



**FACULDADE DE TEOLOGIA, FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS GAMALIEL  
CENTRO EDUCACIONAL E CULTURAL DA AMAZONIA  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**SILVANO SARDO RUELA**

**VIVÊNCIAS RIBEIRINHAS: DIFICULDADES E DESAFIOS PARA O ACESSO A EDUCAÇÃO**

**Trabalho de Conclusão de Curso**

BREVES-PA

2022



**FACULDADE DE TEOLOGIA, FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS GAMALIEL  
CENTRO EDUCACIONAL E CULTURAL DA AMAZONIA  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**SILVANO SARDO RUELA**

**VIVÊNCIAS RIBEIRINHAS:  
DIFICULDADES E DESAFIOS PARA O ACESSO A EDUCAÇÃO**

Pré-Projeto de pesquisa, apresentado ao Curso de Pedagogia, da Faculdade de Teologia, Filosofia e Ciências Humanas Gamaliel-Fatefig, como requisito parcial para a elaboração do Trabalho de conclusão de Curso de Pedagogia, sob a orientação do Prof. Mílvio da Silva Ribeiro.

Orientador, Professor Mestre Mílvio da Silva Ribeiro

Tucuruí – PA  
2022  
FICHA CATALOGRÁFICA

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Curso de Pedagogia, da Faculdade de Teologia, Filosofia e Ciências Humanas Gamaliel-Fatefig, como requisito parcial para a obtenção do diploma de graduado em Licenciatura em Pedagogia.

---

Professor Mestre Mílvio da Silva Ribeiro

**ORIENTADOR**

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Professor/a

---

Professor/a

---

Professor/a

**SILVANO SARDO RUELA**

**VIVÊNCIAS RIBEIRINHAS:  
DIFICULDADES E DESAFIOS PARA O ACESSO A EDUCAÇÃO**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

Trabalho de conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia, da Faculdade de Teologia, Filosofia e Ciências Humanas Gamaliel-Fatefig.

DATA DA APROVAÇÃO: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_.

---

Primeiro componente

---

Primeiro componente

---

Primeiro componente

---

Graduando

## VIVÊNCIAS RIBEIRINHAS: DIFICULDADES E DESAFIOS PARA O ACESSO A EDUCAÇÃO

SILVANO SARDO RUELA<sup>1</sup>  
e-mail: silvano2581@gmail.com

### RESUMO

*O presente artigo tem por objetivo identificar, descrever e refletir sobre os desafios e dificuldades da educação ribeirinha, encontrados nas escolas, no dia a dia das crianças e dos professores e no transporte escolar, o que torna impossível, custoso e difícil a aprendizagem dessa clientela. É de suma importância, compreender e conhecer como ocorre a educação da zona rural na Amazônia, na região marajoara do interior de Breves/PA. saber das dificuldades para chegar a escola nos períodos de cheia e seca dos rios, o cenário que as escolas se encontram, mergulhar nesse rio com suas águas profundas, para que possamos nos envolver com os ocorridos de um cotidiano marcado pela relação com a natureza e o que ele nos proporciona. Os inúmeros percalços vivenciados pelo povo ribeirinho dificultam o progresso nos campos educacionais. A metodologia constitui-se em pesquisa documental, com fonte bibliográfica, através de buscas em livros, artigos e sites de campo, os resultados revelam que a instituição pesquisada possui um espaço pobre de possibilidades de vivências; as crianças no interior da instituição, em grande parte do tempo, são limitadas a fazer tarefas escolarizantes, centradas nos conteúdos pertinentes ao ensino fundamental, os quais antecipam o seu processo de alfabetização.*

Palavras-chave: Ribeirinhos, Educação, Dificuldades e Desafios.

### ABSTRACT

*This article aims to identify, describe and reflect on the challenges and difficulties of riverside education, found in schools, in the daily lives of children and teachers and in school transport, which makes learning impossible, costly and difficult for this clientele. . It is of paramount importance to understand and know how education occurs in the rural area in the Amazon, in the marajoara region of the interior of Breves / PA. knowing the difficulties to get to school in the flood and drought periods of the rivers, the scenario that the schools are in, diving into this river with its deep waters, so that we can get involved with the events of a daily life marked by the relationship with nature and what he gives us. The numerous mishaps experienced by the riverine people make progress in educational fields difficult. The methodology consists of documental research, with a bibliographic source, through searches in books, articles and field sites, the results reveal that the researched institution has a poor space of possibilities of experiences; children within the institution, most of the time, are limited to doing school tasks, centered on contents relevant to elementary education, which anticipate their literacy process.*

key words: Ribeirinhos, Education, Difficulties and Challenges.

## SUMÁRIO

RESUMO.....	5
INTRODUÇÃO.....	7
JUSTIFICATIVA.....	9
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	9
OBJETIVOS GERAL.....	11
OBJETIVO ESPECÍFICO.....	11
CAPITULO I.....	11
CONTEXTO RIBEIRINHO.....	11
OS DESAFIOS ENCONTRADOS NO TERRITÓRIO AMAZÔNICO.....	13
EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL DO MUNICÍPIO DE BREVES.....	16
CAPITULO II.....	22
HUMANIZAÇÃO DA CRIANÇA RIBEIRINHA.....	22
PRÁTICAS CULTURAIS DAS CRIANÇAS RIBEIRINHAS.....	23
VIVÊNCIA ESCOLAR NA ESCOLA SÃO BENTO.....	26
Capitulo III.....	28
O QUE OS ESPECIALISTAS DIZEM SOBRE OS RIBEIRINHOS E A EDUCAÇÃO.....	28
ESCOLA, COMUNIDADE E EDUCAÇÃO RIBEIRINHA: RELAÇÕES E CONCEPÇÕES SOCIOEDUCATIVAS.....	33
ESCOLA RURAL/RIBEIRINHA: UM PROJETO POSSÍVEL?.....	37
MÉTODO / PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	40
CRONOGRAMA:.....	41
CONCLUSÃO.....	41
REFERÊNCIAS:.....	42

## INTRODUÇÃO

A educação no Brasil enfrenta vários desafios, considerando as várias barreiras impostas principalmente pelo Estado que não se ajusta aos dispositivos legais constitucionais e acaba não recebendo os devidos investimentos, estes que são disponibilizados ano após ano com déficit pelo Governo Federal. Quando tratamos da educação na Região Amazônica, tendo em vista a predominância da educação rural, os problemas multiplicam-se, visto que a falta de investimento é predominante nesta região.

O que são ribeirinhos?

São considerados RIBEIRINHOS pessoas que moram as margens de rios e fazem parte do complexo hidrográfico, situado na Região Norte do país. Região que é predominada pelo rio Amazonas, de onde também vem seus principais meios de sobrevivência: pesca, agricultura e roças.

Baseado nas vivências adquiridas ao longo dos anos no trabalho e no convívio com as comunidades ribeirinhas, busquei através deste projeto expor os desafios e dificuldades enfrentados dia após dia tanto por professores quanto por alunos da vida escolar do povo ribeirinho, ao tentar alcançar um mínimo de educação. Devido a tanta precariedade, falta profissionais formados para atuar na área, o baixo salário, a falta de alojamento, a falta de transporte, que influenciam neste cenário. Muitos outros são os desafios de quem convive nesta dinâmica de escola ribeirinha.

Pensar a educação no contexto ribeirinho é tentar estabelecer uma relação com esta realidade, pois é esse contexto diferenciado que se constitui em um lócus de desenvolvimento para o aluno, que muitas vezes nos é desconhecido.

