a mãe esteja grávida;
- *Quando a saracura canta na beira do rio, a maré vai lançar (crescer). Quando canta dentro da mata, a maré vai aquebrar (baixar)*;
- Quando existe um ninho de caba dentro da residência é sinal de muito dinheiro.

Diante desse incompleto conjunto de crenças concorda-se com Fraxe (2004, p.345) quando expressa que “[...] o mundo das águas adquire um sentido e se humaniza como vetor de relação entre o homem e o mundo. O homem passa a ver o não visto. O invisível é o

visível [...]” e esta tarefa, não é para qualquer um, apenas para os que acreditam ou recebem algum sinal e até mesmo para os que conseguem ver, ouvir e dialogar com a natureza de forma tão natural como os ribeirinhos.

### **3.6.3 Saberes da Religiosidade**

No mundo do que se chama irreal, que transmite a crença em lendas e mitos, por parte do amazônico é preciso compreender, também, as diversas formas que o ribeirinho expressa sua religiosidade, entendida como plural, pois apesar de nesta pesquisa o total de alunos ser 100% católico, encontramos nas ilhas também igrejas evangélicas e cultos afro-brasileiro.

A igreja sempre esteve presente, desde a colonização, porém, sua presença e respeito não conseguiram desconstruir por total o imaginário ribeirinho, com os seres encantados, já citados anteriormente. No campo das águas, no meio rural, a religiosidade é algo que se mantém, que fortalece até mesmo movimentos sociais com as Comunidades Eclesiais de Base (CEB), mas, predominantemente, está entre os mais antigos, pois para os jovens, a mistura de saberes escolares com algo irracional, faz tais credices, perderem seus espaços. Quando não existiam as CEB's, centrava-se tudo nas Festas dos Santos.

As ladainhas cantadas em latim são práticas quase que inexistente nas ilhas, mantidas por algumas pessoas mais velhas. Havia noites de ladainhas e nestas, toda equipe organizada: mordomos, juiz da ramada e do mastro. Ao final de cada noite, elas serviam gemadas aos rezadores e os mordomos, eram responsáveis de criar porcos para celebrar com um jantar à todas as pessoas presentes. Esse processo de ladainha ocorria mais nas festas de Santo Rei e Festas Juninas. Atualmente, já realizaram várias modificações nas palavras em latim, no entanto, muito desconhecem os significados destas, pois os saberes foram se perdendo com o tempo.

A cultura religiosa dos ribeirinhos, presente e fortalecida, tem como tradição: novena de Santos Padroeiros, Cultos dominicais, Celebrações, Encontros e Cursos nas pastorais da criança e jovens, Catequeses, Grupos de Casais, Pastorais e ainda “[...] movimentos sociais que trabalham em defesa do povo mostrando como deve ser o verdadeiro cristão [...]” (NOGUEIRA, VILHENA, OLIVEIRA et. al., 2010, s/p).

A festividade ou Folia dos Santos tem como início o levantamento do mastro com frutas e bandeira na ponta. Em seguida, o círio parte da casa de promesseiros do Santo ou de alguma comunidade próxima e vilas. Os barcos são todos enfeitados de balão e bandeirinhas e



acompanhados por algum canto com teclado, na perspectiva de animar o círio. Todos os sujeitos se organizam para colaborar durante o ano, com o que podem e arrecadam para ajudar a comunidade do seu Santo. Após esse momento, conclui-se com uma festa dançante ou profana. “[...] Ao final da festa, o mastro com a bandeira era abaixado pelo dono da festa e a pessoa que primeiro tocasse a bandeira ficava responsável de colocar outra no ano seguinte, bandeira pintada e ‘novinha em folha’[...]” (MEMÓRIA E REVITALIZAÇÃO IDENTITÁRIA/CPT, 2009, p.14).

Sobre o “[...] culto afro-brasileiro e a pajelança indígena, mesmo discriminados pela igreja, sempre sobreviveram e sobrevivem até hoje através dos pajés, dos curadores, das mães ou pais de santo [...]” (MEMÓRIA E REVITALIZAÇÃO IDENTITÁRIA/CPT, 2009, p.14). São heranças de nossos ascendentes negros e indígenas que fizeram e fazem parte da história do Brasil.

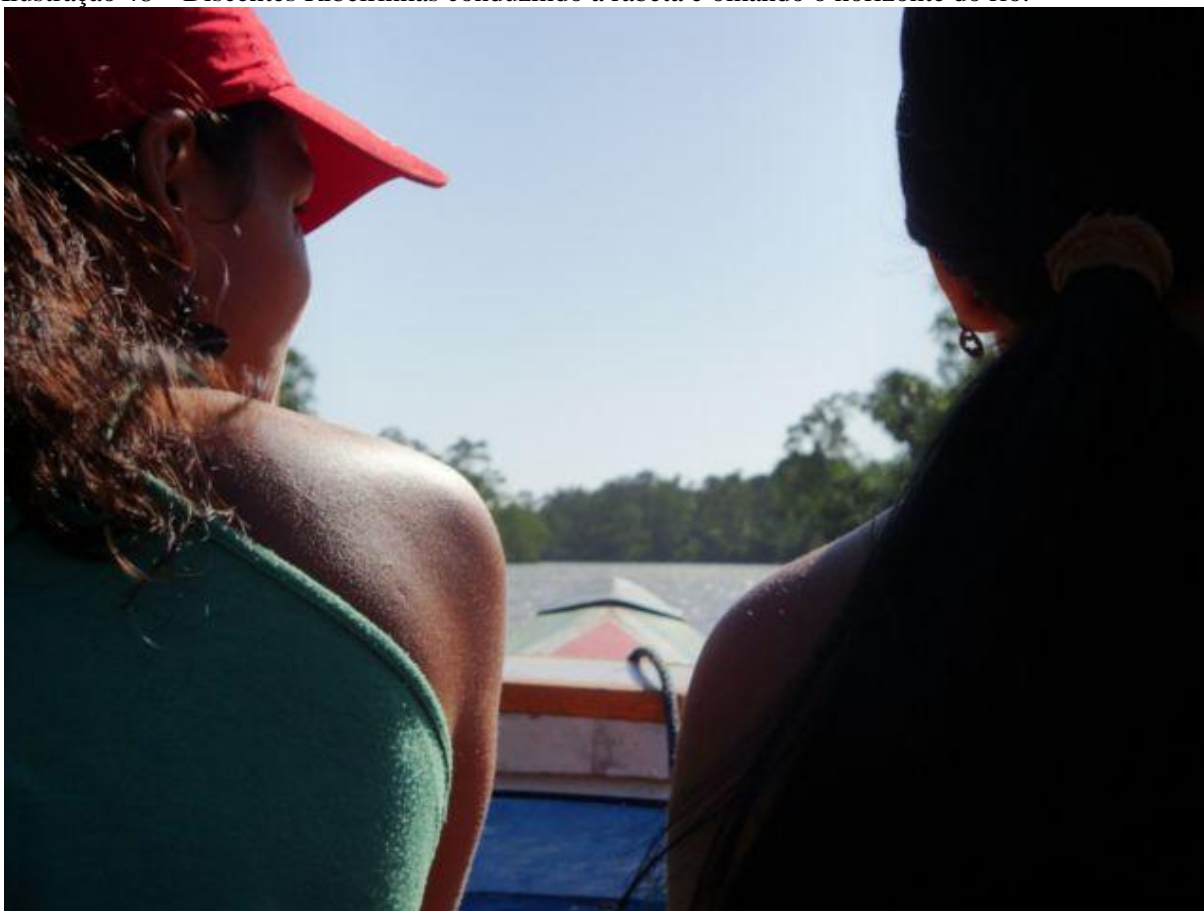
### *Considerações sobre os saberes*

A conjuntura dos saberes apresentados, aqui, faz parte da complexa cultura dos discentes ribeirinhos, do seu cotidiano e de suas histórias de vida. Certamente, há uma série de outros aspectos, que existem e/ou existiram na região das ilhas de Abaetetuba, porém restringiu-se, aqui, a apresentação daqueles que emanaram no contexto da pesquisa, por documentos, por visitas nas ilhas e conversas com seus moderadores e, especialmente, pelos discentes ribeirinhos, sujeitos da pesquisa.

A ação de identificar os elementos constituintes do universo cultural ribeirinho foi essencial para que a seção seguinte, ao tratar de currículo, faça relação com esses aspectos culturais colhidos durante a pesquisa, com os ribeirinhos. Também foi necessário para aproximação e conhecimento de uma cultura amazônica revelada (não totalmente), mas oprimida e tratada como subalterna, sobretudo, na educação.

Isso estimula a construção dessa pesquisa, ligada a sujeitos tão integrados com a natureza, de onde emergem importantes saberes, por demais, ainda, entaves, que são colocados em pauta, por movimentos sociais, militantes por uma educação do campo, espaços que têm se preocupado, debatido e atuado para transformações nesse cenário, através da educação, como veremos adiante.

Ilustração 48 – Discentes Ribeirinhas conduzindo a rabeta e olhando o horizonte do rio.



Fonte: Dayana Souza, 2009.

[...] A importância que o Curso de Pedagogia tem na minha vida é de superação, consagração, sonhos dos meus pais realizados, conquista de estar mais ou menos quinze anos parada. Não porque o filho do ribeirinho(a) não tem vontade, conhecimento e sabedoria, mas pelo difícil acesso, principalmente, porque na maioria das vezes não fizemos ensino médio pautado na qualidade que se é pregada e o mesmo deixa muito a desejar, principalmente, porque o filho do trabalhador tem que chegar da escola e ir trabalhar para ajudar os seus familiares e isso nos impede de tirar tempo para estudar [...].

[...] Através do curso de Pedagogia das Águas posso dizer que minha vida mudou da água para o vinho. Hoje assumo com determinação a minha identidade, aonde chego sou recebida com muito respeito. Fiz grandes amizades, conheci outros lugares, passei a conhecer pessoas de outros lugares do mundo [...].

[...] Se for trabalhar em sala de aula serei uma professora que pretende fazer a diferença. Trabalhando as especificidades do local com o mundo e fazendo as nossas crianças olhar o seu lócus com paixão e grandeza. E fazer com que o povo do campo seja olhado como sujeito de dever e direitos que precisam ser respeitados [...].

**(MARIA DO PARTO FERREIRA NOGUEIRA – Discente do Curso Pedagogia das Águas e Ribeirinha da Ilha de Campompema/Abaetetuba/Pará – 2010).**

## **A RELAÇÃO DO CURRÍCULO E SABERES CULTURAIS DOS DISCENTES RIBEIRINHOS DO CURSO PEDAGOGIA DAS ÁGUAS DE ABAETETUBA-PARÁ**

Esta seção tem como foco abordar sobre o Currículo do Curso de Pedagogia, com ênfase em seu Projeto Político Pedagógico e a relação deste com os saberes culturais dos discentes ribeirinhos das ilhas de Abaetetuba.

A constituição de Currículos de Educação Superior no Campo e para os sujeitos do campo é fruto da luta por melhorias e direitos no meio rural e que historicamente, não é uma luta recente. A Educação do Campo surge no rompimento com o conceito de Educação Rural e se fortalece no envolvimento de vários movimentos sociais, instituições, entidades civis e pesquisadores, que tem atuado de diferentes formas contra uma educação sem qualidade, excludente, marginalizada, e sem levar em conta os conhecimentos prévios dos sujeitos.

A análise e o entendimento da pesquisa requerem a compreensão: dos elementos contextuais sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); considera-se que o Curso de Pedagogia das Águas tem como base esse Programa, aliado aos elementos reflexivos sobre a experiência do Curso; e da relação entre o Currículo e os Saberes Culturais das comunidades dos discentes ribeirinhos.

De modo que, utilizaremos o referencial bibliográfico para mobilizar a leitura reflexiva dos dados produzidos nos seguintes instrumentos de pesquisa: documentos, registros da pesquisa de campo, questionários, entrevistas, com movimentos sociais e coordenação do Curso.

### **4.1. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA): afirmação do direito à Educação do Campo**

[...] Parte significativa da luta dos sujeitos organizados do meio rural para construção da Educação do Campo tem se dado por meio do Pronera. Os 10 anos de práticas concretas de escolarização dos assentados a completarem-se em 2008, que garantiram a materialidade do Programa, foram fundamentais para construção da bandeira da Educação do Campo [...] (MOLINA, 2008, p.19-20).

A escrita de Molina (2008), nos 10 anos do PRONERA, atualmente com 13 anos, ainda “adolescente” numa comparação, ela é enfática no destaque à consolidação do

movimento por uma Educação do Campo, bem como da materialização de seus princípios por meio deste Programa, que se tornou política pública pelo o decreto Nº 7.352 de 04 de Novembro de 2010; e suas ações devem estar articuladas a partir do Plano Nacional de Educação (PNE) 2011 – 2020, na instituição da Educação do Campo como política pública, sendo esta mais uma vitória do movimento nacional.

A realização do I Encontro Nacional de Educação da Reforma Agrária (ENERA)<sup>44</sup>, em 1997, liderado pelo MST, é um marco na trajetória de institucionalização do PRONERA, no contexto da construção do movimento por uma Educação do Campo no Brasil, cuja Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, instituída em 1999, marcaria o cenário nacional e pautaria o Estado nos anos seguintes na defesa da garantia do direito à educação para os povos do campo.

É lícito afirmar que o PRONERA representa uma significativa conquista dos movimentos sociais no ano de 1998, em um momento de tensão com o Estado e de redefinição de seu papel, privatizou setores estratégicos, entre outros elementos que caracterizavam o neoliberalismo, de acordo com Gentili (2001). A conquista foi marcada por amplos processos de mobilização, ocupações de terra, promoção de Gritos da Terra<sup>45</sup>,

Compreender o contexto de criação, objetivos, bases epistemológicas e metodológicas do PRONERA são necessários, tendo em vista a organização dos cursos a partir deste programa, deve estar calcada em seus princípios e pressupostos.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) foi instituído pela Portaria nº 10/98 no dia 16 de abril. No ano de 2001, ele foi incorporado ao Instituto de Colonização na Reforma Agrária (INCRA), por meio de Portaria Nº 837/INCRA. Em 2004, o PRONERA foi reformulado no contexto do Governo Lula, o qual reestruturou as políticas de Reforma Agrária e da Educação do Campo. O Manual de Operações<sup>46</sup> aprovado em 16 de abril de 2004 pela Portaria Nº 282 do INCRA encontra-se vigente, tendo referenciado, portanto, a elaboração do PPP do Curso de Pedagogia das Águas, objeto de estudo da presente dissertação.

A instituição do PRONERA se dá no contexto do acirramento das contradições do neoliberalismo que hegemonizou o Brasil, com destaque no Governo de Fernando Henrique

---

<sup>44</sup> O I ENERA foi apoiado pela Comissão Nacional de Bispos do Brasil (CNBB) e Universidade de Brasília (UNB). Contou ainda com o apoio de organismos internacionais – a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para as Crianças (UNICEF)

<sup>45</sup> Manifestações lideradas em nível nacional pela Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG).

<sup>46</sup> Duas versões anteriores do Manual foram instituídas, sendo uma em 1998 e outra em 2001.

Cardoso (FHC). E nesse âmbito, lutas lideradas pelo MST se intensificaram pela Reforma Agrária. Sobre isso, Andrade e Di Pierro (2004, p.28) destacam que:

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária é fruto de um processo de discussão entre o MST e as Universidades, durante o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA, realizado em Brasília, em julho de 1997, em que os educadores envolvidos em projetos educativos em assentamentos buscavam a ampliação das atividades já desenvolvidas, surgindo assim a idéia de criar um programa nacional de educação na reforma agrária.

Segundo as autoras a necessidade primeira era de “[...] dinamizar atividades de alfabetização e educação básica de jovens e adultos desenvolvidas pelo Setor de Educação do MST[...]” (Idem, 2004, p.29) buscando nas universidades e parcerias da esfera rural a complementação de uma assessoria técnico pedagógica. Assim, após uma reunião com um conjunto de universidades (UNESP, UFPE, UFPA, UFMG, UFRRJ, UNIJUI, UFS, UFPB, UFSC, UFES, UFV, UFC, UFBA e UFMT) foi configurado um projeto nacional de educação para assentamentos da reforma agrária. O fato do programa ter adotado um modelo de gestão democrático, colegiado e participativo pode ser considerado inovador, pois até o momento não se tinha nacionalmente, um plano para a educação, com tal prática.

O objetivo do PRONERA é de “fortalecer o mundo rural como território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, ambientais, políticas, culturais e éticas” (Manual de Operações/INCRA, 2004, p. 11) para a Educação de Jovens e Adultos, na alfabetização e ensino fundamental, para todos que tenham algum vínculo com o INCRA, na garantia de formar e capacitar educadores/as.

No decreto Nº 7.352, Art. 2º há um redirecionamento e mudança acerca do objetivo do PRONERA, ao afirmar que estes objetivos são:

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

O movimento da Educação do Campo exerceu influência no redesenho do Programa e conseqüente ressignificação dos objetivos, bem como ampliação do atendimento, expandindo-se, significativamente, em nível de Educação Superior. Então, na perspectiva da compreensão em que o conhecimento é estruturante para o processo de emancipação humana e o acesso a

níveis mais elevados de formação, potencializaria o empoderamento dos povos do campo, juntamente, com o desenvolvimento local e sustentável.

A expansão do Programa oportunizou, nos seus 10 anos, mais de 300 mil jovens e adultos dos assentamentos da Reforma Agrária, provenientes de órgãos estaduais de terra com parceria formalizada com o INCRA, que não tiveram direito de estudar ou concluir os estudos na faixa etária regular com base na legislação educacional, “por meio de ações – EJA, Formação de profissionais de Ensino Médio e Superior adaptados à Reforma Agrária, e Concessão de Bolsas de Capacitação e Formação Profissional em Assistência Técnica” (OLIVEIRA, SANTOS, 2008, p.17-18). O que materializa as ações do PRONERA e causa uma demanda de cursos superiores para a formação de jovens e adultos foi e é ainda expressiva, mesmo com a significativa oferta existente.

Soma-se ainda, a elaboração de projetos pedagógicos para esses cursos levou em consideração, a experiência dos Cursos de Pedagogia da Terra, desenvolvidos pelo MST, para atuação na educação básica, na formação de sujeitos conectados aos projetos sociais, econômicos e políticos, a partir de seus saberes e experiências de vida (ANTUNES-ROCHA, 2009), formar para a cidadania; o desejo de uma sociedade melhor (GADOTTI, 1994).

As diversas modalidades e níveis de ensino, tal como seus projetos devem estar associados aos quatro princípios políticos-pedagógicos básicos do PRONERA (que tem como base a relação educação e desenvolvimento territorial para qualificação da vida dos povos do campo):

- a) **Inclusão:** A indicação das demandas educativas, a forma de participação e gestão, os fundamentos teórico-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:** A indicação das demandas educativas 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.
- c) **Interação:** As ações são desenvolvidas por meio de parcerias entre os órgãos governamentais, instituições públicas de ensino e instituições comunitárias de ensino sem fins lucrativos, movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais e as comunidades assentadas, no intuito de estabelecer uma interação permanente entre esses sujeitos sociais pela via da educação continuada e da profissionalização no campo.
- d) **Multiplicação:** A educação dos assentados(as) visa a ampliação não só do número de pessoas alfabetizadas e formadas em diferentes níveis de ensino, mas também do número de educadores e educadoras, de técnicos e técnicas/a gentes mobilizadores e mobilizadoras nas áreas de Reforma Agrária [...] (Manual de Operações do PRONERA, 2004, p.18).

A particularidade desses princípios no projeto formativo dos Cursos do PRONERA denota as reivindicações e os objetivos do Movimento por uma Educação do Campo. Pensar, pedagogicamente, a *Inclusão* é pensar nos movimentos organizados por lutas coletivas de interesses comuns acerca do trabalho, da melhoria da qualidade de vida, do fazer valer os direitos dos cidadãos. Mas também, relaciona-se à inclusão daqueles que pautam uma educação para todos, substanciados pelo pluralismo e pela multiculturalidade sejam considerados e haja participação política ativa dos sujeitos em diferentes espaços.

A *Participação* é um tema de mobilização social pela democratização da sociedade, ela emerge dos movimentos e é intensificada na década de 1970, no contexto da Ditadura Militar. Freire (1996) descreve que a participação é uma vocação ontológica de intervenção no mundo; de provocar rupturas e de movimentar a história. Esse princípio pedagógico, também é revelado, na elaboração do projeto dos Cursos do PRONERA, em que os próprios sujeitos discutem a matriz curricular, por exemplo, a partir de seus saberes e percepções de mundo.

O princípio da *Interação*, *destaca-se* os processos de relação entre as instituições governamentais públicas, comunidade, movimentos sociais e possíveis parceiros para realização conjunta do Curso, perante as adversidades futuras para a finalização e boa trajetória do mesmo, deve ser a primeira tomada de ação, na elaboração de um projeto, tendo em vista que um dos focos da educação do campo é justamente a proposição de projetos coletivos, com a participação e compromisso de várias entidades, sobretudo, dos sujeitos do campo.

Já a *Multiplificação* está associada ao partilhar de novos conhecimentos adquiridos. Quando um assentado frequenta uma universidade, ao retornar para seu local de origem, pode disseminá-lo para 30 estudantes, para outro professor e para a sua família, estes irão compartilhar com outros, e assim sucessivamente. Isso é necessário devido à demanda de sujeitos do campo (que vivem ali e pela falta de execução de políticas públicas específicas para a educação do campo).

A **Parceria** é um princípio metodológico do PRONERA, o qual perpassa, principalmente, pela condição de articulação com os movimentos sociais, os sindicatos de trabalhadores e as trabalhadoras rurais, INCRA, instituições públicas de ensino, instituições comunitárias voltadas para a educação sem fins lucrativos e governos municipais e estaduais. Nesse processo, as responsabilidades são assumidas por todos/as por meio de uma **gestão participativa** e **construção coletiva** na elaboração de projetos, no acompanhamento e avaliação.

Referenciados nos princípios político-pedagógicos, o PRONERA assumiu como pressupostos teórico-metodológicos das propostas educativas para todos os níveis de ensino, os elementos expressos abaixo:

- a) **Diálogo:** É preciso garantir uma dinâmica de aprendizagem-ensino que assegure o respeito à cultura do grupo, a valorização dos diferentes saberes e a produção coletiva do conhecimento.
- b) **Práxis:** É preciso construir um processo educativo que tenha por base o movimento ação-reflexão-ação e a perspectiva de transformação da realidade; uma dinâmica de aprendizagem-ensino que ao mesmo tempo valorize e provoque o envolvimento dos educandos/educandas em ações sociais concretas, e ajude na interpretação crítica e no aprofundamento teórico necessário a uma atuação transformadora.
- c) **Transdisciplinaridade:** É preciso construir um processo educativo que contribua para a articulação de todos os conteúdos e saberes locais, regionais e globais garantindo livre trânsito entre um campo de saber e outro. É importante que nas práticas educativas os sujeitos identifiquem as suas necessidades e potencialidade e busquem estabelecer relações que contemplem a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia [...] (MANUAL DE OPERAÇÕES DO PRONERA, 2004, p.27).

Para Freire (2005) *Diálogo* está associado ao pensar crítico acerca da condição humana no mundo em que vivemos, tal como da nossa existência em sociedade e do entender o nós e este mundo como algo e/ou coisas inacabadas, constantemente em transformação. “[...] Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz também, de gerá-lo [...]” (p.96). Nesse sentido, é preciso compreender a troca de conhecimentos como enriquecimento, como *pronuncia de mundo*. Isso está ligado à *práxis*, pois ela está associada a um novo enunciado, ao fato do sujeito dizer a sua palavra e esta começar a provocar alguma mudança social. Esses dois conceitos, como princípios metodológicos tem uma análise primordial, em que não podemos tratar os sujeitos do campo com uma educação bancária, “[...] entregando-lhes ‘conhecimento’ ou impor-lhes um modelo de bom homem [...]” (p.97) e estão presentes num programa com conteúdos, o qual nós organizamos, sem a presença e as visões deles.

Por isso, o princípio da *Transdisciplinaridade* é incorporado aos princípios metodológicos, pois para Morin (2002) há a necessidade de uma “reforma do pensamento”, em que as teorias científicas estão em desenvolvimento e se somam as condições sócio-culturais do conhecimento. Dessa forma, é preciso que as disciplinas tenham um papel integralizador entre um saber de uma determinada realidade e a ciência.

A materialização desses princípios depende da concretização de instrumentos didático-pedagógicos, eles devem propiciar um processo de ensino-aprendizagem que motive os



discentes, bem como seus conhecimentos específicos e a utilização destes como eixos temáticos dos quais compõem o Currículo. Esses princípios têm conduzido as novas práticas educacionais, no âmbito do PRONERA, para o fortalecimento de uma Educação do Campo em várias regiões do Brasil. Com o PRONERA tem sido possível crer na reafirmação dos direitos dos povos do campo, sem deixar de notar a necessidade de avançar.

Os projetos têm o apoio do PRONERA, eles devem estar em consonância com os objetivos, expostos anteriormente, mas devem promover preferencialmente, de acordo com o Manual de Operações (INCRA, 2004, p.21):

- Alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental e capacitação e escolaridade de educadores (as) para o ensino fundamental em áreas da Reforma Agrária;
- Formação continuada e escolaridade de professores (as) de áreas de Reforma Agrária (nível médio na modalidade normal ou em nível superior por meio das licenciaturas);
- Formação profissional conjugada com a escolaridade em nível médio por meio de cursos de educação profissional de nível técnico ou superior (de âmbito estadual, regional ou nacional) em diferentes áreas do conhecimento voltados para a promoção do desenvolvimento sustentável no campo [...].

Somado a esses pontos, o Art.14 do Decreto Nº 7.352 prescreve que o PRONERA abrange, também, o apoio para Capacitação e escolaridade de educadores (Inciso III), Produção, edição e organização de materiais didático-pedagógicos necessários à execução do Pronera (Inciso V) e realização de estudos e pesquisas e promoção de seminários, debates e outras atividades com o objetivo de subsidiar e fortalecer as atividades deste programa (Inciso VI).

Esse conjunto de aspectos faz parte de documentos, que se complementam na proposição dos níveis de educação e ao longo desses anos de atuação do PRONERA acabou sendo percebido, a partir das pesquisas, do cotidiano com os sujeitos educativos e com a conclusão dos Cursos, por meio da construção de materiais que tenha haver com a realidade do discente e a formação continuada.

O PRONERA possui uma série de elementos diferenciadores, entre estes se destaca a **gestão tripartite**, até o ano de 2000 – INCRA, Universidades e Movimentos Sociais. Nesse aspecto, ressalta-se a condição de só poder ser Proponente de Projetos as instituições públicas e a partir das demandas dos movimentos sociais em colaboração com entes federados – União, Estados e Municípios. Ainda sobre isso, Hage (2008, p.193-194) argumenta que:

O fato de o Pronera ter sido concebido fora do âmbito governamental imprimiu-lhe inicialmente um modelo de gestão tripartite em que representantes do governo compartilhavam decisões estratégicas e pedagógicas com representantes das universidades e dos movimentos sociais (DI PIERRO, 2001). No entanto, no ano de 2001, o Programa é incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), passando, assim, a depender de aval das instâncias superiores deste órgão e não mais da Coordenação Geral de Projetos Especiais da Superintendência do Desenvolvimento Agrário.

Diante disso, alguns participantes do programa, gestores, professores e discentes afirmam que alguns problemas começaram a ocorrer, sobretudo, orçamentários. No entanto, mesmo esses percalços não implicaram no encerramento de Cursos, por conta da própria militância e desejo de estudar dos sujeitos. Andrade e Di Pierro (2004, p.49) afirmam que “[...] O Pronera avança na promoção de uma cultura do direito de todos à educação de qualidade no meio rural, inovando na formulação de uma Pedagogia do Campo [...]”. Assim, as inovações pedagógicas guiam as práticas educativas dos sujeitos do campo, são avaliadas de forma positiva pelas autoras, e ainda avaliaram a trajetória do Programa.

