



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIDADES, TERRITÓRIOS, IDENTIDADES E
EDUCAÇÃO (PPGCITE)
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, ESTADO E TERRITORIALIDADES

ALESSANDRA DIAS ROCHA

EDUCAÇÃO RIBEIRINHA: no desaguar do Sistema de Organização Modular de Ensino
(Ensino Médio) no território das águas do Rio Urubuêua, Abaetetuba/ PA

ABAETETUBA-PA
2025

ALESSANDRA DIAS ROCHA

EDUCAÇÃO RIBEIRINHA: no deságua do Sistema de Organização Modular de Ensino
(Ensino Médio) no território das águas do Rio Urubuéua, Abaetetuba/ PA

Texto apresentado ao Programa de Pós- Graduação
em cidades: Territórios e Identidades (PPGCITI-
Campus Universitário de Abaetetuba, da
Universidade Federal do Pará, como requisito
parcial para a obtenção do título de Mestre em
cidades: Territórios e Identidades (PPGCITI).
Linha de Pesquisa: Educação, Estado e
Territorialidades

Orientador Professor Dr. Afonso Weliton
Nascimento de Souza.

ABAETETUBA-PA
2025

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

- D541e Dias Rocha, Alessandra.
 EDUCAÇÃO RIBEIRINHA: no desaguar do Sistema de
 Organização Modular de Ensino (Ensino Médio) no território das
 águas do Rio Urubuéua, Abaetetuba/ PA : EDUCAÇÃO
 RIBEIRINHA: no desaguar do Sistema de Organização Modular de
 Ensino (Ensino Médio) no território das águas do Rio Urubuéua,
 Abaetetuba/ PA / Alessandra Dias Rocha. — 2019.
 Dissertação f. : il. color.
- Orientador(a): Prof. Dr. Prof. Dr. Afonso Welliton Souza
 Nascimento
 Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, , 1,
 Belém, 2019.
1. Educação Ribeirinha. Saberes.Trabalho SOME Ensino
 Médio.I. Título.. I. Título.

CDD 370

ALESSANDRA DIAS ROCHA

EDUCAÇÃO RIBEIRINHA: no desaguar do Sistema de Organização Modular de Ensino
(Ensino Médio) no território das águas do Rio Urubuéua, Abaetetuba/ PA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em cidades: Territórios e Identidades (PPGCITI - Campus Universitário de Abaetetuba, da Universidade Federal do Pará. Como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em cidades: Territórios e Identidades (PPGCITI).

Banca Examinadora

Prof. Dr. ° Afonso Welliton Souza Nascimento
Orientador
(Presidente/UFPA)

Prof.º Dr. ° Yvens Ely Martins Cordeiro
Avaliador Interno

Prof.ª. Dra. Débora Mate Mendes
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED/UNIFAP
Avaliador Externo

ABAETETUBA-PA
2025

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, apresento o meu agradecimento a Deus por me conceder a dádiva da existência da vida, chegar até aqui não foi fácil, essa trajetória foi trabalhosa, mas me possibilitou persistir na construção de um sonho que se realizou com o ingresso no Programa de Pós-graduação em Cidades, Territórios e Identidades.

A conclusão da pesquisa foi áspera. Um longo caminho foi percorrido, muitas recusas a convites de amigos e familiares. São escolhas que temos que fazer e que nos levam, muitas vezes, ao desespero e até mesmo à solidão envolvendo família, amigos e demais vínculos.

E é a estes que quero agradecer o apoio e incentivo que me fizeram vislumbrar a linha de chegada. Convém nomeá-los:

Ao Campus Universitário do Baixo Tocantins por me acolher. Neste lugar passei um longo período e cursei minha graduação, uma trajetória bem enigmática.

Aos professores do Programa de Pós-graduação PPGCCIT por repartirem seus conhecimentos e, com muito esforço e dedicação, compartilharam mais do que conhecimentos, a reflexão para uma visão mais ampla, em especial aos professores Francinei Bentes Tavares, Eliana Teles Rodrigues, Alexandre Augusto Cals e Souza e Vivian da Silva Lobato, por valiosas contribuições a este trabalho.

Ao querido orientador Prof.º Dr. Afonso Welliton De Sousa Nascimento, a quem tenho uma grande gratidão e respeito, além da admiração pela parceria e incentivo na construção desta dissertação.

A minha coorientadora Prof. Dr.^a Maria Bárbara da Costa Cardoso, que com sua paciência e profissionalismo contribuiu com relevantes intervenções para o seguimento da pesquisa. Sempre esteve comigo nos momentos mais difíceis.

Aos meus professores Gecilene Cardoso do Rego e Manoel José Batista Baía pela contribuição. Compartilharam comigo seus conhecimentos para que eu avançasse em minha dissertação.

Aos colegas da turma de mestrado 2021 com quem compartilhei amizade, alegria, trocas de conhecimento e experiência.

Aos demais amigos e colegas que conheci e marcaram minha trajetória e com os quais compartilhei conhecimento.

Sou grata a minha mãe Maria das Graças Dias Dias, que me ensina a ser persistente e a relembrar que minhas raízes estão firmadas nas águas e floresta e o campo é onde renovamos a força da vida.

Meus sogros, agradeço o apoio quando em minha ausência apoiaram meu lar e acompanharam meus filhos.

Ao meu esposo Misael Brabo dos Santos, que sempre me compreendeu e demonstrou paciência me permitindo a liberdade por sua confiança e cumplicidade.

Aos meus filhos, herança do Senhor, Diogo Rocha dos Santos e David Rocha dos Santos por compreenderem o meu jeito de amar e que em muitos momentos de carência entenderam minha ausência.

A minhas irmãs Josiane Dias Dias, Graciane Dias Dias e Maria Rosa Assunção dos Passos que me fizeram ser firme e sempre me apoiaram.

A Comunidade de Urubuêua, Fátima, por me acolher na comunidade em que nasci e cresci, pela qual tenho muito amor e carinho, grande respeito e gratidão.

Aos professores, pais, alunos e equipe da escola ribeirinha, Nossa Senhora de Fátima, em especial a diretora, Marizete Correa Dias e ao coordenador pedagógico Adenildo da Silva Dias, pela gentileza em me receber na escola, possibilitando através de suas vozes o conhecimento da realidade, das histórias e pelo apoio nos desafios enfrentados diariamente.

A todos os colaboradores, minha eterna gratidão pela oportunidade, experiências e aprendizado.

“Não haveria cultura nem história sem inovação, sem criatividade, sem curiosidade, sem liberdade sendo exercida ou sem liberdade pela qual, sendo negada, se luta.”

Paulo Freire em “Pedagogia da Indignação”

RESUMO

A menina das águas, que remava nas idas e vindas de sua casa à escola, ingressa no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em cidades: territórios e identidades (PPGCITI)- UFPA, com título de dissertação: **EDUCAÇÃO RIBEIRINHA: no desaguar do Sistema de Organização Modular de Ensino (Ensino Médio) no território das águas do Rio Urubuêua, Abaetetuba/ PA.** O conceito de território passa a ser o grande organizador da rede de atenção às políticas públicas educacionais e orienta as ações de todos os seus indicadores como eixo fundamental para a construção do modo de atenção à educação. A questão central: De que maneira se revela a educação ribeirinha na relação com o Sistema de Organização Modular de Ensino- etapa Ensino Médio no território das águas do Rio Urubuêua? Tendo-se como objetivo geral: Analisar como se revela a educação ribeirinha na relação com o SOME-Ensino Médio, no território das águas do rio Urubuêua. Necessário de fez assumir a abordagem qualitativa, trazendo como referenciais Mynayo, Chizzotti, Marli André e outros renomados pesquisadores, por afirmarem que as pesquisas têm necessidade de aprofundar as análises e fazer novas descobertas em favor da vida humana na medida em que são entendidas como pesquisa de cunho humano e social, pois é a partir da captação desse entendimento que o pesquisador terá condições de determinar os meios para edificá-la. Desse modo, o rigor metodológico não é medido pela indicação do tipo de pesquisa, mas por uma descrição clara e detalhada do caminho percorrido e das decisões tomadas pelo pesquisador ao conduzir seu estudo. Pontuamos as sessões da seguinte forma: INTRODUÇÃO; II CAPÍTULO- A Educação Ribeirinha nas águas do Rio Urubuêua; III CAPTULO - O Sistema Modular de Ensino na etapa do Ensino Médio na Escola Nossa Senhora de Fátima; IV- CAPÍTULO: De remada em remada: Dinâmica do Percorso Metodológico. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Palavras-chave: Educação Ribeirinha. Saberes. SOME. Ensino Médio.

ABSTRACT

The girl from the waters, who rowed back and forth between her home and school, enters the Master's Degree in the Postgraduate Program in cities: territories and identities (PPGCITI) - UFPA, with the title of dissertation: RIVERINE EDUCATION: in the flow of the System of Modular Education Organization (High School) in the territory of the waters of the Urubuéua River, Abaetetuba/ PA. The concept of territory becomes the great organizer of the network of attention to public educational policies and guides the actions of all its indicators as a fundamental axis for the construction of the mode of attention to education. The central question: How does riverside education reveal itself in relation to the Modular Education Organization System - High School stage in the territory of the waters of the Urubuéua River? Having the general objective: To analyze how riverside education reveals itself in the relationship with SOME-Ensino Médio, in the territory of the waters of the Urubuéua River. It was necessary to adopt a qualitative approach, bringing Mynayo, Chizzotti, Marli André and other renowned researchers as references, as they stated that research needs to deepen analyzes and make new discoveries in favor of human life as they are understood as research of a human and social nature, as it is from capturing this understanding that the researcher will be able to determine the means to build it. In this way, methodological rigor is not measured by indicating the type of research, but by a clear and detailed description of the path taken and the decisions made by the researcher when conducting his study. We punctuate the sessions as follows: INTRODUCTION; II CHAPTER- Riverside Education in the waters of the Urubuéua River; III CHAPTER - The Modular Education System in the Secondary Education stage at Escola Nossa Senhora de Fátima; IV- CHAPTER: From row to row: Dynamics of the Methodological Course. FINAL CONSIDERATIONS

Keywords: Riverside Education. Knowledge. SOME. High School.

LISTA DE SIGLAS

CEE – Conselho Estadual de Educação

DOEBEC – Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo

FASPESPA – Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas

FEP – Fundação Educacional do Pará

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

SEB – Secretaria de Educação Básica

SEDUC – Secretaria Estadual de Educação do Pará

SEPOF – Segundo a Secretaria de Orçamento e Finanças do Estado do Pará

SOME – Sistema de Organização Modular de Ensino

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Vista do satélite do Rio Urubuéia.....	42
Figura 2- Vista superior do Rio Urubuéia	43
Figura 3- Elementos peculiares do cenário amazônico	44
Figura 4- Vista frontal do trapiche com uma freteira	46
Figura 5- Estudantes moradores do Rio Urubuéia com entretenimento do futebol	47
Figura 6- Residência em meio a floresta	48
Figura 7- Portos presentes no Rio Urubuéia.....	49
Figura 8- Igreja Nossa Senhora de Fátima	50
Figura 9- O religioso entre o rio e a floresta	51
Figura 10- Prática da carpintaria naval no Rio Urubuéia	62
Figura 11- Elementos presentes no estaleiro do Rio Urubuéia	63
Figura 12 e 13 - Travessias dos estudantes das águas	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Quantitativo de alunos matriculados no Ensino Médio-Rede Estadual de Ensino 20

Quadro 2- Resultado de rendimento dos estudantes do Some da escola N.S. de Fátima 21

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 O Lugar de Fala da Menina das Águas: O Traçado da Pesquisa	15
CAPÍTULO 2: DE REMADA EM REMADA: DINÂMICA DO PERCURSO METODOLÓGICO	26
2.1 Motivação da Escolha da Metodologia.....	26
2.2 Nossas Remadas na Pesquisa- Procedimentos.....	28
2.3 Os Desafios e Perspectivas dos Sujeitos Ribeirinhos na Vivência do Some.....	33
CAPÍTULO 3: A EDUCAÇÃO RIBEIRINHA NAS ÁGUAS DO RIO URUBUÉUA	41
3.1 Rio, Água- Identidade Ribeirinha.	41
3.2 Educação Ribeirinha: Na Travessia do Saber e do Conhecer.....	52
3.3 A Educação das Águas no Viver e Fazer Ribeirinho.....	58
3.4 O Trabalho Cotidiano Ribeirinho como Princípio Educativo: Saberes e Arte	61
CAPÍTULO 4: O SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO NA ETAPA DO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA NOSSA SENHORA DE FÁTIMA.....	66
4.1 Na Travessia do Processo de Escolarização - Revisitando o Sistema de Organização Modular de Ensino- Some- Ensino Médio	66
4.1.1 EMEIFM - Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental e Médio Nossa Senhora de Fátima.	69
4.2 O Desaguar do Sistema de Organização Modular de Ensino (Some) nas Águas da Escola Nossa Senhora de Fátima do Rio Urubuêua.....	71
4.2.1 O SOME nas águas de Abaetetuba	80
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	90

1 INTRODUÇÃO

1.1 O Lugar de Fala da Menina das Águas: O Traçado da Pesquisa

Esta introdução emerge do fazer da pesquisa a partir do território das águas do Rio Urubuêua. Para tanto, é necessário um olhar com foco no cotidiano de seus sujeitos e na vivência dos estudantes ribeirinhos.

O contexto territorial de Abaetetuba demonstra as necessidades expressas pelas demandas conforme cada localidade e das vivências que permeiam o cotidiano do chão das escolas das Redes Municipal e Estadual de um território, que se configura na diversidade das ruas, rios e ramais, respectivamente, ruas (cidade), rios e ramais (territórios do campo); um território amazônico envolto na maior parte de sua extensão por águas, em que o cotidiano dos sujeitos e das comunidades são regidos pela dinâmica das marés¹.

O município passa por processos de desenvolvimento econômico, político, cultural, que apesar de suas potencialidades de recursos ilimitados e incalculáveis economicamente, não superam posição no ranking social, educacional e no mercado financeiro. É um território invisibilizado em suas especificidades, em que a maioria de sua população vivencia extrema pobreza e direitos negados frente às políticas públicas que não apresentam proposições de superação para o quadro de desigualdade social e econômico.

Abaetetuba, pertencente à região amazônica, não está alheio às mazelas impostas pelo sistema político e econômico. Apresenta uma população abaixo da linha da pobreza, perfazendo um percentual de 77,043% do total da população de 158.188 (Estimativa IBGE 2024). Observa-se que mais da metade da população residente no município encontra-se abaixo da linha da pobreza, principalmente aqueles que vivem na área rural, que totalizam 38,44%. (PNUD, 2010).

A rede municipal é constituída de 169 (cento e sessenta e nove) escolas. Sendo 40 (quarenta) da sede, 129 (cento e vinte e nove) dos rios e ramais (campo) destacando-se 20 (vinte) localidades com atendimento do Sistema de Organização Modular de Ensino. O recorte do território entre águas amazônicas, por algumas comunidades, se localizarem em áreas bastante isoladas e perigosas e de difícil acesso devido as grandes marés, o que tem sido uma das

¹ “[...] pela leitura das marés alta, baixa, preamar, vazantes, cheias, de lance, de quebra, percebidas ora por meio do calendário lunar, ora pelo vento, ora pelo sentimento inexplicável que faz parte da vivência dos sujeitos das águas” (Cardoso, 2020, p. 102).

justificativas do atraso da implantação de políticas públicas, até mesmo por ausência da organização das comunidades na luta por seus direitos.

O território das águas, formado por uma população ribeirinha, num arquipélago de 72 (setenta e duas) ilhas, entrecortadas por rios, furos e igarapés, é uma região onde os rios são quase marés por sua enorme extensão, conhecido inclusive como “rio-mar”²

A noção de território tornou-se um princípio organizador dos processos de trabalho da educação e demais setores nas políticas públicas, para Sposati (2008, p. 9), território é dinâmico, pois para além de topografia natural, constitui uma “topografia social” decorrente das relações entre os que nele vivem e suas relações com os que vivem em outros territórios, acrescenta ainda, que implica considerar o conjunto de forças e dinâmicas que nele operam.

O território das águas tem como característica a dinâmica das marés que rege a vida dos sujeitos no seu dia-a-dia. O Rio Urubuêua Fátima é composto pela complexa bioecologia de suas margens junto aos diversos cursos d’água que formam seus afluentes e subafluentes somando-se os furos adjacentes que drenam na floresta. A grafia do “nome Urubuêua” tem a origem do fato dos primeiros moradores a existir na região ser uma tribo indígena que se chamava “tribo Urubuêuas”, e devida o nome da tribo ser Urubuêuas resolveram chamar de rio Urubuêua. Além disso, devido à tradição dos moradores do rio Urubuêua festejar a Nossa Senhora de Fátima com novenas, missa e festa, o rio ficou conhecido como “Rio Urubuêua Fátima”.

Os moradores desse território cultivavam como principal meio de sobrevivência o corte da seringueira, o ajuntamento da ucuuba, e os grandes canaviais, que era um dos ramos para abastecer o único engenho existente nesse rio associado ao corte da madeira.

Este rio que oportuniza tantas travessias, encontros, reencontros, trabalho, também proporciona perspectivas de idas e vindas em busca de novos conhecimentos. O território das águas é associado na Amazônia com a vida ribeirinha. Trazer em pauta a educação ribeirinha nos espaços das universidades, torna-se desafiador devido a predominância do conhecimento científico vir historicamente direcionado a um grupo de intelectuais eurocêntricos, único saber com certificação científica

A educação ribeirinha nos territórios das águas torna-se transgressora ao buscar se firmar nas lutas constantes pela afirmação de seu território, trabalho, vida, comunidade, que se entrelaça no cotidiano e na construção de novos conhecimentos. Além disso, associar o

² - Na região amazônica os rios são mares de água doce por sua longa extensão e potencial de água. As pessoas que o margeiam assim também o denominam, pela sua magia, pela sua temporalidade. Inclusive, Opará, conforme construção indígena significa rio-mar. (Cf. Pojo, 2017).

conhecimento científico com a realidade da vida ribeirinha perpassa o sentido de se compreender o campo da diversidade por se ter evidências empíricas firmadas na biodiversidade em diferentes ecossistemas amazônicos, e aqui se inclui o sujeito amazônico no seu habitat diverso quer seja culturalmente, economicamente, socialmente, assim sendo, os ribeirinhos são pessoas inseridas em uma dinâmica social com características específicas (Fraxe, 2004).

A diversidade do território e dos sujeitos amazônidas se configuram na dinâmica entrelaçada nas relações de produção vivenciadas no dia a dia. Relação essa apontada por Salomão Hage (2005) como a dinâmica da “heterogeneidade”. Diz Hage (2005) que a Amazônia possui como uma de suas características fundamentais a “heterogeneidade”, que se expressa de forma bastante significativa no cotidiano da vida, do trabalho e das relações sociais, culturais e educacionais dos sujeitos que nela habitam, heterogeneidade e que, portanto, deve ser valorizada e incorporada nos processos e espaços de elaboração e implementação de políticas e propostas educacionais para a região.

Nossos rios, nossas ruas de águas, apresenta o panorâmico quadro de complexidade. A diversidade é incrustada em meio aos processos produtivos de trabalho, da educação, da cultura religiosa em que na resistência, a especificidade dos ribeirinhos apresenta-se tão rica socialmente e culturalmente, inserindo-se neste grandioso contexto territorial – a Amazônia, cobiçada pelo capital selvagem. O ribeirinho se reinventa em seu gênero de vida e se ressignifica diante das temporalidades, perpassando preconceitos, expande seu modo de ser, de viver da sua cultura e de seus saberes construídos de geração à geração, perpetuando dessa forma, uma riqueza social para toda sociedade.

Em Abaetetuba, a vida ribeirinha, considerada área do campo, é caracterizada como território das águas (ilhas de Abaetetuba), diferente da vida do campo das estradas e ramais. As 72(setenta e duas ilhas), assim cartografadas pelo próprio povo das águas doce de Abaetetuba, os rios recebem diversos nomes tipicamente indígenas e quilombolas em suas várias divisórias de águas: furos, igarapés, olho d’água que no vai -e -vem das marés, os sujeitos ribeirinhos traçam sua organização de vida e de trabalho.

Percebe-se então que “ser ribeirinho” possui um modo peculiar de educação por ser marcada pelo modo de vida, do falar e de ser desses sujeitos. Pensar a educação ribeirinha amazônica é tentar estabelecer uma relação desta com a realidade que circunda o estudante em suas diversas dimensões. É vivenciar um contexto nas suas peculiaridades como o modo

de vida extrativista, da ausência de políticas educacionais, de saúde, de saneamento básico, de energia elétrica.

Concerne em relação às escolas ribeirinhas, a dificuldade de acesso e continuidade dos estudos, provocada principalmente pela distância e deslocamento até os lugares das aulas, ausência de professores, constante rotatividade dos docentes, além de, pedagogicamente, os professores que vem da cidade, não possuem identidade com o contexto do ribeirinho, influenciando no currículo trabalhado na escola.

Enfatiza-se a realidade de escolarização nas escolas do campo, especificando-se as que atendem o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) no território das águas, considerando o paradoxo que permeia muitas situações de abandono, evasão, precarização, incrustada pelas condições de existência dessas escolas e que, além disso, percebe-se a resistência de cada sujeito das águas do campo pelo direito à educação, que se firma por meio de diversas possibilidades que se manifestam pelas vozes e territorialidades de seus povos.

O SOME vem como uma ação governamental com intencionalidade de amenizar a descontinuidade de escolarização no campo, mas por outro lado, essa estrutura educacional por módulo, oportunizou muitos ribeirinhos a voltar às salas de aula, mesmo de forma precária. Oportunizou minimamente a escolarização em lugares de difícil acesso. Professores do SOME sem identidade própria do campo, que apesar de trazer um currículo descontextualizado, buscam colaborar para que o processo de escolarização aconteça nas comunidades, por outro lado, nós, os sujeitos estudantes das águas, nos apegamos ao que nos oferecem no momento.

Essas condições adversas trazem as referências para a transgressão da educação do campo nas águas amazônicas. Voltar à escola, enfrentar resistência ao trabalho cotidiano para ajudar nossos familiares, buscar o desafio de optar pelo estudo e não ao casamento precoce, remar, remar e remar contra todas as marés, não deixa de ser um sentido transgressor e ressignificador para nossa vivência no campo.

Ingressar no mestrado do PPGCITI foi peculiar e ao mesmo tempo concretizado pelo anseio de ocupar um espaço público educacional urbano, no desafio de vir do território das águas marcada pelo limite de conhecimento, devido a uma precária educação recebida ao longo de minha vida. Ingressei no Grupo de Extensão, Pesquisa Sociedade e Educação do Campo: com ênfase nas políticas públicas Municipal e Estadual (GEPESEED)- aqui pude me permitir na busca de conhecimentos acadêmicos além, do até então conhecimento empírico. Veio resultado de produção de artigos entre eles: Memória e história oral das comunidades

quilombolas limítrofes no território das águas de Abaetetuba-PA. A (RE) Existência do sistema de organização modular de ensino (SOME)- Ensino Médio no território das águas de Abaetetuba-PA

Atualmente sou membra da Associação de jornalistas e escritoras do Estado do Pará (AJEB/PA), grupo de mulheres escritoras que expressam e manifestam suas vidas, emoções, territórios, no meu caso, busco visibilizar a mulher ribeirinha da Amazônia. Destaca-se os escritos publicados: A coletânea Originárias, Mulheres Notáveis (vol 2), Mulheres Notáveis (vol 3), Nós da Poesia (vol 9), XII Antologia cultive (Paulo Freire – Patrono da Educação Brasileira, Antologia Navegar é Possível, mas superar cada etapa tornou-se um grande desafio a ser vencido a cada momento. Absorver um conhecimento universal, traçar metodologia de pesquisa, identidades com teóricos e fazer análises hegemônicas foi de fato uma batalha a ser vencida no meu íntimo identitário ribeirinho.

Ao abraçar o mestrado me coube enquanto pesquisadora apresentar o percurso metodológico condizente com meu objeto de pesquisa, que se entrelaça à minha subjetividade de ser menina e mulher ribeirinha.

Olhar para si mesmo, como diz Josso (2009) nos faz auto- refletir sobre a história de nossas próprias vidas, o que torna inegável a rememoração mediadora da nossa própria vivência. Ao juntar nossos cacos de memórias, escrevemos a nossa própria vida, principalmente porque nos leva ao exercício da narração numa composição que já foi pensada e que, agora, precisa ser dita e/ou escrita.

Começo esta introdução ressaltando a escrita não somente de minha história de vida, mas dos sujeitos ribeirinhos no processo de me permitir universalizar minhas experiências vividas, bem como nos afirma Souza (2005). É neste entendimento que, ao enveredar pelos caminhos da minha trajetória de vida e escolarização, rememoro minhas experiências e vivências, podendo assim ressignificar o meu eu, em busca de autoconhecimento e autoformação.