Sabe-se que o processo educacional no campo e principalmente envolvendo a questão educacional ribeirinha, acaba sendo sucateado ainda mais, onde é de suma importância salientar que o contexto de resistência educacional precisa ser questionado com mais intensidade, pois a educação é algo que cada vez mais torna-se um objeto de disputas e cercada de desafios. Mota Neto (2004, p.82) apresenta algumas peculiaridades típicas desses ambientes, que exercem influência direta nas escolas, entre as quais destaca: as escolas apresentam condições precárias tanto físicas quanto pedagógicas; dificuldades no acesso e continuidade nos estudos, provocados pela distância, acesso e deslocamento até os lugares das aulas; constante rotatividade dos docentes; falta de professores e organização

pedagógica em classes multisseriadas que abrangem a Educação Infantil até os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Geralmente, essas escolas funcionam em locais públicos como salões comunitários, residências, centros paroquiais, entre outros, e muitas vezes fazem parte da rede municipal de ensino. São esses espaços educacionais que proporcionam a professores e alunos um convívio em diferentes estágios de aprendizagem. Dessa forma, o professor constrói e exerce sua profissão, com uma formação, um lugar que a princípio não conhecia, mas com grandes oportunidades para proporcionar ao professor, a construção do trabalho docente, a partir da realidade do local. uma abordagem cultural, que permite ao professor e principalmente ao aluno estabelecer uma identidade.

Para isso, é necessário realizar ações que procurem gerar ou manter resistências contra hegemônicas, no qual as lutas precisam ser sustentadas pelos movimentos sociais que nem sempre convergem com o projeto de poder do Estado, no qual tem mantido status e soberania fundamentados no capital.

Teoricamente, o presente texto âncora nos escritos de autores como Hage (2005), Mota e Neto(2004), Arroyo(2004; 2011), entre outros. Esses estudos se dedicam à educação e à escola do campo, denunciando em suas pesquisas a precariedade, o descaso do Estado, e ao mesmo tempo, defendendo uma educação e escola que valorize as diversas identidades dos sujeitos ribeirinhos; que permita a esses assuntos ter acesso ao conhecimento como instrumento político; que adquira posturas, estratégias e diretrizes, no sentido de grupos sociais rurais o possibilitar a voz, história, memória novas, trabalho e vida com vida aos princípios(COSTA, 2012).

A pesquisa vem estruturada nos seguintes tópicos de estudo: No primeiro temos o introdutório da pesquisa seguido de justificativa; O segundo tópico de análise temos a fundamentação teórica onde também se encontra os objetivos geral e específico, posteriormente 3 capítulos, no qual o primeiro capítulo apresenta o Contexto ribeirinho, Os desafios encontrados no território amazônico e a Educação rural no município de Breves/PA; o segundo capítulo apresenta a Humanização da criança ribeirinha, Práticas culturais das crianças ribeirinhas e as Vivencias escolar na escola São Bento; e o terceiro capítulo no qual fala sobre O que os especialistas dizem sobre os ribeirinhos e a educação, Escola, Comunidade e educação ribeirinha: relações e concepções socioeducativas e Escola rural/ribeirinha: um projeto possível? O terceiro tópico apresenta os métodos e procedimentos metodológicos seguidos de cronograma e conclusão.

Apesar das fragilidades das escolas ribeirinhas, nas Considerações Finais, conclui-se que as pequenas escolas, para alunos e famílias, mesmo sendo de estruturas precárias é a esperança para construírem, nas bordas do paradigma eurocêntrico, alternativas de vida na floresta, que significa ocuparem outros espaços, como na própria escola na condição de professor. E nessa dinâmica, valorizar as tradições culturais, e quiçá questionar as barreiras da invisibilidade que os povos de tradição oral foram submetidos pela episteme de orientação moderna eurocêntrica.

## **JUSTIFICATIVA**

O estudo com o tema VIVÊNCIAS RIBEIRINHAS: Dificuldades e Desafios para o acesso a educação, foi motivado pelo desejo de contribuir com ampliação das pesquisas sobre a educação no meio rural no Estado, pois percebi que ainda são poucos os/as pesquisadores/as que se dedicam a investigar o universo educacional dessas populações. Dentro desta perspectiva neste projeto busco abordar as dificuldades e os desafios pedagógicos enfrentados por alunos e professores na escola ribeirinha: Escola Municipal de ensino Fundamental São Bento, localizada as margens do rio Buiussu - Distrito Curumu II/ Breves/PA; busca-se, ainda, conhecer perspectivas educacionais que alunos e suas famílias projetam sobre essa e outras escolas que se encontram nessa região; discutir a função social dessas instituições nas comunidades locais, bem como sua organização e proposta pedagógica na relação com a realidade ribeirinha.

A problematização consiste em responder às indagações: qual os inúmeros percalços vivenciados pelo povo ribeirinho que dificultam o progresso nos campos educacionais? Qual o nível de qualidade educacional é oferecida a essas pessoas? e quais as potencialidades e os desafios dessa modalidade de ensino no âmbito rural ribeirinho? A fim de ancorar uma reflexão crítica acerca de assegurar uma educação efetiva de qualidade à essa clientela como prioridade de política pública.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Possuindo dezesseis municípios têm a chamada Amazônia Marajoara, antes era denominada de Ilha Grande de Joanes, tendo sido palco com estratégia para os colonizadores portugueses vindo a conquistar a Amazônia Oriental. Assim, desde essa época, a sua riqueza natural e os seus povos vem sendo objetos de grande exploração, sendo que esse fato auxilia na explicação das mazelas e da vulnerabilidade social que se tem na região. Porém, não é somente

problemas sociais que se tem nessa área da Amazônia, sendo a mesma rica em recursos naturais e culturais, faltando políticas públicas que venham a atender às necessidades da população. “Políticas que possam garantir que a riqueza anunciada sirva para sanar a carência do povo marajoara, e não apenas a ganância do capital”( MIRANDA, 2021, pág. 386). Entre essas políticas, pode ser destacado a educação, devendo vir a ser entendida tanto pelo Estado quanto pela sociedade como sendo de fundamental importância para serem superados os problemas sociais que existem nessas áreas. Debate-se, portanto, partindo realidade das pessoas que vivem, trabalham e praticam no meio rural (chamadas de ribeirinhos).

Se for recorrido à memória escrita, pode ser observado que, conforme as outras realidades rurais brasileiras, a educação escolar que é ensinada às pessoas que moram no campo no Marajó possui em sua história a marca da educação escolar urbana de regime seriado. Ou seja, possui o mesmo currículo, o mesmo método de ensino, além do mesmo critério de avaliação, sendo a única diferença ser organizada em classes multisseriadas, formadas por alunos de várias faixa-etárias e níveis de aprendizagem, vindo a serem ensinadas por somente um professor (HAGE, 2005).

A limitação na escola é outra característica que marca essas escolas, já que as turmas multisseriadas não vão além dos anos iniciais do ensino fundamental, possuindo um currículo baseado em concepções universalizante. Autores como Hage (2005), Corrêa (2005), dentre outros, apontam que nas referidas classes se têm a prevalência de poucos materiais didáticos, geralmente não se tem energia elétrica e também não se tem água potável, merenda escolar é irregular, não se tem carteiras suficientes, os professores possuem uma sobrecarga de trabalho, uma grande rotatividade de professores, além de faltar acompanhamento pedagógico e o aluno falta em alguns períodos do ano, por causa das atividades produtivas. Também existe ainda o fato de as referidas classes estarem em lugares cedidos, com uma estrutura precária e que não é adequada. Sendo esses fatores, conforme afirma Hage (2005) se tornam responsáveis pela não frequência e pela evasão da escola, ocasionando prejuízos para a aprendizagem e para o aluno vir a ser formado

A educação ribeirinha é cercada de muitos desafios. Hage e Junior apontam alguns desses desafios:

A ação pedagógica em escolas ribeirinhas está envolta por contextos desafiadores: questões sociais, econômicas geográficas, culturais, raciais etc., fazem parte de qualquer cotidiano escolar, mas, no caso das escolas ribeirinhas, elas se acentuam. (2013, p. 20).