Pedagogicamente, é na concordância com os princípios do PRONERA que os projetos e Cursos devem pautar seus currículos, na perspectiva da Educação do Campo, na tentativa de oportunizar aos sujeitos do campo, um processo educacional digno, não apenas em questões de infra-estrutura, mas de docentes, equipe pedagógica, gestores, isto é, por meio do acesso ao conhecimento e a estas condições infra-estruturais. É imprescindível ressaltar, que o conhecimento a ser trabalhado deve estar interligado com a sua região, com os saberes locais e culturais de acordo com sua realidade. Essa é uma das maiores causas dos movimentos sociais do campo. Arroyo (2007, p.03) aponta que

Quando os movimentos sociais estão pressionando por políticas públicas nos sugerem que como premissa entendamos a rica e contraditória complexidade vivida no campo. Exigem que enxerguemos a positividade humana dessa dinâmica. Esperam-se políticas que afirmem, reconheçam e reforcem os ricos processos de educação, formação, os processos culturais, éticos, identitários inerentes a essa complexidade vivenciada na diversidade dos movimentos do campo.

Nesse contexto deve-se tratar não apenas da formação dos sujeitos do campo, mas também do uso dessa formação para sua realidade ligada as políticas públicas. É preciso destacar a necessidade de uma qualificação diferenciada para os povos do campo, contrapondo o cenário de que “boa educação” se encontra apenas na/no cidade/urbano, estimulando o êxodo rural.

O acesso à educação como direito de todos e também dos povos do campo tem sido uma conquista processual que abrange vários níveis, dentre estes o superior. A

democratização da educação superior, por parte de algumas universidades na parceria com o PRONERA, ainda ocorre de forma elitizada e preconceituosa, de acordo com Caldart (2008). Nesse sentido, refletir sobre o direito à Educação Superior do/no campo é, também, importante para esta pesquisa, tendo em vista a análise de um Currículo de Curso deste nível e suas especificidades.

#### **4.1.2 O direito à Educação Superior do/no Campo: um olhar sobre a formação de professores**

Historicamente, em sua origem, a Educação Superior não era um direito de todos, mas apenas para os filhos dos nobres ou daqueles que tinham alto poder aquisitivo. O Brasil foi um caso atípico, no rol dos países da América Latina colonizados, pois de acordo com os estudos do Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (IESALC) em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) as instituições destinadas a esse nível de educação só foram criadas após o início do século XIX (OLIVEN, 2002). Apenas no ano de 1827 e 1832, é que foram criados no Brasil, Cursos de Direito, nas regiões do Nordeste e Sudeste e também a Escola de Minas em Outro Preto. De acordo com Souza (2010), o que era predominante, foi o modelo francês, de orientação elitista, com peso no ensino, já que a pesquisa não apresentou o mesmo valor que temos contemporaneamente. Os docentes eram catedráticos e “donos” do saber.

Embora, já tenha se passado alguns séculos e avançado bastante, sobretudo, na tríade ensino-pesquisa-extensão, raízes desse cenário ainda permutam por nossas Instituições de Ensino Superior (IES) e Universidades, tendo em vista que nem todos têm acesso e possibilidade de ingressar nessas entidades. A Educação Superior, mesmo com as políticas existentes e fortalecidas, atualmente, sobretudo, de cotas e ações afirmativas, ainda é algo distante da realidade de muitos brasileiros, para outros é utopia ou um sonho, como foi observado no caso dos ribeirinhos desta pesquisa.

A Constituição de 1988 prescreve aspectos de suma importância para a concepção da educação como direito e sem restrição. Em exemplo disso, o Art. 205, expressa, claramente, que a educação é direito de todos e dever do Estado, logo, sem nenhum tipo de exclusão e independe de raça, credo, religião e/ou meio em que vive.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, em seu Art. 2º vem reafirmar o dever do Estado com a educação inspirada “[...] nos princípios de liberdade e nos

ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho [...]”.

Esses documentos destacam de forma clara, pela lei, a formação cidadã que todo brasileiro deve ter, com ênfase nos valores humanos, porém é generalista, não reconhecendo o fato de que somos uma nação diversa e plural, mas devemos ter uma educação, seja básica ou superior, fortalecida e de qualidade para o desenvolvimento pessoal e profissional. Sobre isso, um documento síntese da UNESCO (2008, p.07) acerca das quatro conferências mundiais de educação organizadas por tal instituição vem salientar que:

O ensino superior e a educação básica para todos não devem ser considerados como opções de políticas distintas por parte dos poderes públicos, seja em relação ao desenvolvimento social e econômico ou ao nível da alocação de verbas. Os estabelecimentos de ensino superior e de pesquisas têm papel de vanguarda a desempenhar para diminuir a pobreza, promover a inovação das condições de aprendizagem e das pedagogias em diferentes contextos, na formação de professores e, de um modo geral, favorecer o desenvolvimento sustentável e a realização dos objetivos internacionais de desenvolvimento pela pesquisa e pelo conhecimento.

Entende-se, assim, que a educação básica e superior não devem ser níveis fragmentados, mas se complementam. Para se ter uma educação infantil, fundamental e de ensino médio com base sólida e desenvolvida com competência, é necessário formar profissionais instruídos e qualificados também no nível superior.

A educação nos diferentes níveis de ensino deve caminhar, lado a lado, ser pensada para o desenvolvimento social, econômico, sustentável e político do nosso país, pois, de acordo com Batista (2002, p.298) “O sistema de ensino superior brasileiro relaciona-se com a sociedade por meio de múltiplos canais: a formação de docentes e profissionais para a educação básica, o desenvolvimento de atividades de extensão [...]”. Ao se tratar sobre o direito à educação superior *no/do* campo, não se desvincula da educação básica, como nos expressa Batista (2002), e até pelo motivo anunciado anteriormente, de que um está para o outro, seja no processo de formação de profissionais, pedagógicos, seja para pesquisa e extensão.

A defesa desse nível de ensino *no* e *do* campo nos remete a entender, o que Caldart (2002, p.26) explica: “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 [...]”. Pensar uma educação para e com os povos do campo, é, também, refletir sobre a rica sócia diversidade de nosso país, que contrasta com as desigualdades em vários níveis e campos sociais, educativos e estruturais.

As políticas públicas educativas formuladas para o nosso sistema escolar têm como parâmetro, o urbano, a cidade como a idealização de um espaço civilizado para o convívio e a sociabilidade. Transgredindo para o campo, a imagem de um lugar atrasado. O que de acordo com Arroyo (2007, p.158) tem feito “O paradigma urbano [...] inspiração do direito à educação [...]”.

Hage (2005) destaca que a educação rural tem sido vinculada a um conceito urbano-cêntrico, em que a vida na cidade oferece o que há de melhor; concepção geralmente defendida por elites do agronegócio e tida como compensatória, em que os sujeitos do campo possuem conhecimentos inferiores e limitados, incapazes de tomar suas próprias decisões.

Em contraposição a isso, reitera-se que a luta por melhorias no campo não é uma novidade, mas o debate e a incorporação do termo “campo” às populações, à educação, aos direitos, dentre outras. No fortalecimento disso concorda-se com Fernandes (2002) quando:

[...] ressalta a expressão ‘campo’ em substituição ao ‘rural’, concebendo-o como ‘*um espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas por aqueles que a vivem*’, e não mais como um espaço territorial, demarcador de área. Da mesma forma, Martins (2003) chama a atenção para se pensar o homem do campo para além da reduzida categoria ‘trabalhador rural’, concebendo-o como um agente dinâmico do processo social e cultural. No campo estão os agricultores, extrativistas, ribeirinhos, pescadores, indígenas, quilombolas, posseiros, arrendatários, bóias-frias, fazendeiros, cada grupo social com sua especificidade cultural e suas necessidades humanas e sociais, com sua dinâmica própria de desenvolvimento (ANDRADE E DI PIERRO, 2003, p.14).

Arroyo (2007) enfatiza ainda, que temos uma tradição de *políticas e normas generalistas*, para o “universal”, “para todos”, que não pensa em políticas para coletivos específicos, de foco e de afirmação. Ignorando as “[...] diferenças de território (campo, por exemplo), etnia, raça, gênero, classe [...]” (Idem, p.160). O que de certo, também, inspirou nossas normas e leis de políticas sociais, educação, sistemas e organizações escolares, currículo. Concorde-se com o fato de que ter a educação como direito de todos e dever do Estado é um avanço, no entanto se tem o entendimento que a afirmação do direito de todos não deve significar a homogeneização, mas valorizar as especificidades, as diferenças de vários povos, como os do campo.

Diante desse cenário, há preocupação com a formação de profissionais a partir de matrizes curriculares únicas, homogêneas, padronizadas, no âmbito urbano, sem considerar a multiculturalidade das diversas regiões do Brasil. De modo que, as disparidades econômicas e geográficas daqueles que se esmeram e reagem à situação social de ausência de políticas

públicas, como os sujeitos do campo, indígenas, negros e pobres trabalhadores (Caldart, 2004).

O direito à educação não pode ser tratado como política de compensação e nem mercadoria, afirma Caldart (2004). “A escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, adolescentes, jovens e adultos [...]” (Arroyo, Caldart, Molina, 2004, p. 14) desde que se tenham professores críticos e reflexivos, preparados para lidar com os sujeitos de suas próprias realidades ou tenham sensibilidade para começar esse trabalho, sabendo que “[...] formar para e pela a cidadania não pode limitar-se a uma formação genérica para uma sociedade que não existe. Uma **educação cidadã** precisa ser uma **educação de classe** [...]” (GADOTTI, 2008, p.104).

Por isso, é necessário perceber que não basta ter a presença de todos na escola, mas refletir sobre a forma como estão sendo educados, esses sujeitos a partir do direito à educação, já que não se defende aqui, apenas o acesso, mas a qualidade do processo educativo daqueles que estarão na constante luta pela conquista de seus direitos e de seus ideais.

Nesse sentido, compartilho com Conceição (2011, p.75) de que é preciso construir “[...] políticas públicas para formação continuada de professores que considerem a forma de vida dos sujeitos do campo, com matrizes que respeitem as raízes culturais e identitárias desta população [...]”; tendo em vista as melhores condições de ensino superior, que construiremos uma educação básica desejável para o campo.

A *(trans)formação* de professores do campo, como aponta Arroyo (2004, p.58-59) é essencial para também provocar mudanças na escola, em seu Currículo e em seus alunos, pois muitos professores do campo:

[...] costumam fazer parte de um círculo vicioso e perverso: são vítimas de um sistema educacional que desvaloriza o seu trabalho, que coloca o meio rural como uma penalização e não uma escolha, que não viabiliza a sua qualificação profissional, que rebaixa sua auto-estima e sua confiança no futuro; como vítimas tornam-se então provocadores de novas vítimas, à medida que realizam um trabalho desinteressado, desqualificado e sem ânimo. É urgente romper com esta cadeia, estabelecendo novos vínculos, novas condições e nova identidade para *educadores/educadoras do campo*.

É no propósito de cessar com esse cenário e avançar, que o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) vem destacar e reafirmar no Art. 4º do Decreto Nº 7.352/2010 à ampliação da oferta de educação superior as populações do campo, com prioridade para a formação de professores do campo, desde que não haja prejuízo de outras ações com este fim, que estejam relacionadas aos perfis e as características socioeconômicas

das regiões em que esta educação será ofertada. O decreto reitera ainda, que a formação desses professores deverá incorporar “[...] nos projetos político-pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação [...]” (Art. 5º, §3º).

Por conseguinte, nessa pesquisa perdura o olhar do não rompimento do campo com a cidade, mas a sua inter-relação, a defesa de que as duas áreas, com as suas especificidades, entraves e políticas possam se desenvolver sem caráter de subordinação, pois se entende que um espaço não é melhor que o outro, mas são diferentes.

Nesse âmbito, como está a Universidade? Como tem se posicionado diante da demanda dos movimentos sociais e da sociedade civil? Entende-se, que formar professores e professoras para atuarem no campo, bem como respeitar as identidades de seu povo, também significa romper paradigmas e preconceitos solidificados durante a trajetória histórica dessa instituição.

A Universidade passa por uma fase de (re)conceptualização, “[...] de aventurar-se na criação de novos conhecimentos [...]” escreve Buarque (1994, p.150), de debater outros ideais e de incluir elementos novos no campo do ensino e da pesquisa, pois a sociedade, os movimentos e os pesquisadores/intelectuais têm requerido o comprometimento desta com o projeto de nação que se quer construir; com valorização da cultura local e específica de seus povos e que não seja reprodutora do capital.

A oferta de Cursos de Educação Superior com base na lógica da terra, do campo, das águas denota mudança na instituição universitária que vai ao encontro da defesa e a construção do *modus vivendi* desses povos:

Para a Universidade, em primeiro lugar, pode significar o cumprimento de sua função educativa do ponto de vista inclusivo e democrático, ao acolher em seu seio grupos sociais que instauram novas formas de pensar e fazer o mundo, isto é, produzem novos conhecimentos e desejam partilhá-los e legitimá-los em um ambiente historicamente comprometido com a produção e socialização de saberes (ANTUNES-ROCHA E MARTINS, 2009, p.17).

São saberes que ingressam na universidade por meio dos sujeitos do campo e são permutados com os saberes científicos. Dando vida aos novos conhecimentos, provocando reflexões acerca da prática pedagógica e até de planejamento futuro sobre o profissional que vem a ser, em qual espaço irá atuar. Logo, é um processo educativo, não pode ser pensado desvinculado da vida, sem reconhecimento de diferenças e pluralidades:

Este parece ser um grande desafio na construção de uma universidade popular por meio das práticas educativas que estão sendo implementadas na educação do campo – a pluralidade dos conhecimentos exige uma postura ética e estética que não exclui o caráter público da educação nem pelo acesso, nem pelo reconhecimento da alteridade. Também não exclui a resistência e a luta como uma nova estética da aprendizagem, na ‘desorganização dos consensos’ estabelecidos por uma ciência insípida e inodora (JESUS et. al., 2008, p.12).

Nesse sentido, acredita-se na possibilidade de fortalecer as Universidades por meio da formação de professores do campo, assim podem (re)significar juntos os movimentos sociais, aos que são tratados como donos de uma ciência ultrapassada, aos que eram considerados “inaptos”, sem condições de ingressar numa instituição de nível superior. Para que façamos valer o direito à educação pelos cidadãos reconhecendo suas diversidades, seus trajetos de vida e no caso do campo, sua estreita relação com a natureza.

Assim, a partir dos elementos contextuais e reflexivos sobre o PRONERA e de um breve olhar sobre a formação de professores do campo como direito no ensino superior, far-se-á a análise do Currículo e do Projeto Político Pedagógico do Curso Pedagogia das Águas, que se torna uma conquista e representação de avanço dos movimentos sociais do campo das águas, dos ribeirinhos amazônicos, como já foi anunciado na seção II.

#### **4.2. O Curso de Pedagogia das Águas: PPP e o diálogo dos Saberes Culturais dos discentes ribeirinhos/as das ilhas de Abaetetuba com o Currículo vivido**

Com a conquista dos Projetos de Assentamento Agroextrativista (PAE's) nas ilhas de Abaetetuba, outra ação foi a elaboração do Projeto do Curso de Pedagogia das Águas voltado, especificamente para ribeirinhos e ribeirinhas desses PAE's, com ênfase nas ilhas de Campompema e Tabatinga, inclusas na política de reforma agrária.

Os diferenciais do Curso de Pedagogia das Águas estão inter-relacionados ao próprio contexto dos discentes e dos movimentos sociais, tendo em vista que estes habitam os primeiros assentamentos regulamentados pelo INCRA implantados em ilhas, no município de Abaetetuba. Assim, é o primeiro Curso de Educação Superior em instituição pública brasileira voltado especificamente para ribeirinhos e em seu nome demarca a sua identidade ligada às águas.



### *O Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia das Águas*

A intenção de discutir acerca do Currículo do Curso de Pedagogia das Águas nos remete a refletir sobre as especificidades ribeirinhas, mas também sobre os fundamentos do Projeto Político Pedagógico (2005, p.07) do Curso, tendo em vista que este, como apresenta Veiga (1995, p.15), não “[...] visa simplesmente a um rearranjo formal da escola, mas a uma qualidade em todo o processo vivido [...]” e a partir da proposta do PRONERA, de formar professores do/no campo, tem por objetivo geral:

Qualificar professores(as) que atuam nos assentamentos da Região das Ilhas de Abaetetuba-Assentamentos Agro-extrativistas Nossa Senhora do Livramento e São João Batista, de modo a contribuir para a ampliação da escolaridade e da consciência de cidadania.

Atenta-se para o fato de que o PPP, em âmbito geral, propõe a qualificação dos docentes. Quando apenas metade dos discentes do Curso, como foi analisado na seção dois, já atuavam como professores. A outra parte estava nas seguintes condições: 1) iniciando a experiência docente; 2) trabalhando em ambiente não-formal educativo; 3) empregado em outro setor de escola; e/ou 4) nunca tinha ingressado em sala de aula como profissional graduando de Pedagogia.

São dois os objetivos específicos do Curso – a elevação do nível de escolaridade de professores/as de 1ª a 4ª séries (2º ao 5º ano do ensino fundamental) e Médio, das escolas dos assentamentos agroextrativistas da região das ilhas de Abaetetuba; e outro o de “Formar professores/as para o exercício da docência e das diferentes dimensões do trabalho pedagógico em âmbito formal e não formal [...]”(PPP, 2005, p.07). Tendo em vista que a educação está presente em diferentes lugares e pode ser realizada em instituições escolares, ONG’s, Movimentos Sociais, espaços comunitários e empresariais, institucionais ou não institucionais, esses objetivos se relacionam e vão ao encontro das modalidades do Curso que tem como base a formação de profissionais comprometidos e qualificados para as diversas funções dentro de um sistema de ensino.

A elaboração e a implementação do Curso, que começou a vigorar em 2006, aliado à concretização dos objetivos acima especificados, foi possível a partir da liderança do Campus Universitário do Baixo Tocantins da Universidade Federal do Pará (CUBT/UFPA) em parceria com os movimentos sociais – Movimento dos Ribeirinhos e Ribeirinhas das áreas de ilhas e de várzeas de Abaetetuba (MORIVA), Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTR), Comissão Pastoral da Terra (CPT)/Região Guajarina, Colônia de

Pescadores/Z14, Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (FETRAF) – de colaboradores como Associação dos Moradores das Ilhas de Abaetetuba (AMIA) e Associação das Comunidades Remanescentes de Quilombos Ilhas de Abaetetuba (ARQUIA). Tal articulação foi essencial para a aprovação do projeto do Curso pelo PRONERA e seleção de cinquenta discentes ribeirinhos.

A perspectiva de “educar e/ou reeducar” professores com o que estabeleceu a LDB 9.394/96, de que todos os profissionais da educação deveriam ter formação em nível superior no período de 10 anos (em 2007), foi justificativa fundamental, respaldada pelo Plano Nacional de Educação, para a aposta nesse projeto. Além disso, o PPP assinala o fato histórico do campo, em muitos momentos, ter sido extensão do meio urbano.

Das políticas públicas que abrangiam as cidades, chegam como resquícios no campo, sem compreender as especificidades dos seus sujeitos, suas culturas, dinâmicas de vida e negando sua cidadania. “[...] Desse modo a proposição de um Curso de Graduação em Pedagogia voltado para a valorização desses aspectos vem favorecer uma rediscussão dessa trajetória histórica da educação no campo [...]” (2005, p. 06). De acordo com o Coordenador do Curso, Afonso Nascimento (2011) o processo de construção do curso teve como base experiências como o Pedagogia da Terra, para também se apropriar da dinâmica de Cursos voltados à educação do campo, mas com a identidade das águas, tal como a pedagogia da alternância e o núcleo eletivo, que veremos a seguir. Ele expressa ainda que o processo de denominação do curso:



[...] tem uma influência da Soraia e da Roseli Caldart com as diversas pedagogias: pedagogia do trabalho, pedagogia da ação, pedagogia do amor, pedagogia da terra, pedagogia da luta. E essas coisas a Soraia tentou transpor também para esse projeto.

Essas denominações de Pedagogias estão relacionadas à experiência do MST, que com base em Caldart (2001) vem produzindo uma Pedagogia do Movimento, que em vez de amparar suas formas de educar em uma única corrente pedagógica, coloca todas em movimento de acordo com a situação. Então, existem pedagogias: da luta social, da organização coletiva, da terra, do trabalho e da produção, da cultura, da escolha, da história e da alternância. Ressalta-se que não é intenção decifrá-las aqui, mas apontá-las para situar o leitor.

Em entrevista com a Soraia Almeida<sup>47</sup> (2011), ela destaca um conjunto de fatores, inclusive das Pedagogias que trata Caldart (2001), que ajudaram a pensar em um nome para o Curso. E enfatiza, que foi a partir de sua experiência como assentada e aluna, via PRONERA, e também de Assistente Técnica nas ilhas de Abaetetuba, por meio de uma ação multidisciplinar, que junto com a coordenação pedagógica do Curso conseguiram pensar nessa identidade que deveria ser um diferencial no curso. Por tudo isso ressalta um acontecimento, inclusive de choque de realidades culturais, mas favorável em que:



Para ter a definição, que seria o nome Pedagogia das Águas, foi numa experiência que eu tive em Abaetetuba e foi num dia que eu estava indo numa reunião, numa ilha vizinha, na ilha de Campompema. E eu vi uma criança remando a canoa e a outra empinando pipa. E a pipa estava muito distante. Achei interessante aquilo porque eu percebi que pra mim que não conhecia aquela realidade, ficar ali, onde é basicamente uma casa, um assoalho na frente da casa e o rio [...] então, às vezes, a gente se sente preso quando a maré sobe. Principalmente, quando é alguém que não sabe remar ou que não tem a rabeta. Então, pra mim que chegava ali, eu me sentia muito presa. Mas aí eu percebi que nos meus limites, naquele momento, era nos limites dos ribeirinhos que eles iam se educando no dia a dia. Então eu via uma criança com 6 anos nadando. E isso é uma Pedagogia das Águas. Imagine uma criança de 6 anos, pela necessidade do dia a dia ela ter que aprender a nadar. E a mãe e o pai ensinando como nadar bem cedo. E essa é uma pedagogia das águas. E mais, se eu não tenho um terreiro para empinar pipa, eu vou de canoa. E eu achei mais fantástico ainda, que ali as crianças utilizaram um instrumento que os próprios ribeirinhos constroem que é a canoa, que é uma pedagogia do trabalho. E a Pedagogia do Trabalho foi crucial nesse momento dentro da Pedagogia das Águas. Escrever um curso como esse, além de [considerar] o conviver com a água, de buscar o peixe, de saber nadar, o trabalho que eles fazem para sobreviver nas águas é que educa também.

Esse despertar de uma pessoa do campo, assentada, filha de agricultor, como Almeida (2001) se autodenomina, mas que não conhecia a realidade ribeirinha, do viver nas águas, foi que impulsionou o desejo de construir o projeto do Curso, já que Almeida (2011) também gostaria que outros sujeitos do campo tivessem a oportunidade como ela teve, de cursar uma Universidade a qual levasse em conta os saberes do dia a dia, do trabalho com a terra, a vida das pessoas do campo. Este ímpeto se juntou aos professores da Universidade Federal do Pará do Campus de Abaetetuba e aos movimentos sociais, já citados anteriormente, em reuniões para pensar o curso.

Observa-se sobre o que é pedagógico, o que é se educar e ser educado, a partir das necessidades humanas do local em que vive. Quando se fala do saber nadar, saber pescar, construir canoas, há uma série de saberes que estão ligados a cultura e a produção. Tais

<sup>47</sup> Na época Soraia Almeida fazia parte da FETRAF, participava da coordenação do curso como representante do movimento social e tinha concluído o curso Pedagogia da Terra pela UFPA. Atualmente, trabalha no Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Citada pela própria em sua intervenção transcrita no presente texto.

saberes se aprendem com a natureza e com o homem para continuar o “trabalho da vida”, pois “[...] a educação existe onde não há a escola e por toda parte podem haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado [...]” (Brandão, 1981, p. 14). Desse modo, não se pode negar os saberes culturais ribeirinhos dentro do sistema educacional, nem tratá-los como desnecessários ou inferiores.

Por entender que os Movimentos Sociais, também, promovem educação, trazer a fala de algumas lideranças que participaram desse processo é fundamental para compreender a visão que os sujeitos ribeirinhos desses movimentos possuem acerca da identidade do Curso que ajudaram a construir e até mesmo do que isso representa para eles. A seguir algumas seleções:

A pedagogia das águas foi um nome escolhido pela questão dos ribeirinhos né, a gente já tinha alunos que estavam estudando, dando aula, trabalhando sem essa formação e quando a gente entendeu que se a gente focalizasse melhor, fosse pra lá [pra comunidade], a gente conseguiria isso. Foi uma porta que se abriu e a gente pegou com unhas e dentes. [...] é um negócio assim pra nós... uma coisa que a gente jamais pensava...uma oportunidade inédita [...] e pra poder dizer ‘que isso aqui é um curso, que eu cursei e eu tenho hoje curso superior e o mais importante foi graças ao movimento social... (DÁRIO NEGRÃO - STTR, 2009).

[...] esse curso ele veio exatamente com essa intuição de fazer o nosso pedagogo das ilhas entender dessa relação, ser humano e natureza, esse é o ponta pé inicial, fazer o que nós queremos fazer: o professor ribeirinho se entender como parte integrante da natureza, do meio ambiente (ROMILDES TELES - CPT, 2009).



[...] foi um caso ímpar no município de Abaetetuba né, uma turma de pedagogia das águas, uma turma de nível superior de pedagogia das águas para filhos de ribeirinhos das ilhas de Abaetetuba [...] não vai ser qualquer pedagogo, serão pedagogos preparados pela Universidade Federal do Pará, com professores preparados e habilitados na educação do campo [...] (ROGÉRIO CARDOSO - MORIVA, 2009).

[...] no Brasil [que] tem Amazônia, não é levado em consideração que nessa Amazônia, de água, floresta... morava e mora milhões de ribeirinhos e aí as políticas nunca chegavam até nós (DOMINGOS TRINDADE - MORIVA, 2009).

[...] É preciso compreender que depois da conquista do Assentamento da Reforma Agrária, precisa ter o crédito, mas também precisa trabalhar isso, e aí precisa da educação, da saúde, da infra-estrutura, então o movimento começou a entender que necessitava disso. E o curso foi construído a partir de debate com o movimento social, pois não adianta ter só a terra e casa para morar [...] o curso surge dessa luta e desse amadurecimento dos movimentos sociais [...]. E se concretiza aqui, como primeiro curso, tanto é com relação aos ribeirinhos, aos Pae's, que foi uma luta deles, e aí veio a regularização da terra, a conquista da casa, a educação e um currículo que conseguisse que eles se encontrassem com a sua realidade, a sua identidade (FAUSTO FERNANDES<sup>48</sup>, 2011).

<sup>48</sup> Representava a FETRAF no Curso de Pedagogia das Águas

Esses dizeres acentuam o valor da conquista, em relação ao concretizar do projeto do Curso, a importância das dimensões da *organização política* e da *cultura política*, como bem aborda Gohn (2009, p.17-19) no estudo sobre o caráter educativo dos movimentos sociais. A primeira dimensão enfatiza que a organização de um grupo se dá pela conscientização adquirida sobre os direitos e deveres que temos na sociedade e que formam coletivos para elaboração de estratégias e táticas de enfrentamento. A dimensão da cultura política tem como base a experiência adquirida entre o passado e o presente para a construção do futuro. Desenvolve, dessa forma, uma série de aprendizagens: não ter medo de falar sobre suas enculcações, entender o poder desta em determinadas situações e acreditar em seus pensamentos e ideologias, não abrir mão de princípios, “[...] o importante é estar junto [...]”. A autora indica ainda que:

Falar de um processo educativo no interior de processos que se desenvolvem fora dos canais institucionais escolares implica em ter, como pressuposto básico, uma concepção de educação que não se restringe ao aprendizado de conteúdos específicos transmitidos através de técnicas e instrumentos do processo pedagógico (p.17).