Como estudante ribeirinha, os desafios em busca de realizações são contínuos. Dessa forma, a menina das águas, que remava nas idas e vindas de sua casa à escola, ingressa no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Cidades: Territórios e Identidades (PPGCITI)- UFPA, com tema inicial do projeto Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) - Ensino Médio, no território das águas do rio Urubuéua - Abaetetuba/PA, após momentos de estudos proporcionados pelos docentes do Programa de Pós Graduação, reconfigurei meu título do projeto mantendo a essência do meu objeto de pesquisa. Dessa forma, redirecionei o

título para **EDUCAÇÃO RIBEIRINHA: no deságua do Sistema de Organização Modular de Ensino (Ensino Médio) no território das águas do Rio Urubuêua, Abaetetuba-PA.**

Categorizar a educação ribeirinha, território das águas, Sistema de Organização Modular de Ensino, reitero estarem entranhadas no meu ser ribeirinho. Como pesquisadora, trago além da identidade das águas, a subjetividade de refletir sobre o contexto que permeia a vida dos sujeitos das águas, o exequível para Minayo (1994), uma vez que:

Em se tratando de pesquisa social, o lugar primordial é o ocupado pelas pessoas e grupos convivendo numa dinâmica de interação social. Essas pessoas e esses grupos são sujeitos de uma determinada história a ser investigada, sendo necessária uma construção teórica para transformá-los em objetos de estudo. Partindo da construção teórica do objeto de estudo, o campo torna-se um palco de manifestações de intersubjetividades e interações entre pesquisador e grupos estudados, propiciando a criação de novos conhecimentos social: teoria, método e criatividade (Mynayo, 1994, p.54)

As práticas no território das águas envolvem conhecer os saberes e as potencialidades dos recursos da comunidade, a construção coletiva de soluções, as trocas entre as pessoas e a ideia de cuidado, promovendo equidade na prática cotidiana.

O conceito de território passa a ser o grande organizador da rede de atenção às políticas públicas educacionais e orienta as ações de todos os seus indicadores como eixo fundamental para a construção do modo de atenção à educação. Não se trata apenas de pensar os deslocamentos no espaço físico, mas de problematizar o olhar sobre o território das águas, para pensar quais os modos de vida que estão sendo produzidos e que educação é significativa para os sujeitos desses espaços.

O município atende 80 escolas nas ilhas e 49 escolas nas estradas e ramais, somando um quantitativo de 10.314 alunos matriculados na rede municipal de ensino do campo (ilhas, estradas e ramais), cujo acesso é muito difícil e os meios de transporte precisam ser pensados de acordo com a necessidade de cada região. Ao se mapear, a situação do não acesso e permanência dos sujeitos na escola desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, percebe-se que a maior demanda sem atendimento em Abaetetuba é a do Ensino Médio (Quadro 1).

Quadro 1- Quantitativo de alunos matriculados no Ensino Médio-Rede Estadual de Ensino

3ª DRE-ABAETETUBA					
MODALIDADE	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	1ª ETAPA	2ª ETAPA
REGULAR INTEGRAL	6238	6359	5126	---	---
EJA	--	--	--	1225	1425

SOME	2282	1828	1664	--	--
TOTAL	8520	8187	6790	1225	1425

Fonte: 3ª DRE/Abaetetuba-2024

Na rede Estadual, na 3ª DRE, o total de estudantes atendidos é de 26.147. Na Escola Nossa Senhora de Fátima do Rio Urubuêua são atendidos 219. No quadro geral de aprovados, reprovados, transferidos e abandonados tivemos o seguinte resultado (Quadro 2):

Quadro 2- Resultado de rendimento dos estudantes do Some da escola N.S. de Fátima
ENSINO FUNDAMENTAL 2023

ENSINO FUNDAMENTAL												
SÉRIE	6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO		TOTAL		CONCLUINTES	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
APROVADO	17	23	13	9	15	15	15	13	60	60	15	13
PROMOVIDO C/ DEPENDÊNCIA	0	1	1	1	0	3	0	0	1	5		
RETIDO	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0		
REPROVADO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
CANCELADO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
TRANSFERIDO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
ABANDONO	0	0	3	1	0	0	0	0	3	1		
TOTAL	17	24	17	11	15	18	16	13	65	66	15	13
	41		28		33		29		131		28	

Fonte: 3ª DRE/Abaetetuba-2023

Quadro 3- Resultado de rendimento dos estudantes do Some da escola N.S. de Fátima
ENSINO MÉDIO

ENSINO MÉDIO											
SÉRIE	1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE		TOTAL		CONCLUINTE S		
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	
APROVADO	10	15	11	17	8	13	29	45	8	13	
PROMOVIDO C/ DEPENDÊNCIA	1	0	0	0	0	0	1	0			
RETIDO	0	0	0	0	0	0	0	0			
REPROVADO	0	0	0	0	1	0	1	0			
CANCELADO	0	0	0	0	0	0	0	0			
TRANSFERIDO	0	0	0	1	0	1	0	2			
ABANDONO	0	1	0	1	0	0	0	2			
TOTAL	11	16	11	19	9	14	31	49	8	13	
	27		30		23		80		21		

Fonte: 3ª DRE/Abaetetuba-2023

Essa demanda de estudantes do SOME advém de várias localidades adjacentes ao Rio Urubuêua. Se deslocam de uma ilha para outra e conforme o movimento das águas, podem chegar pontualmente em seus devidos horários de aula ou atrasados ocasionando perdas de estudo. E outro destaque, diz respeito ao trato dos professores e professoras e condução do processo de ensino e aprendizagem, logo, se fez relevante ouvir os estudantes em relação ao ensino proporcionado aos ribeirinhos do Rio Urubuêua.

Mediante ao contexto apresentado e aos dados levantados, a questão central trazida é: **como se revela a educação ribeirinha na relação com o Sistema de Organização Modular de Ensino- etapa Ensino Médio no território das águas do Rio Urubuêua?**

Essa questão delineou outra inquietação: como é a vivência dos educandos ribeirinhos no contexto da educação do Sistema Modular de Ensino no Ensino Médio?

A partir desses questionamentos, tracei como **objetivo geral**: Analisar como se constitui a educação ribeirinha na relação com o SOME-Ensino Médio no território das águas do rio Urubuêua. Quanto aos **objetivos específicos são**: 1-Contextualizar a educação ribeirinha como princípio do trabalho educativo na interface do cotidiano dos estudantes do rio Urubuêua; 2- Analisar o Sistema Modular de Ensino na etapa do Ensino Médio na Escola Nossa Senhora de Fátima; 3- Descrever o Percurso metodológico dando ênfase às vozes dos estudantes em relação aos desafios e perspectivas vivenciados no SOME.

Trazer essa problemática constituída por esses objetivos me levou a refletir sobre minha formação pessoal e acadêmica. Fui formada numa educação de base mínima, sob condições ora desumanas para os sujeitos ribeirinhos. O tempo da memória é marcada por uma referência temporal de 1994, ano em que a professora Maria Emília lobato Gonçalves passou a exercer a função de diretora da Escola Nossa Senhora de Fátima, no Rio Urubuêua, em um turno exercia a função de diretora e, em outro, exercia a função de professora atuando em sala de aula.

Uma das lideranças da comunidade, a professora Maria Gonçalves foi importante no processo como mobilizadora para vinda de uma educação que viesse a oportunizar estudos para os sujeitos do território das águas. A organização coletiva da comunidade incitou a parceria entre o governo municipal e o estadual para implantação Sistema Modular de Ensino (SOME), em 1996. Assim, teve início o Ensino Fundamental II (5º a 9º ano), conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96. Esse sistema se estendeu à outras localidades das ilhas de Abaetetuba, e no ano de 2000, teve início o Ensino Médio normal nas referidas escolas ligadas ao SOME.

Uma particularidade do primeiro ano de implantação do SOME no rio Urubuéua diz respeito ao fato de ter sido esse momento marcado como referência para o início dos meus estudos naquela localidade, pois, tanto eu, quanto outros estudantes do campo, vivenciamos a oportunidade de continuar os estudos na própria comunidade em que residíamos.

Tal conquista foi possível em função das lutas dos movimentos sociais que reivindicaram políticas públicas para o campo. Embora a implantação do SOME tenha sido uma garantia de direito, observa-se que as condições com que foram implantadas eram muito precárias, pois não havia transporte para o trânsito dos estudantes de suas casas até a escola e a estrutura física do prédio onde funcionava a escola tinha péssimas condições, o que contribuiu para o agravamento do ensino. Em período de marés altas e em função das mesmas invadirem os espaços das salas de aulas, geralmente os momentos de escolarização eram suspensos e, com isso, o prejuízo no processo de aprendizagem era notório.

Um aspecto importante a ser ressaltado aqui é o transporte que utilizávamos para nosso trajeto até a escola. Este transporte chamado de casco³ pela população ribeirinha é uma canoa pequena sem cobertura, utilizada pelos moradores daquele local, este modelo de transporte é precário e oferece riscos à vida por não ter nenhuma segurança e nenhum equipamento de proteção individual.

Este espaço de produção vem proporcionar a visualização de uma realidade específica da Amazônia para demonstrar a diversidade do território das águas em que se localizam as escolas das ilhas onde funcionam o SOME. De forma precária, o SOME é a única educação escolarizada do Ensino Fundamental ao Ensino Médio oferecida ao público de estudantes nesses territórios. Daí a importância de tê-lo como categoria na minha pesquisa, até mesmo por apresentar diversas dificuldades em sua funcionalidade, principalmente no que diz respeito aos docentes que, na sua maioria, são oriundos de outras cidades vizinhas e da capital do estado.

Na especificidade de território do município de Abaetetuba, o Sistema de Organização Modular de Ensino no Pará foi criado assumindo características de um projeto emergencial para sanar as necessidades educacionais, sobretudo da população residente no campo, em lugares longínquos, isolados, onde se tem dificuldade de acesso à educação, em atendimento aos anseios da população egressa do ensino fundamental - anos iniciais, mas que não tinha como dar continuidade ao nível subsequente, uma realidade específica do território das águas de Abaetetuba.

³ Hoje chamados de rabeta.

É a partir do nível das vivências dos sujeitos em tempos e lugares diversos que podemos entender a inerência destes enquanto elementos componentes de uma realidade que é complexa e multiforme. Nas incursões realizadas com os sujeitos desses territórios referentes à implantação do SOME, destaca-se o papel de protagonismo dos sujeitos, os quais por meio de suas falas contribuem na releitura da constituição do Some nestes territórios.

As travessias, portanto, foram relevantes para o repensar da educação ribeirinha e sua relação com o Sistema de Organização Modular de Ensino na reflexão de direito de uma política pública de educação nos territórios das águas. A base de vida do território das águas, a educação do cuidado e da troca de experiências e dos saberes dos sujeitos, tornaram-se o ponto de partida na busca de se compreender a lógica da implantação política do Some.

Nesse sentido, foi fundamental trazer a reflexão sobre as relações construídas entre o contexto escolar modular em confluência com a cultura vivida dos sujeitos da comunidade Nossa Senhora de Fátima, porque a confluência apresentou uma possibilidade de pesquisa na medida em que tratou da educação modular na região da Amazônica do Baixo Tocantins.

Na busca de resultados, o desdobrar desta pesquisa se deu por meio da abordagem qualitativa, com cernes teóricos da pesquisa bibliográfica, documental e de campo a serem percorridos na sessão: De remada em remada: A dinâmica do percurso metodológico.

No entrelace da pesquisa, os aspectos de territorialidade ribeirinha, cultura, educação, religiosidade assumem uma dinâmica processual e reflexiva mediante os saberes e conhecimentos dos povos das águas. Uma realidade específica com certa objetividade nos significados subjetivos são aspectos fundamentais para caracterização da pesquisa qualitativa. Para tanto, Minayo (1993, p.21),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Para pesquisadores das Ciências Humanas e Sociais, o maior desafio é ter o direcionamento ético de analisar e julgar os achados da pesquisa no envolvimento com os sujeitos do estudo. Neste sentido González Rey (2002,2003,2005) destaca em seus escritos que o pesquisador não se apropria da realidade de forma holística, no entanto, gera inteligibilidade no discorrer das informações e dados

produzidos na pesquisa, com aporte teórico condizente com seu objeto de estudo. O pesquisador possui a expertise de análise ao traçar o seu percurso com criteriosidade e rigor metodológico.

Dessa forma, houve um debruçar sobre a revisão literária de autores que se identificam e escrevem sobre a educação do campo. Dentre as principais referências para esta pesquisa citamos teóricos como: Caldart, Molina, Salomão Hage, Paulo Freire, Miguel Arroyo entre outros. Para o percurso metodológico teve-se como referencial: Chizzotti, Minayo, Gamboa, Antonio Severino que serviram de base para o entendimento da pesquisa.

Nesse sentido, este percurso metodológico desenvolveu a técnica de coleta de dados utilizada para compilação que foi desde a observação dos participantes até a realização de entrevistas semiestruturadas do tipo aberta ou em profundidade. Assim, os registros dessas entrevistas foram realizados através de diários de campo, gravações e fotografias.

Os resultados obtidos em relação à realidade da educação ribeirinha escolar do campo, no Sistema SOME, na Comunidade Nossa Senhora de Fátima, além da análise das interfaces com o cotidiano dos estudantes do Ensino Médio, foram primordiais para análise das dimensões formais e vivenciadas na formação escolar, uma vez que naquele contexto as manifestações partem das vivências que têm se mostrado secundarizadas.

Portanto, nesta vertente de pesquisa, os sujeitos assumiram o protagonismo diante dos cenários escolares e passaram do *status* de meros expectadores a promotores referenciais de outras versões escolares- transgressores, o que os levou a serem importantes fontes de pesquisa, bem como responsáveis diretos por compor novos arranjos para a escola, tão significativos quanto os percebidos, creditados e referenciados pelos paradigmas tradicionais, por estarem e serem incentivados pela dinâmica própria de suas micro realidades sociais, mediante o que acontece na particularidade da comunidade Nossa Senhora de Fátima, a qual iremos destacar nas sessões dessa dissertação.

Esta produção apresenta o delineamento:

Título: EDUCAÇÃO RIBEIRINHA: O desaguar do Sistema de Organização Modular de Ensino (Ensino Médio) no território das águas do Rio Urubuêua, Abaetetuba/ PA.

INTRODUÇÃO: O Lugar de Fala da Menina das Águas: O Traçado da Pesquisa

CAPÍTULO 1: A Educação Ribeirinha nas águas do Rio Urubuêua.

CAPÍTULO 2: O Sistema Modular de Ensino na etapa do Ensino Médio na Escola Nossa Senhora de Fátima.

CAPÍTULO 3: De remada em remada: Dinâmica do Percurso Metodológico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CAPÍTULO 2: DE REMADA EM REMADA: DINÂMICA DO PERCURSO METODOLÓGICO

2.1 Motivação da Escolha da Metodologia.

Para Cardoso (2020) a Amazônia é um território de vida, de conhecimentos e saberes. São povos das águas, das florestas, das matas que, na diversidade, lutam para assegurar uma Educação do Campo, em que o território educativo das águas propicia momentos de formação e resistência pela cultura, por melhores condições de vida, de trabalho e garantia de direitos negados.

Como ponto de discussão da dissertação, traremos em voga a educação ribeirinha no território das águas por compreendermos que a Amazônia é vista numa complexidade ambiental, em suas mais diversas formas, destacando-se o seu bioma como Amazônia legal e hidrográfica, bem como enfatiza Porto Gonçalves (2017).

Conforme Cardoso (2020), os povos do campo, entre eles, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pescadores, assentados, extrativistas e outros, têm sido considerados, tanto nos planos e projetos econômicos e políticos elaborados para a região, como para os estudos da ciência universal, sujeitos originários de uma cultura pobre, primitiva, tribal, rude (ignorante), portanto, sujeitos inferiores aos padrões estipulados pela cultura dos dominantes.

Neste contexto, recorro sucintamente às minhas memórias e de outros sujeitos para reverberar sobre o contexto vivenciado ao longo de nossas vidas nas águas do Urubuêua, como afirma Benjamin

Ela (a narrativa) não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (Benjamin, 1987,p.35)

Trazer as memórias dos sujeitos das águas expressa as vivências, aprendizagens, os acertos, os erros, os avanços e os retrocessos. Registra-se *in locus*, as reflexões sobre os vários momentos vivenciados, quer sejam de lutas, dores ou resistências. Os jovens rememorizam suas vivências e as registram ao oportunizar a escuta de suas falas.

Desenvolveu-se a pesquisa com um estudo de caráter qualitativo ancorado na vivência dos sujeitos registrados em suas histórias de vida, que são marcadas pelos mais diversos elementos em volta à cotidianidade de seus saberes e fazeres. O corpo do sujeito fala por meio de seu trabalho, de seu modo de se vestir, de comer, de se deslocar entre os rios. Assim se

escrevem as memórias e vivências dos sujeitos ribeirinhos.

Enquanto autores como Humberman (2013) recorrem à escrita por meio de histórias de vida para evidenciar os conhecimentos dos homens, seus interesses e necessidades, bem como, os aspectos socioculturais no processo de educação, buscou-se, nesta dissertação, a leitura do cotidiano na subjetividade das relações entre trabalho e vida dos sujeitos.

Reitera Minayo (1994, p.12) que cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras. Enfatiza a autora (p.13) que o investigador tem capacidade de dar sentido ao trabalho intelectual. Acrescenta que todos os seres humanos, assim como grupos e sociedades específicas, dão significado a suas ações e suas construções.

Compreende-se que ao se desenvolver uma pesquisa que leve em consideração a concepção de seus sujeitos, seus modos específicos de viver, em um universo às vezes inaudível e inatingível, o qual perpassa emoções, sentimentos, memórias, resiliências, (re) significações diversas de interpretações de contextos e realidades, deve se considerar os trabalhos de abordagem qualitativa, tendo como referência os estudos de Bauer e Gaskell (2002), pois ambos apresentam e reconhecem possibilidades para aprofundar a pesquisa investigativa focada nas interpretações das realidades sociais.

Quando se contextualiza o território das águas amazônicas, essa realidade social torna-se relevante, uma vez que o pesquisador ao ter encontros e diálogos com os sujeitos pesquisados, valorizará o modo de ser e viver dessas pessoas dando ressignificação às suas ações cotidianas, logo, firma-se a pesquisa qualitativa, conforme nos respalda Bauer e Gaskell:

A pesquisa qualitativa é, muitas vezes, vista como uma maneira de dar poder ou dar voz às pessoas, em vez de trata-las como objetos, cujo comportamento deve ser quantificado e estatisticamente modelado (Bauer, Gaskell, 2002, p.30).

Recorrendo-se assim, à pesquisa qualitativa, possibilita-se a visibilidade dos sujeitos amazônicos que historicamente carregam a negação de seus modos de ser e viver. Quebra-se o silenciamento e as vozes dos sujeitos se fazem presentes como fundamentais no trabalho de pesquisa. É intencional o trabalho do pesquisador ao proporcionar compreensão das relações, representações, interações como objetos de pesquisa qualitativa. Além disso, se faz necessário que esses aspectos sejam analisados a partir da subjetividade de cada sujeito envolvido no processo de análise de pesquisa. Então, com essa sensibilidade subjetiva que perpassa o contexto sociocultural do próprio pesquisador, consideram-se as experiências e vivências de

saberes dos sujeitos das águas do Rio Urubuêua, especificamente da comunidade Nossa Senhora de Fátima, a serem ressignificadas no processo de se fazer pesquisa.

Os estudos da educação ribeirinha são relevantes para a academia ao proporcionar um campo de análise e ressignificação das teorias frente às práticas cotidianas, pois em se tratando da Educação Básica, a relação entre a pesquisa e o chão da escola é fundamental para aproximação do universo do Ensino Superior e lócus das Unidades Escolares.

Partindo do cotidiano, se trouxe como título desta sessão: De remada em remada: Dinâmica do Percurso Metodológico. Este título está intrinsecamente ligado ao dia-a-dia e a vida dos povos ribeirinhos. Vida árdua. Vida favorável às marés ou contra as marés. Compreende-se então que a pesquisa tem suas remadas, suas elaborações, reelaborações, dificuldades, aprimoramentos.

Portanto, a ênfase na trajetória de vivências do cotidiano amazônico, educacional e cultural motiva o percurso metodológico firmado na dinâmica de remadas pelos rios e ruas das águas do território do Rio Urubuêua. Possui o movimento do diálogo, da força das vozes e expressões dos sujeitos amazônicos entrelaçados ao perfil de seu pesquisador ou pesquisadora.

2.2 Nossas Remadas na Pesquisa- Procedimentos

Pensando sobre a ideia de contemplar os objetivos e também considerar a questão que norteia o problema de pesquisa já delimitada no decorrer deste projeto é que se percebe a necessidade de se selecionar cuidadosamente o formato do método de pesquisa, bem como as técnicas de operacionalização e coleta dos dados, pois os mesmos, segundo Minayo (2009, p.14), influenciam o “caminho do pensamento e a prática exercida de abordagem da realidade”.

Assim, as razões que motivaram o caminho das construções epistemológicas sobre a realidade escolar na Comunidade Nossa Senhora de Fátima emergem da cultura vivida de seus sujeitos ribeirinhos, tendo em vista as suas bases de experimentações, reflexões e interações que servem como chave para as percepções, experiências, relatos, observações e anotações, cuja essência advém dos sujeitos para os quais se destinam os aparatos escolares, na medida em que extraem formas de vivências experienciadas.

Nesse sentido, Chizzotti (2014, p. 19), afirma que as pesquisas têm necessidade de “aprofundar as análises e fazer novas descobertas em favor da vida humana”, na medida em que são entendidas como pesquisa de cunho humano e social, pois é a partir da captação desse

entendimento que o pesquisador terá condições de determinar os meios para edificá-la.

Diante desse constructo, optou-se pela abordagem metodológica em dimensões qualitativas, uma vez que a mesma está voltada ao mundo que deriva da “compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade das diferentes interações humanas e sociais” (Chizzotti, 2014, p. 128).

Marli André (2013) concebe que a pesquisa qualitativa não busca se enquadrar com firmeza em um método de pesquisa, e sim mostrar ao leitor clara e detalhadamente cada passo utilizado para chegar ao objetivo da pesquisa, possibilitando que o próprio leitor analise a veracidade da mesma, pois, dessa maneira, saberá com que rigor científico a pesquisa foi elaborada. “O rigor metodológico não é medido pela indicação do tipo de pesquisa, mas por uma descrição clara e detalhada do caminho percorrido e das decisões tomadas pelo pesquisador ao conduzir seu estudo” (André, 2013, p. 96). Nesse sentido, as análises empreendidas buscarão articular dados oriundos dessas duas perspectivas de forma a produzir interpretações contextuais.

Compreende-se também que a perspectiva quantitativa vem formar uma unidade dialética. Embora a predominância seja da pesquisa qualitativa, que procura traduzir e expressar o fenômeno estudado, delimitando o tempo e o espaço do objeto, aproximando sempre mais o pesquisador e a pesquisa, utilizando-se de diferentes técnicas interpretativas que visam compreender o fenômeno estudado. Como afirma Chizzotti (1991, p.79), a pesquisa tem sua especificidade.

A pesquisa qualitativa se caracteriza por agrupar várias estratégias de investigação, pois os dados recolhidos são ricos em pormenores descritivos e de complexo tratamento analítico na intenção de investigar o fenômeno em toda a sua profundidade em contexto específico (Chizzotti, 1991).

Para Minayo (1994), a pesquisa qualitativa procura captar as categorias contradição, movimento e totalidade que são próprias do materialismo histórico-dialético. Já nas ciências sociais, a pesquisa qualitativa se preocupa:

(..) com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalidade de variáveis (p. 21).

Para essa autora, a diferença entre qualitativo e quantitativo é de natureza e a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das relações humanas, um

lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (p. 22). O que na visão de Geertz (1989, p. 452) pressupõe que o trabalho do pesquisador consiste em saber ler por sobre os ombros daqueles a quem esta cultura pertence. Dessa forma, ao assumir a linha de pesquisa e abordagem dos autores aqui citados, compreende-se que ao trazer a temática no território das águas de Abaetetuba, se abriu um leque de possibilidades investigativas que contribuíram para o delinear de análise das políticas educacionais que vieram ao encontro dos direitos dos estudantes, especialmente dos sujeitos do campo.

Considerando a forma de orientação dessas bases de compreensão sobre a realidade, também se oportuniza a abertura de um caminho coerente para organizar os fundamentos de interpretação e, posteriormente, de análises que deles decorrem. Por outro lado, resenhando André (1995), verifica-se que notadamente as apreensões se manifestam através das ações expressas pelos sujeitos, advindos dos interesses de uma cultura vivida, que deve ser considerada mediante a um contexto específico, que é o próprio cotidiano do SOME na comunidade Nossa Senhora de Fátima.

