



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

Lenise Maria da Silva Ferreira

**MULHERES E DOCÊNCIA: histórias de vida e experiências na Amazônia ribeirinha**

Belém

2011



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

Lenise Maria da Silva Ferreira

**MULHERES E DOCÊNCIA: histórias de vida e experiências na Amazônia ribeirinha**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sônia Maria da Silva Araújo.

Belém

2011

Lenise Maria da Silva Ferreira

**MULHERES E DOCÊNCIA: histórias de vida e experiências na Amazônia ribeirinha**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sônia Maria da Silva Araújo.

**Banca Examinadora**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sônia Maria da Silva Araújo – UFPA  
(Orientadora)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Valéria Augusta Serqueira de Medeiros Weigel – UFAM  
(Membro Externo)

---

Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage – UFPA  
(Membro Interno)

À minha mãe, Prof.<sup>a</sup> Flordemira da Silva Ferreira, pelo amor incondicional e dedicação exclusiva nesta etapa de minha formação. O apoio emocional, financeiro e o cuidado com meu Pedro Ferdinando foram essenciais para que pudesse superar todos os desafios nesta difícil caminhada, até a conclusão da Dissertação. Obrigada.

A todas as professoras da Ilhas, em especial às professoras Sebastiana Ivelise e Marcilene Fróes, pela sensibilidade em aceitarem participar da pesquisa e ajudarem a construir este trabalho com suas histórias de vida. Conhecer suas vidas de professora da Ilha aumentou ainda mais o meu respeito e admiração pelo trabalho docente.

## AGRADECIMENTOS

A DEUS, pelo dom da vida e pela possibilidade ímpar de realizar este projeto de vida – o curso de Mestrado, só possível pela fé.

Aos meus pais, Olavo Ferreira e Flordemira da Silva Ferreira, pelo apoio e por serem os principais responsáveis pela minha educação, desde sempre.

Ao meu filho Pedro Ferdinando Ferreira da Silva, com quem divido esse momento tão especial. Você tem sido o combustível que me alimenta diariamente para realizar os projetos profissionais e pessoais. Obrigada, meu lindo.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sônia Maria da Silva Araújo. Duas palavras resumem este processo tão complexo que vivemos durante o período de orientação: respeito e paciência.

Ao Prof. Dr. Salomão Hage, pelas ricas contribuições no exame de qualificação e por ter sido um incentivador permanente durante minha trajetória acadêmica.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Laura Alves, pelas indicações primorosas para a análise do material de campo. Com sua experiência, contribuiu imensamente na construção deste trabalho.

Em nome dos Professores Dr. Orlando Sousa e da Dr.<sup>a</sup> Socorro Coelho, agradeço ao Grupo de Pesquisa Gestamazon que me oportunizou iniciar na pesquisa acadêmica, um começo fundamental para que pudesse prosseguir na minha formação.

A CAPES, pela bolsa concedida no primeiro ano do Mestrado, auxílio fundamental para que pudesse me manter no curso.

Aos meus irmãos Luis Olavo, Leonora, Laurício, Léa e Lorena, pela torcida e incentivo.

À minha querida amiga Glembi Simone Dias, que assume a maternidade do Pedro nas minhas constantes ausências. Obrigada por acolher, zelar e amar meu Pedro como se fosse eu. Valeu.

A todos os colegas da turma de Mestrado 2009, pela convivência e aprendizado, especialmente à Cintia Damasceno, Andreson Carlos, Edina Rodrigues e Felipe Moraes com quem compartilhei os ganhos, mas, principalmente, as angústias, os conflitos durante o curso.

À querida colega hóspede Samai Serique dos Santos, pela convivência diária dos últimos meses. Juntas, conseguimos superar as dificuldades em ser, ao mesmo tempo, mãe, dona de casa, mestranda e profissional. Confesso, aprendi muito com você. Obrigada agora, sempre, amiga.

Às minhas gestoras da escola Graziela Gabriel, Rosene Begot, Vanusa, Raimunda Vieira e a minha ex-diretora Doralice da Luz, pela compreensão e tolerância com meus atrasos, infelizmente necessários para o término desse trabalho.

Ao João, por dividir comigo o perigo da estrada à noite. Sem sua ajuda não seria possível ir e voltar todas as noites de Castanhal e vencer diariamente os 148 km. Obrigada.

A Nagle Brito, pelos diálogos que sempre me acalmam e me fazem acreditar novamente de que algo é possível. Você é muito especial pra mim.

Aos amigos Zenil Melo, Fátima Ferreira, Macias Barros, Ângela Maria, Rosinete Pinto, Catarina Wanzeler, que conquistei quando de minha breve, mas intensa passagem por Macapá. Foram apenas dois anos, mas em que estabeleci laços sólidos de amizade, em especial com Socorro Silva, que, apesar da distância, nunca deixou de estar perto.

Aos ex-coordenadores das UPs Lucilene e Jenijunior, pelo apoio e disponibilidade em fornecer as informações possíveis e acreditar que minha pesquisa não seria como as outras tantas que por lá passaram: apenas para coletar dados sem dar respostas do que foi produzido.

Agradeço à Luciana Hage pela doação do livro “Os processos de ensino e aprendizagem na região amazônica: novos caminhos para a educação ribeirinha” que na fase final da escrita do texto foi muito importante para a conclusão deste estudo.

## RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de pesquisa a constituição da docência em professoras dos anos iniciais da educação básica. Partiu-se para o processo de investigação com base na assertiva de que as experiências vividas pela mulher professora são à base de sua prática no magistério, que as histórias de existência e de possibilidades asseguradas pelo tempo e espaço são os elementos que mobilizam o exercício docente das professoras que atuam nos anos iniciais da educação básica, para além da formação profissional que recebem. Assim, optou-se em fazer a pesquisa com sujeitos que tivessem passado por experiências de vida pouco comuns, distantes do *lócus* em geral escolhido por pesquisadores da área, isto, as escolas urbanas. Do grupo que se vislumbrou inicialmente, decidiu-se pelo trabalho com professoras de escolas de ilhas do entorno de Belém. Engajada em um projeto mais amplo sobre as professoras do espaço insular da baía de Guajará, para esta dissertação, escolheu-se realizar a pesquisa junto a professoras das comunidades de Caruaru e Castanhal de Mari-Mari, na Ilha de Mosqueiro – a maior ilha do arquipélago de Belém. Para atingir a assertiva anteriormente exposta, o trabalho de pesquisa foi realizado com duas professoras que nasceram na Ilha de Mosqueiro e têm suas histórias vinculadas a este lugar. As questões de investigação que foram levantadas são: Qual a relação do espaço e do tempo da Ilha com a história de vida das professoras? Em que medida as histórias de vida imbrica-se ao exercício do magistério? Definiu-se como objetivo de estudo “analisar, por meio de registros orais, histórias de vida de professoras da Ilha do Mosqueiro, Belém do Pará, Brasil, para compreender a docência na Amazônia”. Metodologicamente, valeu-se das estratégias de investigação da História Oral, optando, em particular, pela História Oral de vida. Desse modo, utilizou-se a técnica da entrevista não-estruturada ao longo de dois anos com as professoras. Os resultados indicam que o magistério é sim uma profissão especialmente marcada pelas experiências de vida e que a própria formação profissional assume um lugar muito particular ao se articular a essas experiências. Pode-se afirmar que o espaço onde vivem as professoras tem relação direta com o exercício da docência e que isto deve ser considerado tanto nas formações continuadas, nas semanas pedagógicas, quanto nas políticas educacionais direcionadas às professoras das Ilhas. As histórias de vida das duas professoras aproximam-se quando elas relatam as dificuldades enfrentadas para se escolarizarem e os desafios superados no exercício da atividade docente. Estas histórias também se aproximam quando ambas tratam do ingresso no serviço público como professora por meio de concurso. Ao se constatar que há um maior número de professoras atuando nessas escolas que não tem vínculo com o lugar, e que, por isso, estão alheias às bases das condições objetivas dos alunos de aprender, coloca-se em questão as formas de ingresso e de alocação de professores nas escolas pelo poder público. A diferença entre a prática de quem é do lugar e de quem não é indicam nesse estudo que é preciso, inclusive, rever a própria concepção de concurso público e das condições de possibilidades das professoras formadas em espaços não urbanos da cidade de Belém.

**Palavras-chave:** Histórias de vida de professoras. Docência. Escolas de ilhas.

## ABSTRACT

This thesis research object is about the constitution of women teachers teaching in the early years of basic education. We started the process of research based on the assertion that the woman teacher experiences are the basis of their practice in teaching, the stories of existence and possibilities provided by the time and the space are the elements that mobilize the teaching practice of the women teachers that work in the early years of basic education, in addition to professional formation that receive. It was decided to do research with subjects that had suffered unusual life experiences, far from the locus generally chosen by researchers, that the urban schools. The group that at first glimpsed, it was decided to work with women teachers from schools around the islands of Belém. Engaged in a broader project about the women teachers of insular space of Guajará bay, for this thesis, we choose to realize the research near of women teachers from communities Caruaru e Castanhal of Mari-Mari, in the Mosqueiro Island - the largest island of Belém. To reach the assertion above, the research was conducted with two women teachers who were born on the Mosqueiro Island and their stories are linked to this place. The research questions raised are: What is the relationship of space and time on the island with the life stories of the women teachers? To what extent the life stories intertwine with the practice of teaching it was defined as the aim of the study "to analyze, through oral records, life stories of women teachers from Mosqueiro Island, Belém of Pará, Brazil, to understand the Amazônia teaching". The methodology chosen was the use of the research strategies of Oral History, choosing in particular the Oral History of life. And so, we used the technique of the unstructured interview over two years with the women teachers. The results indicate that teaching is a profession especially marked by life experiences and the professional formation takes a very special place to articulate these experiences. It can be argued that the space where live these women teachers have direct relation to the teaching profession and this must be considered both in a continuing formation, in a teaching week event, in the educational policies directed to the women teachers Islands. The life stories of these two women teachers are close when they reported difficulties to become a teacher and the challenges to overcome in the course of teaching. These stories also are come close when both women teachers deal with the ingression in the public service as a teacher by means of competition. To if evidencing that it has a bigger number of women teachers working in those schools that bond with the place does not exist, and that, therefore, are alien bases on the objective conditions of students to learn, it places in question the forms of ingression and allocation of teachers in the schools by the government. The difference between the practice from who belong the place and who doesn't is related in this study, it indicates that it is necessary, including, reviewing the actual conception about public competition and the conditions of the possibilities of the women teachers formed in a non-urban space from town of Belém.

**Keywords:** Life Stories of Women Teachers. Teaching. Schools islands.

De tudo ficaram três coisas: a certeza de que estamos sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo. Fazer da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sono uma ponte, da procura o encontro.

*Fernando Sabino*

## LISTA DE SIGLAS

AMAM – Associação dos Municípios do Arquipélago do Marajó  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CENTUR – Centro de Convenções Tancredo Neves  
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico  
CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea no Brasil da Fundação Getúlio Vargas  
COED – Coordenação de Educação  
CODEM – Companhia de Desenvolvimento e Administração da Área Metropolitana de Belém  
CEASA – Central de Abastecimento da Secretaria de Agricultura  
DAMOS – Distrito Administrativo de Mosqueiro  
DAOUT – Distrito Administrativo de Outeiro  
DAICO – Distrito Administrativo de Icoaraci  
DABEN – Distrito Administrativo do Benguí  
DASAC – Distrito Administrativo da Sacramenta  
DAENT – Distrito Administrativo do Entroncamento  
DABEL – Distrito Administrativo de Belém  
DAGUA – Distrito Administrativo do Guamá  
ECOS – Grupo de Pesquisa Constituição do Sujeito, Cultura e Educação  
ESAMAZ – Escola Superior da Amazônia  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IESPA – Instituto de Ensino Superior do Pará  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra  
NAEA – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos  
UVA – Universidade Vale do Acaraú  
UNIUB – Universidade de Uberlândia  
UEPA – Universidade Estadual do Pará  
SEMEC – Secretária Municipal de Educação e Cultura  
STR – Sindicato dos Trabalhadores Rurais  
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso  
UFPA – Universidade Federal do Pará  
UPs – Unidades Pedagógicas  
ZAN – Zona do Ambiente Natural

## LISTAS DE MAPAS

MAPA 1 – Mapa do Município de Belém, bairros e Ilhas

MAPA 2 – Mapa do Município de Belém, por distrito administrativo

MAPA 3 – Mapa das Comunidades de Mari-Mari e Caruaru

MAPA 4 – Vista aérea de Caruaru

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Participação das professoras na renda familiar

GRÁFICO 2 – Profissão dos companheiros das professoras

GRÁFICO 3 – Professoras que residem nas Ilhas

GRÁFICO 4 – Tempo de Trabalho nas UPs

GRÁFICO 5 – Vínculo com a SEMEC

## LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

ILUSTRAÇÃO 1 – Portal de entrada da Ilha de Mosqueiro

ILUSTRAÇÃO 2 – Porto do Canavial de Mari-Mari, Mosqueiro

ILUSTRAÇÃO 3 – Trilha Olho D'água

ILUSTRAÇÃO 4 – Capela Nossa Senhora das Graças

ILUSTRAÇÃO 5 – Campo de Futebol de Mari-Mari

ILUSTRAÇÃO 6 – UP de Mari-Mari

ILUSTRAÇÃO 7 – Anexo da UP – Castanhal de Mari-Mari

ILUSTRAÇÃO 8 – UP Maria Clemildes – Caruaru

ILUSTRAÇÃO 9 – Porto de Caruaru

ILUSTRAÇÃO 10 – Trabalho com a Palha de Inajá

ILUSTRAÇÃO 11 – Construção de brinquedos com a Palha de Inajá

ILUSTRAÇÃO 12 – Exposição de alunos sobre meio ambiente

ILUSTRAÇÃO 13 – Aula passeio Prof.<sup>a</sup> Ivelise

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>SEÇÃO I – AS ILHAS DE BELÉM E A ESTRUTURA ESCOLAR DE SUAS UNIDADES PEDAGÓGICAS (UPs)</b> .....	25
1.1 O ESPAÇO DAS ILHAS .....	26
1.2 ILHA DE MOSQUEIRO .....	37
1.2.1 Comunidade de Castanhal de Mari-Mari .....	41
1.2.2 Comunidade de Caruaru .....	50
1.3 ENTRE TRAVESSIAS DE RIOS, A PRESENÇA DAS ESCOLAS RIBEIRINHAS DE BELÉM .....	52
<b>SEÇÃO II – AS MULHERES NA AMAZÔNIA</b> .....	57
2.1 ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA NO INTERIOR DA AMAZÔNIA .....	57
<b>SEÇÃO III – HISTÓRIA DE VIDA DE PROFESSORAS</b> .....	69
3.1 A HISTÓRIA DE MARCILENE: apontamentos e memória na constituição da docência .....	79
3.1.1 O ingresso na escola e as dificuldades enfrentadas desde a infância .....	81
3.1.2 A constituição da docência .....	84
3.1.3 A docência na sala de aula e atuação em outras atividades .....	86
3.1.4 A docência e sua atuação na comunidade de Castanhal de Mari-Mari .....	90
3.2 A HISTÓRIA DE IVELISE: histórias de superação na constituição da docência ...	92
3.2.1 O ingresso na escola e as dificuldades enfrentadas desde a infância .....	93
3.2.2 A constituição da docência .....	96
3.2.3 A docência na sala de aula .....	99
3.2.4 A docência e a participação na comunidade .....	103
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	106
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	112
<b>APÊNDICE I – FORMULÁRIO APLICADO ÀS PROFESSORAS</b> .....	
<b>APÊNDICE II – TERMO DE ACEITE DAS PROFESSORAS</b> .....	
<b>APÊNDICE III – TERMO DE ACEITE DA SEMEC</b> .....	

## INTRODUÇÃO

A realização deste estudo sobre a constituição da docência na região das Ilhas de Belém visa, de um modo mais geral, contribuir para a ampliação de estudos sobre a formação de professores, principalmente em uma outra perspectiva de olhar a formação, considerando em especial a história de vida de professoras de Ilhas, e em particular o caso das professoras da região insular de Belém. Busca verificar como a docência tem se constituído em espaço tão singular como o espaço ilhéu. Um outro olhar precisa ser direcionado nas lacunas deixadas pelos estudos já realizados. As Ilhas de Belém, são tratadas na maioria dos estudos apenas do ponto de vista da questão ambiental e ecológica, deixando em aberto, pontos essenciais como a cultura, as tradições e, no caso da educação, a constituição das professoras que atuam nesses espaços.

Serra Freire (2002) chama-nos a atenção para a “invisibilidade” da juventude ribeirinha nos estudos produzidos na academia. A mesma invisibilidade também foi observada por nós quanto aos estudos que enfocam o trabalho das professoras. O foco dos estudos, na maioria dos casos, revelam apenas a superfície do cotidiano dos ribeirinhos, especialmente os que ocupam espaços insulares. Então, faz-se necessário mergulhar neste universo que abriga as professoras, aprofundando estudos que deem conta de explicar, em parte, por exemplo, sua constituição enquanto docente.

Na intenção de uma melhor compreensão desta realidade, a Dissertação apresentada é um prosseguimento de outros trabalhos que já havíamos desenvolvido tanto na graduação quanto na especialização, voltados para a realidade da educação na Amazônia. Nas etapas anteriores de nossa formação, enquanto pesquisadora, investigamos temas que, de um modo geral, envolviam a educação na Amazônia. Essas experiências nos possibilitaram um acúmulo capaz de embasar a construção desta Dissertação de Mestrado.

A pesquisa realizada no curso de Graduação em Pedagogia voltou-se para a análise da política educacional direcionada aos trabalhadores rurais do Município de Cametá, com vistas à elevação de seu grau de escolarização, ofertado pela Secretária Municipal de Educação do Município (SEMED). Tal estudo resultou no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Na especialização, o artigo final de conclusão de curso tratou da proposta do Curso de Licenciatura em Pedagogia ofertado aos professores que atuavam nas escolas dos Municípios que estão localizados na Ilha de Marajó e compõem a Associação dos Municípios do Arquipélago do Marajó (AMAM). O artigo intitulado “Educação Superior do Campo: um

olhar sobre o curso de Pedagogia da AMAM na UFPA” ocupou-se em verificar a relação do curso com as particularidades da Ilha de Marajó.

O estudo que ora apresentamos dá continuidade a esse percurso ao abordar a educação na Amazônia, mas voltado para a formação da docência, compreendida como processada para além do *locus* de formação, isto é, dos cursos e instituições de formação do professor. A escolha do tema decorre dessa história particular e do vínculo que ela acabou estabelecendo com o Grupo de Pesquisa Constituição do Sujeito, Cultura e Educação (ECOS)<sup>1</sup>, mas, principalmente, pela decisão pessoal de continuar investigando a Amazônia como já havia feito tanto na Graduação como na Especialização.

Além disso, destaque como motivação para tal estudo o fato de ser oriunda do município de Cametá, município que concentra metade da sua população na região das Ilhas, onde atuam dezenas de professoras, em classes multisseriadas<sup>2</sup>, modalidade de ensino ainda presente em vários municípios da Amazônia. A realidade das Ilhas traduz-se nas inúmeras dificuldades diariamente vivenciadas por professores e alunos frente às peculiaridades e os desafios de acesso e de condições estruturais das escolas.

No campo acadêmico, este trabalho faz-se necessário pela ausência de produções que investiguem tal temática. A carência de trabalhos que se ocupem especificamente sobre a constituição da docência nas Ilhas, especialmente das Ilhas de Belém, ainda é uma lacuna, constatada no levantamento realizado na disciplina Seminário de Dissertação II, disciplina componente do curso de Mestrado, em que construímos o Estado da Arte sobre a temática da dissertação e temas aproximados. A disciplina consistiu em fazer um amplo levantamento de tudo o que já havia sido produzido sobre o tema em periódicos, programas de mestrados e doutorados, artigos científicos, grupos de pesquisas, revistas e *sites* especializados, além do Portal da Capes, que agrupa pesquisas produzidas em todo o país.

As categorias estabelecidas para o rastreamento da produção foram: ilhas, gênero, formação de professores/as e história de vida de professores/as. Este levantamento configurou-se em um marco na construção deste estudo, pois nos proporcionou uma visão

---

<sup>1</sup> Grupo de Pesquisa que se ocupa em estudar as múltiplas dimensões da Amazônia, buscando agregar várias pesquisas neste sentido. Para isso, conta com um grupo de professores do Instituto de Ciências da Educação (ICED). Participam do Grupo discentes do Doutorado, Mestrado e alunos de Iniciação Científica. Atualmente realiza projetos aprovados pelo CNPq, entre eles a Pesquisa “Cultura, Educação e Gênero na Amazônia: um estudo com as professoras ribeirinhas da região de ilhas de Belém do Pará”.

<sup>2</sup> Modalidade de ensino em que se reúnem estudantes de várias séries na mesma sala de aula com apenas um professor. Dados do INEP, do Censo Escolar de 2002, indicam que as escolas do campo totalizam mais da metade das escolas brasileiras, e que 64% delas são multisseriadas. Na Amazônia, a situação é preocupante, pois 71,7% das escolas que oferecem as séries iniciais do ensino fundamental são exclusivamente multisseriadas e atende 46,6% dos estudantes nessa etapa escolar, em condições precárias e com pouco aproveitamento na aprendizagem.

ampliada das pesquisas já concluídas e que se aproximam do tema escolhido. Durante essa busca por teses, dissertações e artigos, pudemos constatar o reduzido número de trabalhos que tratam especificamente sobre as professoras das ilhas, em particular articulando o tema às categorias gênero, docência e educação. Os poucos estudos até então concluídos demonstram o limitado interesse pelo tema.

O levantamento da produção com base na categoria ilha demonstrou que este tema aparece associado a questões ambientais, econômicas e extrativistas. Na busca por pesquisas que discutissem a realidade das ilhas de Belém, chama atenção o estudo de Assunção (2005), que investiga a política educacional praticada na ilha de Caratateua em Belém do Pará nos anos 1990.

O Estado da Arte ratificou a importância do estudo, considerando o pouco investimento teórico por parte dos pesquisadores locais em estudar tal temática. Este mapeamento auxiliou-nos na compreensão do universo das professoras que atuam nas áreas ribeirinhas da Amazônia, em particular nas comunidades de Caruaru e Castanhal de Mari-Mari, em Mosqueiro, Belém do Pará. O objetivo central do Estado da Arte foi o de orientar o trabalho em construção, considerando os temas, as abordagens, os métodos e os resultados, de modo que pudessemos avançar nos debates já iniciados.

A partir deste levantamento e dos primeiros contatos em campo, repensamos a proposta inicial e delimitamos o estudo em histórias de vida de professoras ribeirinhas da Amazônia Paraense das comunidades já mencionadas.

Esta escolha soma-se à nossa vinculação com o Grupo de Pesquisa Constituição do Sujeito, Cultura e Educação – ECOS, coordenado pela orientadora desta Dissertação, quando do ingresso no curso de Mestrado e respalda-se na continuidade dos estudos já realizados em outras etapas de nossa formação acadêmica, como tratamos anteriormente.

O ECOS apresenta-se como um importante espaço para a realização de pesquisas voltadas para a compreensão da Amazônia a partir de estudos locais capazes de retratar a realidade e a diversidade da região. São estudos que enfocam várias dimensões e temas a respeito da Amazônia como a cultura, a infância e a docência, entre outros.

Buscou-se, então, por meio do vínculo com o projeto desenvolvido no ECOS, intitulado “Cultura, Educação e Gênero na Amazônia: um estudo com as professoras ribeirinhas da região de ilhas de Belém do Pará”, apresentar registros e análises de histórias de vida de professoras capazes de ajudar na compreensão do ser professora na Ilha e atender também aos interesses do projeto supracitado, financiado pelo CNPq. Nossa participação deu-

se a partir do levantamento de todas as professoras que atuam nas Ilhas, tanto aquelas que atravessam o rio todos os dias para trabalhar como aquelas que residem lá.

O levantamento dos dados teve ainda a participação de duas bolsistas de Iniciação Científica. A pesquisa configura-se como uma possibilidade de compreensão dessa região particular da Amazônia Paraense – as Ilhas no entorno de Belém e sua relação com a constituição da docência neste espaço.

O caminho trilhado na condução deste estudo configurou-se como um desafio em seus vários aspectos, desde a autorização para a realização da pesquisa pela Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC), responsável administrativamente pelas professoras, passando pela localização das professoras, até o acesso às ilhas, realizado exclusivamente pelo transporte escolar oficial. A reduzida literatura sobre o tema, a dificuldade de transporte para as Ilhas e as constantes mudanças de coordenadores das UPs<sup>3</sup>, de certo modo dificultaram nossa chegada às Ilhas e o contato com as professoras para que pudessemos elaborar um quadro atualizado do número de professoras e iniciássemos a aplicação do formulário, assim como a escolha daquelas professoras que iriam participar relatando suas histórias de vida, tema deste estudo. Esta fase da pesquisa demandou tempo e paciência.

Para que pudessemos ter acesso às 5 Ilhas (Cotijuba, Ilha Grande, Combu, Ilha da Várzea e Mosqueiro), onde funcionam as escolas, o Grupo de Pesquisa ECOS solicitou autorização para visitar as UPs, o que foi permitido tempos depois pela SEMEC, com inúmeras restrições e ressalvas. Ao autorizar o acesso às escolas, a SEMEC informou alguns dados referentes ao número de professores, coordenadores e UPs. Todavia, tais informações encontravam-se bastante desatualizadas em decorrência da constante troca de professoras e coordenadores nas UPs, situação que ocorreu na maioria das unidades durante a realização deste estudo.

Essas frequentes modificações dificultaram o início da pesquisa, pois era preciso identificar as professoras e suas respectivas UPs e isso não foi possível com as informações cedidas pela SEMEC. Apesar de algumas visitas à SEMEC e à Escola Bosque, ambas responsáveis pela gestão das escolas das ilhas, os dados disponibilizados continuavam inconsistentes. Foi somente após a nossa participação em um curso de formação continuada ofertado pela SEMEC aos professores e coordenadores das escolas das Ilhas, que finalmente

---

<sup>3</sup> O antigo sistema de anexos foi substituído pelo sistema de Unidades Pedagógicas – UPs. No sistema anexo, as escolas das ilhas eram administradas e coordenadas pedagogicamente pelas escolas sedes. Com a mudança, as escolas, antigos anexos, passam a se constituírem em Unidades Pedagógicas nesta nova configuração surge o papel do coordenador em cada unidade a possuir coordenação própria.

podemos ter acesso a todos/as os/as coordenadores/as das UPs e iniciar o levantamento e identificação das professoras atuantes.

De início, entregamos aos coordenadores das UPs e professores um resumo do projeto para que pudessem ter conhecimento do estudo a ser realizado e seus principais objetivos, assim como a importância da pesquisa para as escolas das ilhas. No momento da entrega do resumo do projeto, já agendávamos as visitas às UPs. Para cumprir esta etapa da pesquisa tivemos que visitar cada ilha pelo menos duas vezes. Para isso tivemos que articular além das visitas o transporte até as ilhas identificando os barqueiros, horários e os portos de saída e chegada.

Após este contato, que contou com a ajuda das bolsistas de Iniciação Científica do ECOS e de alguns coordenadores das UPs, buscamos sensibilizar as professoras para que participassem da pesquisa. Posteriormente, montamos um calendário de visitas que, por muitas vezes, foi alterado, especialmente em virtude das dificuldades com transporte. Em decorrência dessa limitação, tivemos que atravessar pela manhã e só retornar ao final da tarde da Ilha, porém essa maior permanência nos aproximou da comunidade, dos alunos e das professoras, principais sujeitos desta pesquisa.

As visitas a todas as cinco Ilhas ocorreram durante a vigência da pesquisa coordenada pelo ECOS – de dezembro de 2009 a junho de 2011. Esta etapa serviu para conhecermos todas as professoras, as ilhas, as UPs e seus coordenadores, assim como a dinâmica de funcionamento das escolas e o movimento de ir e vir todos os dias das professoras. Feitas as primeiras aproximações com os coordenadores e as professoras, conseguimos adesão delas para participarem da pesquisa, haja vista que teriam que responder inicialmente a um formulário (apêndice I) elaborado por nós.

Em cada Ilha visitada, aplicávamos o formulário, composto de vários eixos, e que serviu para traçarmos o perfil das professoras que lá atuam. O tempo gasto para responder a com cada formulário durou aproximadamente uma hora com cada professora. Importa destacar que os formulários foram testados antecipadamente com algumas professoras que não faziam parte do universo das professoras pesquisadas. Esse formulário piloto serviu para observar o tempo das perguntas, o entendimento das perguntas, assim como o tempo gasto com a aplicação de cada formulário. Esta etapa foi importante para que no momento da utilização não tivéssemos nenhuma surpresa que prejudicasse a realização da pesquisa.

Para aplicar o formulário a todas as professoras, realizamos várias visitas às Ilhas, visitas que duravam o dia todo em função de as professoras ministrarem aulas nos dois turnos, o que demandava nossa permanência por maior tempo, aguardando o intervalo entre os dois

horários para poder aplicar o formulário. Já para a realização das entrevistas, tivemos que agendar um outro horário, fora da escola, para poder conduzi-las com mais tranquilidade.

Esta etapa da pesquisa serviu para uma maior aproximação com as professoras, pautada na convivência com elas e seus alunos. Tentamos integrar-nos ao dia a dia da escola, desde o embarque nos vários portos localizados em pontos diferentes da cidade de Belém – Porto de Icoaraci, Porto da Ceasa, Porto da Palha, Porto da Feira do Açaí, Trapiche da Universidade Federal do Pará e Porto Pelé, na Ilha de Mosqueiro –, locais de saída e chegada do transporte escolar, até as caminhadas na floresta para chegar às UPs, como no caso específico da Ilha de Mosqueiro, ou o percurso feito de motocicleta na Ilha de Cotijuba. Assim, pudemos verificar toda a dinâmica que envolve o trabalho das mulheres professoras, que enfrentam diariamente a correnteza dos rios e as trilhas na mata para exercerem a docência na Amazônia paraense.

O resultado dos formulários, após a tabulação, confirmou uma das suspeitas levantadas no início da pesquisa – a de que a maioria das professoras que atuam nas Ilhas (73%) não residem no lugar, o que faz com que diariamente façam o percurso de ir e vir para exercerem a docência.

Elas normalmente saem às seis horas da manhã desses portos e antes mesmo de chegarem às escolas já iniciam suas atividades, pois são elas que vão de casa em casa recolhendo os alunos para só depois chegar à escola. Esse trajeto é feito em aproximadamente uma hora. Durante este tempo, professoras e alunos não utilizam coletes e nem proteção para os ouvidos, de modo a se protegerem de naufrágios ou do barulho do motor dos barcos. Trata-se de uma rotina muito peculiar a essas localidades.

A oportunidade de poder compartilhar o dia a dia das escolas das ilhas e das professoras fez-nos refletir que a docência não pode ser explicada apenas pela formação escolar das professoras, que é necessário atentar para a relação que as professoras têm com os modos de vida amazônicos, com o movimento das águas dos rios, dos igarapés e com o conhecimento da mata e da cultura que circundam a região das Ilhas.