Desse modo, concorda-se que por mais que não esteja exposto, principalmente, no caso do Curso de Pedagogia das Águas, que tem como fins a formação de um licenciado em pedagogia, os saberes adquiridos em distintos espaços, como também o de movimentos sociais, fazem parte do currículo, já que suas lideranças participaram do processo de elaboração e implementação do Curso. Arroyo (1999, p.19) sinaliza que “[...] como educadores temos de olhar e entender como nesse movimento social vêm se formando, educando um novo homem, uma nova mulher, criança, jovem ou adulto [...]”. E que por isso é preciso captar o que há de educativo num conjunto de ações, gestos e lutas dos movimentos sociais do campo.

Destaca-se, ainda, o fato de que as lideranças acenam a importância de se formar professores ribeirinhos que compreendam a relação do homem com a natureza e discutam sobre a construção da cidadania por meio da luta por políticas públicas nesse espaço. Mais ainda, a conscientização e amadurecimento com a luta pela terra, a necessidade de educação em que encontrem sua identidade e o fato de que vai ser uma Universidade Federal a responsável pelo processo educativo, cujas reflexões sobre o papel dessa instituição será abordado mais adiante. Considera-se, oportuno, notar nas reflexões de Moreira e Candau (2007) sobre o currículo e o conhecimento no processo de desvelamento da percepção dos sujeitos sobre o Curso do qual são protagonistas:

O currículo [...] constitui um dispositivo em que se concentram as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente construídos e os conhecimentos escolares. Podemos dizer que os primeiros constituem as origens dos segundos. Em outras palavras, os conhecimentos escolares provêm de saberes e conhecimentos socialmente produzidos nos chamados ‘âmbitos de referência dos currículos’ (MOREIRA e CANDAU, 2007, p.22).

Para Moreira e Candau (2007) esses âmbitos correspondem às universidades e centros de pesquisa, mundo do trabalho, desenvolvimentos tecnológicos, atividades desportivas e corporais, produção artística, campo da saúde, diversas formas de exercício da cidadania e movimentos sociais. E nestes são produzidos saberes que também propiciam conhecimentos educacionais, mas que são “preparados” para compor o currículo formal. E na vivência desse currículo também são produzidos, compartilhados e aprendidos outros saberes. Logo, não há como desconsiderar que com um grupo diverso, dialogando sobre o currículo do Curso em questão, não persista, mesmo que de modo *oculto* (APPLE, 2008), múltiplas ideologias.

O Curso tem como fins a formação de profissionais comprometidos e capacitados para as diversas funções dentro de um sistema de ensino, por meio de várias habilitações: Docência em Educação Infantil, Ensino Fundamental – Séries Iniciais e Ensino Normal e na Gestão e Coordenação, de acordo com o que está disposto nos Artigos 63 e 64 da Lei 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação.

Ao analisar a matriz curricular presente no PPP (anexo A), a princípio, não vemos muita diferença de um PPP de um Curso de Pedagogia do Campus do Guamá, na Região Metropolitana de Belém, por exemplo, ou mesmo do Curso regular ofertado no Campus Universitário do Baixo Tocantins (CUBT)/UFPA-Abaetetuba . E isso é, em parte, anunciado pelo coordenador do Curso Nascimento (2011):



O desenho curricular é o desenho da Pedagogia tradicional. Mas a idéia era de que por dentro da dinâmica, das disciplinas, a gente constituísse o curso pelos planejamentos do tempo-escola [universidade] e tempo-comunidade.

[...] O desenho curricular não foi exatamente da forma como queríamos, pois tínhamos tempo e limite para a aprovação na faculdade e no Incri. São dois tipos de aprovação diferentes. Pois se fosse o desenho desejável íamos passar muito tempo para aprovação junto a Universidade. Então as mudanças na matriz foram no núcleo eletivo e na metodologia do curso, de Tempo-Escola e Tempo-Comunidade.

O depoimento do Coordenador do Curso é revelador dos obstáculos reais a processos pedagógicos inovadores, delimitados não apenas por exigências legais, mas pela cultura institucional cristalizada nas esferas acadêmicas. Embora se tenha pensado e discutido uma proposta inédita para uma demanda de ribeirinhos das ilhas, que estivesse de acordo com suas

culturas, e mais que isso, para a melhoria da educação nas ilhas, havia emergência, limites e tempo burocrático de serem seguidos. É pertinente a análise de Chauí (1990) sobre o discurso competente em que a autora argumenta sobre o discurso instituído, que trata da linguagem institucionalmente permitida ou autorizada. No contraponto, a autora aborda o instituinte, como uma relação dinâmica, histórica, contraditória, em movimento.

Assim, percebe-se que a experiência do Curso de Pedagogia das Águas, tem imbricada uma relação dialética em que as expectativas dos sujeitos e movimentos sociais do campo foi assumida pela Universidade na tessitura do PPP do Curso, oficializada nas bases de projetos acadêmicos já consolidados, denominado pelo coordenador como “o desenho da Pedagogia tradicional [...]”, com a possibilidade de inovação no núcleo eletivo, que pode reconhecidamente ser entendido como um dos lócus privilegiados de identidade do Curso, aliado à flexibilização no concreto do planejamento e dinamização da prática pedagógica, como nas palavras do coordenador de que a potencial inovação metodológica do regime de alternância se desse nas disciplinas, no tempo escola e tempo comunidade.

A burocracia de normas já instituídas declarada nas palavras do coordenador é que pode se constituir em impeditivos para a criação de mais Cursos, com objetivos de formar outros sujeitos do campo, de diferentes realidades, com mais qualidade e flexibilidade curricular. E aqui se ressalta que não sejam abandonados ou excluídos os conhecimentos necessários à formação de um Pedagogo ou de qualquer outro profissional, conforme prevê as diretrizes curriculares nacionais e correlatos, quando destinados a uma realidade diferenciada, como o campo. Mas, acredita-se que com um conjunto de professores com experiência/interesse em educação do campo e metodologias diferenciadas, que tem o entendimento da importância dos saberes inerentes a vida dos educandos, torna o processo educativo de maior impacto. E nesse sentido, ainda temos muito para visualizar, a partir do Decreto Nº 7.352 do PRONERA que foi elaborado no ano de 2010. Ainda sobre isso dos professores, Almeida (2011) ressalta:



Eu tenho clareza que se não tivesse professores com a visão de educação do campo e de que essa deve ser tratada de forma diferente, não teria condições. Pois tem professores que não abrem nem para o diálogo. Não quer nem saber da proposta. Já tá tão fechado que não quer saber nem sobre educação do campo, nem Pronera. E diz ‘minha aula é essa e vai ser assim’.

Diante disso, resgatar a escrita de Moreira (2002, p. 25) sobre “Daltonismo Cultural” é essencial para a análise e argumento de Almeida (2011), quando ele explica que:

Reconhecer a diferença cultural na sociedade e na escola traz como primeira implicação, para a prática pedagógica, o *abandono de uma perspectiva monocultural*, da postura que Stoer e Cortesão (1999) denominam de *daltonismo cultural*. Segundo tais autores, o professor daltônico cultural é o que não se mostra sensível à heterogeneidade, ao arco-íris de culturas que tem nas mãos quando trabalha com seus alunos. Para esse professor, todos os estudantes são idênticos, com saberes e necessidades semelhantes, o que o exime de diferenciar o currículo e a relação pedagógica que estabelece em sala de aula. Seu daltonismo dificulta, assim, o aproveitamento da riqueza implicada na diversidade de símbolos, significados, padrões de interpretação e manifestações que se acham presentes na sociedade e nas escolas.

A pesquisa foi reveladora de que o docente que vá atuar com sujeitos do campo, subtendendo-se negros, quilombolas, ribeirinhos, assentados, acampados, caiçaras e outros, precisa ter, ao menos o esforço de entender a realidade dos quais os seus alunos criam simbologias, elaboram significados e inter-relacionam estes com as aprendizagens educativas formais.

O problema vislumbrado no Colegiado sobre o fato de que para o Campus Universitário do Baixo Tocantins (CUBT)/UFPA-Abaetetuba, mesmo com a contrastante realidade ribeirinha que cerca o município, não havia, até o início do Curso Pedagogia das Águas, as experiências referenciadas na Educação do Campo, mas apenas na extensão urbano para o rural.

Em seu depoimento Nascimento (2011) diz, ainda, que o Colegiado tinha acúmulo em trabalhar com Cursos em regimes de convênio financiados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), voltados para a formação de educadores em serviço, com outra dinâmica, e que, mesmo ofertando núcleos eletivos como de Educação Rural, não havia docentes dispostos a desenvolver processos formativos enraizados na cultura local e escolar de origem, identificados com as especificidades daqueles sujeitos, provavelmente, pela não formação, evidenciando a necessidade de investimento na formação de formadores.

A intervenção da coordenação encontra fundamento no argumento de Almeida (2011) sobre a necessidade de se ter, em Cursos como Pedagogia das Águas, professores identificados com a discussão da Educação do Campo, comprometidos com as políticas inclusivas, com a clareza das semelhanças e das diferenças entre a experiência da oferta regular do Curso e de um processo formativo voltado para os sujeitos e territórios singulares, situados num contexto de adversidades históricas em múltiplas dimensões – econômicas, sociais, políticas, culturais –, no caso concreto da análise do Curso de Pedagogia das Águas, com o foco para ribeirinhos, sujeitos dotados de capacidades a serem desenvolvidas, com



trajetórias de escolarização muitas vezes marcadas pela exclusão, dificuldades para concluir o ensino básico e médio, entre outros.

A singularização do Curso, conforme foi apreendido no processo da pesquisa, foi sendo tecida a partir de um núcleo docente já atuante com a educação do campo, aliada a compreensão de que a experiência requer a formação de formadores para atuarem com tais especificidades, com a clareza de que isso é um processo. A percepção do Coordenador do Curso retrata essa análise:



Quando o curso inicia, ele começa bem, pois se tem professores com experiência na Educação do Campo e outros professores que inclusive participaram do primeiro planejamento, tinham experiência. E essa primeira etapa foi muito boa porque nós tínhamos a FETRAF, que tinha um grupo proveniente do MST e que tinha a sua dinâmica. Então, todos os problemas que se tinha no colegiado eram supridos com a presença da FETRAF no curso (NASCIMENTO, 2011).

É notório no depoimento de Nascimento (2011) o reconhecimento do movimento social como educador e importante parceiro na educação, conforme Arroyo (2003, p. 3) já analisara outrora. O autor argumenta que de alguma forma “[...] os movimentos sociais reeducam o pensamento educacional, a teoria pedagógica, a reconstrução da história da educação básica [...]”; que os movimentos sociais cumprem um papel pedagógico significativo, que com suas lutas contribuem, pedagogicamente, na aprendizagem e garantia dos direitos. Assim, o movimento social se configurou como importante mediador pedagógico da constituição identitária do Curso.

Infere-se aí, que embora a coordenação tivesse essa avaliação, outro grupo de professores da universidade não aceitavam a constante presença dos movimentos, a maior participação em reuniões e/ou planejamentos. O que gerou muitos momentos desconfortáveis para todos os protagonistas desse processo.

No PPP a carga horária total do Curso planejada foi de 3.200 horas dividida em **Núcleo Básico de 1.590 horas, Núcleo Específico de 1.260 horas e Núcleo Eletivo de 350 horas**. O núcleo básico e núcleo específico foram obrigatórios e definiram a base comum de formação do pedagogo. Podem ser entendidos, de acordo com o PPP (2005, p.08) assim:

- a) **Núcleo Básico** objetiva capacitar o pedagogo através de uma formação teórico-prática que favoreça a apropriação dos fatos e teorias que servem de base para a construção dos processos educativos em seus diferentes espaços e dimensões. Nesse sentido, esse núcleo deve se constituir a partir de uma abordagem tanto do ensino como das visões sociais que o explicam e o informam, analisando suas implicações

epistemológicas e a forma como determinam a prática pedagógica e a organização dos espaços e dos tempos escolares, contextualizando os diferentes projetos educacionais para a sociedade brasileira e situando-os para além dos espaços educativos formais.

b) **Núcleo Específico** visa a qualificação do pedagogo para os diferentes campos de atuação profissional, que traduzem o âmbito da especificidade da sua formação e atuação profissional. Essa especificidade se define na docência em diferentes níveis de ensino: Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio - modalidade normal - nas disciplinas de formação pedagógica, na gestão e coordenação do trabalho pedagógico. Particularmente no se refere à docência, há de se superar a dicotomia entre quem forma e quem ensina, o que exige novas formas de articulação entre a universidade, a escola normal e a escola fundamental.

As disciplinas do Núcleo Básico e Específico tinham em sua estrutura as mesmas disciplinas de um Curso regular de Pedagogia, devendo diferenciar-se na abordagem, de acordo com os enunciados no PPP. Destaque-se, no entanto, que há um diferencial nas Disciplinas Eletivas, como disse Nascimento (2011), que possuem atividades integradas com as comunidades e se centram na realidade dos assentados, visto que o Núcleo Eletivo foi definido pelas entidades representativas dos ribeirinhos da região das ilhas. O que significa que o Movimento Social, também, participou da construção do currículo e que deveria inclusive acompanhar o processo formativo em todas as suas etapas e isso ocorreu de forma efetiva no início do Curso, como afirmou o Coordenador:



O movimento social participava e nós tínhamos uma coordenação no projeto e uma coordenação colegiada que era composta por uma integrante do movimento social e dois alunos, para debater e planejar sobre o curso. Além disso, os integrantes da FETRAF montavam uma dinâmica conjunta e paralela as atividades desenvolvidas na Universidade. [...] Ler outros livros... E os ‘meninos’ [discentes] embarcavam nessa dinâmica, pois depois nós percebemos que por mais que eles viessem dos assentamentos eles não tinham experiências como assentados do MST, da mística, da participação e envolvimento, era uma vivência muito urbana, não eram militantes [...].

Inferese na fala de Nascimento (2011) justamente o que Fernandes F. (2011), liderança da FETRAF, falou anteriormente sobre a necessidade da educação, pois como era um processo de conquistas recente para os movimentos e discentes ribeirinhos, todos passaram por um amadurecimento que necessitou de formação de base política, de organização e de luta por políticas que melhorasse a vida dos ribeirinhos.

O Núcleo Eletivo tinha caráter optativo e destaca a diversidade da formação, que de acordo com o PPP tem por objetivo “[...] possibilitar ao aluno a construção de um percurso acadêmico próprio, adequar o currículo às diferentes realidades regionais da clientela

favorecida [...]” (2005, p. 11), bem como intermediar perspectivas profissionais que não fossem contempladas no núcleo básico e específico, num currículo aberto e flexível, na tentativa de se relacionar com a dinâmica da realidade social ribeirinha. Tal Núcleo foi construído coletivamente entre lideranças ribeirinhas e a Universidade, como aponta o Relatório da UFPA (2006, p.04) de Coordenação do Curso enviado ao INCRA:



O Núcleo Eletivo para este Curso de Graduação foi construído a partir de sugestões da comunidade a que pertence o público-alvo que, através de discussões com a Coordenação do Projeto identificou assuntos a serem abordados e conseqüentemente, quais eixos temáticos atenderiam de maneira mais consistente as necessidades da referida comunidade. Houve o consenso de que tais necessidades implicam conhecimentos que o futuro pedagogo, formado a partir do Projeto ‘Pedagogia das Águas’, deve apreender para saber elaborar estratégias e instrumentos pedagógicos que apresentem, a partir da ressonância nos processos educativos, reflexões, soluções e/ou alternativas aos problemas com os quais a comunidade de que serão egressos deve se confrontar.

A partir desse processo coletivo de construção, referenciado no princípio da Parceria, a Universidade e os movimentos sociais e lideranças estudantis, formularam a proposição de um núcleo eletivo denominado “Educação Básica das Ilhas”, composto de Eixos Temáticos e Tópicos, como é demonstrado no Quadro 04 a seguir:

Quadro 04 - Eixos temáticos e tópicos do Núcleo eletivo

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

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

O Quadro é revelador de que os Eixos Temáticos tem dois pilares imbricados e estruturantes: um de cunho mais sociocultural, antropológico e lingüístico, e outro, mais centrado na dimensão ecológica-ambiental. Percebe-se, também de acordo com o Relatório (2006) enviado ao INCRA, que o Núcleo Eletivo teve uma programação mais flexível, com atividades a serem desenvolvidas pela Coordenação do Curso e as entidades representativas dos trabalhadores assentados das ilhas, que no âmbito da parceria, deveria ter sido ao longo das oito etapas, chamadas de entre-etapas pelo Campus de Abaeté, planejadas para o Curso.

Essas entre-etapas são ações denominadas assim pelo PPP, por meio da Universidade, e ocorreram no período em que os alunos não estavam em aula, com cronogramas acertados entre o fim de uma etapa e o início da outra, até para não ficarem ociosos e dispersos do Curso. Esse processo poderia ter sido mais bem articulado com o tempo-comunidade, no entanto, não ocorreu continuamente da forma idealizada pelos proponentes do Curso.

A análise documental possibilita compreender no Núcleo Eletivo que residiu a ênfase mais identitária do Curso com os sujeitos, suas práticas socioculturais, a discussão acerca da sua realidade. Mas também, há nas disciplinas que compõem o núcleo específico, a exemplo de Metodologia e de Prática Pedagógica com as Comunidades Agrícolas, Educação do Campo na Amazônia, Sociologia do Meio Rural, uma perspectiva mais vinculada à realidade do campo segundo estudo das Ementas.

É preciso ressaltar, que esse Núcleo Eletivo, pelo que consta no PPP, poderia ser desenvolvido por meio de atividades independentes, com 110 horas na forma de Cursos, disciplinas e seminários ou atividades curriculares como monitoria, disciplinas de outras áreas de conhecimento, participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão, estágios profissionais, eventos, cursos e publicação de trabalhos científicos.

No que tange a isso, averiguou-se a partir da entrevista com Nascimento (2011) que o trabalho planejado com:



Os saberes culturais ficam restritos no núcleo eletivo. [...] A idéia era trabalhar com movimento social. Idealmente ficou restrito mais ao núcleo eletivo, por conta da ementa. Agora do ponto de vista da dinâmica, houve um conjunto de atividades que abrangeram esses aspectos culturais.

O Procampo foi bom para os alunos do curso de Pedagogia das Águas se envolverem mais. E entenderem da importância de discutir o rio, a escola ribeirinha. Houve também participação em reuniões dos movimentos, em eventos como Seminários Estaduais, Diálogos, Rodas de conversa. Encontros no FORECAT. O envolvimento de um conjunto de alunos em grupos de pesquisa [...].

O reconhecimento pelo gestor do Curso no que se refere à circunscrição da discussão sobre saberes culturais ao Núcleo Eletivo, assim como anteriormente, já havia sido registrado, evidencia a limitação e a contradição do Curso ao aspirar uma formação identificada com a realidade loco-regional e abordá-la de forma fragmentada em componentes determinados e não assumir isso, enquanto um princípio formativo que perpassasse a totalidade do processo formativo.

Ao mesmo tempo, que há o reconhecimento das limitações, de dificuldades enfrentadas durante o Curso para que a transversalidade do campo e das águas do cotidiano

vivenciado pelos discentes ribeirinhos fosse concretizada para além da intencionalidade e do documento, oportunidades foram asseguradas, a exemplo de espaços acadêmicos e sociais que contribuíram para formação crítica e enraizada na realidade loco-regional. Dentre as oportunidades, destacam-se a participação nos Seminários Estaduais de Educação do Campo no ano de 2006 e 2010; participação em Encontro Estadual de Pesquisa em Educação do Campo, aprovação de trabalhos científicos em eventos regionais e nacionais; eventos de discussão de Memória docente e ribeirinha; pesquisas no Tempo-Comunidade; inserção em grupos de pesquisa e em projetos de extensão com trabalhos nas próprias ilhas, maior participação em movimento social e no Fórum Regional Permanente de Educação do Campo da Região Tocantina (FORECAT). Algumas dessas experiências de participação podem ser visualizadas a seguir.

Ilustração 49 – Discente ribeirinha Maria do Parto apresentando trabalho de Comunicação Oral no II Encontro de Pesquisa em Educação do Campo do Estado do Pará.



Fonte: Dayana Souza, 2010.

Ilustração 50 – Discentes no IV Seminário Estadual de Educação do Campo do Estado do Pará.



Fonte: Dayana Souza, 2010.

Nessa conjuntura, com a diversificação de processos formativos dos discentes ribeirinhos pretendeu-se acordo com o PPP (2005, p.08):

[...] consolidar uma nova identidade profissional do pedagogo, a partir de uma base de formação que contemple um conjunto articulado de conhecimentos mínimos necessários, que o qualifique para atuar nos espaços educativos formais e não - formais numa perspectiva de totalidade. Isso responde à necessidade de superar a fragmentação do curso, caracterizada principalmente pelas chamadas habilitações, uma questão central apontada durante os Seminários de Avaliação do Curso de Pedagogia.

Além disso, analisa-se que com o Curso, os discentes ribeirinhos tiveram a oportunidade não só de ter aprendido novos conhecimentos técnicos e profissionais, e

partilhar seus aprendizados da universidade e seus saberes ribeirinhos, em eventos de cunho científico, de debates e até atuando na organização de seminários, aos quais proporcionaram discussões sobre educação do campo, a realidade ribeirinha, principalmente no Campus de Abaetetuba. Promovendo um resgate, inclusive, de valorização identitária, mas também, de luta por direitos e melhorias de vida.

O Curso de Pedagogia das Águas foi ofertado em regime intervalar e com caráter semi-presencial de acordo com o direcionamento do CUBT/UFPA, mas, tentando inicialmente seguir o tempo-escola/universidade e tempo-comunidade trabalhado em cursos de educação. O processo formativo, de acordo com o PPP do Curso, deveria estar articulado com as especificidades da formação de professores no campo, com as formas de trabalho e práticas sociais das organizações dos assentados na região das ilhas e atuação em movimentos sociais.

Parte das disciplinas foi ofertada referenciada na metodologia da alternância, em que o tempo-escola (no caso Universidade) e tempo-comunidade se articulam imbricadamente. Essa é uma prática que vem ganhando espaço em projetos educacionais na Educação do Campo, pois respeita o cotidiano de trabalho rural dos discentes. De acordo com Caldart (2001) a alternância busca integrar o espaço educativo com a família e a comunidade do educando e nesse sentido, a escola e/ou universidade pode ter dois momentos distintos e complementares.

Nesse intuito, quando estiveram no **tempo-escola/universidade** (presencial), tendiam a trabalhar mais os aspectos teóricos das disciplinas, avaliando o processo e planejando as atividades; no **tempo-comunidade** (semi-presencial) tinham as atividades de caráter teórico-prático nas comunidades de cada um, com as pesquisas de sua própria realidade, o que pode ser feito de forma individual ou em grupo.

O Coordenador do Curso, Nascimento (2011) acrescenta que devido sua experiência na Casa Familiar Rural acreditou no fortalecimento dessa metodologia no desenvolvimento do Curso, porém “[...] essa metodologia acabava não sendo obrigatória para os professores, pois não incorporava quem não tinha identidade com isso [...]”, isto é, alguns docentes cumpriram com tal metodologia, por conhecerem e acreditarem na importância da mesma e outros não. Com isso, apreendeu-se nos depoimentos, análise documental e observações no percurso da pesquisa, que, apesar de ter sido enunciado e planejado referenciar o Curso na metodologia da alternância, não foram todos os professores que vivenciaram o processo formativo nesse fundamento metodológico de organização do trabalho pedagógico. Portanto, não fizeram tempo-comunidade por motivos como: não ter proximidade com esse tipo de metodologia, e logo o não conhecimento da prática e nem do que se referenciou no PPP; aliado ao argumento

da falta de tempo, pois com a exigência de lançamento das notas e exigüidade dos prazos, implementar o tempo-comunidade, de acordo com Nascimento (2011), ficou inviável para alguns docentes, pois organizar o ensino nesse momento demandou tempo, acompanhamento dos alunos, mobilização da comunidade e dos movimentos sociais para apresentarem e discutirem os resultados, para assim gerar um conceito.

Analicamente, isso é um quesito importante nas experiências exitosas de educação do campo e que não foi prioridade efetiva no desenvolvimento do Curso de Pedagogia das Águas, pelos motivos já explicitados, causando lacunas e fragilidades na formação integral dos docentes ribeirinhos e atuação diferenciada nas ilhas.

A organização do ensino e conseqüente distribuição de carga horária, para orientação das atividades presenciais (tempo-escola/universidade) e semi-presenciais (tempo-comunidade) do Curso, no contexto da metodologia da alternância pode ser demonstrada por meio do exemplo constante no quadro 05 a seguir:

Quadro 05 - Orientação da organização das atividades

CARGA HORÁRIA TOTAL DAS DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA		DIAS LETIVOS
	PRESENCIAL	SEMI-PRESENCIAL	
75 horas	52	23	13 dias
60 horas	42	18	11 dias
45 horas	32	13	08 dias

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

De acordo com o PPP do Curso, esta forma de organização do trabalho pedagógico vem ao encontro de três fatores fundamentais: ① estabelecer um novo conceito de semestre acadêmico, que ultrapassasse o espaço geográfico e favorecesse as ações educativas em outros ambientes formativos, sem desmerecer o contato com o professor; ② o fato de o Curso ser destinado para os sujeitos determinados, no caso os ribeirinhos, diferentemente dos que ingressam na oferta regular do Curso de Pedagogia do Campus de Abaetetuba, em que as causas e os objetivos e como o diploma tem caracterizações diferentes; e ③ o Campus da UFPA intensionar e oportunizar processos formativos contextualizados no mundo do trabalho e lócus de dinamização das práticas produtivas e culturais dos ribeirinhos, sem aceleração da formação, na perspectiva de atender as particularidades de um público-alvo, mas com a mesma densidade de conteúdos dos outros cursos.

Nesse contexto, o Curso teve a duração de 08 (oito) etapas, conforme o planejado. Essas etapas “[...] teriam a duração de 45 e 35 dias letivos, considerando-se os períodos de janeiro a março e julho a agosto respectivamente [...]” (PPP, 2005, p.10). No entanto, de acordo com a fala da Coordenação, com as mudanças que ocorreram na troca de representantes do INCRA, no que tange ao PRONERA, dificuldades surgiram nesse momento, particularmente quanto ao financiamento. Anteriormente, os alunos recebiam uma bolsa para viabilização dos custos de deslocamento das ilhas para a cidade e posteriormente da casa do Moriva para universidade, aliado ao custeamento de necessidades acadêmicas e pessoais. E, havia recurso para reprodução de material, compra de alimentação e ônibus para transportá-los até à Universidade.

A questão da aplicação dos recursos financeiros é destacada desde o primeiro Relatório de coordenação da UFPA (2006, p.09) ao INCRA, posicionando que com atraso teve como conseqüências:

- a) Um certo emperramento no processo de licitação da compra dos alimentos e a demora na liberação das bolsas dos alunos; b) o atraso criou uma situação material desconfortável para os alunos, uma vez que o período de permanência deles na universidade para cumprir as cinco disciplinas previstas para a etapa terminou se estendendo em duas semanas para além do prazo previsto; este período terminou coincidindo com o período de retorno às aulas das escolas do município; ocorre que a coordenação do projeto e representantes do movimento, em negociação com a prefeitura, conseguiram dessa a liberação das dependências de uma escola municipal para hospedagem dos alunos; contudo, como houve coincidência entre o final do período de aula na universidade e o início das aulas no município os alunos se viram obrigados a deixar o prédio.

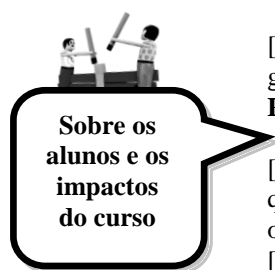
Esse período gerou um momento desconfortável logo no início do Curso, por conta do tradicional processo burocrático de liberação de recursos públicos, que se destinam à manutenção de projetos (RELATÓRIO UFPA, 2006). E foi com a intervenção da associação ribeirinha, com o intuito de apoiar a coordenação do Curso, que se conseguiu solucionar tais transtornos iniciais e finalizar a etapa. O princípio da Parceria, também, se concretizou na gestão, tendo os movimentos sociais atuado na pressão junto aos órgãos competentes. Destaque-se que com os entraves salientados, mais uma vez, o desenvolvimento do curso foi afetado, as aulas e presença dos discentes fragilizadas e conseqüentemente, aparente desorganização, não de culpa merecida, dos gestores do Curso.