Coadunada com a abordagem qualitativa está a escolha feita pelo estudo de natureza de pesquisa de campo, corporificado também dentro das rotas dessas intenções e que de acordo com André (1995, p. 19) tem como preocupação central “os significados que têm as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados”. Diante disso, a escuta dos sujeitos é fundamental para contribuir com o entendimento do Sistema, uma vez que eles são protagonistas da educação no Sistema Modular de Ensino no Ensino Médio da comunidade e através dessa escuta é que será possível reverberar os impactos da política educacional na vivência dos estudantes e no trabalho pedagógico do docente.

Ressalta Minayo (2001) que o método está agregado a valores que necessitam ser reconhecidos, uma vez que oferecem direcionamento às vivências e às investigações. Dessa forma, por essa perspectiva ser a mais próxima do estudo, tornou-se relevante para subsídios necessários à compreensão da realidade dos territórios das águas.

No traçado da pesquisa, levando em consideração os pressupostos aqui pontuados, foi selecionado como lócus do trabalho uma escola pública da Rede Municipal de Abaetetuba/Pa, a EMEIF Nossa Senhora de Fátima, do Rio Urubuéua.

Foi realizado um trabalho de escuta e diálogo com os sujeitos do campo, com coleta de dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação em conjunto a uma pesquisa de campo que teve como objetivo aprofundar e conhecer o objeto em análise.

Como procedimento metodológico, se fez necessário abarcar a pesquisa de campo, com observações, uma vez que os participantes foram ouvidos por meio de entrevistas do tipo aberta ou em profundidade. Os registros foram realizados através de diários de campo, gravações e figura grafias, além de registros documentais a partir da legislação brasileira na garantia de uma educação ribeirinha. Ressaltou-se também o estudo bibliográfico,

Os resultados sobre a realidade da educação escolar no SOME na Comunidade Nossa Senhora de Fátima foram agregados a interfaces com o cotidiano dos estudantes do Ensino Médio. Nesse sentido, entende-se que a pesquisa de campo em seu desenvolvimento permite um cuidado atento às realidades locais e a cultura que dela emerge, visto que esta passa a ser a base de entendimento que sustenta as significações que os sujeitos imprimem ao mundo de seu entorno.

A pesquisa de campo se tornou necessária, pois se vincula a outros desdobramentos das experiências que a cercam, inclusive os domínios escolares das práticas cotidianas, o que contribui na orientação dos objetivos pretendidos nesta dissertação.

Dessa forma, a proposta metodológica se configurou por meio de pesquisas nos sistemas da rede municipal e estadual - por se tratar do SOME-Ensino Médio, para levantamento dos dados educacionais. Isso exigiu uma postura investigativa marcada pela combinação de procedimentos de natureza qualitativa e quantitativa. Nesse sentido, as análises empreendidas buscaram articular dados oriundos dessas duas perspectivas de forma a produzir interpretações contextuais.

Para a realização da pesquisa, utilizaram-se como fontes a análise documental e a entrevista semiestruturada. Assim, para fins de organização dos procedimentos elegemos as seguintes etapas:

1ª Etapa: Bibliográfica: nesse momento foi realizado o levantamento e estudo do referencial teórico que subsidiou as análises com base nas seguintes categorias: educação ribeirinha, Sistema de Organização Modular de Ensino, Ensino Médio, Território das águas. Corroborando Minayo (2002), essa fase da pesquisa é importante para termos em mente que os dados não existem por si só. Assim eles são construídos a partir de um questionamento que fazemos sobre eles, com base em uma fundamentação teórica, ou seja, neste momento o conhecimento sobre o objeto de estudo afinado, para que possamos identificar os elementos relevantes que subsidiaram e sustentaram a análise. Os autores que embasaram a dissertação constituíram as inferências ao longo do produto textual, além de estarem no referencial bibliográfico.

São autores que trazem a identidade com a Educação do campo e principalmente, colaboram na visibilidade do território e dos sujeitos amazônidas.

2ª Etapa: Levantamento de dados estatísticos: essa etapa teve por objetivo realizar o levantamento de dados estatísticos sobre o número de estudantes do Ensino Médio do Some e número de estudantes do Ensino Médio (Some) que trabalham e estudam. O levantamento teve como marco temporal o ano de 2023 e os dados foram coletados por meio disponíveis nas plataformas on-line dos censos realizados pelo IBGE, pelo INEP, bem como os dados de matrículas que foram solicitados para as Secretarias de Educação do Estado do Pará, na representatividade da DRE 3.

3ª Etapa: A pesquisa em *Lócus*, para analisar pesquisa teórica, que segundo MUZATO (2018), “É o processo no qual o pesquisador está diretamente articulado com o espaço (fonte) do qual decorrem as suas informações”, pois assim, faz necessária a inserção do pesquisador ao local para a efetivação da pesquisa. Para pesquisa de campo foram utilizadas duas fontes de coleta de dados: a entrevista semiestruturada com o objetivo de identificar: 1) as estratégias que são propostas para o atendimento do Some; 2) as dificuldades e possibilidades do atendimento; 3) as projeções do Some. As entrevistas foram realizadas com cinco lideranças da comunidade: carpinteiros, extrativistas e pescadores, estudantes do Some Ensino Médio, professores e quadro de pessoas do Some Ensino Médio, tendo como finalidade o aprofundamento de conteúdos que normalmente não são passíveis desse aprofundamento, com o uso de instrumentos mais objetivos.

Quadro 9- ENTREVISTADOS FINALIZAR AS INFORMAÇÕES- FALTAM MAIS DEZ ENTREVISTADOS

ENTREVISTADO	CATEGORIA	IDADE	LOCALIDADE
Marizete Corrêa Dias	Gestora	52 anos	Rio Urubuêua Fatima
José Barbosa Dias	Agricultor	67 anos	Rio Urubuêua Fatima
Kesia Brabo Dos Santos	Professora	42 anos	Rio Urubuêua Fatima
Adriel Leal Dos Santos	Ex - Aluno e Carpinteiro	30 anos	Rio Urubuêua Fatima
Sérgio Farias Dos Santos	Ex - Estudantes e Carpinteiro	15 anos	Rio Urubuêua Fatima
Richelly Cavalheiro Martins	Aluna e Filha De Carpinteiro	16 anos	Rio Urubuêua Fatima
Joais Leal Dos Santos	Ex - Aluno e Carpinteiro	26 anos	Rio Urubuêua Fatima
Kamili Santos De Sousa	Estudante e Filha De Carpinteiro	17 anos	Rio Urubuêua Fatima
Misael Brabo Dos Santos	Pescador e Proprietário De Barcos	42 anos	Rio Urubuêua Fatima

Fonte: Autor, 2023.

4ª Etapa: Análise dos dados: os dados das entrevistas foram registrados em formato de

transcrição para síntese interpretativa da pesquisadora. Chizzotti (2006, p. 56) recomenda que os “[...] instrumentos devem ser testados antes de serem aplicados, a fim de se identificar problemas de linguagem, de estrutura lógica ou das demais circunstâncias que podem prejudicar o instrumento”. Os dados das entrevistas foram tratados pela análise do conteúdo a partir das unidades temáticas, tendo como foco os indicadores oriundos dos dados, que foram cotejados de forma a construir análises, interpretações e problematizações que possibilitaram, além da produção, uma leitura crítica dialética de análise do objeto pesquisado.

5ª Etapa: é representada pela elaboração e revisão da dissertação. Conforme Ventura (2007), o pesquisador deve lembrar como foram coletados os dados e que teoria embasou suas categorizações, além da abordagem da demonstração da validade e da fidelidade dos dados obtidos.

Ao pautarmos na pesquisa os momentos que constituem a vida e a territorialidade dos sujeitos ribeirinhos, em especial dos estudantes que estão ou que passaram pelo atendimento do Sistema de organização Modular de Ensino, no município de Abaetetuba, trouxemos à tona, momentos que marcaram suas trajetórias de vida e as formas de desenvolvimento escolar. Foram entrevistados 20 (vinte) estudantes. As narrativas foram coletadas mediante a escuta, buscando compreender os processos formativos vividos no SOME e sua relação com a educação ribeirinha.

Sendo assim, foi realizada a seleção de falas dos estudantes do SOME que dialogavam com o objeto da dissertação proposto na pesquisa, tendo como norte a transcrição das vozes realizadas por meio de gravação, em celular com alta resolução. Após essa etapa, foi realizada a leitura e compilação das informações. Dessa forma, foram selecionadas falas referentes aos desafios enfrentados por eles, os estudantes, na relação com o SOME, como também, as perspectivas que almejam em relação aos estudos.

2.3 Os Desafios e Perspectivas dos Sujeitos Ribeirinhos na Vivência do Some.

No percurso das entrevistas, pode-se perceber que apesar da timidez, nossos ribeirinhos possuem maturidade e determinação no que desejam. Bem sabemos que o sentimento de inferioridade influencia no momento de se expressar, pois o ato de se silenciar é uma marca histórica na vivência dos ribeirinhos amazônidas. Isto porque, desde que o Brasil foi invadido, prevaleceu a força dos que detinham a cultura estrangeira, a cultura de opressão, de dominação. E na busca de se manifestar por meio da voz e do agir, o ribeirinho rompe com o

poder dominante quebrando o silenciamento histórico e azendo valer seu empoderamento enquanto sujeito das águas amazônicas. Isto é percebido nitidamente por meio das entrevistas aqui apresentadas em extrato dissertativo com análise da pesquisadora, considerando a categoria desafio e perspectivas pontuadas pelos estudantes.

Os entrevistados e entrevistados iniciaram mediante a uma fala em comum expressando seu pensamento em relação à educação. Compreendem que a educação é percebida como uma oportunidade de transformação futura, contudo, também relatam, junto a essa expectativa, a ineficiência das estruturas para receber a grande demanda de discentes. Problemas como falta de água potável, calor muito intenso e escassez de materiais didáticos são corriqueiros. “Espero que o SOME fique melhor pros meus irmãos, com os devidos avanços para os alunos.” Gustavo Teles da Silva – 18 anos de idade.

Registra-se então, as dificuldades dos jovens estudantes do SOME, destacando os aspectos mais marcantes em suas vidas escolares:

O que marcou a minha vida foi o período da pandemia. A experiência com os compêndios e com a falta de contato com o professor dificultaram muito o processo do ensino-aprendizagem neste período. (Julielson Cardoso Perreira -19 anos de idade)

Nossos professores têm dificuldades em repassar os conteúdos, devido ao fato de não se conhecer a realidade de nós ribeirinhos. (Stefany Rocha Gonçalves 18 anos de idade)

A baixa qualidade de ensino, identificando entre as deficiências a de não preparar os alunos qualificados para o mercado de trabalho. A falta de alguns profissionais e escassez de recursos nas escolas trazem grandes consequências para nós. Há falta de matérias, falhas de didática, péssimas estruturas físicas e ausência de apoio. Não conseguimos entender os conteúdos, falta didáticos e internet. (Jesus de Lobo 18 anos de idade..)

Arroyo (2007) assevera que a educação é pensada no paradigma urbano. As políticas educativas e públicas são pensadas tendo como referência a cidade e os cidadãos urbanos como protótipo de sujeitos de direitos. A cidade é idealizada como local civilizatório por excelência, de poder aquisitivo, de socialização, da expressão política, cultural e educativa. Acrescenta o autor, que por outro lado, o campo é visto como negativo, lugar de atraso, do tradicional. Nos extratos das falas dos entrevistados, o pensamento exposto por Arroyo corrobora com os sentimentos e dores de exclusão dos sujeitos ribeirinhos do campo. A escolarização não é pensada a partir de suas vivências e realidades. Há conflito com o conhecimento advindo da cidade e o que de fato se vivencia nos territórios das águas.

Em relação aos estudantes e professores/as, foi expresso o seguinte:

o relacionamento entre professor e aluno é um fato prejudicado dentro pela antipatia profissional. Essa versão se agrava a cada dia pela falta de recursos pedagógicos e ausência de dinâmica profissional, além do conteúdo não adaptado à realidade do estudante, culminando num cenário menos atrativo para ele e desestimulando-a seguir seus estudos. (Renan Dias Rocha- 18 anos de idade.

Há ainda a questão dos currículos, que não são contextualizados de acordo com a realidade e, com isso, não despertam o interesse do aluno. Os professores apresentam conteúdo que se resume a escrever no quadro, poucos apresentam um conteúdo que estimule a pesquisa, seminários, projeto para feiras de ciências, entre outras formas que tornariam a aula diferenciada e que seriam uma oportunidade de explorar talentos e criatividade. (Dyeni Dias dos Santos- 19 anos de idade)

Percebe-se que há grande evasão escolar na educação ribeirinha, o que leva a conclusão de que as práticas trabalhadas precisam ser mais eficazes, fazendo com que o currículo seja ressignificado e condizente com a realidade dos estudantes.

Do ponto de vista de Freire (1996) e Caldeira (1994), as práticas pedagógicas dentro da sala de aula devem ser de uma forma política, crítica e democrática, sendo assim, o educador deve ver o educando como um sujeito social e participativo para intervir no mundo.

Para Brito (2006), o currículo se faz por meio de uma teia de relações no cotidiano do processo educativo e este deve proporcionar uma interligação com as especificidades dos diferentes sujeitos que habitam o espaço social, garantindo a valorização e construção de saberes, tanto no interior da vida pessoal como profissional e a educação do campo, em sua especificidade, se estabelece como uma das realidades a serem desenvolvidas na política curricular.

Para além da prática pedagógica, a metodologia dos profissionais que compõem a modalidade de ensino do SOME não é inovadora. Muitas escolas cedidas pelo município não se sentem responsáveis pelo público do SOME. Como já referendado, o SOME possui escolarização, mas não tem escola (prédio). O Some não possui material e equipamentos próprios, como também não há espaço para guardar esses materiais.

O aligeiramento em concluir os conteúdos, devido, principalmente, ao *modus operandi* dos módulos em ciclos, impede melhor assimilação por parte dos estudantes. Os alunos estudam em espaços doados pelo município ou improvisados e são muitas questões enfrentadas. Acordam muito cedo e dependendo de sua localidade saem de casa entre às

4h30min (quatro e meia) e 6h (seis) da manhã para pegar o barqueiro na “beirada”⁴. Por perder horas de sono, o rendimento de aprendizagem é insatisfatório. Ainda há a falta de merenda, de transporte e ausência de professores que não comparecem para ministrar as aulas. Essa vacância contribui para a evasão do aluno, assim, reitera Cortella (2001):

Não há conhecimento que possa ser aprendido e recriado se não se mexer inicialmente, nas preocupações que as pessoas detêm; é um contrassenso supor que se possa ensinar crianças e jovens, principalmente, sem partir das preocupações que eles têm, pois, do contrário, só se conseguirá que decorem (constrangidos e sem interesse) os conhecimentos que deveriam ser apropriados (tornados próprios) (Cortella, 2001, p. 116).

Inferir Arroyo (2007) que ao pautar-se o modo de trabalho dos professores que atuam no campo, se faz necessário que a força do território, a terra, o lugar estejam no espaço da escola perpassando a formação identitária dos sujeitos no aspecto social, político, cultural. Ressalta que sem as matrizes que se formam, sem entender a terra, o território e o lugar como matrizes formadoras, torna-se impossível se fazer da escola um espaço de aprendizagem de formação com significados de vivências. Também pontua que sem a articulação entre o espaço da escola e os outros espaços, lugares e territórios onde se produzem conhecimento, será difícil se construir um projeto educativo.

Esses indicadores perceptíveis na vida dos estudantes são sinais de atenção para os gestores públicos educacionais. O processo pedagógico não acontece somente entre os dois sujeitos: estudante e professor, mas na inter-relação com demais setores e outros sujeitos, como afirma Arroyo (2007), o que requer política pública e educacional para atender a demanda específica dos sujeitos escolares em seus diversos territórios.

Cabe então refletir que as situações de negações da política de direitos pontuadas pelos estudantes são constrangedoras, ferindo sua autoestima e desmotivando-os pela continuidade dos estudos. É sabido que carregamos uma herança de atrocidades, silenciamento, opressões sociais, cultural, educacional, no entanto, temos uma herança cultural, um movimento de luta, transformação, libertação. Nesta dinâmica de luta, podem-se citar as legislações da educação brasileira que asseguram as especificidades da educação no campo, respaldando os direitos dos povos ribeirinhos tradicionais.

Os incisos da LDB 9394/96, artigo 28º, direcionam para o funcionamento da educação no campo voltada para a valorização das condições materiais e culturais em que se encontram,

⁴ - Beira do rio, à margem.

reconhecendo-as e respeitando-as de modo que sejam garantidas nessa oferta as adequações necessárias para cada peculiaridade local. Assim tem-se:

I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, LDBEN, 1996).

Arroyo (2012) afirma que esse reconhecimento legal se torna importante na garantia de direito à educação no campo, onde de fato, historicamente, os sujeitos foram “ocultados e subalternizados”.

Nesta dissertação, ao se ouvir os estudantes, se analisa o envolvimento desses sujeitos na relação direta com o Sistema de Organização Modular de Ensino ao pontuarem suas perspectivas frente à educação modular.

A perspectiva que se tem é que a educação melhore para nós do campo. Que o Estado ofereça uma proposta melhor e com eficiência mais precisa, a fim de elevar a qualidade de ensino nas ilhas da na zona ribeirinha. Os conteúdos são necessários para o aprender e desenvolver em várias matérias. Ocorrem atividades que marcam o aluno e que são apresentadas por professores criativos, mas isso não ocorre com frequência. Mas esperamos que venha concurso para professores do campo, assim, teremos povo com identidade do campo mesmo.(Dayene Dias dos Santos 17 anos de idade)

Precisamos de uma melhor educação. Os momentos de aula são escassos, pouco tempo. Isso a gente ver que é devido não ter uma coordenação própria Mas esperamos que a gente vença e entre na universidade. Eu mesma quero ser professora e voltar pra cá. Essa é nossa comunidade.(Nayara Pereira -18 anos de idade).

O governo não olha para nós do SOME. Há anos que estudamos sem ter escola, estamos na escola do município. Isso é chato, pois a gente não fica à vontade. Eu quero continuar lutando por uma escola que nos respeite.Somos do campo.(Kamilly Santos de Souza- 19 anos de idade.

Eu trabalho para ajudar nas despesas de casa, e falto muito às aulas. Os professores entendem nossos problemas, compreendem os fato.Mesmo assim, quero me formar e fazer universidade. Vou conseguir.(Manuely Conceição Barros da Silva 20 anos de idade)

Percebe-se que durante o tempo em que os estudantes cursam o Ensino Médio, criam uma perspectiva futura brilhante, mas, ao chegarem à Universidade, se encontram com o desafio de enfrentamento a uma realidade fora de seu território. Essa experiência foi vivenciada por Joáis Leal dos Santos -08/03/1996. Foi aprovado e se sentiu coagido pelos

olhares e modos dos jovens da cidade.

O relacionamento entre professores e estudantes precisa ser valorizado e incentivado a fim de promover um ambiente agradável e de respeito, com interação e diálogo, promovendo um elemento de troca de conhecimento, colaborativo e inclusivo uns com os outros. O SOME, mesmo sem estruturas materiais adequadas e falta de mais formação para os professores, é o único mecanismo disponibilizado pelo governo para atender os jovens do campo em territórios mais longínquos, porém, precisa proporcionar um ambiente de aprendizado inovador, que valorize a participação ativa dos estudantes.

A perspectiva com relação ao programa é de otimismo e confiança, pois ele oferece oportunidades de aprendizado e crescimento para os estudantes, porém, com as grandes deficiências, os conteúdos aplicados pelos professores precisam ser adaptados para promover um aprendizado alinhado às necessidades atuais dos estudantes. Sim, o currículo no Some precisa ser contextualizado para refletir a realidade dos alunos, abordando questões relevantes e promovendo a aplicação prática do conhecimento. Percebe-se que a maioria dos alunos têm dificuldade para se expressar, para escrever, ler, interpretar, calcular, entre outros; o tempo é bem corrido e a vacância de professor é grande, isso implica no nosso aprendizado (Joás Leal dos Santos- 28 anos de idade)

Na praticidade pedagógica dos professores do SOME, observa-se presente a interdisciplinaridade, atividades em conjunto que são muito produtivas, em que um ajuda o outro, promovendo um aprendizado coletivo dentro do meio social do aluno. A relação entre professores e alunos no território das águas se faz no movimento de confiança e respeito. A comunidade acompanha e faz parte diretamente desse processo.

A perspectiva em relação ao SOME é de que o ensino se aperfeiçoe e de que os professores não falem tanto, o que já minimizaria a crise no sistema. Os conteúdos são necessários para o desenvolvimento do aluno em várias disciplinas, que em sua maioria não são contextualizadas à realidade. Aprender, buscar conhecimento e entender o bullying praticado por meios das tecnologias digitais são desafios constantes (Islla Dias de Lima -16 anos de idade)

Por isso insiste-se na perspectiva de que o Some evolua. O trabalho com projetos sociais envolvendo os alunos por meio de práticas marcantes e participação trazem variados benefícios às comunidades, aumentando e contribuindo para o avanço da consciência social, concretização de ideais e responsabilidade com a educação. Vai-se adquirindo habilidades para o mercado de trabalho, pois observa-se que tais habilidades promovem a disciplina, a organização e o comprometimento. Um relacionamento de proximidade e orientação para o desenvolvimento e participação em projetos de pesquisa estimulam o aprendizado o ensino diferenciado. Professores qualificados e capacitados são vitais para que esse sistema

proporcione oportunidades de aprendizado para os mais afastados dos centros urbanos. Ainda que haja falta de tempo para poder se aprofundar mais nas matérias, a perspectiva de dias melhores e de mudanças são muito grandes, pois só através do ensino vem a oportunidade (Beatris Gonçalves Rocha -19 anos de idade

Na reflexão dos extratos das falas dos entrevistados, na categoria das perspectivas em relação à educação modular, corrobora-se, segundo Arroyo (2007), que não temos uma tradição que pense em políticas focadas, nem afirmativas para coletivos específicos. Afirma o autor que o pensamento que prevalece de políticas é universalista ou generalista, válido para todos, sem distinção, ignoram assim, diferenças de territórios, etnia, raça, gênero, classe. Para tanto, tem-se as leis de educação, normativas, implementadoras de políticas de gestão, do currículo, da formação, do livro e de materiais didáticos, da organização dos tempos escolares e da configuração escolar que reforçam o poder do sistema educacional.

Percebe-se que os posicionamentos dos estudantes em relação às suas perspectivas são limitados aos enfrentamentos diários. Estão envoltos a uma consciência ingênua, descrita por Paulo Freire (2017) como uma situação em que os sujeitos não refletem de forma crítica contra o poder opressor. Ou seja, quando os estudantes e professores estão inseridos na classe dominante, no espaço institucional, não entendem exatamente a sua condição perante a classe dominada e, neste sentido, a educação problematizadora seria fundamental para que tal consciência pudesse ser despertada, o que diz:

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora (Freire, 2017, p.43)

Analisa-se assim que, embora os sujeitos estejam na condição de opressor, estes também não conseguem compreender a sua condição de exploração perante àqueles que estão sendo dominados. Dessa forma, se faz necessário uma educação que problematize o cotidiano social, político, econômico, cultural, visando o exercício da reflexividade para que sejam diminuídas as desigualdades existentes na educação ribeirinha. O espaço da educação é conflitante, e a dimensão política precisa ser um espaço de questionamentos e reivindicações de direitos.

O local de aprendizagem, e aqui colocamos como centro o SOME, é um espaço de interação social, sendo conflitante a convivência de múltiplas gerações, por ser um espaço heterogêneo.

Na leitura de vida dos sujeitos aqui referendados, Paulo Freire (2017) afirma que para que os oprimidos consigam sair desta condição é necessário, além dos sentimentos que os envolvem, que acreditem em uma educação libertadora, que se faz por meio do coletivo, da colaboração, da partilha. É necessário realizar a transformação social por meio da educação, da solidariedade, práxis e amor. Além disso, Freire destaca que a relação é importante para que haja a mudança social. Sem a relação entre oprimidos e um líder revolucionário (no nosso caso, o professor/a) que tenha os mesmos interesses, sem amor, sem acreditar na educação, a mudança na sociedade não acontecerá.

Necessário se fez descrever a caminhada da pesquisa e reverberar a importância dos sujeitos do campo, do SOME- protagonistas desta produção. Em seguida apresenta-se a identidade e o encanto do território das águas do rio Urubuêa na educação ribeirinha da comunidade de Nossa Senhora de Fátima.