Essa vivência e conhecimento adquirido durante o período em que estivemos junto com as professoras e suas comunidades, traduzem-se em acúmulo para a compreensão do fenômeno educativo que ocorre nas Ilhas. O uso que fizemos dos formulários, que anteriormente destacamos, além de coletar dados importantes sobre as professoras em vários aspectos, fez-nos conhecer detalhadamente o perfil das 27 professoras em vários aspectos, que serão apresentados posteriormente.

Após a tabulação dos dados dos formulários e as visitas em todas as Ilhas e atendendo aos critérios de escolha, que foi coletar as histórias de vida de professoras que morassem nas Ilhas, fizemos a escolha das professoras cujas histórias de vida são narradas nesta dissertação. Os nomes que aparecem no texto são os que constam nos documentos de identidade das professoras.

A decisão em não “decodificá-las” deu-se por entendermos que a história de vida não poderia omitir o nome dos sujeitos envolvidos. Mas essa decisão foi tomada em concordância com as duas professoras, que, inclusive, assinaram o termo de adesão à pesquisa para que pudéssemos utilizar seus nomes e imagens na Dissertação. As duas professoras são: Sebastiana Ivelise<sup>4</sup> e Marcilene Froés. Suas Histórias de Vida são os elementos centrais deste estudo e que orientam as nossas análises sobre a constituição da docência nas Ilhas.

O objeto de estudo desta dissertação é “a constituição da docência nas Ilhas, em especial nas Comunidades de Castanhal de Mari-Mari e Caruaru”, ambas localizadas no interior da Ilha de Mosqueiro, pertencente administrativamente ao DAMOS.

O problema de pesquisa consiste em compreender qual a relação da história de vida dessas professoras com a docência. Assim, lançamos as seguintes indagações: Qual a relação do espaço e do tempo da Ilha com a história de vida das professoras? Em que medida as histórias de vida imbricam-se ao exercício do magistério?

O objetivo geral desta pesquisa é “analisar, por meio de registros orais, histórias de vida de professoras da Ilha do Mosqueiro, Belém do Pará, Brasil, para compreender a docência na Amazônia”. Entendemos que as histórias de vida de professoras da Ilha do Mosqueiro, comunidade de Caruaru e Castanhal de Mari-Mari, são capazes de oferecer-nos elementos consistentes de reflexão sobre a docência em espaços específicos da Amazônia e, assim, contribuir mais efetivamente para o apontamento de políticas de formação.

Especificamente, pretendemos: a) traçar um perfil das escolas da Ilha de Mosqueiro; b) identificar o lugar que a mulher ocupa no contexto geral da Amazônia; c) descrever as histórias de vida das professoras e sua relação com a docência; d) verificar como as condições objetivas de existência das professoras entrecruzam-se com as suas ações docentes.

Com vistas a esses objetivos, optamos por adotar a História Oral de vida como método de pesquisa. Este recurso vem sendo utilizado principalmente pelos historiadores, mas também tem auxiliado profissionais de outros campos do conhecimento, como a educação, visando dar voz àqueles sujeitos historicamente silenciados.

---

<sup>4</sup> No texto o nome utilizado será o segundo nome, Ivelise, por ser este o mais utilizado pela comunidade em relação à professora.

A História Oral tem seu marco inicial após a II Guerra Mundial com a criação do 1º projeto de História Oral. Tinha como pressuposto registrar os relatos das experiências dos ex-combatentes da guerra, de seus familiares, por meio dos relatos orais. A principal inovação desta metodologia foi o uso de gravadores. Esse projeto foi realizado pela Universidade de Columbia, Nova York (GRELE, 2001).

Para Joutard (2001) a história Oral pode ser dividida em duas gerações: a primeira, a partir da década de 1950, que tinha como objetivo a promoção daqueles que haviam se destacado ao longo da história, denominados de “notáveis”; a segunda geração, que estava mais voltada para a nova concepção de oralidade e priorizaram as minorias étnicas e os marginalizados socialmente. A História Oral é vista como alternativa a todas as construções historiográficas baseadas em documentos escritos (JOUTARD, 2001).

No Brasil, a História Oral surge na década de 1970, com a criação do CPDOC-FGV. Essa nova modalidade de pesquisa estava atrelada ao processo de redemocratização do Brasil, diferente da norte-americana que privilegiava a exaltação de algumas pessoas, especialmente autoridades reconhecidas pela história oficial. Esta diferença é destacada por Meihy, para quem não podemos utilizar, no Brasil, “os mesmos critérios analíticos usados pelos autores estrangeiros para estudar, por exemplo, a escravidão, a miscigenação, os grupos marginalizados e excluídos” (MEIHY, 2000, p. 17).

Compartilho do conceito de História Oral de Meihy (2007, p. 15), que defende que a

História Oral é um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua como estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas. O projeto prevê: planejamento da condução das gravações com definição de locais, tempo de duração e demais fatores ambientais; transição e estabelecimento de textos; conferência do produto escrito; autorização para uso; arquivamento e, sempre que possível, a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas.

Considerando a importância do sujeito no uso na História Oral, especialmente dos colocado à margem da sociedade, Thompson (1992, p. 44) afirma que,

a História Oral é construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de atuação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. [...] Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade.

Com o propósito de colher as histórias de vida de professoras, localizadas em região ribeirinha da Amazônia, buscamos, em meio às questões já levantadas, colocar em evidência a dinâmica entre a história de vida das professoras e sua prática docente nas comunidades em estudo, deixando evidente que a professora é, para nós, o centro de reflexão e análise.

A aplicação das entrevistas abertas, instrumento de coleta de dados privilegiadamente utilizado pela História Oral, demandou maior tempo de pesquisa e seguiu as orientações sugeridas por Thompson (1992, p. 92), que nos alerta para as definições de tempo, espaço e local para a realização das entrevistas.

Baseadas nas orientações de Thompson (1992), as entrevistas foram realizadas tanto no trabalho quanto na residência das professoras. Sua efetivação ratificou a ideia de Thompson de que, de acordo com local da entrevista, as narrativas ocorrem de modo diferenciado.

Quando as entrevistas foram realizadas nas escolas, deu-se ênfase a dados sobre o trabalho, as atividades com os alunos, os recursos utilizados em sala de aula, a preocupação com a aprendizagem. Já na residência, o foco foi a família, os desafios enfrentados durante a infância, assim como o ingresso na docência e as conquistas pessoais.

Paralelamente às entrevistas, fizemos pesquisas documentais e bibliográficas no Arquivo Público do Estado do Pará, no NAEA e na biblioteca Arthur Viana, no CENTUR. No NAEA encontramos dois trabalhos que se ocupam em mostrar a realidade das duas comunidades, dando enfoque principalmente a questões socioeconômicas e manifestações culturais. Referências às UPs, ao trabalho das professoras e sua intensa participação não são mencionados nesses estudos, o que nos provocou ainda mais a investir neste estudo.

Na tentativa de contemplar os objetivos aos quais nos propusemos, estruturamos a Dissertação em três seções. Em todas elas, de algum modo, buscamos relacionar o local onde vivem as professoras com suas histórias de vida para a compreensão da docência, que podem ser explicadas “[...] com base nos aspectos históricos das localidades em que se vive, nos modos de ser mulher que exerce a função docente e na forma como o espaço possibilita a interação das professoras com o sistema mais geral” (UFPA 2011, p. 6).

Assim, demarcamos o local onde vivem as professoras articulando-o com o espaço e temporalidade mais geral da Amazônia, com a presença da mulher nestes espaços, presença essa marcada pela resistência, superação e atuação econômica, pela liderança e mobilização da mulher na região, sua participação na constituição de manifestações culturais e políticas.

Na seção I, fazemos uma breve abordagem do município de Belém e suas Ilhas, além de situarmos a estrutura escolar com base nas UPs. Para isso, apresentamos como subseções:

1.1) O espaço das Ilhas; 1.2) A ilha de Mosqueiro. Abordamos nessas subseções a cidade de Belém e destacamos o lugar que Mosqueiro ocupa no contexto do Município. Ao tratar especificamente da Ilha, fazemos um perfil das comunidades de Caruaru (1.2.1) e de Castanhal de Mari-Mari (1.2.2), procurando identificar seus principais traços econômicos e culturais e o lugar que as UPs ocupam neste contexto. Para isso, fazemos uso de imagens e mapas das comunidades.

Na seção II, trazemos uma bibliografia já produzida sobre a mulher na Amazônia e relacionamo-la com os relatos coletados junto às professoras. Fica evidente nesta seção a importância da mulher na região e sua invisibilidade; o lugar que ela ocupou (e ocupa) nos diversos cenários da região. Destacamos que privilegiamos para a edificação desta seção o uso de autores locais, pois entendemos que são eles que precisam ser os protagonistas na “contação” dessa história continuamente mantida na penumbra. ((Organizamos as reflexões e dados em duas subseções: 2.1) Mulher na Amazônia: uma revisão bibliográfica; 2.2) As mulheres professoras das ilhas .

Na seção III (a última), apresentamos as histórias de vida de duas professoras, coletadas a partir de relatos orais colhidos durante a pesquisa de campo. Para análise, privilegiamos alguns eixos que se relacionam com os objetivos da pesquisa, que são: a) o ingresso na escola e as dificuldades enfrentadas desde a infância; b) a constituição da docência; c) a docência na sala de aula e a atuação em outras atividades; d) a docência e a comunidade. Os relatos e os eixos definidos para a análise possibilitaram-nos entrecruzar as histórias e identificar entre elas aproximações e distanciamentos. (((A seção está constituída de três subseções: 3.1) A história de Marcilene: apontamentos e memória para a constituição da docência; 3.2) A história de Ivelise: superações e enfrentamentos na constituição da docência; 3.3) Histórias entrecruzadas de professoras.

Nas considerações finais, traçamos reflexões que os dados bibliográficos e de campo possibilitaram. Destacamos que o exercício da docência para essas professoras representa um “compromisso com a comunidade”, a superação de obstáculos que se dão não somente no contexto da escola, mas no da comunidade. O respeito dispensado pelas professoras às comunidades é um dado fundamental para entender, inclusive, o poder que elas exercem no lugar. Outra consideração necessária é com relação ao uso dos recursos naturais na aprendizagem dos alunos, uma prática cotidiana nas UPs de Caruaru e Mari-Mari.

Podemos afirmar que o espaço onde vivem as professoras tem relação direta com o exercício da docência e entendemos que esse dado deve ser considerado tanto nas formações continuadas, nas semanas pedagógicas, quanto nas políticas educacionais direcionadas às

professoras das Ilhas. As histórias de vida das duas professoras aproximam-se quando relatam as dificuldades enfrentadas para se escolarizarem e os desafios superados no exercício da atividade docente. Estas histórias também se aproximam quando ambas tratam do ingresso no serviço público como professora por meio de concurso.

Ao constatarmos que há um maior número de professoras atuando nessas escolas que não tem vínculo com o lugar, e que por isso estão alheias às bases das condições objetivas dos alunos de aprender, questionamos as formas de ingresso e de alocação de professores nas escolas pelo poder público. A diferença entre a prática de quem é do lugar e de quem não é faz-nos pensar sobre a própria concepção de concurso público e das condições de possibilidades das professoras formadas em espaços não urbanos da cidade de Belém.

## SEÇÃO I – AS ILHAS DE BELÉM E A ESTRUTURA ESCOLAR DE SUAS UNIDADES PEDAGÓGICAS (UPs)

Nesta seção apresentamos o Município de Belém na sua dimensão insular, constituído por dezenas de Ilhas, espaço ocupado por milhares de ribeirinhos que vivem às margens dos rios. Eles encontram-se também localizados para além das margens dos rios, no interior das matas, organizados em pequenas Comunidades. As comunidades de Caruaru e Castanhal de Mari-Mari são tipos exemplares destas organizações societais. Nelas encontram-se as escolas das Ilhas, denominadas, pela SEMEC de UPs.<sup>5</sup>

Inicialmente apresentamos dados importantes da cidade de Belém, em especial, da Belém insular. A organização e dinâmica desse espaço insular nos auxiliaram na compreensão dos modos de existência das próprias escolas. No caso particular desse estudo, a Ilha de Mosqueiro assume lugar de destaque, sua origem histórica e importância turística para a região metropolitana de Belém.

Das comunidades, ressaltamos seus modos de vida, suas manifestações culturais, produção extrativista, formas de subsistência e produção do artesanato. Para tal, utilizamos mapas, gráficos e imagens de modo a contextualizar de forma mais objetiva a região. Essa objetivação dos dados sobre as comunidades orientou-nos na compreensão dos modos de vida das professoras e sua relação com a comunidade, e, por extensão, um maior entendimento de suas práticas docentes. Como diz Araújo,

Em muitos casos, tais práticas são muito mais compreendidas com base nos aspectos históricos das localidades em que se vive, nos modos de ser mulher que exerce a função docente e na forma como o espaço possibilita a interação das professoras com o sistema mais geral. (UFPA, 2011, p. 6).

Esse conhecimento do espaço e dos modos de ser e de viver das professoras só foi identificado por nós a partir de nossa inserção nas Ilhas, nas escolas e na aproximação com as professoras, especialmente com as duas professoras entrevistadas.

---

<sup>5</sup> As Unidades Pedagógicas são pequenas escolas, sem infraestrutura, vinculadas institucionalmente a uma escola maior. No caso da Ilha de Mosqueiro, as UPs estão ligadas à Escola Municipal Maroja Neto. O que distingue as UPs dos anexos é o fato de possuírem uma certa autonomia, representada por um coordenador responsável pela gestão administrativa da UPs, respondendo também pela organização Pedagógica.

## 1.1 O ESPAÇO DAS ILHAS

A Amazônia [...] é uma região com uma diversidade de várias formas de floresta, com vários graus de fertilidade do solo, então é mais viável repensar a Amazônia não somente como última fronteira, ou como uma das últimas reservas biológicas, mas também repensar como se pode combinar pelo menos valorizando um certo grau de desenvolvimentos sustentável em algumas partes da Amazônia, sobretudo valorizando as formas de tratar o solo ou de plantar e por outro lado, como preservar grandes partes da Floresta Amazônica que são muito mais um patrimônio ecológico [...]. (HURTIENNE, 2009, p. 156).

O município de Belém está inserido neste conjunto de diversidade tratado por Hurtienne (2009). A cidade e sua zona rural estão localizados às margens do estuário<sup>6</sup> Guajarino, banhadas pelos rios Guamá e Pará. Apresenta uma população estimada em 1.437.600 habitantes, segundo o IBGE (2009), e uma extraordinária biodiversidade materializada em um mosaico de tipos humanos, culturas, artesanatos, músicas, cheiros e sabores.

Essa biodiversidade está distribuída na região metropolitana, que inclui as 42 Ilhas<sup>7</sup>. Belém geograficamente encontra-se limitada ao norte pela baía do Marajó; a nordeste pelo município de Santo Antônio do Tauá; a leste pelo município de Santa Bárbara do Pará; a Sudeste, pelos municípios de Benevides e Ananindeua; ao sul pelo município de Acará; a Sudoeste pelo município de Barcarena; a Oeste, pelo arquipélago do Marajó (ANUÁRIO, 2006).

Esta delimitação revela-nos uma Belém cercada de águas, uma das marcas das cidades Amazônicas. A baía do Guajará e o rio Guamá modelam o entorno da cidade, que são entrecortados por pequenos rios e canais. Entre esses rios, destacamos o Tucunduba, que mantém uma relação ímpar com a cidade. Como nos lembra Moreira (1989), a água é o elemento dinamizador de Belém. Para Trindade Jr (2006, p. 59),

---

<sup>6</sup> Para Braz (2006, p. 45), estuário “é um corpo d’água parcialmente encerrado, que se forma quando as águas doces provenientes de rios e córregos fluem até o oceano e misturam-se com a água salgada do mar. Apesar de influenciadas pelas marés, os estuários estão protegidos das ondas, ventos e tormentos marítimos”.

<sup>7</sup> O número de Ilhas considerado neste trabalho foi o adotado pela Companhia de Desenvolvimento e Administração da Área Metropolitana de Belém –CODEM. A companhia registra tanto as Ilhas com nome quanto aquelas que não possuem nomes. Porém autores como Castro (2006), Trindade Jr. (2008), Braz (2006), apresentam números que variam entre 39 ilhas e 43 ilhas. Tal divergência pode ser esclarecida pelas redefinições do território do município e corresponde tanto ao acréscimo do número de ilhas como pelos limites entre Belém e Ananindeua.

Desde a sua origem em 1616, Belém voltou-se para as águas, como cidade primaz, dinamizada pelo capital comercial comandando uma extensa rede urbana dendrítica espalhada ao longo dos rios que compõem a bacia fluvial amazônica. Historicamente, portanto, essa cidade amazônica brasileira sempre apresentou um vínculo muito próximo com o elemento hídrico.

Essa proximidade com o elemento hídrico levou Moreira (1999) a denominar de “ribeirinha” a primeira fase de desenvolvimento da cidade de Belém, o que vem ocorrendo com outras diversas cidades amazônicas. Tal desenvolvimento levou os portugueses fundadores da cidade a criar uma rede de núcleos distribuídos por toda a costa amazônica sob sua tutela e que, além da estratégia de defesa, visava ao controle político e econômico da região.

Acerca deste assunto, Castro (2006, p. 179) afirma que,

A cidade, ponto de acesso privilegiado ao imenso sistema amazônico e as “drogas do sertão”, conheceu várias fases de desenvolvimento urbano até o século XX. A mais expressiva está ligada à economia da borracha, que teve seu auge no final do século XIX e no início do século XX.

Com o advento da extração da borracha, Belém tornou-se um grande centro econômico, abrigando inúmeras empresas de importação e de comercialização da borracha na região amazônica. Neste período, os modos de vida e a urbanização da cidade sofreram grandes impactos que permaneceram, principalmente no centro de Belém. Entre estes impactos, destacamos a construção do Teatro da Paz, o Palácio Lauro Sodré, sede do governo, a pavimentação de ruas do centro, a criação de sistema de esgoto e energia elétrica.

Outro momento de desenvolvimento e de ocupação da região foi registrado com as políticas de infraestrutura promovidas com a realização do Plano de Desenvolvimento Nacional (1955-1960), Operação Amazônica (1966) e o Plano de Integração Nacional (1970). Esses planos tinham por objetivo ocupar a região, até então de baixa densidade demográfica. Para Castro (2006, p. 181), “A consequência dessas políticas foi um significativo movimento migratório do Nordeste e do Sul para a região norte”.

Esse movimento migratório deslocou o eixo de ocupação das margens dos rios para as margens das estradas. Cruz (2008) categoriza esses dois modos de ocupação como “tempo lento” e “tempo rápido”. O “tempo lento” é aquele ocorrido às margens dos rios, em que a ocupação ainda se baseia em modos de produção e de vida tradicionais, pouco afetados pelos

processos de modernização. O “tempo rápido” é a ocupação ligada aos modos de vida da economia capitalista e ao modo de vida urbano.

Desse modo, a ocupação da região passou a produzir uma nova configuração geográfica, resultado da abertura de estradas e de rodovias que provocara a concentração de núcleos urbanos transformados posteriormente em cidades.

O “tempo lento”, que aconteceu por meio da ocupação das margens dos rios, permanece sendo um referencial na vida de quem lá vive, continuando a ser o cerne da organização do espaço, da vida, da cultura e do imaginário da população. Desse modo, historicamente os rios foram e ainda permanecem sendo em diversas áreas da Amazônia o referencial e o diferencial na organização dos espaços, das relações cotidianas e sociais das populações ribeirinhas.

Como nos lembra Dias (2005, p. 51 apud CRUZ): “Por muito tempo os rios foram e ainda continuam sendo em muitas áreas da Amazônia o referencial e o diferencial na organização do espaço-temporal e cultural das populações”.

Tendo o rio como elo principal de relações dos ribeirinhos com o mundo exterior, Corrêa (2005 p. 65) afirma que:

Nessa densa teia de sujeitos e singularidades que compõem a diversidade da região amazônica, encontram-se os ribeirinhos, homens, mulheres, jovens e crianças que nascem, vivem, convivem e se criam, existem e resistem às margens dos rios, denominados também por algumas pessoas de caboclos.

Esses sujeitos também estão situados às margens dos rios e até na terra firme desde a colonização do país. Desde o início da colonização, atravessando o período áureo da expansão do ciclo da borracha e dos planos de integração, a cidade de Belém expandiu-se e uma extraordinária biodiversidade foi se reproduzindo.

Acompanhando este raciocínio podemos dizer que Belém é um conjunto de diversos atores ou grupos humanos que se deslocam de cidades do interior do estado e de outros municípios em busca de melhores condições de vida, de trabalho e de estudo. Esses sujeitos transitam na cidade carregando consigo as marcas oriundas de outros lugares, o que provoca estigmas, preconceitos de natureza ética e social.

Nos portos da cidade de Belém, essa diversidade humana é visível, pois neles pessoas de vários lugares da Amazônia relacionam-se com a cidade, cruzam rios e mata. Isto expõe uma forte relação de homens e mulheres com a natureza, pautada no esquema rio-várzea-floresta.

De certo modo a vida constitui-se nas relações estabelecidas no e com o rio, em que o homem e o rio são os dois mais ativos agentes da geografia humana na Amazônia. Tocantins (1988) destaca o papel do rio em várias dimensões da vida do homem amazônico quando afirma que ele enche a vida deste de motivação psicológicas e imprime à sociedade rumos e tendências que ele – o rio – cria.

Na análise de Loureiro (1995, p. 121):

Dele dependem a vida e a morte, a fertilidade e a carência, a formação e a destruição de terras, a inundação e a seca, a circulação humana e de bens simbólicos, a política e a economia, o comércio e a sociabilidade. O rio está em tudo.

Como Loureiro (1995), entendemos ser o rio o principal elo entre as comunidades ribeirinhas e que é responsável pela vida nas comunidades, nas Ilhas e nas cidades localizadas às margens dos rios. O rio leva os sujeitos dessas comunidades de uma margem à outra, fazendo a ponte entre o mundo das águas e os espaços urbanos.

Os pequenos portos instalados às margens da cidade de Belém, que praticamente contornam toda a orla da cidade, abrigam além dos portos também dezenas de trabalhadores que diariamente trazem suas produções para a comercialização nas principais feiras da cidade.

Esses trabalhadores são oriundos de outras cidades, mas especialmente das Ilhas do arquipélago de Guajará<sup>8</sup>. Essas Ilhas compõem o cenário da capital do Pará, que está também formada de construções seculares, igrejas em estilo Barroco e teatros, que retratam um período de grandes modificações arquitetônicas na cidade.

Essas modificações não apagaram as marcas imprimidas na cidade no decorrer dos vários períodos de desenvolvimento. O bairro da cidade velha representa muito bem as construções seculares, com suas igrejas, conventos, prédios públicos e residências, retratando um momento de sucesso econômico na cidade – a produção da borracha.

A arquitetura de Belém apresenta também construções modernas que acompanharam a evolução dos tempos, inserindo a cidade no projeto de metrópole dos grandes centros urbanos. Os edifícios erguidos no centro da cidade e a expansão de residenciais e condomínios na região metropolitana são uma demonstração desta tendência.

---

<sup>8</sup> Segundo a CODEM (2010) de Belém, há aproximadamente 42 (quarenta e duas) ilhas no entorno de Belém, mas apenas 30 (trinta) possuem denominação: Mosqueiro, Pombas, Maracujá, Papagaio, Maruim I, Maruim II, Canuari, Conceição, São Pedro, Caratateua, Santa Cruz, Tatuoca, Cotijuba, Coroinha, Jutuba I, Jutuba II, Paquetá-Açu, Mirim, Jararaca, Jararaquinha, Longa, Da Barra, Do Cruzador, Do Fortinho, Patos, Cintra, Combu, Murucutu, Ilha Grande, Poticarvônia, Negra.

Outra característica da cidade de Belém, além das mangueiras e da chuva da tarde, são as Ilhas que a margeiam e fazem o contraponto entre o urbano e o rural, separados pelas baías e pelos rios. Algumas dessas Ilhas estão distantes apenas 20 minutos do porto de Belém. A baía do Guajará e o rio Guamá são os principais elementos hídricos que constituem o município de Belém. A baía do Guajará encontra-se a oeste de Belém e recebe águas do rio Guamá do rio Moju. Além da denominação de baía do Guajará, é conhecida também como estuário Guajarino, ou estuário Guajará.

Para Braz (2006, p. 45), estuário

[...] é um corpo d'água parcialmente encerrado, que se forma quando ás águas doces provenientes de rios e córregos fluem até o oceano e misturam-se com a água salgada do mar. Apesar de influenciados pelas marés, os estuários estão protegidos das ondas, ventos e tormentas marítimas.

A principal baía que banha Belém é constituída por canais, que ligam os cursos d'água, conhecidos na região como “furos”; este cenário marca a margem esquerda da baía do Guajará. Ao longo da margem direita, encontramos a cidade de Belém, e mais ao norte, separados pelo furo da Marinha e Maguary, as ilhas de Caratateua e Mosqueiro, ambas constitutivas da região metropolitana.

A região metropolitana apresenta uma área total de 50.582,30ha, sendo que 17.378,67ha compreendem a porção continental (34,36%) e 33.203,67 hectares a porção insular (65,64%). Portanto, o município de Belém pode ser dividido em dois conjuntos fisiográficos<sup>9</sup> bem definidos: continental e insular.

---

<sup>9</sup> Entenda-se por conjuntos fisiográficos aspectos da natureza, da terra e dos fenômenos naturais; trata-se da geografia física.



metropolitana e estão localizadas em maior número às margens da baía de Guajará e Santo Antônio. As mais conhecidas são: Ilha de Mosqueiro, Ilha de Caratateua (também chamada de Outeiro, ou de Ilha das Barreiras), Ilha de Cotijuba, Ilha de Marineura/Combu e Ilha Urubuoca/Paquetá Açu.

Belém é uma cidade que tem a marca de uma cidade ribeirinha, pois na periferia ainda encontramos residências que são construídas sobre pontes as margens de canais e igarapés que atravessam a cidade. Trindade Jr. (2006) argumenta que o forte vínculo com os rios fez com que na Amazônia Brasileira a cidade de Belém recebesse, na fase inicial de sua colonização, a denominação de cidade “ribeirinha”. Sobre o conceito de ribeirinho compartilho do pensamento de Cristo (2007, p. 39) quando diz que,

os ribeirinhos da Amazônia paraense ocupam tanto espaços urbanos quanto rurais, na capital – Belém, por exemplo, temos a presença da população ribeirinha, que vive nas periferias urbanas, e residem em palafitas às margens dos rios e da Baía de Guajará; e os moradores das ilhas em seu entorno, que têm características, modo de ser e de viver rural ribeirinho.

Isso significa reconhecer que há uma cultura ribeirinha entre os moradores do município de Belém e que *ser ribeirinho* não significa apenas habitar margens de rios ou ilhas, ainda que esta questão seja marcante na definição destes sujeitos. Os ribeirinhos de Belém estão sim nas margens dos rios e no interior das ilhas, mas também ocupam o território da urbe, especialmente as suas periferias. Entre esses territórios está o bairro do Jurunas,

que então se constituiu sobre terrenos alagadiços, cortados por braços de igarapés ligados ao rio Guamá, transformados em vales sobre as quais foram sendo construídas casas e pontes de madeira, não dispunha de qualquer infra-estrutura básica, como serviços de água encanada ou iluminação pública. (RODRIGUES, 2010 p. 255)

Essas são algumas das condições de moradia daqueles que vivem nas periferias de Belém, semelhante as condições das residências da maioria dos ribeirinhos que estão localizados nas ilhas de Belém. Os sujeitos ribeirinhos estabelecem relação com a área urbana de Belém de várias formas, entre elas, através dos principais portos da cidade – porto da Feira do Açaí, Porto da Palha e Mercado do Ver-o-Peso – com os quais estabelecem estreita relação comercial, resultante da venda de frutos, como o açaí, e outros produtos, como peixe, farinha de mandioca e artesanato. Nas ilhas do entorno de Belém, é que está concentrada a maior parte dos ribeirinhos. Segundo Canto (2007, p. 18) “[...] ribeirinho é um conceito empregado

para designar um grupo populacional distantes dos núcleos de povoaamentos ou aqueles que residem em vilas, nas margens dos rios [...]”.

Por outro lado esses ribeirinhos apresentam forte influência das áreas urbanas de Belém, com quem mantêm ligação acentuada, afinal as ilhas são próximas da cidade de Belém, separada apenas pelo rio Guamá e baía do Guajará. Nas ilhas encontram-se várias comunidades ribeirinhas que vivem, trabalham, estudam e desenvolvem atividades extrativistas, e pesca entre outras. Foram em duas dessas comunidades que desenvolvemos este estudo com professoras ribeirinhas.

No caso das professoras que participaram da pesquisa, elas habitam duas comunidades: uma à margem do rio Caruaru (Comunidade de Caruaru) e outra próxima ao rio Mari-Mari (Comunidade de Castanhal de Mari-Mari). Das ilhas de Belém ocupadas por ribeirinhos, destacamos as maiores: a ilha de Mosqueiro<sup>10</sup>, ilha de Caratateua, ilhas de Cotijuba e do Combu.

Andrade (2007) chama atenção para o conceito de Ilha, que, de um modo geral, é definida como espaço onde se encontram praias, divertimento e lazer e com infraestrutura de grandes cidades. Exemplos relacionados a essa definição são: Ilha Grande, em Angra dos Reis, no Estado do Rio de Janeiro; Ilha de Florianópolis, em Santa Catarina; e Ilha Bela no interior de São Paulo.

No caso das Ilhas de Belém, não cabe o conceito de Andrade (2007), pois a paisagem é bastante diferente das expostas pelo autor. No caso particular das Ilhas no entorno da cidade de Belém, conserva-se uma paisagem muito natural, sem os traços específicos de ilhas destinadas ao turismo. Algumas delas dispõem de energia elétrica, posto de saúde, escolas, igreja, bancos, como é o caso de Mosqueiro, Caratateua e Cotijuba. Sobre as Ilhas de Belém, Castro (2006) pontua que o povoamento e ocupação de seus espaços estão, de um modo geral, associados à sustentabilidade e à colonização praticada na região.

O conceito de espaço tem papel central na compreensão da ocupação das ilhas. Os estudos realizados por Guerra (2006) apontam para uma reflexão marcada por uma dinâmica bastante singular: a migração itinerante. Como afirma o autor,

---

<sup>10</sup> Este nome advém da técnica de moquei praticada pelos índios que [...] costumavam conservar os animais putrecíveis por um processo primitivo, colocando a carne da caça ou o peixe sem as entranhas em fumeiro próprio, de calor brando sobre o moquém, espécie de grade ou trempe própria para essa curiosa operação. Sob o calor do fogo que sobe e atinge o produto a moquear, aos poucos, ele finda por tostar o material, conservando-o perfeito por longo tempo, sem qualquer perigo de putrefação. (MEIRA FILHO, 1978 p.31)

A migração interfere nos ecossistemas que experimentam fortes mudanças, sobretudo por responderem a móveis diferentes (o comércio, a habitação, o lazer, o transporte, a especulação imobiliária, a alimentação), que produz rupturas, com efeito, desequilibradores, muito facilmente identificáveis nas Ilhas de Belém, a exemplo dos efeitos predatórios sobre o meio ambiente (GUERRA, 2006, p. 204).