É de se indagar, inclusive, que mesmo o INCRA apoiando e financiando o projeto, os sujeitos que se encontram na administração fazem ou não movimentações para o progresso positivo de ações e demandas, liberações ou emperramentos. Certamente, essas tribulações,



causam questionamentos nos próprios ribeirinhos contra os argumentos do Instituto, que afirma ter investido substancialmente em projetos de educação, porém, em que medida? Com que respeito? A falta de cumprimento da constituição, sobre o direito à educação, bem como das diretrizes, têm sido o pesar e o vigor pelo direito à educação dos sujeitos do campo.

Em que pese dificuldades como as registradas, pelo coordenador do Curso, Nascimento (2011) aborda que a experiência do Curso foi, essencialmente, uma relação pedagógica, de aprendizado coletivo em múltiplos aspectos, desde a gestão individual e coletiva da manutenção no Curso, quanto de avanço na relação universidade e movimento social, bem como de processos formativos afirmativos da identidade ribeirinha. O depoimento a seguir é explicativo dessa dinâmica:



Sobre os  
alunos e os  
impactos  
do curso

[...] Os alunos foram muito responsáveis por eles mesmos, quando tinham bolsa, na gestão do dinheiro da alimentação, em que participavam. O curso valeu a pena. **O Pedagogia das Águas marca a relação Universidade e Movimento Social**<sup>49</sup> [...].

[...] O curso fortaleceu a idéia de ser ribeirinho. E com um grande grupo que diz que quer avançar, quer fazer mestrado, doutorado, que pode ser intelectual a partir de onde mora. E que a Universidade teve que aprender a lidar com o Movimento Social [...].

A análise do Coordenador do Curso é fortalecida com a análise de Domingos Trindade do Moriva (2009) em que aborda essa co-responsabilidade com os alunos do curso:



[...] e nós estamos colocando responsabilidades, pra eles no caso, administrar a verba do curso, nas primeiras etapas era nós que administrava, prestava as contas, hoje e de três , de duas etapas pra cá, é eles que coordenam, formamos uma comissão, eles sabem o que chega, sabe o que compra, sabe o que tem, arranjam cozinheira, se sobra, vejam o que sobra, se não sobra, sabe que nós tem dificuldade,então né, é responsabilidade pra eles administrar, **e a gente avalia o crescimento**<sup>50</sup> por que eles tão crescendo no conhecimento e avaliamos como crescimento em nós por que a gente tá se capacitando, pra gente viver com os universitários que pra gente era um desafio né, universitário pra lá, movimento social pra cá, universitário pra lá, trabalho rural pra ali.

Assim, na somatória de falas de Nascimento (2011) e Trindade (2009) observa-se “que nem tudo foi de espinhos”, mas que na relação Universidade e Movimento Social, todos cresceram, não apenas os discentes que hoje buscam as realizações de outros projetos de vida, de continuação no meio acadêmico, mas que tanto a instituição universitária, como também

<sup>49</sup> Grifo nosso.

<sup>50</sup> Grifo nosso

entidades de movimento conseguiram realizar um curso inovador para a educação superior de ribeirinhos e o quanto que avançamos e quebramos paradigmas nessa relação.

Numa análise geral acerca do Projeto Político Pedagógico e experiência educativa do Curso de Pedagogia das Águas, evidenciam-se alguns elementos. Primeiro em sua especificidade, percebe-se que por muitas vezes o planejamento idealizado não foi integralmente concretizado, entretanto, as ações e as práticas dinamizadas, organizadas com os movimentos sociais e de tempo-comunidade no limiar das entre-etapas foram as ressignificações desse projeto curricular.

Ao analisar a trajetória dos ribeirinhos, ingressantes ao término do Curso em 2011, é visível o resgate de valorização identitária, pois ser ribeirinho, ser do campo, era uma identidade negada, considerada cultura inferior, subordinada, subalternizada. As práticas curriculares do Curso foram sendo ressignificadas no bojo das contradições e das potencialidades, no enfrentamento de dificuldades vivenciadas com os docentes, com a Faculdade do Curso, com os movimentos sociais de posturas ideológicas diferentes e entre os próprios estudantes, assim, eles foram amadurecendo, assumindo responsabilidades, participando da organização político-pedagógica e gestão de recursos.

A presentificação das falas dos discentes acerca do currículo vivido, a serem visualizadas a seguir, com base nos fundamentos do PPP é de suma importância para essa pesquisa, porque foram nestes e com estes, que os planejamentos, organização e os impactos ocasionados pelo Curso ganham sentido.

### *O diálogo entre os Saberes Culturais e o Currículo do Curso: a vez e a voz dos discentes ribeirinhos das ilhas de Abaetetuba*

A teoria curricular crítica questiona como são construídos os saberes escolares, propõe analisar o saber particular de cada agrupamento de alunos, porque esse saber expressa certas maneiras de agir, de sentir, falar e ver o mundo [...]. Quando se pensa um currículo, é preciso começar captando as 'significações' que este sujeitos fazem de si mesmos e dos outros através da experiência compartilhada de vivências [...] (LIBÂNEO, 2002, p.25).

A afirmação de Libâneo (2002) nos instiga a fazer o diálogo do Currículo com os aspectos conjunturais de visões de mundo, histórias, aprendizagens, trabalhos, desejos, expectativas, sonhos e utopias dos discentes ribeirinhos do Curso de Pedagogia das Águas, objeto de estudo da presente Dissertação, pois se entende que estas também são formas de reconhecer a criticidade, a visão e a problematização da realidade em que vivem.

Pensar um currículo, com as noções e as metodologias diferenciadas para esses sujeitos, já foi um avanço dos proponentes – universidade e movimentos sociais, pois “[...] Do contrário, o currículo se mantém insípido, incolor e inodoro para alunos e professores. [Afinal] Quem vai se interessar por algo que não tem gosto, cor ou cheiro? [...]” (PADILHA, 2009, s/p). Com base em tal questão e acreditando na desafiante tarefa de construir um currículo que incorpore elementos do cotidiano cultural dos sujeitos (VEIGA-NETO, 2004) que é necessário trazer a baila **a percepção dos discentes** sobre o significado do Curso, sua ligação com as águas e o significado de estar num Curso de Educação Superior. Assim, quando perguntados sobre o significado do Curso, eles respondem:



Seu significado é voltado para realidade dos alunos que são ribeirinhos, moradores das ilhas de Abaetetuba, necessitando da formação específica para trabalhar na mesma e assim contribuir com sua comunidade.

O curso foi chamado assim devido todos os alunos serem moradores das ilhas e por este ter o objetivo de formar pedagogos para atuarem nas nossas ilhas.

O curso atende uma especificidade ribeirinha.

Por que somos uma turma específica das ilhas (...)

Oportunidade de estar fazendo um curso superior sem sair do campo e valorizando o mesmo (...)

Para mim o curso de Pedagogia das Águas significa um sonho realizado, ou seja, eu sonhava em um dia cursar o ensino superior.

Significa nova perspectiva de vida, novos conhecimentos e nova formação valorizando a cultura ribeirinha.

Por que são pessoas que estão estudando para trabalharem com a realidade local, do ribeirinho.

Ser o novo, o diferencial, para fazer a diferença.

Diante dessas ricas visões pode-se apreender uma multiplicidade de aspectos a serem discutidos. Consoante ao objeto-problema e aos objetivos de pesquisa evidenciam-se quatro aspectos que são essenciais, como escreve Padilha (2009) de serem fomentados na abordagem sobre o Curso, pois são temáticas que surgem dos próprios discentes que viveram o currículo.

A primeira delas diz respeito a um dos princípios da educação do campo, que é de *Valorização da vida e da cultura dos povos das águas* e que foi marcada pelas falas com ênfase na necessidade de se formar professores que são de uma realidade específica – as ilhas – e que vão atuar neste lugar (ou não), vinculando a ação educativa a um possível projeto

educativo contextualizado, para o desenvolvimento e a intervenção em sua região. Ressalta-se, que ao falar sobre princípios, valores e processos, acredita-se em conceitos que se combinam mais do que se excluem (FERNANDES, CERIOLI, CALDART, 2004).

E no sentido de atuarem nesse possível projeto contextualizado foi destacada a questão da *Formação Docente para atuação nas ilhas*, visto que como anunciado no próprio PPP, o Curso objetiva “[...] desenvolver uma educação com qualidade social referenciada, a fim de atender a uma clientela muito específica [...]” de professores dos assentamentos nas ilhas que possuem o papel “[...] fundamental de formar/educar a partir de uma concepção diferente de mundo e de sociedade. Concepção essa que privilegia a luta por uma sociedade justa e igualitária, por uma educação para a cidadania [...]” (2005, p. 05). O reconhecimento do Curso como uma inovação, como o diferente que afirma a valorização da cultura local e o protagonismo dos sujeitos educativos é enfatizado como diferenciais positivos da experiência do Curso de Pedagogia das Águas.

Ainda se nota nas respostas dos discentes as dimensões real e abstrata/sentimental, quando os ribeirinhos afirmam o fato de se realizar o curso em Abaetetuba, município em que residem e a própria realização pessoal no acesso ao Ensino Superior público, aparentemente inacessível aos sujeitos. No que tange ao curso, embora tenha sido desenvolvido no município, não ocorreu no local de vivência dos discentes, isto é, nas ilhas, pela ausência de maior infraestrutura, mas também, pela dificuldade de grande parte dos docentes deslocarem-se e manterem-se nestes espaços, já que não são ribeirinhos e, portanto, não são acostumados às especificidades da ilha. A Universidade era longe do porto na feira, onde as rabetas atracavam. Daí deste ponto os discentes tinham que andar para a praça mais próxima para pegar um ônibus ou pagar moto-táxi. Logo, na perspectiva de uma nova versão de um projeto Pedagogia das Águas é preciso fazer valer esse nome com um curso que seja realizado nas ilhas.

Outro aspecto é relacionado ao *Sonho de ingressar na Universidade* e de poder ter ingressado e concluído um *Curso de Educação Superior no Campo*, pois de acordo com os relatos transcritos e informais na vivência da pesquisa com os sujeitos percebeu-se o pensamento de que estudar numa Universidade Pública era algo utópico, ainda mais com um Currículo “preocupado” com a transversalidade, o qual tem valor para os ribeirinhos, em relação as suas vidas com as águas. Elemento ressaltado nas seguintes falas:



[...] a água para nós [...] representa vida, sustentabilidade e movimento.

[...] adoro morar onde moro e não gostaria de sair de lá.

[...] onde os rios são nossas ruas, nos quais flutuamos nas águas e essas águas que brilha movendo-se nas correntes e nos rios que levam nossas canoas e alimentam os (as) filhos (as) dos(as) ribeirinhos.

Isso comprova a água como um componente de suma importância na sobrevivência dos ribeirinhos, tanto do ponto de vista socioeconômico e sociocultural, como também, para a conexão com a escola, com a universidade, isto é, com os diferentes ambientes educacionais. Brandão (2002, p.21) numa associação entre comida e vida, nos remete a estabelecer uma combinação entre as águas e os modos de vida ribeirinha, pois “[...] como todos os outros seres vivos, sujeitos da natureza, acabamos nos tornando uma forma da natureza que se transforma ao aprender a viver [...]”. Assim, entre as águas, as matas e as terras, os ribeirinhos se educam e isso deve ser levado em consideração no Currículo, posto que, é preciso que a diversidade cultural dos sujeitos do campo, tratados como sem cultura, sem saber, da roça, entre outros estigmas, ganhe espaço nas discussões curriculares de cursos nos diferentes níveis de ensino (BRITO, 2006).

E esse olhar sobre (re)conhecimento de identidade cultural produzida na imbricada relação com a natureza é salientado também pela liderança do movimento social da CPT:



Eu acho que quando o pedagogo chegar num momento final de um curso e poder ter entendido que ele é parte da água, que ele é parte da vegetação, que ele é parte do ar, que ele é parte dessa humanidade, desse bioma que nós temos aqui nas ilhas da várzea, eu acho que é a maior riqueza do curso, que aí ele conseguiu entender o que falou a nossa professora, por que aí ele tá se identificando, aí ele tem essa identidade própria, se ele não tem essa identidade própria, se ele não conseguiu ter essa identidade própria bem clara pra ele, ele não conseguiu entender a dinâmica do curso [...] (ROMILDES TELES - CPT, 2009).

A percepção da liderança do movimento social é afirmativa de uma visão teleológica, com finalidade e fundamento entrelaçados, de formação profissional comprometida com a identidade cultural, com o pertencimento às múltiplas formas de produção da existência material e simbólica. Essa visão pode não ter sido generalizada, inicialmente, entre os movimentos sociais que participaram da elaboração da proposta do curso, mas foi sendo consolidada entre tais, na medida em que observavam mudanças nas atuações dos discentes ribeirinhos, que antes, nem confirmavam identidade ribeirinha/do campo.

Percebe-se que há uma inter-relação entre homem e natureza - ribeirinhos e natureza, que se expressa na dinâmica de vida, num emaranhado de relações sócio-culturais e formas de viver e conviver, presentes nos sujeitos que moram nas ilhas e se presentificaram na sala de aula. Negar esse conjunto de aspectos é fortalecer a perspectiva de cultura hegemônica.

Compreende-se que mesmo que estejam num mesmo lugar, com os fatores semelhantes, mas com as vidas diferenciadas, saberes são construídos no coletivo e no individual, porém saberes, ora se aproximam e ora se afastam, fazendo de cada sujeito um ser único. Pedra (1993, p.32) afirma que “[...] representações do que pode ser considerado conhecimento válido [...] transmitem, assim, para além do ‘conhecimento científico’, um modo de ver e classificar o mundo – vivido [...]”.

Ao planejar um Curso de Pedagogia, mas com reconhecimento de especificidades, tem-se como sinaliza Giroux e Simon (2008, p.115) a noção de que se está oferecendo uma pedagogia que “[...] reconhece seu lugar em múltiplas formas de reprodução cultural, e não simplesmente naqueles espaços que vieram a ser rotulados de ‘escolas’. Qualquer prática que intencionalmente busque influir na produção de significados é uma prática pedagógica [...]”. Nesse sentido, ao indagar sobre as motivações, que levaram os ribeirinhos a ingressarem no Curso, percebe-se a aproximação das representações de vida e dos sentidos, que vincularam os discentes aos objetivos do Curso, e principalmente nas formas como essa formação se expandirá:



Primeiramente o sonho de prosseguir os estudos, vinculado à uma oportunidade de valorização de uma identidade do campo.

Oportunidade de novos conhecimentos, fazer novas amizades e ao mesmo tempo estar me formando em nível superior.

Fiquei feliz, contente e ansioso, porque sonhava em um dia ingressar na UFPA e o sonho tornava-se realidade de cursar o nível superior, visando novas perspectivas de formação.

Primeiramente eu estava com muita vontade de ingressar na universidade, e principalmente que o curso levasse em consideração minha realidade.

Me tornar militante do movimento social para assim ajudar a melhorar a vida do povo do campo.

Fazer o nível superior, oportunidade de entrar em uma Universidade pública com um curso que trata da realidade vivida no meu cotidiano.

Ter a oportunidade de adquirir um título a nível superior. Assim como conhecer melhor como funciona o ensino universitário.

Era de ter uma graduação. Agora continua a mesma, mas só que com uma melhora, pois a partir do curso pude perceber o quanto é importante estar valorizando a cultura ribeirinha, tentar estar fazendo a diferença nas escolas do campo.

A minha maior motivação foi por parte da minha família.

As motivações são perpassadas por qualificação, sonhos, família e movimento social. A formação inicial se constitui no ponto de partida para a *continuidade dos estudos*, que se associa a um dos objetivos do PRONERA, com a formação profissional, tanto no nível médio como no superior, que reconheça o cotidiano vivido pelos sujeitos ribeirinhos. E isso é reafirmado nas falas em que há o desejo de ingressar no ensino superior que considere a cultura ribeirinha. O ecoar pela valorização de aspectos culturais ribeirinhos pode ser relacionado ao próprio clamor de políticas públicas, de melhorias do local em que moram, também, por meio da educação. E de certo, ao analisar essas falas vê-se o Currículo do Curso, como escreve Brandão (2002), inserido no mundo da vida cotidiana desses sujeitos, pois além de resgatar aspectos do cotidiano do ribeirinho, também provocou mudança de vida.

A questão de estar no nível superior, viver com outras pessoas e na universidade, mas com um currículo diferenciado é um aspecto de vital importância. Afinal, como estar num lugar em que remar o casco, ser pescador, extrativista, homem/mulher da terra ou do rio não é levado em consideração? Para muitos chegar ao ensino médio foi ultrapassar desafios, mas estar numa universidade pública federal foi uma grande realização. E isso pode ser justificado pelas próprias palavras, também do ribeirinho de movimento social, que tem a seguinte visão sobre essa oportunidade na educação superior e sobre a Universidade também:



[...] com relação à educação superior no campo, a gente percebe que, tá melhorando e nessa preparação principalmente dos alunos do pedagogia das águas, o objetivo nosso é que eles tenham essa visão, de resgatar a cultura do povo ribeirinho, essa riqueza que eles tem, que o campo tem né, e trabalhar nisso pra que eles possam ser pessoas que cultivem mais a cultura, que não perca essa identidade, que possa viver, permanecer, que eles possam falar da maneira como eles devem falar o linguajar deles dentro de vários contextos, que os alunos encampem essa educação do campo de uma forma simples, de uma forma que valorize esse ribeirinho, esse camponês [...] (ROGÉRIO CARDOSO - MORIVA, 2009).

A formação com vistas na *melhor atuação no movimento social* ribeirinho é motivo de continuidade no Curso, pois alguns discentes são militantes e outros que estão à frente de lideranças de movimentos acreditam no currículo do Curso, o qual tem como fins a formação de profissionais para a educação nas ilhas, pode auxiliar na qualificação da atuação dos sujeitos por meio da educação do campo e também com os novos conhecimentos a serem disseminados em suas comunidades e companheiros de luta. Arroyo (2004) destaca que precisamos descobrir núcleos ou pilares que serão vigas mestres e irão construir e consolidar um projeto de educação básica, de educação do campo. Nesse sentido, ter militantes se profissionalizando em cursos superiores, é estratégico no bojo de um projeto emancipatório,

na possibilidade de aprender, porque é necessário lutar por seus direitos, de forma qualificada, bem como ter direito ao saber, às outras culturas.

O esforço e o apoio da família contribuíram para que os discentes fizessem o Curso. Muitas vezes, esse apoio familiar pode estar ligado a uma concepção de vida melhor, mas também fora do campo, do local em que vive, de migração para a cidade, local que representa crescimento, aumento de renda, “lugar de gente estudada”, com a plena aquisição de cultura escolar, que não se articula com os saberes daquele local. E, como expressa Brandão (1999) existem sujeitos que não se sentem abertos a migrar do campo para a cidade. Querem viver no seu espaço de origem e mudá-lo positivamente.

Enquanto pesquisadora percebi uma forte ligação com os discentes e o local em que moram. Na saudade da residência, do almoço ribeirinho nos períodos de tempo-escola/universidade e de construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Do banho do rio e do simplesmente viver próximo a natureza e do aconchego familiar. Além disso, poderiam estar envolvidos pelo que alguns chamam de aspectos urbanos, mas sempre via neles, a necessidade de “voltar para as ilhas”.

A *titulação* expressa como estímulo, tem um significado diferenciado para os sujeitos do campo. Almeida (2011) graduada pelo curso de Pedagogia da Terra, com apoio do PRONERA e militante afirma que:



No Brasil a gente vai quebrando vários tabus. Primeiro o fato de ter o Presidente Lula como presidente da república, me mostra que é possível, que não é só para doutores. O fato de termos uma mulher presidente, nos mostra que é possível. Quando eu recebi o convite do curso, eu pensei: só nós sabemos. E nós que eu digo, assentados, do campo, só nós sabemos qual é a sensação de receber o diploma. É quase que a sensação de ser presidente.

São idiossincrasias do que é ser um ribeirinho, assentado, do campo, que recebe um diploma de Licenciado em Pedagogia, com o currículo que buscou não apenas formar um Pedagogo, mas um profissional com o diferencial de ter sua realidade associada com os conteúdos curriculares “tradicionais” ou conhecidos como científicos. É importante perceber, que mesmo em espaços em que o paradigma tradicional do currículo persista, professores assumam postura urbana, transmissora, individualista, continuam existindo experiências ímpares, produção de outros saberes, olhares pedagógicos que expressam, como escreve Corrêa (2005) outros currículos que conflitam com o cotidiano, com a resistência e limites educacionais. A fala de Almeida (2011) aponta de que com estas experiências de educação do/no campo já avançamos bastante, que para quem é excluído socialmente, pela diferença, conseguir acessar e concluir o ensino superior é uma vitória.



Souza (2010) destaca que, no que tange a necessidade da escola, e aqui universidade, ressignificar o cotidiano para saber fazer uso das culturas num movimento de acolhimento dos diferentes, tem sido desafios pautados pelos estudos culturais e das teorias pós-modernas, ressaltados pelas dificuldades de apreender um currículo hegemônico, que não considera o multiculturalismo. O currículo ainda se encontra distante das questões culturais e cotidianas, permeado, predominantemente, com os conteúdos universais. De certo ainda, há complexidade entre os conhecimentos ditos do senso comum ou cultura popular, com o que chamamos de cultura erudita.

Há que se considerar que não se pode cair no reducionismo de crer que apenas a ocasião de relacionar multiculturalidade com o currículo resolverá todos os problemas que a escola se debruça. Mas há de se entender que a dimensão e reconhecimento da cultura como fator importante no espaço educativo pode provocar impactos na educação. Assim:

[...] é claro que o currículo não existiria sem a escola para cumpri-lo, mas reduzir o currículo ao que se vive no cotidiano da sala de aula pode precarizar a experiência educativa, reduzindo-a e alienando-a. Mas ao contrario, podemos utilizar os fatos do cotidiano para examinarmos, através deles, os temas universais dos quais a escola deve tratar, o porquê das habilidades que ela desenvolve e propor a critica do presente relacioando-a com outros tempos e outros espaços[...] (SOUZA, 2010, p.45).

E é nesse sentido que a fala dos sujeitos, objetivas e subjetivas são apresentadas aqui, pois se acredita nos olhares que foram construídos, transformados e amadurecidos no viver o currículo, por meio das diversas atividades acadêmicas, em que se misturaram a sua realidade. Desse modo, quando perguntado aos discentes se o Curso atendeu suas expectativas iniciais, eles respondem, apontando aspectos positivos e negativos:



Sim, pois durante cursar o ensino regular, minha realidade nunca foi levada em consideração e muitas vezes abafada e foi vítima de preconceito. O curso de pedagogia das Águas foi uma porta que se abriu para eu valorizar minha cultura e ser valorizada.

No começo foi tudo novo, mais depois caiu a ficha, era o que eu esperava, e agora o curso de Pedagogia foi o que eu sempre quis

Sim, o curso de Pedagogia me fez ter esclarecimentos que somente consegui adquirir na Universidade. A prática de exercitar o falar em público, debater questões que jamais tive oportunidade.

Logo de imediato não, porque sentia muita dificuldade em compreender os textos discutidos nas disciplinas, mas depois essas dificuldades melhoraram, principalmente com os trabalhos de alternâncias, vindo a corresponder a essas expectativas.

Sim, o curso me ajudou na confirmação da minha identidade, além de me proporcionar uma prática pedagógica reflexiva sobre a [...] nossa realidade do campo.

Sim, pois através dele pude entrar no mercado de trabalho.

Sim, correspondeu além das minhas expectativas, pois a cada dia, cada minuto que passo eu me apaixono e vejo a riqueza que temos nas ilhas no campo.

Mais ou menos. Hoje essa especificidade já se faz presente no nosso curso e quando o povo (discente) faz valer e reconhecer como ribeirinho e construtores de uma vida onde se valorize as especificidades do local.

Não, por ser um curso "das águas" pensei que o curso fosse contemplar a realidade, mas nas primeiras disciplinas foi observado que as mesmas não faziam relação entre o campo.

De início não, mas com o decorrer do tempo sim. Pelo fato de alguns professores não se identificarem com a turma no início do curso.

A associação da experiência do Curso às expectativas iniciais é difusa na fala dos discentes, que expressam a visão de que o Curso correspondeu sim, não correspondeu e parcialmente atendeu ao que esperaram. Uma parcela significativa afirma que o Curso possibilitou reafirmar a identidade e a valorização de sua cultura ribeirinha, da qual, antes, nem eles mesmos avaliaram como sendo boa. Pois em relatos anteriores, na análise do PPP junto à fala da Coordenação e outras, foi possível ver as atividades independentes, de campo, de pesquisa, em que os discentes se voltaram às suas próprias realidades, e “enxergar” seus cotidianos, aquilo que antes não percebiam, ou que não tinham sido estimulados a compreender.

Não se pretende defender aqui, uma espécie de etnocentrismo com base em Laraia (1988, p.75), quando afirma que “[...] O fato de que o homem vê o mundo através de sua cultura tem como consequência a propensão em considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural [...]”. Quando na verdade, antes do Curso, os discentes ribeirinhos nem tinham seu espaço como local de riqueza, de significados, importante. Muitos dos alunos viam o rio, por exemplo, como algo negativo, pobre, motivo, também, pelo qual, políticas públicas nunca chegavam. Também porque, a organização e fortalecimento dos movimentos no município, em prol desse objetivo é recente, com a abertura de programas sociais.

O fato de eles analisarem, no “meio do curso”, vamos tratar assim o período, que este não atendia as expectativas iniciais, derivou também da própria construção ideológica que se relacionou aos objetivos do Currículo do Curso, formar professores para as ilhas de Abaetetuba, que considere os saberes culturais ribeirinhos e possa, por meio da

interdisciplinaridade mesclar os saberes dos alunos, que são das ilhas, com os conhecimentos da matemática, do português, da geografia e dentre outras.

Associar a construção de barcos nos estaleiros, como bem pesquisa Lucena (2005) em sua tese, com a tradição e a matemática; perceber a riqueza da linguagem ribeirinha, o vocabulário específico/típico, com as suas normas, construir os planejamentos por meio de temas geradores, ou seja, relacionar os saberes, antes desvalorizados, com o currículo das escolas ribeirinhas e promover não um projeto único de educação, mas o reconhecimento da diversidade ocorreu no curso Pedagogia das Águas. Não da forma idealizada e total, mas na flexibilidade curricular e com o empenho de alguns docentes, muitas atividades foram realizadas com esses sentidos para a formação de um pedagogo que possa atuar com diferencial nas diversas educações.

Arroyo (2008, p. 12) ressalta que se tem organizado os Currículos para formação de professores para possibilitar a atuação deles em diferentes tipos de escolas: do campo, da cidade, com jovens, índios, na periferia, na EJA, mas, com viés no comum e no universal. E, quando há alguma possibilidade de interferir e flexibilizar, o máximo que se consegue, são meras adaptações em horários, tempos, o que para ele não é suficiente. Por isso, se concorda quando o autor sustenta que:

Não tem sido fácil equacionar cursos de diversidade e formação sem sair dessas lógicas, concepções e diretrizes únicas de currículo e de núcleo comum obrigatório. Normatividades rígidas e que ao máximo apontam a possibilidade de um núcleo diversificado ou um calendário adaptado à diversidade regional. A diversidade regional é aquela que tem sido mais destacada nas orientações curriculares aberta a possíveis adaptações secundárias. Nesse sentido, a diversidade ainda está condicionada à lógica universal.

Acredita-se, no que pese parte da matriz curricular e atuação docente do Curso de Pedagogia das Águas, este produziu uma interrogação perante a concepção universal, perfis e formações de docentes. De modo que, não se avançou em sua totalidade, mas em sua função social, cultural e pedagógica, não somente para os discentes ribeirinhos, e para o Campus de Abaetetuba, o qual a partir desse Curso tem ressignificado e pautado mais a educação do campo, com ênfase nas ilhas, o que não acontecia. Era uma realidade próxima, mas ausente dos planejamentos da instituição universitária.