CAPÍTULO 3: A EDUCAÇÃO RIBEIRINHA NAS ÁGUAS DO RIO URUBUÉUA

3.1 Rio, Água- Identidade Ribeirinha.

Maré lançante

*Por que me lanças ao vento
Águas inquietas e barrentas?*

*tua voz e meu relento
Na lançante, o desalento?*

*Por que me bates com tamanha trompa?
Minha vida balança, desmorona, desaba, tomba
Oh Maré lançante que furor me trazes
No entrelace das águas, ventos e embalos?*

*Na resistência dessa ribeira açoitada
força ribeirinha destroçada
O Clamor ecoa das águas,
Me deixa, me queira, me beija*

*Ah Maré lançante,
sua fúria, sua ira, seu devir
É ensejo e desejo de Resistir e Re(existir)
sem titubear
Sem pestanejar
É o enfurecer no Esperançar
(CARDOSO/2023)*

A comunidade do Rio Urubuéua é uma das comunidades ribeirinhas conhecidas como “ilhas” de Abaetetuba que compõem a região banhada pelos diversos rios do município. Historicamente é difícil estabelecer com precisão o processo de ocupação dessa região, já que diversos fatores foram responsáveis na formação do que comumente é designado por ribeirinhos. Assim,

A dificuldade em reconstituir o histórico de ocupação e formação do grupo se deve em grande medida a dois fatores: a escassez de estudos de caso que mobilizem o tema sem negligenciar os aspectos históricos de sua composição; e, por outro lado, pelo caráter difuso das informações colhidas em campo e o limite temporal imposto pela memória oral. No geral, as respostas dos entrevistados aludiam às memórias familiares e transmitidas pelos relatos dos antepassados e que são compartilhadas por membros do grupo (Coutinho, 2016, p. 92).

No entanto, deve-se destacar que para autores como Furtado (2006), todas as comunidades ribeirinhas apresentam uma ancestralidade comum, oriunda de diversos deslocamentos internos na região amazônica, que envolveu inúmeros agentes históricos. Essa

evidência é observada unicamente por relatos orais, a esse fenômeno o autor chama de “origens pluriétnicas”, com um ator comum amazônico, o índio. Em outra abordagem, Gomes (2015), desenvolvendo uma pesquisa historiográfica, aborda um fenômeno intitulado como “aquilombamento” amazônico, o qual possibilitou a formação e permanência da presença negra no campo.

Ao observar essas duas abordagens, é possível visualizá-las presentes nas ilhas do município de Abaetetuba, uma vez que o município apresenta diversas comunidades remanescentes de quilombos e a própria vida cotidiana carregada de elementos indígenas perfaz o contexto social ribeirinho. Atualmente, o município é estimado em uma população de 158.188 habitantes, sendo que aproximadamente 93.659,01 vivem na zona urbana e 64.528,99 habitantes na zona rural (estradas e ilhas) (Estimativa IBGE, 2024).

O território ribeirinho abaetetubense fica localizado na região denominada popularmente como “ilhas”, que são áreas de várzea que frequentemente sofrem com os ciclos das inundações das marés (LIMA *et al*, 2001). É neste cenário que se encontra a comunidade ribeirinha do Rio Urubuêua, figura 1, onde é evidenciado o mapa satélite, destacando Rio Urubuêua como um corredor interligando outros rios. Logo abaixo, destaca-se a sede (cidade) de Abaetetuba, banhada pelas águas procedentes da baía do Capim, que também banha a vila de Beja, um distrito fluvial do município. O rio Urubuêua evidencia a vida cotidiana de seus moradores de acordo com os fluxos de marés, isso acontece em situações de viagens, pesca, cultivo e colheita do principal produto comercializado da região, que é o açaí.

Figura 1- Vista do satélite do Rio Urubuêua



Fonte: Google Earth.

O Rio Urubuêua, assim como outros rios da região das ilhas, é responsável por fazer a interligação com outros rios. Devido a essa característica, pode-se dizer que o rio é uma “rodovia” da população ribeirinha, já que o mesmo está intimamente ligado à vida dos

ribeirinhos, não apenas como meio de transporte ou subsistência, mas como um personagem de sua história e identidade, capaz de gerar uma ligação profunda com o meio em que vive, pois como disse Rui Barata em sua música “Esse Rio é Minha Rua”: *“Esse rio é minha rua, minha e tua mururé, Piso no peito da lua Deito no chão da maré”* (Barata, 1978). De princípio, os ambientes que apresentam água têm por natureza atrair, por necessidade dos povos, os seres humanos, uma vez que:

Historicamente, as sociedades humanas sempre buscaram se estabelecer às margens ou próximos dos cursos d’água. Desde pequenos córregos, até os grandes oceanos e mares, os cursos d’água sempre foram importantes para os humanos em virtude de vários aspectos como: a grande disponibilidade de usos oferecidos pela água, desde o consumo in natura até a obtenção de alimentos, como os peixes; a possibilidade da navegação, circulação e de aumento do seu universo espacial; dentre outros motivos. Não é a toa que a maioria das grandes concentrações humanas do mundo está localizada próxima às massas líquidas (Ferreira, 2013, p. 51).

A identidade e a cultura dos povos são dois elementos que podem ser originados em diversos ambientes geográficos e sob climas diversos. De maneira particular, aqui na Amazônia, os rios são elementos inerentes aos povos que constroem suas residências às suas margens e conseguem manter relações de subsistência, locomoção, tornando-se parte integrante da própria vida diária. Na Figura 2, observa-se o leito do Rio Urubuêua e suas ligações com outros rios, destaca-se a presença da floresta das duas margens do rio.

Figura 2- Vista superior do Rio Urubuêua



Fonte: Rocha (2022)

As águas, com seu encantamento e remansos (Figura 2), tendo em volta o verde da vegetação de várzea, nas quais predominam palmeiras e as espécies de raízes aéreas, as quais auxiliam na fixação de oxigênio, como o açazeiro e o pé de miriti⁵ são características

⁵ O “Miriti ou Buriti” é uma palmeira aquática, que ocorre nas veredas do cerrado brasileiro e na Amazônia, durante o ano todo há floração e frutificação, fornecendo recursos para a fauna do cerrado adjacente. Do caule, ainda novo, se extrai o refresco e, após fermentação, o vinho. Desta parte vem também o palmito, a fécula e a

marcantes na vida, no perfil do povo ribeirinho. Ao analisar o contexto amazônico, perpassa-se pela presença do Rio como elemento constitutivo de identidade ribeirinha, torna-se fundamental conhecer o ambiente da pesquisa, não somente do ponto de vista geográfico, mas, sobretudo, considerando os elementos capazes de identificar certas peculiaridades que se apresentam somente no cenário ribeirinho amazônico (figura 3). Neste cenário, se observa novamente o rio, a floresta e a praia, elementos que fazem parte do cotidiano ribeirinho, tornando-se peculiares à vida dos seus habitantes.

Figura 3- Elementos peculiares do cenário amazônico



Fonte: Rocha (2023)

Dessa forma,

Diversos fatores interferem na construção da identidade cultural, dentre eles: os sistemas de representação cultural e social, os processos imaginários e as relações de poder que se estabelecem entre os diversos grupos sociais. Assim, destacamos a importância desses mecanismos para compreendermos o processo de construção da identidade cultural das populações ribeirinhas da Amazônia (Vsaconcelos, 2010, p. 40).

Como a proposta do trabalho é apresentar o processo educativo no ambiente ribeirinho, é justificável a abordagem desse ambiente sobre alguns aspectos, permitindo que o ribeirinho amazônico paraense, especialmente abagetubense, seja compreendido com suas características próprias e suas necessidades no âmbito social, educacional e econômico. Todo

madeira de textura leve, muito utilizada na produção dos famosos artesanatos de miriti. As talas servem para a construção de paneiros (cestos) e das folhas são feitas redes. Dos frutos, revestidos de escamas triangulares castanho-avermelhadas com polpa amarela e doce, é extraído o óleo comestível, também utilizado para amaciar e envernizar couro.

esse contexto é muito importante para que haja a compreensão da identidade ribeirinha enquanto fenômeno social, uma vez que:

A cultura do mundo rural de predominância ribeirinha constitui-se na expressão aceita como a mais representativa da cultura amazônica, seja quanto aos seus traços de originalidade, seja como produto da acumulação de experiências sociais e da criatividade dos seus habitantes. Aquela onde podem ser percebidas, mais fortemente, as raízes indígenas e caboclas tipificadoras de sua originalidade, florescentes ainda em nossos dias. Contudo, é preciso entender que a cultura do mundo ribeirinho se espraia pelo mundo urbano, assim como aquela é receptora das contribuições da cultura urbana. Interpenetram-se mutuamente, embora as motivações-criadoras de cada qual sejam relativamente distintas (Loureiro, 1995, p. 55).

Neste caso dos ribeirinhos, a dinâmica da vida social perpassa por vários elementos, dentre eles destacam-se a cultura, a linguagem e o folclore. Desse modo, todos os moradores ribeirinhos de uma determinada localidade compartilham de uma identidade, também, por meio de sua língua. Toda essa abordagem é fundamental, uma vez que falar de identidade é falar automaticamente de cultura, que pode ser entendida como:

[...] os sentidos e valores que nascem entre as classes e grupos sociais diferentes, com base em suas relações e condições históricas, pelas quais eles lidam com suas condições de existência e respondem a estas; e também como as tradições e práticas vividas através das quais esses entendimentos são expressos e nos quais estão incorporados (Hall, 2003, p. 142).

Assim, no ambiente ribeirinho, a identidade e cultura são elementos que fazem parte da história e da vida dessas pessoas que por décadas se agrupam às margens dos rios da Amazônia, construindo e vivendo relações nas mais diferentes dimensões humanas e nesse cenário pode-se vivenciar, por sua concretude, a vida diária ribeirinha que utiliza e faz dos elementos naturais, instrumentos de vivência e sobrevivência.

A primeira observação que pode ser feita na comunidade do Rio Urubuêua é a forte ligação do homem com o meio natural. Dessa interação surgem os contos, as cantigas, as histórias carregadas do imaginário fantástico. Na vida cotidiana, seus moradores, em grande parte, se ocupam das diversas atividades rurais, desde a pesca de peixe e camarão, o cultivo de roças, plantações e coleta de açaí e extração de palmito a realizações de viagem para a cidade e outros municípios por meio das freteiras (figura 4).

As freteiras (Figura 4) são elementos que sempre fizeram parte do cenário amazônico, uma vez que por meio dela a população dos rios consegue sua locomoção para outros rios e para a cidade-zona urbana. As freteiras sempre estão enfeitando os portos dos ribeirinhos, seja

apanhando ou deixando passageiros ou ancorados, tornando-se referência de transporte fluvial.

Figura 4- Vista frontal do trapiche com uma freiteira



Fonte: Rocha, 2023

Pode-se equivocar em um primeiro momento, ao se inferir que a vida ribeirinha é pacata. Pelo contrário, a dinâmica que molda e move a vida ribeirinha é realizada em grupos, os quais podem ser verificados pela presença de igrejas, de barracões de festas e práticas esportivas, especialmente o futebol (Figura 5). A prática do futebol geralmente necessita de um campo com grama ou de terra batida, no entanto, conforme expresso na figura, para os ribeirinhos do Rio Urubuêua isso não é problema, uma vez que se utilizam da praia, como da maré, como campos de futebol, e é interessante frisar que a prática esportiva acontece de forma natural, sem quaisquer empecilhos.

As praias fluviais emergem quando a maré vaza, fazendo com que este território seja apropriado pelas diversas brincadeiras acessíveis às crianças, jovens e adultos e favoreçam momentos em que é possível usufruir das praias ribeirinhas para o lazer das crianças, adolescentes e adultos. A prainha é formada quando a maré vazante — período entre uma preia-mar e uma baixa-mar sucessivas, diminuem a altura das águas oportunizando aos ribeirinhos uma das maiores diversões culturais.

Figura 5- Estudantes moradores do Rio Urubuêua com entretenimento do futebol



Fonte: Rocha, 2023

Evidencia-se que a comunidade do rio Urubuêua é caracterizada como uma das localidades do município que tem prosperado frente às mudanças econômicas, políticas e tecnológicas, o que influencia também no processo cultural e social desse território, como frisa Colaço (2010, p.211):

A tecnologia disponível hoje à nossa sociedade é o resultado de um longo processo de acumulação de experiências e conhecimentos adquiridos por numerosas gerações que nos antecederam. Consequentemente, a tecnologia da informação é um legado que deve estar acessível a todos, por tratar-se de um patrimônio cultural da humanidade. As novas tecnologias vieram para ficar e certamente alteram o comportamento social. A sociedade atual é da informação, as soluções digitais são infinitas, surpreendentes e poderosas.

O processo cultural de forma global vem dominando e modificando a dinâmica das comunidades tradicionais que têm como subsistência a base no extrativismo de bens naturais e renováveis.

A comunidade do rio Urubuêua ainda não faz a utilização da energia elétrica por não ter sido contemplada no projeto do governo federal, “luz para todos”. Este fato ainda é um impasse que a comunidade vivencia, embora com essa dificuldade, tenha avançado adotando geradores e placa solares, viabilizando, a partir do acesso à energia, outras possibilidades de comunicação e interações culturais com inserção de novos elementos culturais. Um exemplo disso é a utilização da televisão, celulares, notebooks, tablets e internet.

Apesar de tais inserções no meio natural, a relação do ribeirão com a natureza ainda está firmada pelo próprio estilo de moradia e de vida. A Figura 6 apresenta o ribeirão em

meio à floresta densa, mostrando e inferindo em seu habitat natural, afirmando que é um morador da mata e vizinho do rio.

Figura 6- Residência em meio a floresta



Fonte: Rocha, 2023

A vida isolada, sem muito contato entre vizinhos e familiares, com moradas típicas de madeiras, sob pequenas pontes palafitas, se envolvem e se entrelaçam entre os íçaízais, matas rupestres, rasteiras e altas palmeiras frutíferas. Se sente também o vento e zumbido do balanceio provocado na relação entre as folhas, vento e rio. O cheiro inerente ao próprio ambiente natural é o que marca o diferencial da vida no campo.

Pode-se salientar também que um dos elementos presentes nas vidas dos moradores ribeirinhos amazônicos, de modo particular do Rio Urubuéua é a presença do “porto” ou trapiche, um lugar de ligação entre a residência e o rio, que serve de “garagem” para os barcos, canoas, rabetas e rabudos. Nesse ambiente também são realizados encontros entre os moradores da comunidade, é um ponto de encontro social, utilizado para conversas formais ou informais, realizações de confraternizações e festas. A Figura 7 destaca os diversos tipos de portos em que os moradores utilizam para se reunirem e ao mesmo tempo possibilitar a interação por meio da vida comunitária.

Figura 7- Portos presentes no Rio Urubuêua



Fonte: Rocha, 2023

Também é manifesta na comunidade a prática religiosa a qual tem uma relevância imprescindível nas vidas dos ribeirinhos. A religiosidade é muito presente e forte, sejam dos âmbitos cristãos católicos ou protestantes (igrejas neopentecostais) ou práticas de pajelança ou de umbanda. Ressalta-se que em Urubuêua a predominância é o catolicismo, tendo como padroeira a Nossa Senhora de Fátima. Deve-se considerar que o cristianismo chegou ao Brasil juntamente com os primeiros europeus e lançou raízes profundas na sociedade.

Em 1549 chegaram os jesuítas, chefiados pelo padre Manuel de Nóbrega, durante o século XIV, o governo e a igreja católica, com o intuito de controlar os conflitos existentes na época. Os estados controlavam a atividade eclesiástica da colônia por meio do padroado (Ribeiro, 2007).

Acrescenta Nascimento (2007) que o catolicismo é oriundo de Portugal, país que inseriu no Brasil a devoção e o costume de festejar santos e santas. A igreja católica colaborou para que tais festejos populares religiosos introduzidos e difundidos como simbologias no decorrer dos anos, reunisse cada vez mais devotos.

A Figura 8 destaca a igreja de Nossa Senhora de Fátima do Rio Urubuêua como um patrimônio cultural de âmbito religioso dos católicos dessa comunidade. Na Figura, aparece a igreja católica em sua magnitude em relação às águas, mas torna-se pequena frente à potência do contexto natural da floresta e águas.

Figura 8- Igreja Nossa Senhora de Fátima



Fonte: Rocha, 2023

A festa da padroeira é um momento de interação entre todos os membros da comunidade, uma vez que as suas rotinas são alteradas em função do desenvolvimento do festejo. Rosendahl (1999), em seus estudos, enfatiza que as festas, procissões e romarias são práticas espetaculares imersas na religiosidade popular. As práticas religiosas, as quais se presenciam por meio dos eventos, é um ponto para ser estudado por envolver uma multidão de fiéis que trazem como força de fé, o seu santo padroeiro, expresso nos costumes e hábitos culturais e na tradição religiosa. Destaca o referido autor que a missa e a procissão representam o sagrado oficial.

Historicamente, desde o processo de inculturação no Brasil, com domínio da cultura dos povos originários, menciona Agassiz (2004), que a religiosidade surgiu para suprir um vazio nos membros de cada comunidade. Por meio do padroado surgem as festas dos santos e santas, padroeiros do Brasil, todas comunidades e cidades são protegidas por um santo padroeiro que é festejado com ardor católico anualmente por seus comunitários.

A igreja situada entre a mata e o rio Urubuêua, Figura 9, se destaca por representar a fé trazida pelos portugueses católicos que efetivaram sua colonização da terra e da fé em território brasileiro. A peculiaridade da prática católica ribeirinha reside no fato de que em

todo país é a única que engloba o contexto das águas, representadas pelos rios e do ambiente das matas, representado pela floresta amazônica.

Figura 9- O religioso entre o rio e a floresta



Fonte: Rocha, 2023

Destaca-se que o culto religioso na comunidade do rio Urubuêua tem fundamentações católicas, mas a vivência da festividade que ocorre no mês de maio, mês dedicado à Nossa Senhora de Fátima, utiliza elementos da flora e fauna amazônicas, conferindo assim uma estética ribeirinha. Sobre isso, evidencia-se que:

A função estética é uma função que isola, universalizando. Neste sentido ela se assemelha ao procedimento da linguagem cinematográfica conhecido como detalhe significativo, onde a câmera focaliza uma determinada parte da realidade contida na cena, concentrando a atenção sobre ela. Destaque que acontece ao mesmo tempo em que o detalhe passa a ser o todo da informação, porque, sendo ampliado figurativamente, passa a ocupar a totalidade da tela. E ocupa a função de primeiro nível na linguagem fílmica, O detalhe, então, converte-se em totalidade, após ter sido isolado, redimensionado e refuncionalizado em relação ao todo. Deixa de ser uma parte da parte (isto é, uma parte da cena): para ser parte estrutural do todo (ou seja, do filme) (LOUREIRO, 1995, p. 79).

Na prática religiosa realizada na comunidade, além dos aspectos sacramentais vividos pelos ribeirinhos, o laço social tem um papel fundamental na estruturação e manutenção da unidade comunitária.

Portanto, a vida, história, cultura e identidade dos sujeitos ribeirinhos estão entrelaçados, indissociáveis. Dessa forma, é necessário repensar que educação existe no âmago da vida ribeirinha e em que princípios se firmam.

3.2 Educação Ribeirinha: Na Travessia do Saber e do Conhecer

Brandão (1981) nos mostra que a educação pode ocorrer onde não há escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criado à sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado. A evolução e a subjetividade da cultura conduziram o homem à transmissão do conhecimento, inserido em prática social, de ensinar-aprender-ensinar. Acrescenta-se ainda que na educação das aldeias dos grupos tribais, as crianças aprendem imitando os gestos de quem as ensinam. Nas experiências vivenciadas nas comunidades tradicionais ribeirinhas de Abaetetuba, vimos que a socialização é responsável pela transmissão do conhecimento, ou seja, ninguém aprende sozinho. O saber que cada indivíduo aprende, depende do seu meio social. O educador desempenha um papel importante nesta interação, quando ele acredita que a educação é capaz de transformar os homens e mulheres.

Com ênfase, Carlos Brandão expressa que o “trabalho” e o “poder” se dividem desde as sociedades primitivas. O “saber” se separa do “fazer”, passando a ser utilizado como forma de dominação de uns sobre os outros. Com essas separações surgem novas categorias de estudos com saberes especializados, dentre elas, a “pedagogia” e a escola. Assim, com o surgimento da escola o ensino tornou-se diferente para a sociedade daquela época.

Os bichos do mundo aprendem de dentro para fora com as armas naturais do instinto. Mas a isto eles acrescentam maneiras de aprender de fora para dentro, convivendo com a espécie, observando a conduta de outros iguais de seu mundo e experimentando repetir muitas vezes essas condutas da espécie, por conta própria. Entre os que nos rodeiam de perto ou de longe, não são raros os bichos cujos pais da prole criam e recriam situações, para que o treino dos filhotes faça e repita os atos da aprendizagem que garante a vida, como a mãe que um dia expulsa com amor o filho do ninho, para que ele aprenda a arte e a coragem do primeiro vôo (Brandão, 1981, p. 6).

Destacou-se nesta dissertação que as comunidades ribeirinhas do município de Abaetetuba, em seus contextos, desenvolvem atividades alternativas de produção da existência mediadas por elementos culturais que envolvem produção de saberes, culturas e

identidades que perpassam dinâmicas e novas configurações de conhecimento e poder trazendo a desconstrução do colonialismo, historicamente vivenciado na região amazônica por meio dos processos de descolonização do saber, como bem enfatiza Castro – Gomes (2005).

A educação nas comunidades ribeirinhas da Amazônia, se entrelaça ao saber e ao fazer. As águas emergem saberes e práticas de um trabalho cotidiano, experienciado e vivenciado por seus sujeitos. Uma educação que se firma no educar e no cuidar a partir das relações da comunidade. Neste processo do educar ribeirinho, as interseções com a cultura dos sujeitos formados no diálogo nos remetem à escuta, a momentos de conversas, tão bem apresentados por Paulo Freire (2011) como um fenômeno humano movido por um “pensar que percebe a realidade como processo que se capta em constante devenir e não como algo estático” (Freire, 2011, p. 114). Este pensamento delineia a apreensão da relação *A com B*, ou seja, para dentro e fora da sala de aula, para as extensões que Freire recomenda: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 12). Nesta premissa horizontal, se valoriza e se reconhece que a relevância do diálogo com o outro é essencial, além da troca entre ambos, e/ou como frisa Arroyo, diálogo com outros sujeitos. Tal diálogo se dá nas relações humanas que se fazem na interação dos dois sentidos, e que por sua vez se apresentam também aos espaços escolares institucionalizados, visto que as relações humanas são fundamentais e inerentes a estes espaços.

Concerne que o diálogo com os saberes no educar ribeirinho, vivenciado com sujeitos em interfaces com seu cotidiano escolar, vem tornar-se referência para o aporte de se pontuar a educação em comunidades no território das águas, cujo formato de educação seja modular e transitável nas interseções que acontecem nos processos de escolarização entre os sujeitos e que, portanto, contém diversas experiências que se constituem no espaço de interações e diálogos.

Caldart (2002, p. 26), afirma “uma educação do e no campo. **No:** o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; **Do:** o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. Nesse sentido, o contexto educacional brasileiro e as demandas político-pedagógicas para os sistemas e escolas esclarecem que ações de políticas públicas educacionais e inclusivas requerem construir a qualidade social que primam por conhecimentos e saberes dos interesses sociais da comunidade a partir do cotidiano, das histórias e vivências dos sujeitos. Segundo Caldart,

Os sujeitos da educação do campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos dessa realidade perversa, mas que não se conformam

com ela. São os sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo (...). (Caldart, 2002, p. 152).

Compreende-se então a educação do campo enquanto direito. A escola precisa estar onde os sujeitos estão. Por isso, a escola tem que ser construída e organizada no campo e para o sujeito do campo. O fato de estar no campo também interfere na produção dos conhecimentos, porque não será uma escola descolada da realidade dos sujeitos. Construir educação do campo significa também construir uma escola do campo, significa estudar para viver no campo, ou seja, inverter a lógica de que se estuda para sair do campo. Este entendimento é fundamental enquanto princípio de educação com identidade ribeirinha, tão bem expressa na fala de dona Maria

Ficamos felizes quando nossas crianças estudam aqui perto da gente. Nossa preocupação é menor. Não temos condições de levar nossos meninos para estudar em Abaeté. Muito longe e perigoso, né. A escola é boa aqui perto de nós.

Os sujeitos ribeirinhos caracterizam-se, em sua maioria, como estudantes trabalhadores que buscam acesso, reingresso e permanência no espaço escolar. Esses sujeitos enfrentam diversos desafios.

Dessa forma, respalda Ferranti (2013), mostrando que a realidade da Amazônia não pode ser invisível ao se trazer para a discussão o dilema da educação dos seus sujeitos, o qual:

[...] é marcado por inúmeras dificuldades, como: maré que, no seu extremo, impede o acesso dos alunos à escola, pois quando o rio e/ou igarapé secam, tem-se que aguardar até três horas para se prosseguir viagem.

O início e o fim das aulas são marcados pelo tempo da maré, obrigando os professores, os alunos, as famílias, o transporte escolar, etc., a se ajustarem à realidade específica. Algumas vezes, quando a maré está grande, a travessia, que é sempre feita por pequenas embarcações, torna-se perigosa, podendo inclusive levar embarcações a naufragarem. Pode ocorrer, também, o alagamento do barco e, no mínimo, dar a todos os passageiros um bom banho, que faz com que alunos danifiquem o material escolar, quando não é totalmente perdido nas águas (Ferranti, 2013, p.65).