Esse desequilíbrio também é influenciado pelo avanço das ocupações que se expandem principalmente em direção às Ilhas, em particular àquelas que possuem praias como atrativo, como é o caso da Ilha de Mosqueiro, balneário próximo a Belém e que atende principalmente à população da capital. Essas ocupações têm ocorrido nas Ilhas de maior concentração de praias, aumentando ainda mais a especulação imobiliária. O avanço das ocupações e dos investimentos imobiliários não é seguido de investimentos na melhoria da qualidade de vida da população.

Isso não ocorre nas Ilhas de menor dimensão territorial. Nestas, o que se observa é a ausência de políticas públicas, de saúde e assistência social. Os serviços básicos de energia elétrica, saneamento, água potável, e educação ainda deixam à margem a população ribeirinha, que fica excluída de direitos sociais básicos.

Apesar da ausência dos serviços essenciais em algumas Ilhas, elas conseguem se destacar por apresentar uma rica paisagem natural e cultural que faz com que se tornem local de atração turística. Encontramos no espaço insular de Belém uma variedade sem igual de plantas, peixes, insetos e frutos. Sobre esta diversidade cultural da Amazônia, Benchimol (1999, p. 13) esclarece que,

[...] compreende um conjunto tradicional de valores, crenças, atitudes e modos de vida que delinearão a organização social e o sistema de conhecimentos, práticas e usos dos recursos naturais extraídos da floresta, rios, lagos, várzeas e terra firme, responsáveis pelas formas de economia de subsistência e de mercado.

É possível identificar os conhecimentos e saberes que alimentam as práticas cotidianas da pesca, do extrativismo, do artesanato e da coleta de frutos e sementes, estas últimas bastante utilizadas na confecção de artesanato na região. Esses saberes, que ao longo dos anos foram transmitidos de geração em geração, articulam-se aos modos de vida das populações ribeirinhas, assegurando de alguma forma a manutenção da cultura local.

A pesquisa de Silva (2009), realizada na Ilha de Juba, no Município de Cametá, é um importante instrumento para a compreensão de como se constituiu um dos saberes seculares dos povos das águas – a extração do óleo de andiroba. A extração deste produto envolve crianças, adultos, homens e mulheres. Em seu estudo, Silva constata a participação das mulheres nessa atividade.

Diz a autora,

[...] é possível constatar que nas famílias da Ilha de Juba, as mulheres extrativistas trabalham com o beneficiamento artesanal da andiroba. Árvore esta, encontrada no norte da Amazônia, cujo azeite ou óleo extraído de suas amêndoas é utilizado há mais de um século pelas mulheres extrativistas, como cicatrizante, principalmente, em ferimentos causados por picadas de cobra, aranha, escorpião, insetos, além de ser utilizado para xaropes [...]. (SILVA, 2009, p. 73).

Além da extração e do beneficiamento do óleo, as mulheres têm a preocupação com a sustentabilidade da região onde cultivam as sementes para a retirada do óleo. Sobre a defesa das mulheres em prol da natureza, assegura Silva:

O fato é que as mulheres extrativistas e andirobeiras encontram sempre uma forma ecologicamente sustentável de retirar da natureza o alimento, a lenha, o remédio e o que mais for necessário para as suas famílias sem agredir o meio ambiente, conservando a floresta. (2009, p. 72).

Sobre os saberes locais, o estudo de Cristo (2007) aponta para a realidade da Ilha de Marajó. Em sua pesquisa, Cristo, a partir de uma escola ribeirinha do município de Breves no Estado do Pará, identifica os saberes dos sujeitos marajoaras e sua relação com o planejamento curricular escolar. A autora constata que os nativos da Ilha,

vivem em pequenos povoados, comunidades e vilas madeireiras, às margens dos rios, furos e igarapés que cortam a região, sobrevivem da pesca de peixe e camarão, extração do fruto e palmito do açazeiro, da madeira e da agricultura familiar. Suas histórias, diversidade social, cultural, econômica e étnica refletem o jeito próprio de ser e de viver das populações, tipicamente, marajoaras amazônidas. (CRISTO, 2007, p. 22).

Os estudos de Cristo (2007) e de Andrade (2007) apoiam-se em saberes locais acumulados pelas populações tradicionais para compreender o processo educacional nas Ilhas. Andrade (2007), em sua pesquisa sobre a constituição da trajetória profissional das professoras das Ilhas de Belém, fundamentou-se nas condições socioculturais das Ilhas para

identificar os saberes matemáticos exercidos na prática docente dos professores. A intenção foi revelar as características e os saberes acumulados pelos professores que lá atuam e sua forma de intervenção, levando em consideração ainda a rotina vivida por tais professores, “[...] que acordam cedo, viajam diariamente de barco fazendo sol ou chuva, aceitando a calma ou a revolta do rio, remam sem manifestar cansaço para chegar até a escola nas Ilhas que trabalham [...]”. (ANDRADE, 2007, p. 58).

Esta é a realidade vivida pela maioria dos professores que escolheu as Ilhas como local de trabalho, ou porque lá nasceram, ou ainda por outras circunstâncias. Elas precisam atravessar todos os dias os rios para ministrar suas aulas, o que requer um olhar diferenciado sobre suas condições de trabalho e práticas pedagógicas, que muito se diferenciam daquelas dos professores que atuam nas escolas urbanas.

A maioria dos professores que atua nas Ilhas é mulher e não reside nas Ilhas. Daí as dificuldades de adaptação destas ao local em que ficam as escolas onde trabalham, pois elas têm, em geral, uma relação muito forte com a realidade urbana. Em alguns casos, as escolas em que as professoras atuam não possuem estrutura adequada para funcionamento, sendo improvisadas em salões comunitários, igrejas ou casas doadas pelos próprios ribeirinhos.

Tal situação foi constatada por Carmo (2010), em sua pesquisa na Ilha do Marajó, que evidenciou realidade semelhante. Esclarece o autor que existem na Ilha diversos espaços onde funcionam as escolas: prédio escolar padronizado (modelo construído pelo poder público), casas-residenciais, casas cedidas, centros comunitários igrejas e sedes comunitárias.

No contexto das UPs das Ilhas de Belém, observamos uma escola semelhante a um dos modelos de escola identificado por Carmo (2010) na Ilha de Marajó – escola casa-residência. Esta UP encontra-se na Ilha do Combu e funciona em uma residência cedida pelos moradores. A escola é coberta de telha, a energia elétrica é cedida por um morador, e não possui água potável, assim como não possui paredes. As divisórias internas das salas são improvisadas com compensado e as paredes com plástico.

Esta situação interfere na qualidade da aprendizagem dos alunos e no trabalho realizado pelas professoras, pois nesta UP em especial, além da falta de condições de funcionamento, há outras inúmeras dificuldades, como, por exemplo, o acesso à escola.

No caso das UPs de Caruaru e Castanhal de Mari-Mari, na Ilha de Mosqueiro, o percurso feito pelas professoras, além do deslocamento de barco, inclui caminhada por uma trilha dentro da mata. Essa situação faz com que alguns professores desistam de ministrar aulas para as crianças da localidade. Isto gera uma rotatividade muito grande de professoras, o que prejudica consideravelmente o desempenho das crianças nas atividades escolares.

Essa rotatividade de professoras foi, por exemplo, um dado que dificultou o estudo exploratório realizado pelo ECOS, pois a própria SEMEC não conseguia nos informar com precisão onde atuava cada professora. A identificação das professoras por UPs só foi possível com as visitas realizadas *in loco*.

## 1.2 ILHA DE MOSQUEIRO

A Ilha de Mosqueiro está situada na região Metropolitana de Belém e é uma das Ilhas com maior número de praias de água doce próxima da capital do estado do Pará. Considerada uma das maiores ilhas da região metropolitana de Belém, Mosqueiro<sup>11</sup> teve sua formação iniciada

[...] ainda no período colonial, quando boa parte das terras que hoje formam a ilha, do igarapé do Cajueiro até a Baía do Sol, pertencia ao atual distrito de Benfica. No atual bairro de Carananduba, que era Nossa Senhora da Conceição do Benfica, foram erguidas no século XVIII as primeiras habitações coloniais, a Fazenda Santana, na praia do Paraíso, que hoje está em ruínas e, do outro lado, a Fazenda ou Sítio Conceição ainda preservada. (TRINDADE; TAVARES, 2008, p. 187).

Os colonizadores que habitaram inicialmente a Ilha de Mosqueiro concentraram-se nas áreas centrais e em terrenos altos, possivelmente para se proteger da reação dos indígenas Tupinambás, que já ocupavam a Ilha quando da chegada dos colonizadores portugueses.

Após a chegada dos portugueses, a Ilha sofreu sua primeira transformação político-administrativa, pois no Brasil imperial foi elevada à condição de freguesia por meio da Lei n.º 563, de 10 /10/1868. Em 1895, já na República, recebe o *status* de Vila, assegurado pela Lei n.º 324, de 06 de Julho de 1895 (PARÁ, 1868; 1895).

Eis a descrição da composição da então freguesia,

[...] 40 casas de telha, algumas de palha, dispostas em uma larga praça e duas ruas; igreja pequena, cemitério, 3 casas de negócio, 2 escolas públicas, duas padarias, uma foguetaria, 500 habitantes na povoação, um pouco mais ou menos, 1 engenho de cana movido a vapor e 4 olarias. (BAENA apud TAVARES e TRINDADE, 2008, p. 187).

A antiga freguesia de Mosqueiro já apresentava uma pequena estrutura urbana, com casas, escolas, igrejas e padarias. Mas, a partir do ciclo da borracha, período de acelerado desenvolvimento para região amazônica, especialmente Manaus e Belém, a vila de Mosqueiro passou por grandes transformações.

Dentre essas transformações, destacamos a convivência da ilha com a riqueza proporcionada pelo lucro da borracha e as alterações infraestruturais dela decorrentes. Sobre este tema, Trindade Júnior & Tavares (2008, p. 187) dizem:

[...] chegaram os ingleses da “Pará Electric Railways Company”, responsáveis pela instalação de energia elétrica e de meios de transportes internos. Vieram também alemães, franceses e americanos, funcionários de companhias estrangeiras como a “port of Pará” e a “Amazon River”.

Essas companhias proporcionaram intensas modificações na Ilha: presença de trens elétricos, serviços de correios, iluminação elétrica, construção de mercados, portos e clubes recreativos. Tais mudanças desempenharam um importante papel nas representações que passam a ser construídas a respeito da Ilha para a população continental da cidade, que começa a usá-la como refúgio para descanso. Essa prática foi bastante operada pelos emergentes barões da borracha no início do século, apogeu da economia gomífera na Amazônia.



Ilustração 1: Portal de entrada da Ilha de Mosqueiro

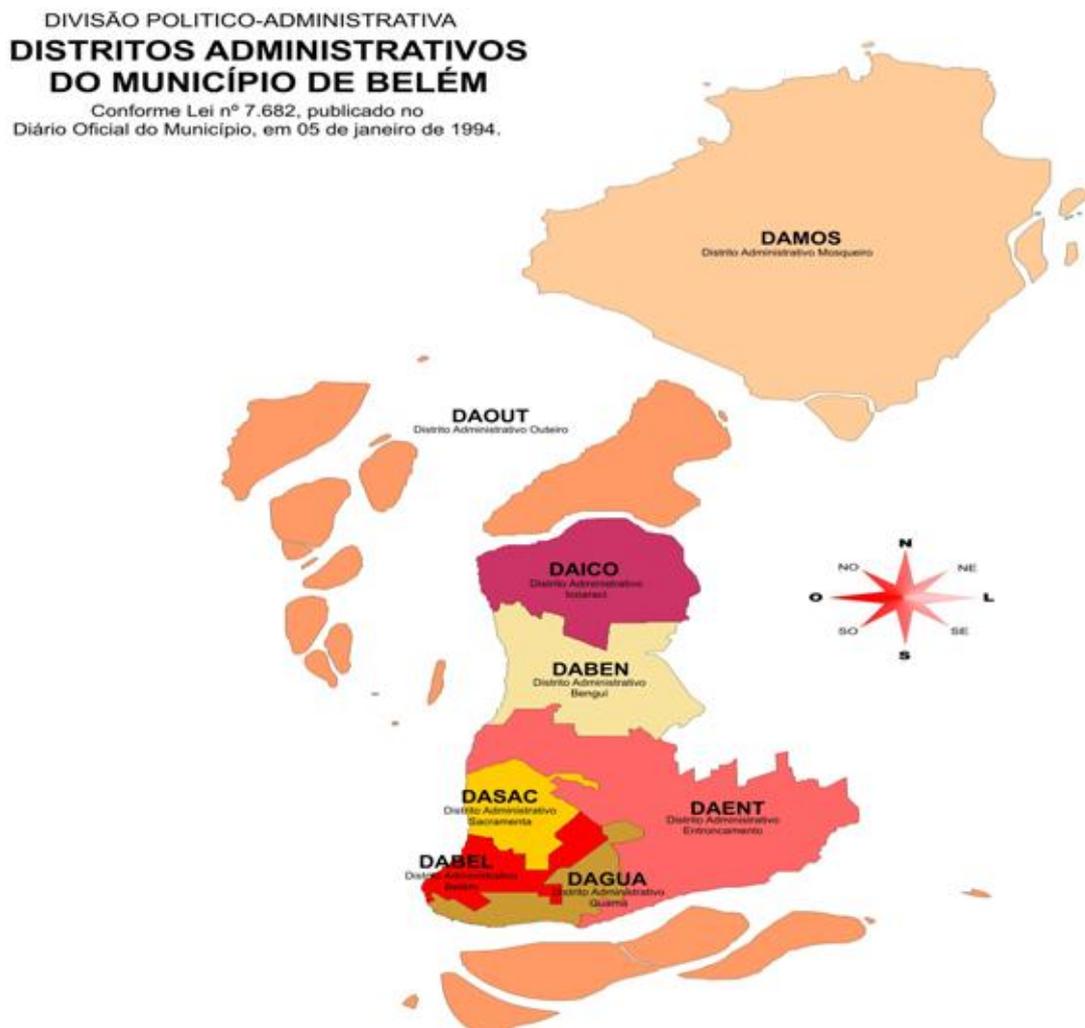
Fonte: Acervo ECOS (2005)

Outra fase de alteração no cotidiano da Ilha diz respeito à abertura da Rodovia PA 391, que liga o continente à Ilha, distante de Belém aproximadamente 80 km. Tal ligação consolidou-se com a construção, em 1976, da ponte sobre o “Furo das Marinhas”, denominada de Sebastião de Oliveira.

A ponte reduziu o tempo de acesso à Ilha de Mosqueiro, antes feito por meio de balsas ou de barco. Isto acentuou o fluxo de pessoas e a especulação imobiliária. Trindade e Tavares (2008) argumentam que o crescimento do número de veranistas no período de férias, além de acelerar a especulação imobiliária, contribuiu para o aumento das “pressões antrópicas” ao meio ambiente.

Isso ocorreu com maior incidência a partir da década de 1990, quando se observou o aumento desordenado de moradias. Ao final dessa década, surgiram as primeiras ocupações, entre elas as realizadas pelo MST.

Em 1994, foram criados, por meio da Lei n.º 7682,<sup>12</sup> os Distritos Administrativos do Município de Belém. São oito distritos, com denominações próprias e composições territoriais específicas de transição e de preservação ambiental: DAMOS, DAOUT, DAICO, DABEN, DASAC, DAENT, DABEL e DAGUA. Confira o mapa que segue.



<sup>12</sup> Lei publicada no Diário Oficial do Município de Belém em 05 de Janeiro de 1994.

Mapa 2 – Mapa do município de Belém, por distrito administrativo.

Fonte: SEGEP – Secretaria Municipal de Coordenação Geral de Planejamento e Gestão. Disponível em: <<http://www.belem.pa.gov.br/segep/download/mapas/mapas.htm>>. Acesso em: 20/04/2010:

No mapa, observa-se que um dos maiores distritos administrativos é o DAMOS. Neste distrito estão situadas, além da Ilha de Mosqueiro, as ilhas de São Pedro, Maracujá, Pombas, Papagaio, Canuari, Conceição, Maruim I, Maruim II e mais quatro ilhas sem denominação. Os bairros que constituem o distrito são: Maracajá, Vila, Mangueiras, Praia Grande, Aeroporto, Farol, Chapéu Virado, Natal do Murubira, Porto Arthur, Murubira, Ariramba, São Francisco, Bonfim, Carananduba, Marahu, Caruara, Paraíso, Sucurijuquara e Baía do Sol (ANUÁRIO BELÉM, 2006).

Quanto às questões ambientais, a Ilha sofreu um processo acentuado de desmatamento, com o surgimento das ocupações ao longo de trechos da rodovia que liga a região urbana de Belém a Mosqueiro. Mesmo assim, ainda há áreas de preservação ambiental, como o Parque Ambiental de Mosqueiro, localizado no bairro de Maracajá.

O Parque Ambiental faz parte da ZAN do município, que corresponde às áreas não urbanizadas de várias ilhas, entre elas Mosqueiro, Caratateua e Cotijuba. Em Mosqueiro, a ZAN 2 abarca a região nordeste e oeste da Ilha, que “possui bacias hidrográficas e recursos naturais conservados, baixa densidade demográfica e presença de comunidades tradicionais” (DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DE BELÉM, 2008).

Neste Parque, estão assentadas várias comunidades ribeirinhas, com destaque para Castanhal de Mari-Mari, Caruaru, Espírito Santo, Itapiapanema, Tucumandeuca e Tabatinga. A referência maior deste Parque é a “Trilha Ecológica Olho D’água”, que liga as duas primeiras comunidades e oferece aos seus visitantes fonte de água natural, espécies raras de plantas como a “samambaia azul” e a possibilidade de contato direto com a mata e com os rios que as circundam.

As comunidades de Caruaru e Castanhal de Mari-Mari foram escolhidas para a pesquisa de campo desta dissertação, que se pauta nas histórias de vida das professoras que lá vivem: Professora Marcilene e Professora Ivelise.

Estas duas comunidades estão localizadas no interior da Ilha do Mosqueiro, distantes aproximadamente uma hora de barco do Porto Pelé, Porto localizado no final da Rua Siqueira Mendes, no Bairro do Maracajá. Para chegar às comunidades de Castanhal de Mari-Mari e Caruaru, além do percurso de barco, temos como opção para chegar a Comunidade de Mari-Mari a trilha “Olho D’água” – alternativa de acesso entre as duas comunidades que reduz consideravelmente o tempo gasto.

Durante a pesquisa de Campo, foi possível constatar, a partir do convívio com a comunidade local, a estreita relação entre as duas comunidades. A Trilha Ecológica Olho D'água aproxima as duas comunidades em vários aspectos, pois a dinâmica delas é bastante semelhante, seja nos produtos comercializados, manifestação da cultura local, organização social; seja nas questões educacionais.

Visando explorar a realidade das comunidades onde estão inseridas as professoras. Na próxima seção, contextualizamos as duas comunidades com os dados coletados durante a pesquisa de campo, que nos auxiliaram na compreensão deste espaço e, principalmente, na construção das histórias de vida das duas professoras, que foram apresentadas na seção IV.

### 1.2.1 Comunidade de Castanhal de Mari-Mari



Mapa 3: Comunidade de Caruaru e Castanhal de Mari-Mari.  
Fonte: NAEA (2011)

De acordo com o mapa, podemos observar que a comunidade de Castanhal de Mari-Mari está localizada no interior da Ilha de Mosqueiro, entre os Rios Praticuara e o Rio Mari-Mari, recebendo influências marítimas da Baía de Santo Antônio.

Esta comunidade é parte do território da Ilha de Mosqueiro e foi criada a partir do título de legitimação emitido em 23 de Julho de 1910, pelo então Governador do estado do Pará, João Coelho, que diz,

Faço saber que, tendo sido aprovadas [sic], por decisão do governo, data de 23 de julho de 1910, a medição a que procedeu o agrimensor [sic] Martiniano Antonio da Motta sita no lugar [sic] denominado Mary-mary, município da Capital, pertencente a Gustavo João de Freitas.

As terras do Sr. Gustavo Freitas foram ocupadas por várias famílias, entre elas, as famílias: Carvalho, Sales, Freitas e Froés. A origem do nome da comunidade está diretamente relacionada ao fruto de maior incidência na região chamado “Umari”. Como os moradores não têm o costume de pronunciar “Umari”, passaram a chamar a fruta simplesmente de “Mari”. Castanhal faz referência à nascente do rio que surge entre os pés de Castanheira, fruta nativa da Amazônia, daí o nome de Castanhal de Mari-Mari.

A principal via de acesso à comunidade é o rio. O itinerário até chegar a comunidade de Mari-Mari é feita de barco e percorre os rios Tamanduaquara, Murubira, Pratiquara, Baía de Santo Antonio e rio Mari-Mari. Porém no período em que ocorre as marés de sizígia, também conhecidas como águas altas, o tempo de viagem pode ser reduzido utilizando o “Furo do Engenho” para chegar a comunidade de Mari-Mari.

Os portos de chegada da comunidade são dois: o da casa grande (principal via de acesso à comunidade) e o do canal (menos utilizado pelos moradores). O primeiro serve para embarque e desembarque de alunos, moradores e das cargas que chegam a comunidade, servem também para escoar os produtos que são comercializados pelos moradores nas feiras e mercado da vila de Mosqueiro. Entre esses produtos destacamos as frutas mais vendidas (Cupuaçu, Uxi, Bacaba, Açaí, Bacuri, Piquiá, Umari, Castanha), o pescado, o camarão e o carvão. A ilustração de nº 2 observamos o Porto da Casa Grande, construído de madeira e o mais próximo das residências e da UP de Mari-Mari



Ilustração 2: Porto da Casa Grande, Comunidade de Castanhal de Mari-Mari (Mosqueiro)  
Fonte: Ferreira, (2010)

Na próxima ilustração, destacamos o segundo porto, o porto do Canavial, que é mais usado para receber turistas que visitam a comunidade de Mari-Mari nos eventos festivos e nas férias de Julho. O porto foi construído de madeira, e como já mencionamos é menos utilizado pela comunidade por ficar mais distante do centro da comunidade. Quem desembarca por esse porto, ainda tem que caminhar aproximadamente vinte minutos até chegar a área central da comunidade, onde ficam a maioria das casas, a igreja, a escola e o barracão de festas.



Ilustração 3: Porto do Canavial, em Castanhal de Mari-Mari, Ilha de Mosqueiro  
Fonte: Ferreira (2010)

Outra opção para acesso à comunidade, e bastante utilizada por moradores, alunos, professoras e visitantes, é por meio de uma trilha ecológica denominada de “Olho d’água”. Este nome faz referência a vários olhos d’água que brotam do solo e podem ser observados ao longo da trilha. A caminhada pela trilha durante aproximadamente 40 minutos e serve de ligação entre as comunidades de Castanhal de Mari-Mari e Caruaru. Silva & Santos (2010, p.8) reforçam que,

Nessa trilha além da variedade de espécies da flora e da fauna amazônica, podem-se encontrar algumas nascentes dos igarapés que compõem a extensa hidrografia da área, daí a origem do nome “Olhos D’água”. O percurso da trilha estende-se por 3.668 e é realizado na floresta de terra firme.



Ilustração 4 – Trilha Olho D'água  
Fonte: Ferreira (2010)

Na ilustração observamos o caminho trilhado diariamente pela professora que atua nas duas comunidades (Mari-Mari e Caruaru). Durante 40 minutos caminha-se pela mata, tempo que pode ser reduzido, se utilizarmos como mostra a imagem a bicicleta. Porém no período chuvoso alguns trechos da trilha alagam, o que dificulta o uso de bicicletas.

Além de reduzir o percurso entre as duas comunidades a trilha oferece contato direto com a floresta. Após agradável caminhada, chega-se ao centro da comunidade de Castanhal de Mari-Mari. A primeira imagem que se tem é de uma pequena capela, depois um enorme campo de futebol, mais ao fundo, a UP de Castanhal de Mari-Mari – e ao lado da UP um barracão de madeira, coberto com telhas de barro usado para realizar a festividade de Santa Maria.



Ilustração 5 – Capela de Santa Maria – Castanhal de Mari-Mari, Mosqueiro

Fonte: Ferreira (2010)

Na capela, além das missas, é realizada a festividade de Santa Maria, que ocorre todos os anos no mês de Junho. Esta festividade é a maior manifestação cultural da comunidade, envolvendo todos os moradores, a escola, os funcionários da escola e atraindo turistas de outras comunidades da Vila de Mosqueiro.

Segundo relatos dos moradores mais antigos, as primeiras festividades foram iniciativa dos próprios moradores que custeavam todas as despesas de alimentação e bebida. Segundo D. Neuza, 75 anos, uma das moradoras mais antigas da comunidade, a festa quem realizava era sua avó Maria Apolinária Sales de Freitas, mãe de sua mãe. Ocorria na casa desta, que ficava no porto da casa grande, onde se matava boi e tapava igarapé para pegar peixes para a comida da festividade.

Os relatos dos antigos moradores são uma das poucas fontes de informações para se conhecer a história da comunidade. Foi a partir dessas fontes, colhidas oralmente entre os moradores, e da consulta do documento de posse, que se chegou à data de criação da comunidade. Assim, a origem das festividades de Santa Maria e o modo de organização dessa festividade foram contados a partir dos moradores.

Outro espaço que compõe a comunidade é o campo de futebol – o principal espaço de lazer dos moradores, usado principalmente para torneios de futebol que reúnem os moradores e visitante, principalmente no período da festividade de Santa Maria.



Ilustração 6 – Campo de Futebol de Castanhal de Mari-Mari.  
Fonte: Ferreira, 2010

Na comunidade vivem em torno de 25 famílias, catalogadas em pesquisa de campo feita pelos alunos da UP, sob a orientação dos/as professores/as. Esse levantamento evidenciou alguns aspectos da comunidade utilizando como fonte os moradores mais antigos do local. A partir dos depoimentos desses moradores foi possível organizar informações sobre, a economia, apontando para os frutos mais comercializados, os primeiros moradores, a criação da primeira escola, as manifestações culturais entre outros.

Na pesquisa os alunos destacam os principais produtos comercializados pela comunidade: Cupuaçu, Uxi, Bacaba, Açaí, Bacuri, Piquiá, Umari e Castanha. Essas frutas são vendidas principalmente no Porto Pelé e nas feiras da Ilha e é uma das principais fontes, de renda.

Outra fonte de renda para os ribeirinhos de Castanhal de Mari-Mari é a pesca. Dentre as principais espécies consumidas pela população estão: Arraia, Sarda, Bacu, Bagre, Dourada, Jacundá, Pescada, Acari, Tucunaré e Camarão.

O comércio de carvão também é um importante componente da economia local. Este é produzido em pequena escala, apenas por encomenda, e é vendido na própria comunidade. Para a produção de carvão, os moradores utilizam a técnica de derrubar as árvores com “machado”, pois ao cortar a madeira com essa ferramenta bem no tronco, outra árvore nasce em seu lugar, o que a população local denomina de “filhotão” (talo verde) da seiva, originando uma nova árvore. O “filhotão” só nasce desse modo, segundo os moradores da comunidade utilizando para o corte apenas o “machado”.

Atualmente, como já indicamos, residem na comunidade em torno de 25 famílias, descendentes das primeiras que ocuparam a comunidade. Tais famílias encontram-se alojadas em casas de madeira e de alvenaria.

O principal prédio da comunidade é o da UP de Castanhal de Mari-Mari, localizado no centro da comunidade. Inicialmente a escola funcionou na casa de um morador e uma das primeiras professoras foi a Senhora Marita. Devido a problemas financeiros, a escola fechou por dois anos. Por conta disso, as crianças de Castanhal de Mari-Mari passaram a percorrer todos os dias a Trilha Olho D’água para frequentar a escola mais próxima, a UP de Caruaru.

Após organização dos moradores junto a Prefeitura de Belém, foi criada, em 1989, a UP de Castanhal de Mari-Mari, foi construída e é o resultado da parceria entre comunidade e prefeitura, pois o material para a construção da UP foi providenciado pelos próprios moradores. A inauguração da UP ocorreu em 9 de abril de 1990. As aulas iniciaram em abril do mesmo ano, com 46 alunos matriculados e duas professoras.



Ilustração 7 – Unidade Pedagógica de Castanhal de Mari-Mari  
Fonte: Ferreira (2010)

Atualmente a UP possui uma sala de aula, biblioteca, depósito para merenda, cozinha, espaço para a servir o lanche dos alunos. Uma outra sala foi construída na área externa em forma de uma “oca” de índio, onde são ministradas aulas, servindo como espaço para a realização de atividades comemorativas, reuniões com os pais e com a comunidade.



Ilustração 8 – Anexo da UP de Castanhal de Mari-Mari  
Fonte: Ferreira (2010)

No ano de 2010, a escola matriculou 42 alunos, distribuídos em turmas de Educação Infantil e Multiciclo. No quadro funcional, a UP possui três funcionários (merendeira, barqueiro e agente administrativo), duas professoras e um coordenador pedagógico.

Esses dados foram coletados durante as várias visitas à UP, em conversas com os nativos, pois os documentos fornecidos pela SEMEC encontravam-se desatualizados, como destacamos anteriormente. Nestas visitas, pudemos conhecer como estão organizadas as UPs, tanto na questão pedagógica como administrativamente. Destaque importante para o trabalho realizado pelas professoras das ilhas, em especial para as duas comunidades pesquisadas.

O aprofundamento do trabalho da professora na comunidade foi possível a partir da entrevista realizada com a professora Marcilene instrumento fundamental para que pudéssemos compreender a relação que as professoras estabelecem com o lugar onde vivem e trabalham.

As escutas iniciais com as professoras para conhecer seu trabalho na comunidade nos possibilitaram, mesmo que parcialmente, compreender o próprio percurso de vida de cada uma. O conhecimento da dinâmica da comunidade é um indicativo para entender a constituição da professora da Ilha. Este contato nos fez pensar especialmente sobre: a condição de mulher na comunidade, as dificuldades materiais enfrentadas na ilha e a identificação da professora com o lugar onde nasceu e vive até hoje, assim como a opção pela docência.

Tais contatos iniciais reafirmaram ainda mais a necessidade deste estudo. À medida que íamos aprofundando o contato com as professoras da ilha, convencíamo-nos de que a formação escolar, o curso de Magistério e o curso de Pedagogia são, ainda que importantes para a compreensão da prática docente, apenas mais um dado a ser pensado. A vida para além

da escola e da formação, como as práticas culturais, religiosas, as lutas cotidianas são imprescindíveis para a compreensão do fazer docente na Amazônia.