A ação pedagógica numa escola ribeirinha necessita de um olhar voltado para esta realidade, para este contexto onde professor e aluno tem uma superação diária de desafios que aparecem a cada dia, desde a ida até a vinda da escola e tantos outros deslocamentos

Falar dos ribeirinhos amazônicos é discorrer sobre vasto território e populações que envolvem hábitos e costumes indígenas, quilombolas, caboclos, sua relação com o trabalho com atividades marcadas pelo extrativismo do açaí e palmito, da agricultura familiar e a pesca, ou seja, uma interação com a fauna e flora. É falar do pulmão pulsante das águas e florestas.

#### QUESTÕES DE PESQUISA:

#### OBJETIVOS GERAL

- Mostrar a realidade vivida por alunos e professores de escolas ribeirinhas para conseguir ter um mínimo de acesso ao mundo da aprendizagem.

#### OBJETIVO ESPECÍFICO

- Conhecer os reais problemas que motivam o atraso na aprendizagem das crianças ribeirinhas.
- Descrever como é a vivência de crianças ribeirinhas no contexto escolar
- Explicar como é a lida para chegar à escola

## **CAPITULO I**

### CONTEXTO RIBEIRINHO

“A Amazônia se constitui numa região rica em biodiversidade e cultura. Sua população é composta por cerca de 200 mil índios, constituindo 81 etnias diferentes, em pleno domínio e uso de suas línguas e culturas específicas” (SAID, 2008, pag. 81). Evidencia, toda a cultura cabocla vivenciada pelos grupos ribeirinhos que habitam às margens de rios, lagos e igarapés,. Este contexto caracteriza os modos de vida amazônicos, representando experiência e conhecimento sobre formas de coexistência e utilização do meio local (CAVALCANTE e WEIGEL, 2004).

Desse modo, pensar a educação no contexto ribeirinho é tentar estabelecer uma relação desta com a realidade que circunda o aluno, pois este contexto se constitui como um lócus de desenvolvimento diferenciado, que pouco se tem conhecimento na literatura. É um contexto com diversas peculiaridades como o modo de vida extrativista, ausência de energia elétrica e falta de saneamento básico; e, principalmente, com precário acesso às políticas públicas, nas áreas de educação e saúde.

Segundo Molina e Azevedo:

Os povos do campo e da floresta têm como base de sua existência o território, onde reproduzem as relações sociais que caracterizam suas identidades e que possibilitam a permanência na terra. E nestes grupos há forte centralidade da família na organização não só das relações produtivas, mas da cultura, do modo de vida. Esses grupos sociais, para se fortalecerem, necessitam de projetos políticos próprios de desenvolvimento socioeconômico, cultural e ambiental. E a educação é parte essencial desse processo, (MOLINA e AZEVEDO 2004, p. 36).

Nessa perspectiva a educação do campo deve ser desenvolvida com uma prática educativa, pedagógica e curricular voltada para a realidade da zona rural, respeitando sua individualidade e peculiaridades. Valorizando a cultura, os valores, os costumes e as tradições do homem do campo, bem como orientada às suas necessidades de subsistência, de políticas sociais e de cidadania em seu sentido pleno.

Em relação às escolas ribeirinhas, Mota e Neto (2004) afirma que estas possuem condições precárias, tanto físicas quanto pedagógicas. Apresentam dificuldades no acesso e continuidade dos estudos, provocadas, principalmente, pela distância e deslocamento até os lugares das aulas, a estrutura do local da escola, falta de professores, constante rotatividade dos docentes e baixa autoestima dos educandos.

Uma outra peculiaridade da escola rural-ribeirinha é a organização pedagógica em classes multisseriadas. Este modelo é predominante nestes espaços e apresentam-se em residências ou salões comunitários que são estabelecimentos educacionais, geralmente, do sistema municipal de ensino que abrangem o nível fundamental incompleto (1ª a 4ª série), proporcionando o convívio de estudantes com diferentes estágios de aprendizagem (MOTA NETO, 2004).

E o docente que participa deste processo de aprendizagem, acaba por vivenciar variados papéis: leciona, faz merenda, dirige e limpa a escola e lida com uma realidade difícil: várias idades e níveis de aprendizagens que estão vinculados à grande evasão escolar e repetência. A sua prática educativa, então fica pautada em apenas respostas, pois o professor que está imerso

neste contexto não possui um período para refletir suas ações. Desta forma, está vinculado a um modelo educacional excludente, que despreza as peculiaridades locais. Este não vê que ao transformar o processo em multi e seriado lança um olhar quantitativo sobre o indivíduo (séries devem ser obedecidas) e, com isso, a ação educativa é fragmentada, realizando uma hierarquização da aprendizagem escolar.

A expressão multi significa que há uma diversidade neste contexto no que concerne às especificidades sociais, educacionais, histórias culturais de cada ser humano. Na verdade, este termo mostra a dinâmica sociocultural e educacional das escolas em contextos não urbanos, as multisseriadas. Em contrapartida, “a visão de classes multisseriadas, no meio rural e ribeirinho, vai comportar em sua estrutura organizacional, um mecanismo rígido que limita as escolas dentro de quatro paredes, subordinada aos conteúdos curriculares específicos de cada série e esquecida nos tempos e espaços da sala de aula” (BARROS, 2004, p.118).

Em conjunto com essas reflexões, é importante considerar A educação formal em um ambiente ribeirinho, como tal, por meio Condições de trabalho difíceis que eventualmente mudaram Educar em algo mecânico e longe da realidade alunos, afetam o desenvolvimento pessoal (Oliveira, 2001).

Nesse sentido, o estudo de como desenvolver ações instrucionais nestes contextos Tentar criar medidas para expressar ou separar sistemas relacionados a microssistemas escola. Por sua vez, o professor deve estar atento quem é responsável pela construção da mediação um currículo escolar que se identifique com a realidade, salvando a ideia de que os alunos podem ser produtores a cultura em que vivem, expressando língua falada e linguagem, com foco na cultura, conhecimento do senso comum e pensamento do professor e alunos para não perder o que tem Precioso: Sua Identidade (SILVA, 2001).

## OS DESAFIOS ENCONTRADOS NO TERRITÓRIO AMAZÔNICO.

Conhecer a cultura, a educação os costumes que envolvem a vida ribeirinha são de suma importância para que facilitem os desafios encontrados. No território Amazônico ocorrem diversas mudanças que trazem impactos para uma aprendizagem eficiente, entre um deles é a cheia onde grande parte das escolas fica parcialmente ou totalmente inundada se tornando obrigatório parar as atividades educacionais, pois acarretam perigos, afogamentos ou cobras entres outros riscos. Por outra parte a “vazante” período de escoamento d’água dificultando o acesso dos transportes escolares, grande parte dos alunos mora em lagos e igarapés onde a seca

é mais severa, o que era água tornasse uma lama, e a distância da casa ao ponto que pega a canoa para ir a escola atrasando ainda mais o aluno, o clima influência bastante chuva e sol são grandes vilões para chegada à escola.

Marx e Engels (1999, p26) afirmam que “os fatos dos quais partem não são arbitrários nem dogmas, são pressupostos reais”.

A realidade amazônica nos proporciona uma diversidade no que diz respeito à zona urbana, é possível encontrar comunidades ribeirinhas com grande concentração populacional conhecido como vila, esses são alguns dos exemplos das dificuldades encontradas nas comunidades ribeirinhas

Por residirem em um ambiente onde a força da natureza se faz presente, os ribeirinhos aprenderam a viver em um meio repleto de limitações e desafios impostos pelo rio e pela floresta.

A mudança da relação dessas pessoas com a natureza os adaptou às suas rotinas diárias, estilos de vida e meios de ganhar a vida.