Assim, o contexto dos sujeitos ribeirinhos permeado de diversidades deflagra parte da leitura da realidade e configura uma considerável inquietação relacionada as problematizações na atuação dos e com os sujeitos. Se faz necessário indagar com qual sujeito se convive no dia a dia, em que contexto vive, independente do espaço no qual se concretizam as experiências: escola ou outras esferas sociais. Dessa forma, ao se voltar o olhar ao sujeito ribeirinho na sua

especificidade de ser, em nenhum momento ele se apresentará como objeto a ser manipulado, doutrinado, mas como pessoa reconhecida como fundamental no processo de aprendizagem no qual está envolvido constantemente.

Os elementos que compõem uma escola ribeirinha, tais como aspectos geográficos naturais, são amplos e dinâmicos, é por isso que o simples fato de uma escola está na margem de um rio não lhe confere o exercício de uma escola ribeirinha, para tal é necessário que a comunidade escolar esteja inserida na dinâmica das chuvas e marés, entre enchentes e vazantes e que a vida da comunidade se entrelace com a vida escolar, ou seja, é o estudante peconheiro que retira o açaí antes da maré secar, que se desloca para a roça e também para a escola. É essa relação entre rio, escola e floresta que caracterizam uma escola ribeirinha, como afirma Loureiro (2001, p.30), é “uma cultura dinâmica, original e criativa, que revela, interpreta e cria sua realidade”.

Na ressignificação da realidade ribeirinha, é que as Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas de Campo - Resolução CNE/CEB nº1/2002, passou a identificar características próprias da educação presentes em ambientes e contextos distintos dos centros urbanos. Nesse sentido, a educação ribeirinha é conhecida:

[...] pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2012, p. 33).

No ambiente ribeirinho, não existe uma educação descontextualizada da própria realidade, aliás, é a realidade ribeirinha que vai configurando a forma como a educação se desenvolve nesse ambiente. Por isso, a educação ribeirinha não desconsidera sua cultura, a memória de seu povo e sua relação com os rios e florestas. Nesse sentido, é compreendida que a vida ribeirinha é relação, em que é “forte a centralidade da família na organização não só das relações produtivas, mas da cultura, do modo de vida. [...]” E a educação é parte essencial desse processo, (Molina e Azevedo, 2004, p. 36).

Por isso, modelos de educação pautadas na vida urbana são inadequadas na educação ribeirinha (Arroyo, 2004). Como consequência, existem diversos fatores que implicam na permanência e êxito dos estudantes na escola, que geralmente são associados apenas ao território ribeirinho como não propício à educação e não às políticas públicas necessárias, como também às metodologias descontextualizadas, causando evasão escolar.

O que se entende com isso é a presença de uma acentuada valorização dos conhecimentos oriundos dos ambientes urbanos, de tal modo que os conhecimentos das comunidades ribeirinhas são subjugados com inferiores e descontextualizados, causando “[...] a hegemonia de uma pedagogia tradicional-conservadora, que reforça e amplia o paradigma eurocêntrico de colonização de poder, de saberes e das identidades culturais do campo da região amazônica” (Corrêa, 2005, p. 164).

É interessante não só entender, mas ter a sensibilidade de olhar os ribeirinhos como sujeitos que apresentam constantes desafios aos docentes, por apresentarem conhecimentos “além da escola”, isto é, aprendizagens perceptíveis por meio do crescente reconhecimento da importância de outros processos, não somente voltados à aprendizagem sistemática, mas também à educação além dos espaços escolares, que pode ampliar e partilhar conhecimentos e saberes acumulados ao longo da vida em qualquer idade.

Relevantes são as contribuições do célebre educador Paulo Freire (1996) ao propor que sejam aproveitados os saberes e as vivências dos educandos discutindo a razão de ser de suas realidades. Segundo Freire (1996, p. 22) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Para tal, o diálogo entre saberes é condição essencial. Freire afirma que o diálogo ocorre na relação horizontal entre dois sujeitos, uma “relação de simpatia entre os polos” (Freire, 2014, p. 113). É uma relação empática, em que a pessoa se coloca na mesma situação e condição do outro e só assim pode entendê-lo.

Constitui-se, portanto, o diálogo como propício a tomada de consciência porque favorece a aproximação com a realidade. Esta aproximação promove a integração do homem com o outro e com o meio, não é uma adaptação do homem ao meio, mas uma interação que transforma tanto o homem como o meio. Assim, Freire destaca a relevância da ação dialógica para uma educação voltada para o empoderamento de cidadãos reflexivos de sua condição humana e existencial.

Nesse sentido, segundo a Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo (DOEBEC), em 2002 (Resolução 1/2002 do CNE/CEB), existe a necessidade urgente de implantar “uma escola com identidade, definida e ancorada nas temporalidades, saberes, memórias e práticas culturais, próprias dos sujeitos do campo, como também na ciência e tecnologia disponível na sociedade” (Art. 2).

Os sujeitos ribeirinhos são agentes capazes de produzir conhecimentos de natureza tradicional, repassados por meio dos trabalhos realizados no dia a dia. Tais conhecimentos,

pelo fato de não terem sido formalizados academicamente, tornam-se pouco valorizados, por serem pouco conhecidos, isso acontece dentro da sala de aula, ou seja, ele passa despercebido e não entra no rol dos conteúdos sistematizados dos grandes centros urbanos em que a criança ribeirinha é condicionada a aprender (Castelli e Wilkinson, 2002).

De um modo específico, o campo é o território que mais sofre com o descaso e falta de políticas efetivas na educação, pois é no campo que se encontra os maiores índices de analfabetismo, escola sem uma infraestrutura digna, altos índices de evasão e exclusão escolar, altas taxas de professores sem formação adequada, cujos vínculos empregatícios, geralmente, estão subordinados a questões políticas, os famosos currais eleitorais.

Quando analisada a situação educacional do campo, é percebida a desvalorização do conhecimento local e é bem comum a justificativa do fechamento de escolas por falta de número suficiente de estudantes para formação de turmas. Segundo os estudos realizados pelo professor Hage, a educação no Pará, especialmente no campo está assim configurada:

Os estudos que temos desenvolvidos no âmbito de nosso Grupo de Pesquisa sobre a realidade educacional paraense revelam que 30% da população do Pará reside no campo (2.407.700 pessoas) (IBGE, 2011), das quais somente 28,43% acessa a escola no ambiente em que vivem, pois existem somente 685.264 pessoas matriculadas nas escolas do meio rural (MEC/INEP, 2011). Do total da população do Pará acima de 15 anos (1.526.230), 11,7% é analfabeta (178.570), sendo, entretanto, desigual a distribuição desse contingente segundo a localização, pois no meio urbano a taxa de analfabetismo é de 8% em contraste com 20,6% no meio rural (Brasil, 2011, p. 26).

Existe uma discrepância entre o número de atendimentos e a demanda na educação do campo, o que indica a ausência de organização sistemática da educação, que com o passar do tempo tende a piorar se não houver uma intervenção rápida e efetiva. Os números assustam, pois mostram a deficiência generalizada da maneira como está sendo gerenciado o sistema educacional, especialmente no campo:

Esse quadro, em grande medida, é resultante da falta e/ou ineficiência de políticas públicas, em particular da política educacional para o meio rural, situação que envolve fatores macro e micro estruturais relacionados, como a profunda desigualdade e exclusão social e o fracasso escolar dos sujeitos do campo, expresso nas taxas elevadas de distorção idade-série, de reprovação e de dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita, entre outras situações e fatores que comprometem o ensino e a aprendizagem nas escolas rurais com turmas multisseriadas (HAGE, 2014, p. 8)

Esses dados numéricos nos apontam a complexidade do cenário da educação do campo e o que o profissional recém-formado irá encontrar dentro de sua atuação. É um cenário que favorece uma reflexão, seguida de possíveis ações, pois diante da ineficiência do sistema político educacional, estratégias são adotadas para solucionar situações graves de atendimento educacional no campo, especialmente nas ilhas de Abaetetuba, onde muitas localidades são longínquas, isoladas e de difícil acesso. Portanto, é pertinente apresentarmos as travessias de educação realizadas no território das águas. Compreende-se por travessias, não somente as de localidades a localidades, mas as de conhecimento, saberes e relações humanas. E uma dessas se dá no percurso da educação, do cuidado repassado de geração a geração, das vivências e aprendizagens por meio da troca de saberes com a educação escolarizada, institucionalizada. Educação essa que vai requerer estratégias específicas para atender a demanda do campo.

3.3 A Educação das Águas no Viver e Fazer Ribeirinho.

A educação, ao longo da história, é vista como homogênea, voltada para a escolarização institucional, o que traz como consequência o acesso à escola em que poucos são privilegiados com atendimento de qualidade, equidade e inclusão. Ignora-se, por muitas vezes, que além da educação formal, embora se busque a universalização dos conhecimentos, variando muito de cultura para cultura, existe também o saber e aprender que não são escolares, de teor diversificado. Um exemplo é o viver ribeirinho.

O viver ribeirinho é o aprender o tempo inteiro, cotidianamente, e a escola não é a única ferramenta para o desenvolvimento dos sujeitos. Como diz Brandão (1981): “ninguém se livra da educação”. O autor faz uma reflexão de que todos vivemos em situações que envolvem aprendizagens: na rua, no lar, na tribo, enfim, na vida em que os pequenos aprendem com ensinamentos dos adultos. Ele realiza diversas discussões sobre a forma de aprendizagens de um povo, de cada povo e entre os povos, sendo, portanto, definida de diversas maneiras.

Compreende-se então que a educação é um meio de atender às necessidades reais dos sujeitos. E portanto, Brandão (1981) nos mostra que a educação pode ocorrer onde não há escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saberes de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada à sombra de algum modelo de ensino formal e centralizador. Dessa forma, a educação está em todos os lugares onde há pessoas que

se comunicam de alguma forma. O ser humano ao se comunicar, aprende, assimila e traz consigo uma bagagem nova de conhecimento. É impossível dissociar a educação das relações humanas, visto que na socialização há transferências de saberes, de tradições e de costumes de determinado povo, ou seja, há cultura.

Menciona-se essa educação presente na Lei Nº 9.394/96, TÍTULO I, Da Educação Art. 1º

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

A educação das águas propicia aos sujeitos a valorização e reconhecimento do educar a partir da vivência e convivência entre seus sujeitos por meio das organizações comunitárias e familiares. Momentos de aprendizagens e saberes se dão na luta por direito à moradia, por melhores condições de vida e por aquisição de políticas públicas.

Empreende-se que a Educação do Campo é o educar a partir da aprendizagem do dia a dia, incorporando, desta forma, a própria dinâmica do coletivo vivenciado na observação e no fazer repassado de uns sujeitos para outros, especificamente dos mais idosos para os mais jovens.

A jovem Kamili Sousa, 17 anos, aluna do segundo ano do Ensino Médio /SOME, auxiliar de carpintaria em estaleiro do rio Urubuêua, se expressa sobre a educação que recebe:

Os rios, furos e igarapés é extremamente importante, pois é através deles que acontece o deslocamento dos moradores, a comunidade se desloca através de barcos, rabetas e voadeiras para comercializar, ou seja, tudo que for feito de movimentação, tanto na área da saúde como educação, e até mesmo a comercialização dos produtos é através de barcos, até mesmo o funeral de ente querido é através dos barcos, A vida ribeirinha é uma vida simples viver com que a natureza nos oferece. E também viver com aprendizado que são passados de geração em geração.

A educação ribeirinha que traz como base o trabalho como princípio educativo, é muito bem enfatizada na fala da jovem Kamili. Ela aprende com seu pai e amigos da comunidade. No momento do aprender pelo trabalho, ela também dialoga sobre a vida da comunidade. Leitura da realidade de produção, social, cultural. Aborda a jovem: “aqui aprendemos a valorizar nossos saberes. Se a gente deixar morrer, o que vai restar?” Conforme Brandão (1981), a socialização é responsável pela transmissão do conhecimento, ou seja, ninguém aprende sozinho. O saber que cada indivíduo aprende, depende do seu meio social.

O educador desempenhará um papel importante nesta interação quando ele acreditar que a educação é capaz de transformar os sujeitos.

Ressalta-se que a vida ribeirinha remete aos “pequenos produtores que têm nas terras de várzea o seu espaço social organizado [...]. Diferencia-se do pequeno produtor da terra firme, não só por ocupar um espaço físico diferente, mas também por sua relação com a terra” (Chaves, 1990, p. 25). Esse espaço é conhecido como ambiente das águas, uma vez que a dinâmica da vida diária é redigida pelas águas. São essas pessoas que criam seus espaços sociais, não se limitando às dificuldades presentes, sejam de ordem natural, econômica ou cultural. Nesse sentido, pode-se dizer que:

Povos Ribeirinhos ou Ribeirinhas são àqueles que residem nas proximidades dos rios e têm a pesca artesanal como principal atividade de sobrevivência. Destacam-se ainda, a caça e o extrativismo. Suas moradias são construídas com uso da madeira, às margens dos rios, e a maioria das casas são palafitas, tipo de casa feita de madeira e suspensa do chão devido as águas dos rios. Estes se constituem nas vias de locomoção desses povos através do transporte fluvial para o seu deslocamento e de objetos, na região (Freitas e Freitas, 2020, p. 3).

Toda e qualquer atividade dos ribeirinhos é redigida pelos fluxos das marés, seja a pesca, caça ou extrativismo, segundo as autoras, o rio não é descartado de suas atividades, pelo contrário, é por meio dele que são realizadas todas essas atividades. Em se tratando do ambiente educacional, novamente a mesma realidade se apresenta: o ritmo, a vida e o desenvolvimento são redigidos pelos fluxos das marés e da floresta, por isso, prefigura-se com o nome de educação ribeirinha, em que o termo é adotado:

A educação ribeirinha vem desses saberes que aprendemos aqui com nossas águas, às vezes grandes, às vezes rasas... aqui a gente não ensina ninguém a nadar. A molecada vai na marra. Aprende vendo outros fazendo. Pesca só espiando os outros. Daí pega camarão e peixe para sua família e para vender. (Nogueira, 2022, p. 56)

No ambiente ribeirinho, não existe uma educação descontextualizada da própria realidade, aliás, é a realidade ribeirinha que vai moldando, configurando a forma como a educação se desenvolve nesse ambiente. Por isso, a educação ribeirinha não desconsidera sua cultura, a memória de seu povo e sua relação com os rios e florestas. Nesse sentido, compreende-se que na vida ribeirinha é “forte a centralidade da família na organização não só das relações produtivas, mas da cultura, do modo de vida. [...] E a educação é parte essencial desse processo” (Molina e Azevedo, 2004, p. 36).

3.4 O Trabalho Cotidiano Ribeirinho como Princípio Educativo: Saberes e Arte

O trabalho realizado pelos moradores do Rio Urubuêua se encontra em sintonia com a fala de Braverman (2011), uma vez que existe a intencionalidade presente em seus trabalhos, de forma consciente, como prática de vida diária em sua sobrevivência no ambiente ribeirinho. Todas as ações direcionadas à realização do trabalho se configuram de forma a se orientar para um conhecimento produtivo, que vai sendo transmitido por meio da vida familiar e comunitária.

No caso dos moradores do Rio Urubuêua, o trabalho inerente da comunidade, além da pesca, do plantio e cultivo de hortaliças, mandioca e macaxeira, pode ser visualizado na carpintaria naval, os famosos estaleiros ribeirinhos, que na comunidade se apresentam como identidade de uma prática familiar de conhecimento tradicional (Vilela, 2018). No entanto, em relação ao conhecimento de tais práticas de trabalho, deve-se destacar que:

Ainda que timidamente, pesquisas têm sido realizadas acerca do universo do trabalho no/do campo, especificamente voltadas para a agricultura familiar praticada na relação com a terra e/ou a água. Pouco se tem explorado sobre a prática da carpintaria naval existente e executada por ribeirinhos de Abaetetuba, Pará (Pereira, 2019, p.2).

Ter conhecimento da prática de carpintaria naval no Rio Urubuêua (figura 1) é possibilitar o entendimento de que os conhecimentos tradicionais carregam em si valores indispensáveis para a manutenção da identidade de uma comunidade, de modo que qualquer prática, especialmente a educativa, deve ter acesso e fazer uso desses conhecimentos de forma transversal ao currículo estudado na escola.

Abaetetuba é um município que traz em sua origem a história da chegada dos portugueses desembarcando no território das águas, cuja origem está ligada ao antigo processo de colonização da Amazônia, empreendido pela invasão dos estrangeiros, pois a terra, as águas e florestas já estavam habitadas por povos originários. Assim, o povoamento da região é antigo, e sua origem está ligada à circulação e ao desbravamento realizado através dos rios. A economia era exclusivamente extrativista, destacando também atividades de

engenhos, regatões e construção naval, que contribuíram para o crescimento do município e atração de outros povos.

Quaresma et al (2015) frisam que por algumas décadas, as atividades econômicas se destacaram em Abaetetuba e foram importantes para o desenvolvimento local durante o período correspondente ao padrão rio-várzea-floresta (Porto-Gonçalves, 2001). Atividades como a carpintaria naval, o regatão e os engenhos foram vitais para o sustento das elites locais e seus agregados, os quais comandavam a apropriação do território local, o que resultou na criação de um relativo dinamismo econômico no município.

O saber da carpintaria naval nos estaleiros veio por meio do saber de outros povos, provavelmente dos ameríndios em áreas ribeirinhas (Ferreira, 1996) e posteriormente, migraram para a sede municipal.

Figura 10- Prática da carpintaria naval no Rio Urubuêua



Fonte: Rocha (2022)

Na Figura 10, evidenciam-se alguns elementos dessa prática como os instrumentos manuais, as técnicas artesanais de construção e o estaleiro sendo uma extensão da própria casa. Em termos práticos, a relevância de tal abordagem em relação ao trabalho da carpintaria na comunidade se alicerça no fato de que, “O trabalho considerado como princípio educativo é uma proposta marxista. Como fato social, em todas as sociedades, sempre promoveu aprendizagem, mas foi com Marx que ele foi elevado a condição de princípio educativo” (Neta, *et al*, 2016, p. 3).

Em outras palavras, a prática de carpintaria é uma escola familiar em que a comunidade usufrui de seus produtos, pelos quais fortalece as interações entre si e “Tais

dimensões devem estar imersas em um projeto pedagógico bem delineado, que parta da formação geral dos educandos, incorporando características da contemporaneidade, levando em conta as ações do coletivo escolar” (Neta, *et al*, 2016, p. 3).

De forma peculiar, os trabalhos desenvolvidos no Rio Urubuêua não visam unicamente a produtividade, pois esse tipo de trabalho mantém uma forma integradora com o social, com a natureza, a família e o econômico (Figura 11).

Figura 11- Elementos presentes no estaleiro do Rio Urubuêua



Fonte: Rocha (2023)

A Figura 11 destaca que o trabalho no Rio Urubuêua não é um fenômeno alienante, ou seja, o trabalho está intimamente ligado à vida familiar, o que pode ser observado ao verificar que o estaleiro está ao lado da casa, induzindo que ele é uma extensão natural da prática familiar, diferentemente do trabalho dos grandes centros em que os trabalhadores têm que se deslocar por grandes distâncias para a realização de seus trabalhos.

Outro ponto destacado pela figura 2 é a presença da tecnologia de comunicação, visível pela presença da antena de transmissão de sinal. Isso mostra que existe uma coexistência do novo e do tradicional em um mesmo espaço, o que evidencia que o trabalho tradicional pode coexistir em meio as novas formas de tecnologias.

Compreende-se que apesar da tecnologia adentrando o espaço da comunidade, dos estaleiros em seu formato artesanal, permanece uma resistência fortalecendo um poder contra hegemônico que contraria o trabalho da sociedade capitalista, pois este assume o trabalho

com duplo caráter: um caráter ontológico de formação humana (ser genérico), já descrito, e outro de trabalho alienado, próprio do modo de produção capitalista, que segundo Marx (1989) ocorre na relação do trabalhador com o produto, do trabalho como um objeto estranho que o domina, e na relação do trabalho com o ato da produção dentro do próprio trabalho, ou seja, a alienação não se revela apenas no resultado, mas também no processo da produção, no interior da própria atividade produtiva.

A arte-atividade de carpintaria é desenvolvida por mestres-artesãos, assim chamados pelo reconhecimento de serem pessoas sábias com domínio e conhecimento em alto nível na atividade produzida, que apesar do pouco ou nenhum estudo formal, realizam grandes cálculos matemáticos adquiridos pela experiência do dia a dia, e assim conseguem construir embarcações de vários tamanhos e modelos para serem utilizadas em diferentes tipos de transportes, seja de carga ou passageiros, produzindo barcos com capacidade de até vinte toneladas. Quaresma et al enfatiza que desta forma, para que a encomenda seja concretizada, é necessário apenas que os compradores das embarcações especifiquem aos carpinteiros navais qual será a finalidade do barco a ser construído, o que passa a ser confirmado na fala do jovem Rogério Pantoja Martins:

O meu avô Eufrásio e meu Pai Antenor se tornaram grandes mestres! É ele que ensina aqui todo mundo. Ele mede a montaria, toda a madeira necessária, horas de trabalho, o valor a ser pago, só pela sua cabeça. Não precisa escrever não. Até porque ele nem sabe mesmo (risos). É uma pessoa inteligente e gente boa. Aprendo muito com ele. (Como estudo no Some, Ensino Médio, eu também já ajudo ele nas contas e escrever também para as pessoas. (Rogério, 21 anos)

Em toda história de análise da sobrevivência dos seres humanos é sabido que para se manter vivo o ser humano necessita produzir seus meios de vida, que são modificados historicamente pelas ações dos próprios homens, em relação com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo. Marx (1999) explica que esta produção de meios de vida, que se consolida em bens materiais e imateriais, se dá com base no trabalho humano que é, portanto, a condição da existência humana que para o autor significa “o primeiro pressuposto de toda história humana” (p. 27), independente de qual seja a sociedade.

A relação natureza-homem-trabalho é fundamental para continuidade humana. Nesse sentido, o trabalho é considerado uma atividade exclusivamente humana, por executar-se conscientemente, diferente da ação animal, que é puramente instintiva. O ser humano, portanto, tem a capacidade de colocar finalidade à transformação da natureza, refletir, criar, recriar e agir

ao que pode ser benéfico para sua comunidade. Neste sentido, os artesãos da carpintaria naval, como o mestre Antenor, aproveitam o que a natureza oferece para transformá-la por meio do seu trabalho. Além disso, repassam saberes para que esta arte e sobrevivência se perpetuem resistindo ao sistema hegemônico do capitalismo.

Neste processo de contínua criação, no enfrentamento às novas tecnologias, o saber repassado é colocado em ato pelo trabalho como ação educativa. O ato educativo, portanto, na sua gênese ontológica é o momento do próprio trabalho, ou seja, o próprio ato de objetivação posto pelo trabalho é educativo (Macário, 2001). Ato embebecido por sentimentos, afetos, convivência, o que de fato contraria o sistema capitalista que coloca o mercado, a produção e valores financeiros como categorias fundamentais para o mercado produtivo.

Portanto, a comunidade ribeirinha no território das águas do rio Urubuêua, ao persistir com a arte da carpintaria, humaniza o trabalho. Os carpinteiros, sujeitos envolvidos, não se tornam objetos, mas se constroem numa história, fazendo do seu trabalho um ato libertador como princípio educativo, repassado de geração à geração.

Concerne-se então que a educação ribeirinha é uma prática que deve estar vinculada ao trabalho cotidiano, por isso, os alunos ribeirinhos estudam sem deixar de realizar suas atividades familiares, ou seja, na vivência, a educação se dá de forma integrada, no binômio escola-trabalho. Nesse viés, se encontra o Sistema de Organização Modular de Ensino, como modalidade que veio atender às comunidades ribeirinhas frente às demandas da escolarização.

CAPÍTULO 4: O SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO NA ETAPA DO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA NOSSA SENHORA DE FÁTIMA

4.1 Na Travessia do Processo de Escolarização - Revisitando o Sistema de Organização Modular de Ensino- Some- Ensino Médio

A Educação Ribeirinha traz uma proposta enraizada entre os seus fundamentos: a inclusão dos vários atores que vivem no território das águas. São sujeitos da resistência que se criam e recriam no dia a dia e se tornam protagonistas de seus processos educacionais e formativos. No entanto, também são marcados pela exclusão sustentada pela precária política nacional da educação voltada aos sujeitos amazônicos, comumente esquecidos em seus territórios, em suas escolas desestruturadas, com suas multiturmas⁶ e professores, tantas vezes sem identidade do campo e formação, o que de fato interfere na educação e na intencionalidade de que sujeitos e comunidades queremos atuantes na sociedade, pensamento que é manifestado por estudantes:

Nós estudamos em espaços doados pelo município ou improvisados e são muitos as questões enfrentadas. Temos problema de transporte escolar. Quando atrasa o pagamento do rabeteiro, ele não faz viagem A merenda também não é muito boa. Só em alguns dias. Os professores vêm da cidade e muitos não conhecem nossa vida. (Dayene Dias dos Santos 28/09/2007).