### 1.2.2 A comunidade de Caruaru



Mapa 4: Vista aérea de Caruaru.  
Fonte: NAEA (2011)

Caracterizada como uma comunidade ribeirinha, de base rural, localizada no interior da Ilha de Mosqueiro, Caruaru faz parte do conjunto de comunidades que ainda se encontram preservadas da devastação e do avanço da urbanização.

Seu nome é derivado de dialeto indígena e se origina da palavra “caru” que significa alimento e “aru, aru” uma repetição que significa abundância. O nome Caruaru significa então “[...] terra de alimento em abundância, onde terra faz alusão à comunidade e alimento em abundância das espécies existentes no local, sobretudo, a mandioca” (UNAMA, 2005, p. 22).

Da mesma forma que chegamos em Castanhal de Mari-Mari, para chegarmos até Caruaru embarcamos no Porto Pelé e seguimos pelos rios Tamanduaquara, Pratiquera, Muribira e, por fim, pelo Igarapé Caruaru, onde está construído um trapiche que dá acesso à comunidade. Uma outra alternativa para se chegar à Comunidade de Caruaru é a utilização da Trilha Olhos D’água, partindo da Comunidade de Mari-Mari.



Ilustração 9 – Porto de embarque de Caruaru.  
Fonte: Ferreira (2010)

Nesta comunidade estão assentadas aproximadamente 40 residências, com características próprias das comunidades ribeirinhas: casas de madeiras com coberturas de telhas, de barro ou de palha. Já existem casas de alvenaria na comunidade, mas em número reduzido (UNAMA, 2005).

Economicamente os ribeirinhos desta comunidade estão inseridos nas atividades extrativistas, baseadas na pesca e na coleta de frutos. Destas atividades depende o sustento das famílias que lá residem. Os produtos são comercializados no Porto Pelé e nas feiras da Ilha de Mosqueiro.

Uma das principais referências da comunidade é a UP Maria Clemildes dos Santos. O nome Maria Clemildes dos Santos é uma homenagem a uma das primeiras professoras da localidade. A UP atende aos alunos residentes na comunidade e a outros oriundos de diversos rios, furos e comunidades próximas de Caruaru. A Unidade dispõe de transporte escolar, que faz todos os dias o deslocamento de alunos e professoras. Das quatro professoras que atuam na UP, duas não residem na comunidade. daquelas que residem na Ilha, uma faz parte desta pesquisa, a Professora Marcilene.



Ilustração 10 – UP Maria Clemildes dos Santos, Comunidade de Caruaru – Mosqueiro.  
Fonte: Ferreira (2011)

A UP Maria Clemildes possui, no prédio central, registrada na Ilustração 8, uma biblioteca, uma cozinha, um depósito para guardar merenda e uma sala de aula, as outras duas salas de aula encontram-se ao fundo da UP e são denominados de anexos. Os anexos foram construídos em formas de “oca”, que lembram as habitações indígenas, como os anexos da UP de Castanhal de Mari-Mari. Na UP Maria Clemildes além das quatro professoras que ministram as aulas, possuem no quadro de funcionários: merendeiras, o barqueiro que faz o transporte dos alunos e uma Coordenadora da UP.

### 1.3 ENTRE TRAVESSIAS DE RIOS, A PRESENÇA DAS ESCOLAS RIBEIRINHAS DE BELÉM.

A bela vista da orla da cidade de Belém é um convite a conhecer as riquezas da floresta, dos rios e das ilhas, que abriga, de um lado, a baía de Guajará; de outro, uma arquitetura híbrida, mesclada por prédios históricos, de estilo barroco – como a Igreja de Santo Alexandre, Catedral da Sé – e construções modernas. A paisagem da cidade é a síntese de sua história, das experiências nela vividas.

Sobre a relação estratégica das águas com a fundação de Belém, Trindade Jr. (2006, p. 59) explica que,

o motivo político-militar da fundação de Belém fez com que seus fundadores escolhessem como sítio original um promontório na confluência do Rio Guamá (localizado ao sul da cidade) com a baía de Guajará (localizada a oeste da cidade). Além de estabelecer dois corpos hídricos principais, a área aonde viria a se estabelecer a cidade de Belém é entrecortada por uma série de igarapés e canais de maré, integrantes do sistema hidrográfico do estuário amazônico.

Belém foi o centro da ocupação da Amazônia “[...] se constitui, desde sua fundação em 1616, com o nome de Cabeça de Feliz Lusitânia, o epicentro da expansão portuguesa para o interior das terras [...] através do rio Amazonas e seus afluentes [...]” (CASTRO, 2006, p. 138).

Os rios servem também de entreposto comercial, e no passado serviram como caminho para o surgimento de cidades, vilas e da própria capital do estado. Uma das principais características de Belém é a formação do grande número de ilhas no seu entorno. Ao redor da cidade somam-se aproximadamente um total de 42 ilhas, mas nem todas ocupadas por pessoas. Castro (2006, p. 51) afirma que,

a região amazônica apresenta um elevado número de praias de água doce, muitas das quais estão localizadas no município de Belém, particularmente em sua área insular, constituídas por 39 ilhas,<sup>13</sup> que representam 65% do total das terras do município. As mais próximas da capital são Mosqueiro, Caratateua, Cotijuba, Combu [...].

Essa vocação para as águas faz de Belém uma cidade hídrica, o que levou Moreira (1989) a denominá-la de ribeirinha. Sua primeira fase de crescimento, a exemplo de várias outras cidades amazônicas (como Manaus e Santarém), desenvolveu-se a partir da ocupação da beira de rios.

Da função de entreposto econômico, Belém perde um pouco de sua importância a partir da década de 1960, com a abertura das estradas, que modificou sobremaneira a organização da cidade. A estrutura atual tem dinamizado tanto as relações econômicas, quanto o modo de relacionamento entre os homens e os rios, considerando que ao longo dos anos a ocupação das orlas dos rios, em especial da orla de Belém, ocorreu de forma desordenada e promoveu grande especulação imobiliária.

Para Castro (2006, p. 72),

[...] o espaço foi se tornando “fundo de quintal” em função do desenvolvimento das atividades de alguns agentes produtores do espaço

<sup>13</sup> Esta informação indica o quão é impreciso o número de ilhas que perfazem o arquipélago de Guajará.

urbano [...], que passaram a definir sua forma de uso e apropriação em função de suas necessidades e de seus interesses específicos, o que privou o restante da população de ter acesso a esse bem coletivo.

No bojo deste desenvolvimento urbano, na outra margem da baía do Guajará, encontram-se as ilhas, com suas residências simples, sem saneamento básico, sem energia elétrica, coleta de lixo, esgotamento sanitário e tratamento de água, pois, exceto as ilhas de maior concentração populacional como Mosqueiro, Caratateua e Cotijuba, as demais não são beneficiadas pelo serviço público municipal.

As Ilhas são espaços ocupados pelos ribeirinhos, que ao longo da colonização da Amazônia assentaram-se às margens dos rios formando comunidades, vilas e cidades, estas últimas denominadas por Trindade Jr. (2008) de cidades ribeirinhas.

As cidades ribeirinhas foram se formando às margens dos rios, daí porque suas primeiras ruas são paralelas aos rios, onde geralmente estão localizados: igreja, comércio local, escola, portos, trapiches etc. Este cenário descrito por Trindade Jr. pode ser observado nas duas Comunidades estudadas nas ilhas de Mosqueiro que fazem parte desta pesquisa – a comunidade ribeirinha de Castanhal de Mari-Mari e Caruaru, na Ilha de Mosqueiro.

Nas comunidades de Castanhal de Mari-Mari apesar de ficar um pouco afastada da margem do rio, constatamos em sua organização um pequeno porto, a escola, a igreja, e o barracão de madeira. Em Caruaru, observamos também uma pequena igreja, a escola, um pequeno comércio logo na subida do trapiche e um barracão de madeira coberto com telha onde é festejado o santo padroeiro da localidade.

Avistamos ainda várias casas, um campo de futebol e o prédio onde funciona a escola. A presença de escolas não é uma realidade em todas as Ilhas, apenas algumas possuem prédio escolar próprio, outras funcionam em casas cedidas por moradores.

Sobre a escola ribeirinha no município de Belém, é de responsabilidade da SEMEC sendo denominadas de UPs, e estão sob a responsabilidade de duas coordenações: a COED e a Escola Bosque. A COED gerencia oito UPs – Combu, São Benedito, Santo Antônio, Nazaré, São José, Mari-Mari, Maria Clemildes, Nossa Senhora dos Navegantes; a Escola Bosque é responsável, pelas outras cinco UPs – Faveira, Flexeira, Seringal, Jamaci e Jutuba I e II.

É importante destacar que além da COED e da Escola Bosque, as UPs estão subordinadas às escolas polos e são responsáveis por: matrículas, emissão de boletins, transferências e distribuição de merendas e material didático para as UPs. Isto, de certo modo, aponta para uma subordinação das UPs.

Em seguida, vejamos um quadro com a relação de UPs, ilhas onde estão localizadas, escolas polo e n.º de professores/as.

UPs	Ilhas de Referência	Escolas Polo	N.º de Professores
Jutuba I e II	Ilha de Cotijuba	Escola Bosque	1
Jamaci			1
Flexeira			1
Seringal			1
Faveira			5
São José	Ilha Grande	Escola Silvio Nascimento	1
Nazaré			2
Combu	Ilha do Combu		2
Santo Antônio			2
São Benedito			3
Nossa Senhora dos Navegantes	Ilha da Várzea	Escola Terezinha de Souza	3
Mari-Mari	Ilha de Mosqueiro	Escola Maroja Neto	2
Maria Clemildes		Escola Remígio Fernandez	3
13 UPs	5 ilhas	5 Escolas	27 professores

Quadro – Relação UPs, ilhas, Escolas Polo e número de professores/as.  
Fonte: Ecos (2010)

No quadro, é possível observar que, apesar da CODEM ter catalogado aproximadamente 42 Ilhas, como já informamos apenas cinco possuem UPs. Logo, as crianças das Ilhas sem escolas precisam se deslocar todos os dias para a escola mais próxima. O mesmo acontece com as professoras, que diariamente percorrem por horas os rios para chegarem ao local de trabalho.

Do total de professoras que trabalham na UPs, a grande maioria não reside em seu local de trabalho. Do total de 27 professoras, apenas sete nasceram ou vivem na localidade. As outras atravessam diariamente os rios até chegarem a seu local de trabalho. Esta travessia é feita pelos barcos de transporte escolar, que saem de pontos estratégicos de Belém: Porto da Palha (Cremação), Porto do Açaí (Jurunas), Trapiche da Universidade Federal do Pará (UFPA-Guamá), Porto da CEASA (Curió-Utinga), Porto de Icoaraci (Icoaraci), Porto Pelé em Mosqueiro (Bairro do Maracajá).

Nessas UPs realizamos o levantamento de dados iniciais para poder localizar todas as professoras, pois, no começo, tivemos algumas dificuldades em entender como se dava a

organização das UPs, o que era fundamental para a compreensão do espaço onde se encontravam as professoras a serem estudadas.

Isso ocorreu devido às informações não estarem sistematizadas na SEMEC e a frequente mudança de coordenadores e professores nas UPs. Importa destacar que a maioria desses servidores é contratada ou prestadora de serviço, ficando, os funcionários sujeitos às modificações da SEMEC.

Apesar de recentemente ter sido realizado concurso público para as escolas das Ilhas, poucos são os que conseguem se adaptar à realidade local e se engajar no trabalho como professor, comprometendo-se com as escolas das ilhas. Essa realidade foi possível constatar na comunidade de Castanhal de Mari-Mari, onde não existe nenhuma professora concursada, apesar de para lá já terem sido nomeadas várias professoras.

Ainda que tenhamos percebido durante as idas a campo o compromisso de professores/as, especialmente daquelas que têm uma relação mais direta com a comunidade local, não podemos deixar de destacar, de acordo com os dados levantados, que a grande maioria das professoras não nasceram e nem vivem nas Ilhas e isso, de um modo geral, não assegura a sua regularidade nas UPs.

O fluxo de professoras nas UPs das ilhas é recorrente, assim como a rotatividade de coordenadores. Durante a pesquisa nas duas comunidades estudadas, as professoras do lugar permaneceram, enquanto que os coordenadores foram substituídos várias vezes. Essa mudança de coordenadores interfere nos trabalhos desenvolvidos nas UPs, de modo que é necessário um período de adaptação dos coordenadores com a comunidade, pois eles são nomeados pela SEMEC e não são oriundos do lugar.

Pensando que as escolas das Ilhas se configuram como um espaço ocupado em sua grande maioria, de docentes do sexo feminino, buscou na seção seguinte associar alguns dados coletados na pesquisa de campo sobre as professoras das ilhas com pesquisas já realizadas por outros autores que apesar de não abordar especificamente a docência, apontam alguns elementos significativos sobre a presença da mulher na Amazônia, evidenciando a importância dos espaços ocupada destacando seus papéis em tais locais.

## SEÇÃO II – AS MULHERES NA AMAZÔNIA

A intenção deste capítulo é situar o leitor quanto aos estudos sobre a presença da mulher na Amazônia, explorando os dados coletados na pesquisa de campo que, de algum modo, aproxima a história de vida das professoras das Ilhas ao modo e tempo vividos por mulheres do espaço Amazônico.

Privilegiamos abordar autores locais, de modo a estabelecer um diálogo mais profícuo sobre a região ao referendar autores que vivem na região e a conhecem cientificamente. Dentre os sujeitos que constituem a Amazônia, voltamos nosso olhar para a mulher, buscando evidenciar sua presença na região a partir da sua condição de vida, mecanismos de sobrevivência por ela criados e relações estabelecidas tanto no espaço familiar quanto nas relações de trabalho.

Destaque especial foi dado aos saberes acumulados por grupos de mulheres em alguns pontos geográficos específicos da Amazônia paraense. Esses saberes podem ser comparados com os saberes praticados diariamente pelas professoras, seja para organizar a comunidade, seja para alfabetizar seus alunos. Saberes tão importantes na condução de suas atividades docentes na vida diária na ilha ou nas ações voltadas para sua sobrevivência. Esses saberes foram observados principalmente a partir dos relatos orais registrados para a construção das histórias de vida.

Portanto nesta seção adotamos alguns autores que estudam a mulher e suas estratégias de superação e resistência frente aos desafios enfrentados cotidianamente na região amazônica.

### 2.1 ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA NO INTERIOR DA AMAZÔNIA

A vida da mulher no interior da Amazônia diferencia-se em muito da vida daquelas mulheres situadas em espaços urbanos, seja pelo seu estilo de vida, seja pela sua cultura, cotidiano, práticas e atividades econômicas.

Para Lima (2003), que direcionou seus estudos sobre as mulheres pescadoras e donas de casas na comunidade da Baía do Sol na Ilha de Mosqueiro, no estado do Pará, fica evidente a importância das mulheres nas atividades pesqueiras, que estão para além das tarefas domésticas normalmente atribuídas a elas.

O estudo chama nossa atenção pelo fato de revelar que a própria mulher não se reconhece enquanto pescadora ou tem consciência da importância do trabalho que realiza, e isto ocorre devido a tal atividade ser atribuída ao homem. As representações da mulher na Amazônia, como em outros lugares, está associada ao “trabalho mais leve”, como o preparo do peixe para ser comercializado, mas, de fato, as experiências evidenciam que a realidade não é essa.

Lima (2003, p. 26), por exemplo, observou que a mariscagem:

[...] leva as mulheres a compartilhar com os homens o trabalho da pesca. É geralmente praticada na orla da praia e na “boca” e nas “braças” dos rios, de onde trazem o siri, o camarão, o turu, o caramujo e peixes pequenos.

Além das atividades da pesca, do lar e do trabalho na roça, a pesquisa identifica também o trabalho realizado por essas mulheres em casas de veranistas no mês de julho, período de intensa presença de “gente da cidade”. Este é mais um meio de complementação da renda familiar.

Outro rastro da diversidade de papéis exercidos pelas mulheres encontra-se na investigação realizada por Simonian (2001), no Sul do estado do Amapá, sobre a participação das mulheres indígenas e não indígenas em trabalho nos castanhais. A autora chama atenção para as várias atividades desempenhadas pelas mulheres para além da coleta de castanhas. A autora informa a distribuição das mulheres nas seguintes tarefas,

[...] 39 na coleta de palhas e cipós, 21 na coleta de açaí, 18 na coleta de produtos medicinais, 14 como castanheiras, 11 como coletoras de óleo de andiroba, e 11 como caçadoras [...] De fato, está é a racionalidade do *modus vivendi* das mulheres que vivem nas áreas de floresta, quer sejam de várzea, quer de terra firme, ou, áreas lacustres ou ribeirinhas da Amazônia. (SIMONIAN, 2006, p. 141).

Apesar de toda essa inserção em várias atividades, a mulher ainda não se considera protagonista das relações econômicas, fato que na maioria dos casos tem invisibilizado o seu papel nos seus próprios espaços. Lima (2003, p. 35) afirma que, dentre esses aspectos,

a não percepção de que na realidade, a mulher desenvolve várias atividades tornando-se uma trabalhadora polivalente, contribui para o não reconhecimento enquanto agente partícipe de uma atividade produtiva. Pois além de ser mulher, é mãe, dona de casa, pescadora, agricultora, caseira e acima de tudo batalhadora, que luta junto com a família para prover todos que precisam.

Esta é a realidade de grande parte das mulheres que vive no interior da Amazônia, às margens dos rios, igarapés e furos da região, e que tem despertado o interesse crescente de investigações de cunho científico, especialmente em relação às atividades realizadas por elas.

Sobre os diversos papéis exercidos pelas mulheres, Soares (2004) realizou no município de Muaná, no estado do Pará, estudos sobre sua participação, para além das atividades domésticas e pesqueiras. Na amostra coletada em seus estudos, a autora identificou que 132 mulheres (43%) atuam em outras atividades informais<sup>14</sup> que lhe rendem algum dinheiro.

No trabalho formal, evidenciou um número significativo de mulheres em várias funções na esfera pública, entre as quais a de professora, que é a de maior expressão, seguida da de servente e atendente de unidades de saúde. Na iniciativa privada, a autora constatou que apenas duas mulheres trabalhavam em fábricas de palmito.

A pesquisa de Soares (2004) esclarece ainda que a maioria das mulheres trabalhadoras, tanto as que atuavam em espaços formais quanto em locais informais, assumiam a responsabilidade financeira da família, o que denota uma mudança no cotidiano das famílias em Muaná, local onde foi realizada a pesquisa, pois este dado se contrapõe às relações patriarcais ainda presentes no município, manifestas no domínio da figura masculina sobre as mulheres, marcadas por normas bem definidas, secularmente apoiadas na piedade, na tradição e no poder do senhor, mantendo a autoridade patriarcal no espaço doméstico.

Nos relatos orais apresentados na pesquisa de Soares, foi possível identificar que este modelo patriarcal apresenta hoje significativas alterações. Em entrevistas, algumas mulheres afirmaram que o trabalho no magistério, associado aos serviços domésticos, acumulados ao longo dos anos, fez com que elas se tornassem o “esteio” da família.

Dados semelhantes foram observados por nós na pesquisa com as professoras das Ilhas, que apontam a mulher professora como a principal responsável pela renda familiar. Isso demonstra que de alguma forma os papéis de homem e mulher na ordem familiar estão em processo de alteração, indicando que a mulher deixa de ocupar somente o espaço doméstico, materno, e assume, por exemplo, o papel de provedora do lar.

---

<sup>14</sup> Mulheres que não têm assegurado seus direitos trabalhistas.



Gráfico 1: Participação das professoras na renda familiar.  
Fonte: ECOS (2010).

O gráfico registra que, do total de professoras entrevistadas, 67% são responsáveis pela renda da familiar, proveniente do salário recebido como professora. Isso, de alguma forma, delega às mulheres maior importância no âmbito familiar.

Situação semelhante foi observada por Soares (2004) em pesquisa realizada com as mulheres do município de Muaná, Pará, onde ficou evidente que, diferente dos maridos (que à época da pesquisa encontravam-se desempregados), elas possuíam uma profissão e isso as diferenciava de seus companheiros. Assim, asseguravam o sustento da família, situação predominante entre as diversas mulheres do município. Esse fato, diz Soares, causou surpresa às próprias mulheres que há algum tempo não imaginavam tal configuração.

Esta situação é percebida entre as professoras das Ilhas, que possuem a profissão, enquanto seus maridos, na maioria dos casos, não têm ocupação definida e, em alguns casos, inferior à da esposa.

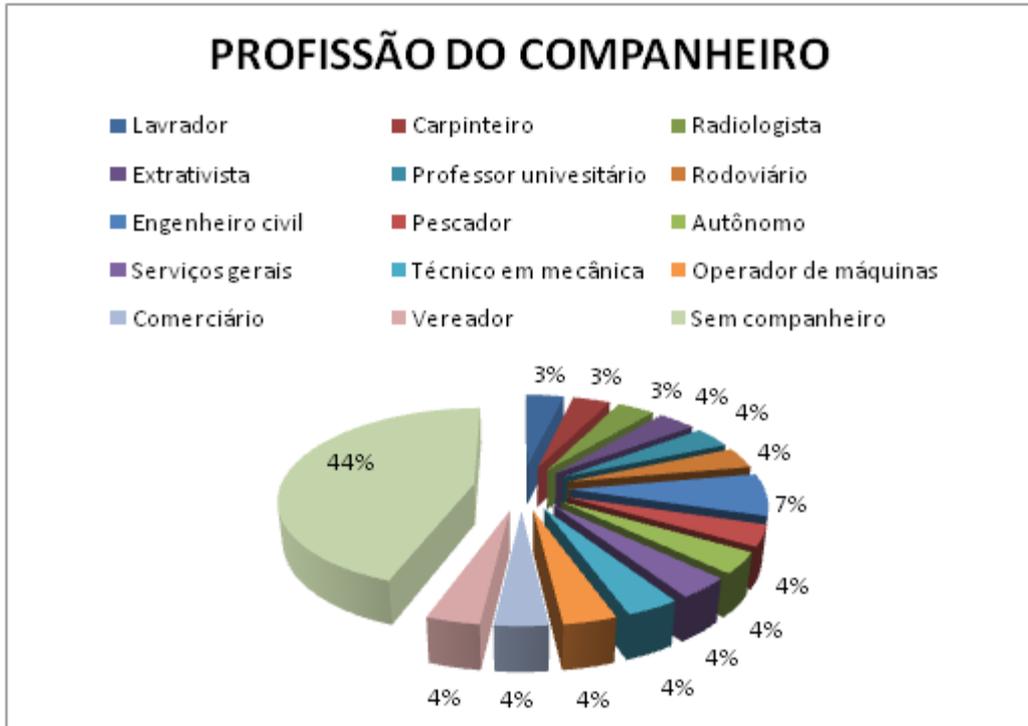


Gráfico 2: Distribuição da profissão dos companheiros das professoras.  
Fonte: ECOS (2010).

O gráfico aponta para uma variedade de profissões. Tal situação é explicada pelo fato de a maioria das professoras que atuam nas Ilhas não residirem nas Ilhas e sim na cidade de Belém, o que, de certo modo, explica as profissões de: engenheiro civil, técnico em mecânica, vereador, profissões não tão comuns nas áreas ribeirinhas.

Isso aponta para a ruptura de alguns padrões até então presentes, como o fato de o homem possuir renda maior do que a mulher. No caso particular desta dissertação, constatamos que a professora assume o papel de mantenedora da família, situação impensável há algumas décadas na região amazônica. Verificamos, no entanto, que as mulheres além de serem as responsáveis pelo sustento da família ainda ocupam atividade de cunho doméstico, para além do trabalho como professora, e isso é muito presente ainda nas comunidades estudadas.

Outro resultado importante no estudo de Soares (2004) é o ingresso das mulheres na cena política do município de Muaná, nos sindicatos e associações, redutos predominantemente de homens. Das vagas de parlamentares na câmara municipal, as mulheres ocupavam quatro vagas em 2000, além do cargo de gestora municipal, também ocupado por uma mulher.

Quanto à participação em organizações populares, as mulheres estão na liderança de colônias de pescadores, movimentos de mulheres, movimentos da igreja, sindicatos, conselhos e centros comunitários (SOARES, 2004).

Ainda sobre a presença de mulheres no cenário amazônico, Simonian (2006) analisa, em sua pesquisa realizada na Ilha de Trambioca, situada no município de Barcarena, estado do Pará, a relevância da participação da mulher.

Simonian (2006) realça o artesanato produzido pelas mulheres da Ilha de Trambioca, a sua organização em associações e no Sindicato de Trabalhadores Rurais (STR). A autora revela a intensa participação das mulheres nesse espaço, confirmado, por exemplo, pelo número expressivo de mulheres filiadas ao STR, que no período da pesquisa somava maior número de sindicalizadas que de sindicalizados.

Na região amazônica, ainda se constata manifestações da dominação masculina, observadas também na pesquisa de Simonian. Essa dominação em muito se atribui ao modelo patriarcal, que segundo Weber (1999, p. 234):

[...] é a dominação pessoal ao senhor que garante a legitimidade das regras por este instituídas, e somente o fato e os limites de seu poder de mando têm, por sua vez, sua origem em “normas”, mas em normas não-estatuídas, sagradas pela tradição.

Para Saffioti (2004, p. 54) a concepção de patriarcado ultrapassa as relações domésticas. Destaca a autora que as relações

[...] contaminam toda a sociedade, o direito patriarcal perpassa não apenas a sociedade civil, mas impregna também o Estado. Ainda que não se possa negar o predomínio de atividades privadas ou íntimas na esfera da família e a prevalência de atividades públicas no espaço do trabalho, do Estado, do lazer coletivo, e, portanto, as diferenças entre público e privado, estão estes espaços profundamente ligados e parcialmente mesclados.

Para a autora, tais campos são diversificados e ao mesmo tempo inseparáveis, do ponto de vista de uma compreensão do todo social. Esses campos manifestam-se de várias formas, em diferentes espaços e situações, tanto no espaço privado quanto no espaço público.

Em alguns países, “o poder de fogo do patriarcado vigente entre os povos em especial os africanos e/ou mulçumanos é extremamente intenso no que tange à subordinação das mulheres aos homens” (SAFFIOTI, 2004, p. 101). Ao longo dos anos, o grau de dominação exercido diferencia-se, mas a natureza do fenômeno é o mesmo, marcado por formas variadas de atuação.

No Brasil, em especial na região nordeste, o patriarcado ainda se manifesta de forma bastante intensa, demonstrando que a sociedade brasileira, em particular a nordestina, apresenta resquícios de um patriarcado que predominou no século XIX:

Altamente estratificada entre homens e mulheres, entre ricos e pobres, entre escravos e senhores, entre “brancos” e “caboclos” [...] Hierarquias rígidas, gradações reconhecidas: em primeiro lugar e acima de tudo, o homem, o fazendeiro, o político local ou provincial [...]. (FALCI, 2009, p. 242).

Ainda sobre a predominância masculina, estudos realizados por Wolff (2003) com mulheres do alto rio Juruá, no período de 1900 a 1945, auge da produção gomífera na Amazônia, que buscavam reconstruir a história das mulheres seringueiras, apresentam dados reveladores. De início, o estudo indicava a não existência de mulheres no seringal, a predominância era apenas masculina. As mulheres apareciam apenas como “artigo de luxo” dos seringalistas da região, normalmente “utilizadas” nas festas organizadas nas localidades próximas aos seringais, como objeto de divertimento.

No entanto, afirma a autora, após exaustiva busca por documentos, tanto de natureza administrativa quanto policial-judicial, aliada a uma coleta de relatos orais baseados na memória social de sujeitos egressos dos seringais, foi possível constatar a presença significativa das mulheres no período estudado, assim como a complexidade de suas vivências nesses espaços, marcados pela dominação dos homens seringalistas.

Tocantins (apud WOLFF, 1999, p. 25) narra que,

Enquanto o outro grupo, o do patrão, dispõe de associações, o do seringueiro é um grupo só. Um homem só. Ele e a floresta. Ele e a árvore de seringa. Ele e a borracha. Ninguém. Mulher, naqueles tempos, não havia, no Acre todo. Era privilégio de pouquíssimos, do patrão, constituído em família, do gerente, do guarda-livros.

Essa citação traduz o que se tem escrito sobre a história das mulheres na região dos seringais no estado do Acre, na Amazônia. A realidade evidenciada na pesquisa demonstrou que a presença da mulher era rara. Mas, no decorrer da pesquisa, a autora identifica sim a presença de mulheres nos seringais, principalmente a partir da realização do primeiro recenseamento, ocorrido em 1904, em 12 seringais, que apontavam uma população de 6.974 habitantes. Deste total, 5.087 eram homens e 1.887 mulheres. Esses números reforçam ainda mais a presença das mulheres nos seringais, sua importância e participação.

Outros documentos importantes que comprovam tal existência são os processos judiciais que Wolff encontrou nos arquivos públicos da cidade de Cruzeiro do Sul, interior do Acre, local da pesquisa. Nesses processos foram identificados registros acerca da presença das mulheres nos seringais que dizem respeito à acusação de furtos, e vítimas de maus tratados.

Neste aspecto Wolff (1999, p. 32) informa que nos processos as mulheres.

Estão presente em pelo menos 50% dos casos que se transformam em processos. Em muitos são vítimas: o número de estupros, espancamentos e defloramentos é grande. Os assassinatos são bastante comuns. Em outros processos as mulheres são testemunhas requerentes, acusadas. E isso desde o início do século, em um momento em que havia grande desproporção entre homens e mulheres na população da região.

Esses dados mostram que as mulheres foram tratadas nessa região de forma depreciativa. Também revelam a tentativa de silenciá-las e escondê-las, tornando invisível sua participação no processo de extração, beneficiamento e comercialização da borracha.

Wolff constata a exploração e a opressão às quais foram submetidas às mulheres, tratadas ali como mercadoria. Isso fica evidente no relato de um informante da pesquisa.

[...] “Ter” uma mulher em um seringal daquele tempo era como ter objeto de luxo, que se podia comprar por quinhentos quilos de borracha [...] ou [...] Os seringueiros, no seu infortúnio, encomendavam aos “patrões” e estes às “casas aviadoras”, mulheres, como encomendavam gêneros alimentícios, utensílios, roupas, etc. Verdadeiras mercadorias entravam nas contas, escrituradas pelos guarda-livros como quaisquer outros objetos de uso diário. (WOLFF, 1999, p. 71).

O papel imputado à mulher no seringal, evidenciado no trabalho de Wolff (2003), aponta, entre outros aspectos, para a sua comercialização. Mas, outras situações vividas pela mulher são apontadas por Wolff, como as condições de vida, de sobrevivência, de trabalho e violência nos seringais. A invisibilidade da mulher nos seringais foi objeto de estudo na pesquisa de Simonian (2001, p. 71). A autora afirma que

[...] até bem recentemente, a discussão sobre o trabalho das mulheres nos seringais (áreas com grande incidência de arvores de seringueiras) era escassa e restrita a frases e/ou parágrafos, quando não totalmente inexistente no âmbito da etnologia, história e iconografia. Por sua vez, as poucas evidências existentes acerca das experiências das mulheres nos seringais amazônicos focalizavam, por exemplo, a crueldade com que as mesmas vinham sendo tratadas.