Então, se reconhece que é preciso ter sensibilidade pedagógica de compreender a história política, social, econômica e cultural dos coletivos desiguais para que os diferentes sujeitos: criança, adolescente, jovem, adulto, do campo, da floresta, do rio, quilombolas,

negro, indígena possam reeducar seus olhares sobre aqueles chamados de “minorias”, “outros” ou “estranhos” (ARROYO, 2008).

Loureiro (2000) ao tratar das águas que “dita” o *modus vivendis* dos ribeirinhos como algo mítico, mas também como espaço de vivência, trajetos, é nesse lugar que os ribeirinhos se traduzem, despertam sua imaginação e sua liberdade devaneante. Desse modo, o elemento inerente aos discentes ribeirinhos e formativo no currículo, água, foi trabalhada nas disciplinas por poucos professores, mas já simboliza, de início, a abertura da universidade local para o tema que destaca a diversidade no curso.

Concorda-se com Pacheco (2005), quando se escreve a construção de um currículo não se parte do nada e nem do vazio, porque uma instituição educativa ao elaborar seu currículo projeta o tipo de sujeito que quer formar, quais princípios serão tratados, temas, assuntos, em que se configurará num educando, educador, cidadão, sujeito, profissional.

Portanto, quando perguntado aos discentes se de fato a água foi um elemento formativo, eles respondem:



SIM - Pois muitos professores(as) sempre buscaram fazer o elo (relação) entre as disciplinas e as nossas especificidades como ribeirinhos (as), valorizando nossos conhecimentos, e principalmente a nossa realidade.

SIM - No começo apenas alguns professores faziam essa correspondência com as águas, mas nessa etapa todos os professores estão facilitando esse elemento formativo no currículo do curso.

SIM - Na medida em que ela constitui-se como o elemento identitário e formulador das questões a serem estudadas em sala.

SIM - Pois alguns professores procuraram sempre estarem fazendo a relação com a realidade que vivemos tanto é que o curso leva o nome pedagogia das águas.

NÃO - porque do início até a penúltima etapa pouco trabalhos temáticos relacionado à água, só nas disciplinas eletivas, nesta etapa podemos trabalhar mais e melhor.

NÃO - de julho de 2006 à Janeiro de 2008 não era incluída as águas no currículo do curso, a partir desse período das águas eram trabalhadas nas disciplinas. Isso só ocorreu graças ao professor Flávio, que discutiu com a turma e com a coordenação do curso para valorizar a realidade local dos alunos nas disciplinas.

NÃO - Porque a maioria dos professores não abordam o tema como um elemento formativo.

O que se pode apreender acerca das falas, é a água como um elemento formativo, tratada apenas quando um/uns professor/professores tinham/ têm interesse ou entendimento de que um Curso que leva “Águas” no nome do projeto, quanto um distintivo na formação de sujeitos ribeirinhos; como os professores deveriam se relacionar com sua realidade, e não foi só água, mas também, uma série de elementos vitais como a floresta, a terra, os saberes

culturais. Logo, se não havia ninguém inquieto com isso, nem tinha identidade profissional/acadêmica na educação do campo, essa preocupação temática e relação não aconteceram durante a maioria de duração do Curso.

Quando os discentes ribeirinhos do Curso apontam para o elo feito por docentes com a temática das águas e/ou a falta dessa proximidade, é devido a perspectiva crítica direcionada nos planos de aulas e num conjunto de oficinas, trabalhos, ações em que compuseram a formação docente dos ribeirinhos. Tendo em vista que, essa teoria crítica representa as lutas por ideais e problematização do que se faz, do que se participa e do contexto, em que vive com os aspectos apreendidos na universidade.

Por acreditar que a teoria crítica do currículo seja uma forma de reafirmar a possibilidade de construir os espaços de políticas sociais, soluções para um cotidiano multicultural que se depara com o universal é que se frisa, com base em Pacheco (2005, p.97) que:

A existência de uma escola crítica de pensamento curricular é plural, diversificada e jamais pode ser circunscrita a um pensamento uniforme, mesmo que se fale de um grande rio com uma longa tradição, que reforça, por um lado, o que é conservador e, por outro lado, o silenciamento de muitas vozes que estão nas margens e afluentes desse mesmo rio.

Por esse motivo, também, é que se traz a fala dos discentes para análise da proposição do Currículo do Curso vivido por eles, este pode ter sido planejado para um cenário, mas se deparou com outro contexto, de receptividade diferente, com os valores diversos e que se comprometeu com um presente histórico, de futuras possibilidades, e de questionamento curricular. O que de fato ocorreu quando relatos orais dos alunos declaram que no início o curso não era aceito no campus por fugir da padronização.

A par disso, destaca-se que as diversas experiências de aprendizagem que ocorreram no Curso, sobretudo, as que se relacionaram ao Tempo-Escola/Universidade, desvelou quais os aspectos significativos e as dificuldades vivenciados nesse processo, pois essa metodologia era inovadora para eles e estimulada/realizada muito mais pela Coordenação de Curso e alguns docentes. Assim, os alunos escreveram que:

Esses momentos são muito importantes, pois são momentos de conhecermos e valorizarmos ainda mais o que somos e temos a partir de um olhar mais apurado.

A questão financeira é uma dificuldade porque temos que nos deslocar do alojamento (casa) para comunidade no decorrer das disciplinas e o tempo é pouco para desenvolver a alternância.

A convivência em grupo, trabalhos desenvolvidos em grupo, a socialização dos textos acadêmicos, a apresentação em seminários dos trabalhos e a produção

acadêmica. Já as dificuldades são várias, mas a mais significativa é a falta de tempo, estudamos nos dois horários (manhã e tarde) o que impossibilita o discente de ter muito leitura a se fazer em pouco tempo, muitas vezes provocando a falta de compreensão dos textos e acontecer de não produzir de acordo com o que a disciplina oferece.

A falta de orientação da coordenação uma vez que as vezes eu me sinto perdida no curso, as vezes ele se torna muito urbano e não do campo.

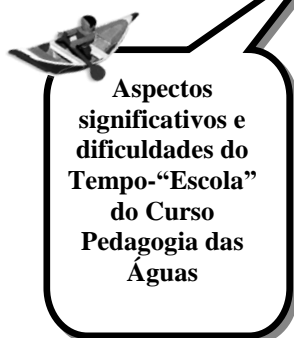
As dificuldades mais acentuadas são conciliar o trabalho na escola e o curso de Pedagogia das Águas.

Os aspectos mais significativos são a vivência com outros alunos do campus e da turma, os conhecimentos adquiridos. E as dificuldades são a moradia que é precária, o ônibus (não temos) e alimentação.

Os aspectos relevantes é o conhecimento em constante construção andando junto com a prática através do tempo escola podemos fazer essa interlocução prática/teórico. As dificuldades são quando nós encontramos docentes descomprometidos com a causa de Educação do campo.

Os aspectos mais significativos são a convivência com a turma, os trabalhos desenvolvidos em grupo, a discussão dos textos na sala de aula e a apresentação dos trabalhos. Já as dificuldades vivenciadas é a compreensão dos textos, devido o tempo que é muito curto.

O tempo escola é uma construção do teórico com a prática onde eu relaciono o empírico e construo vivências e especificidades num âmbito onde o preconceito ainda se faz presente. As dificuldades existentes e a locomoção de um lugar para o outro, o meio de transporte e a verba etc.



A metodologia do tempo-escola/universidade, quando ocorreu, pois o coordenador Nascimento (2011) diz que sua realização dependia dos docentes, foi de acordo com os discentes ribeirinhos um momento de auto-valorização, em que pese as dificuldades financeiras e o tempo curto para estudar, tendo em vista que as etapas ocorriam em dois turnos: manhã e tarde.

A formação foi marcada pela convivência e trabalho de grupos com sujeitos de outras ilhas de Abaetetuba, o que permitiu a interação, maior reconhecimento de que mesmo habitando no mesmo município, em suas ilhas, existia diferenças, mesmo que por menores. Nesse processo ainda, a compreensão de textos teóricos no início foi dificultoso, segundo os discentes, pois as leituras eram novas, por mais que a linguagem seja complexa, sentiram que era necessário para o amadurecimento acadêmico/profissional e para suporte nas produções dos textos, apresentações de trabalho e nas avaliações. Logo, embora se tenha planejado a execução dessa metodologia comum nos cursos de educação do campo, uma série de entraves acompanhavam esse processo novo para discentes e alguns docentes.

Como aspectos dificultadores, os sujeitos destacaram que durante o tempo-escola/universidade, houve: falta de orientações mais definidas, maior apoio da coordenação do curso e novamente a falta de docentes compromissados com a educação do campo, que

fizessem relação da teoria com o cotidiano, bem como a relação com a prática de professores das ilhas. Além disso, como o Curso sofria um “certo preconceito” no Campus, por ser um curso diferenciado desde seu processo seletivo, no início, não havia disponibilidade de uso de outros espaços e equipamentos tecnológicos. E o emperramento de recurso financeiro e a delimitação deste não favoreciam a compra de materiais para o Curso. O que logicamente, algumas vezes, interferia na qualidade das aulas de docentes que elaboravam planejamentos de aulas com esses materiais.

De acordo com Fonsêca e Moreira (2006, p.109) as instituições educativas é o espaço, onde diversos atores, em seus âmbitos pessoais, sociais e ambientais se encontram, articulam-se e promovem a união de uma rede de saberes. No campo do currículo e alternância,

[...] o cotidiano escolar passar a ser o material básico para a concretização das atividades curriculares, [parte-se] das indagações dos grupos envolvidos e de seu olhar sobre a realidade e os processos vivenciados na escola. Ou seja, são as experiências de vida, a realidade percebida por educadores, educandos e famílias, inseridos na sua cultura. A reflexão teórica sobre os processos permite desvelar elementos e, muitas vezes, determinantes nas situações do cotidiano escolar, interferindo diretamente no processo educativo.

Nesse sentido, formar, integralmente, para a vida e para a cidadania, na perspectiva da educação do campo, é compreender, também, que o currículo não se deve reduzir apenas aos conteúdos, as cargas horárias, as normatizações e as regras a serem cumpridas na instituição educativa. Pois, são as diversas interações da vida do aluno com os conhecimentos transversais, que promovem o melhor desenvolvimento de uma pessoa. Assim, ao tratar do currículo para um Curso de educação do campo é fundamental atentar para uma teoria em que conjugue com a prática, a reflexão e a ação em diferentes cenários econômico, político, sociocultural (FONSÊCA E MOREIRA, 2006).

Diante desse pensamento dos autores, considera-se essencial ter a percepção de que o currículo deve estabelecer elos com o cotidiano cultural dos sujeitos, suas práticas de trabalho, de vivências no local em que moram. Do contrário, continuaremos investindo em currículos em que não contribuem para uma formação cidadã e profissional, e não se volta para as dimensões de educação existentes em sua realidade.

Assim, tendo a alternância como opção de metodologia, é preciso analisar também o que destacam os discentes acerca do Tempo-Comunidade:


Oportunidade de olhar as coisas de forma diferente. Introduzir dentro da própria Universidade os valores e cultura do nosso povo ou comunidade.

Um dos aspectos que considero mais relevante é o fato de estarmos voltando e olhando nossa comunidade com outro olhar, o olhar de pesquisador que antes não tínhamos.

Durante as vivências foi possível detectar alguns problemas na comunidade que antes era desconhecido suas causas. E também foi possível observar a grande alegria das famílias em ver a valorização cultural de sua produção, como é o caso do artesanato de matapi, crochê e outros.

A interação direta com a comunidade, apontar soluções como o problema do lixo, e o tratamento da água consumida.

É de suma importância para o curso, pois através dele nós temos um maior entendimento da realidade da nossa ilha.



**Aspectos mais significativos sobre as suas vivências no tempo-comunidade do Curso Pedagogia das Águas**

O tempo comunidade me fez perceber muitos fatos relevantes que acontecem na minha comunidade que passava despercebido por mim mesmo sendo do local/a grande diversidade cultura e social que existe na minha comunidade.

Os aspectos mais significativos do tempo-comunidade são as pesquisas, o desenvolvimento e a realização desses trabalhos, a convivência em grupo e a apresentação do resultado dessas pesquisas, fruto de nossos trabalhos, isso significa uma imensa satisfação.

A convivência entre o grupo. O esforço dos alunos no desempenho do trabalho.

Troca de experiência, escuta das lideranças, conhecimento de cultura, as histórias de vida.

O tempo comunidade foi de observação, compromisso e aprendizagem em relação a cultura e o ensinamento sobre o local relacionando o teórico com a prática.

Um dos aspectos foi conhecer de fato a realidade das famílias, pois descobrir valores muitos especiais na comunidade que eu jamais imaginava que houvesse.

Os aspectos significativos a meu ver são os diálogos estabelecidos com os moradores da localidade, principalmente quando se conversa com pessoas idosas da área, e o melhor de tudo ver a hospitalidade desse povo.

Uma reflexão acentuada nesses excertos diz respeito ao retornar à comunidade com o olhar de pesquisador, as bases teóricas apreendidas no tempo-escola/universidade e que, mesmo vivendo naquele espaço como ribeirinho, aprender novos saberes que nem se imaginou ter. Olhar para seu habitat com visão crítica, fazer levantamento de escolas, recursos, documentários acerca da cultura, do lixo, da preservação do meio ambiente, do ser ribeirinho, entre outros, favoreceu um (re)conhecimento da própria comunidade. Além disso, entrevistar famílias, lideranças, artesãos e idosos, também, gerou novos aprendizados, e impacto como a valorização dos valores e da cultura do povo ribeirinho. Quando se retornou para as ilhas e junto com os movimentos sociais se socializou os resultados, e havia uma relação de compromisso sustentada, de maior desempenho para a realização do trabalho acadêmico e de aprendizagem para os discentes ribeirinhos, que ali consolidaram sua formação docente e profissional.



Os espaços sociais foram objetos de intervenção de pesquisa no Tempo-Comunidade, foram nas ilhas, centrados em escolas, assentamentos e organizações sociais, majoritariamente, e também em paróquias, famílias e em algumas comunidades. Porém, como foi ressaltado, o tempo-comunidade não foi trabalhado em todas as etapas por conta do tempo, falta de recursos que engendrou uma série de outras estratégias planejadas para o Curso.

O “voltar” para sua comunidade como graduando de Pedagogia, refletir criticamente sobre sua comunidade e perceber o que se pode fazer diante dos problemas e entraves, agora com os outros conhecimentos que ao se misturar com os seus, originou um só saber. E como isso é trabalhado no Currículo? De acordo com os discentes a inclusão dos saberes culturais de sua região e/ou comunidade no Currículo do Curso é percebido, em grande parte, pela metodologia, tanto na alternância, como também com o foco no trabalho do tempo-escola/universidade. Ressalta-se que todas as falas destacaram o tempo-comunidade de forma positiva, de maior inter-relação e apreensão do vivido nas ilhas.

A frente apresenta-se um mapa mental (ilustração 51) elaborado por um grupo de discentes da Ilha Capim durante a disciplina Biologia da Educação, como resultado de uma pesquisa de campo diagnóstica da comunidade. Foi solicitado que cada equipe demonstrasse no mapa como eles visualizam a comunidade, apresentando aspectos ambientais, sociais e até instituições/entidades. Em seguida eles faziam a apresentação de seus olhares, bem como propostas de ações para soluções de entraves como desmatamento e invasão de terreno.



A organização e desenvolvimento de atividades como esta demonstram a riqueza de informações que os ribeirinhos possuem e que devem trazer para o debate na sala de aula e universidade, e que está ligado fortemente aos saberes culturais. Pois saber localizar rios, tipos de conflitos existentes naquela ilha/lugar, atividades de produção com principais frutas, somente sujeitos da localidade podem descrever, e produzir planos coletivos para melhorias em suas comunidades é uma atividade educativa, que pode ser feita em parceria com escolas, igrejas. Uma atividade como essa também proporciona aproximação entre o professor que não conhece a riqueza e problemas enfrentados nas ilhas com seus alunos. São ações como essa que a Universidade precisa realizar junto à comunidade, acolhendo seus diferentes e importantes conhecimentos.

De todo modo, esses aspectos interligam-se ao quadro de disciplinas eletivas (apresentados anteriormente), que foi elaborado conjuntamente entre Universidade e Movimentos Sociais. Apesar dos discentes destacarem que os saberes foram inclusos também nessas disciplinas, que se remetem aos interesses dos povos das ilhas, do campo, bem como rememora sua cultura, trabalho, linguagem e educação, para além, não conheciam o PPP do curso em que participavam. Por isso, quando perguntado se o currículo desenvolvido no Curso pela Universidade considera a realidade local e regional, os discentes respondem:

SIM - Pois a maioria dos professores sempre leva em consideração a realidade do local e do aluno, as nossas especificidades e conhecimentos, com exceção de alguns professores que não se preocuparam com isso, pois não tinham uma concepção de educação do campo.

SIM - Depende como o professor vai proporcionar para o aluno.

SIM - Durante o curso temos feito alternância, o que nos permite um grande envolvimento com a teoria e nossa realidade local. Durante o curso já foi possível valorizarmos realidades antes não valorizadas por nós ribeirinhos.

SIM - No início do curso não era levado em consideração a realidade do local e regional, mas após a disciplina Seminário de pesquisa I, na etapa de janeiro de 2009 houve a discussão de que deveria valorizar a realidade local.

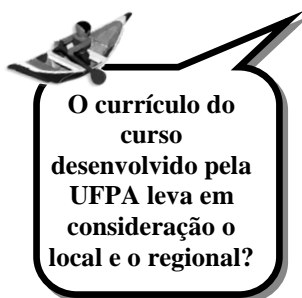
SIM - Percebe-se que o currículo vem considerando a realidade local, embora apenas alguns professores tratem sobre isso.

SIM - Mas é uma característica específica de Pedagogia das Águas. O currículo dos cursos da Universidade não dão essa ênfase.

SIM - A UFPA tenta busca professor que faz parte desse contexto da realidade dos ribeirinhos.

SIM - pois todos os professores sempre buscam mostrar os dois lados, seja através das aulas ou através das pesquisas de campo.

SIM - é a minoria dos professores que não sei se não entendeu sobre o nosso/a nossa realidade, ou se se fazem de desentendidos.



SIM - porque temos em algumas disciplinas a oportunidade de fazer alternância e pesquisar a comunidade.

Mais ou menos. Posso dizer que hoje se está se dando mais ênfase a realidade no tempo escola e tempo comunidade, mas também depende muito do compromisso do docente com a Ed. do campo, isso faz bastante a diferença.

No início não, depois com a vida de professores que já trabalham com perspectivas de educação do campo é que se está dando mais ênfase.

NÃO - Precisa saber mais a realidade das ilhas.

NÃO - O currículo não leva em consideração a realidade das nossas ilhas e sim alguns professores que trabalham com a turma que ajudam a trabalhar a realidade do campo.

A análise dessas falas pode soar como uma avaliação acerca do que se propôs, idealmente, como projeto do Curso de Pedagogia das Águas, que subjetivamente, na intenção de se formar professores para atuarem nas ilhas, propuseram um currículo em que se inter-relacionasse com a identidade ribeirinha, de vida às margens dos rios e de interação com a natureza.

Observa-se de forma repetitiva, o fato de que a articulação entre os saberes culturais, entendido como as diversas práticas de trabalho, atuação, vivência, descobertas e multiplicidade de conhecimentos os quais educam com o Currículo formulado por uma universidade, dependeu de cada docente e da sua disciplina, porque de acordo com os discentes isto ocorreu mais quando havia a prática de alternância e nos trabalhos acadêmicos, a ligação entre teoria apreendida no espaço universitário e fora desse contexto.

Sendo o docente citado como um dos responsáveis para que houvesse tal articulação, foi fundamental contar com a presença, não apenas de docentes com experiência em educação do campo, mas também de alguém que conhecesse a realidade dos sujeitos, da vida nas ilhas, pela própria questão da especificidade do Curso, ou que se dispusesse a conhecer como vivem os ribeirinhos, antes de dar aula, para levar em consideração, em sua prática educativa, o contexto das ilhas.

Entender isso é contrapor-se à postura que a universidade ainda assume, pois não considera diferenças, o seu próprio nome é relacionado à unidade, um único lugar para todos. Impossibilitando rompimentos e quebras de padronizações em tempos anteriores. Mesmo o debate e a inserção de cotas no ensino superior não é algo de total aceitação pela comunidade acadêmica em geral. A própria fala de uma liderança ribeirinha sobre a universidade nos faz refletir sobre representações existentes desse lugar:



Por que Universidade no meu entender que não estudei, vem de uma palavra universo. Que é um completo de tudo e que ninguém deve ficar fora né, porque é uma Universidade e a Universidade que eu conhecia há alguns anos atrás era pra uma pequena parte da sociedade, que era aqueles com recurso melhor, que morava numa parte de melhor acesso da sociedade, é quem podia chegar na Universidade [...] (DOMINGOS TRINDADE – MORIVA, 2009).

Como denota o trecho, a universidade, antes privilégio de alguns, atualmente, vem quebrando alguns tabus, diante da pressão dos movimentos sociais, e desenvolvendo alguns Cursos para os públicos específicos, porque se tem pautado uma formação profissional em que “[...] a base curricular onde [o aluno] tem que provar que tem competências e habilidades para desenvolver adequadamente a sua profissão [...]” (JESUS e SERGIPE, 2010, p.409) não se importa com a origem social, os vínculos de pertencimento, as visões de trabalho, as necessidades de aprendizagem, como alcançou a vaga e outros. Além disso, as graduações têm atuado no preparo de profissionais para atender o mercado de trabalho, com cursos rápidos e que não fazem nenhum tipo de relação com o lugar de atuação, que está interessado no capital financeiro.

Acredita-se que essa instituição deve maturar em suas ações o respeito à heterogeneidade cultural, social e econômica para promover melhor comunicação entre Estado, Sociedade e Movimento Social, até para que se criem ações e resultados de impactos sociais e não as marginalizações e as exclusões, como diz a liderança do Sindicato dos Trabalhadores:



Um outro fato é a forma de exclusão, quando o meu filho sai da zona rural pra ir pra Universidade, se forma e não volta mais pra lá. Eu tirei da zona do campo, um cidadão que podia contribuir comigo, então a educação tem que ser feita de uma forma que faça o meu filho entender que ele tem responsabilidade com aquela região e que ao se formar ele volte pra lá, e vá aproveitar o que tem lá pra desenvolver na própria região dele, [...] incluir aquilo que nós temos no currículo [...] (DÁRIO NEGRÃO – STTR, 2009).

A rica fala contribui para a reflexão sobre o compromisso da formação, que deve ser fortalecido e resgatado nas instituições universitárias, pois, mesmo acreditando que qualquer graduado tem o direito de escolher e atuar no campo ou no urbano, existem laços com o lugar onde se viveu/vive, e é lógico que ao fazer um curso que tenha como referências a educação do campo, com sujeitos dessa realidade, o campo se fortalece e se ressignifica, pois ele não será o mesmo, desde que tenha um trabalho humano e educativo centralizado na emancipação.

Por isso, ao formar professores das e para as ilhas, é preciso que se compreenda o contexto histórico dos sujeitos, suas necessidades, projetos de vida, diversidades, formação

educativa em espaços formais e informais para que não se conceba cidadãos fragmentados na sua totalidade. As universidades precisam deixar de ser generalistas, sobretudo na Amazônia, região que enfrenta dificuldades desde a colonização, dotada de riqueza ambiental e de pobreza de investimento social, de escravidão e de governantes militantes pela mudança social.

As percepções dos sujeitos da pesquisa captadas foram importantes para o desvelamento das questões norteadoras da pesquisa, e nesta seção de análise sobre o Currículo e os Saberes Culturais dos discentes ribeirinhos de Abaetetuba, da compreensão, das dificuldades, das estratégias e das aprendizagens que ocorreram no Curso com movimentos sociais, universidade, coordenação, professores e alunos das ilhas, principais sujeitos dessa dissertação. Além disso, possibilitou entendimento de como esses campos podem ou não se relacionar, bem como, o(s) porque(s) de não ter ocorrido, suas fragilidades e tentativas ideológicas de acerto.

Em suma, o currículo do Curso foi uma experiência ímpar, e muito contribuiu para a (re)organização de olhares na educação do campo das ilhas de Abaetetuba, para os sujeitos dessa sociedade local, mas precisa ser mais debatido e reconfigurado com estes novos pedagogos, para que se consiga atender as demandas e os direitos para o crescimento, fortalecimento e beneficiamento das populações ribeirinhas, tal como as outras multiculturais existentes em nosso país. Ainda discutir um currículo que mergulhe nas dimensões da cultura e da diversidade para avançarmos na educação ribeirinha amazônica.

## CONSIDERAÇÕES ... À BEIRA DO RIO

No intuito de pesquisar acerca de uma experiência de Educação Superior no/do campo em nosso Estado do Pará optei por analisar o Currículo do Curso de Pedagogia das Águas e sua relação com os saberes culturais dos discentes ribeirinhos, por entender como um curso de formação inicial de professores diferenciado pela sua especificidade ribeirinha, vinculado ao PRONERA e desenvolvido por uma Universidade Pública com apoio dos Movimentos Sociais. Ou seja, um estudo capaz de envolver os sujeitos do campo, a sociedade civil e os pesquisadores do Currículo e da Educação do Campo. Além do fato, de que os Cursos de formação e diversidade, em concordância com Arroyo (2008), tem se tornado realidade diante de longos momentos de pressão por políticas reivindicadas por grupos identitários.

Assim, a partir da trajetória vinculada a experiências formativas com povos do campo, a pesquisa se estruturou com base nas seguintes questões: Quais os elementos constituintes do universo cultural ribeirinho abaetetubense, com ênfase nas áreas dos assentamentos agroextrativistas? Qual a inter-relação entre o currículo do Curso de Pedagogia das Águas e os Saberes culturais dos discentes ribeirinhos de Abaetetuba? – que foram desenvolvidas ao longo das seções da dissertação, com foco na consolidação de um arcabouço teórico, bem como da percepção de elementos socioculturais e econômicos dos discentes ribeirinhos.

Nessa conjuntura, observou-se que a educação por meio de seus currículos, em geral, tem fortalecido um paradigma de culturas, distinguindo-as entre dominantes e inferiores/populares por meio dos conteúdos abordados e até da prática docente, pois estes, geralmente, seguem uma linearidade e/ou padronização e não dão margens para a diversidade da população brasileira, do povo amazônico, em especial, o qual é plural, heterogêneo e enfrenta dificuldades de acesso a seus direitos humanos e sociais. As diferenças são constantes nas salas de aula, porém são silenciadas e até tornadas invisíveis.

Os povos ribeirinhos desenvolvem, naturalmente, a sensibilidade e o hábito de viver com a natureza das águas, das terras e das florestas e se inserem no movimento por uma educação do campo, na tentativa de superar as medidas assistencialistas propostas hierarquicamente pelo governo. Para esses povos, a qualidade de vida não é apenas conquistar o assentamento e os financiamentos para auxiliar na produção. Hoje, há o entendimento de que tudo é perpassado pela educação, pois é a partir dela que se formam os sujeitos críticos, capazes de refletirem sobre sua realidade e buscam as transformações para as precariedades

existentes em sua comunidade. Porém, como formar sujeitos do campo, ribeirinhos, com uma educação urbanocêntrica? Não reconhecendo as diversidades, e tratando tudo de forma homogênea e igualitária? O que historicamente marcou a educação rural, em que as ações educacionais para os povos do campo, geralmente, eram relegados aos planos inferiores, estes resultantes do elitismo e da ideologia instalada pelos jesuítas no processo educacional, em que apenas os nobres ou com mais condições tinham chances de iniciar e concluir os estudos, seguir uma profissão (LEITE, 2002).