Ratifica Neto (2000) que diversas dificuldades de acesso à educação são notadas no território amazônico. A primeira grande dificuldade é a extensão territorial da região amazônica, entrecortada por rios e igarapés e com população pulverizada em pequenas localidades, por vezes isolada dos centros urbanos. Além disso, não há pessoas com a formação necessária para atuar no Ensino Médio e problemas infra estruturais dos municípios rondam a existência do SOME e lhes confere uma característica autóctone, uma alternativa adequada à realidade regional.

Vale destacar que os sujeitos moradores do campo no município de Abaetetuba, por muito tempo foram excluídos do processo educacional, embora desde a Constituição de 1988 a Educação seja um direito fundamental de todos. Assim, para que esses sujeitos tivessem acesso a esse direito, eles lançavam-se em busca dos estudos através do deslocamento do

⁶ - Essas turmas são tidas como sinônimos de atraso na educação, vistas como as grandes responsáveis pela má qualidade do ensino nas escolas do campo, reforçando o preconceito em torno desses espaços. Porém, são elas que garantem o acesso à educação a muitas populações camponesas; carecem, portanto, ser incluídas nas políticas públicas (Barros, 2010).

campo para os centros urbanos. As famílias desses sujeitos são de baixa renda e as condições econômicas são mínimas para assegurar os estudos dos filhos na cidade. Necessidades básicas como: alimentação, uniformes escolares, material didático, dentre outros são escassos para esses estudantes, justamente porque as famílias não têm condições de arcar com as despesas e muitos abandonam os estudos.

As famílias ribeirinhas já encontram dificuldades no cotidiano para colocar a alimentação para dentro de sua casa. Além disso, teriam que manter as despesas dos filhos os quais deveriam estudar nas escolas da cidade. Neste sentido, muitas famílias ribeirinhas fazem opção de abandonar a escola nos primeiros anos escolares do Ensino Fundamental.

No sentido de reverter esse quadro de desigualdade social, principalmente no que diz respeito ao fator educacional e para satisfazer as reivindicações dos movimentos sociais do campo, os Governos do Brasil vêm implementando políticas de inclusão social, em particular na área da educação das populações do campo, as quais visam oportunizar que os jovens e adultos do campo tenham acesso à escolarização básica e obrigatória.

No processo de se chegar à escola (Figura 12), muitas são as travessias e interseções, muitas idas, marcas e cicatrizes de um lado, e do outro, muitas vivências, culturas e saberes que fazem parte da formação humana e que se movem nas direções manifestas por expressões, por movimentações, pensamentos, narrativas dos sujeitos das realidades escolares a fim de acessar a realidade em seu caráter constante e dinâmico e, por essa medida, o inesgotável sentido de suas conformações frente ao cotidiano das águas.

Figura 12 e 13 - Travessias dos estudantes das águas



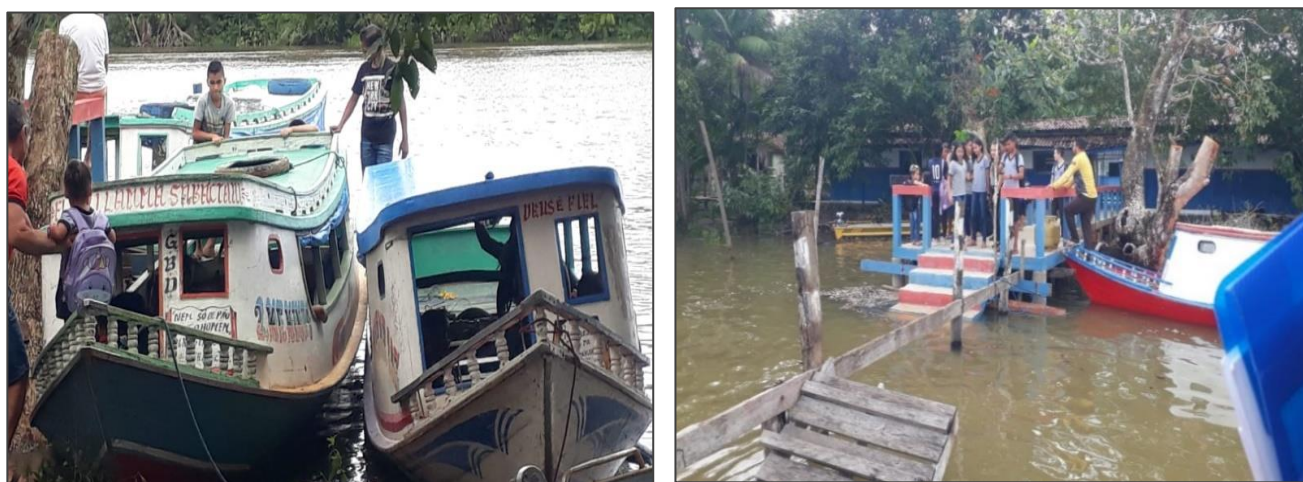
Fonte: ROCHA/2022

Estudantes se deslocam diariamente nas águas dos rios em Abaetetuba usando transporte próprio ou escolar (foto 13), que é ofertado pelo município em colaboração com o

Estado. O transporte escolar é um serviço indispensável para os alunos do campo de Abaetetuba. A Escola Nossa Senhora de Fátima recebe o quantitativo de 307 (trezentos e sete) estudantes que dependem do deslocamento de suas residências à escola. São 106 (cento e seis) da Rede Municipal e 201 (duzentos e um) da Rede Estadual. Entre as localidades, Coqueiro, Assacu, Costa do Assacu, Chinguzinho, Furo dos carecas, Genipauba e Boa vista.

O processo de escolas polos desencadeou seu uso intensivo e o deslocamento de estudantes de suas comunidades para escolas em outras localidades, que se organizam em turmas de acordo com seus anos e suas faixas etárias. Dessa forma, várias situações se evidenciam, até mesmo de forma tensa, pois esses estudantes passam por momentos de insegurança no deslocamento do transporte escolar precário, sem monitores que os acompanhem nas travessias, além do que, se sujeitam às transformações e, de certa forma, deixam suas raízes e partem para outra lógica, distante da sua realidade. Assim, percebemos que o transporte escolar rural é um segmento com uma demanda significativa, visto a especificidade do território das águas, às vezes com difícil acesso devido às marés, desde sua casa à escola, ou ainda, de comunidade à comunidade. Essa quantidade considerável de alunos demanda muitos veículos, que no caso das ilhas de Abaetetuba, se materializa por meio dos barqueiros, contratados via licitação para prestar o serviço e pagos com recursos do PNATE/FNDE (Figura 14 e 15)

Figura 14 e 15- Embarque e desembarque



Fonte: ROCHA (2022)

Figura 16- Estudantes no trapiche à espera do transporte



Fonte: Rocha 2022

4.1.1 EMEIFM - Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental e Médio Nossa Senhora de Fátima.

Com relação à educação, no Rio Urubuêua, a EMEIFM - Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental e Médio Nossa Senhora de Fátima (**Figura 17**), segundo dados do Censo/2022, atende à Educação Infantil / Pré-escola, Ensino Fundamental de 09 anos, Ensino Fundamental de 09 anos – Multissérie, EJA - Ensino Fundamental - anos Finais e Ensino Médio. (SOME), em convênio com a SEDUC/PA. Pela figura, observa-se a presença de uma ponte utilizada para interligação entre o rio e escola, que se situa à beira do próprio rio.

Figura 17- Escola no período pós maré lançante



Fonte: Rocha, 2023

A escola é enredada pela dinâmica das marés, o que caracteriza culturalmente o seu cotidiano. Muitas poesias e diversas produções culturais vindas do povo descrevem o encantamento das marés:

O Maré lançante

lança tuas águas sobre mim,
Pois sei que encantas homens e mulheres.
Maré lançante que vem forte lavando as terras do norte
Maré lançante tuas águas fertilizam as terras de nossas ilhas e alimentam
minhas ideias⁷ (Carvalho, 2019)

Diversos fatores interferem no cotidiano dos sujeitos do campo. A dinâmica das marés é uma, muito bem expressa nas figuras e na poesia “A maré lançante”, de Carvalho, 2019. Além da força da natureza, as escolas do campo, no seu processo de escolarização, apresentam escassez e precarização em suas estruturas físicas, isso quando não se lida com a própria inexistência de escolas de Ensino Médio. Outras questões relacionadas são a deficiência no quadro profissional, o não investimento em material didático, a falta de compromisso com o calendário escolar, enfim, empecilhos que dificultam o processo de uma educação de qualidade.

A Escola Nossa Senhora de Fátima atende às duas Redes de Ensino: Municipal e Estadual. Por convênio entre os dois sistemas, a Rede Municipal cede o espaço escolar para que as turmas do Some funcionem.

O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) vivência, desde sua gênese, a negligência do Estado na garantia da Política de Ensino Médio. A figura 16 destaca a escola Nossa Senhora de Fátima como uma escola ribeirinha que utiliza a modalidade SOME.

Figura 18- Vista frontal da escola Nossa senhora de Fátima

⁷ Disponível: <https://www.recantodasletras.com.br/poesias-regionais/215394>, acesso 05/03/2023



Fonte: Rocha, 2023

Na escola Nossa Senhora de Fátima, do Rio Urubuêua, os estudantes que advêm do Ensino Fundamental e que não tem condições de ir estudar no Ensino Médio regular na cidade, buscam estudos no SOME. Imensos são os percalços entre a sistematização configurada pelo SOME e o atendimento aos que deveriam ser protagonistas da educação do campo - os estudantes.

Cabe ao estudante do Some Ensino Médio a busca por permanecer no espaço que é seu por direito. Etapas são vencidas por muitos que conseguem acesso a essa modalidade, no entanto, outros ficam no meio do caminho por diversos motivos, o que provoca o debate do SOME na dimensão das políticas educacionais, a ser arguido posteriormente aqui. Daí a relevância de se primar pela metodologia dialogada com os sujeitos que constituem o SOME analisando-se as políticas do Ensino Médio no território das águas do Rio Urubuêua.

4.2 O Desaguar do Sistema de Organização Modular de Ensino (Some) nas Águas da Escola Nossa Senhora de Fátima do Rio Urubuêua.

Ao tratarmos da educação ribeirinha, enfatizamos a educação assistemática, que se faz presente pelas trocas de vivências e de saberes a partir do cotidiano de trabalho e de vida de seus sujeitos. Conforme a história da Educação no Brasil, o processo educacional veio intencional desde a implantação da educação realizada pelos jesuítas, em 1530, com o método de catequização gerando a institucionalização das primeiras escolas primárias, em 1832. Séculos se passaram, mas o descaso e a negação pelo direito à educação são evidenciados pelos dados apresentados em documentos e páginas oficiais do governo e demais órgãos educacionais, o que contribuiu para muitos questionamentos e estudos de teóricos sobre os encaminhamentos da educação no Brasil.

A ação do Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME possui uma longa trajetória e travessias pelas estradas, ramais e rios no território de Abaetetuba. Dessa forma, pretende-se compreender nesta sessão como o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) - Ensino Médio se faz presente na vida dos ribeirinhos na Escola Nossa Senhora de Fátima. É sabido que o direito à Educação Básica é garantido no Art. 5º da Lei 9394/96

O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

O Sistema de Organização Modular de Ensino é o resultado de políticas públicas fomentadas pela sociedade civil e pelos movimentos sociais de educação do campo efetivados pela Secretaria de Estado de Educação através de uma ação que autoriza a implantação e formalização de convênio entre estado e município para atendimento escolar dos estudantes no campo, que devido às dificuldades de acesso, não conseguem iniciar a escola.

O sistema SOME, que no ano de 2024 completou 44(quarenta e quatro) anos de existência no Pará, em Abaetetuba, atende uma demanda de 5.774 estudantes do campo com 125 professores licenciados distribuídos em várias localidades.

Trinta e quatro anos após sua implantação é que foi sancionada a Lei nº 7.806, de 29 de abril de 2014, que “dispõe sobre a regulamentação e o funcionamento do Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC”, passando a ser conhecida como Lei do SOME.

A aludida legislação estabelece com detalhes os objetivos do SOME, enquanto estratégia que visa assegurar o direito à escola pública gratuita e de qualidade às pessoas que dela necessitam, respeitando as peculiaridades e os valores intrínsecos de cada comunidade. A lei que regulamenta o SOME como política pública educacional versa em seu art. 4º a respeito dos objetivos e fins desse importante sistema para a educação estadual:

Art. 4º O Ensino Modular terá os seguintes objetivos e fins: I - assegurar o direito a uma escola pública gratuita e de qualidade; II - levar em consideração a diversidade territorial, reconhecendo os diversos povos do campo, das águas, das florestas e das aldeias, a fim da compreensão da dinâmica sócio espacial da Amazônia; III - valorizar atividades curriculares e pedagógicas voltadas para o desenvolvimento sustentável, baseando-se na economia solidária e na inclusão dos povos que vivem no campo; IV - garantir a manutenção dos laços de convívio familiar e comunitários dos

jovens e adultos que, por necessidade de acesso e/ou continuidade dos estudos, teriam que se afastar dos costumes e valores de suas comunidades;
V - possibilitar aos alunos a conclusão de seus estudos no ensino fundamental e médio (PARÁ, 2014)

Sobre este contexto, na expectativa de uma breve recapitulação da trajetória do SOME enquanto Política Pública de Educação pressupõe-se então compreender a natureza dos seus documentos oficiais, além de necessárias e pertinentes pesquisas bibliográficas sobre o tema.

A gênese do SOME, bem como seu desenvolvimento e cenários históricos, políticos e pedagógicos enquanto projeto piloto, implantado ainda na década de 1980 pelo governo do Estado, visou expandir o atendimento à educação em municípios onde não havia a oferta do ensino regular em nível médio (anteriormente Ensino 2º Grau).

O SOME foi idealizado e implantado pela extinta Fundação Educacional do Estado do Pará – FEP e, posteriormente em 1982, passou à gerência da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC (NETO, 1998).

Ainda naquele período, a demanda por vagas no Ensino Médio (naquela oportunidade, Ensino de 2º Grau – Lei 5.692/71), não acompanhou o aumento dos egressos de pessoas em idade escolar para esse nível, ocasionando uma discrepância que motivou o poder público, em virtude da pressão social, a organizar uma estratégia para garantir o aumento do número de ofertas de vagas nas escolas do Ensino de 1º e 2º Graus (ainda sob a égide da Lei nº 5.692/71), tanto na capital quanto nas regiões localizadas no interior do Estado.” (Corrêa e Barreto, 1999, p. 5).

É nesse cenário histórico situacional que o Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME é concebido e implantado, assumindo características de um projeto emergencial para sanar as necessidades educacionais, sobretudo da população residente na área do campo, assistindo aos anseios da população egressa do Ensino Fundamental (1º Grau), mas que não tinha como dar continuidade ao nível subsequente. Posteriormente, com advento da Lei 9.396/96 (em vigor), o referido Sistema agregou características mais acirradas, fortalecendo o entendimento de sua importância e aquiescência pedagógica, posto que a aludida legislação assegura em seu Capítulo II (Da Educação Básica), Seção I (das disposições gerais), Art. 23 fixa que:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”. (BRASIL, 1996)

...A finalidade do SOME é ofertar ensino de nível fundamental, de 6ª a 9ª série e 1ª, 2ª, 3ª, anos do ensino médio para estudantes dos municípios e localidades do interior em que as carências estruturais, em especial a ausência de material humano qualificado, impossibilitem, em curto prazo, a oferta e manutenção do ensino regular.

O SOME é coordenado pela Secretaria Estadual de Educação do Pará - SEDUC, através das URES e das USES. O Sistema tem o apoio e as parcerias das Secretarias de Educação Municipal. É considerado um projeto especial por atender as populações de diversos territórios, até os mais longínquos, em que não há sistema regular de ensino e nenhum atendimento de escolarização. Em algumas localidades mais distantes ainda temos dificuldades em conseguirmos profissionais qualificados com habilidades específicas por termos uma grande diversidade de ilhas em nosso município, o que dificulta a implementação do sistema regular de ensino. O SOME é implantado em locais onde não há oferta de ensino, concernente ao Ensino Fundamental e Médio, o que acaba por fazer basicamente com que sua missão se estenda às comunidades distantes dos centros urbanos. Em algumas dessas comunidades, o Ensino Fundamental é ofertado, porém, preponderantemente no SOME, as maiores abrangências provem de demandas do Ensino Médio nessas localidades.

Desta forma, a Lei do SOME se apresenta relevante por fixar os seus objetivos e finalidades, definindo ainda os requisitos para sua implantação nos municípios, tais como, carga horária anual, jornada de trabalho dos docentes, a organização pedagógica e administrativa e faz ainda referência a especificidade do atendimento educacional das populações indígenas através da Especificidade do SOME Indígena - SOMEI, conforme prescrito no Art. 11: “O Ensino Modular Indígena será desenvolvido em aldeias indígenas, garantindo a oferta de educação de forma intercultural, específica, diferenciada, bilíngue/multilíngue e comunitária.” (ALEPA, 2014)

A importância e relevância dessa lei, segundo GASPARINI (1998), referem-se à natureza de definição e fixação de responsabilidades institucionais de todos os agentes que atuam para o atendimento e funcionamento do SOME, inserindo o Governo Estadual, municípios, assim como seus principais artífices executores, representados pelos professores atuantes no sistema, além de caracterizar com precisão a organização e procedimentos de atendimento e funcionamento do referido sistema.

Anterior à legislação em pauta, o SOME era regido por instrumentos normativos frágeis, representados por resoluções emitidas pelo Conselho Estadual de Educação -CEE/Pa, tais como: Resolução nº 161/1982 e Resolução nº 135, de 18/04/1991, além de instrumentos

técnicos, tais como, a Resolução nº 116/1993 da Secretaria de Estado de Educação - SEDUC, que autorizava o pagamento de ajuda de custo ao pessoal do magistério que desenvolve atividade no SOME; e Portaria nº 122/97 – GS, que instituiu as normas que tratam das responsabilidades e obrigações do professor.

Destaca-se que em 2010 foi proposto no projeto de lei nº 086/2010, referente ao Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público do Pará, emenda parlamentar indicada pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará – SINTEPP, a gratificação SOME, com a seguinte redação:

Art. 30. O servidor que exercer suas atividades no Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME, fará jus a gratificação no valor correspondente a 100% (cem por cento) sobre o vencimento base acrescido da gratificação de escolaridade, repercutindo sobre a parcela salarial referente a férias e ao décimo terceiro salário.

Parágrafo único. Lei específica do Poder Executivo estabelecerá sobre o Sistema de Organização Modular de Ensino (Projeto de Lei n.º 089/2010, Pará).

Importante ressaltar que o Projeto de Lei do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração – PCCR, proposto pelo Governo do Estado naquela oportunidade, não fazia nenhuma referência ao SOME, razão que motivou a mobilização do movimento dos seus servidores para a consecução de emendas parlamentares, no sentido de tornar lei o SOME no Estado do Pará, com ênfase ao estabelecimento da gratificação SOME a todos os profissionais docentes atuantes no referido Sistema. Ainda sobre a legislação do SOME, destaca-se a sua finalidade e direcionamento enquanto política de atendimento educacional, conforme prescrito no Art. 2.º, § Único:

Art. 2º O Ensino Modular visa garantir aos alunos acesso à educação básica e isonomia nos direitos, assegurando a ampliação do nível de escolaridade e a permanência dos alunos em suas comunidades, observando as peculiaridades e diversidades encontradas no campo, águas, florestas e aldeias do Estado do Pará. Parágrafo único. O Ensino Modular é direcionado à expansão das oportunidades educacionais em nível de ensino fundamental e médio para a população escolar do interior do Estado, onde não existir o ensino regular, de modo complementar ao ensino municipal. (ALEPA, 2014).

Pereira (2016) ratifica que os sujeitos do campo do município de Abaetetuba, durante décadas, conseguiam cursar apenas as primeiras séries iniciais do Ensino Fundamental, o que nos faz pensar que caso quisessem progredir nos estudos deveriam se deslocar aos centros urbanos para tal finalidade. Porém, para viver na zona urbana, seus familiares teriam que lhes prestar assistência

financeira, visto que para sobreviver ali necessitariam de algumas necessidades básicas como: alimentação, uniformes escolares, material didático, dentre outros.

Como já mencionado anteriormente, o Sistema de Organização Modular de Ensino, em Abaetetuba, não veio somente atender à demanda profissional e de estudos do Ensino Médio para os ribeirinhos, mas também para o Ensino fundamental - anos finais, isso porque o município não ampliou o atendimento a essa etapa de ensino.

A Lei Estadual nº. 7.806/2014 prevê o repasse do nível fundamental via SOME à responsabilidade das municipalidades, conforme segue:

Art. 18. A Secretaria de Estado de Educação, no prazo de até dezoito meses, a contar da publicação desta Lei, desenvolverá estudo, planejamento e reordenamento da oferta dos anos finais do ensino fundamental na modalidade do Sistema de Organização Modular de Ensino, visando transferir a gerência desses anos finais às prefeituras cujo ensino fundamental esteja municipalizado. (Lei Estadual nº. 7.806, 2014).

Destaca-se na legislação, ao que se refere à aquiescência ou necessidade de implementação, critérios e condições de atendimento e funcionamento do SOME nos municípios paraenses, especialmente onde não houver oferta de anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, conforme fixado no Art. 5º da legislação supra:

Art. 5º O Ensino Modular deverá ser implantado nos municípios quando:

- I - Não existir escola pública estadual que ofereça os anos finais do ensino fundamental ou ensino médio;
- II - Existir escola pública municipal de ensino fundamental com espaço físico disponível e capacidade de expansão;
- III - existir comprovada demanda nas localidades do município, quando não existir escolas estaduais, para criação de turmas com, no máximo, quarenta alunos;
- IV - Houver comprovada necessidade e solicitação da comunidade a ser beneficiada, que será analisada pela URE e convalidada pela Coordenação Estadual do SOME.

§ 1º A implantação de turma do ensino modular dependerá da análise da Coordenação Estadual do SOME, independente de número mínimo de alunos.

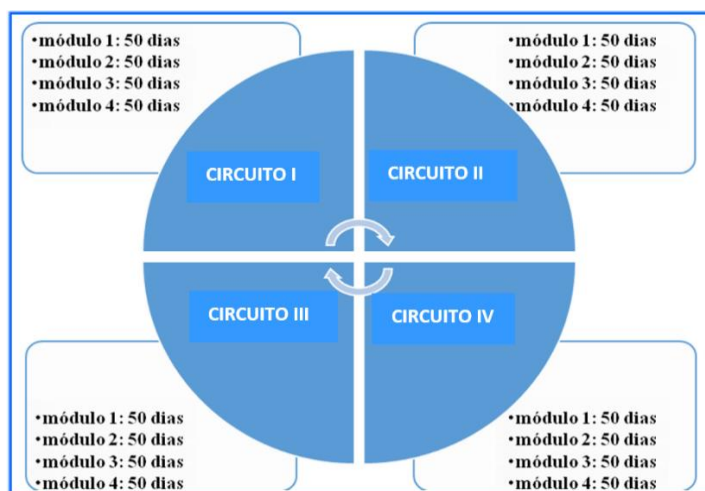
§ 2º A diagnose favorável para implantação do SOME em novas localidades deve envolver as seguintes condições: demanda, condições de permanência do professor, condições para desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem, e transporte de qualidade para os alunos. (ALEPA, 2014)

Outro aspecto relevante da Lei do SOME, diz respeito ao ordenamento, organização e funcionamento do Sistema, com destaque ao efetivo cumprimento de 200 dias letivos e carga horária mínima anual de 800 horas, conforme fixa o Art. 6º: “No Sistema de Organização

Modular de Ensino, a carga horária anual mínima será de 800 (oitocentas) horas, distribuídas em pelo menos duzentos dias letivos de efetivo trabalho escolar.” (ALEPA,2014). O § 1º ainda do mesmo Art. 6º fixa ordenamento de desenvolvimento dos módulos:

O ano letivo, no SOME, será composto de quatro módulos desenvolvidos em, no mínimo, cinquenta dias, para o desenvolvimento do conteúdo programático e aplicação de, no mínimo, duas avaliações em cada disciplina, excetuando-se o mês de julho e o período de recesso escolar definido no calendário escolar da Secretaria de Estado de Educação. (ALEPA, 2014).

Quadro 4- Diagrama dos circuitos some



FONTE: CARDOSO (2023); Adaptado Rodrigues; Silva, 2018.