Podemos afirmar que ainda hoje são raros os estudos referentes às mulheres e os trabalhos realizados por elas na Amazônia. Os estudos feitos estão mais focados na participação das mulheres na pesca, nos seringais, na extração de vegetais e frutos. Observa-se uma lacuna deixada nas discussões entre educação e mulher ou educação e gênero na Amazônia.

Simonian (2006) destaca que as narrativas sobre as mulheres nesta região aparecem com mais frequência nos relatos dos exploradores, viajantes, cientistas naturalistas ou em obras de arte. Isso reforça a ausência observada por nós de estudos que aprofundem discussões capazes de ultrapassar a mera constatação e avançar no sentido de refletir sobre a presença e a importância da mulher, seus modos de vida e de trabalho na região amazônica.

Simonian (2001) destaca a participação da mulher na Amazônia, particularmente as mulheres indígenas do alto dos rios do estado de Roraima. Também evidencia a participação das mulheres na pesca, na produção de artesanato e cerâmica.

No Xingu, as indígenas diferenciam-se pela produção de belíssimos “artefatos” utilizados em rituais para os mortos ou trocados nos festivais das tribos ou ainda comercializados nos mercados intertribais.

Dentre as várias atividades realizadas pelas indígenas que vivem nas tribos, destacam-se as de xamãs, rezadeiras e parteiras. As indígenas que vivem fora de suas tribos, já incorporadas ao sistema produtivo, desempenham, em geral, funções de auxiliares de enfermeiras, professoras, domésticas.

As mulheres não indígenas evidenciadas nas pesquisas são as quebradeiras de coco da palmeira de babaçu no Pará, Tocantins e Maranhão e a luta dessas mulheres pela conquista da terra. No município de Cametá, estado do Pará, as mulheres estão organizadas há mais de uma década em associações e cooperativas. Diz Simonian (2003, p. 52) que,

em Cametá e seus arredores, as mulheres estão organizadas em 21 núcleos. Ali, muitas têm lutado pela proteção dos criatórios de peixes, enquanto que outras começam a trabalhar na plantação de açaí, coleta de frutos como a andiroba.

E, numa fase mais contemporânea, Pinto (2010) apresenta a história de mulheres em um trabalho intitulado “Filhas da Mata: práticas e saberes de mulheres quilombolas na Amazônia Tocantina”, obra que traz à cena não apenas as agruras sofridas pelas mulheres no interior da Amazônia, mas, sobretudo, vestígios e relevos que conseguem reconstituir a história das mulheres dessa região.

Pinto buscou registros de mulheres que de alguma forma destacam-se nesta região, especialmente aquelas que no silêncio e no refúgio de suas vilas, quilombos e comunidades exerceram liderança, manifestam sabedoria e autonomia. Para Pinto (2010, p. 116), essa autonomia faz-se presente.

na memória oral dos povoados rurais do Tocantins, parteiras, curandeiras e benzedadeiras, pelas forças e especificidades das funções que exercem, são vistas como mulheres que jamais se curvam diante das dificuldades, do esforço físico e nem dos perigos. Nunca tomam a forma de ser frágil, não importa a idade. Suas figuras emergem como mulheres destemidas, fortes, independentes e valentes lutadoras, capazes de ultrapassar tanto a liderança dos seus povoados como a chefia doméstica; onde na maioria dos casos, aparecem como as principais provedoras das suas famílias.

A pesquisadora adotou como metodologia a História Oral, mesma opção escolhida por nós para orientar o trabalho de campo que realizamos com as professoras da ilhas. A partir desta metodologia, a autora reconstrói a vida de parteiras e benzedadeiras da região tocantina.

O estudo evidencia os conhecimentos das mulheres sobre mata. A autora identifica essas mulheres como “mulheres mágicas” e “mulheres leigas”. Segundo Pinto (2010, p. 105),

ainda hoje, a presença dessas mulheres nos povoados rurais é indispensável. Entre os seus, são vistas como médicas, enfermeiras, farmacêuticas, capazes de fazer aliviar, com unguentos, banhos, chá de ervas e rezas, as dores e os males da população que não conta com outros recursos.

O trabalho realizado por essas mulheres e o modo como lidam com as mães antes e após o parto, os cuidando com os recém-nascidos, os preparos dos chás que curam diversas doenças são reconhecidos pelas comunidades onde vivem. Lá são chamadas de: experientes, mágicas, anjos, benditas, abençoadas, pegadeiras, aparadeiras. Essas práticas confundem-se com a origem de algumas comunidades e povoamentos da região do Tocantins.

A vida das mulheres só é conhecida no âmbito do povoado em que vivem. Para o restante da sociedade, permanecem em silêncio. Suas experiências e sabedorias são registradas apenas na memória daqueles que conviveram ou convivem com elas.

O trabalho de Pinto (2010) reconstrói a história de vida de mulheres que, em muitos casos, são a única referência em seus lugares, pelas práticas que realizam: partejar, benzer e curar.

Outra questão de extrema importância, e que revela uma outra face da mulher na Amazônia, é o papel de liderança que desempenham, as diversas formas de trabalho que

executam a resistência e sobrevivência que exercem em suas comunidades, seja a frente da plantação e venda de produtos como a mandioca, o milho, o arroz, seja nas organizações de festas.

Pinto (2010, p. 111), conclui dizendo que,

nos povoados rurais da região Tocantina, prestígios e poderes conferidos, mediante os ofícios de parteiras, curandeiras e benzedoras, a algumas mulheres, de certa forma, tendem a ofuscar a presença masculina que, em muitas ocasiões, aparece apenas como personagem coadjuvante, cujos papéis de atuação são designados e dirigidos pela companheira. O marido ou companheiro de tais mulheres, estando ausente, jamais é apontado pelo nome; mas sim, como o marido da parteira, benzedora ou curandeira, ao contrário das outras mulheres, que são indicadas como a mulher do João, do Antônio, do Zeca.

É importante evidenciar que, mesmo havendo a presença masculina, notamos que a imagem da mulher é a que acaba por predominar nas atividades desempenhadas. São elas que lideram os trabalhos em casa e/ou na roça. Nesta direção, Pinto (2010, p. 112) destaca que,

para essas mulheres, trabalhos de roça e de casa não se enquadram em mundos separados, mas sim em diferentes espaços, sobre os quais elas têm pleno domínio. Além de cuidar dos filhos, cozinhar, varrer, lavar vasilhas e roupas, capinar, arrancar mandioca, carregar, pôr de molho, ralar, espremer, amassar, coar, cortar lenha e torrar a farinha, elas caçam, pescam e constroem casas. Enquanto as funções de partejar, benzer e curar, ao serem inseridas na vida cotidiana, como missão confiada por Deus, que deve ser acatada, jamais as isentam da labuta diária.

A história dessas mulheres e suas atividades domésticas confundem-se com as atividades econômicas com a missão de partejar, revelando autonomia e independência feminina, que se configuram em vitórias arrancadas de espaços machistas, demandando coragem e determinação. Essa situação não se diferencia de outras regiões brasileiras,

[...] onde a luta pela sobrevivência propícia condições para que as relações de gênero sejam constantemente improvisadas. As ações femininas tendem a apontar para o rompimento de papéis considerados formais. Ao negar a possível “passividade”, a mulher se transmuta da condição de “frágil”, “dependente” e passa a executar papéis considerados masculinos, como chefiar o lar, liderar povoados, caçar, fazer casas; enquanto o seu companheiro, em muitas ocasiões, é obrigado a cuidar dos filhos e das tarefas domésticas. (PINTO, 2010, p. 118).

Além desta situação, que ocorre de modo especial na região tocantina, a pesquisa revelou que em algum tempo eram as mulheres que, além de desempenhar as funções descritas anteriormente, realizavam as atividades de parteiras, benzendeiras e curandeiras, assumindo desse modo a responsabilidade financeira da casa, o que de algum modo despertava o interesse dos companheiros que, em alguns casos, visavam explorar a mulher ao se apossarem dos rendimentos adquiridos com a força do trabalho.

Esta situação de predomínio da mulher nas tarefas de casa e ainda no provimento do lar é percebida nas histórias das professoras das ilhas, pois, já nos formulários aplicados às professoras das duas comunidades pesquisadas, observamos claramente que as responsáveis pelo sustento da casa são elas, já que, além do salário recebido como professora, elas participam da pesca, da coleta de frutos, das atividades da igreja e das decisões da comunidade.

Fiz a opção em recuperar a produção sobre a mulher na Amazônia para ter uma visão ampliada sobre ela neste espaço. Os estudos de Pinto (2010), Wolff (1999) e Simonian (2001) ajudaram-nos a compreender melhor o sentido que tem a participação das mulheres na região amazônica, seja por meio de sua sabedoria, de seu trabalho; seja no modo de enfrentar a violência ou as relações de poder. Procuramos compreender a partir do contexto amazônico a constituição da mulher professora.

Pautei minhas reflexões em estudos já realizados sobre mulheres seringueiras, quebradeiras de cocos e pescadoras para compreender melhor as histórias de vida das professoras das ilhas do arquipélago de Guajará. Tais reflexões em muito nos ajudaram a conhecer um pouco mais os diversos espaços de resistência, de superação dessas mulheres, além das relações de gênero que, de certo modo, influenciam *no ser professora* nas ilhas.

### SEÇÃO III – HISTÓRIA DE VIDA DE PROFESSORAS

Esta seção foi delineada a partir da construção das histórias de vida de duas professoras que atuam nas comunidades de Caruaru e Castanhal de Mari-Mari, local onde realizam atividades como professoras da Educação Infantil. Antes de iniciar propriamente suas histórias, é importante destacar a opção em trabalhar com a história de vida das professoras enquanto metodologia de pesquisa desta dissertação, método ainda pouco utilizado nas pesquisas em educação, mas capaz de responder a várias questões que envolvem a constituição da docência.

Desse modo, foi utilizado como método principal de coleta dos dados de pesquisa a História Oral, que atualmente começa a ganhar espaço nas pesquisas em educação, principalmente nos estudos sobre formação de professores. As pesquisas de Lugli (2000) adotam a história de vida, baseada na oralidade e autobiografia, tendo nas narrativas a interface necessária para a compreensão da formação de professores. Esse método tem como centro de interesse o próprio indivíduo, buscando por meio dos relatos orais a compreensão de determinados temas.

Originado em meados do século XX, o método consiste basicamente na realização de entrevistas por meio de gravadores, nas quais participam indivíduos que foram testemunhas de acontecimentos tanto do passado quanto do presente.

Sua utilização intensifica-se após a II Guerra Mundial e teve como ponto de partida a criação do primeiro projeto oficial de História Oral na Universidade de Columbia, em Nova York (GRELE, 2001). Os estudos realizados por Meihy (1998) apontam para algumas combinações entre três funções que caracterizam os primeiros projetos de História Oral: o registro de relatos orais, a promoção de experiências importantes e vínculos com o cotidiano urbano. Essas combinações tinham por objetivo evidenciar a história local e estabelecer relação com o cotidiano urbano.

Nos Estados Unidos, a **primeira geração** de historiadores orais, na década de 1950, teve papel fundamental na coleta de materiais para pesquisas futuras, que visava enaltecer a história de algumas personalidades denominadas de “notáveis”.

Na Itália, os historiadores orais focaram sua atenção na reconstrução da cultura popular enquanto que no México foi dada ênfase aos relatos e memórias dos chefes da Revolução Mexicana. Esses historiadores são definidos por Joutard (2001) como a **segunda geração** de historiadores orais.

Esta segunda geração de pesquisadores orais diferencia-se da primeira por imprimir uma nova concepção de oralidade, baseada nos relatos das minorias étnicas, dos iletrados, dos marginalizados (JOUTARD, 2001). Até antes deste momento, a história era contada apenas por meio de fontes e registros escritos.

A segunda fase da História Oral foi marcada por três acontecimentos: 1) o interesse de vários pesquisadores por essa metodologia (entre eles, Paul Thompson); 2) a realização do XIV Congresso Internacional de Ciências Históricas, realizado na cidade de San Francisco, em 1975; 3) e realização do 1º Colóquio Internacional de História Oral, ocorrido na cidade de Bolonha. Esses acontecimentos inauguraram a terceira etapa de historiadores orais.

Na **terceira fase**, os estudiosos dão destaque para as minorias silenciadas. Em alguns países da América Latina, como a Bolívia e Nicarágua, ocorreram pesquisas baseadas nos relatos orais de camponeses, buscando resgatar a história dos camponeses daquele país. Na Costa Rica, criou-se um projeto de História Oral baseado nos relatos orais do povo para reconstruir a História do país.

No Brasil o ponto de partida para a História Oral foi a criação, em 1973, do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC – FGV). Este Centro foi criado para registrar e compreender o período vivido pelo Brasil naquela fase, o Regime Militar, a partir dos relatos orais.

É importante pontuar que as pesquisas em História Oral, desenvolvidas tanto na Europa quanto nos estados Unidos, diferenciavam-se das pesquisas realizadas em países da América Latina. A principal diferença é que nos países latino-americanos os estudos estavam associados ao movimento de redemocratização do país. Outro aspecto que os diferenciavam eram os temas de análise adotados, enquanto os Americanos dedicavam-se à memória oral de grandes lideranças oficiais, os latino-americanos voltavam-se para a memória oral de escravos, miscigenados, grupos excluídos e marginalizados.

Outro marco na consolidação da História Oral no Brasil foi a fundação da Associação Brasileira de História Oral (ABHO), em 1994, durante o II Encontro Nacional de História Oral, que reuniu pesquisadores de vários estados brasileiros e serviu como troca de experiências e mobilizador para a organização de outros eventos com o intuito de fortalecer a História Oral em várias instituições brasileiras. Diante deste cenário, é importante também conhecer os principais conceitos sobre História Oral para podermos fundamentar com mais propriedade a opção em utilizá-la como método para este trabalho.

De um modo geral, a oralidade esteve por muito tempo associada à mera forma de transmissão de conhecimentos e culturas de geração para geração. Esse modelo de

transmissão tem na memória seu principal recurso. Portanto, memória e oralidade podem ser consideradas como as principais características do método em História Oral.

A oralidade é apenas um mero registro de informações, que pode ser feito por qualquer pessoa, independente do rigor metodológico e dos recursos eletrônicos, não havendo o compromisso de se transformar em documento. A entrevista em História Oral, por sua vez,

[...] é a manifestação do que se convencionou chamar de documentação oral, ou seja, suporte material derivado de linguagem verbal expressa para esse fim. A documentação oral quando apreendida por meio de gravações eletrônicas feitas com o propósito de registros torna-se fonte oral. A História Oral é uma parte do conjunto de fontes orais e sua manifestação mais conhecida é a entrevista. (MEIHY, 2007, p. 14).

Ainda de acordo com este autor, é necessário estabelecer a distinção entre História Oral e oralidade. Neste sentido, Meihy (1994, p. 53) afirma que,

Ainda que elementar para os iniciados, a consciência de que a palavra oral obedece a um código – o da fala –, que ao se transformar em documento fatalmente exige a passagem para outro estado – a escrita – não é muitas vezes assumida.

Portanto, a História Oral é a sistematização, organização dos relatos orais, resultado da relação estabelecida entre narradores e pesquisadores com o intuito de documentar o que foi relatado. Para assegurar a existência da História Oral é essencial a presença de “[...] depoente, pesquisador, e máquina para gravar [...]” (MEIHY, 1994, p. 53).

Além desses elementos, destacamos a presença de três gêneros distintos no âmbito da História Oral: história oral de vida, história oral temática e tradição oral. Dentre estes três gêneros, optamos pela **história oral de vida**, por entender ser um método que nos auxiliou a encontrar respostas às questões levantadas, assim como atingir os objetivos elaborados.

A história Oral de vida é citada por alguns autores como: biografia, relatos de vida, relato biográfico. No entender de Pereira (2000), biografia é a narração da história de um determinado indivíduo feito por outra pessoa. O autor destaca que há uma aproximação entre a biografia e a história de vida, pois em ambos os casos existe a intermediação do pesquisador.

Entre os procedimentos para a realização da História Oral destacam-se: a elaboração de um projeto que justifique sua escolha, o uso de recursos eletrônicos para a realização da entrevista e a autorização do entrevistado. A narrativa, assim delineada, caracteriza-se como

relato retrospectivo pessoal, referente a fatos e a acontecimentos que foram significativos e constitutivos das experiências vividas (BRITO, 2010).

A autora destaca a importância das narrativas para a compreensão e o resgate da formação de professores a partir das reflexões sobre histórias de vida, acentuando a fertilidade das narrativas escritas nas pesquisas em educação, principalmente aquelas que se ocupam em estudar a formação e a profissão docente. Ao tratar a História Oral de Vida no campo da Educação, Jesus (2003, p. 27) diz que buscou,

realizar um trabalho que potencializasse as vozes cotidianas, as histórias anônimas de professoras que diariamente fazem a História da Educação neste país, vozes e histórias silenciadas, mas nem por isso menos importante e, talvez por isso, mais legítima, mais autênticas que a própria História Oficial.

Com o intuito de dar visibilidade às histórias de vida das professoras das Ilhas e compreender a sua relação com a constituição da docência, optou-se por tal metodologia, que no nosso entender é condição necessária para explicar alguns dos aspectos responsáveis pelo ser professora da Ilha, aspectos esses que se misturam aos modos de vida das professoras, às manifestações culturais do local, à formação acadêmica e trajetória pessoal.

Ratificando este pensamento, Antunes (2010, p. 195) assegura,

[...] que o eu profissional não se desarticula do eu pessoal e que a maneira como o professor desenvolve o processo de ensino-aprendizagem está influenciada pelas lembranças da sua formação.

Essas lembranças estão nas falas das professoras que por longo período estiveram na penumbra, seja por falta de pesquisas, seja por falta de registros sobre sua trajetória profissional, acadêmica e pessoal, pois as pesquisas, em parte, ocupam-se em registrar o que é oficial, negando saberes, valores, e as culturas das próprias professoras.

A história de vida é uma modalidade da História Oral e foi escolhida para este estudo por possibilitar uma reflexão sobre a docência a partir das vozes dos próprios sujeitos, tão silenciados nas pesquisas sobre formação.

Para Alberti (2008, p. 155),

A História oral é uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea surgida em meados do século XX, após a invenção do gravador a fita. Ela consiste na realização de entrevistas

gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam acontecimentos e conjunturas do passado e do presente.

Este método é recente e sua utilização é pouco comum nas pesquisas, em particular na educação. Por muito tempo, o uso da oralidade como fonte de pesquisa esteve associado aos historiadores e “apenas muito recentemente é que a habilidade em usar a evidência oral deixou de ser estratégia metodológica dos grandes historiadores” (THOMPSON, 1992, p. 45).

Como nos esclarece Thompson (1992), a História Oral tem se ocupado em coletar as histórias de sujeitos da sociedade que foram silenciados e abordar acontecimentos específicos, desprovidos de sentidos globais. O principal instrumento adotado na coleta de informações é a entrevista.

Com base nas orientações de Thompson, as entrevistas coletadas para este estudo seguiram um roteiro que foi fluído na medida em que interagíamos com as professoras, o que significa termos realizado uma conversa sem a rigidez das entrevistas estruturadas. Não elaboramos um roteiro de perguntas, apenas alguns pontos de referência ligados à história de vida, como: infância, vida adulta, escolarização, família, amigos, local de trabalho, formação e perspectivas de realizações.

A escolha de tal instrumento apoia-se principalmente nos diálogos orais armazenados em gravadores. No caso particular desta dissertação, o recolhimento das entrevistas ocorreu por meio do MP4. Tais diálogos constituem-se em documentos que atualmente têm se configurado em uma forma de pensar a história contemporânea.

As entrevistas foram fundamentais nas assertivas sobre a constituição da docência nas Ilhas, além de nos subsidiarem nos esclarecimentos sobre o exercício da docência. As narrativas coletadas reforçam a importância deste instrumento, não como mero recolhimento de informações sobre um determinado tema, mas sim como fonte de documentos que são interpretados a partir dos relatos orais.

Neste contexto, Brito (2010, p. 53) vem afirmar que,

As reflexões sobre as narrativas são tecidas a partir da compreensão de que o narrador, ao rememorar sua história de vida, envolve-se em movimentos de reflexão acerca de suas experiências, o que implica na materialização de processos de reflexão que resultam no autoconhecimento. Implica, ainda, na revisitação das experiências vividas e das práticas de pesquisa e formação.

Assim, ratificamos a fertilidade das narrativas como elemento essencial na compreensão da docência na Ilha de Mosqueiro. Auxilia-nos nesta discussão Hage (2010, p.

1) quando afirma “[...] que a teorização sobre as narrativas como metodologia de pesquisa vem crescendo, acompanhada de uma significativa prática investigatória”.

As narrativas tomam forma de método de investigação e não apenas recolhimento de informações. A partir delas, os sujeitos narram suas histórias, suas experiências e ao mesmo tempo apontam-nos caminhos na direção de um novo olhar sobre os temas pesquisados.

Por meio das histórias de vidas das professoras, foi possível identificar relações entre sua trajetória de vida pessoal, suas atividades na escola, e sua opção pela docência. Suas falas nos esclareceram que suas experiências anteriores em muito respondem às práticas e ao entendimento que têm do que seja a docência exercida. Portanto, as professoras são as principais narradoras de suas histórias.

O narrador, nesta acepção, refaz os caminhos percorridos, rememora as histórias vividas, revisita, através da reflexão sobre si e sobre as experiências vivenciadas, os percursos de vida pessoal e profissional. (BRITO, 2010, p. 55).

A partir da História de vida das professoras, foi possível esclarecer os vários aspectos que apontam para a constituição da docência na Amazônia, assim como para a trajetória escolar e profissional e vivência da professora na comunidade. É nesta perspectiva de conhecer a complexidade da constituição da professora que buscamos a partir dos relatos orais compor, as histórias de vida das professoras das comunidades de Caruaru e Castanhão de Mari-Mari.

Para a análise das histórias, consideramos principalmente os aspectos que emergiram com mais frequência dos relatos orais e que respondiam aos objetivos proposto inicialmente na pesquisa. Além desses aspectos, fizemos uso dos dados levantados nos formulários respondidos pelas professoras, que muito nos auxiliaram neste trabalho. Os registros de campo, feitos durante as várias visitas nas comunidades pesquisadas, funcionaram como instrumento auxiliar de grande importância, pois o que não foi possível gravar nas entrevistas ficou registrado no caderno de campo.

Ratificamos a importância do uso de tal metodologia não apenas porque resgata a história de vida de professoras, mas, principalmente, porque possibilita ampliar as discussões sobre a formação. Neste aspecto, concordamos com Bragança (2008, p. 81) quando diz que,

A narração das histórias de vida vem como movimento propriamente humano de contar histórias e ressignificar experiências do passado que vão se desdobrando em projetos futuros. No caso da formação docente, ao narrar

o passado, vemos surgir uma versão sobre nós mesmos, os encontros e desencontros com a profissão e, ainda as imagens da docência entranhadas no imaginário coletivo e individual. Encontramos, dessa forma, na investigação e na prática, múltiplas contribuições do aporte (auto) biográfico para a formação docente, as quais a investigação em desenvolvimento busca focalizar, especialmente quanto às possibilidades da pesquisa-formação.

Foi com o propósito de resgatar as histórias de vida de professoras para compreender a docência e lançar olhares futuros sobre a formação que usamos as entrevistas com de professoras em duas comunidades ribeirinhas. As entrevistas foram gravadas na própria comunidade. Com Mar Cilene, que atua na comunidade de Castanhal de Mari-Mari, a primeira entrevista foi realizada em 26 de julho de 2010. Com Eveline, que atua nas duas comunidades – Castanhal de Mari-Mari e Caruaru –, a entrevista foi realizada no dia seguinte, 27 de Julho de 2010. As outras entrevistas ocorreram após o exame de qualificação, em Janeiro e Março de 2011, atendendo às sugestões da banca examinadora de qualificação.

Como nos orienta Meihy (2007, p. 14), é preciso registrar, além das palavras gravadas, manifestações como “[...] gesto, lágrimas, risos, silêncios, pausas, interjeições ou mesmo as expressões faciais – que na maioria das vezes não têm registros verbais garantidos em gravações”. Esses registros, segundo o autor, representam os sentimentos expressos durante as gravações, que somente com a transcrição não poderiam ser observados.

Adotando esta orientação, e objetivando fazer uma transcrição o mais próxima possível do sentido dado pelos entrevistados às suas falas utilizamos, além dos sinais convencionais de pontuação gráfica – vírgula (,), ponto (.), ponto de interrogação (?), ponto de exclamação (!), dois pontos (:), e travessão (–) – e marcas da oralidade das professoras (*né, aí, pra, pro, tá, tô*), convenções definidas em códigos de transcrição que foram registradas conforme discriminação abaixo.

- (XXX): fala incompreensível
- /.../: supressão de trecho da transcrição original.
- (()): comentário da pesquisadora
- (): suposição de fala sem nitidez
- (sic): fuga às normas gramaticais, quanto à pronúncia e/ou concordâncias.
- texto]: complementação com palavras que dão sentido à fala.

Os dados levantados junto a todas as UPs revelam, além dos números de professoras, em quais ilhas e quais UPs as professoras trabalham; se residem ou não nas ilhas, além de algumas informações significativas sobre elas. Também obtivemos dados sobre: estado civil, participação da professora na renda familiar, condições de moradia, acesso à cultura e bens

materiais, opção religiosa e autoidentificação racial. Dos resultados, duas informações nos chamaram atenção: 1) o fato de a maioria das professoras não residirem nas Ilhas; 2) a constante mudança de professoras nas UPs. Os gráficos a seguir ilustram essa afirmação.



Gráfico 4: Professoras que residem nas Ilhas  
Fonte: ECOS (Relatório de Pesquisa, 2010).

No gráfico 4, constatamos que a maioria das professoras não reside nas Ilhas, somando um total de 74% do conjunto de professoras que atravessam diariamente para as Ilhas. Essa constatação, por um lado, confirma nossas suspeitas iniciais; por outro, provoca outras reflexões, como as condições do trabalho realizado por essas professoras, o tempo que levam para chegarem diariamente ao local de trabalho, entre outras questões.

Outra observação presente nas respostas das professoras é a constante mudança de UPs. O gráfico 5 ilustra essa mobilidade frequente das professoras, que, no nosso entendimento, está associada à forma de vínculo institucional entre as professoras e a SEMEC.



Gráfico 5: Tempo de Trabalho nas UPs.  
 Fonte: ECOS (2010)

O gráfico 5 traduz a pouca permanência das professoras nas UPs. Em média, elas ficam nas unidades apenas por alguns meses. Do total de professoras, apenas 19% atuam por mais tempo nas escolas das Ilhas. Esse percentual pode estar articulado a outro dado informado nos formulário: o vínculo das professoras junto à SEMEC.

O gráfico 6 revela que a maioria das professoras não é concursada. Entre estas, estão as professoras Ivelise e Marcilene, com as quais construímos as histórias de vida.

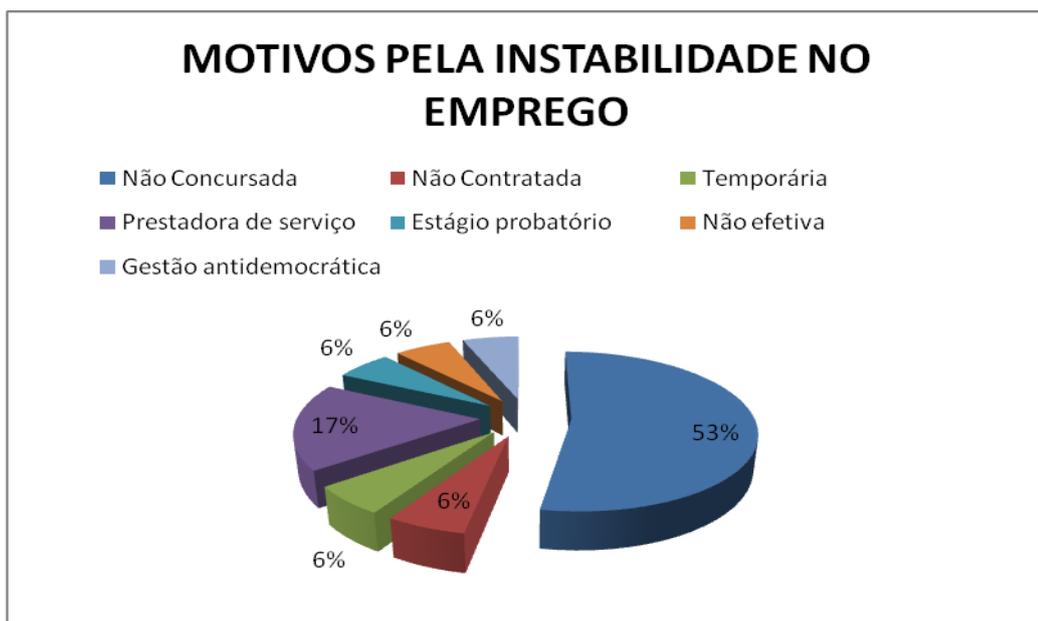


Gráfico 6: Vínculo com a SEMEC  
 Fonte: ECOS (2010)

Além dessas informações, a tabulação dos dados do formulário indica que a maioria das professoras encontra-se na faixa dos 24 aos 50 anos de idade. 44% dessas mulheres são solteiras, 41% são casadas, 11% são divorciadas e 4% viúvas. As informações coletadas apontam que mais da metade das professoras conta com a ajuda de membros familiares que as auxiliam no orçamento familiar, entre esses: mãe, marido, irmão, tio, ex-marido e avós (UFPA, 2011).

Sobre a renda familiar, constatamos que metade ganha entre quatro e 6 seis salários mínimos, o que faz com que as professoras sejam a maior provedora da renda familiar. Do total de professoras pesquisadas, 81% admitem assumir decisivamente as despesas da casa. Isto está relacionado ao nível de escolaridade da professora que a faz ter uma renda superior a de seu companheiro que, em geral, tem formação escolar inferior a sua. Constatamos que os companheiros das professoras exercem atividades importantes na região, mas que exigem apenas formação escolar baixa e, em algumas situações, apenas a experiência adquirida de seus pais e da comunidade onde residem. São atividades como: lavrador, carpinteiro, extrativista e pescador.

Quanto à escolarização, 19 professoras (70%) possuem formação superior e mais da metade destas, 14 professoras (70%), fez ou está fazendo curso de pós-graduação *lato sensu*. Do universo de professoras pesquisadas, a maioria estudou em escola pública, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Superior. Dentre as instituições de ensino superior cursadas, destacam-se a UVA, a UNIUB e a ESAMAZ. Das universidades públicas cursadas, das 27 professoras, cinco estudaram na UFPA e sete na UEPA. As principais dificuldades informadas por elas no que se refere aos processos de escolarização estão relacionadas à limitação de transporte escolar, além da carência de livros e mesmo de escolas.

No que diz respeito à escolha em ser professora, a maioria não tem a docência como profissão inicialmente almejada. Optaram por ela devido à falta de oportunidades, de incentivo da família ou pela falta de recursos para investirem em outras profissões. No entanto, afirmam que gostam do que fazem. Para elas *ser professora* é uma profissão *dignificante*, reconhecida entre amigos e familiares.