Apesar do discurso ser de acesso universal ao conhecimento, populações rurais não tinham educação necessária para a conquista da cidadania, a bens econômicos e sociais para viverem dignamente e sim uma educação limitada a treinamentos camuflados pelo discurso econômico e de inclusão social. Os povos do campo viviam uma intensa exploração e negação de seus direitos, sobretudo sociais e trabalhistas, reproduzindo, historicamente, exclusão e até preconceito sobre esses sujeitos, pois a educação rural tinha como fins formar mão de obra para atender aos interesses agroindustriais imersos no capitalismo, associado aos interesses de trabalho/mercado, replicando os meios de produção, que ficavam a frente dos deveres do Estado.

Aprender com a natureza, com o outro e com o trabalho não são os aspectos considerados relevantes para a maioria das instituições educativas nos diferentes níveis de ensino. Logo, como posso pensar em melhorar o global, sem refletir sobre o local, em que vivo em comunidade, com a minha família? É preciso articular as educações e pedagogias, estas são apreendidas fora dos espaços institucionais, denominadas de não formais, com os elementos do trabalho da pesca, do manejo do açaí, do artesanato, da agricultura, da igreja, da comunidade, das crendices, isto é, várias vivências, com o(s) cidadão(ões) que se pretende(m) formar.

Apreender os saberes culturais dos sujeitos ribeirinhos deve ser priorizado por um Currículo que tenha a sustentabilidade como princípio formativo e a educação como instrumento de emancipação humana, sem negar as temporalidades da vida ribeirinha, mas reconhecendo a espacialidade dos saberes culturais, contextos e histórias de vida dessas pessoas. Considerando, assim, o seu modo, pois cada sujeito tem uma visão de mundo e uma perspectiva de melhorá-lo.

Portanto, ao concordar com Almeida (2010), se identifica que é de extrema importância e urgência romper com a superioridade de saberes chamados de científicos, pois, em muitos casos, foram os experimentos de povos antepassados e gerações anteriores que



desencadearam explicações para práticas cotidianas, e que hoje foram incorporadas pela ciência.

Consoante a essa abordagem, a partir de estudos empreendidos na segunda seção “Currículo, Ribeirinhos e Saberes Culturais: um mosaico de categorias” pauta-se a materialização de um currículo que se relacione à pedagogia crítica e considere os diversos sentidos, os cotidianos, as histórias, as vozes e os olhares dos povos do campo e das águas, que foram (e ainda são) por muito tempo, negados e silenciados nas ações educativas, até mesmo como inexistentes. Por isso, é necessário que se insira nesses espaços, também, a análise reflexiva, política e cultural, que justificam tais invólucros de poder e dominação, que geram exclusão.

Dessa forma, o inter-cruzamento das categorias currículo, ribeirinhos e saberes culturais veio destacar não a obviedade da dificuldade de relacioná-las na prática da educação, mas a necessidade do fortalecimento de uma educação, que se volte para o debate da diferença, do gênero, das relações étnico-raciais, da identidade e da sustentabilidade e devem ser priorizados na formação sociocultural de um educando.

A compreensão do histórico do modo de viver de um povo, em especial dos ribeirinhos foi um passo relevante na apropriação dos elementos culturais provenientes da miscigenação, que ocorreu na Amazônia, em períodos anteriores, a partir da colonização. O que, de certo, causou impactos na economia, na educação e no contexto geral dos povos, que habitavam e habitam essa região. Desde a vinda dos colonizadores com seus saberes, hábitos, outras formas de viver e até dos objetivos diferenciados, de exploração e de emancipação do povo brasileiro, que o nosso país enfrenta, sobretudo, no campo do saber, essa relação entre saber e cultura superior, e saber e cultura inferior. Essa hierarquização, infiltra-se até a contemporaneidade, em várias dimensões sociais do país, entre regiões e povos de diferentes identidades. Quando um povo dotado de outros conhecimentos e dito desenvolvido vem modificar a vida de um outro povo, a partir do seu olhar, do seu ideal do que era ser cidadão.

Nesse contexto revelou-se no município de Abaetetuba, lócus da pesquisa, uma multiculturalidade de sujeitos que assumem identidades individuais ou coletivas, como é o caso do ribeirinho, do pescador, do assentado, do campo, do quilombola, do extrativista, do agricultor, isto é, caracterizações que dependendo do meio em que o sujeito vive, podem ser agrupadas ou assumidas como únicas. O que decorre, também, dessa história amazônica.

Caldart (2004, p.150) defende que sendo a educação, direito humano e social para desenvolvimento da cidadania, da participação crítica e ativa, “[...] não podemos tratar [esta] como serviço nem como política compensatória; muito menos mercadoria [...]”. Caldart

(2008, p.74) chama a atenção para uma reflexão de que “[...] não devemos nem aceitar universalismos imperiais (ou imperialistas) nem glorificar ou absolutizar particularismos cada vez menos, e ainda pior, para ficar neles. Ambas as posições nos desviam do caminho da transformação social e da emancipação humana [...]”. Logo, pensar em Educação do Campo é entender, que ela se refere a uma parte da população, a qual também sustenta a produção do país. Assim, é preciso pensar o campo como lugar de cultura, de trabalho e de educação, e precisa estar em sintonia com a cidade, e não na antinomia estabelecida pela visão hierárquica entre campo e cidade.

A terceira seção “Histórico, Movimentos Sociais, Perfil Sociocultural e Saberes Culturais dos Discentes Ribeirinhos de Abaetetuba-Pará” fez um apanhado do contexto do município e considerou, além do histórico, os movimentos sociais ribeirinhos do município, a questão da conquista do assentamento agroextrativista, com foco nos discentes, seu perfil social, econômico e cultural e até mesmo, de seus Saberes Culturais, categoria de análise nessa dissertação.

Dáí se concluiu que a formação dos saberes culturais, diante de uma diversidade e pluralismo de identidades é complexa, e envolve uma rede riquíssima de culturas que vem do campo das águas, das terras, das matas e estão emaranhadas no trabalho. Os saberes culturais estão atrelados ao trabalho ribeirinho, a sua forma de viver. Logo, o trabalho se constitui como princípio educativo e deve ser considerado na educação desses sujeitos, pois é espaço de relações sociais, de vida, de cultura e de valores.

No que tange a compreensão da educação do campo, como um movimento que se origina da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social por políticas públicas, pautada no erguimento de um projeto popular para o Brasil, e a favor de melhores condições de sobrevivência, de trabalho e de educação. Nota-se, que as propostas iniciais de formação básica, técnica de agricultores, de professores do campo, foram se consolidando em várias regiões do país, fazendo com que o movimento ganhasse força e visibilidade. Paulatinamente, a partir das experiências ligadas à Terra, como Pedagogia da Terra, Magistério da Terra, Saberes da Terra, outras experiências foram se inserindo, como é o caso do Curso de Pedagogia das Águas, que veio dar ênfase ao campo das águas e a seus povos ribeirinhos.

A pesquisa foi reveladora de que o PRONERA permaneceu, em que pese as dificuldades existentes, e mais, avançou para se tornar Política Pública e tem oportunizado aos sujeitos do campo acesso ao ensino, perspectivas de um bom local de moradia, de vida digna, justa e democrática por meio de seus programas e projetos. A concretização do direito á

educação do campo por meio do PRONERA contemplou diferentes níveis de ensino, desde a alfabetização de jovens e adultos assentados da reforma agrária, até a educação superior.

O PRONERA se constituiu no Brasil como um Programa afirmativo do direito à educação, política pública de inclusão social e desenvolvimento do campo, conquista histórica dos movimentos sociais do campo, num contexto de recrudescimento de políticas sociais, sob a égide do neoliberalismo, hegemônico no país na década de 1990.

Nesse âmbito, o estudo gerou a quarta seção denominada “A relação do Currículo e Saberes Culturais dos discentes ribeirinhos do Curso Pedagogia das Águas de Abaetetuba-Pará”, ela demonstrou os objetivos do Curso, estes preocupados com a situação de formação de professores das ilhas, mesmo com uma matriz curricular tradicional, buscou-se trabalhar um currículo que estivesse ligado à práxis dos sujeitos.

O Projeto Político Pedagógico do Curso atende quanto ao modo dos conhecimentos técnicos de um Curso regular de Pedagogia, pois, aqui, não se defende a exclusão dos saberes necessários à formação de um profissional, mas que haja uma intrínseca relação com a vida do povo ribeirinho, a quem se propõe o PPP. Nesse caso, por meio da análise documental, verifica-se que apenas o núcleo eletivo, em que pese sua relevância e inter-ligação com o campo das águas, não é suficiente para a relação com os saberes culturais dos discentes, visto que os conteúdos são ínfimos perto da complexa cultura ribeirinha. Há necessidade de se reformular o núcleo eletivo, juntamente com os discentes, agora graduados, que se formaram nesse curso, buscando analisar suas percepções sobre o desenvolvimento das disciplinas eletivas do Curso e a relação com suas dimensões históricas, sociais e de especificidades, na perspectiva não apenas da oferta de novas turmas, mas também de como essa experiência pode influenciar a resignificação do Currículo do Curso regular de Pedagogia.

Desse modo, a metodologia de alternância, com o tempo-escola/universidade e tempo-comunidade, não ocorreu na totalidade do curso, o que denota fragilidade na proposta e efetivação do referido Currículo, pois mesmo com a elaboração de um projeto diferenciado, para o público específico, as bases metodológicas comumente seguidas em Cursos de educação do campo, o qual respeita o ritmo e o cotidiano dos sujeitos, até mesmo a necessidade de retornar ao seu lugar, elas não foram seguidas do início ao fim. O que desalinhou o andamento do curso, ora acontecendo, ora não.

A proposta curricular incorpora a transversalidade da temática “águas”, não deve ser reduzida ao nome, pois pensar num projeto de formação é idealizar o profissional a quem se quer formar, em que ele irá contribuir, socialmente, no seu espaço ribeirinho ou em outro lugar/meio social. Nesse âmbito, tema, núcleo eletivo e metodologia são aportes que

contribuem para a formação do Pedagogo das Águas, porém, esses campos, também, necessitam de um docente sensível às questões da educação do campo. O que no caso do Curso estudado não foi possível, permanentemente, por conta de fatores como falta de recurso para trazer professores interessados e/ou comprometidos com o movimento e o não olhar de professores do Campus de Abaetetuba - UFPA, nos primeiros anos do Curso - Pedagogia das Águas - como uma proposta diferenciada. Até o momento, as experiências que se tinham com os povos do campo, eram apenas de Cursos do Governo Federal, padrões, que não faziam referência ao movimento por uma educação do campo.

Atualmente, observa-se que após a realização do Curso de Pedagogia das Águas, que o Campus vem se modificando e assumindo um novo olhar e compromisso com as populações do campo, que existem no município. Além da relação que tem se efetivado com os movimentos sociais, com propostas de discussão e parceria no desenvolvimento de outros cursos e eventos. Assim, avalia-se de forma positiva, em que pese as dificuldades vividas ao longo do processo de desenvolvimento do Curso, pois a nova configuração do Campus, também, deve - se a organização desse Curso, o qual teve sua proposta encampada por outros professores dispostos a se envolver no movimento por uma educação do campo em Abaeté.

A relação do Currículo do Curso com os saberes culturais dos discentes ribeirinhos existiu, quando foram realizados os trabalhos de tempo-comunidade e os discentes puderam fazer uma conexão do que estiveram aprendendo na universidade com o seu local de moradia, quando docentes acompanharam e avaliaram essas etapas, quando se expunha o que se pesquisou na própria comunidade ribeirinha para e com os movimentos sociais, na oportunidade de participar de eventos/encontros acadêmicos, melhor dizendo, numa série de atividades que dependia do docente, da metodologia e do retornar para as ilhas, não apenas como ribeirinho, mas também como educando do Curso de Pedagogia das Águas.

Assim, essa relação entre o campo curricular e dos saberes culturais existentes no decorrer do Curso, também, foi uma forma de reconstruir a história desses sujeitos, que antes eram submissos a uma educação urbana, e por vezes estigmatizava o ribeirinho, como os desenhos e charges dos sujeitos do campo em livros didáticos, com roupas rasgadas, furadas, sujas, sem sapatos e sem nenhum tipo de saber, educação e posicionamento. O Curso possibilitou a valorização do ribeirinho, como alguém interessado, que quer mudança de vida e ser agente de desenvolvimento de sua comunidade e da sociedade. De certo, visualiza - se em quase 95% da turma, por meio da convivência e dos momentos do tempo-escola/universidade.

Conclui-se, que essa nova visão de mundo também foi reforçada no currículo, quando se tinha a presença efetiva dos movimentos sociais, uma intrínseca relação de pertencimento de múltiplos sujeitos, pois, o Curso de Pedagogia das Águas começou com discentes, em que apenas uma minoria tinha engajamento no movimento social. Então, as lideranças que acompanharam o Curso, em seu início, promoveram momentos de formação de base crítica e reflexiva, quando os discentes não estiveram na universidade, ao mesmo tempo se realizou a discussão acerca da educação do campo, pois era um debate recente nas ilhas, entre os movimentos sociais, eles estavam se consolidando. Logo, apesar dos enfrentamentos existentes entre alguns docentes do Campus de Abaetetuba e movimentos sociais, introduziu-se nos discentes um novo olhar, uma nova perspectiva de educação e de luta pelos direitos e políticas públicas dos ribeirinhos.

Numa perspectiva pessoal se ressalta que a possibilidade de ter pesquisado acerca desse Curso, numa realidade desconhecida, com as experiências nunca vivenciadas no contexto ribeirinho, de início foi temerosa, no sentido da imaturidade de arcabouço teórico e de prática formativa, tendo em vista, que o campo de atuação, mesmo que ainda recente e jovem, da autora sempre foram as terras e não as águas. Entretanto, tamanha era a curiosidade e interesse no diferencial de público do Curso de Educação Superior, que o envolvimento foi inevitável e a certeza de que esta não será a primeira pesquisa referente ao Curso, ela é permanente, já que se observa que outros campos de pesquisa podem ser investigados, ainda, de forma aprofundada, como por exemplo:

- ① Os impactos do curso na vida dos discentes ribeirinhos;
- ② Mudanças na prática docente ribeirinha;
- ③ Movimento Social;
- ④ Universidade;
- ⑤ Gestão/Financiamento.

E, certamente, estes são apenas alguns aspectos, que se pode identificar no referido processo de pesquisa, até porque o Curso de Pedagogia das Águas, como o primeiro e, até o momento presente diante das pesquisas, é o único Curso de Educação Superior Pública na Amazônia paraense voltado para ribeirinhos, ainda possui várias perguntas e indagações a serem investigadas. E que devem ser evidenciadas na perspectiva de que o movimento por uma educação do campo não está sendo em vão, que a trajetória de lutas e conquistas tem oportunizado experiências que demonstram “que algo está acontecendo”, que não estamos de braços cruzados almejando mudanças, que as classes estão se movimentando e acreditando

num “outro mundo é possível”, como nos escreve Gadotti (2008), considerando o local em que o sujeito vive e suas particularidades.

Dessa forma, realizo as considerações desta Dissertação, com a fala de um discente, hoje Pedagogo, que registra o que foi o Curso, a relação com seus saberes do campo, seu diferencial e algumas ilustrações do encerramento do Curso de Pedagogia das Águas, momento do qual participei:

[...] O curso de Pedagogia das Águas nos proporcionou a possibilidade de ingressar em um curso de licenciatura plena em Pedagogia, não provocando de certa forma, a “saída” dos discentes do campo para a cidade, uma vez que o curso foi ofertado na região em que os próprios estudantes moravam. A mudança foi que adquirimos muito conhecimento teórico, não significando que esse conhecimento seja superior aos quais já temos, de vivência com o campo, mas sim uma complementação de conhecimento científico com o conhecimento popular de que temos [...] (ROSENILDO PEREIRA – discente do curso, 2010).

Ilustração 52 – Discente Jocilene Costa – Oradora da Turma Pedagogia das Águas na Solenidade.



Fonte: Discente Maria do Parto, 2011

Ilustração 53 – Coordenador do Curso Afonso Nascimento, na mesa com Movimentos Sociais e Vice-Direção do Campus de Abaetetuba.



Fonte: Dayana Souza, 2011

A expressiva fala do discente e as fotos reiteram alguns impactos e resultados, enunciados ao longo da dissertação: A necessidade de cursos de Educação do Campo no próprio local de moradia dos sujeitos, a qualificação do conhecimento que se mistura entre saberes culturais e saberes acadêmicos e promove o crescimento pessoal e profissional, a conquista e significado diferenciado da graduação para um/uma ribeirinho/a, que na responsabilidade com a educação de Abaetetuba e militância no sindicato, demonstram,

através da oradora da turma (ilustração 51), o início de uma caminhada que deve ser fortalecida. Na ilustração 52, o que o PRONERA e movimento, têm conquistado: a parceria entre Universidade e Movimentos Sociais.

Em suma, em que pese as dificuldades e enfrentamentos vivenciados na educação para os sujeitos do campo, muitas já foram as conquistas e avanços. Revoluções e crescimentos. Basta-nos, diante dos frutos colhidos, fortalecer ainda mais a caminhada com efetivação de políticas públicas.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria da Conceição Almeida. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.
- ALMEIDA, Maria da Conceição Almeida, CECING, Paula Vanina. (Orgs.) **A natureza me disse -Francisco Silva**. Coleção Metamorfose. Vol.4. Natal: Flecha do Tempo, 2007.
- ALTHUSSER, Louis. Aparelhos Ideológicos de Estado. In: EVANGELISTA, Walter José e CASTRO, Maria Laura Viveiros de. **Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE)/Louis Althusser**. (tradução) 2ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ANDRADE, M. R., DI PIERRO, M. C. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em perspectiva: dados básicos para uma avaliação**. São Paulo: Ação Educativa, 2004a.
- ANDRADE, M. R. DI PIERRO, M. C (Orgs.). **A educação na reforma agrária em perspectiva: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. Brasília; São Paulo: Ação Educativa, Nead, Pronera/Incra/MDA, 2004.
- ANDRÉ, M.; ROMANOWSKI, J. **Estado da Arte sobre formação de professores nas dissertações e teses de programas de pós-graduação das universidades brasileiras, 1990 a 1996**. 22ª Reunião da ANPED, Caxambu - MG, 1999.
- ANDRÉ, Marli. A pesquisa no cotidiano escolar. in: FAZENDA, Ivani. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- ÂNGELO-MENEZES, Maria de Nazaré. Aspectos conceituais do Sistema Agrário do Vale do Tocantins Colonial. in: **Cadernos de Ciência & Tecnologia**, Brasília, v. 17, n.1, p.91-22, jan./abr. 2000.
- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3ªed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- ARAÚJO, Sônia Maria. **Cultura e escolas-de-fazenda na Ilha de Marajó: um estudo com base em Raymond Williams**. Tese de Doutorado. USP, 2002.
- ARRETCHE, M. **Dossiê agenda de pesquisas em políticas públicas**. Rev. bras. Ci. Soc., vol.18, n.51, pp. 7-10, 2003.
- ARROYO, M. **Por um tratamento público da Educação do Campo**. 2007.
- \_\_\_\_\_. **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.
- ARROYO, M. A terra produz a gente. In: ARROYO, Miguel e FERNANDES, Bernardo (Org). **Educação básica e o movimento social do campo** – Coleção por uma Educação do Campo, nº 2 - Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.



\_\_\_\_\_. Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio e LEÃO, Geraldo. (Orgs.) **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ARRUDA, Rinaldo. "Populações 'Tradicionais' e a proteção dos recursos naturais em Unidades de Conservação". In Anais do Primeiro Congresso Brasileiro de Unidades de Conservação. Vol. 1 Conferências e Palestras, pp. 262-276. Curitiba, Brasil, 1997.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). ABNT NBR 14724. **Informação e documentação — Trabalhos acadêmicos — Apresentação**. 3ª ed. Rio de Janeiro: ABNT, 17.03.2011.

\_\_\_\_\_. ABNT NBR 6023. **Informação e documentação — Referências — Elaboração**. 3ª ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

BARROS, Oscar Ferreira. **Educação popular ribeirinha: um estudo dos saberes e práticas produtivas do trabalho ribeirinho na Amazônia paraense**. Dissertação de Mestrado. UFPB, 2007.

BARROS, Flávio Bezerra. **Sociabilidade, cultura e biodiversidade na Beira de Abaetetuba no Pará**. Revista Ciências Sociais Unisinos, p. 152 – 161; mai-ago, 2009.

BATISTA, Bernadete da Silva Ribeiro. A relação da Educação Superior com a Sociedade. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (Org.). **A Educação Superior no Brasil**. Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC. Caracas: Unesco, 2002.

BATISTA, Djalma. **Amazônia – Cultura e Sociedade**. 3ªed. Manaus: Valer, 2006.

BECKER, Bertha K. **Amazônia**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Ática, 1994.

BERGAMASCO, S. M. P. P. ; NORDER, Luiz Antonio Cabello . **Assentamentos Rurais**. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. **Estado da arte sobre a formação de professores nos trabalhos apresentados no GT 8 da ANPED, 1990-1998**. 22ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu-MG, 1999.

BRANDÃO, Carlos. **O que é educação**. Coleção Primeiros Passos. Editora Brasiliense: São Paulo, 1981.

\_\_\_\_\_. **A educação como cultura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. **Construção da pessoa e resistência cultural**. Editora Brasiliense: São Paulo, 1986.

\_\_\_\_\_. **O trabalho de saber: cultura camponesa e escola rural**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

BRANDÃO, Carlos. Cultura Popular in: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; Zitkoski, Jaime José. (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade-SECAD, Abril/2002.

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**. Brasília, 4 de novembro de 2010.

\_\_\_\_\_. **Programa de Erradicação do Trabalho Infantil**. Portal de Transparência do Governo. Disponível em: <http://www.portaltransparencia.gov.br/aprendaMais/Peti.asp> Acessado em 15.03.2011.

BRITO, Disselma Marinho **O Currículo Do Curso De Pedagogia da UFPA / Campus Universitário do Baixo Tocantins e a Identidade Cultural das Populações do Campo**. Dissertação de Mestrado. ICED/UFPA, 2006.

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. **Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo**. Ano 2, nº 2, 2004. Disponível em <http://www.uff.br/trabalhonecessario/TN02%20CALDART,%20R.S..pdf>. Acessado em 26.08.2010.

CANCLINI, N. G. **Cultura y Comunicación: entre lo global y lo local**. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación, 1997.

CANEN, Ana, MOREIRA, Antonio Flavio B., .Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: CANEN, A., MOREIRA, A. F. B., (orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano. 1. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. Comunidades rurais-ribeirinhas: processos de trabalho e múltiplos saberes. in: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Cartografias Ribeirinhas: Saberes e representações sobre práticas cotidianas de alfabetizando Amazônidas**. 2ª Ed. Coleção Saberes Amazônicos. EDUEPA: Belém, 2008.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H.. **Estudos culturais, educação e pedagogia**. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 23, ago. 2003 .Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782003000200004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200004&lng=pt&nrm=iso)>. Acessado em 19 jan. 2010.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Memória e Revitalização Identitária – Ribeirinhos e Ribeirinhas das ilhas de Abaetetuba**. Abaetetuba/PA, 2006.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Memória e Revitalização Identitária**. Abaetetuba/PA, 2006.

CRISTO, Ana Cláudia Pereira de. **Cartografias da educação na Amazônia rural ribeirinha: estudo do currículo, imagens, saberes e identidade em uma escola do Município de Breves/Pará**. Dissertação de Mestrado. PPGED/UFPA, 2007.

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.

CUYABANO, Emília Darci de Souza **Nas lições das águas: sensibilidades em movimento - um estudo sócio-antropológico de alunos ribeirinhos do Alto Pantanal do Mato Grosso, fronteira Brasil-Bolívia**. Tese de Doutorado. USP, 2005.

DAMASCENO, M. N.; BESERRA, B.. **Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 1, 2004.

DAMATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1989.

DAYRELL, Juarez. A Escola como espaço sócio cultural. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 1996.

DELGADO, Guilherme C.. **A questão Agrária no Brasil, 1950-2003**. Disponível em: [http://desafios.ipea.gov.br/sites/000/2/livros/questaosocial/Cap\\_2.pdf](http://desafios.ipea.gov.br/sites/000/2/livros/questaosocial/Cap_2.pdf) . Acessado em 12.02.2011.

DIEGUES, A. C.; 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**. Anais do I Encontro Internacional:, São Paulo: Governança da Água, 2007.

DI LASCIO, Marco Alfredo; BARRETO, Eduardo José Fagundes. **Energia e desenvolvimento sustentável para a Amazônia rural brasileira : eletrificação de comunidades isoladas**. Brasília: Ministério de Minas e Energia, 2009

DRUMMOND, José Augusto. **A extração sustentável de produtos florestais na Amazônia brasileira: vantagens, obstáculos e perspectivas**. Estudos Sociedade e Agricultura, Wisconsin: Madison, 1996. Disponível em: [http://www.florestavivaextrativismo.org.br/download/documentos/1996\\_Jose\\_A\\_Drummond.pdf](http://www.florestavivaextrativismo.org.br/download/documentos/1996_Jose_A_Drummond.pdf) . Acessado em 16.01.2011.

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: MOLINA, Mônica. **A pesquisa em Educação do Campo**. Brasília: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”: texto preparatório. In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (Orgs). **Por uma Educação do Campo**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário Aurélio Escolar Século XXI**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”**. Educação & Sociedade, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FERREIRA, Eliane Gonçalves; BAIA, Elza Maria Ferreira. **Educação, Sociedade e Natureza em Movimento: Um Estudo sobre o uso e Etnoconhecimentos dos Recursos Naturais na Comunidade Ribeirinha de Santa Maria do Rio Sirituba – Abaetetuba – Pará**. Trabalho de Conclusão de Curso. Abaetetuba/PA, UFPA, 2011.

FERREIRA, Eliane Gonçalves; BAIA, Elza Maria Ferreira; SILVA, Jocilene Costa da [et al.]. **Prática Pedagógica em Comunidades Agrícolas nas Ilhas do Município de Abaetetuba/Pará**. Trabalho apresentado na disciplina Prática Pedagógica em Comunidades Agrícolas. Abaetetuba/PA, 2010.

FONSÊCA, Aparecida Maria; MEDEIROS, Maria Osanette de. Currículo em Alternância: Uma nova perspectiva para a educação do campo. In: QUEIROZ, João Batista Pereira de [et al.]. **Pedagogia da Alternância: construindo a educação do campo**. Goiânia: Editora da UCG, Brasília: Editora Universa, 2006.

FRAXE, Therezinha. de J. P. **Cultura cabloca ribeirinha: mitos, lendas e transculturalidades**. Tese de Doutorado. UFCE, 2002.

\_\_\_\_\_. **Cultura cabocla-ribeirinha: mitos, lendas e transculturalidade**. São Paulo: Annablume, 2004.

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.

FREI BETTO. **O que é Comunidade Eclesial de Base**. 2ª Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra. **Juventude Ribeirinha: identidade e cotidiano**. Dissertação de Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento, Belém:UFPA, 2002.

\_\_\_\_\_. **JUVENTUDE CAMPONESA E POLÍTICAS PÚBLICAS: pertinência social do Programa Saberes da Terra na Amazônia paraense**. Tese. Belém: UFPA/NAEA, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Educação na Cidade**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. Ação cultural para libertação. in: FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação**. 5ª. São Paulo: Editora Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. in: **Conferência Nacional de Educação para Todos**, vol. 1. Anais. Brasília: MEC, 1994.

\_\_\_\_\_. **Boniteza de um Sonho: Ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Série Pesquisa em Educação. V. 1. Brasília: Plano Edytora, 2007.

GIROUX, Hnry. & SIMOM, Roger. Cultura Popular e Pedagogia Critica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. in: T. T MOREIRA, A. F. & SIVA, T. T (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GIROUX, Henry. & MCLAREN, Peter. Cultura Popular e Pedagogia Critica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. in: T. T MOREIRA, A. F. & SIVA, T. T (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia, Amazônias**. 2ed. São Paulo: Contexto, 2008.

GOOGLE MAPS. **Mapa mostrando município de Abaetetuba**. Disponível em: <http://maps.google.com.br>. Acessado em 30.05.2009.

GRANJO, Maria Helena Bitencourt. **Agnes Heller; filosofia, moral e educação**. Petrópolis: Vozes, 2008.