O SOME apresenta estratégia específica ao se organizar com a composição de circuitos, conforme parágrafo 4º do artigo 8º da Lei Estadual nº 7.806, de 29 de abril de 2014

“Para fins desta Lei, denomina-se circuito o conjunto de localidades em que o professor deverá atuar durante o ano letivo, devendo na composição do mesmo priorizar o município e a URE em que o professor estiver lotado.” Cada circuito é composto por quatro localidades/ polos, nos quais os professores atuam em rodízio, ministrando os blocos de disciplinas (RODRIGUES e SILVA,2018).

Para a execução da referida estratégia, houve a necessidade de se firmar compromisso entre a Secretaria Estadual de Educação do Pará e prefeituras municipais. A partir de 1986 foi elaborado um convênio padrão, que passou a ser firmado pelas prefeituras interessadas na implantação do SOME.

De acordo com o documento, era de competência do município arcar com a moradia do professor. Esta devia atender condições adequadas de conforto, higiene e segurança para os servidores residirem durante o período de atividades na localidade, observando-se os seguintes parâmetros: a) ter serviços de água, energia e gás (onde tais serviços já sejam do serviço público geral); b) a moradia deve ser preferencialmente para professores do SOME/SEDUC; c) ter mobiliário básico (geladeira, fogão, mesas, cadeiras, camas com colchões); d) ter utensílios domésticos como louças, panelas, talheres, material de limpeza, etc. No dia 18 de abril de 1991, o Conselho Estadual de Educação – CEE aprovou as normas regimentares para o funcionamento do SOME.

Em seu Art. 8º, a lei também garante a jornada de 40 horas semanais aos docentes do SOME, incluindo as disciplinas ofertadas como dependência e reposição, compondo a carga horária docente anual para cumprimento da jornada. Os docentes do Sistema poderão ainda complementar a carga horária de sala de aula com projetos educacionais na sua área de atuação, de modo a atingir a jornada de 40 horas semanais, sempre que a oferta de turmas não for suficiente para atingir o limite da carga horária em regência de classe da respectiva jornada.

Art. 8º Os professores que atuam no Sistema Modular de Ensino - SOME serão lotados com jornada integral de 40 (quarenta) horas semanais, definida no inciso III do art. 35 da Lei nº 7.442, de 2 de junho de 2010.

§ 1º A lotação de professor do quadro docente do SOME, por circuito e módulo, será feita conjuntamente pela Direção de URE'S, Escolas Sedes, Supervisão Pedagógica, e Coordenação Geral do SOME, observando a diversidade geográfica com diferentes distâncias entre as localidades e as sedes na composição dos circuitos.

§ 2º As disciplinas ofertadas como dependência e reposição comporão a carga horária docente anual para cumprimento da jornada.

§ 3º O professor lotado no SOME poderá complementar a carga horária de sala de aula com projetos educacionais na sua área de atuação, de modo a atingir a jornada de 40 (quarenta) horas semanais, quando a oferta de turmas não for suficiente para atingir o limite da carga horária em regência de classe da respectiva jornada.

§ 4º Para fins desta Lei, denomina-se circuito o conjunto de localidades em que o professor deverá atuar durante o ano letivo, devendo na composição do mesmo priorizar o município e a URE em que o professor estiver lotado.

O Art. 9º da Lei do SOME estabelece sua organização pedagógica e administrativa, destacando a atuação de supervisores pedagógicos e especialistas em educação:

Art. 9º - Na organização pedagógica e administrativa do SOME deverá ser lotado um Supervisor Pedagógico por município, ocupante de cargo de Especialista em Educação, conforme enquadramento funcional na rede estadual de ensino. § 1º O Supervisor Pedagógico subordinar-se-á à Coordenação Estadual do SOME, ao Gestor da Unidade de Ensino e à Direção da Escola. § 2º Para a organização administrativa do SOME, deverá ser designado no mínimo um Assistente Administrativo por município que será lotado na Escola Sede ou URE, dentre os servidores do quadro da Secretaria de Estado de Educação. (ALEPA, 2014)

Na especificidade amazônica, destaca-se como um aspecto inovador da lei do SOME o atendimento às Comunidades Indígenas, citada como Ensino Modular Indígena - SOMEI, conforme fixa os Art(s). 11, 12, 13, 14, 15 e 16, com seus respectivos parágrafos, titulados no Capítulo II – Ensino Modular Indígena:

Art. 11. O Ensino Modular Indígena será desenvolvido em aldeias indígenas, garantindo a oferta de educação de forma intercultural, específica, diferenciada, bilíngue/multilíngue e comunitária. Art. 12. O Ensino Médio Modular Indígena em sua organização baseia-se em:

- I - Especificidade e diferença, pois as sociedades indígenas brasileiras possuem tradições culturais próprias, tendo cada povo suas especificidades e devendo suas escolas serem diferenciadas das escolas dos não-indígenas;
- II - Interculturalidade, uma vez que as escolas devem reconhecer as diversidades de saberes, promovendo situações de comunicação entre eles;
- III - bilinguismo, porque o uso da língua ancestral representa a preservação de suas identidades e é um direito assegurado aos povos indígenas;
- IV - Globalidade do processo de aprendizagem;
- V - Currículo baseado nas práticas socioculturais de cada sociedade indígena.

Tendo-se como referência o Art. 11 da citada Lei, percebe-se a abertura de se olhar para as especificidades dos territórios e dos seus sujeitos. E na Educação Ribeirinha, o delinear pedagógico do processo ensino aprendizagem, ao ser assumido pelos gestores educacionais do SOME, apresenta diversas possibilidades advindas da base da escola que podem contribuir com um processo emancipador de educação.

Quanto às responsabilizações institucionais, a Lei do SOME, regula em seus Art(s) 17, 18, 19 e 20, sob o título de Capítulo III – Disposições finais, critérios e obrigações do Estado e Municípios, com destaque para a parceria com os municípios, quanto à garantia de providenciar moradia em condições adequadas para uso exclusivo dos docentes do Sistema em diferentes circuitos de atuação e também fixando que constitui dever do Estado a adoção de insumos jurídicos que regulem a relação e cuidado jurídico dos Servidores que atuam no SOME. Ainda neste contexto das responsabilizações institucionais, também é fixado, de forma solidária, garantir aos alunos transporte e alimentação escolar, bem como a distribuição de livros didáticos.

4.2.1 O SOME nas águas de Abaetetuba

A Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba possui 99% unidades escolares em prédios próprios, com infraestrutura aprovada pelo Conselho Municipal de Educação de Abaetetuba. O Some possui estudantes matriculados, mas não possui prédio escolar. O processo de escolarização é realizado em prédios das unidades escolares cedidos pelo município. Dentre as escolas municipais que acolhem o SOME:

Quadro 5- Escolas municipais SOME

Nº	ESCOLAS MUNICIPAIS - SOME DE 6º AO 9º ANO; 1º, 2º E 3º ANO DO ENS. MEDIO.	LOCALIDADES	TURMAS SOME	Nº ALUNOS SOME
1	EMEIF NSA. SRA. DE GUADALUPE	RIO TUCUMANDUBA	07	198
2	EMEIF NSA. SRA. DE FÁTIMA	RIO URUBUÉUA	09	220
3	EMEIF MARIUADIR SANTOS	RIO PARAMAJÓ	07	107
4	EMEIF CRISTO REDENTOR	RAMAL MAUBA	05	88
5	EMEIF MANOEL PEDRO FERREIRA	RIO ITACURUÇÁ	05	73
6	EMEIF FELIPE SANTIAGO CAMPELO	RIO PIQUIARANA	07	100
7	EMEIF TOMAZ LOURENÇO NEGRÃO	MARACAPUCU MÉDIO	07	84
8	EMEIF NSA. SRA. DO PERPÉTUO SOCORRO	RIO MAUBA	08	184
9	EMEIF PADRE PIO	ILHA CAPIM	08	100
10	EMEIF PADRE MÁRIO LANCIOTTI	RIO MARACAPUCU ALTO	07	163
11	EMEIF DONDON PINHEIRO	RIO PARURU	07	147

12	EMEIF SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS	RIO MARACAPUCU BAIXO	07	159
13	EMEIF SORRISO DE MARIA	RIO CARIPETUBA	07	62
14	EMEIF RAIMUNDO SARGES DA ROCHA	RIO GUAJARÁ DE BEJA	09	205
15	EMEIF SÃO RAIMUNDO	RIO SAPUCAJUBA	07	178
16	EMEIF SÃO FRANCISCO DE ASIS	RIO DA PRATA	07	70
17	EMEIF JOÃO MARIA	RIO DOCE	07	79
18	EMEIF FREI PAULINO	RIO PANACUERA	07	82
19	EMEIF SANTA MARIA	RIO SIRTUBA	07	80
20	EMEIF SANTO AFONSO	RIO XINGU	07	110
	TOTAL		142	2489

Fonte: Setor Estatística- DRE3- Abaetetuba/2024

Observa-se que o SOME ocupa espaços das escolas municipais em 19 (dezenove) unidades escolares da rede no espaço das ilhas, enquanto na zona da estrada registra-se 1(uma) escola. Ressalta-se que as matrículas dos estudantes do SOME estão vinculadas no anexo I da EEEFM Prof^a Bem Vinda de Araújo Pontes. Elucida-se que os estudantes são atendidos na EMEIF Santo André (escola municipal), pois não existe um prédio construído pelo estado para o funcionamento desse anexo.

No entanto, esse direito é negado aos sujeitos do campo no que diz respeito ao atendimento em seu próprio território e com qualidade de ensino. As comunidades do campo de Abaetetuba passam por sérias dificuldades no acesso à educação, principalmente no Ensino Médio, por não terem escolas específicas para este público.

No que diz respeito ao nível de escolaridade, o quadro educacional de Abaetetuba em 2021 apresenta o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos anos iniciais de 4,1. Na comparação com cidades do mesmo estado, a nota dos estudantes dos anos iniciais colocava esta cidade na posição 37 de 144 municípios do estado do Pará. A taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos) foi de 97,7. Isso posicionava o município na classificação 13, de 144, dentre as cidades do estado e na posição 2.574, de 5.570, dentre as cidades do Brasil. (IBGE, 2021).

No Ensino Médio, a etapa é assumida pela Rede Estadual em Abaetetuba abrangendo 17 (dezessete) unidades escolares, além do atendimento aos anexos do Some em 19 localidades.

QUADRO 6- Quantidade de alunos matriculados no Ensino Médio- Rede estadual de Abaetetuba, em 2024.

QUANTITATIVO DE ALUNOS MATRICULADOS NO ENSINO MEDIO – REDE ESTADUAL DE ENSINO					
MODALIDADE	1º SERIE	2º SERIE	3º SERIE	1º ETAPA	2º ETAPA
REGULAR E INTEGRAL	6.238	6.359	5.126		
EJA				1.225	1.425
SOME	2.282	1.828	1.664		
TOTAL	8.565	8.187	6.790	1.225	1.425

Fonte: 3ª Ure de Abaetetuba/2022

A demanda do Ensino Médio, que atendeu em 2022 o número de 6.009 (seis mil e nove) alunos, incluindo EJA Ensino Médio, ainda não é totalmente contemplada na Rede Estadual do Ensino Regular, o que motivou a implantação do SOME nas comunidades do campo:

Quadro 7- Sistema de organização modular de ensino

Escola sede: ANEXO I – EEFM BENVINDA DE ARAÚJO PONTES/Abaetetuba/PA.

CIRCUITO I	CIRCUITO II	CIRCUITO III	CIRCUITO IV	CIRCUITO V
RAMAL MAÚBA RIO URUBUÉUA RIO PARAMAJÓ RIO TUCUMANDUBA	RIO PIQUIARANA RIO ITACURUÇÁ RIO MAÚBA RIO MARACAPUCÚ TOMÁS LOURENÇO	RIO PARURU ILHA DO CAPIM RIO MARACAPUCÚ MARIO LANCIOTTI RIO MARACAPUCÚ SAGRADO	RIO DA PRATA RIO SAPUCAJUBA RIO CARIPETUBA RIO GUAJARÁ DE BEJA	RIO PANACUERA RIO DOCE RIO SIRITUBA RIO XINGU

Fonte: DRE 3-Abaetetuba/2024

O quadro 7 configura o território geográfico de implantação do Some, o que vem ratificar a necessidade ao atendimento de estudantes que enfrentam sérias dificuldades de deslocamento para outros locais de estudo. Evidenciam-se muitos outros problemas emergentes em volta deste processo, o que vem mostrar que o resultado pontuado por instituições de pesquisas, como o Instituto Nacional de Pesquisas em Educação- INEP, não se restringe ao SOME no Estado do Pará. Há investimento nas etapas iniciais da Educação Básica com disparidade de matrículas entre os níveis educacionais. Assim, ratifica-se a ideia de que os incentivos à matrícula são de fato ações meramente quantitativas, para serem demonstradas como uma estratégia governamental e cumprimento das exigências internacionais de aumentar o número de alunos (as) nas escolas brasileiras.

Segundo o INEP, o Pará é o penúltimo colocado em números de crianças e adolescentes fora dos espaços escolares. Essa situação interfere decisivamente na mão de obra

produtiva do estado. Um exemplo disso pode ser verificado no setor industrial. Segundo a Secretaria de Orçamento e Finanças do Estado do Pará – SEPOF, no ano de 2007 e anos subsequentes, mais de 40% dos empregos diretos nas indústrias foram preenchidas por mão de obra de outros estados, destacando o polo industrial do município de Barcarena que atrai muitos jovens para diversos serviços, como operadores de máquinas, fornos, etc., pelo grande complexo Albrás Alunorte e outros imponentes do ramo industrial. A consequência desse fenômeno de importação de mão de obra faz com que medidas emergenciais sejam tomadas no estado. Apesar dessa necessidade profissional, tem-se um quadro alarmante no atendimento e resultado educacional no Ensino Médio do município de Abaetetuba.

Portanto, era admissível se planejar uma estratégia de educação no Ensino Médio conforme a necessidade do contexto apresentado no final da década de 1970 a 1980, lembrando que a década de 80 foi a explosão de empresas multinacionais se firmando na Amazônia, principalmente no complexo de Barcarena, que exigia formação profissional para o quadro de servidores e sem dúvidas, o quadro de educação do Pará não oferecia referências de formação específica para o preenchimento dos quadros.

Queiroz (2010) enfatiza que existia, portanto, necessidade de se proceder a opções políticas, teóricas e curriculares que permitissem a qualificação da educação em consonância com a proposta do governo democrático popular, que reassumiu o compromisso, por intermédio da Secretaria de Estado de Educação, de definir uma política para o Ensino Médio no estado e para qualificação do ensino e valorização docente, além de melhorias na estrutura física das escolas.

Destaca a autora que é no Ensino Médio que a relação entre educação e trabalho, entre conhecimento e atividade prática, é tratada mais explicitamente, fato este claramente expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, em seu art.35, inciso II, que destaca como uma das finalidades do Ensino Médio a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.

Perfaz também que o contexto educacional exige parâmetros de avaliações nacionais e internacionais. Ao se aderir as novas avaliações nacionais, o espaço escolar passou então a ser configurado como um local de conciliação da prática pedagógica e social, pois no decorrer do surgimento das exigências no campo educacional, a instituição escolar precisa então ser sistêmica, planejar-se e adequar-se a esta nova realidade, principalmente quando se trata do

processo avaliativo. Libâneo (2001) enfatiza que as mudanças na educação passam também pelos diversos eixos para se chegar a um resultado:

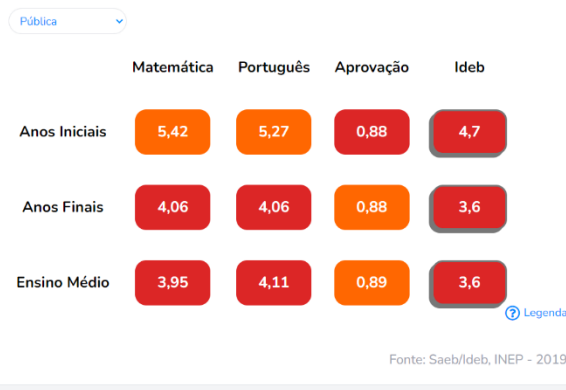
Essas mudanças atingem o sistema educacional, exigindo-lhe adequação aos interesses do mercado de formação de profissionais mais preparados para as modificações do processo de produção... Sendo assim, o usufruto ou falta da educação básica (incluindo novas habilidades e competências sociais) passa a ser determinante da condição de inclusão ou exclusão social... (LIBÂNEO, 2001, p. 36).

A fala do autor condiz com dados apresentados na avaliação do Ideb/2021 no município de Abaetetuba.

Quadro 8- IDEB ABAETETUBA/2021

Composição do IDEB

O Ideb é calculado como a média dos resultados padronizados do Saeb de português e matemática multiplicados pela taxa de aprovação do Censo Escolar.



Fonte: QEDU, 2023

A média do IDEB de 3,6 na última etapa da Educação Básica vem confirmar a necessidade de se replanejar a educação para o Ensino Médio, especialmente para os sujeitos do campo. O Ensino Médio ainda não pode ser considerado prioridade em um estado em que as desigualdades e as dificuldades de acesso às regiões são fatores agravantes no desenvolvimento educacional.

Pereira (2016), em pesquisa sobre o Sistema de Organização Modular de Ensino no município de Abaetetuba relaciona a relevância do Some nas comunidades do campo e pontua a oferta do Ensino Fundamental e do Ensino Médio neste território. Salienta o autor que o objetivo do projeto, quando foi criado, era ofertar apenas o Ensino Médio.

O Pará historicamente foi cotado como um dos mais atrasados estados do Brasil, fato evidenciado em dados oficiais, como o “Mapa Exclusão Social do Estado do Pará 2017” (Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas [Fapespa], 2017, p. 33), que registra a ação emergencial da constituição do SOME em quatrocentas e sessenta e cinco localidades do estado, atendendo a trinta e seis mil alunos. Segundo Frigotto (1998), essa situação urgente

pode ser explicada pelas exigências internacionais do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional e, principalmente, do Banco Interamericano de Desenvolvimento, que firmam agendas com ações de investimento no Brasil, colocando exigências que o país deve seguir para garantir a superação de seus rankings econômico e educacional. Assim, pode-se empreender que essas políticas de incentivo ao acesso e permanência dos alunos (as) nas escolas sejam apenas meras imposições internacionais na educação brasileira.

Em Abaetetuba, até o ano de 2020, não se ventilava ampliação do Ensino Fundamental - anos finais. Iniciou-se discussão e projeção a partir do ano de 2021 para o território da sede (cidade), se estendendo, no ano de 2023, ao território das estradas e ramais, ficando desprovido o campo, no território das ilhas, do atendimento nesta etapa de ensino (SEMEC, 2023)

É sabido que a educação ribeirinha continua invisibilizada frente à implantação de políticas públicas equitativas para os sujeitos do campo. O SOME, enquanto política pública, ao desaguar no território das águas de Abaetetuba, objetivou primeiramente, por expressos motivos, a reversão de dados estatísticos educacionais, embora visasse atender o público de adolescentes, jovens e adultos evadidos da escola devido a muitas situações, entre elas, a dificuldade de estudar na própria comunidade por não ter escola nas proximidades e pelo custo alto de deslocamento para a cidade.

Neste alinhamento, o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) torna-se uma política educacional estabelecida no estado do Pará com o intuito de levar a educação pública, especialmente o Ensino Médio, às populações do interior não atendidas pela oferta regular, um direito à educação que veio formatada em laboratório de planejamento da SEDUC, com sua intencionalidade de melhorar os índices dos resultados educacionais no estado do Pará. Por outro lado, analisando a ausência de atendimento educacional nos lugares mais longínquos na constituição e implantação do Some nas comunidades dos territórios das águas, se fez marcante a pressão de muitos movimentos sociais que reivindicavam que os filhos dos ribeirinhos, quilombolas, assentados e outros, tivessem direito à escola no seu próprio território, como nos coloca o professor do SOME.

Quando iniciei o trabalho no Some, tudo era muito mais complicado. Tivemos que ir várias vezes à Seduc, em Belém, para resolver questões burocráticas de papéis de lotação. As prefeituras alugavam casas para nós professores e cediam espaço das escolas para as turmas do Some. Lembro, que em muitas comunidades as lideranças brigavam e brigavam muito com os políticos que só apareciam em época de eleição. Cada família sentia na pele a dificuldade de não ter estudo para os seus filhos. Nós professores, no início do projeto fomos de certa parte beneficiados com melhor salário devido a soma de gratificações e que agora nos últimos anos, esse direito foi retirado dificultando mais a ida dos professores para as comunidades, pois o professor paga seu transporte, água, alimento. (CARDOSO, J.F,2022)

O SOME, em sua implantação e estrutura do quadro de professores pela SEDUC/PA, contratou, inicialmente, professores temporários, até mesmo sem habilitação própria, e professores efetivos concursados que se dispusessem a se deslocar para os mais diversos territórios do campo, conforme a necessidade da comunidade. Esta situação implicou no confronto entre seus traços culturais com a vida do povo do campo, travando-se então, o choque cultural em que valores eram impostos por professores vindos das cidades. Realidade que atualmente vem, gradativamente, mostrando mudanças em sua reorganização de gestão administrativa e pedagógica, conforme contexto e necessidade das comunidades. Para tanto, o coletivo na luta por direitos e educação se fortalece entre os professores, entidades e movimentos sociais.

O estado assume a responsabilidade de gestar os recursos de pagamento dos professores e os municípios, a manutenção dos espaços de aulas, transporte e alimentação escolar para atender a demanda. Ressalta-se que geralmente esses acordos não são oficializados via convênio, o que fragiliza a segurança da qualidade na educação do SOME.

Observa-se que a dinâmica de ensino do SOME, por seguir normativas da SEDUC/PA, não contempla uma flexibilização na organização do trabalho pedagógico e isto gera um distanciamento do contexto cotidiano dos sujeitos viventes do campo, ou seja, não se verifica, na mediação do conhecimento, a valorização do conhecimento prévio do estudante em prol de uma forma lógica para o campo do saber, como nos afirma o estudante do SOME - Ensino Médio,

O currículo, o conteúdo de aula dada, não são contextualizados de acordo com nossa realidade, com isso, são ensinadas coisas sem interesse para nós. Isso se dá porque muitos dos professores apresentam conteúdo que se resume a escrever no quadro, poucos apresentam um conteúdo que estimule a pesquisa, seminários, projeto para feiras de ciências, entre outras formas que tornariam a aula diferenciada. Toda aula é a mesma coisa. (Dyeni Dias dos Santos 21/04/2005).

Conforme aponta Michel Apple (2006), a escola é responsável pelo conhecimento da produção técnica, reprodutora da sociedade capitalista e esses conhecimentos produzidos pelos estudantes são relevantes para a economia e a produção.

O texto “Consolidando o currículo a partir do sujeito aluno”, publicado pelo Departamento de Políticas de Ensino Médio da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, diz que o Ensino Médio deve ser planejado em consonância com as características sociais, culturais e cognitivas do sujeito, tendo como referencial desta última etapa da educação básica, adolescentes, jovens e adultos. Cada um desses tempos de vida tem a sua singularidade, como síntese do desenvolvimento biológico e da experiência social.

A construção do conhecimento científico, tecnológico e cultural é também um processo sócio-histórico, o Ensino Médio pode configurar-se como um momento em que necessidades, interesses, curiosidades e saberes diversos confrontam-se com os saberes sistematizados, produzindo aprendizagens socialmente e subjetivamente significativas. Num processo educativo centrado no sujeito, a educação média deve abranger todas as dimensões da vida, possibilitando o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando. (Orientações Curriculares do Ensino Médio. MEC/SEB/DPEM, 2004: 9-10).

No fragmento, verifica-se que o Ensino Médio está ligado a realização de processos formativos que subsidiam o jovem-adulto em suas decisões e escolhas, principalmente em sua vida, em conformidade com seu contexto social. Assim, é necessária a criação de caminhos viáveis de formação, profissionalização e continuidade de estudos para esses sujeitos, bem como a formação política, ética e de cidadania agregadas ao debate sobre as singularidades, lutas, dilemas e perspectivas de vida no campo, no intuito de se criar estratégias para a ação e o despertar de sentimentos de pertencimento e resistência diante de uma prospecção de futuro.

Desse modo, pensar na qualidade social dos sujeitos pressupõe conhecimentos de interesses sociais da comunidade escolar para que seja possível educar e cuidar através de uma interação efetiva ligada aos princípios e finalidades educacionais que objetive conhecimentos e concepções curriculares, na medida em que isso constitui um exercício contínuo sobre o aspecto político-pedagógico, tendo em vista a atuação desse sujeito na comunidade educativa. Conforme afirma Muller (2004, p. 9), o “funcionamento das sociedades modernas é indispensável assimilar os processos a partir dos quais são formuladas e implementadas as políticas públicas”.