Suas casas foram construídas com madeira como principal alternativa de construção. A grande maioria das casas é construída sobre palafitas, não tem energia elétrica, água encanada e saneamento básico, e está localizada próxima às margens dos rios. Construídas alguns metros acima do rio para evitar que sejam invadidas pela água durante as enchentes, essas palafitas ainda contam com a tecnologia de uso de tábuas para elevar o piso durante as enchentes.

Os ribeirinhos do meio rural vivem em pequenas comunidades e vilas de madeiras e, em sua maioria, habitam residências localizadas as margens dos rios, dos igarapés, furos e igapós que compõem o vasto e complexo estuário brevense. Conforme, pode ser visto na fotografia 1, lugar que ao mesmo tempo em que são produzidos por homens e mulheres, estes sofrem a influência de sua ação, numa relação sucessiva e conflitante com os rios, matas, animais; criam e recriam o cenário e constroem novos ambientes. Elementos que constituem a elaboração desta identidade em que “se faz presente um determinado tempo que se constitui a partir de um vínculo tênue existente entre o ribeirinho e o tempo da natureza”. (SILVA; MALHEIRO, 2005, p.1 51).

Figura 1



Residência ribeirinha do interior de Breves, feita em madeira e coberta com palha. Na porta da casa encontram-se duas crianças, ao lado roupas estendidas no varal, ao redor a paisagem da floresta amazônica, constituída de muitas árvores, palmeiras de buriti etc. E o rio de águas barrentas. Fonte: página do Sou Paraense de Breves raiz no Facebook<sup>1</sup>.

<sup>1</sup>Disponível em: <<https://www.facebook.com/souparaensedebrevesraiz/photos/509172870841006/>>. Acesso em: 28/03/2022.

Para se comunicarem muitos ribeirinhos utilizam o rádio de comunicação de longo alcance, conhecido na região como funia, ou o rádio amador, que possui um a frequência de menor alcance. Através destes meios de comunicação os ribeirinhos se comunicam com parentes e amigos, enviam as notícias e recebem as informações, principalmente, através de mensagens. O rádio também é usado para chamar os barcos que trafegam pela região embarcando passageiros e cargas. Assim, posso dizer que o rádio amador é o “telefone” do meio rural, pois tem a mesma utilidade deste aparelho - a comunicação.

O rio possui um papel fundamental na vida dos ribeirinhos. É através dele que são estabelecidas as ligações entre as localidades com a utilização de barcos e rabetas como o único meio de transporte. O rio é sua rua. É nele também que os ribeirinhos executam uma das principais atividades que lhes proporciona fonte de renda e de sobrevivência: a pesca. A relação diferenciada com a natureza faz dos ribeirinhos grandes detentores de conhecimentos sobre aspectos da fauna e da flora da floresta; o uso de plantas medicinais; o ritmo e o caminho das águas; os sons da mata; as épocas da terra. Esse convívio alimenta a cultura e os saberes transmitidos de pai para filho.

Entretanto, as comunidades ribeirinhas convivem com o isolamento econômico e social, ficando à margem de uma série de políticas públicas e mecanismos de controle da qualidade de

vida. A situação geográfica de muitas dessas comunidades é um dos principais fatores limitantes de acesso aos serviços básicos de saúde e educação.

## EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL DO MUNICÍPIO DE BREVES

No Estado do Pará, o município de Breves destaca-se por apresentar o maior número de escolas com classes multisseriadas, todas localizadas no meio rural, conforme já citado neste trabalho. Este fator torna-se preocupante por conta das dificuldades, que são vivenciadas nesse tipo de escolarização, adotado no município, pois as escolas rurais e ribeirinhas apresentam vários problemas: a infra - estrutura física da maioria dos prédios escolares é precária, as escolas dispõem de poucos recursos didáticos, a oferta de me renda é irregular, pois não é suficiente para durar o mês inteiro, entre outros problemas.

As escolas multisseriadas do meio rural de Breves em sua maioria apresentam grandes precariedades de infraestrutura, de um total de 294 instituições escolares, 210, (71,43%) funcionam em locais cedidos por comunitários, igrejas, professores, capelas, salões de festa etc., em vista da inexistência de prédios públicos destinados para tal fim. Alguns são cobertos por palhas e, às vezes, por estarem velhas quando chove, molham os alunos. Outras são apertadas, quentes e pequenas comportando um número expressivo de alunos (CRISTO et al, 2005).

Na fotografia abaixo pode ser vista uma das escolas do meio rural ribeirinho, a cobertura mal feita, utiliza palhas e a proximidade das águas dos rios demonstra às condições precárias e de vulnerabilidade pelas quais professores e alunos são submetidos, para participar do processo de ensino aprendizagem

Figura 2



Fotografia 1: Escola da Rede Municipal de Ensino de Breves no meio rural ribeirinho, quase invadida pela cheia do rio. Fonte: Leão e Farias, 12/01/2007.

Apenas 84 escolas são padronizadas (28,57%), ou seja, foram construídas pela gestão municipal e possuem uma ou mais salas de aula, tem banheiro, despensa e local para preparar a merenda. Este tipo de unidade escolar existe em poucas comunidades. A edificação desses prédios padronizados faz parte da política de intervenção do poder público municipal, para com as classes multisseriadas, tentando alcançar às reivindicações sociais e superar as mazelas e ausência de prédios escolares na maioria das comunidades rurais ribeirinhas (idem).

Acrescenta-se a esses problemas a própria condição de vida e trabalho dos discentes do meio rural e a ausência de políticas públicas e sociais eficazes, para proporcionar a melhoria das condições de vida e de trabalho das populações que vivem no meio rural, fatores que contribuem de maneira significativa para precarização do ensino e insucesso dos discentes.

A falta de políticas sociais justas de distribuição de renda e de sustentabilidade para a Amazônia rural prejudica o rendimento e a frequência dos alunos ribeirinhos a escola, dificulta o interesse dos mesmos pelo estudo. Fator que se torna mais agravante se for levado em consideração às precárias condições de vida enfrentadas por esses sujeitos, que desde cedo começam a trabalhar, às vezes, encontram-se mal alimentados, sem tempo para o descanso e lazer. Nestas condições não há como manter a população nas escolas.

As escolas do meio rural de Breves em 2005 atenderam 13.274 discentes no Ensino Fundamental, sendo 6.778 (51,06%) matriculados na 1ª série, 2.881 (21,70%) na 2ª série, 2.044 (15,40%) na 3ª série e 1.571 (11,84%) na 4ª série (SEMEC, 2006). Como pode ser constatado o número

de crianças diminui com o avançar das séries, este fenômeno é reflexo do baixo aproveitamento discentes, das desistências e da reprovação.

Os indicadores são muito elevados, 3.187 alunos, possuem mais de 14 anos e ainda cursam as séries iniciais do Ensino Fundamental. Nos distritos de Curumú, Sede Rural e Antonio Lemos 1.066 jovens e adultos, cursam o Ensino Fundamental com idade superior a 18 anos (SEMEC - Relatório dos Distritos, 2006).

Um aspecto chama atenção com relação à quantidade de crianças matriculadas em 2006, no meio rural, 13.292 alunos foram matriculados, para cursar as quatro séries iniciais do ensino fundamental, e na sede do município 14.638 discentes ingressaram no mesmo ano, para freqüentar o ensino fundamental de 1ª a 8ª séries. Estes números demonstram a elevada quantidade de crianças do meio rural cursando a primeira fase do ensino fundamental. Se a maioria delas pudesse concluir este período, a demanda para as séries seguintes seria elevada, porém, grande parte delas fica pelo meio do caminho, por inúmeros fatores: evasão, reprovação, entre outros.