Esses dados nos orientaram na escolha das professoras para a construção das histórias de vida. Conhecendo parte da realidade das professoras, fizemos a opção por aquelas que residiam nas Ilhas, em especial pelas professoras das Comunidades de Caruaru e Castanhal de Mari-Mari na Ilha de Mosqueiro. Essas duas comunidades foram aquelas que apresentaram características bem peculiares da vida ribeirinha, além de contarem com três

professoras que moram na Ilha. Dessas, escolhemos duas para o recolhimento das histórias de vida.

A seguir, trataremos especificamente da história de vida das professoras, a partir das narrativas orais, principal instrumento utilizado na coleta de informações. Esclarece-nos Freitas (2010, p. 61) que as narrativas,

[...] são tecidas a partir da compreensão de que o narrador, ao rememorar sua história de vida, envolve-se em movimentos de reflexão acerca de suas experiências, o que implica na materialização de processos de reflexão [...] na reavistação das experiências vividas e das práticas de pesquisa e de formação.

Assim, acreditamos que o uso da história de vida na investigação sobre a constituição da docência tem na fala das narradoras uma fértil fonte de informações sobre suas experiências em diversas fases de sua vida, fornecendo elementos que de certa forma nos ajudam no entendimento de como ocorre a docência nas Ilhas.

Nogueira (2008, p. 170) esclarece que,

Ao narrar, visitamos o passado, na tentativa de buscar o presente em que as histórias se manifestam, trazendo à tona fios, feixes, fragmentos que ficaram “esquecidos” no tempo.

Com a intenção de evidenciar os fragmentos e fios que nos ajudariam a compreender a constituição da docência nas Ilhas, priorizamos, como forma de organização das histórias de vida, alguns eixos temáticos: o ingresso na escola e as dificuldades enfrentadas desde a infância; a constituição da docência; a docência na sala de aula; a docência e a militância na comunidade. Inicialmente elaboramos um breve resumo da história de vida das professoras, considerando os dados coletado nos formulários aplicados. Em seguida, exploramos as narrativas colhidas junto a Marcilene e Ivelise.

### 3.1 A HISTÓRIA DE MARCILENE: apontamentos e memória na constituição da docência

Marcilene tem 37 anos, nasceu na Comunidade de Caruaru e trabalha na UP de Castanhal Mari-Mari há 8 anos. É casada, o marido é lavrador e tem dois filhos. Sua renda está estipulada em um salário mínimo, resultante do emprego de professora. Define-se como

católica e de cor parda, mesma cor de sua mãe. Já seu pai é de cor branca. Quanto à escolarização de seus pais, ambos estudaram até a 2ª série do ensino fundamental.

No que se refere à estabilidade funcional, Marcilene não é concursada, mas já trabalha na UP de Castanhal de Mari-Mari há 8 anos, o que a faz sentir-se segura no cargo. Com o emprego de professora, já conseguiu comprar casa própria e vários outros bens materiais, como: geladeira, fogão, televisão, telefone celular e DVD. Quanto ao acesso à internet, à frequência a bibliotecas públicas e ao conhecimento de uma língua estrangeira, isto ainda não faz parte da realidade dessa professora, que também nunca frequentou uma sala de cinema.

Sua escolarização realizou-se predominantemente na escola pública, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio na Ilha de Mosqueiro. Atualmente cursa Licenciatura em Pedagogia em uma faculdade particular na modalidade à distância com aulas presenciais aos finais de semana.

Marcilene, apesar de já atuar como professora há vários anos, não é concursada da SEMEC. Durante a aplicação dos formulários e a execução das entrevistas, constatamos que a comunidade tem o poder de inferir sobre a escolha da professora que nela atuará.

Apesar de seu emprego ser “assegurado” pela comunidade, Marcilene ainda não se considera satisfeita, principalmente com sua qualificação. Para tanto, após a conclusão da graduação, ela já almeja ingressar em uma pós-graduação.

Sobre a docência, Marcilene informa que seu desejo inicial era se tornar policial e não professora, porém as imensas dificuldades enfrentadas no início de sua escolarização, e que permaneceram durante sua adolescência, fizeram-na desistir do sonho de ser policial, principalmente pela falta de oportunidade.

Para Marcilene, a professora tem um papel muito importante na comunidade, pois a partir do exercício da docência é possível estabelecer um bom relacionamento com as pessoas e ajudá-las quando necessitam de algum esclarecimento. Atualmente é professora de uma turma multiano, que agrega crianças da educação infantil e crianças em fase de alfabetização, na faixa etária dos quatro aos seis anos de idade.

A profissão de professora é vista por Marcilene como muito “dignificante”, pois é respeitada pela comunidade e por seus familiares, que a reconhecem como uma boa profissão. Para ela, ser professora ajuda também no orçamento doméstico, fato bastante marcante nos dados coletados entre todas as professoras das Ilhas, que apontam para um total de 81% de professoras responsáveis pelo orçamento familiar.

Essas informações iniciais já nos dão uma visão da professora Marcilene: quem é, onde vive como vive, de que gosta e de seu envolvimento com a escola e com a comunidade. Isso nos indica de certa maneira como se constitui a docência. Para nos auxiliar na construção das histórias de vida, além dos eixos temáticos preestabelecidos, usamos como referencial Vasconcelos (2003), que apresenta em sua obra “Como me fiz professora” vários artigos sobre a constituição da docência a partir do olhar de alguns autores que articulam a memória das professoras a diversos aspectos, como cultura local, trajetória de vida pessoal e profissional.

Freitas (2000) apresenta estudo na mesma direção, investigando história de vida de professoras em fases distintas: professoras em início de carreira e professoras aposentadas, que ingressaram no magistério entre as décadas de 1930 e 1960. Ela diz que “através da memória destas professoras, pudemos entrever a escola de sua infância, recuperando dados históricos do início do século” (2000, p. 7).

Este estudo sobre a história de vida de Marcilene assemelha-se ao realizado por Freitas (2000) na medida em que esta autora adota alguns elementos para o recolhimento de informações, como os registros orais. Usa também em suas pesquisas sujeitos que estão no exercício da profissão, recuperando através da memória das professoras várias etapas de sua formação, como a escolarização durante a infância, a opção pela docência, o ingresso na docência.

### **3.1.1 O Ingresso na escola e as dificuldades enfrentadas desde a infância**

Marcilene narra que ingressou na escola tardiamente, pois na comunidade onde nasceu, a Comunidade de Caruaru, não tinha escola. A criação da escola só ocorreu quando ela já estava com sete anos. As distâncias entre as comunidades do interior da Ilha de Mosqueiro configuram-se como uma das justificativas para a criação das UPs. As UPs, além de atenderem os alunos da comunidade local, recebiam alunos de outras comunidades.

Isso implica em algumas situações que são comuns aos alunos que estudam nas Ilhas: enfrentar a correnteza dos rios e caminhada na trilha mata adentro. Tais situações foram vivenciadas por Marcilene nos anos iniciais de sua escolarização. Ela afirma: “[...] eu fui pra escola já muito tarde, porque onde eu morava, no Caruaru, não tinha escola, então quando fundaram a escola eu já estava com sete anos [...]” (MARCILENE, 2010). Após esse período

inicial de escolarização, os desafios permaneceram, pois, para prosseguir nos estudos, era necessário deslocar-se para a vila de Mosqueiro, distante uma hora de barco da comunidade onde residia.

A respeito deste assunto, Marcilene (2010) explica que,

A gente saiu de lá para estudar em Mosqueiro ((vila/ilha)), então vieram as dificuldades, a gente saiu de uma escola que era bem próximo (sic) da minha casa e já fui estudar para vila, onde a gente saía ((de Caruaru)) 5 da manhã para tá às 7h 15 lá no colégio Honorato ((Filgueiras)). Então, daí começou o meu desafio, fui enfrentando maré, chuva e, aí, quando os colegas não queriam ir, pra mim, sabe, era muito doloroso perder uma aula, principalmente quando era uma prova e daí meu pai viu a dificuldade, então eu tinha uma tia lá ((em Mosqueiro)). (MARCILENE, 2010).

No relato acima, percebe-se que o processo de escolarização de Marcilene foi marcado pelas dificuldades inerentes à realidade das Ilhas, que envolvem, por exemplo, a falta de escolas capazes de atender a todos os níveis de escolaridade, o que faz com que as crianças deixem suas comunidades em busca da escolarização. Esta situação ainda é presente até hoje na Comunidade onde a professora atua a comunidade de Castanhal de Mari-Mari, pois a partir dos 10 anos os alunos têm que se deslocar para a Vila de Mosqueiro para prosseguir nos estudos.

Em decorrência do percurso feito todos os dias para chegar à escola, o pai de Marcilene optou por entregá-la a uma tia que residia na Vila de Mosqueiro para que ela pudesse ficar mais perto de onde estudava. Essa mudança não a agradou, pois preferia o percurso feito todos os dias, porque queria ficar próxima da sua comunidade, de sua família. Uma das principais lembranças de Marcilene sobre as dificuldades enfrentadas para ir à escola está associada ao transporte que utilizava, pois um dia sofreu um acidente. Diz Marcilene (2010),

Então, quando foi uma tarde, muito chuvosa, aquela ponte lá do Pelé era mais alta do que aquilo e não era com balsa, era escada mesmo, né? Então, devido tá muito chuvoso, a gente tava voltando e quando no primeiro degrau, lá em cima, a chinela escorregou e eu... caí, degrau por degrau, onde eu dei com a cabeça em uma pedra, lá embaixo, aí, com toda dor e tudo, aí, [alguém falou] “Vamos levar pro hospital”? Eu disse: “Não, eu quero ir pra minha casa”. Eu vim, aí com o tempo, veio (sic) as dificuldades, porque foi inflamando o meu ouvido, eu fui tendo febre e tudo mais, e aí [as pessoas perguntavam:] “Tu vai (sic) continuar” ((a estudar))? [Eu respondia] “Não, eu vou continuar!” Aí foi que o meu pai chegou pra minha tia e pediu pra mim (sic) ficar passando a semana lá. Nossa! Mas era tão dificultoso passar essa semana na vila, porque eu não tava acostumada!

Para minimizar o sofrimento da filha, o pai a transfere para a casa da tia na vila de Mosqueiro, mesmo contra a sua vontade, onde permanecia durante a semana retornando apenas para a sua comunidade aos fins de semana. Tudo isso visando que a filha ficasse o mais próxima possível da escola. Isso se dá em certa medida, em função de uma,

distribuição irregular das instituições educacionais, já que as 14 unidades pedagógicas disponíveis estão concentradas em apenas 7 ilhas. Neste sentido os sujeitos de 32 ilhas do município de Belém ficam impossibilitados de obterem educação básica, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio em suas localidades sendo obrigadas a se submeterem (a política educacional de nucleação, que consiste na junção de várias escolas pequenas, que são desativadas, para constituir apenas uma maior. (CRISTO, 2007, p. 98)

Concordamos com as críticas da autora ao modelo de organização das escolas das Ilhas por nucleação, em que se concentra em uma escola o atendimento a várias comunidades. Desse modo, do total de ilhas apenas sete possuem escola: Cotijuba, Grande, Jutuba, Mosqueiro, Paquetá e Várzea.

Ainda sobre sua escolarização, Marcilene (2010) esclarece:

Fiz o meu magistério e fiz a datilografia. Aí, ainda não dava... ainda... ainda queria mais, só que os meus pais não tinha (sic) condições de dar. Eu queria estudar e aí era pago, não tinha como eles pagarem pra mim, aí, o que é que eu fiz? Eu me sentia acomodada, eu queria fazer alguma coisa.

Marcilene reafirma seu desejo de continuar seus estudos, apesar das dificuldades financeiras dos pais, quando diz,

eu queria fazer algo a mais, e queria particular, só que o meu pai não tinha condições de dá (sic), e aí foi quando eu ingressei na religião católica, lá no Caruaru e fiquei dando aula de catequese, fiquei dando apoio e tudo mais, aí, eu ainda não tava bem. (MARCILENE, 2010).

Neste último relato, Marcilene informa-nos que é a partir de sua aproximação com a Igreja Católica, ministrando aulas na catequese, que inicia sua trajetória como professora.

### 3.1.2 A constituição da docência

Após o término do ensino médio em Magistério, Marcilene retorna para a comunidade de Caruaru e passa a atuar na catequese da Igreja Católica, na qual ministrava aulas para as crianças da comunidade aos finais de semana. Essa é a sua primeira experiência com a docência. Mas o desejo em ser professora nasce na infância ao admirar sua professora. Ela diz que essa professora que teve

usava bata, então, eu achava tão bonito aquilo e fui colocando na minha cabeça que um **dia eu ia ser professora** e como eu era filha única, estudei e nunca repeti um ano, me esforcei muito, terminei lá a 4ª série (MARCILENE, 2010, grifo nosso).

Marcilene refere-se à bata usada por sua professora durante as aulas, fato que a encantava. A partir daí então começa a alimentar o sonho de um dia ser igual à sua professora. A experiência com a catequese a aproximou ainda mais da docência. Por conta desse trabalho na igreja, foi convidada para atuar como professora da Comunidade de Mari-Mari, como relata a seguir:

A gente fez a primeira turma e depois foi a segunda, aí eu fui me envolvendo cada vez mais, não quis parar mais, e aí, quando surgiu um dia essa dita minha professora que foi no Caruaru, a Maria Lúcia, surgiu uma vaga aqui no Mari-Mari, só tinha que ir lá pelo Maroja ((escola Maroja Neto)). Aí ela mandou me chamar. Disse que era pra eu ir lá, aí eu peguei e fui. Quando eu cheguei lá, tinham (sic) cinco já candidatos lá na frente. Aí disseram que tinha que passar por uma prova. Aí, marcaram o dia, tudinho... aí, eu fui. Concorri com sete, aí acabei ganhando a vaga. Aí eu vim pra cá ((Mari-Mari)), trabalhei dois anos e meio. Nessa época do Edmilson ((prefeito de Belém, na época)) era contrato, não poderia passar dos dois anos. Ainda fiquei dois anos e meio, aí não poderiam me ter mais, aí, foi que eu saí. Um ano depois me chamaram de volta, que eu estou até hoje. (MARCILENE, 2010).

É importante destacar que a mesma professora que alfabetizou Marcilene na infância e por quem ela nutria grande admiração foi quem a informou sobre a vaga de Castanhal de Mari-Mari. Após passar por um processo breve de seleção, ela ingressa como professora.

Como Marcilene residia na Comunidade de Caruaru, tinha que percorrer a trilha “Olho d’água” todos os dias para ministrar aulas em Mari-Mari. Este era o caminho mais curto para chegar à UP de Mari-Mari. Sobre este assunto nos esclarece:

Sou do Caruaru, aí vim trabalhar pra cá ((Mari-Mari)). Trabalhei dois anos e meio, fazia a trilha, vinha de manhã e retornava à tarde. Eu tinha um pouco de medo. Hoje não, né? Então, com o tempo, eu tive que sair, aí, quando eles ((os coordenadores das UPs, comunidade)) me chamaram de volta, aí eu já estava casada com um rapaz daqui. Mesmo assim, eu ainda não morava aqui, só que eu engravidei, tive a... ((a professora fala o nome da filha)). Aí, trazia ela (sic) na trilha, levava ela (sic) de volta. Aí, comecei a perceber que era muito cansativo. Aí, foi que a gente fez uma casinha, aí ((Mari-Mari)). Então, já moro aqui, há seis anos, e aí, devido esse (sic) meu trabalho na escola e também essa convivência com a comunidade, aí eles ((do movimento comunitário)) me convidaram pra fazer parte do grupo deles da comunidade, aí eu comecei a trabalhar, desenvolver trabalho junto com eles. Aí, quando foi um dia, eles me surpreenderam, eles me colocaram como coordenadora de lá, então eu via que era mais um desafio na minha vida. Aí, eu ficava assim me perguntando: “Nossa! eu não vou achar tempo pra tudo isso?”

É justamente na função de professora em Mari-Mari, e tendo que percorrer diariamente a trilha, que Marcilene constata as dificuldades enfrentadas diariamente pelos alunos da comunidade e que não são diferentes daquelas vividas por elas no período de sua escolarização.

Marcilene percebe que alguns alunos faltam às aulas e isso a incomoda bastante. Decide então ir até a casa desses alunos para descobrir o motivo de suas ausências e constata que eles não vão à escola por falta de transporte. Diante desta situação, toma a decisão de ir à SEMEC para expor a condição das crianças. A SEMEC concede-lhe um barco e ela mesma começa a transportar as crianças. Diz ela:

e eu assumi essa responsabilidade, eu ia buscar essas crianças de remo, porque eu já tinha vivenciado aquilo lá, quando eu quis estudar, e eu ia buscar essas crianças, 7h 30, essas crianças estavam na escola. (MARCILENE, 2010).

A atitude de Marcilene denota mais uma vez o compromisso com a escola, com a docência e com os alunos, pois, apesar de não receber nenhuma remuneração por transportar as crianças e seu trabalho não envolver esta atividade, ela diariamente buscava cada aluno em casa. Tal atitude nos faz concluir que o papel desempenhado pelas professoras das Ilhas está para além da tarefa de ministrar aulas. Isso fica evidente quando Marcilene diz: “não ajo só como professora, mas se falta um operacional, como aconteceu várias vezes, de alguém tá doente e tudo mais, que eu vou pra merenda”. Sobre isto, Marcilene (2010) faz uma importante declaração:

é esse o desafio daqui das professoras das ilhas, que muitas das vezes é aquela que age como mãe, é a que age como professora, é a que age como tia e tantas outras coisas... que vai buscar em casa, que vai lá, procurar saber o que esta acontecendo. Então, é essa a importância da professora na ilha, que muitas das (sic) vezes o trabalho, o cansaço..., mas só de você vê (sic) o sorriso de uma criança, compensa tudo, tudo mesmo, muitas das (sic) vezes quantas e quantos já chegou (sic) comigo [dizendo:] “Nossa, tu faz (sic) tudo isso pra ganhar isso!” Não interessa o que eu ganho, interessa o que eu tô fazendo por aquela criança.

Além disso, Marcilene é vigilante quanto às condições em que os alunos frequentam a escola, pois em alguns casos ela verifica que os pais mandam os filhos para aula mesmo doentes para assegurar a bolsa escola (benefício do Governo Federal), pois os alunos faltosos perdem o benefício. Diz Marcilene (2010): “eu sou uma pessoa assim, eu sempre vou muito na (sic) casa dos meus alunos, principalmente quando eles faltam”. E chama atenção para os pais que mandam as crianças mesmo doentes:

tenho um aluno de seis anos... ((preferimos não transcrever o nome do aluno)), uma criança muito, assim, elétrica, aí, na última semana, percebi que ele tava muito quieto, até na questão da merenda, aí, quando foi um dia, eu cheguei aqui, ele tava (sic) com febre. “...((cita o nome do aluno)), você tá com febre?” Dava febre nele todo o dia, mesmo assim ela ((a mãe)) mandava. (MARGARIDA, 2010).

Marcilene sabe que sua presença na escola e na comunidade é de grande importância para todos, pois além de ser professora ela também assume outras funções como já mencionamos. É com esta participação na vida dos alunos que Marcilene também se constitui diariamente como professora.

### **3.1.3 A docência na sala de aula e atuação em outras atividades**

Marcilene é uma professora dedica ao seu trabalho. Durante suas aulas, faz uso de várias estratégias para assegurar a aprendizagem de seus alunos. Para isso, conta com a ajuda de outras professoras das UPs de Caruaru e de Castanhal de Mari-Mari, na construção de recursos pedagógicos a partir da realidade da comunidade que a auxiliem na aprendizagem dos alunos. Ela lembra que essa atitude não nega o uso do livro didático, diz ela:

não que a gente deixe o livro didático de lado, mas isso fez com que as crianças dessem um valor a essa própria natureza, e que hoje, isso tudo, surge (sic) discussões na própria gente; sempre formou assim um grupo muito unido de um procurar ajudar o outro, e essa coisa da gente buscar na natureza pra se trabalhar, isso foi a sala de aula.

Dentre os recursos utilizados por Marcilene em sala de aula, está a palha de inajá (fruta da região), que é usada como recurso para desenvolver a coordenação motora dos alunos. Ela relata que com o uso da palha os alunos apresentam melhor rendimento na aprendizagem, e destaca:

Já tinha trabalhado o papel, a tesoura pra ele tá manuseando, que ele não tinha como pegar, e tudo mais, aí que a gente foi trabalhar o projeto de palha. Nesse projeto de palha que a gente foi... a construção dos brinquedos e tudo mais, que eu aprendi aqui dentro dessa comunidade e tudo mais, eu tive que ir atrás da pessoa que já tinha ido embora daqui.



Ilustração 11 – Marcilene executando com os alunos o projeto da palha de inajá  
Fonte: Jenijunior (2008)

Marcilene conduz a atividade com a palha de inajá a partir da qual produz com os alunos alguns brinquedos como corrupio e apito. Com o material as crianças constroem

estrela, serrote, gravata, até um camarão os alunos conseguem fazer. A professora manifesta também a alegria em realizar esse tipo de trabalho com seus alunos.



Ilustração 12: Trabalho com palha de inajá  
Fonte: Jenijunior (2008)

Nesta imagem a professora Marcilene faz uso da palha de inajá, orientando os alunos na construção de brinquedos usados nas aulas. Podemos observar que os alunos já constroem seus próprios brinquedos e que neste processo também aperfeiçoam a coordenação motora, isso utilizando apenas uma palha nativa da comunidade, a palha de inajá.

Além do uso da palha, Marcilene manifesta o desejo de aprender a desenvolver outros tipos de trabalhos como o artesanato “bordado na vara”, próprio da região, feito por uma professora da UP de Caruaru (Professora Leila). Para confeccionar o bordado, é necessário uma vara fina colhida na mata e um estilete que serve para fazer pequenos cortes que formam os bordados. Marcilene mostra determinação para aprender tal artesanato e diz:

Eu vou aprender a bordar essa bendita vara, porque só assim, eu manuseando, aí eu tenho a segurança de passar pra ele ((Simão)), porque, aí eu disse pro Simão que eu queria, só que o Simão não tem uma certa paciência, e aí, eu disse não. Eu vou primeiro aprender e depois eu vou trabalhar com eles ((os alunos)), né? Porque é uma coisa meio arriscada você trabalha ou a gilete ou o estilete. Nós vamos trabalhar só com os maiores, porque com os pequeninhos, tem o risco. A não ser que a gente conseguisse algo assim, pra cortar, mas até no momento, é só mesmo o estilete ou, então, a gilete.

Marcilene demonstra grande preocupação com a questão ambiental, quando fala do abandono da Trilha Olho D'água, que liga as duas comunidades – Castanhal de Mari-Mari e Caruaru –, das construções de carroviarias no entorno da trilha e a preservação da “samambaia azul”, espécie rara que só existe na região. Sobre este assunto Marcilene (2010) lembra que

a gente organizou uma canoagem. Aí, quando eu cheguei lá, aí eu disse assim pro Kledson<sup>15</sup>: “Kledson, nós vamos enfeitar nossa canoa.” Aí, os outros disseram: “De quê a gente vai enfeitar? A gente não trouxe bandeirinha”. Olha só a mentalidade do outro. Eu disse: “Não, a gente tem folha aqui, a gente vai enfeitar com folha”. Aí, cada um foi, pegou seus galhos, enfeitou suas canoas. Quando os barcos vararam, eles imaginavam uma outra coisa, porque já tinham passado pra eles que as canoas iam estar enfeitadas. Eles imaginavam isso, era balão, era... né? E não foi nada disso. Aqui sobre a preservação, e aí uma coisa que me entristece, que a gente, quando a Leila trabalhou aqui comigo, a gente sempre tava nessa questão da preservação e tudo mais. Uma coisa que preocupava muito, muito a gente, era a trilha. A gente tentou trabalhar a trilha, não conseguimos. Essa trilha que vem do Caruaru para o Mari-Mari, hoje, a gente passa nela, aí você vê como é que ela tá, tá mais desmatada do que... quando a gente tentou, assim, conversar com a pessoa, a pessoa disse: “Mas vocês são empregados e eu não”. Sim, mas olha o que ele fez.

Por meio de atividades como a canoagem a professora tenta despertar em seus alunos o compromisso com a preservação do meio ambiente. Além da canoagem, há na comunidade a atividade de cultivo de um horta de ervas medicinais para uso coletivo. A preservação do Porto do Canavial é também um desafio de todos, segundo a professora, pois tal porto é um dos pontos de chegada à comunidade de Mari-Mari e deve ser preservado.

É importante ressaltar que todas essas atividades entrecruzam-se com os conteúdos trabalhados em sala de aula. Reforçando desse modo a ideia de que as vivências diárias dos alunos e da professora, assim como as atividades realizadas tanto na sala de aula como em outros espaços contribuem para a aprendizagem dos alunos.

Os trabalhos produzidos com os alunos, Marcilene faz questão de expor nas atividades culturais da UP ou na socialização dos projetos desenvolvidos na comunidade. A imagem a seguir ilustra um desses momentos de socialização dos trabalhos organizados pelos alunos.

---

<sup>15</sup> Ex-aluno da escola e que ajudou na organização da canoagem.



Ilustração 13: Exposição de alunos sobre Meio Ambiente.  
Fonte: Ferreira (2010).

O trabalho apresentado pelos alunos está relacionado com um dos problemas enfrentados pela comunidade que é a derrubada da mata para, por exemplo, fazer carvão e vender na vila de Mosqueiro. A relação que a professora estabelece com a comunidade marca a sua atuação e fica evidenciada em várias ações ao longo de sua prática na escola e fora dela.

### **3.1.4 A docência e sua atuação na comunidade de Castanhal de Mari-Mari**

Apesar de Marcilene não ter nascido na comunidade de Castanhal de Mari-Mari, ela sente-se como um membro dela, afinal o que separa as duas comunidades é a trilha “Olho D’água”, e lá já está há 6 anos. O trabalho na escola lhe assegurou, além do respeito das pessoas do lugar, uma maior proximidade com os moradores com os quais passou a realizar diversos trabalhos, entre eles a organização da associação de moradores da comunidade. Uma ação que beneficia a comunidade é a parceria da comunidade com um Laboratório de Análises Clínicas para atender aos alunos e aos moradores, haja vista que eles ainda não contam com um agente de saúde no local. Como reconhecimento de seu trabalho, diz Marcilene (2010) que,

um dia, eles me surpreenderam, eles me colocaram como coordenadora de lá, então eu via que era mais um desafio na minha vida. Aí, eu ficava assim me perguntando: “Nossa! eu não vou achar tempo pra tudo isso?” E a gente acaba percebendo que a gente se preenche com todo esse trabalho e às vezes, a gente nem vê o tempo passar, quando a gente vê, já é tarde, a gente já fez tanta coisa!

Marcilene informa que o trabalho em conjunto com a comunidade tem resultado em bons frutos, como a construção da igreja em homenagem à Santa Maria, padroeira do lugar. Mas ela destaca que falta a reforma do barracão de festas, assim como a oferta de turmas de Educação de Jovens e Adultos para atender a um grande número de pessoas da Comunidade que não teve acesso à escola. Marcilene rememora a seguir o período em que assumiu a coordenação da festividade da comunidade e deu início à mobilização para a construção da capela.

Quando me convidaram pra ser a coordenadora daqui, a gente via que perguntavam ((a professora imagina que as pessoas pensavam)): “Tem algo financeiro?” ((E ela fala como se tivesse respondendo)) “Não tem nada”. Aí, “O que é que nós vamos fazer?” Então nós começamos a fazer bingo, a partir de um real, então as famílias doavam algo de alimento e a gente fazia esse bingo. Daí, nós fomos, começamos a comprar tijolo, cimento, e aí os que podiam se doar no dia do mutirão vinham praí (sic) pra construção da capela. E hoje já tá aí, ela não tá pronta totalmente, mas eles fazem a celebração deles lá. Daí, a gente viu que a comunidade, ela (sic) era possível fazer algo pelo seu lugar.

Marcilene destaca a relevância da participação da comunidade nas conquistas asseguradas para o local onde vive e argumenta que “daí, a gente viu que a comunidade, ela (sic) era possível fazer algo pelo seu lugar. Pois para a construção da capela os moradores fizeram doação de tábuas, prego, tijolo, cimento, além de trabalharem para erguer a capela” (MARCILENE, 2010).

A comunidade teve a ajuda de um coordenador da UP que, apesar de não residir na comunidade, identificava-se com o lugar e não media esforços para organizar e orientar os moradores na busca pela melhoria de sua qualidade de vida. Sobre a relação com o coordenador, Marcilene relata que “foi uma pessoa que deu muita força também, aqui nesse trabalho, ele sempre colocou escola e comunidade juntos (sic). Isso foi um trabalho muito bom, então a gente teve essa perda, quando o Júnior saiu daqui”.

Marcilene enfatiza a afinidade que a comunidade tinha com o ex-coordenador e diz que, apesar de sua saída, eles continuaram o trabalho iniciado e atualmente buscam conseguir outras melhorias para a comunidade.

### 3.2 A HISTÓRIA DE IVELISE: histórias de superação na constituição da docência



Ilustração 14: Passeio turístico com alunos  
Fonte: Jenijunior (2008)

Ivelise tem 31 anos, nasceu na Vila de Mosqueiro e trabalha nas UP de Castanhal de Mari-Mari e Caruaru há 2 anos. É solteira, filha de uma doméstica aposentada e de um tipógrafo que só conheceu aos 18 anos de idade. Sua mãe é indígena e seu pai de cor branca. O pai concluiu o ensino médio e sua mãe apenas a 5ª série do “colegial antigo”. A renda da sua família perfaz dois salários mínimos, sendo Ivelise a principal responsável pelo sustento da família, além da contribuição de sua mãe para as despesas do lar. Ivelise define-se como católica e mestiça.

No que se refere à estabilidade funcional, Ivelise não é concursada, mas já trabalha nas duas comunidades há dois anos. Ela não se sente segura no emprego pelo fato de não ser concursada, meta que persiste com muito empenho, pois se encontra estudando em cursinho particular para se submeter ao próximo concurso da SEMEC. Com o emprego de professora, já adquiriu vários bens materiais como: geladeira, fogão, televisão, telefone celular, telefone fixo e DVD. Ivelise ainda não tem acesso à internet, às bibliotecas públicas e ao conhecimento de uma língua estrangeira.

Aos nove anos, Ivelise inicia seu processo de escolarização, o que considera bastante atrasada. O ingresso tardio na escola se deu principalmente em virtude dos vários problemas enfrentados na infância. Foi sua irmã, que já era professora da Escola Nossa Senhora do Ó,

quem facilitou seu ingresso nesta escola. Seus estudos prosseguem nesta escola até a 8ª série do Ensino Fundamental. O ensino médio em magistério é cursado na Escola Honorato Filgueiras.