Vale reverberar que a educação ribeirinha na relação com a educação do Sistema de Organização Modular de Ensino, permeado pelo território e sujeitos do campo, tendo à frente os movimentos sociais, que por sua vez possuem formação local de caráter político e de educação popular, quebra o poder hegemônico de instituições como a Secretaria Estadual de Educação e Secretarias Municipais de Educação ao transgredir e, por meio de suas lutas garantir a educação por direito, o que é inerente aos seres humanos e comprova que a educação é realizada em todo e qualquer lugar, e, além disso, que a educação do cuidar, dos saberes das comunidades, repassados dos adultos às novas gerações, é um movimento de resistência e que se entrelaça no viver cotidiano dos sujeitos do campo.

Figura 17- Comunidade reunida na festa de Nossa Senhora de Fátima



Fonte: Rocha, 2023

Na Figura 17, é marcante a identidade das águas entrelaçadas à vida dos sujeitos. Educação da celebração religiosa, social, cultural perfaz uma educação que liberta e que vai além das salas de aulas. A educação ribeirinha se faz na resistência dos estudantes e comunidade que primam por uma educação de qualidade, de equidade e de inclusão.

Um marco na vida de um estudante ribeirinho é a busca de formação, o que nem sempre ele alcança, pelas grandes dificuldades enfrentadas. O ensino de melhor qualidade contribui para uma formação acadêmica eficaz, há atividades em conjunto que são muito produtivas, em que um ajuda o outro, promovendo um aprendizado coletivo que ajuda uns aos outros. Todo o docente se prepara para exercer sua função, se não for bem preparado, não fará bons profissionais; todas as categorias devem estar em constante formação e qualificação para sempre levarem para sala de aula inovações. Professores e alunos geralmente se dão bem. Manuely Conceição Barros da Silva (Professora do SOME)

No processo de luta pela educação do campo, os sujeitos energizam forças na busca de suas realizações pessoais e profissionais. A culminância do Ensino Médio - SOME, torna-se uma festa de confraternização numa dimensão comunitária. A Figura 19 destaca alunos ribeirinhos da comunidade do Rio Urubuêua realizando a colação de grau do Ensino Médio.

Figura 19- Estudantes concluintes do ensino médio do SOME



Fonte: Rocha, 2023

Reiteramos que a dinâmica de resistência por uma educação ribeirinha, embora instituída pelo SOME no Ensino Médio, se faz transgressora no seu fazer cotidiano, o que é ratificado por Caldart (2002, p. 26), pois quando assumimos o desafio de primar por uma educação **do e no** campo, afirmamos que o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive e mais ainda, que o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Portanto, o contexto educacional brasileiro e as demandas político-pedagógicas para os sistemas e escolas trazem pontos de atenção de que ações de políticas públicas educacionais e inclusivas requerem construir a qualidade social que primam por conhecimentos e saberes dos interesses sociais da comunidade a partir do cotidiano, das histórias e vivências dos sujeitos em seus territórios, no nosso caso, no território das águas do Rio Urubuêua, Comunidade Nossa senhora de Fátima, de Abaetetuba, Pará, Amazônia, Brasil. Este é nosso lugar de fala.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os caminhos pelas águas do rio Urubuêua no movimento das marés até o final desta produção dissertativa, marcam muitos pensamentos e reflexões tecidos ao longo do estudo proposto. Rememorei inicialmente minha vida, minha identidade, vindas como força de transgredir, de superar momentos vividos como mulher ribeirinha.

O território das águas como espaço de relações e convivências passa despercebido pelos cidadãos da cidade, pelas instituições superiores que revalidam o conhecimento considerado universal com suas normatizações. Por outro lado, objetivei expor a Educação Ribeirinha em seu próprio movimento, a partir da vivência dos sujeitos das águas, especificando a Educação Institucionalizada- o SOME. O esperar em uma educação transformadora foi o que motivou essa pesquisadora a não desistir das “remadas”, pois em determinado momento, tive que remar contra a maré.

Cada passo dado deixou incrustadas marcas de aprendizagens que não se restringem tão somente ao objeto pesquisado, mas me oportunizou amadurecer e crescer na minha formação pessoal. Fundamental foi revisitar minha comunidade, ressignificar a vida cotidiana e dos sujeitos do Rio Urubuêua. Quão importante foi trazer as primeiras memórias de constituição do SOME nos rios de Abaetetuba. Foi uma árdua luta para garantir educação escolar nos territórios considerados exóticos, estranhos, longínquos.

Ao pesquisarmos as memórias da professora Maria Emília lobato Gonçalves, resultou-se em construção e reconstrução, idas e vindas, erros e acertos que deixaram muitos ensinamentos. Logo, as considerações ora apresentadas não se acabam aqui, significa que ainda há muito que se refletir acerca da educação ribeirinha e das reflexões que foram apontadas durante a investigação, portanto, trouxe alguns apontamentos com vistas a responder às perguntas que me guiaram desde o início da pesquisa.

De início, situei o objeto de pesquisa, mas também trouxe a narrativa de vida da pesquisadora, dialogando com as nossas próprias memórias, seguindo pelos caminhos das águas do Rio Urubuêua, da Educação Ribeirinha e situando a relevância do Sistema de Organização Modular de Ensino, bem como nossa questão central e os objetivos traçados.

A fim de compreendermos as raízes históricas pelas quais a Educação Ribeirinha perpassa, apresentamos de forma breve a visibilidade da comunidade, a dinâmica vivenciada envolta das águas, à produção de trabalho, bem como o contexto educacional da Escola Nossa Senhora de Fátima. Aqui, desvendamos os momentos enfrentados pelos povos do campo na

luta por uma educação no/do campo em sua integridade, ressignificando esse espaço com um lugar de transformação social (Caldart, 2011).

Para escrever a respeito da Educação Ribeirinha, nos ancoramos em autores que foram fundamentais para a descrição dos conceitos referentes ao pensar da vida no campo, o cotidiano dos ribeirinhos, a saber, Cardoso (2020), Ferreira (2023), Loureiro (1995), Freire (1996,2011), Hage(2014), Arroyo (2014) entre outros. Esta literatura nos fez reconhecer a heterogeneidade presente nos espaços do território das águas do rio Urubuêua como sendo um elemento fortalecedor no processo de aprendizagem dos educandos que vivem no campo. E ainda para falar de educação do campo, nos baseamos também nos escritos de Molina (2002), Caldart (2001) e Arroyo (1999, 2001), que entendem essa modalidade educacional como um fruto das mobilizações sociais camponesas, que se contrapõem ao modelo de ensino rural/urbanístico de caráter mercantilista, reconhecendo esse ambiente como um espaço histórico com práticas de ensino voltadas às reais necessidades dos sujeitos que vivem no campo.

Ressalto o Sistema de Organização Modular de Ensino na etapa do Ensino Médio na escola Nossa Senhora de Fátima refletindo sobre o desaguar do SOME nas águas do Rio Urubuêua, primeiramente no destaque do cotidiano dos estudantes do Ensino Médio que fazem o enfrentamento de deslocamento desde a madrugada na espera dos freteiros até sua chegada às escolas municipais que atendem o SOME. A Escola é o espaço da dinâmica de encontros entre os estudantes da Rede Municipal, do Some, dos comunitários, como também é local de interação, de religiosidade, de convivência entre os povos das águas.

Registrei os principais dispositivos legais e diretrizes educacionais que regem esse sistema de ensino e como contrariamente à legislação ele é executado nos espaços cedidos para efetivação das aulas, assim como os conteúdos curriculares e recursos e metodologias não são condizentes com as especificidades da realidade dos sujeitos das águas. Têm-se um processo aligeirado de ensino em ciclos modulares que favorece a interrupção de aprendizagem em sequência de assimilação dos conhecimentos. Neste capítulo discorri como principal aporte bibliográfico a Legislação em voga: LDB 9394/96 e a Lei do Sistema de Organização Modular de Ensino Nº 7.806/2014. Essas leis evidenciam a garantia dos estudantes que se encontram nos mais diversos territórios de difícil acesso.

O direito à educação é subjetivo. No entanto, a ausência de políticas para o campo e no campo não se fazem presentes. Há descaso dos governos no que diz respeito ao investimento na educação dos sujeitos ribeirinhos para que tenham melhor qualidade de educação e de vida.

Para alcançarmos o objetivo geral do estudo, que foi analisar como se revela a educação ribeirinha na relação com o SOME-Ensino Médio no território das águas do rio Urubuêua, houve a necessidade de um distanciamento e um exercício constante da pesquisadora para não se envolver completamente com o objeto proposto. Dessa forma, a estratégia foi de traçar uma linha de trabalho voltada à revisitação da comunidade com um olhar de mergulho nos vestígios de memórias e de releitura do território na dinâmica do cotidiano, investigando as pretensões da política de implantação do Some nestes territórios. Para tanto, a escolha da metodologia foi fundamental. Assumi a abordagem qualitativa, trazendo como referenciais Mynayo, Chizzotti, Marli André e outros renomados pesquisadores.

O encontro desses autores no texto de dissertação trouxe leveza para melhor entendimento na pesquisa, por entenderem que nas Ciências Humanas e Sociais trabalhamos com seres humanos, seus pensamentos e modos de vida. Para tanto, há a necessidade de aprofundar as análises e fazer novas descobertas em favor da vida humana, pois é a partir da captação desse entendimento que o pesquisador terá condições de determinar os meios para edificá-la.

No tocante à construção dos dados, realizamos, individualmente, entrevistas narrativas respaldadas por Chizzotti (2014) e seguindo todos os protocolos estabelecidos pelo termo de aceite e consentimento para publicação das falas e imagens de acordo com a disponibilidade de cada colaborador. Com isso, pudemos compreender a importância de olhar o ensino do Sistema Modular a partir das narrativas, pois estas puderam fazer emergir os itinerários concernentes à construção da trajetória histórica dos estudantes ribeirinhos, nos apontando aspectos como subjetividades, experiências discentes, desafios e suas perspectivas de vida estudantil, até aqui pouco legitimados nos espaços acadêmicos (Arroyo, 1999).

À vista disso, os saberes, os dizeres e os fazeres dos estudantes ribeirinhos nos revelam elementos que nos levam a entender como avaliam as experiências, metodologias e desenvolvem suas práticas usadas nas turmas do SOME, permitindo a pesquisadora estabelecer uma relação respeitosa ao olhar o outro de maneira empática e, principalmente, o comprometimento com a escuta sensível. Com isso, as narrativas desses estudantes a partir dos seus olhares e vivências, ajudaram a dar sentido às suas praxes, permitindo ressignificá-las (Larrosa, 2002).

Isto posto, encontrei achados que deixaram explícitos, durante esse percurso, o quanto a educação ribeirinha tem sua especificidade e é significativa para a formação dos estudantes

do SOME, desbravando um sentimento de pertencimento e uma relação muito forte com a comunidade do campo. O estudo exteriorizou as adversidades enfrentadas por cada estudante colaborador revendo sua trajetória escolar, seu percurso, suas travessias para concluir a formação escolar no Ensino Médio, bem como os caminhos que os conduziram a tornarem-se estudantes do SOME, não por opção, mas por única oportunidade de educação de Ensino Médio no campo.

Menciono na pesquisa, que a Educação Ribeirinha nas escolas do campo é um processo de construção por meio de práticas vivenciadas no dia a dia e dos desafios enfrentados na sala de aula frente à falta de infraestrutura das unidades de ensino no município que atendem a demanda do SOME-Ensino Médio. Ressalto que as condições de trabalho docente enfrentam a falta de alojamento para os professores que vêm de fora, falta de melhores instalações físicas, recursos e materiais didáticos, bem como a falta de formação continuada, silenciada pelos órgãos competentes.

Nas análises nos deparamos com falas que tratam do ensino descontextualizado como sendo uma ação malsucedida pelos professores e professoras do SOME, os quais se prendem no uso de conteúdos curriculares provindos da Secretaria Estadual de Educação deslocado do contexto sociocultural cujos estudantes ribeirinhos estão inseridos. Sendo assim, compreendemos ser necessário valorizar as raízes culturais dos povos que vivem nas comunidades ribeirinhas como um aspecto central, em que os processos de ensino e aprendizagem não devem ser desenvolvidos de forma descontextualizada à realidade dos educandos.

Outra questão presente em nossos achados são as heranças do modelo de ensino urbano cêntrico que ainda se encontram nas práticas realizadas nas turmas do SOME, práticas estas que podem ser decorrentes de uma formação (inicial e continuada) que insiste em seguir os passos organizacionais das escolas urbanas e pensados na lógica da padronização da cidade. No momento de escuta, percebi que a formação inicial dos professores e professoras do SOME, não atendem às especificidades da Educação Ribeirinha, reforçando a prática do modelo aludido, sendo essencial transgredir com a lógica de currículo padrão das escolas urbanas (HAGE, 2014a).

Contudo, sentimos a necessidade de pensar em um aperfeiçoamento para a formação continuada dos professores e professoras que atuam no SOME do município de Abaetetuba/PA, com o intuito de fortalecer suas práticas, reconhecendo o espaço das turmas como um espaço de formação, buscando uma ruptura com o modelo curricular urbanista, que

ainda se fazem presentes nas escolas do campo.

Mesmo diante dessa lacuna na formação, que julgo ser um dos principais desafios para os próximos anos na luta por uma educação do campo de qualidade, os estudantes colaboradores do nosso estudo, buscam estratégias de recompor a aprendizagem perdida ao tomarem a iniciativa de estudarem por conta própria em grupos coletivos, como reforço de conteúdos não trabalhados pelos docentes do SOME, assim, nestas diversidades presentes, constroem alternativas e novos formatos de aprendizagens. Nesta revisitação e escuta dos estudantes foi identificado que há uma interação uns com os outros em meio aos desafios enfrentados nesse formato de ensino.

Ao retornar aos objetivos propostos, concebo tê-los alcançados, posto que fiz uma revisita a uma comunidade das águas a qual tenho identidade e da qual busquei apresentar o meu ser enquanto pesquisadora. Busquei expressar a Educação Ribeirinha na sua dinâmica cotidiana do ser e fazer ribeirinho envolto à educação do Sistema de Organização Modular de Ensino, até então, única oportunidade de acesso dos estudantes ao Ensino Médio no campo. Pontuei as precariedades e lacunas a partir da fala dos sujeitos do território das águas do rio Urubuêua e o quanto ainda é necessário a efetivação da política educacional voltada à especificidade dos sujeitos do campo, até então negada pelos órgãos competentes.

Desse modo, este estudo abriu novos caminhos para que possam ser aprofundados em pesquisas futuras, com a finalidade de colaborar cada vez mais com as discussões acerca das práticas do processo ensino-aprendizagem nas escolas ribeirinhas, levando em consideração os seguintes questionamentos: Como pensar no ensino para as turmas do SOME de modo que se reconheça a necessidade de formação inicial e continuada específica para seus professores e professoras? Como podemos pensar e dialogar um currículo condizente com os saberes e fazeres dos estudantes do território das águas e em especial dos estudantes do SOME que atenda às suas especificidades?

Estimamos que os levantamentos abordados nesse estudo oportunizem novos questionamentos acerca dos espaços do Sistema de Organização Modular de Ensino, tencionando fomentar outras concepções para se pensar nas práticas didáticas das professoras e professores das escolas ribeirinhas. Bem como dar ênfase a um olhar cuidadoso para com os professores que carregam experiências tão valorosas, dignas de serem compartilhadas como forma de não deixar silenciar as turmas do SOME.

No tocante aos desafios narrados pelos entrevistados da pesquisa, pontuei a carência de políticas públicas voltadas para as escolas do campo, a saber: falta de recursos didáticos e

tecnológicos nas escolas ribeirinhas e uma política de formação continuada que possa reconhecer as especificidades do SOME.

Esse sistema ainda não conseguiu garantir a qualidade essencial para a transformação de uma realidade comum entorno das escolas e da educação do campo, há o descaso com o processo de ensino. Diante do exposto, compreende-se a necessidade do aprofundamento de outros estudos que possam de fato oferecer, continuamente, a visibilidade que o contexto da Educação Ribeirinha realmente merece.

REFERÊNCIAS

- ABAETETUBA. Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba (SEMEC): Abaetetuba (PA), 2014.
- ANDRÉ, M. **Etnografia da Prática Escolar**. São Paulo: Papirus, 2013.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. POA: Artmed, 2006.
- ARROYO, M.G.; CALDART, R.; MOLINA, M. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ARROYO, Miguel G. (org.). **Por uma educação do Campo**. 5ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- BARROS, F. B.; SILVA, D. da. **Sociabilidade, cultura e biodiversidade na beira de Abaetetuba no Pará**. Ciências Sociais Unisinos, v. 45, n. 2, p.152-161, mai./ago., 2010.
- BENJAMIN, W. **Magia, Técnica, Arte e Política**. Obras Escolhidas.V.1.3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**.19.ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRASIL. Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27.833 – 27.841, dez. 1996.
- BRASIL. Resolução 03/98. Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: CEB/CNE, 1998.
- BRASIL. **Resolução 01/2002**. Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de CEB/CNE, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. – Brasília: 2007. Disponível em: <https://dadosabertos.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao>. Acesso em 20 fev. 2023.
- BRASIL. **CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988**. Câmara do Senado.Brasília,2018.
- BRASIL. Educação do Campo. Diferenças mudando paradigmas. **A Legislação Brasileira e Educação do Campo**. Brasília, DF, mar. 2007. Disponível em: <<http://www.red-ler.org/educacaocampo.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2023.
- BRASIL. **Lei no 11.274**, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as 129 diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União.

Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 28 de fev. 2023.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Trad. Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Trad. Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

CALDART, R. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: **Por uma Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular. 2005.

CARDOSO, Maria Barbara da Costa. **Saberes do território Educativo Amazônico: perspectivas de uma epistemologia das águas na interrelação ribeirinhos- quilombolas** 234f. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciência da Educação da Universidade Federal do Pará, 2020.

CASTELLI, G. P e J. WILKINSON. “Conhecimento Tradicional, Inovação e Direitos de Proteção”. Estudos, Sociedade e Agricultura n. 18, Rio de Janeiro, 2002.

CHAVES, M^a do Céu Câmara. **Irاندوبا: Ribeirinhos na travessia produzida – análise de um projeto para populações rurais no Estado do Amazonas**. Rio de Janeiro: IESAE, 1990.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

COLAÇO, T. L.; SPAREMBERGER, R. F. L. Revista de Direito Econômico e Socioambiental, Curitiba, **Sociedade da informação: comunidades tradicionais, identidade cultural e inclusão tecnológica** v. 1, n. 1, p. 207-230, jan./jun. 2010

CORRÊA, S. **Educação Popular e Movimentos Sociais: construindo caminhos de inclusão social e de sustentabilidade com as sociedades tradicionais da Amazônia**. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade Estadual do Pará, Belém-Pa, 2005.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. 2001.

FERRANTI, Adelino. **A Política educacional no Município de Abaetetuba (PA) no período de 2005-2008: Realidade e limites**/Adelino Ferranti. Belém. UFPA, 2013. 122 f.

FERREIRA, L. S. **Gênero de vida ribeirinho na Amazônia: reprodução socioespacial na região das ilhas de Abaetetuba-PA**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal do Pará, Belém. 2013.

- FRAXE, T. de J. P. **Cultura cabocla-ribeirinha: mitos, lendas e transculturalidade**. São Paulo: Annablume, 2004.
- FREIRE. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50ª ed., rev. e atual. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, Koogan, 1989.
- Hall, S. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- HAGE, Salomão Mufarrej. **Educação do Campo na Amazônia: retratos da realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.
- HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Artigo científico: **Transgressão do paradigma da(multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo**. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01165.pdf. Acesso em: 10 de mar. 2014.
- HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2013. p. 31-61
- JOSSO, Marie-Christine. **Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais**. Revista Brasileira de Pesquisa(Auto)Biográfica, Salvador, v. 05, n. 13, p. 40-54, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/8423>. Acesso em: 22 de novembro de 2009.
- IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa com Estimativa 2017 e 2023**.
- INEP - Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: Inep, 2020.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos. Para que?** São Paulo: Cortez, 2001.
- LOUREIRO, João de J. P. **Cultura Amazônica: uma poética do imaginário**. Belém, CEJUP, 1995.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACÁRIO, E. Determinações ontológicas da educação: uma leitura à luz da categoria trabalho. In: **REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, XXIV**, 2001, Caxambu, MG. Anais eletrônicos...Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2001.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1988.

APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. Tradução de Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sônia Meire Azevedo de. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF. Articulação Nacional por uma educação do campo, 2004.

MINAYO, M. C. de S. (org) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. S. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In: _____.

(Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, F.; GOMES, R. MINAYO, M. C. S. (orgs.). **Pesquisa Social, Teoria, Método e Criatividade**. 28. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

NASCIMENTO, J. P. do. **A festa de Santa Rita de Cássia- Padroeira do Rio Tinto** – uma análise cultura (1960-2006). Monografia de Graduação. Guarabira-PB, 2007.

NETA, Olivia Moraes Medeiros. ASSIS, Sandra Maria. LIMA, Aline Cristina Silva. Artigo científico: **O trabalho como princípio educativo: uma possibilidade de superação da dualidade educacional no ensino médio integrado**. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/23170/1/OTrabalhoComoPr%C3%ADncipio2016.pdf>. Acesso em: 13 de mar. 2023.

NETO, J. G. T. **O lado instituinte das políticas públicas de educação do Pará e o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) 1980 – 1998**. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 1998.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, R. M. **Elementos administrativos e pedagógicos do SOME na percepção de seus autores**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2010.

OLIVEIRA, V. B. **Ensino médio modular no município de Cametá-PA: limites e perspectivas da oferta do ensino público de qualidade para os estudantes do campo**. In: Oliveira, J. P. G. et al. (Org.). **Educação, identidade e conhecimento na Amazônia Tocantina: diálogos científicos**. Cametá, PA: Campus Universitário do Tocantins/Cametá. UFPA, 2013.

PARÁ, **Lei n. 7.806, de 29 de abril de 2014**. Dispõe sobre a regulamentação e funcionamento do Sistema Modular de Ensino. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Poder Executivo, PA: 30 de abril. 2014. Disponível em: <http://www.ioepa.com.br/pages/2014/2014.04.30.DOE.pdf>. Data da consulta: 12 Jan. 2023

PARÁ. **Mensagem do Governo do Pará à Assembleia Legislativa**. Governador Simão Robson Oliveira Jatene. Belém: Secretaria de Estado de Planejamento, Orçamento e Finanças, 2018.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. **Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio**: Volume II. Belém: SEDUC-PA, 2021.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Documento Base do Plano Estadual de Educação**. Belém, 2015.

PARÁ. **Convênio de Cooperação Técnica. Funcionamento do Ensino Médio Regular**. Diário Oficial do Estado do Pará, Belém, Poder Executivo, ano CXXVII n. 33317, 11 mai. 2017. Disponível em: http://www.ioepa.com.br/pages/2017/05/11/2017.05.11.DOE_50.pdf. Acesso em: 14. 12.2019.

PARÁ. **Os 30 anos do SOME a serviço da Educação no Campo**. Relatório da Coordenação Geral do SOME. Dados de 2007-2010. Secretaria de Estado de Educação. Belém, 2010.

PEREIRA, J. A. B. et al. **Reflexões acerca do currículo das escolas do campo brasileiras**. Research, Society and Development, v. 11, n. 4, p. e6511427132-e6511427132, 2019.

PEREIRA, Rosenildo da Costa. Artigo científico: **Carpintaria naval em contextos de territórios de assentamentos rurais ribeirinhos em Abaetetuba, Pará, Brasil**. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/amazonica/article/view/7251>. Acesso em: 02 de mar. 2023.

PEREIRA, Rosenildo da Costa. **Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) e a inclusão social dos jovens e adultos do campo**. Belém: Margens, 2016.

POJO, Eliana Campos. **Gapuiar de saberes e de processos educativos e identitários na comunidade do rio baixo Itacuruçá, Abaetetuba-PA**. Orientador: Carlos Rodrigues Brandão. 2017. 243 f. Tese doutorado. Instituição: Universidade Estadual de Campinas, 2017.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **Sustentabilidade em Debate**. Brasília, v. 5, n. 3, p. 159-168, set/dez, 2001.

QUEIROZ, Aldeise Gomes. **O Sistema Modular de Ensino no Estado do Pará: contribuição para o desenvolvimento educacional no município de Abaetetuba**. 2010. 98 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional) – Departamento de Economia, Contabilidade e Administração da Universidade de Taubaté, Taubaté – SP, 17.05.2010.

RIBEIRO, T. **Igreja Católica no Brasil**. Disponível em <<http://brasilescola.com>>. Acesso em 10 de janeiro de 2024.

ROCHA. Ademir. **Ilhas, rios Furos de Abaeté/ Abaetetuba-PA/Engenhos** (blog), 2018. Disponível em www.ademirrochabolgespot.com.br. Acessado em: 10 jan. 2018, às 21:45.

SOUZA, Marinez França de. **Currículo das águas: vida, escola e formação ribeirinha no município de Nova Olinda do Norte/AM**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação/Universidade Federal do Amazonas. Manaus: UFAM, 2005.