De acordo com a análise dos dados da Secretaria Municipal de Educação referente a 2005, foi possível constatar que a reprovação nos quatro distritos também é muito alta, 43.19% discentes foram reprovados. Somando este número a 17.50% de abandono da escola, contabilizando um índice de 60,69% de desempenho insatisfatório.

Conforme pode ser evidenciado no quadro abaixo, nos anos de 2000 a 2004, é possível constatar que os fatores mais marcantes correspondem aos índices de pouco aproveitamento educacional, abandono e reprovação. Apenas nos anos de 2001 e 2002, o número de aprovados foi um pouco maior que a quantidade de reprovados, nos demais anos a reprovação é sempre superior.

	RENDIMENTO ESCOLAR (%)					
Ano	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Aprovados	37.31%	43.30%	40.24%	38.30%	37.99%	37.67%
Reprovados	38.10%	35.45%	38.02%	40.59%	42.79%	43.19%
Abandono	24.38%	20.09%	20.54%	20.32%	18.14%	17.50%
Transferidos	0.21%	1.16%	1.20%	0.79%	1.08%	1.64%

Tabela 01: Rendimento escolar do meio rural de 2000 a 2005.

Este universo representado pelo baixo rendimento escolar revela que as crianças e jovens ribeirinhos, anualmente, recebem o título de incapazes, fazendo-as repetir no ano seguinte à mesma série, assim esses círculos viciosos e excludentes, que de certa forma banaliza a reprovação, passa a parecer natural e não causa indignação. Dessa forma os discentes freqüentam a escola, até quando as famílias podem mantê-los nela. Porém, quando elas já não podem mais prescindir da sua força de trabalho, para sua manutenção, os discentes são chamados a contribuir com o rendimento familiar e a instituição escolar já não tem a mesma prioridade.

Até mesmo, porque é uma pequena minoria de crianças, jovens e adultos do meio rural ribeirinho de Breves, que tem a possibilidade de dar continuidade ao ensino fundamental de 5ª a 8ª série. Para atender a esta etapa do Ensino Fundamental o município criou o Projeto Troca do Saber, que teve início em 2000, na administração do prefeito “Gervásio Bandeira” e teve continuidade na administração do prefeito – “Luis Furtado Rebelo”.

O referido projeto funcionava no período intercalar, período de férias e recesso escolar da cidade, pois estes tinham o seu quadro docente constituído, em sua grande maioria, de professores que trabalhavam com estas séries, na rede municipal de ensino da sede do município, e por esse motivo só estavam disponíveis para trabalhar no meio rural nesse período. Os educadores eram contratados, temporariamente, para trabalhar no referido projeto, e não era disponibilizado o apoio logístico necessário aos mesmos, por isso, muitos ficavam alojados na casa de comunitários e em escolas, sem a mínima condição de privacidade, comodidade e segurança. Os discentes também enfrentavam dificuldades para freqüentar o projeto, pois precisam passar dias, foras de suas comunidades, para estudar. No início do projeto a Secretaria

Municipal de Educação fazia doações de cestas básicas, para que os estudantes pudessem se alimentar, no período em que estavam fora de casa, porém, para diminuir os gastos com o projeto, a mantenedora parou de distribuir os alimentos e com isso muitos estudantes abandonaram o Projeto.

De acordo com dados da Secretaria Municipal de Educação em 2005, o Projeto Troca do Saber atendeu 5.650 discentes, e desses, 1.097 abandonaram a escola, 573 foram reprovados, totalizando 1.067 alunos excluídos do sistema educacional por reprovação e abandono. Apenas 3.119 foram aprovados, concluindo assim, o Ensino Fundamental. O Projeto Troca do Saber aos poucos foi sendo extinto e em seu lugar ficou o “Projeto Circuito do Conhecimento”, que atendeu 36 localidades e se diferenciou do primeiro, porque funcionará, regularmente, em sistema modular.

De fato, se o Ensino Fundamental enfrenta todos esses problemas com relação a sua oferta, no Ensino Médio a situação se agrava ainda mais, em face dele não ser ofertado no meio rural. Somente um número muito pequeno de jovens e adultos consegue chegar a este nível da educação básica, e dos que concluíram o ensino fundamental na cidade, poucos retornam ao meio rural.

Hermoso e Rivato (1999) afirmam que a política educacional adotada está voltada para a migração dos estudantes para a cidade, pois lhes restam duas alternativas: migrar para os centros educacionais, para concluir os estudos ou evadir das escolas e permanecer no meio rural desenvolvendo atividades ligadas à pesca, ao extrativismo do açaí etc. Em contrapartida a escola não lhes proporciona uma qualificação profissional ou técnica que os habilite a trabalhar e produzir melhor.

A Secretaria Municipal de Educação de Breves, administrativamente, dividiu o município em distritos, para atender e organizar a demanda educacional nas áreas rurais e ribeirinhas. Assim os setores administrativos e pedagógicos, atendem os distritos: 1) Sede rural; 2) São Miguel dos Macacos; 3) Antonio Lemos e 4) Curumú.

Cada um deles possui uma coordenadora e auxiliares administrativos que desenvolvem as atividades administrativas, institucionais e pedagógicas. O número reduzido destes funcionários não consegue atender e acompanhar de maneira satisfatória aos anseios dos educadores, com relação ao acompanhamento pedagógico, reduzindo sua intervenção a

atividades burocráticas de verificação de preenchimento de cadernetas, assinatura de livros de ponto, frequência e assiduidade dos alunos.

Um aspecto que marca negativamente a educação no município é a interferência das relações político-partidárias, que as escolas e os educadores sofrem e ficam a mercê de conveniências dos grupos de poder local. Assim, não são os interesses e as necessidades das populações do meio rural que orientam às políticas e práticas educativas existentes, mas as conveniências dos grupos de maior decisão a nível local.

Devido a essa situação, as escolas são construídas na maioria das vezes em localidades onde os políticos do município foram bem votados, a pedido do líder da comunidade ou de uma família influente de uma referida localidade. A construção do prédio é viabilizada, geralmente, através do requerimento de um vereador, que controla os destinos daquela comunidade específica e isolam os demais de uma relação mais aproximada com a comunidade.

Se em pleitos eleitorais seguintes, um grupo ou uma família adversária politicamente, se sair vitoriosa para conduzir a gestão municipal, alguns re-arranjos são efetivados no sentido de transferir às escolas de um local para outro, utilizando-se de mecanismos como a nucleação de escolas com localização aproximadas e a oferta do transporte escolar. A educação é entendida enquanto uma “moeda de ouro”, e utilizada, algumas vezes, como troca de favores políticos, sem que se leve em conta às consequências que a nucleação e o transporte escolar possam trazer para as comunidades rurais ribeirinhas do município

A nucleação é a junção de várias escolas pequenas, que são desativadas, para constituir a penas uma maior. Consiste em uma política utilizada em vários municípios do interior do Pará, que visa diminuir os gastos e proporcionar a seriação, uma vez que as pequenas escolas funcionam em regime escolar multisseriado.

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

Vitor Paro (2000) em seus estudos sobre a gestão democrática da escola pública nos adverte sobre a importância da participação para a construção de uma escola verdadeiramente universal e de boa qualidade, que atenda os interesses de sua população usuária. O autor afirma que “democratização se faz na prática” (p.18), por isso, retirar às escolas das comunidades onde as crianças residem inviabiliza a efetiva prática de participação dos pais nas decisões concernentes a educação de seus filhos, bem como da comunidade.

Cabe destacar que a situação se agrava, porque em alguns municípios, muitas vezes as crianças são transportadas em barcos superlotados, sem a mínima segurança necessária, o que pode provocar acidentes e mortes indesejadas, além do que, os discentes percorrem longas distâncias até chegar às escolas e em geral, são mal alimentados.