Atualmente a professora trabalha na UP de Castanhal de Mari-Mari e UP Maria Cremildes na comunidade de Caruaru com turmas da educação Infantil. A professora atua na comunidade por meio das ações da Igreja Católica ao mesmo tempo em que se prepara para prestar concurso público para a SEMEC.

A participação de Ivelise, tanto na escola como em outros ambientes da comunidade, a faz ser um pessoas respeitada nas vilas de Caruaru e Castanhal de Mari-Mari, o que se deu principalmente após assumir o cargo de professora das comunidades. É importante observar que o fato de ser professora assegura a ela o respeito da comunidade.

Os eixos temáticos que apresentaremos a seguir tentam esclarecer alguns elementos importantes para a constituição de Ivelise como professora: infância, vivências escolares, ingresso na docência e como se dá seu trabalho na sala de aula e na comunidade.

### **3.2.1 O Ingresso na escola e as dificuldades enfrentadas desde a infância**

Ivelise nasceu na Ilha de Mosqueiro, onde reside e trabalha até hoje. Filha de uma empregada doméstica e um tipógrafo, diz com orgulho “ser neta de pescador” e estar em contato direto com a natureza. Durante sua infância viveu momentos difíceis, alternando entre a residência de sua avó, onde vivia com sua mãe e seus irmãos, e a residência onde sua mãe trabalhou como empregada doméstica por longo período. São latentes em sua fala as marcas da infância sofrida quando afirma:

Eu não tive uma infância necessariamente de uma criança normal, porque a minha mãe, quando ela se descobriu grávida de mim, falou pro meu pai. Meu pai era casado, falou pra minha mãe que não tinha condições de me criar. Então, a minha vida toda eu fui criada só pela minha mãe. Quando eu completei por volta de cinco anos, a minha mãe conseguiu um emprego na praia, né?, como ajudante, servente de barraqueiro, e eu tinha que ficar com a minha avó. Só que antes disso, a minha mãe, ela foi adotada por essa minha avó que chamava (Pautila), que ela tinha o apelido de mamãe amor. E ela, praticamente ela, me judiava muito. Ela me judiava muito, não gostava de mim, por eu ser morena, né?! (IVELISE, 2010).

Segundo Ivelise o fato de seu nascimento ter sido originado de uma relação não estável fez com que ela viesse a ser vítima de preconceito na infância, o que a diferenciou dos irmãos, frutos de uma relação oficial, tratados, portanto, sem preconceito. A condição de Ivelise na família a tornou uma criança tímida, que não tinha amigos para brincar apesar de ter primos e irmãos. Os relatos de Ivelise evidenciam tal situação:

Todos os brinquedos que eu tive, que a minha mãe conseguia comprar com o pouco dinheiro que ela tinha e as pessoas que gostavam de mim me davam, a minha avó fazia com que destruísse (sic), a minhas sobrinhas que eram pequenas, não as culpo por isso, porque elas eram crianças de dois, três anos, não sabiam o ato que elas estavam fazendo, mas a minha avó sabia e pedia para as crianças, as minhas sobrinhas, pegarem, jogarem fora, escangalharem.

Narra Ivelise que a partir dos cinco anos de idade e após sua mãe ter conhecimento do que acontecia durante sua ausência, passou a levá-la ao trabalho, que realizava em uma das barracas na praia de Mosqueiro, como ajudante. Diz Ivelise (2010):

Aí, eu comecei a ir para o trabalho com a minha mãe. Até hoje, o seu Adalto, eu considero ele como um segundo pai, depois do meu avó, meu avô também era pescador, [e também não ficava] muito tempo em casa, então quando ele chegava do trabalho, quando a minha mãe chegava do trabalho, era uma alegria pra mim porque eu não ia mais sofrer.

Afirma Ivelise que é a partir deste período que começa a ter contato com outras pessoas, outras crianças, interagindo com elas, já que antes tinha medo de adultos, pois se lembrava de tudo o que havia ocorrido. Reclama que diante dos problemas sofridos não foi acompanhada por nenhum atendimento psicossocial. Ela diz (2010):

[...] eu não tive nenhum psicólogo, como eu sempre falei no meu memorial, que o meu psicólogo que eu tive pra mim (sic) foi Deus, que me entendeu, que me deu forças pra mim (sic) superar tudo isso.

Após deixar o emprego na barraca da praia, a mãe se emprega como doméstica na casa de um casal na Vila de Mosqueiro e Ivelise, já com dez anos, deixa a casa de sua avó e vai morar juntamente com sua mãe no novo trabalho. Afirma a Professora que nesta casa era tratada de maneira diferente, recebia brinquedos e passeava com os patrões. Neste emprego sua mãe permaneceu até se aposentar.

Então, lá, eu pude ter uma infância que eu nunca tive, brinquedos que eu nunca tive, que a própria dona Consuelo com seu Afonso me davam, né? Saíam comigo, não tinham vergonha de [vir comigo] porque eles eram brancos, né? Perguntavam se eu era filha adotiva, eles falavam [que sim]. Não tinham vergonha, não tinham vergonha de falar. Aí, tanto é que, até hoje, eu sou afilhada da dona Consuelo de crisma e eu devo muita coisa a ela. Mamãe, se eu não me engano, ficou... 25 anos com ela. E hoje, tudo o que a mamãe precisa, tudo o que eu preciso, ela diz: “Minha filha vem comigo que eu te dou”. Ela não se nega.

Ivelise tem imensa gratidão por este casal que empregou sua mãe por longo tempo e diz que mesmo após sua mãe se aposentar, a morte do Sr. Afonso, esposo de D. Consuelo, e da mudança para Belém, elas continuam a receber ajuda desta família.

Ivelise relata que só conheceu as primeiras letras com nove anos de idade, quando começou a frequentar a escola. Esse atraso decorreu principalmente dos problemas ocorridos na sua infância, que a afastaram da escola. Sobre os primeiros anos na escola, Ivelise relembra que:

Segundo o que a minha mãe fala, eu entrei com nove anos, né? Aí, eu fui pro jardim. Aí que fui conhecer as letras, tudinho. Estudei aqui, no Remijio, aqui perto de casa. Fiz jardim, fiz alfa, aí a minha irmã, que é professora, professora Kátia, começou a trabalhar na Nossa Senhora do Ó, aí, como até hoje, e, naquela época e até hoje, é difícil de entrar, né? Na época que eu tentei entrar, tinha que passa por um teste.

A aproximação de sua irmã, que já era professora e que tinha voltado para Mosqueiro depois de certo período no convento foi um incentivo para o início de sua escolarização. Ivelise consegue uma vaga para estudar na mesma escola onde sua irmã atuava. Antes de ingressar, já tinha cursado até a 2ª série na escola Remijio Fernandes. Na Escola Nossa Senhora do Ó, cursou da 1ª a 8ª série. Nas séries iniciais apresentou algumas dificuldades, repetiu a 5ª série, mas afirma que “[...] a partir da 6ª série, eu comecei a deslanchar. Só ficava para recuperação mesmo em matemática porque, até hoje, eu não gosto. Mas eu fazia o esforço de passar na matéria” (IVELISE, 2010).

A partir da vivência com a irmã professora, Ivelise começa a se interessar pela profissão de professora, o que de algum modo contribuiu para a sua opção pela docência.

### 3.2.2 A constituição da docência

Agora a narrativa ocupa-se especialmente em observar na fala de Ivelise quais os aspectos que contribuem para sua constituição enquanto professora, a partir de que período de sua escolarização surge o interesse pela docência. Seu ingresso na escola se dá tardiamente, como já relatamos, mas isso não faz com que Ivelise perca o interesse pelos estudos. O ensino fundamental foi cursado parte na escola Remijo Fernandes, o restante na Escola Nossa Senhora do Ó e o Ensino Médio na escola Honorato Filgueiras todas na Ilha de Mosqueiro.

Seus relatos denotam que foi após o ingresso na Escola Nossa Senhora do Ó, escola confessional e a proximidade da irmã que já era professora que o desejo de se tornar professora se manifestas, mais precisamente a partir da 6ª série, quando Ivelise começa a corrigir as provas dos alunos e posteriormente a substituir a irmã nas turmas, já que a professora titular estava estudando em Belém e não tinha como conciliar o estudo e as turmas. Explica Ivelise (2010):

Foi na 6ª série, a minha irmã tinha que fazer alguns cursos, devido a tudo que se precisava. Na época, ela só tinha só magistério, aí começou (sic) os cursos pra todos os professores sem nível superior. Aí, sempre era à tarde que a minha irmã tinha que sair, tinha que ir pra aula em Belém. Como eu já tinha o conhecimento, assim, de leitura, essas coisas de correção, eu sabia o conteúdo de português e de matemática. Foi que eu começava a corrigir as provas pra minha irmã, mas ela deixava o borrão com a resposta da prova. Eu pegava e corrigia pra ela, depois, ela vinha só pra fazer a análise porque tinha que ter de cada aluno. Devido (sic) essas ajudas dela, que eu dava pra ela, eu comecei a **me interessar por essa questão de escola.** (grifo nosso).

A correção das provas para sua irmã, já é um indicio do interesse pela escola como bem acentua Ivelise. As turmas que Ivelise corrigia as provas eram da educação infantil e relata ela “[...] Aí começou a me despertar, quando eu comecei a ter contato com isso[...]”. Indagada se recebia alguma remuneração por este trabalho, Ivelise diz o seguinte:

Não o pagamento que ela me dava assim, era.. como eu não tinha trabalho, né, o que ela digamos assim me acarinhava era com roupa, ou então eu cansei de viajar com ela pra Ajuruteua, Bragança, pra Salinas, o modo dela me pagar era assim, era com roupa, quando não era com dinheiro, o salário era em cruzado ainda, mas eu posso de dizer que eu viajei muito mais e ganhei mais roupa do que o próprio dinheiro. (IVELISE, 2011).

Informa ainda que também nas suas brincadeiras em casa costumava brincar de escola com os sobrinhos e relata como ocorria tal brincadeira: “Tinha o quadro, pegava papel de pão, fazia caderno, brincava mesmo, que nem de uma escola. Quando foi a partir da 7ª série, eu comecei a assumir a turma dela de alfabetização”. (IVELISE, 2010).

Além das correções das provas, agora Ivelise assume uma turma de alfabetização, ela recorda de que esse trabalho com a turma da sua irmã não poderia prejudicar suas atividades na escola, como, por exemplo, a frequência na educação física. Portanto, nos dias de educação física, outra pessoa ficava com a turma. Desse modo, ela tem suas primeiras experiências como professora, relembra Ivelise (2010).

Aí, eu comecei a dar aula no lugar dela. Ela me mostrava: “Tu tem (sic) que falar isso”. É dessa forma que tu vai (sic) falar. Aí, eu comecei a me interessar ainda mais. Terminei a 8ª série, na Nossa Senhora do Ó, quando foi pra passar pro Honorato.

Mas o desejo de ser professora define-se quando Ivelise tem que optar, já no Ensino Médio, entre o Curso de Administração e Magistério. De início, ela quis fazer os dois cursos, como não foi aceito, optou pelo curso de Magistério, segundo ela, “**o diretor pediu pra escolher** o que mais me chamava a atenção. Foi que eu fiz o magistério, aí foi que eu pude assumir uma turma de verdade no Nossa Senhora do Ó, que tinha uma professora que tava (sic) precisando.” (grifo nosso).

Então Ivelise (2010) oficialmente tem uma turma para trabalhar, em seguida explica em detalhes sua primeira experiência como professora, dizendo que:

Lá, eu fiquei como suplente, pra suplementar ela, substituta... é, substituta. Aí, quando foi... devido a essa suplementação que eu fiz pra ela, de três meses, em 2001, eu tive uma turma minha mesmo de alfabetização da Nossa Senhora do Ó, mesmo estudando ainda o magistério. Foi por volta... eu me formei em 2000 e em 2001 eu tive uma turma de alfabetização. **Trabalhei 2002 quando o Nossa Senhora do Ó passou a ser particular, né?** Trabalhei lá. Tive outra turma minha, mas quando eu fiz o vestibular, tentei federal, tentei UEPA, não consegui. Aí, entrou essa UVA, foi que eu fiz vestibular e passei. Só que quando eu passei no vestibular, a irmã não aceitou, porque ela queria uma professora de nível superior, ou estudando na UEPA, na UNAMA ou na Federa. Aí, eu tive que sair porque eu não tava nesse quesito. Aí, eu passei 2002, 2003, 2004, 2005, 2006 e 2007, cinco anos contados, sem trabalhar, **só dando aula particular em casa**. Aí, devido (sic) essas coisas assim, essa falta de emprego, eu praticamente tive uma pré-depressão, né?, porque eu queria tá em contato com criança, queria tá dando aula. (grifos nossos).

E com certa mágoa que Ivelise relata que o fato de não ter ingressado em uma instituição pública a faz perder sua turma na Escola Nossa Senhora do Ó, agora uma escola particular. Ressalta também o tempo em que ficou desempregada, apenas dando aulas particulares em sua residência, desenvolveu um processo de “pré-depressão”. Diz ela, “porque eu queria tá em contato com criança, queria tá dando aula [...]” (IVELISE 2010). Ivelise lembra que após cinco anos sem emprego recebeu um convite de um padre da paróquia de Mosqueiro para atuar como secretária em um curso promovido pela igreja, diz ela,

O padre Zé Maria me chamou pra dá (sic)..., fazer suporte, lá na igreja, fazer a parte de secretaria de um curso que ia ter lá. Foi que ele me indicou pro rapaz. Foi que a professora Rita, do Caruaru, me disse no mesmo ano de 2007: “Olha, vai abrir uma vaga no Mari, tu não queres entrar?” Eu disse: “Quero”. [Ela perguntou:] “Tu já não terminaste?” [Eu respondi:] “Já, já terminei”. (IVELISE, 2010).

Antes desse convite, Ivelise já havia distribuído vários currículos nas escolas públicas e particulares, na SEMEC e sempre recebia a mesma resposta, não havia cursado a graduação em uma universidade pública. Mas, no final do ano de 2007, Ivelise recebe uma informação da professora Rita, lotada na UP de Caruaru, de que iria abrir uma vaga de professora na UP de Mari-Mari para professora e pediu que ela procurasse o coordenador da UP, que lhe disse: “Não, mas tu não tem (sic) Federal, não tem (sic) UEPA, não tem (sic) UNAMA?” Eu disse: “Não, mas eu tenho UVA”, [Ele disse:] “Mas bora (sic) vê (sic), faz o teu currículo que a gente encaminha pra lá” (IVELISE, 2010).

Ivelise enfrenta novamente a desconfiança do Coordenador por não ter cursado uma Universidade Pública, pois era um dos quesitos de seleção. Mesmo não tendo cursado a Federal, Ivelise prepara seu currículo enfatizando sua experiência adquirida como secretária da Paróquia de Mosqueiro, assim como na Catequese, Crisma e Pastoral das Crianças, trabalhos realizados nas comunidades de Caruaru e Mari-Mari.

Durante o processo de seleção para a vaga de professoras, Ivelise enfrenta outro problema o fato de não ter títulos como suas concorrentes que além da graduação tinham especialização em educação. Diz ela que, “O único título, como até hoje eu falo, em algumas reuniões que tenho, é o título que eu tenho devido ao trabalho da igreja voluntário que eu tive”. Ivelise relata com emoção do momento em que recebeu a notícia de sua aprovação para o cargo de professora:

A Marcilene me deu o recado, ela disse: “Olha, Ivelise tu passou (sic), tu vai (sic) ser a professora, lá da comunidade /.../” A única reação que eu tive foi de chorar, chorar, chorar, chorar muito, e agradecer a Nossa Senhora do Ó, porque só ela que intercedeu por mim.

Ivelise observou algumas mudanças quando mudou de professora da catequese para professoras da comunidade, principalmente no tratamento, diz ela.

Então, agora, a relação da mudança da Ivelise da igreja pra Ivelise professora, quando eu era da igreja, era só Ivelise pra cá, Ivelise pra lá (sic). Tinha essa coisa de brincadeira, né? Amigos. Mas quando passou a ser Ivelise professora, eles já passaram a me chamar só de professora.... professora Ivelise.

E esclarece Ivelise (2010) para seus alunos:

Olha gente, dentro da sala de aula eu sou professora; fora da sala de aula, eu sou Ivelise. Mas não adianta, os meus alunos de crisma no campo do Caruaru, como o do Castanhal, eles me chamam de professora, me chamam de senhora, a mesma professora, a mesma senhora que eu sou, é a mesma professora, a mesma senhora que brinca com eles de pira-esconde, que brinca com eles de bola, que vai tomar banho com eles no igarapé... Mas sempre tem o respeito de senhora. [Perguntam:] “Pra onde a senhora vai?” “A senhora quer brincar com a gente?”.

Segundo Ivelise, já se acostumou com esse modo de tratamento por parte de seus alunos, com quem além da sala de aula convive diariamente nos encontros dominicais da igreja, pois continua atuando ainda na catequese, nos banhos no final da tarde nos rios, nos momentos festivos da comunidade ou nas atividades culturais promovidas pela comunidade. Essa relação também favorece o exercício da docência na sala de aula, considerando que as atividades realizadas na vivência com a comunidade estão diretamente relacionadas à aprendizagem dos alunos e às práticas das professoras.

### **3.2.3 A docência na sala de aula**

Ivelise em seus relatos sobre seu fazer na sala de aula, relembra que o período inicial foi o mais difícil no exercício da docência na sala de aula. A principal dificuldade foi a descoberta de que o curso de Magistério e a Graduação não lhe habilitaram, por exemplo, a trabalhar com turmas multicicladas. Diz Ivelise (2010): “Eu nem sabia que existia uma turma

multiciclos, porque eu tava acostumada com turma seriada, alunos com a mesma dificuldade de 1ª série, alunos com mesma dificuldade de alfabetização”.

Ivelise teve um impacto ao se deparar com essa forma de organização do ensino nas UPs das Ilhas. O acompanhamento do coordenador não era suficiente porque ele também tinha que cuidar da gestão da UP, o que de certo modo o afastava do acompanhamento mais permanente da questão pedagógica. Diante desta situação e pela relação estabelecida com a comunidade e com as outras professoras Ivelise diz:

Então fui aprendendo com as meninas. Devo muito à professora Rita, à professora Léia, até a minha professora /.../, que me ajudaram, até..., principalmente a professora Marcilene. Mas o trabalho era em cima da dificuldade dos alunos, tanto é que eu não tinha conteúdo para superar as dificuldades. Eu comecei a pegar as dificuldades das crianças, né, matemática, de leitura.

Chamam sua atenção as dificuldades dos alunos, em especial de duas crianças de oito e nove anos de idade que ainda não sabiam ler e escrever, fato constatado após solicitar que os alunos escrevessem um pequeno texto sobre suas expectativas para o ano de estudo que iniciava. Ivelise observou que os dois alunos não estavam realizando a tarefa, então indagou por que não estavam escrevendo, um dos alunos respondeu: “‘Não professora, é que a gente não sabe ler, não sabe nem escrever’. Aí, eu chorei, naquele momento. Elas disseram assim: ‘– Por que a senhora tá chorando?’ Eu disse: ‘É triste ver duas crianças da idade de vocês não saber ler nem escrever’”.

Então esclarece a professora que as dificuldades são muitas, mais o desafio de alfabetizá-los era muito maior, pois os alunos misturavam letras com números, e já estavam estudando em uma 4ª série. Algumas pessoas criticam as professoras anteriores pelo fato dos alunos ainda não saberem ler e escrever. Ao passo que Ivelise (2010) defende as professoras afirmando que:

Não. Antes, eu poderia até culpar a professora anterior do ano de 2007, só que eu pude ver que é muito trabalho, muito trabalho uma turma de multiciclo. Tem gente que pensa que não é, mas é muito difícil, porque assuntos ((conteúdos)) de 1ª, de 2ª de 3ª, 4ª séries, apesar de tá, ali, quase iguais, mas cada um tem a sua dificuldade. Foi o caso dessas meninas que eu tive que realfabetizar (sic).

Diante das dificuldades observadas, Ivelise busca associar os recursos naturais, o fazer cultural da comunidade para trabalhar conteúdos de ciências, geografia, matemática e

português principalmente. Utiliza as frutas, os peixes, os crustáceos, os rios, assim como a trilha ecológica “Olho d’ Água”, para ampliar os conhecimentos e relacioná-los com o dia a dia dos alunos.

Ivelise ratifica a importância do modo de falar dos alunos como recurso favorável na aprendizagem, pois usando a linguagem falada entre eles da comunidade, fica mais fácil, segundo ela, para os alunos compreenderem os conteúdos ministrados. Neste sentido explica:

Quando foi pra mim (sic) trabalhar o antônimo e o sinônimo, lá, o antônimo foi uma coisa muito rápida. Têm alunos daqui que falam: “Ah, mas o antônimo é fácil, claro e escuro”. Porque eles falam o antônimo toda hora. Quando a pessoa é grande, ou então, quando a árvore é grande, a fruta é grande, o peixe é grande, o camarão é grande, ou seja, qualquer coisa grande, eles falam assim: “Ah, agora é muito gito (sic).” Então, quando eles falam assim: “Ah agora muito gito”, eles querem dizer: “Olha isso aqui é grande”. Aí, quando a coisa é digamos assim, é pequena, seja qual for a coisa pequena, eles falam: “Ah, agora muito grande”. Pra nós, você pode pensar que é uma coisa enorme, mas não, é uma coisa pequenininha. (IVELISE, 2010).

No exercício da docência na sala de aula, Ivelise relata que observa uma acentuada participação dos pais no acompanhamento dos filhos, principalmente quando é procurada pelos pais dos alunos que questionam sobre o dever de casa e o atraso na aprendizagem. Relata que:

Teve uma mãe que me relatou, disse: “Professora, meu filho tá numa segunda série, mas ele tem conteúdo de alfabetização”. Foi que eu fui ver realmente, no caderno dos meninos. Os meninos de segunda série tendo conteúdo de alfabetização; construção de palavras, construção de frases, ordenar as sílabas pra formar palavras, enquanto que conteúdo de segunda série, não é só isso, já é a construção, não de frases, mas de textos, com no máximo dez linhas, uma leitura diariamente, tendo o ciclo da leitura, coisas que eu pude perceber. Foi na leitura deles, que era uma leitura muito silabada, que as crianças apresentavam. (IVELISE, 2010).

Situação que também incomoda bastante Ivelise é o fato de ainda não ser concursada pela SEMEC, situação da maioria dos funcionários das UPs. No caso de Mari-Mari, todos os funcionários são contratados ou prestadores, já em Caruaru onde Ivelise também atua como professora encontram-se três funcionários concursados, entre eles duas professoras. Sobre essa situação Ivelise (2010) afirma:

Nós, prestadores, nós não somos prestadores, nós somos escravos, porque temos que trabalhar doentes. Nós não temos, digamos assim, abono de nada. Quando a gente... Às vezes, nosso salário não sai. Quando sai, já sai pela

metade. Mas eu, praticamente, eu não reclamo de nada. Esse mês, agora, eu recebi só a metade do meu salário, mas nem por isso eu xinguei, eu esbravejei, não, porque eu sei que um dia eu vou ter a recompensa de tudo isso.

Ivelise manifesta ainda todo o seu respeito pelas tradições locais que compõem todo o imaginário da comunidade devendo ser respeitado por todos da comunidade, assim como os turistas e visitantes que lá chegam. Esses encantos e tradições estão entrecruzados na vida da professora e dos alunos, afinal, como diz Ivelise, “se não quiser acreditar, precisa respeitar”. Afirma ela que é preciso pedir permissão para passar pela trilha e pelos caminhos que dão acesso à comunidade. Esclarece-nos Ivelise (2010) sobre sua iniciação nos caminhos de Mari-Mari:

Da primeira vez, no dia 11 de fevereiro, quando eu comecei a dar aula no Castanhal, o percurso pra gente chegar na (sic) escola era o porto do canavial, por onde tem a pedra do neguinho, que eu acho que eu já te falei. Então, ali, a gente indo ou voltando, tanto faz, você tem que pedir licença, porque ali existe alguém que é dono daquele lugar. Então, ali, eu passo e repasso, peço licença. Quando eu estou nos meus dias, a gente tem que andar com alho, até mesmo porque as pessoas de lá mesmo dizem. Isso, a gente tem que andar com alho, porque a gente não sabe, porque segundo a nossa crença, que a gente tem católica, a mulher que tá nesse período, ela tá, digamos assim,... como é que eu posso dizer, meu Deus?? Ela tá numa situação, digamos assim... “Impura”.

Segundo Ivelise, o trajeto por esses caminhos e trilha que entrecruzam as duas comunidades onde trabalha já se transformou em um ritual. Todas as vezes que passamos por estes locais é preciso pedir permissão. Diz ela “sempre foi uma questão de respeito, porque meu avô já me falava, as pessoas lá, dona Neuza, seu (XXX) que são mais velhos, e até a própria dona Zenaide me falou. E, até hoje, eu respeito isso[...]”. Esse profundo conhecimento e respeito de Ivelise pela comunidade e pelas tradições locais a diferenciam das outras professoras que trabalham nas UPs, pois como não moram nas Ilhas, não se identificam com a comunidade. Na subseção seguinte, será evidenciada esta proximidade de Ivelise com a comunidade na qual atua.

### 3.2.4 A docência e a participação na Comunidade

A participação e o envolvimento de Ivelise com as duas comunidades em que trabalha são evidentes. Percebemos isto desde o momento que chegamos ao Porto Pelé, porto que dá acesso às comunidades. Ela conhece e é reconhecida por todos, especialmente pela relação de proximidade que estabelece com os pais dos alunos, mas também pela sua participação efetiva com o lugar que vive e trabalha.

Você pode dizer que no dia que tu for (sic) no Caruaru, ou for no (sic) Mari-Mari, que tu vê (sic) alguém e tu perguntar (sic): “Olha tu conhece (sic) aquele ali”? Eu vou dizer: “Olha, eu conheço”, mas eu posso dizer por apelido, porque lá, todo mundo se trata por apelido. Todo mundo, lá, praticamente, eu conheço todo mundo das duas comunidades. Então, eu já fui até o final do Mari-Mari. Eu conheço quem mora no final do Mari-Mari, que é no caso na parte norte, que a gente chama, que é lá do canavial, que é o Seu Ivo; na parte sul, lá, é a dona Maricota, que mora longe. No Caruaru, quem mora na parte norte é a dona Marcela, que é a pessoa mais velha do Caruaru. Quem mora na parte sul, lá, é o seu Joaquim Foca com a dona Coló. Então, eu conheço aquilo ali, por onde eu sei passar. [Se alguém me perguntar:] “Tu sabe andar por ali”? Eu digo: “Sei.”; (IVELISE, 2010).

Além de se orgulhar em conhecer cada morador pelo nome e pelo apelido, Ivelise se preocupa com a valorização da história do lugar, para isso organizou juntamente com os alunos uma cartilha que resgata parte da história da comunidade de Castanhal de Mari-Mari. Esta atividade está associada à proposta pedagógica da UP, denominada de “fazer cultural”. Sobre esta ação, diz Ivelise (2010):

Nós estávamos com o fazer cultural e economia do lugar, e esse ano eu tô dando continuidade do fazer cultural. Ano passado, foram dois, aí, quando chegou na (sic) parte da economia, foi muito fácil porque todo mundo tem contato ali. Quanto é o cento do uxi? A lata da bacaba? Quando é a lata do açai? A unidade do bacuri? A unidade do piquiá? A unidade da castanha? Quanto é o ouriço dela com a castanha dentro? Então, a questão do quanto é o bacu, quanto é a pescada, quanto é a sarda, cada peixe, ali, tem o seu valor, então, os alunos, eu não fui direto com os pais porque os alunos já sabiam, até as próprias pessoas da comunidade. Então, se tornou muito mais fácil pra nós. No caso como eu que fiquei na parte desse projeto dos alunos, se tornou mais fácil, porque todo mundo sabia, os próprios alunos sabiam o preço de cada coisa.

No entanto, a respeito da cultura do lugar – dados históricos, fundação da comunidade, origem do nome, mitos, primeiros habitantes, registros das primeiras escolas –

nada estava registrado, não existiam documentos e isso foi um desafio a ser superado por Ivelise e seus alunos. Sobre essas dificuldades relata:

Quando chegou no (sic) fazer cultural, pra gente saber porque é chamado Mari-Mari, pra gente saber como era a economia antigamente, das lendas, pra saber por que Casa Grande, por que Canavia, encontramos dificuldades. Nada disso tinha. Quem construiu a escola, nada disso tinha. Perguntei pra Marcilene: “A gente não tem nada? Nada de documento, nada registrado”. Aí eu disse pro Júnior: “A gente não tem nada pra registrar.” Ele, respondeu /.../ **deixa só a** parte da economia, que eu já tinha concluído todinha. Eram (sic) quatro unidades, eu consegui concluir todinha durante o ano todo de 2009. Mas quando chegou na (sic) parte do fazer cultural eu disse: “Não, eu não vou deixar isso de lado”. Porque, como ele falou: “Tu concluiu (sic) a parte econômica, então fica só com essa, deixa o fazer cultural pra lá.” Eu disse: “Não, se a comunidade não tem nada, a partir de hoje ela vai começar a ter. Foi que eu chamei a dona Neuza, a dona Zenaide, chamei o seu José, nós conhecemos o Seu Pacheco, como o seu Fabiano, ainda tava ano passado com a gente, eu peguei seu Fabiano, eram os quatro moradores de lá, a dona Neuza, como a mais velha, e o seu Fabiano, como o mais novo. Aí eu disse: “Já que não tem documento em papel, tem documento vivo”. Pegamos todos os alunos da minha turma de 1ª a 4ª séries, do ciclo 1, ciclo 2, nós fizemos visita em todos eles. Fomos perguntar pra dona Zenaide, pra dona Neuza, pro seu Pacheco, pro seu Fabiano, o porquê de Castanhal, o porquê de Mari-Mari, o porquê de Canavial, de Casa Grande, de lenda, o porquê do pretinho, lá, é lenda, quem foi que construiu o barracão, quem foi que construiu a escola. Eles foram o documento vivo. As crianças, além de elas escutarem, elas escreviam. Então, o livro que nós fizemos, que se chama “Castanhal do Mari-Mari, , meu lugar, minha vida, nossa história”, foi criado pelos alunos. Só teve uma revisão, porque eles ainda tinham erros, coisas de ortografia, que são normais pra eles. Mas teve uma revisão de colocar palavras mais formais. Mas nós criamos o vocabulário do livro e o vocabulário da comunidade. Então, tá em livro isso, né? Infelizmente, nós fizemos uma proposta pra SEMEC, mas, infelizmente, ela não foi aceita, pra publicar esse livro, coisas que na época do Edmilson ((ex-prefeito de Belém, que governou o município entre os anos 1997-2004)), a comunidade do Caruaru conseguiu publicar um livro “Lendas e Histórias do Caruaru”, porque o Edmilson tinha essa questão de valorizar a cultura do lugar, coisas que ano passado a gente não pode. (IVELISE, 2010).

Com a elaboração deste livro, Ivelise revela toda sua dedicação e seu compromisso com a história da comunidade e lamenta que todo o trabalho que envolveu os alunos, os moradores, os pais dos alunos ainda não tenha despertado o interesse da SEMEC para publicação.