HACKBART, Rolf . Cidadania que brota no meio rural. In: INCRA, **Pesquisa confirma que reforma agrária é instrumento de combate à pobreza** Publicação Especial do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incrá), Ano I, Nº 02, Brasília, Dezembro de 2010.

HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação Do Campo na Amazônia: retratos de realidade das Escolas Multisseriadas no Pará**. Editora Gutemberg LTDA, Pará, 2005.

HARRIS, Mark. Presente Ambivalente: Uma maneira amazônica de estar no tempo. in: ADAMS, Cristina; MURRIETA, Rui; NEVES, Walter. **Sociedades caboclas amazônicas: modernidade e invisibilidade**. São Paulo: Annablume, 2006.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

IANNI, Octávio. Lendas do Novo mundo. in: LOUREIRO, João de Paes. **João de Paes Loureiro Obras reunidas, Cultura Amazônica, uma poética do imaginário**. São Paulo: Escrituras Editora, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Amazônia 2000**. Rio de Janeiro: IBGE, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DO MEIO AMBIENTE E DOS RECURSOS NATURAIS RENOVÁVEIS /INSTITUTO CARLOS JOBIM. **Cadernos do Professor Tom da Amazônia**. WW-F Brasil, IBAMA, 2005.

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.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão Israel José; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). Por uma educação básica do campo: texto-base. in: **Por uma educação básica do campo (memória)**. 3 ed, n.1. Brasília: Editora UnB, 1999.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000.

LEITE, Sergio et al. **Impactos dos assentamentos: um estudo sobre o meio rural brasileiro**. São Paulo: UNESP, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6ªed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Aline Maria Meiguins de. Um Pará de águas. In: GORAYEB, Inocência de Sousa. **Amazônia**. (Jornal O Liberal e Cia Vale do Rio Doce) Belém: RM Graph, 2008.

LIMA, Deborah de Magalhães. **A construção histórica do termo caboclo sobre estruturas e representações sociais no meio rural amazônico**. Novos Cadernos NAEA vol. 2, nº 2 – dezembro, 1999.

LIRA, Sergio Roberto Bacury de. **Pólo oleiro-cerâmico de Abaetetuba: expansão e crise**. Belém: UFPA/NUMA, 1998.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura Amazônica: uma poética do Imaginário**. Belém/PA: CEJUP, 1997.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. **João de Jesus Paes Loureiro: Obras reunidas poesias**. São Paulo: Escrituras, 2001.

LOUREIRO, João de Jesus Paes; LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. **Inventário cultural e turístico do Baixo Tocantins**. Belém : IDESP/SECULT, 1987.

LUCENA, Isabel Cristina Rodrigues de. **Educação matemática, ciência e tradição: tudo no mesmo barco**. Tese de Doutorado. Natal: UFRN, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**. Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo, Cultura e Poder**. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, ago. 2006. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782006000200007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000200007&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 19 jan. 2010.

MACHADO, Jorge. **Glossário Abaetetubense: Palavras e expressões do linguajar regional**. Abaetetuba: Edições Alquimia, 2005.

MAFRA, Jason Ferreira. **O Cotidiano e as Necessidades da Vida Individual: Uma Primeira Aproximação da Antropologia de Agnes Heller**. Endereço Eletrônico: [http://www.paulofreire.org/pub/Crpf/CrpfAcervo000155/Jason\\_Heller\\_Cotidiano.pdf](http://www.paulofreire.org/pub/Crpf/CrpfAcervo000155/Jason_Heller_Cotidiano.pdf) Visitado em 03.05.2010 às 11:40h.

MARÍN, José. **Interculturalidade e descolonização do saber: relações entre saber local e saber universal, no contexto da globalização**. Revista Visão Gloral, Joaçaba, v. 12, n. 2, p. 127-154, jul./dez. 2009 Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/viewFile/617/278>. Acessado em 17.01.2011 às 11h05min.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO/INCRA. **Manual de Operações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. Edição Revista e Atualizada. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. **Projetos de Reforma Agrária conforme Fases de Implantação 2001 – 2010**. Disponível em: [http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/reforma-agraria/questao-fundiaria/assentamentos\\_2001\\_a\\_2010.pdf](http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/reforma-agraria/questao-fundiaria/assentamentos_2001_a_2010.pdf). Acessado em 28.09.2010 às 12 horas.

\_\_\_\_\_. **Incra cria 15 projetos de assentamentos agroextrativistas em Belém**. Notícias INCRA. 20.07.2006. Disponível em: [http://www.incra.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=837:0&catid=1:ultimas&Itemid=278](http://www.incra.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=837:0&catid=1:ultimas&Itemid=278). Acessado em 15.07.2010.

MDA. **Assentamento recebe Secretário-geral da ONU**. Notícias do MDA. 12.11.2007. Disponível em: <http://sistemas.mda.gov.br/portal/index/show/index/cod/134/codInterno/14964>. Acessado em 20.09.2010.

MELLO, Thiago de. **Faz escuro, mas eu canto**. 12<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1989.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo da Educação Básica**. INEP/FNDE, 2009.

\_\_\_\_\_. **Projeto Base Escola Ativa**. Brasília, SECAD: 2010.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE/Secretaria de Recursos Hídricos. **Caderno da Região Hidrográfica Amazônica**. Brasília: MMA, 2006.

MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO/INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Endereço Eletrônico: <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acessado em 01.06.2009.

MOLINA, Mônica (org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Brasília, 2006.

MORAES, Sérgio Cardoso de. **De homens e peixes: a metamorfose da vida na água**. Dissertação de Mestrado. UFRN, Natal, 2002.

\_\_\_\_\_. **Saberes da pesca: uma arqueologia da ciência da tradição**. Tese de Doutorado. UFRN/CCSA, 2005.

\_\_\_\_\_. **Uma arqueologia dos Saberes da Pesca: Amazônia e Nordeste**. Belém/PA: EDUFPA, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Currículo, Cultura e Conhecimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acessado em 19.09.2010.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio; Pacheco, J. A.; Garcia, R. L. (Orgs.) **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, Edgar. **Saberes Globais e Saberes Locais: o olhar transdisciplinar**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

MUNARIM, Antônio. **Movimento Nacional de Educação do Campo: Uma Trajetória em Construção**. Texto apresentado no GT 3 da Anped, 2008.

NOGUEIRA, Antônio José, VILHENA, Elizabete, OLIVEIRA, Lucilene et.al. **Configuração da dinâmica social das comunidades ribeirinhas de Abaetetuba: Aspectos culturais**. Trabalho apresentado na disciplina Prática Pedagógica em Comunidades Agrícolas. Abaetetuba/PA, 2010.



OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno, NETO, João Colares da Mota, SOUZA, Roseane Rabelo de. Saberes Culturais, religiosidade e mitologia amazônica. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato (Orgs.). **Cartografias de Saberes: Representações sobre a cultura Amazônica em práticas de Educação Popular**. 2ª Ed. Coleção Saberes Amazônicos 2, EDUEPA: Belém, 2007.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato (Orgs.). **Cartografias de Saberes: Representações sobre a cultura Amazônica em práticas de Educação Popular**. 2ª Ed. Coleção Saberes Amazônicos 2 EDUEPA: Belém, 2007.

\_\_\_\_\_. **A cultura amazônica em práticas pedagógicas de Educadores populares**. 30ª Reunião da ANPED, Caxambú – Minas Gerais, 2007.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Cartografias Ribeirinhas: Saberes e representações sobre práticas cotidianas de alfabetizando Amazônidas**. 2ª Ed. Coleção Saberes Amazônicos 1 EDUEPA: Belém, 2008.

PADILHA, Roberto. **Currículo intertranscultural**. Artigo publicado na Revista Direcional Educador, Ano 5, Edição 49, Fevereiro 2009. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/Noticias/NoticiaCurrículoIntertranscultural>. Acessado em 26.03.2011.

PASTORAL DO MENOR DE ABAETETUBA. **Site de Comunicação**. Disponível em: <http://www.pastoraldomenorabaete.org.br/> Acessado em 15.04.2009.

PEDRA, José Alberto. **Currículo e Conhecimento: níveis de seleção do conteúdo**. Em Aberto, Brasília, ano 12, n.58, abr./jun. 1993 Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/854/766>. Acessado em 13.02.2011.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **Currículo e seus significados para os sujeitos de uma escola ribeirinha multisseriada do Município de Cametá - Pará**. Dissertação de Mestrado. UFPA, 2009.

PREFEITURA DE ABAETETUBA. Site de Comunicação. Disponível em: [www.abaetetuba.pa.gov.br/](http://www.abaetetuba.pa.gov.br/) Acessado em 20.06.2010.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**. Rio de Janeiro, PNUD, IPEA, 2003. Disponível em <http://www.pnud.org.br/atlas/> Acessado em 15.05.2010.

REIS, Luiz. **Abaetetuba**. Belém: Gráfica Falangola Editora, 1969.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RODRIGUES, Denise Sousa Simões et al. Cultura, Cultura Popular Amazônica e a construção imaginária da realidade. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato (Orgs.). **Cartografias de Saberes: Representações sobre a cultura**

**Amazônica em práticas de Educação Popular.** 2ª Ed. Coleção Saberes Amazônicos 2 EDUEPA: Belém, 2007.

RODRIGUES, Eliana Teles. **Organização comunitária e desenvolvimento territorial : o contexto ribeirinho em uma ilha da Amazônia.** Dissertação de Mestrado, NAEA/UFPA, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Raça e Educação Inicial.** Cadernos de Pesquisa 77. Fundação Carlos Chagas: São Paulo, 1991.

SECRETARIA DE ASSUNTOS ESTRATÉGICOS. **Revitalização do extrativismo florestal (Notícia).** BRASÍLIA, QUA, 02-12-2009. Disponível em: <http://www.sae.gov.br/site/?p=442>. Acessado em 23.11.2010.

SALOMON, Délcio Vieira. **A maravilhosa incerteza: pensar, pesquisar e criar.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SANTOS, Maria Roseli Sousa **Entre o rio e a rua: cartografia de saberes artístico-culturais emergentes das práticas educativas na Ilha de Caratateua,** Belém do Pará. Dissertação de Mestrado do PPGED/ UEPA, 2007.

SANTOS FILHO, José; Gamboa, Sílvio (org). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade.** São Paulo: Cortez, 1995.

SECRETARIA DE INTEGRAÇÃO REGIONAL/PARÁ. **Atlas de Integração Regional do Estado do Pará.** PA: Seir, 2010.

SHANLEY, Patricia, MEDINA, Gabriel. **Frutíferas e Plantas Úteis na Vida Amazônica.** Belém: CIFOR, Imazon, 2005.

SILVA, Josenilda Maués. **Espelho Líquido: a vida cotidiana de uma escola ribeirinha no estado do Pará.** Dissertação de Mestrado. PUC, São Paulo, 1993.

\_\_\_\_\_. A curricularização da diversidade. In: DIAS, Adelaide Alves; MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva (Orgs.). **Educação, Direitos Humanos e Inclusão: currículo, formação docente e diversidades socioculturais.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, Mara Rubia Ribeiro Diniz. **Caminhos feitos de água, conhecimento e cidadania : educação em ciências numa escola ribeirinha.** Dissertação de Mestrado. UFPA/NPADC, 2007.

SOUZA, Luiz Alberto Gómez de. **As várias faces da Igreja Católica.** Revista Estudos Avançados, vol.18, nº52, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n52/a07v1852.pdf>

SOUZA, Marinez França de. **CURRÍCULO DAS ÁGUAS: Vida, Escola e Formação Ribeirinha no Município de Nova Olinda do Norte/AM.** Dissertação de Mestrado. UFAM,

Amazonas, 2005.

SOUZA, Maria Inês. Currículo, Cultura e Cotidiano – algumas notas a partir de estudos das formações curriculares na contemporaneidade. in: DALBEN, Ângela [et. al.] (Orgs). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Textos selecionados do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino realizado na UFMG, 20 a 23.04.2010. Belo Horizonte : Autêntica, 2010.

SOUZA, Dayana Viviany Silva de. **Docência na Educação Superior e Extensão Universitária: Lições Apr(e)endidas na experiência do Magistério da Terra.** Monografia de Especialização. UEPA/CCSE, 2010.

SOUZA, Lucileyde Feitosa. **Navegar é preciso: barqueiros do Rio Madeira, cultura, resistência e sustentabilidade.** Dissertação de Mestrado. Núcleo de Ciência e Tecnologia, UFRO, 2004.

SPOSITO, Marília Pontes. **Org Juventude e escolarização (1980-1998).** Estado de Conhecimento. Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED, 2000.

TEIXEIRA, Elizabeth. **Travessias, redes e nós: complexidade do cuidar cotidiano de saúde entre ribeirinhos.** UFPA/NAEA, 1999.

TOCANTINS, Leandro. **O rio comanda a vida: uma interpretação da Amazônia.** 9ªed. Manaus: Editora Valer/Edições Governo do Estado, 2001.

TRINDADE JR, Saint-Clair Cordeiro da. De volta ao rio: estratégias de gestão e de (re)apropriação do espaço urbano na área central de Belém. In: TRINDADE JR, Saint-Clair Cordeiro da e TAVARES, Maria Goretti da Costa. (Orgs.) **Cidades ribeirinhas na Amazônia: mudanças e permanências.** Belém: EDUFPA, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia das Águas.** UFPA: Campus de Abaetetuba, 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação de qualidade, equidade e desenvolvimento sustentável: uma concepção holística inspirada nas quatro conferências mundiais sobre educação organizadas pela UNESCO em 2008-2009.** 2008. 10p. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/es/sector>. Acesso 13/03/2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma Construção Possível.** Campinas, SP: Papyrus, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo: um passo adiante. In: MOREIRA, A. F.; PACHECO, J. A.; GARCIA; R.L.(Orgs.) **Currículo: pensar, sentir e diferir.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

\_\_\_\_\_. **Cultura, culturas e educação.** *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2003, n.23, pp. 5-15.  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_pdf&pid=S1413-24782003000200002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1413-24782003000200002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em Educação: a observação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

WEISHEIMER, Nilson. **Juventudes rurais: mapa de estudos recentes.** Brasília: MDA/NEAD. 2005.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

XIMENES, Tereza. **Embarcações, homens e rios na Amazônia.** Belém: NAEA/UFPA, 1992.

## GLOSSÁRIO<sup>51</sup>

**ARUMÃ:** Palmeira nativa da Amazônia. Dela se tiram fios de seus talos para confeccionar cestos.

**BARREIRO:** Quem retira o barro de argila.

**BEIJU:** Biscoito indígena ou bolo chato, leve, fino, não fermentado, feito de massa de mandioca.

**BORQUEIO:** Técnica para pesca de mapará (peixe típico da região). Para Machado (2005, p.08) seja corruptela de “bloqueio”.

**CACURI:** É uma espécie de cesto confeccionado com talas de jupati (*Raphia taedigera*), com a boca afunilada, onde o peixe penetra sem possibilidade de retorno. Sua aplicação se restringe aos igarapés Furtado (1981) apud Moraes (2007, p.60)

**CARUANHA:** Caboclo do Mato que médiuns podem receber.

**CUREIRA:** espécie de crivo para a massa de macaxeira ficar “ralada”, em bagos que irão ao forno.

**DEBULHAGEM:** processo de tirar o açaí do cacho para colocar na rasa.

**ESPINHEL:** Anzol e Linha

**GRELO DO MIRITIZEIRO:** Folha que vem nascendo e que é utilizada para fazer Envira, para fazer cordas ou maqueiros.

**MATAPI:** Instrumento de pesca cilíndrico, fabricado com talas. Funciona como uma armadilha para camarões vivos. Eles entram, mas não conseguem sair.

**MIRITIZEIRO:** Palmeira

**PANEIRO:** instrumento feito da tala de miriti

**PARÍ:** É feito com a tala de Jupati ou de cipós de folhas da floresta. Há uma parede que é feita de talas e que é fincada na beira da praia. Quando a maré cresce, ela cobre o pari e o peixe passa para mariscar e fica dentro do “cerco”. Quando a maré baixa, o pescador vem e retira o peixe.

**PATAUÁ:** Palmeira da Amazônia que dá frutos ricos em óleo e são comestíveis.

**PECONHA:** instrumento feito de saca de fibra, folha de árvore do açaí ou do grelo da árvore do miriti.

---

<sup>51</sup> Esse Glossário foi construído com base nos dados colhidos na Pesquisa de Campo, Documentos de memória e revitalização dos ribeirinhos, Cartografias das ilhas de Abaetetuba, Referenciais teóricos, Glossário Abaetetubense elaborado por Machado (2005), Trabalhos de Disciplinas e de conclusão do curso dos discentes do curso de Pedagogia das Águas.

**PECONHAGEM:** método usado para “trepar” ou subir na árvore do açaí.

**POQUECA:** Embrulho feito de folha em torno de qualquer coisa. Porção de algo.

**RASA:** Instrumento feito de tala da árvore do arumã, usado para comercializar o açaí e outros frutos.

**REDE DE LANÇO:** Os ribeirinhos abrem a rede e andam por vários metros dentro do rio até que a rede se encha de camarão ou peixe.

**TEPACUEMA:** quando a lua influencia a maré deixando a descoberto regiões do rio comumente invisíveis


**TIPITI:** instrumento de palha que funciona como espremedor da mandioca ralada que deve estar seca na produção da farinha.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DAS ÁGUAS



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

### QUESTIONÁRIO PARA OS DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DAS ÁGUAS

 Estimado/a Educando/a,  
No momento presente estou desenvolvendo a pesquisa para fins de elaboração de Dissertação de Mestrado, na linha de pesquisa de Currículo e Formação de Professores, cujo objeto de estudo é relacionado ao Curso de Pedagogia das Águas.

Esse Questionário objetiva recolher subsídios e informações sobre você, seu Curso e sua prática docente. Ao preenchê-lo, você estará contribuindo com informações valiosas que poderão contribuir para melhor compreender sua vivência, formação e, sobretudo a importância da Educação Superior no campo.

Caso não deseje ser identificado não escreva seu nome, apenas sua comunidade/assentamento.

Se expresse com liberdade e muito obrigada! Sua participação é muito importante nesse processo!

#### 1. Quem é você ?



<b>1.1. Nome:</b>	
<b>1.2. Sexo:</b> Masculino ( <input type="checkbox"/> ) Feminino ( <input type="checkbox"/> )	
<b>1.3. Idade:</b>	<b>1.4. Cidade de Nascimento:</b>
<b>1.5. Estado civil:</b> ( <input type="checkbox"/> ) Solteiro/a ( <input type="checkbox"/> ) Casado/a ( <input type="checkbox"/> ) Divorciado/a ( <input type="checkbox"/> ) Amigado/a ( <input type="checkbox"/> ) Viúvo/a ( <input type="checkbox"/> ) Outro Qual?.....	
<b>1.6. Assentamento:</b>	<b>1.7. Ilha:</b>
<b>1.8 Participa de Movimento Social/Lideranças/sindicato?</b> Não ( <input type="checkbox"/> ) Sim ( <input type="checkbox"/> ) Qual?.....	
<b>1.9 Como você se identifica:</b> ( <input type="checkbox"/> ) ribeirinho/a ( <input type="checkbox"/> ) extrativista ( <input type="checkbox"/> ) agricultor/a familiar ( <input type="checkbox"/> ) assentado/a ( <input type="checkbox"/> ) do campo ( <input type="checkbox"/> ) outro Qual?.....	
<b>1.10 Você sempre morou no meio rural?</b> Não ( <input type="checkbox"/> ) Sim ( <input type="checkbox"/> )	
<b>1.11 Qual a sua cor?</b> ( <input type="checkbox"/> ) Branca ( <input type="checkbox"/> ) Parda ( <input type="checkbox"/> ) Preta ( <input type="checkbox"/> ) Indígena ( <input type="checkbox"/> ) Amarela ( <input type="checkbox"/> ) Outra	
<b>1.12</b>	<b>Qual a sua religião?</b>
( <input type="checkbox"/> ) católico/a ( <input type="checkbox"/> ) evangélico/a ( <input type="checkbox"/> ) espírita ( <input type="checkbox"/> ) outro Qual?.....	
<b>1.13 Tem celular?</b> ( <input type="checkbox"/> ) Não ( <input type="checkbox"/> ) Sim Qual(is) o(s) número(s)?	
<b>1.14 Tem email?</b> ( <input type="checkbox"/> ) Não ( <input type="checkbox"/> ) Sim Qual o email?	

<b>1.15 Quantas pessoas moram na sua casa?</b> ( ) 1 a 3 pessoas ( ) 4 a 6 pessoas ( ) 7 a 10 pessoas ( ) mais de 10 pessoas
<b>1.16 Especifique abaixo a quantidade de pessoas que moram com você por faixa etária:</b> ( ) Adultos/Mulheres ( ) Adultos/Homens ( ) Jovens de 15-29 anos ( ) Crianças

## 2. Dados Socioeconômicos



<b>2.1 Qual a sua atividade de trabalho no dia a dia?</b> (pode marcar mais de uma alternativa) ( ) pesca ( ) extrativismo do açaí ( ) lavoura ( ) roça ( ) olaria ( ) produção de carvão ( ) caça ( ) artesanato ( ) criação de pequenos animais ( ) Agente Comunitário de Saúde ( ) Educador/a na escola ( ) outro Qual?.....
<b>2.2 Qual a renda familiar estimada?</b> (Salário Mínimo: R\$ 465,00) ( ) Menos de 1 Salário Mínimo ( ) 1 Salário Mínimo ( ) 1 a 2 Salários Mínimos ( ) 2 a 3 Salários Mínimos ( ) Mais de 3 Salários Mínimos
<b>2.3 Qual o tipo de sua moradia?</b> ( ) madeira ( ) alvenaria ( ) taipa ( ) modelo do PAE ( ) outro Qual?.....
<b>2.4 Tem transporte próprio na família?</b> (pode marcar mais de uma alternativa) ( ) Não ( ) Sim, embarcação motorizada ( ) Sim, embarcação a remo ( ) Sim, moto ( ) Sim, bicicleta ( ) Outro Qual? .....
<b>2.5 Quais os aparelhos e/ou equipamentos que tem na sua casa?</b> (pode marcar várias alternativas) ( ) televisão ( ) aparelho de som ( ) rádio ( ) ventilador ( ) ferro ( ) geladeira ( ) DVD ( ) filtro ( ) computador ( ) fogão a gás ( ) fogão a lenha ( ) máquina de açaí ( ) telefone celular ( ) outro Qual? .....
<b>2.6 Na sua comunidade tem</b> (pode marcar mais de uma): ( ) Igreja ( ) Sindicato ( ) Escola ( ) Associação ( ) Cooperativa ( ) Centro Comunitário ( ) Colônia de Pescadores ( ) Outro Qual?.....
<b>2.7 É beneficiado por algum Projeto do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA)?</b> ( ) Não ( ) Sim Qual?
<b>2.8 A produção familiar tem apoio de órgãos de Assistência Técnica com frequência?</b> ( ) Não ( ) Sim Qual?
<b>2.9 Possui financiamento de projeto com algum Banco?</b> ( ) Não ( ) Sim Qual?

## 3. Realidade Sociocultural e Educacional



<b>3.1 Sua família é acompanhada por Agente comunitário de Saúde?</b> ( ) Não ( ) Sim
<b>3.2 Tem criança na sua casa, em idade escolar, fora da Escola?</b> ( ) Não ( ) Sim Quantas? ..... Motivo? .....
<b>3.3 Tem jovem na sua casa fora da escola?</b> ( ) Não ( ) Sim Quantos? ..... Motivo?.....
<b>3.4 Tem jovens e adultos não alfabetizados na sua família?</b> ( ) Não ( ) Sim Quantas?.....Motivo? .....
<b>3.5 Há quanto tempo você estava sem estudar antes de ingressar no Pedagogia das Águas?</b> ( ) menos de um ano ( ) de 01 a 02 anos ( ) de 02 a 04 anos ( ) de 04 a 06 anos ( ) de 06 a 08 anos ( ) de 08 a 10 anos ( ) mais de 10 anos



**3.6 Quais as razões para ter interrompido os estudos? (pode marcar mais de uma)**

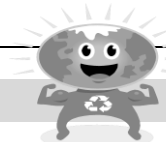
( ) Falta de oportunidade ( ) Trabalho ( ) Condições Financeiras ( ) Apoio Institucional ( )  
 Falta de curso específico para a realidade ( ) Outros  
 Qual?.....

**3.7 Quais as principais manifestações culturais praticadas em sua comunidade?**

.....  
 .....

**3.8 Quais as principais formas de lazer na comunidade?** ( ) festas ( ) jogo de bola ( ) banho de  
 rio e/ou igarapé ( ) outro Quais?.....

**3.9 Você é filiado/a a algum Partido Político?** ( ) Não ( ) Sim Qual?

**4. Dados socioambientais****4.1 Quais os principais impactos socioambientais ocorridos na comunidade? (pode marcar mais de uma alternativa)**

( ) desmatamento ( ) assoreamento de rios e/ou igarapés ( ) degradação do solo ( )  
 lixo ( ) poluição de rios e/ou igarapés ( ) áreas de pastagens ( ) falta  
 de saneamento básico ( ) extinção de animais ( ) Outros Quais?

**5. Sobre Políticas Públicas****5.1 Quais ações governamentais são desenvolvidas em apoio à comunidade?**

.....  
 .....

**5.2 Há participação da comunidade na definição e controle dessas ações?**

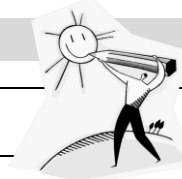
( ) Não ( ) Sim

**6. Sobre sua Formação Escolar****6.1 Qual modalidade você cursou no ensino médio?**

( ) Ensino Médio Regular ( ) Ensino Médio /Magistério ( ) Ensino Médio/Curso técnico  
 Qual curso?..... Qual Instituição?.....

**6.3 Sobre a organização do seu curso no ensino médio?**

Regular ( ) Modular (SOME) ( ) Supletivo ( ) Outro ( ) Qual?.....

**7. Informações sobre sua atuação Profissional**

**7.1 Você já atua como professor?** Sim ( ) Não ( )

**7.2 Caso a resposta seja afirmativa, qual o tipo de vínculo funcional você tem?**

( ) Efetivo ( ) Contratado ( ) Outro Qual? .....

**7.3 A Escola é...** ( ) Pública ( ) Particular

( ) Outro Qual? .....

**7.4 Há quanto tempo trabalha como docente/professor?**

( ) menos de um ano ( ) de 01 a 02 anos ( ) de 02 a 04 anos ( ) de 04 a 06 anos ( ) de 06 a 08 anos  
 ( ) de 08 a 10 anos ( ) mais de 10 anos

**7.8 Em que nível de ensino atua? (pode marcar mais de um)**

( ) Educação Infantil ( ) Ensino Fundamental ( ) Ensino Médio ( ) Ensino Profissionalizante  
 ( ) Outro Qual?.....

**7.9 Qual forma de organização escolar atua?**

( ) Seriado ( ) Multisseriado ( ) Ciclo ( ) Outro Qual?.....

**7.10 Qual a relação da escola que você trabalha com a comunidade onde você mora?**

.....  
 .....

**8. Sobre o Curso de Pedagogia das Águas e Currículo****8.1 Qual o significado do Curso ser Pedagogia das Águas?**

.....  
 .....

**8.1 Quais as suas motivações iniciais ao ingressar no curso de Pedagogia das Águas ?**

.....

**8.2 O curso correspondeu as suas expectativas iniciais? ( ) Não ( ) Sim**

Comente.....  
 .....

**8.3 As águas se constituíram num elemento formativo no currículo do curso?**

( ) Não ( ) Sim

Comente.....  
 .....

**8.4 A formação vivenciada no currículo do curso contribui com a sua prática educativa?**

( ) Não ( ) Sim

Comente.....  
 .....

**8.5 Caso você tenha trabalhado como professor antes de ingressar no curso, aponte quais mudanças estão ocorrendo em suas práticas educativas do ingresso no Pedagogia das Águas.**

.....  
 .....

**8.6 Relate os aspectos mais significativos e as dificuldades vivenciados nas alternâncias Tempo Escola do Curso.**

.....  
 .....