## **CAPITULO II**

### **HUMANIZAÇÃO DA CRIANÇA RIBEIRINHA**

As crianças ribeirinhas têm um jeito peculiar de viver suas meninices. Elas sobem e descem de árvores, constroem barracas com folhas de açaizeiros, fazem escultura de barro, tomam banho de rio, enfim, vivem suas infâncias em “interação com múltiplos contextos histórico-culturais, [...] constroem conhecimento e cultura a partir das condições materiais de vida e educação, que lhes são proporcionadas, constituindo-se como sujeitos amazônicos” (TEIXEIRA, 2013, p. 6). Elas vivenciam a natureza e a sua realidade de modo muito particular, é como se elas inalassem o cheiro das plantas, raízes e frutos que exalam no suor quando correm pelos caminhos e sobem nas palmeiras de açaí, como se incorporassem as expressões do balanço das árvores e do sobe e desce das marés, traduzidas no bailado das brincadeiras que acontecem no rio.

O rio é a rua, e o quintal é o espaço da interlocução de vivências de uma geração que brinca de nadar no rio, subir na árvore, pular da ponte no rio, [...]. Traduzem, afirmam e recriam formas culturais por meio da linguagem, aliás, expressam pela oralidade todo o conhecimento e sabedoria que aprendem desde cedo (POJO; VILHENA, 2013, p. 143).

Contudo, ainda que essa região tão conhecida e cheia de tantas peculiaridades que a caracterizam como uma das mais bonitas e exuberantes do mundo, de acordo com Teixeira, (2013, p. 5) estatísticas revelam que:

A riqueza e a exuberância [...] contrastam com a presença dos piores indicadores sociais do país, incluindo os índices de pobreza, educação, saúde, desigualdade de gênero, mortalidade infantil e de meio ambiente. Tais desigualdades assolam as crianças e suas famílias e as impedem de viver uma infância digna e de direitos.

A realidade dos povos ribeirinhos, especificamente das crianças dessa região, tem se mostrado cruel diante da situação de abandono a que estão submetidas: “[...] o trabalho infantil, a prostituição infantil estimulada também pela família, crianças expostas a todo tipo de violência, [...], ausência de educação de qualidade, [...]” (LOPES, 2012, p. 21), é a realidade vivida pelas crianças ribeirinhas do norte do Brasil. Arroyo (2012, p. 31) chama a atenção sobre esse aspecto ao considerar que “[...] as infâncias [...] tão precarizadas, tão vulneráveis também são humanas”, portanto, devem ser tratadas e reconhecidas como tal, independente do lugar onde vivem, inclusive numa região tão complexa como a Amazônia.

Em se tratando da situação educacional propriamente dita, apesar de a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL, 1996) reconhecer a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e as crianças como sujeitos que têm direito a uma educação de qualidade, que respeite as suas especificidades e identidades independente dos locais onde vivem, os meninos e meninas com faixa etária de 0 a 5 anos, residentes em espaços campestres, ainda vivem um processo de ocultamento e acesso desigual às políticas públicas.

Frequentar uma escola para os ribeirinhos sempre foi uma realidade de muitas barreiras e dificuldades. Até pouco tempo, o conhecimento e o saber eram para poucos, eram para as famílias ricas. As famílias ribeirinhas por desenvolverem uma atividade profissional baseada no extrativismo vegetal (colheita do açaí e palmito) e extrativismo animal (pesca de camarão e peixes) não viam necessidade de ir para a escola, pois o seu trabalho não lhe exigia uma educação mais sólida, era necessário somente o conhecimento da sua realidade e da natureza ao seu redor.

## PRÁTICAS CULTURAIS DAS CRIANÇAS RIBEIRINHAS

As práticas culturais das crianças ribeirinhas são marcadas por suas vivências no brincar, na escola, na igreja, nas pontes que formam as ruas das comunidades ribeirinhas, na sua forma de expressão corporal, de gesticular, na oralidade, nas manifestações culturais, nas relações que estabelecem consigo, com seus pares, com os adultos e com a natureza, ou seja, tais vivências traduzem emoções, como nos referenda Benjamin (1984, p. 43) ao afirmar que —[...] todas as manifestações na vida infantil não pretendem outra coisa senão conservar em

si os sentimentos essenciais [...]‖, sentimentos que dizem o modo de ser e de viver dos ribeirinhos.

A natureza dispõe de extraordinários objetos da atenção e da atuação dos sujeitos-crianças (BENJAMIN, 1984), do mais simples ao complexo, do mais específico ao genérico, do monocromático ao colorido, do pequeno ao grande, e deste modo as crianças são inclinadas a buscarem em todos os lugares artefatos que possibilitem uma ação dinâmica que se constitui nas práticas culturais infantis. É neste universo que as práticas culturais das crianças ribeirinhas são consideradas como —[...] modos específicos de apreensão do mundo do grupo geracional da infância [...]‖ (MORAES; ALVES, 2014, p. 305).

Nos interiores da região marajoara o tempo não é medido pelo relógio, mas pelo movimento das águas; do vai e vem das marés; do tempo de descida ou subida dos barcos, canoas, casquinhas, balsas, rabudos<sup>4</sup>, rabetas<sup>4</sup> e lanchas; do ir e vir da população. O tempo que também se arraiga no vivenciar das práticas culturais infantis presentes nas ações cotidianas das crianças. A vida não é algo estático, principalmente para as crianças, mas ela se refaz, dá novo sentido às pessoas e aos objetos, nada acontece sempre do mesmo jeito. “Ao estarem às margens de rios, os ribeirinhos elaboram maneiras próprias de vida, repletas de uma cultura identificada pela sua forma de sobrevivência e transcendência [...]” (OLIVEIRA, 2015, p. 76).

As crianças ficam por horas na beira do rio, nos pequenos trapiches, contando coisas da vida. A transmissão cultural se realiza não apenas pela forma como as crianças aprendem, mas também pela maneira como elas transmitem o conhecimento (HELLER, 1987). Elas sofrem influências culturais do seu meio, ao mesmo tempo em que contribuem para a afirmação da cultura local, pois estão inseridas num dado contexto social e vivem num determinado momento histórico (MORAES; ALVES, 2014).

O foco inicial que dá sentido às práticas culturais nessa região está relacionado à oralidade. O estudo mostra que a oralidade é um fator preponderante na construção sociocultural das crianças ribeirinhas que estão imersas “[...] em um meio social carregado de significações, ideologias, histórias e em uma cultura muito singular como a da [...]”, além de estabelecerem “[...] relações definidas, segundo seu contexto de origem, interagindo com uma pluralidade de linguagens, fazendo uso das relações sociais e culturais [...]”. As crianças ribeirinhas “[...] também estabelecem a relação entre sentido e significado, formando sistemas simbólicos que constituem o seu discurso narrativo” (ALVES, 2007, p. 140). Ela predomina

sobre a cultura escrita no seio dos amazônidas, em especial no meio das crianças em suas culturas infantis.

A oralidade tem uma estrutura própria, uma alma própria, é “a experiência que passa de boca em boca é a fonte a que recorreram todos os narradores” (BENJAMIN, 2012a, p. 214). Assim, dizemos que ela se expande a partir da fala, da presença física, portanto; é uma atividade presencial, que pode ser iniciada por uma pessoa que cria uma história, uma parábola..., posteriormente se amplia coletivamente no espaço e ao mesmo tempo é preservada coletivamente no tempo, se incorporando à memória das pessoas da comunidade (COUTO, 2017).

Magnabosco (2009, p. 5) salienta que a oralidade, por séculos, foi a única forma de comunicação que o homem tinha, e que —[...] a interação direta com o outro, no mesmo espaço e tempo, era fator primordial para o entendimento e a transmissão de informações e conhecimento.