Ivelise destaca que, sobre a comunidade Castanhal de Mari-Mari, registrou seus primeiros habitantes por meio de relatos orais dos moradores mais antigos. Pelas informações dos moradores, a comunidade de Castanhal de Mari-Mari é mais antiga que a Vila de

Mosqueiro. Porém, não existem documentos que comprovem essa informação. Alguns moradores dizem

Que existe vida lá no Castanhal do Mari-Mari desde a época da Lei Áurea. Então, a gente pode ver assim, que o Castanhal do Mari-Mari é muito mais velho do que Mosqueiro, como minha avó, tataravó falavam (sic), o Castanhal do Mari-Mari tem mais de 100 anos. A minha tataravó morou aqui desde a época da Lei Áurea. Então, você vê aí o valor que essa comunidade tem. Não só pela parte histórica de Mosqueiro, como a do Brasil. (IVELISE, 2010).

A partir da organização desse livro, a comunidade passa a ter uma sistematização da história do lugar onde vive. Ivelise diz-se feliz com a organização, afirmando que só foi possível com a ajuda dos alunos, dos moradores, do coordenador da UP. Os dez exemplares produzidos foram feitos com recursos próprios das duas professoras (MARCILENE e IVELISE, 2010).

Ivelise alerta que a comunidade de Castanhal de Mari-Mari em especial tem servido de *locus* para muitas pesquisas acadêmicas, que buscam conhecer a sua realidade, os modos de vida e a cultura, mas não têm dado retorno algum. Reflete Ivelise (2010):

As pessoas só vêm pra cá pra conhecer, pra saber o que é Mari, o que é uxi, o que é castanha, o que é bacuri, o que se faz com a semente do açaí, mas eles não querem se preocupar em registrar alguma coisa em documento daqui da comunidade, só querem levar, levar, mas deixar, eles não deixam.

A professora faz este comentário considerando que nenhum trabalho ainda se preocupou, por exemplo, em pesquisar a data de criação da comunidade. Afirma que existe um documento de compra e venda das terras que engloba todo o território da comunidade, mas que este registro oficial não está na comunidade, encontra-se com uma senhora, em Belém, que fazia parte da família dos primeiros proprietários das terras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após um percurso longo, que começou com o projeto de pesquisa intitulado “História de Vida de Professoras das Ilhas de Belém”, e que em seguida se configurou em parte da Dissertação de Mestrado, concluímos este estudo, no entanto sabemos que um trabalho de pesquisa está continuamente se reconstruindo, se renovando a partir do que já produzimos. Neste estudo não é diferente, os estudos iniciais apontam para um maior aprofundamento dos dados coletados, pois trabalhar com histórias de vidas nos ensinou que o uso da oralidade requer tempo para ouvir os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Desse modo o estudo apresentado é um trabalho coletivo, construído por vários sujeitos que de algum modo nos ajudaram a entender a dinâmica das professoras das ilhas, entre eles destacamos: os coordenadores das duas UPs, os moradores das comunidades, os alunos, os funcionários das unidades.

As principais personagens deste estudo são as professoras. Foram elas as protagonistas quando permitiram o uso de suas histórias de vida para que pudéssemos realizar a pesquisa nas comunidades supracitadas pela disponibilização de dados. Através da disponibilização dos dados coletados nos formulários e dos seus relatos orais, organizamos os eixos que estruturaram a base das reflexões contidas aqui sobre a docência na Amazônia.

As informações sobre o espaço insular de Belém, presentes na Seção I muito ajudaram na compreensão dos relatos das professoras e, por extensão, na compreensão mais objetiva dos dados de campo. Ao estudar a história de Belém e suas Ilhas, em particular a ilha de Mosqueiro, pudemos alcançar os sentidos das falas, o significado das entonações, das palavras que se repetiam e daquelas que foram ditas quase sussurrando, como se não quisessem sair. Buscamos conhecer a Ilha de Mosqueiro de uma forma mais restrita, focando nosso olhar para as duas comunidades – Castanhal de Mari-Mari e Caruaru – e sua importância para as professoras, estabelecendo com elas a aproximação necessária para que pudéssemos ouvi-las e extrair de suas vozes os componentes necessários para construção de suas histórias de vida e a constituição da docência.

A importância da Seção II se constitui por nos possibilitar conhecer alguns espaços da Amazônia em que as mulheres imprimem maior resistência, seja conduzindo os trabalhos da roça, participando das atividades de pesca, de coleta de castanhas no sul do estado do Amapá ou no trabalho mesmo que invisibilizado nos seringais do estado do Acre.

Utilizamos os resultados apontados nos formulários aplicados com as professoras que registraram que são elas as responsáveis pelo sustento da família, para ratificar a

importância da mulher mesmo em espaços como a Amazônia, onde ainda predomina o patriarcado como instrumento de poder.

Na Seção III emergem os relatos das duas professoras, que indicam com mais ênfase as dificuldades vividas, tanto no que diz respeito ao acesso à escola quanto à permanência e conclusão dos estudos. A partir dos eixos adotados construímos as histórias de vida de Marcilene e Ivelise. Elas iniciam sua escolarização tardiamente, uma com sete e outra com nove anos, fato recorrente no interior da Amazônia, ou seja, o ingresso tardio nas escolas. Essa situação reflete a ausência de oferta de escolas em todas as Ilhas, como já mencionamos apenas algumas ilhas possuem escolas, para atenderem, os alunos das ilhas.

Tal situação faz com que as histórias vividas por Marcilene (principalmente) se repita com muitos outros alunos que deixam suas comunidades diariamente em busca de escolas para prosseguir seus estudos.

A partir dos eixos destacados, é possível a partir da fala das professoras, as seguintes, questões que: que o ingresso das professoras na escola ocorreu tardiamente, que elas tem forte influência na comunidade onde atuam, que fazem uso dos recursos da própria região como recursos didáticos para alfabetizar os alunos.

Apesar das dificuldades relatadas nos depoimentos das professoras e que foram vivenciados por nós quando da ida a campo, tanto ao acesso as escolas, passando pela estrutura, de algumas delas, assim como a freqüente mudança de professores e de professores para atuarem nessas localidades. Ainda assim pudemos observar o compromisso assumido das duas professoras com a educação na ilha. Isso fica evidente em alguns trechos das suas falas.

Outra questão é a presença de escolas anexas, atualmente denominadas pela SEMEC de UPs, onde funcionam a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental em turmas multisseriadas.

Cristo (2007), ao realizar estudos sobre o caso de uma escola ribeirinha na Ilha do Marajó, evidencia a dificuldade de escolarização das populações ribeirinhas. Os dados que apresenta mostram as limitações de acesso e de estrutura dispensada as escolas no interior da Amazônia, marcada em sua maioria pela classes multisseriadas. Afirma que:

No estado do Pará, o município de Breves destaca-se por apresentar o maior número de escolas com classes multisseriadas, todas localizadas no meio rural, [...] Este fator torna-se preocupante por conta das dificuldades, que são vivenciadas nesse tipo de escolarização, adotado no município, pois as escolas rurais e ribeirinhas apresentam vários problemas: a infraestrutura física da maioria dos prédios escolares é precária, as escolas dispõem de

poucos recursos didáticos, a oferta de merenda é irregular, pois não é suficiente para durar o mês inteiro, entre outros problemas ( p. 92)

Os estudos de Cristo (2007) ratificam os relatos das professoras, em especial de Marcilene quando trata das dificuldades vividas por ela no seu processo de escolarização, principalmente quanto ao deslocamento diário de sua comunidade (Caruaru) para a vila de Mosqueiro para poder dar prosseguimento aos seus estudos, pois não havia na comunidade onde residia, todos os níveis de escolarização.

Isso fez com que a professora deixasse diariamente sua comunidade para conviver com uma realidade diferente da sua, uma escola que não estava mais próxima de sua casa e de sua família. Para chegar à nova escola e nela permanecer, era necessário enfrentar o rio diariamente, realidade verificada na maioria das Ilhas de Belém.

As escolas são distantes uma das outras e fazem parte da Política Educacional denominada de Nucleação, que consiste na desativação de várias escolas menores para se organizar apenas uma escola maior, reunindo um maior número de alunos de várias localidades.

Para Cristo (2007, p. 98)

A política de nucleação tem sido utilizada por vários municípios paraenses, contribuem assim, para com a ruptura das relações de pertencimento e valorização do espaço comunitário, a partir de sua efetivação. Com a retirada dos alunos de suas comunidades de origem fica inviável a efetivação do preceito constitucional, da orientação da LDB e das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), que prevêem a gestão democrática da escola pública, pois não se não há instituições educacionais nas localidades onde as crianças residem, não haverá a participação dos pais. Uma vez que os alunos são matriculados e conduzidos para fora de suas comunidades.

A política de Nucleação adotada principalmente nas áreas rurais da Amazônia, além de não cumprir as determinações legais, retira da comunidade seus alunos, fazendo com que estes tenham que utilizar diariamente os barcos do transporte escolar para chegar até a escola mais próxima. Esse deslocamento, no caso da professora Marcilene, durava em média uma hora. Com ida e volta ela gastava diariamente metade do tempo que ficava na escola (quatro horas). Ainda sobre esta questão, as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo estabelece que,

A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças. (BRASIL, 2002).

Observamos que esta determinação não está sendo cumprida em Mosqueiro, pois verificamos que a maioria dos alunos não reside na comunidade, para chegar à escola além do transporte escolar, fazem uso de bicicletas ou vem caminhando pela mata até chegarem as UPs.

Nos relatos das professoras Ivelise e Marcilene, estão muito presentes a preocupação com as condições de acesso dos alunos à escola. Essa preocupação se deve principalmente quanto feito diariamente nos rios que dão acesso a escola. Tanto que nos relatos de Marcilene no início da docência na UP de Mari-Mari, quem ia buscar e deixar os alunos era a professora Marcilene, naquele período a SEMEC ainda não ofertava o transporte escola.

Nos relatos de Ivelise observamos a mesma preocupação com alunos apesar de não ter enfrentado tantas dificuldades de acesso como Marcilene, pois residia na Vila de Mosqueiro e a escola estava próxima à sua residência. Mesmo assim ingressou tardiamente na escola, somente aos nove anos de idade, em consequência das mudanças de trabalho de sua mãe. Porém isso não a impediu de ter um bom aproveitamento na escola. Relata que iniciou os estudos em escola pública, foi transferida com a ajuda de sua irmã que já era professora.

No que se refere à constituição da docência tanto Ivelise quanto Marcilene atuaram como catequistas voluntárias na comunidade de Castanhal de Mari-Mari, onde ministraram aulas na primeira eucaristia e crisma. Essa atuação as aproxima das atividades docentes, da comunidade, e desperta o desejo de ser professora. Sobre esse assunto, Vasconcelos (2003, p. 30) apresenta a história de vida da professora Laura que narra seu processo de identificação com a profissão a partir sua inserção na Igreja e que influenciou em sua prática pedagógica e também na sua relação com a família.

Além da experiência como catequista da igreja Católica Ivelise inicia sua trajetória na docência quando começa a ajudar sua irmã que já era professora na correção dos trabalhos dos alunos, das provas, e em seguida assumindo a turma de alfabetização na sua ausência. Na História de Ivelise a convivência com a irmã a fez aproximar-se da docência ainda muito jovem. A possibilidade de ser professora acentua-se ainda mais quando decide cursar o Magistério em nível médio.

Ainda durante o curso de Magistério, Ivelise trabalhou com uma turma como substituta e posteriormente assumiu uma classe de alfabetização. No entanto, ao ingressar em curso superior de Pedagogia, perde o trabalho por não ter ingresso em uma instituição pública

de ensino e sim particular. Segundo Ivelise, esse foi o critério que justificou sua dispensa da escola onde atuava.

O desejo de Marcilene desde a infância já desejava ser professora. Em seus relatos revela que admirava sua professora. Diz que isso fez com que ela se imaginasse como ela e foi “colocando na sua cabeça” que um dia seria professora também.

Nas falas das duas professoras, fica evidente que o fato de elas estabelecerem uma relação estreita com a comunidade favoreceu em muito sua contratação como professora; elas se envolvem com os problemas da comunidade, enfrentam os desafios e se orgulham das conquistas.

A carência de professoras que queiram assumir as escolas das ilhas pode ser entendida como motivador para que elas assumissem a docência nas duas comunidades, haja vista que as várias professoras que foram nomeadas ou contratadas para atuarem nas comunidades, não residiam na comunidade, o que de certo modo inviabiliza sua permanência na escola. Pois diariamente tinham que se descolar de Belém para a ilha de Mosqueiro de ônibus e em seguida de barco para as comunidades. Por outro lado não tinham vínculo com a comunidade.

Outro aspecto que pudemos destacar nas entrevistas é a condição de vida dessas professoras, marcada por inúmeras dificuldades durante a infância e que se refletem na sua condição atual de professora, seja através do comprometimento com as UPs onde atuam, seja pela vontade de prosseguir nos estudos e o desejo em melhorar as condições das escolas onde atuam.

Este estudo nos indica que ao ouvir as de professora através das entrevistas em história oral pudemos revelar novas reflexões sobre a docência, que não pode ser pensada apenas a partir da formação escolar. As vivências, as experiências, a cultura, os modos e tempos de vida que marcam a existência da professora são fundamentais para a compreensão de sua prática.

Os resultados deste estudo indicam ainda que é preciso maior investimento mais na formação inicial e continuada de professores, especialmente daqueles que atuam em espaços não-urbanos, que têm especificidades locais. Constatou-se que a expansão de cursos de formação nas universidades não é suficiente para que professoras possam atuar de forma mais eficiente nesses espaços.

A pesquisa revelou ainda as singularidades e a especificidades da educação nas Ilhas, tão silenciadas nas pesquisas acadêmicas, que deixam de refletir sobre a precária estrutura das unidades escolares desses lugares.

Importa ainda destacar o compromisso das duas professoras pesquisadas com a comunidade, além das atividades docentes destacadas neste trabalho. Elas se ocupam também das atividades da comunidade, como as manifestações religiosas e culturais, preocupam-se com a melhoria das escolas e da comunidade em geral. Para isso foi organizado com a participação dos moradores uma associação recém-criada para buscar as melhorias necessárias a comunidade.

Esta associação recém-criada conta com a participação das duas professoras, com isso elas tornam-se uma referência dentro da comunidade. Atribuímos isto à sua permanência como professora das UPs e compromisso com a educação. Esse compromisso com a escola e com a comunidade, de certo modo, faz com que no nosso entender a SEMEC mantenha as professoras nas UPs, pois contam com o apoio da comunidade local.

No entanto a realização de concurso público é um momento muito aguardado tanto por Marcilene, quanto por Ivelise que almejam ingressar no serviço público como professoras concursadas. Esse desejo marcou na fala das duas professoras que são apenas contratadas pela SEMEC, mas que permanecem na função por estabelecerem forte identificação com as comunidades e pela dificuldade em conseguir professoras que queiram atuar nas escolas das ilhas. Essa situação ficou evidente também nos dados coletados nos formulários quanto ao fluxo de professoras nas UPs.

Portanto os estudos com as professoras nos indicou que a docência pode ser constituída a partir da vivência das professoras, considerando sua trajetória de vida, os desafios enfrentados por elas, seja para conseguir escolarizar-se, ou para ingressar na carreira de professora.

Por fim não temos a pretensão de esgotar as análises iniciadas neste estudo com o término da Dissertação. É preciso aprofundar esta discussão em outros trabalhos que possam contribuir para o redimensionamento das políticas de formação de professores que como apontamos inicialmente se fecham apenas na formação recebidas nas universidades. Este estudo pode orientar um novo olhar para a constituição da docência em espaços não urbanos, como os analisados por nós com as professoras das comunidades de Castanhal de Mari-Mari e Caruaru na ilha de Mosqueiro.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Ercio Oliveira de. **Constituir-se Professoras nas Ilhas de Belém**: ensinando e apreendendo matemática. 2007. Dissertação. (Mestrado em Matemática), Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico. Universidade Federal do Pará. Belém 2007.
- ALBERTI, Verena. Fontes Oraís: História dentro da História. In: PINSKY, Carla Bessanezi. **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.
- ANTUNES, Helenise Sangoi. Memórias de Alfabetizadoras no ensino Rural. In: BARBOSA, Raquel L. L.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). **Modos de narrar a vida**: cinema, fotografia, literatura e educação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- ARROYO, Miguel Gonzales. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M. G.; FERNADES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Articulação Nacional por uma educação básica do campo. Brasília/DF, 1999. Coleção por uma educação básica do campo, n. 02.
- ARROYO, M. G. *et al.* Apresentação. In: ARROYO, M. G. *et al.* (Org.), **Por uma educação do campo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.
- ASSUNÇÃO, Mariza Felipe. **A política Municipal de Educação nos anos 1990 na Ilha de Caratateua/Belém/Pará**. 2005. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.
- BAENA, M. **Informações sobre as comarcas da Província do Pará organizadas em virtude do aviso circular do Ministério da Justiça de 20/09/1983**: Typographia Costa Júnior, Pará, 1885.
- BELÉM. Secretária Municipal de Coordenação Geral do Planejamento e Gestão. **Anuário Estatístico do Município de Belém**, v. 11, 2006.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 7.682/05 de Janeiro de 1994. **Dispõe sobre a regionalização administrativa do Município de Belém delimitando os respectivos espaços territoriais dos distritos Administrativos e dá outras providências**. CODEM, 2001.
- BENCHIMOL, Samuel. **Amazônia: Formação Social e Cultural**. Manaus: Editora Valer, 1999.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. História de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Orgs.). **História de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

BRASIL (2002). Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 2002.

BRAZ, Vera Nobre. Belém: o estuário, o saneamento e a balneabilidade. In: CASTRO, Edna (org.) **Belém de Águas e Ilhas**. Belém: CEJUP, 2006.

BRITO Antônia Edna. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: MORAES, D. Z.; LUGLI, R. S. G. (Orgs.). **Docência, pesquisa e aprendizagem**: (auto) biografias como espaços de formação/investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

CANTO, Otávio. **Várzea e varzeiros na Amazônia**. Belém: MPEG, 2007.

CARMO, Eraldo Souza do. **Processos educacionais e as estratégias de municipalização do ensino no município de Breves no Arquipélago do Marajó**. 2010. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido). Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

CASTRO, Edna. **Belém de águas e ilhas**. Belém: CEJUP, 2006.

CORREIA, S. R. M. Comunidades rurais ribeirinhas: processo de trabalho e múltiplos saberes: In: OLIVEIRA, I. A. **Cartografias ribeirinhas**: saberes e representações sobre prática sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas. Belém: CCSE/UEPA, 2005.

COSTA, M. A. F.; GOMES, K. S.; RIBEIRO, W. O.; TAVARES, M. G. C. Mosqueiro: Turismo e desenvolvimento local em uma ilha fluvial na Região Metropolitana de Belém. In: TRINDADE JR., S. C.; TAVARES, M. G. C. (orgs). **Cidades ribeirinhas na Amazônia: mudanças e permanências**. Belém: EDUPA, 2008.

CRISTO, Ana Claudia Peixoto de. **Cartografias da educação na Amazônia rural ribeirinha**: estudo do currículo, imagens, saberes e identidade em escola do município de Breves/Pará. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPA, Belém, 2007.

CRUZ, Maria de Fátima Cavalcanti Machado. Formação de professores: histórias de mulheres professoras. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Memórias de professoras**: História e Histórias. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2000.

CRUZ, Valter do Carmo. O rio como espaço de referência identitária: reflexões sobre a identidade ribeirinha na Amazônia. In: TRINDADE JUNIOR; TAVARES, Maria Goretti da Costa (orgs). **Cidades Ribeirinhas na Amazônia**: mudanças e permanências. Belém: EDUPA, 2008.

**DIAS, C. S.; DIAS, S. I. S. Belém do Pará: história, urbanismo e identidade.** Disponível em: <<http://www.fag.edu.br>>. Acesso em 20 jul 2011.

FALCI, Miridan Knox. **Mulheres do Sertão Nordestino.** In: DEL PRIORE, Mary (Org.) História das Mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2009.

FERREIRA, Maria Zita. Ser Negra, ser Mulher, ser nordestina. Afinal como me fiz professora. In: VASCONCELOS, G. A. N. (Org.). **Como me fiz professora.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

FERREIRA, Rosa Helena Nogueira. et al. **Os Processos de Ensino e Aprendizagem na Região Amazônia Novos caminhos para a educação ribeirinha.** Belém: UNAMA/FIDESA, 2007.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). **Memórias de Professoras: História e Histórias.** Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2000.

GRELE, R. J. Pode-se confiar em alguém com mais de 30 anos? Uma crítica construtiva a história oral. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. M. **Usos & abusos da história oral.** 4. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

GUERRA, Gutemberg Armando. et al. Comprometimento dos Sistemas ambientais da Ilha de Caratateua. In: CASTRO, Edna (Org.). **Belém de águas e ilhas.** Belém: CEJUP, 2006.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; SOUSA, Vera Solange Pires Gomes de; GONÇALVES, Micheli Suellen Neves. **Retratos de realidade das escolas ribeirinhas da cidade de Belém: estudo da relação entre currículo e cultura em uma escola da ilha de Cotijuba.** (Comunicação Oral). Seminário Catarinense de Educação do Campo. II. 2010, Santa Catarina. Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, 2010.

HAGE, Socorro. **A formação de professores a partir de suas narrativas de história de vida: estudo de uma experiência em Belém do Pará.** 2010. Tese. (Doutorado em educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

HURTIENNE, Thomas. O que significa a Amazônia para a sociedade. In: D'INCAO, Maria Ângela; SILVEIRA, Isolda Maciel. **A Amazônia e a crise da modernização.** Belém: ICESA/UFPA/ Museu Paraense Emílio Goeldi, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem2007/contagem\\_final/tabela1\\_1\\_5.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem2007/contagem_final/tabela1_1_5.pdf)>. Acesso em: 17 Set. 2010.

\_\_\_\_\_. **Contagem da População.** Disponível em: <[www.ibge.gov.br/cidadesat](http://www.ibge.gov.br/cidadesat)>. Acesso em: 18 Out. 2010.

- JOUTARD, P. História oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In: AMADO, J.; FERREIRA, M.M. **Usos & abusos da história oral**. 4. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2001.
- JESUS, Regina de Fátima de. Sobre alguns caminhos trilhados... ou mares navegados...Hoje sou professora. In: VASCONCELOS, Geni Amélia Nader (Org.). **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, 2. ed.
- LIMA, Josinete Pereira. **Pescadoras e dona-de-casa**: a invisibilidade do trabalho das mulheres numa comunidade pesqueira – o caso da Baía do Sol. 2003. 80p. Dissertação. (Mestrado em Sociologia) Universidade Federal do Pará, Belém, 2003.
- LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na sala de aula**. In: DEL PRIORE, Mary (Org.) História de Mulheres no Brasil. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- LOUREIRO, J. J. P. **Cultura amazônica uma poética do imaginário**. Belém: CEJUP, 1995.
- MAUÉS, Josenilda da Silva. **Espelho Líquido**: a vida cotidiana de uma escola ribeirinha no estado do Pará. Dissertação. (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1993.
- MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **História oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Definindo História Oral e Memória**. Cadernos CERU. n. 5, série 2, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Manual de História Oral**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1998.
- MEIRA FILHO, A. A contribuição à história da Ilha de Mosqueiro. In: MEIRA FILHO A. **Mosqueiro**: ilhas e vilas. Belém: Grafisa, 1978.
- MORAES, Dislane Zerbinatti; LUGLI, Rosario Silvana Genta. **Docência, pesquisa e aprendizagem**: (auto) biografias como espaços de formação/investigação. São Paulo: Cultura, 2010.
- MOURA, Kátia Maria Santos. Linguagem e Educação: Histórias de si nos percursos de formação pessoal e profissional. In: MORAES, Dislane Zerbinatti; LUGLI, Rosário Silvana Genta (Orgs.). **Docência, pesquisa e aprendizagem**: (auto)biografias como espaço de formação/investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- MOREIRA, E. Belém e sua expressão geográfica. In: PARÁ. **Obras reunidas de Eidorfe Moreira**. Belém: Cejup, v. 1, 1989.

- NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço. et al. A escrita de memoriais a favor da pesquisa e da formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOTO, Ana Chrystina Venancio (Orgs.). **História de Vida e Formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.
- PARÁ. **Título de Legitimação da Comunidade de Mary-Mary (Julho de 1910)**. In: Pantoja, Rita do Socorro Almeida. Aspectos Sócio-econômicos da Comunidade de Mari Mari Mosqueiro (Pa). Monografia de Especialização em Planejamento e Desenvolvimento (PLADES). NAEA –UFPA, 1999.
- PEREIRA, Lígia Maria Leite. Algumas reflexões sobre história de vida, biografias e autobiografias. **História Oral: Revista da Associação Brasileira de História Oral**, São Paulo: Associação Brasileira de História Oral. n. 3, Jun, 2000.
- PEREIRA, Lígia Maria Leite. Algumas reflexões sobre história de vida, biografias e autobiografias. **História Oral: Revista da Associação Brasileira de História Oral**, Associação Brasileira de História Oral. São Paulo, n.3, Junho, 2000.
- PINTO, Celeste de Moraes. **Filhas das Matas: Práticas e saberes de mulheres quilombolas na Amazônia Tocantina**. Belém: Açai, 2010.
- PROFESSORA MARCILENE. **Sua história de vida**: depoimento [27 de jul. de 2010]. Entrevistadora: Lenise Ferreira. Ilha de Mosqueiro (PA), 2010. MP4 (01h13).
- PROFESSORA MARCILENE. **Sua história de vida**: depoimento [26 de jul. de 2010]. Entrevistadora: Lenise Ferreira. Ilha de Mosqueiro (PA), 2010. MP4 (01h05).
- QUARESMA, Helena Doris de Almeida Barbosa; PINTO, Paulo Moreira. O turismo insular em Caratateua/Outeiro. In: CASTRO, Edna (Org.). **Belém de águas e Ilhas**. Belém: CEJUP, 2006.
- RODRIGUES, Carmem Izabel. Vem do bairro do Jurunas: ritmos e pulsares da vida cotidiana em Belém. In: SIMONIAN, Ligia T. Lopes (org.). **Belém do Pará: história, cultura e sociedade**. Belém: Editora do NAEA, 2010.
- SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. (Coleção Brasil Urgente).
- SANTOS, Margarida dos. Como tenho me tornado professora? In: VASCONCELOS, Geni Amélia Nader (Org.). **Como me fiz professora**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&, 2003.
- SARGES, Maria de Nazaré. **Riquezas Produzindo a Belle Époque: Belém do Pará (1870/1910)**. 1990. Dissertação. (Mestrado em História). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 1990.
- SCANOVE, Lucila. Estudos de gênero: uma sociologia feminista? **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, nº 1, p. 288, Jan/Abr, 2008.

SERRA FREIRE, Jacqueline Cunha da. **Juventude Ribeirinha**: identidade e cotidiano. Dissertação. (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento – PLADES). 2002. Universidade Federal do Pará, NAEA, 2002.

SILVA, Amarílis Maria Farias da. **Saberes cotidianos e azeite de andiroba**: a presença da mulher extrativista, no contexto histórico das práticas Socioculturais dos sujeitos da Ilha de Juba, Cametá. 2009. 370 f. Dissertação. (Mestrado em História Social da Amazônia). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

SILVA, José Bittencourt da; SANTOS, Jenijunio dos. **Práticas Pedagógicas Freirianas em Ilha Belenense**: um enfoque na Unidade Pedagógica da Comunidade Castanhal de Mari-Mari, na Ilha do Mosqueiro. n° 271. Belém, Outubro de 2010.

SIMONIAN, Ligia T. L. Mulheres, cultura, e mudanças nos Castanhais do sul do Amapá. In: SIMONIAN, Ligia T. L. **Mulheres da Amazônia brasileira**: entre o trabalho e a cultura. Belém: UFPA/NAEA, 2001.

\_\_\_\_\_. SILVA, Chistian Nunes da. **A questão de Gênero**: Um breve estudo no estuário amazônico. Paper do NAEA, n. 200. Dez, 2006.

SILVA, Lana Cláudia Macedo da. Movimento de Mulheres das Ilhas de Belém: Dez anos construindo caminhos rumo à equidade de Gênero. In: Encontro sobre Mulher e Gênero. IV. 2009, Belém. **Mulheres Amazônicas: imagens, cenários, histórias**. Belém: GEPEM, 2009.

SOARES, Ana Cristina de Paula. **A participação política em sociedades tradicionais da Amazônica**: o caso de Muaná, Marajó/ Pa. Dissertação. (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal do Pará. Belém, 2004.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

TRINDADE JUNIOR, Saint-Clair Cordeiro; AMARAL, Márcio Douglas Brito; SANTOS, Emmanuel Raimundo Costa. Estado, políticas urbanas e gestão do espaço na orla fluvial de Belém. In: CASTRO, Edna (Org). **Belém de águas e ilhas**. Belém: CEJUP, 2006.

\_\_\_\_\_. TAVARES, Maria Goretti da Costa. **Cidades Ribeirinhas na Amazônia**: mudanças e permanências. Belém: EDUPA, 2008.

\_\_\_\_\_. Mosqueiro: turismo e desenvolvimento local em uma ilha fluvial na Região Metropolitana de Belém. In: TRINDADE JUNIOR, S. C.; TAVARES, M. G. C. (Orgs.). **Cidades Ribeirinhas na Amazônia**: mudanças e permanências. Belém: EDUFPA, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. ECOS. **Relatório Técnico-Científico Cultura, Educação e Gênero na Amazônia: um estudo com as professoras ribeirinhas da região de ilhas de Belém do Pará.** Belém, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Núcleo de Altos Estudos Amazônicos. **Mapa do Município de Belém, bairros e Ilhas.** [Pará], 2010. 1 mapa: 78 x 57 cm. Escala: 1:800:000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Núcleo de Altos Estudos Amazônicos. **Mapa do Município de Belém, por distrito administrativo.** [Pará], 2010. 2 mapa: 78 x 57 cm. Escala: 1:800:000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Núcleo de Altos Estudos Amazônicos. **Mapa das Comunidades de Mari-Mari e Caruaru.** [Pará], 2010. 3 mapa: 78 x 57 cm. Escala: 1:800:000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Núcleo de Altos Estudos Amazônicos. **Mapa Vista aérea de Caruaru.** [Pará], 2010. 4 mapa: 78 x 57 cm. Escala: 1:800:000.

UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA. **Relatório Final da Pesquisa Universo ribeirinho grupo folclórico "raízes do caru-aipim".** Projeto Encontros transculturais: sua importância para o pensar e agir democrático de educadores (as) numa comparação internacional. Belém, 2005.

YANNOULAS, Silvia Cristina; VALLEJOS, Lucila Adriana; LENARDUZZI, Zulma Viviana. Feminismo Acadêmico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v. 31, n. 199, p. 425-451. Set./Dez. 2000.

WOLFF, Cristina S. **Mulheres da Floresta: uma História: Alto Juruá, Acre (1870-1945).** São Paulo: Hucitec, 1999.