**8.7 Relate os aspectos mais significativos sobre as suas vivências no tempo-comunidade.**

.....  
 .....

**8.9 Quais os espaços sociais são objeto de ação e intervenção de pesquisa do tempo comunidade?**

( ) Organizações sociais ( ) Escolas ( ) Assentamento ( ) Paróquias ( ) Outros

Qual? .....

**8.10 Como você percebe a inclusão dos saberes culturais de sua região e/ou comunidade no currículo do curso?**

( ) Através da inclusão da abordagem sobre as Águas . ( ) Através da metodologia

( ) Outro Qual?.....

## 9. Sobre a Universidade

**9.1 Como você analisa a Universidade Federal do Pará (UFPA) na oferta do Curso?**

.....  
 .....

**9.2 Como você analisa a relação da Universidade com os Movimentos Sociais parceiros do curso?**

.....  
 .....

**9.3 O currículo desenvolvido no curso pela Universidade leva em consideração a realidade local e regional? ( ) Não ( ) Sim**

Comente.....

.....

**9.4 Que ações a Universidade realiza com a comunidade?**

( ) extensão ( ) pesquisa ( ) Outra Qual(is)?.....

**9.5 Como você avalia seu curso atualmente?**

( ) Satisfatório ( ) Pouco satisfatório ( ) Não Satisfatório

Comente.....

.....  
 .....



**Muito obrigada pela sua participação!  
 A sua contribuição é muito importante!!!**



## APÊNDICE B – MATRIZ GERADORA DE ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO

EIXO	DIMENSÃO	ESPECIFICAÇÃO DA DIMENSÃO
<b>QUESTÕES MISTAS</b>		
<b>I. IDENTIFICAÇÃO</b>	<b>1. Informações pessoais</b>	1.1 Nome 1.2 Sexo 1.3 Idade 1.4 Cidade de Nascimento 1.5 Estado Civil 1.6 Assentamento 1.7 Ilha 1.8 Participação em Movimento Social/Lideranças/Sindicatos
	<b>2. Informações socioculturais e de comunicação</b>	2.1 Auto-identificação 2.2 Moradia no Campo 2.3 Raça 2.4 Religião 2.5 Utilização de celular 2.6 Utilização de email
	<b>3. Informações da família</b>	3.1 Pessoas com quem reside (quantidade, Gênero, Adultos, Crianças e Jovens)
<b>II. DADOS SOCIOECONOMICOS</b>	<b>1. Trabalho</b>	1.1 Atividades de trabalho no dia a dia
	<b>2. Renda</b>	2.1 Renda familiar estimada
	<b>3. Moradia</b>	3.1 Tipos de Moradia
	<b>4. Transporte</b>	4.1 Transportes utilizados pela família
	<b>5. Aparelhos e/ou equipamentos</b>	5.1 Aparelhos e/ou equipamentos que existem na residência da família
	<b>6. Comunidade</b>	6.1 Organizações/Entidades presentes na comunidade (Igreja, Escola, etc.)
	<b>7. Benefício/Financiamento</b>	7.1 Beneficiado por algum projeto do INCRA 7.2 Possui Assistência Técnica 7.3 Possui financiamento
<b>III. REALIDADE SOCIOCULTURAL E EDUCACIONAL</b>	<b>1. Saúde</b>	1.1 A residência do discente tem acompanhamento de agentes de saúde
	<b>2. Educação</b>	2.1 Criança que não frequenta a escola 2.2 Jovem que não frequenta a escola 2.3 Jovens e Adultos não alfabetizados 2.4 Tempo de interrupção dos estudos 2.5 Razão pelo interrompimento
	<b>3. Cultura</b>	3.1 Manifestações culturais da comunidade 3.2 Lazer

	<b>4. Organização Social</b>	4.1 Filiação em Partido Político
<b>IV.DADOS SOCIOAMBIENTAIS</b>	<b>1. Impactos Socioambientais</b>	1.1 Impactos socioambientais que ocorrem na comunidade em que mora
<b>V. POLÍTICAS PÚBLICAS</b>	<b>1. Ações Governamentais</b>	1.1 Tipos de ação governamental desenvolvida na comunidade 1.2 Apoio da comunidade
<b>VI. FORMAÇÃO ESCOLAR</b>	<b>1. Modalidade</b>	1.1 Modalidade cursada no Ensino Médio
	<b>2. Organização</b>	2.1 Tipo de organização do Ensino Médio
<b>VII. ATUAÇÃO PROFISSIONAL</b>	<b>1. Atuação Profissional</b>	1.1 Vínculo Funcional 1.2 Tipo de Escola (Pública ou Privada) 1.3 Tempo de atuação 1.4 Nível de ensino que atua 1.5 Forma de organização escolar 1.6 Relação da comunidade em que mora com a escola que trabalha
<b>QUESTÕES ABERTAS</b>		
<b>VIII. CURSO DE PEDAGOGIA DAS ÁGUAS E CURRÍCULO</b>	<b>1. Significado do curso</b>	1.1 Sonho de ingressar na Universidade 1.2 Educação Superior no Campo 1.3 Formação Docente para atuação nas ilhas 1.4 Valorização da vida e da cultura dos povos das águas
	<b>2. Motivações</b>	2.1 Continuidade dos estudos 2.2 Currículo diferenciado 2.3 Novos conhecimentos 2.4 Conhecer novas pessoas 2.5 Titulação 2.6 Motivação da Família e do Movimento Social
	<b>3. Expectativas Iniciais</b>	3.1 Correspondeu as expectativas 3.2 Não Correspondeu as expectativas 3.3 Parcialmente
	<b>4. Água como elemento formativo</b>	4.1 Elemento identitário e formativo 4.2 Trabalhada nas disciplinas 4.3 Trabalhada por poucos professores 4.4 Inerente aos discentes ribeirinhos 4.5 Simboliza abertura da Universidade para as diversidades
	<b>5. Tempo Universidade</b>	5.1 Formação 5.2 Novas aprendizagens (individual e coletiva) 5.3 Convivência 5.4 Amadurecimento 5.5 Auto-valorização profissional 5.6 Realização de diagnósticos para conhecimento cultural, social e econômico dos ribeirinhos 5.7 Textos teóricos de difícil

		<p>compreensão</p> <p>5.8 Docentes não compromissados com o campo</p> <p>5.9 Falta de orientações mais claras/definidas</p> <p>5.10 Falta de recursos/equipamentos</p> <p>5.11 Curto tempo para estudar</p> <p>5.12 Pouco tempo disponibilizado à alternância</p> <p>5.13 Dificuldades financeiras</p>
	<b>6. Tempo Comunidade</b>	<p>6.1 Relação teoria e prática</p> <p>6.2 (Re)conhecimento da sua e de outras comunidades ribeirinhas</p> <p>6.3 Interação</p> <p>6.4 Observação</p> <p>6.5 Desempenho</p> <p>6.6 Compromisso</p> <p>6.7 Troca de experiências</p> <p>6.8 Desenvolvimento de pesquisas</p> <p>6.9 Apresentação de resultados de pesquisas</p> <p>6.10 Retorno das famílias que se sentiam valorizadas, pela pesquisa de suas produções.</p> <p>6.11 Apontar soluções para problemas na comunidade</p>
	<b>7. Espaços de intervenção e pesquisa</b>	<p>7.1 Escolas</p> <p>7.2 Assentamentos</p> <p>7.3 Organizações sociais</p> <p>7.4 Paróquias Famílias</p> <p>7.5 Comunidades</p>
	<b>8. Inclusão dos Saberes Culturais no Currículo</b>	<p>8.1 Através da metodologia</p> <p>8.2 Através da Pedagogia da Alternância</p> <p>8.3 Através das disciplinas eletivas</p>
<b>IX. UNIVERSIDADE</b>	<b>1. Currículo do curso desenvolvido pela Universidade considera a realidade local</b>	<p>1.1 Depende do docente e da disciplina</p> <p>1.2 Pela própria especificidade do curso</p> <p>1.3 Através da pedagogia da alternância</p> <p>1.4 Através de pesquisa de campo</p> <p>1.5 É preciso conhecer a realidade das ilhas</p>

**APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

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

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) para colaborar com a pesquisa intitulada **PEDAGOGIA DAS ÁGUAS: CURRÍCULO E SABERES CULTURAIS DOS ASSENTADOS AGROEXTRATIVISTAS DE ABAETETUBA** desenvolvida por Dayana Viviany Silva de Souza e orientada por Salomão Hage a quem poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº (91)81122847 ou e-mail dayanasouza@gmail.com.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa.

Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo e estou ciente que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos a ética e rigor acadêmico.

Minha colaboração se fará por meio de entrevista a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. Estou ciente de que, caso eu tenha dúvida ou me sinta prejudicado(a), poderei contatar a pesquisadora responsável ou seu orientador.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Assinatura do(a) participante:

\_\_\_\_\_

## APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA REPRESENTANTES DOS MOVIMENTOS SOCIAIS



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

### ROTEIRO DE ENTREVISTA COM MOVIMENTOS SOCIAIS

Nome \_\_\_\_\_

Movimento Social \_\_\_\_\_

1. Relate sobre a formação histórica do Movimento Social que participa.
2. Como se dá a relação deste movimento com a Universidade?
3. Qual a sua visão sobre a Educação Superior no Campo?
4. Como se deu a participação deste movimento na construção do curso de Pedagogia das Águas?
5. Qual o significado do curso de Pedagogia das Águas para seu movimento?
6. Como você percebe a relação da discussão do campo com as águas?
7. Você percebe a relação entre o currículo do curso de Pedagogia das Águas e os Saberes culturais dos educandos ribeirinhos agroextrativistas? Justifique.
8. Como você avalia o curso de Pedagogia das Águas? Justifique.



**ANEXO A - FLUXOGRAMA ACADÊMICO DO CURSO DE  
PEDAGOGIA/DISCIPLINAS DO NÚCLEO BÁSICO E ESPECÍFICO<sup>52</sup>**

ETAPA	DISCIPLINAS			CRED.	CH /ETAPA
Jul/ago2001	1º módulo	Filosofia da Educação	75	7	480
		Sociologia da Educação	75		
	2º módulo	Psicologia da Educação	75		
		Corporeidade e Educação	60		
	3º módulo	História Geral da Educação	75		
	Fundamentos da Didática	60			
	4º módulo	Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento	60		
jan/mar 2002	1º módulo	História da Educação Brasileira e da Amazônia	60	5	300
		Concepções Filosóficas da Educação	60		
	2º módulo	Teoria do Currículo	60		
		Antropologia Educacional	60		
	3º módulo	Pesquisa Educacional	60		
Jul/ago 2002	1º módulo	Sociedade, Estado e Educação	60	10	495
		Política Educacional	60		
	2º módulo	Psicogênese da Linguagem Oral e Escrita	60		
		Fundamentos Teórico-metodológicos da Ed. Infantil	75		
	3º módulo	Metodologia da Pesquisa em Educação	60		
		Soc., Trabalho e Educação	60		
4º módulo	Prática Pedagogia na Ed. Básica	60			
	Didática e Formação Docente	60			
jan/mar 2003	1º módulo	Arte e Educação	60	8	375
		Ludicidade e Educação	45		
	2º módulo	Fundamentos Teó-metodológicos do Ensino de Ciências	75		
		Fundamentos Teó-metodológicos do Ensino de Matemática	75		
	3º módulo	Seminário de Pesquisa I	60		
Prática de Ensino na Ed. Infantil		60			

<sup>52</sup> Nome fidedigno ao que consta no PPP do Curso de Pedagogia das Águas

<b>Seminário Integrador de Prática Pedagógica na Escola básica</b>					
Jul/ago 2003	1º módulo	Fundamentos Teó-metodológicos do Ensino de Português	75	10	525
	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	60			
		Prática de Ensino na Escola Fundamental	60		
<b>Seminário Integrador de Prática de Ensino na Ed. Infantil</b>					
jan/mar 2004	1º módulo	Planejamento Educacional	60	8	345
	2º módulo	Legislação da Educação	60		
		Gestão de Sistemas e Unidades Educacionais	60		
3º módulo	Organização do Trabalho Pedagógico	60			
	Seminário de Pesquisa II	45			
		Prática de Ensino na Escola Normal	60		
<b>Seminário Integrador de Prática de Ensino na Escola Fundamental</b>					
Jul/ago 2004	1º módulo	Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares	60	12	330
	2º módulo	Coordenação Pedagógica em Ambientes Não-escolares	45		
		Avaliação Educacional	60		
3º módulo	Tecnologias Informáticas e Educação	45			
	Estágio Supervisionado	60			
		TCC	60		
<b>Seminário Integrador de Prática de Ensino na Escola Normal</b>					
jan/mar 2005		TCC*	60	5	60

**ANEXO B – EMENTAS DAS DISCIPLINAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DAS  
ÁGUAS**

	<b>DISCIPLINA</b>	<b>EMENTA</b>
1.	<b>Filosofia da Educação</b>	A importância da compreensão da natureza específica do pensar filosófico, a partir do estudo dos clássicos – das correntes subjetivistas e objetivistas do conhecimento - para análise da práxis educativa. Esta disciplina aponta, portanto, para o campo epistemológico da Filosofia e suas implicações para a compreensão da Cultura e da Educação, enquanto dimensões indissociáveis da Filosofia.
2.	<b>História Geral da Educação</b>	Abordagem histórica do fenômeno educacional na Modernidade e Contemporaneidade, tendo como eixo temático a Cultura, o Trabalho e a Cidadania.
3.	<b>Sociologia da Educação</b>	O conhecimento sociológico e sua aplicação na educação. As teorias sociológicas da educação. A importância da sociologia da educação na formação do educador.
4.	<b>Psicologia da Educação</b>	Paradigmas da psicologia. Pressupostos conceituais e metodológicos. Caminhos da investigação psicológica, da padronização a construção de sujeitos concretos. Estado da psicologia e educação.
5.	<b>Antropologia Educacional</b>	Conceituações. Objeto e abordagens da Antropologia. História do pensamento antropológico nas contribuições de seus expoentes: Durkheim, Mauss, Boas, Malinowski e Lévi-Strauss. Etnografia, etnologia e trabalho de campo no estudo das diversidades - singularidades dos grupos humanos e das minorias. Contribuições da Antropologia para a Educação.
6.	<b>Biologia da Educação</b>	Os fenômenos biológicos que podem interferir na educação e na formação global do aluno.
7.	<b>História da Educação Brasileira e da Amazônia</b>	História da educação face ao processo de formação econômica e social do Brasil e da Amazônia. Educação brasileira e amazônica nos seus aspectos político, econômico e social com ênfase às questões relativas à história da educação na Amazônia
8.	<b>Pesquisa Educacional</b>	O processo de construção do conhecimento e o ato de pesquisar em educação. Fundamentos epistemológicos da pesquisa educacional. O planejamento da pesquisa: a estruturação formal do trabalho acadêmico.
9.	<b>Metodologia da Pesquisa em Educação</b>	A produção científica na área da educação no Brasil. Procedimentos teórico - metodológicos da Pesquisa em Educação. A coleta de informações e o tratamento dos dados.
10.	<b>Seminários de Pesquisa</b>	Momentos de discussão que apontem para sínteses integradoras das pesquisas em andamento em articulação com o TCC.
11.	<b>Laboratório de Pesquisa</b>	A construção do projeto de pesquisa: orientação teórico-metodológica. Leitura e desconstrução de pesquisas elaboradas na área de educação. O relatório da pesquisa enquanto ato científico.
12.	<b>Prática Pedagógica</b>	Espaço interdisciplinar com vistas a articulação entre a realidade vivenciada pelo aluno e a prática pedagógica das escolas. Análise global e crítica da realidade educacional.
13.	<b>Prática de Ensino na Educação Infantil</b>	Atividades orientadas e supervisionadas sobre educação infantil em diferentes contextos educativos.
14.	<b>Prática de Ensino na Escola Fundamental</b>	Atividades orientadas e supervisionadas sobre educação nas séries iniciais do Ensino Fundamental, privilegiando-se diferentes contextos educativos.
15.	<b>Prática de Ensino na Escola Normal</b>	Atividades orientadas e supervisionadas sobre educação no ensino normal.
16.	<b>Estágio Supervisionado</b>	Desenvolvimento de estágio junto às escolas de educação infantil e de educação fundamental (séries iniciais), direcionado à <i>gestão</i> e organização do trabalho pedagógico.
17.	<b>Concepções Filosóficas da Educação</b>	A importância da compreensão filosófica da realidade cultural no interior do atual contexto sócio-político, para a compreensão crítica da formação e da prática do educador.

18.	<b>Teoria do Currículo</b>	Emergência e desenvolvimento do campo do currículo. Conceitos, perspectivas de análise e paradigmas no campo do currículo. Relações entre currículo, ensino, cultura e sociedade. Currículo e produção do conhecimento no cotidiano escolar.
19.	<b>Fundamentos da Didática</b>	Enfoque e objetivo, a pesquisa em Didática, formas organizativas do ensino, a prática pedagógica e a organização dos espaços e tempos escolares. planejamento e avaliação do ensino. Construção de projetos de ensino. Experiências pedagógicas alternativas.
20.	<b>Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento</b>	Teorias psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano: contribuição para o processo educacional. Escola e construção do conhecimento: as pesquisas no contexto educacional brasileiro e modelos de intervenção.
21.	<b>Avaliação Educacional</b>	Considerações históricas acerca da avaliação educacional. Principais abordagens, pressupostos, conceitos e estratégias da avaliação. Avaliação educacional: planejamento, implementação e operacionalização.
22.	<b>Corporeidade e Educação</b>	Análise e vivências da corporeidade ao longo da história, através da identificação dos paradigmas científicos e filosóficos que influenciam as diversas concepções de corpo. Estudo das contribuições das teorias da Corporeidade aos desafios da educação e da produção do conhecimento. Vivências lúdicas visando a consciência corporal.
23.	<b>Tecnologias Informáticas e Educação</b>	A utilização do computador na educação. Estudo teórico-prático dos recursos computacionais aplicados na educação (aplicativos, internet, multimídia e outros). Computador como recurso tecnológico no processo de ensino aprendizagem. Análise de experiências em curso.
24.	<b>Fundamentos Teóricos - Metodológicos do Ensino de Português</b>	Bases teóricas da Língua Portuguesa. Distinção de ensino prescritivo e ensino produtivo da língua Materna. Compreensão dos fatos lingüísticos a partir das contribuições da Lingüística Aplicada ao ensino de Português nas séries iniciais. Planejamento e execução das atividades relacionadas ao ensino produtivo da leitura oral, escrita e gramática contextualizada (análise lingüística) nas séries iniciais.
25.	<b>Fundamentos Teóricos — Metodológicos do Ensino de Matemática</b>	Concepção histórica e filosófica da Matemática enquanto ciência e atividade humana, fundação matemática formal: desmistificação dos conteúdos básicos às séries iniciais. Metodologias e recursos auxiliares do ensino planejamento e avaliação de atividades experimentais. Relação com as demais áreas do conhecimento; estudo crítico dos conteúdos e metodologias direcionadas ao ensino de matemática nas séries iniciais.
26.	<b>Fundamentos Teórico - Metodológicos do Ensino de Ciências</b>	As ciências naturais nas séries iniciais. Fundamentos de Física: movimento dos corpos, óptica, termologia acústica, eletromagnetismo. Fundamentos de química: substância, mudanças de estado físico, teoria atômico - molecular, combustão e combustível, conservação de alimentos, processos industriais Ciências da vida: animais, vegetais, nutrição e saúde, educação ambiental. Fundamentos de geociências: a terra e seus ambientes O ensino de ciências nas séries iniciais. Fundamentos epistemológicos: a teoria de David Ausubel. O método científico em ciências naturais: aplicação no ensino fundamental e educação infantil. Proposta metodológica construtivista para o ensino de ciências nas séries iniciais. O professor - pesquisador: o que, quando e como pesquisar. A história da ciência como eixo disciplinar. Educação científica e interdisciplinaridade Inovação metodológica.
27.	<b>Fundamentos Teórico— Metodológicos do Ensino de História</b>	A história, ciência do social, objeto de estudo. A história construção dos diversos sujeitos sociais. Cotidiano, mentalidade e história oral: fundamentos básicos. Objetivos e finalidades para o ensino de história nas séries iniciais. Metodologias e recursos auxiliares de ensino, planejamento e execução de atividades experimentais. Relação com as demais áreas do conhecimento. Estudo crítico dos conteúdos e metodologias direcionados ao ensino de história nas séries iniciais.

28.	<b>Fundamentos Teórico — Metodológicos do Ensino de Geografia</b>	Fundamentos da geografia escolar. Concepções de ensino de Geografia A construção do conceito de espaço pelas crianças. A representação do espaço geográfico. As diferentes escalas de análise do espaço: o local, o regional, o nacional e o global Os eixos de abordagem para a decodificação da espacialidade moderna: o processo industrial, a relação cidade — campo, a natureza, a territorialidade e a desterritorialidade dos vários níveis de organização da sociedade. Métodos didáticos e ensino de geografia. Técnicas de ensino aplicadas ao ensino de geografia nas séries iniciais. Elaboração de recursos didáticos acessíveis para o ensino de Geografia Análise de programas oficiais e alternativos.
29.	<b>Fundamentos Teórico — Metodológicos da Educação Infantil</b>	Estudo histórico das principais correntes da educação infantil. Vivência da dinâmica da educação infantil: seleção de conteúdos, metodologia de trabalho, organização do espaço e tempo Planejamento das atividades Avaliação do processo educacional. A importância do trabalho interdisciplinar na educação infantil. O papel do professor.
30.	<b>Didática e Formação Docente</b>	Relação teoria — prática na formação do professor. Multidimensionalidade do trabalho docente. Magistério como profissão. Carreira docente e formação continuada de professores. O professor como intelectual O trabalho interativo e as novas abordagens da comunicação em sala de aula
31.	<b>Psicogênese da Linguagem Oral e Escrita</b>	Fundamentos da Psicolinguística nos estudos da aquisição da linguagem princípios Psico-cognitivos e o aprendizado da língua materna Pressupostos psicológicos dos interacionistas no processo de desenvolvimento da linguagem. O papel da linguagem no processo de construção de estruturas mentais superiores.
32.	<b>Arte e Educação</b>	Concepções de arte na educação escolar. A educação estética e artística da criança. Modalidades artísticas na perspectiva interdisciplinar
33.	<b>Ludicidade e Educação</b>	Estudo histórico da ludicidade. Concepções e origem dos jogos. O significado do lúdico como prática cultural. O lúdico como fonte de compreensão do mundo e o papel na educação infantil. Atividades desenvolvidas nas creches e pré-escolas.
34.	<b>Gestão de Sistemas e Unidades Educacionais</b>	Teorias e práticas das organizações educacionais. A gestão educacional e o projeto político da escola. A organização do trabalho educacional: linguagem, tempo e espaço. Indivíduo e organização, forma de participação e legitimação presentes nas ações coletivas. Teorias da administração / organização educação. Processo sócio-histórico de atribuições de competências dos sistemas e órgãos educacionais Princípios e normas fundamentais da administração pública. Processo de administração democrático.
35.	<b>Sociedade, Estado e Educação</b>	O estado e seu papel político na sociedade. Contextualização histórico-política das abordagens clássicas do estado moderno: suas diferentes tendências e implicações na educação
36.	<b>Política Educacional</b>	Contexto econômico, político, social e cultural do Brasil contemporâneo, a partir da década de 60. Política educacional na legislação para os níveis de escolaridade básica, média e superior Relação entre o público e o privado no contexto da educação brasileira.
37.	<b>Sociedade, Trabalho e Educação</b>	A função da educação na nova ordem mundial A educação analisada a partir de revoluções tecnológicas, da globalização e dos modernos processos de trabalho produzidos pelas sociedades capitalistas e suas contradições
38.	<b>Estatística Aplicada à Educação</b>	Apresentação tabular de dados educacionais. Representação gráfica de informações educacionais. Cálculo e interpretação de indicadores estatísticos educacionais: percentuais, coeficientes e taxas, índice de densidade e números índices. Medidas de tendência central enquanto subsídio quantitativo para avaliação. Medidas de variabilidade.
39.	<b>Organização do Trabalho Pedagógico</b>	Coordenação pedagógica dos processos escolares e de projetos sociais. Construção de projetos de ensino presencial e a distância. Proposição, desenvolvimento e avaliação de projetos educacionais, quer no âmbito escolar quer no âmbito dos sistemas de ensino.
40.	<b>Planejamento Educacional</b>	Fundamentos teóricos do planejamento educacional e estudo dos modelos de planejamento, em sua relação com o processo de desenvolvimento e de participação social.

41.	<b>Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares</b>	Articulação do projeto pedagógico da escola. Dinamização das atividades educativas. Integração escola-família-comunidade Implementação de programas de educação continuada aos docentes.
42.	<b>Legislação da Educação</b>	O estado, o direito, a organização da educação. O gestor escolar, as normas e os procedimentos. A Legislação e o contexto da Educação infantil, do Ensino Fundamental e Médio no Brasil e no Estado do Pará.
43.	<b>Pedagogia em Ambientes não Escolares</b>	Pedagogia: conceitos e dimensões sócio-políticas na estrutura de ambientes não escolares. Princípios e práticas pedagógicas no processo de organização de instituições e espaços sócio-educativos. As dimensões do trabalho pedagógico: pedagogia social de rua, pedagogia em ambientes <i>empresariais</i> . Pedagogia no ambiente de promoção de saúde e da melhoria de qualidade de vida.
44.	<b>Cultura e Etnicidade*</b>	Estudo da cultura indígena e mestiçagem. Estudo das populações tradicionais da Amazônia na formação da identidade cultural dos povos das Ilhas. Diversidade cultural: gênero, etnia, e sexualidade) e população ribeirinha.
45.	<b>Cultura e Representações no Código de Língua Materna</b>	Estudo das representações culturais no código da língua materna: aspectos formais, socioculturais e sociolinguísticos aplicados à população das Ilhas, com ênfase nos elementos dialetais.
46.	<b>Oficinas de Leitura e Produção de Texto</b>	Estudo de aspectos relacionados à leitura e às formas textuais e suas variantes. Produção e análise linguística de textos.
47.	<b>Estudo do Direito Ambiental</b>	Estudo da Legislação Ambiental com ênfase em propriedades ribeirinhas e terras de marinha.
48.	<b>Noções de Associativismo e Cooperativismo</b>	Aspectos históricos, econômicos e políticos das formas de associativismo e cooperativismo no Brasil e na Amazônia.
49.	<b>Mercado e Produção Extrativista das Ilhas</b>	Estudo da utilização de recursos naturais sustentáveis. Visão de mercado e sustentabilidade familiar.
50.	<b>Educação Ecológica e Biodiversidade das Ilhas</b>	Fundamentos de Ecologia. Níveis de organização. Indivíduos, população e comunidades ribeirinhas. Sistema biológico e ecossistema. Fatores ambientais, genéticos e educacionais que afetam a biodiversidade.
51.	<b>Metodologia e Prática Pedagógica com Comunidades Agrícolas</b>	Os diferentes paradigmas da educação. Levantamento de alternativas de educação em áreas de fronteiras e suas práticas pedagógicas. Utilização de meios e técnicas pedagógicas dirigidas a populações rurais. Novas tecnologias e trabalho docente.
52.	<b>Educação do Campo na Amazônia</b>	A formação do campesinato no Brasil. Padrões culturais das comunidades tradicionais da Amazônia e seu reflexo no planejamento e organização do processo educacional nessas comunidades.
53.	<b>Sociologia do Meio Rural</b>	Importância da Sociologia Rural. O campesinato clássico e o campesinato da fronteira amazônica. O papel da família na unidade camponesa: a família como unidade de produção e consumo, estrutura familiar, o processo decisório e com outras instituições a exemplo da igreja e escola.. Relações do campesinato com outros grupos sociais.

**ANEXO C – MAPAS MENTAIS DAS ILHAS EM QUE OS DISCENTES MORAM  
CONSTRUIDOS DURANTE A DISCIPLINA DE BIOLOGIA DA EDUCAÇÃO COM  
PROFESSOR FLÁVIO BARROS**