A oralidade robustece as relações entre os membros da comunidade, estabelece uma trama de difusão de conhecimento e de modo de vida. Contar histórias a partir de suas vivências; falar do lugar onde vivem, como brincam, da escola onde estudam, da igreja que frequentam, dos problemas sociais da comunidade, do que gostam e do que não gostam, nas relações que estabelecem com o mundo adulto, com seus pares e com o meio ambiente; o que é necessário para melhoria da qualidade de vida no ambiente ribeirinho, expressam sua indignação quando são violados na sua intimidade e ou nos seus direitos fundamentais, embora nem sempre sejam ouvidas, além de transmitirem uns aos outros suas formas de realizarem as ações cotidianas, das mais simples às mais complexas, se mostram importantes mecanismos de promoção da cultura, sem contar que a oralidade se constitui em um ato de ensinar, mas também de aprender, favorecendo a construção e a solidificação da cultura (ZANON, 2011).

A oralidade produz histórias, gera multiplicidades de enfoques da cultura e do lugar. Para Cristo (2007) os conhecimentos sobre a fauna, flora, religiosidade e tradições, demonstrações da cultura amazônica, têm sido passados de geração a geração por meio da oralidade e da experiência cotidiana, que se eterniza no tempo histórico e no espaço. Sousa (2014) afirma que a infância se caracteriza pela apreensão do mundo por meio da experiência e pela descrição das práticas que vivencia. Desta maneira é importante que o pesquisador compreenda o universo das crianças e dialogue com elas, por intermédio também de suas práticas culturais.

## VIVÊNCIA ESCOLAR NA ESCOLA SÃO BENTO

Na perspectiva vigotskiana, a vivência do ambiente é condição para o desenvolvimento humano. Mais do que a consciência, é a vivência a unidade da personalidade com o ambiente, a relação entre a criança e determinado momento da realidade (TOASSA, 2009). Nesse aspecto, Silva e Silva (2013) utilizam o termo fazendo alusão ao ser criança no campo, compreendendo que a vivência é a base para a constituição das funções psíquicas superiores, bem como da personalidade e das funções psicológicas superiores, mediada pelas das interações que as crianças estabelecem com seu mundo.

Cerca de 95% das escolas são de madeiras e se encontram em situações precárias devido a esquecimento dos poderes públicos, falta equipamentos básicos quadros, cadeiras, mesas, livros, espaço para prática de exercícios entre outros. Devido a tanta precariedade. Muitos outros são os desafios de quem convive nesta dinâmica de escola ribeirinha.

Devido a extensão territorial, o transporte é predominantemente fluvial, de alto custo logístico das viagens, considerando principalmente o alto custo e consumo dos combustíveis, além disso, fenômenos naturais como seca e cheia dos rios fazem da educação rural um grande desafio. Nesse sentido, lanchas escolares são necessárias para operacionalização do transporte escolar dos alunos e professores visando garantir o acesso diário às escolas ribeirinhas. A oferta efetiva do transporte escolar tem impacto direto nos indicadores de qualidade e de evasão escolar. A depender da época do ano, o embarque e desembarque requer bastante habilidade e cuidado, devido às mudanças causadas nas margens dos rios com a subida e descida das águas diariamente se enfrenta correntezas ou lamas, entre outras adversidades naturais.

A Escola São Bento que foi o ponto de investigação para esta pesquisa possui uma estrutura bem precária, sendo apenas uma sala para uma turma do período matutino e uma turma do período vespertino, ambas as turmas são multisseriadas. 2 professores e 35 alunos matriculados e 1 merendeira.

Tabela 2

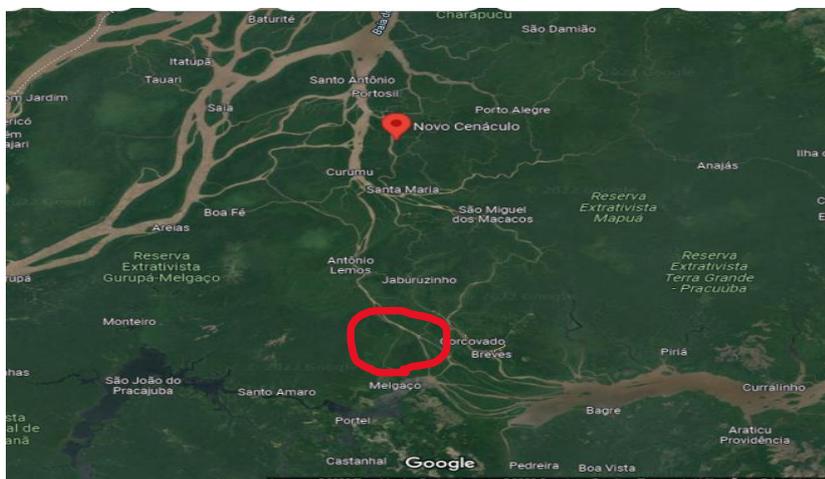
<b>Série</b>	<b>Total de matrículas</b>
Ensino Fundamental de 9 anos – 1º Ano	6 alunos
Ensino Fundamental de 9 anos – 2º Ano	4 alunos

Ensino Fundamental de 9 anos – 3º Ano	5 alunos
Ensino Fundamental de 9 anos – 4º Ano	13 alunos
Ensino Fundamental de 9 anos – 5º Ano	9 alunos

Durante o estudo para elaboração dessa pesquisa, tive a oportunidade de conviver e observar o dia a dia dos alunos da escola São Bento, as crianças começam sua vida de estudante com 6 anos de idade já na primeira série, acordam cedo para aguardar a embarcação que passa no porto das casas para levar os alunos para a pequena escola. Mas esse horário depende muito da correnteza das águas, pois quando o barco vai a favor da maré a chegada a escola é bem mais rápida, quando vai contra a maré se torna ainda mais demorada a viagem de ida para a escola. Isso quando não falta combustível por parte do poder público para o funcionamento da embarcação. Não só os alunos precisam do transporte para chegar a escola, mas também os professores. Desde cedo as crianças ribeirinhas aprendem uma dura lição: atravessar o rio Amazonas de barco para chegar à escola. Além disso, elas também dependem do dinheiro dos pais para pagar o combustível da embarcação, o que nem sempre é possível.

A escola fica localizada no Rio Buiussu interior de Breve/PA, a imagem abaixo mostra localização dessa escola, construída ao lado da igreja evangélica Novo Cenáculo, o GPS não mostra a distância exata entre a cidade e a escola, mais segundo informações das pessoas dessa região o tempo aproximado é de 7 a 8 horas viajando de barco para chegar na cidade mais próxima, que é a cidade de Breves.

Figura 3\_Dados; cartográficos



Fonte: google maps

A escola fica em um espaço de terra cedido por moradores desta localidade, não possui banheiro próprio, energia elétrica, livros didáticos. Também não possui adaptação para alunos com deficiência.

As imagens abaixo foram tiradas dentro da Escola São Bento, como pode se ver, a “escola” não possui estrutura adequada para os estudantes, uma classe multisseriada, onde o professor se esforçar ao máximo para dar o seu melhor para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.



Fonte: De autoria própria



Fonte: de autoria própria

Todos esses desafios e dificuldades contribuem para o atraso dos alunos desta escola, mesmo assim os pais e os professores não desistem de lutar para que as crianças desenvolvam a aprendizagem.

A escola precisa auxiliar na construção de uma identidade ribeirinha e no entendimento dos mecanismos de discriminação e de negação de valores culturais. Ainda são muito constantes as falas de “estudar para sair do espaço rural”; da cidade como “lugar melhor para viver”. O mundo ribeirinho ainda é visto como “lugar de fracasso e em extinção”. Estas concepções precisam ser superadas.

### **Capítulo III**

#### **RIBEIRINHOS E A EDUCAÇÃO: O QUE OS ESPECIALISTAS DIZEM A RESPEITO?**

No que diz respeito aos estudos relacionados aos povos amazônicos, de maneira principal com as comunidades das ribeirinhas Chaves (2001, p. 77), considera que estas possuem “um modelo particular de gestão dos recursos naturais e de organização social”, sendo assim o mesmo entende que as comunidades são consideradas como sendo um espaço onde são construídas as identidades sociais, de projetos comuns e também da diversidade. Os ribeirinhos têm uma relação muito particular com a natureza, em seu modo de viver, porém, essas são particularidades que identificam os mesmos, além de integrá-los à um conjunto social, partindo das especificidades locais e também de suas territorialidades.

Sobre o assunto, afirma Victoria:

"Uma cultura que, frequentemente, não é valorizada e é até mesmo pouco estudada. O currículo das escolas ribeirinhas necessita contemplar elementos de compreensão dessa realidade por elas vividas. Trata-se de uma escola que tem suas diferenças, suas características, suas marcas, e que precisa ser respeitada enquanto escola que abriga um outro modo de viver as relações pedagógicas e cujo currículo precisa voltar-se para suas necessidades cotidianas" (VICTÓRIA, 2008, p. 77).

Chaves (1990, p. 25) afirma que os alunos das escolas são crianças e também jovens, os quais possuem suas vidas ligadas há um mundo único de viver, de trabalhar e de estudar. Essa maneira de viver possui como marca uma cultura diferente, possuindo como característica principal o contato que eles têm com as águas, onde são retirados o sustento tanto para eles, como para as suas famílias. Várias dessas crianças já iniciam a lida com a pesca e com a agricultura muito novos, quando auxilia os seus familiares, participando assim, do sustento do dia a dia das suas famílias. A denominação de ribeirinhos se dá geralmente para a caracterização dos pequenos produtores que possuem nas terras de várzeas o seu espaço social organizado. Sendo diferente do pequeno produtor das terras firmes, por sua relação com a água e por ocupar um espaço físico diferente.

Gonçalves (2008) afirma que os ribeirinhos amazônicos são compostos por povos heterogêneos diferentes, especializados em vivência sobre um espaço que é mediado pela interferência do próprio ambiente, sendo esse um território de sociabilidade natural, onde as participações sociais do dia a dia são a reflexão da interação sociedade-natureza. Como se têm uma diversidade sociocultural muito rica as interações entre os vários povos durante o tempo, são caracterizados pelo aspecto da cultura cabocla amazônica.

Barreira (2017) traz que o ribeirinho, camponês da Amazônia, têm uma singularidade onde é construída no grande contexto onde é envolvida a terra, a floresta e a água. Sendo que essa singularidade possui vários fatos, demonstrando uma realidade cheia de significados sociais. Para adaptar-se é preciso que seja compreendida a ligação certa entre o tempo de abundância e o tempo de escassez, isso de maneira principal no que diz respeito ao ciclo das águas.

Os ribeirinhos tiram os seus sustentos da própria água, da floresta, vindo a serem caracterizado uma auto-sustentação com relação a um respeito e equilíbrio ao tempo da própria natureza. Porém, o que acontece é que várias vezes, o ser humano que vive nesse contexto, não entende esse tempo, chamando os ribeirinhos de preguiçosos. Mas, o que acontece é justamente o contrário, o ribeirinho, além de saber, respeita o tempo das águas, o tempo que a terra precisa descansar, sabem o enriquecimento do solo nas terras após ter acontecido uma enchente. (BARREIRA, 2007, p. 11).

Então, a escola que é construída nesses territórios é de fundamental importância para que seja reproduzida socialmente as populações ribeirinhas, as quais encontram-se ocupando as margens de vários rios de água da bacia do Amazonas. Mesmo sendo peculiar e rico, essas localidades, possuem como marcas a subida e a descida das águas, a política de educação escolar vêm predominando com o modelo urbanocêntrico, onde são reproduzidos a não valorização da maneira de viver do ribeirinho, sendo reforçado o êxodo rural. O Estado tem atuado pouco no que diz respeito a essa não valorização, existindo um grande índice de jovens e também de adultos que são analfabetos, possuindo tempo de escola menor que quatro anos (FABRÉ, et al, 2007).

Portanto, quando demarca a própria confluência com o espaço, a condição do mesmo como sujeito social, ocasiona a repercussão da própria existência, como sendo um território múltiplo, o rio é destacado como sendo o próprio cursor das relações do dia a dia. Assim, Lira e Chaves (2015, p. 73), afirmam que “o rio influencia, inclusive, a própria construção das casas do ribeirinho, uma vez que são sempre construídas de frente para o rio, as quais podem ser vistas pelas grandes embarcações que navegam nos rios amazônicos, evidenciando que o rio possui um alto poder simbólico para ribeirinhos”. Estando, nesse caso, o rio está no centro das sociabilidades e das relações que são desenvolvidas peculiar ao “modus vivendi” dos referidos sujeitos.

Gonçalves (2008, p. 155), afirma que os ribeirinhos têm “uma visão e uma prática nas quais solo, floresta e rio se apresentam como interligados, um dependendo do outro, dos quais todo modo de vida e de produção foi sendo tecido, combinando essas diferentes partes dos ecossistemas amazônicos com a agricultura, o extrativismo e a pesca”. No mesmo sentido, traz Tocantins (1988), que ao interagir com o referido grupo e o rio, é expressada o próprio dia a dia dessas pessoas, que navegam sobre as influências e as tendências da sociabilidade amazônica.

As territorialidades que os ribeirinhos desenvolvem sobre o espaço combinam aos aspectos da sua própria identidade social, com particularidades e especificidades que não se desassociam, a forma como imprimem suas relações sócio espaciais os caracteriza, os identifica, a partir das múltiplas inferências que ocupam sobre esses territórios. Logo, essas relações nos levam a refletir sobre o papel socioeducativo da escola em um contexto de multiplicidades, como o ribeirinho.

O referido reconhecimento como sendo sujeitos e também comunidades ribeirinhas, pela política, aumenta e também dá fortalecimento para a identidade dos mesmo, junto com o contexto sócio espacial do dia a dia, isso acontece tanto em grupo, como individual, portanto, o território é condicionado com a própria identidade dos ribeirinhos, partindo de uma sociabilidade específica, ou seja, constituindo um movimento que encontra-se sempre em construção, pois a identidade é formada a todo momento, construindo conforme as forças e os contexto do local (HALL, 2006, p. 08).

Assim, partindo desse pensamentos, os ribeirinhos forma um grupo de comunidade tradicional, isso por causa do seu auto reconhecimento de identidade, pois, respondem aos seus processos de lutas, autoafirmando mediante as causas que faz parte, sendo considerados pessoas que têm ligação de maneira particular mediante a natureza, vindo a traduzir em vários saberes sociais e culturais, além de estarem inclusos grandes conhecimentos sobre os ciclos naturais e também os ecossistemas (LIRA; CHAVES, 2015).

Já Lira e Andrade (2010, P. 68), trazem que a relação de saber provoca o falar de pessoas, lugares, de ser e estar no mundo, tencionando que, partindo do contato do ser humano com o contexto social, pode ser sentida a sua humanidade. No caso das comunidades ribeirinhas, pode ser afirmado que os seus habitantes, encontram-se implicados tanto no que diz respeito ao saber como ao aprender. Assim, os saberes que são edificados nessas áreas ou como

as várias maneiras de aprendizado das regas sociais que rodam as comunidades, possuem relação com os ribeirinhos, entre as suas particularidades e as suas singularidades.

Portanto, as representações sociais que são edificadas pelo homem ribeirinho, são consideradas um tipo de saber dividido, contribuindo tanto para a comunicação entre os mesmos, como para que seja demarcado os elementos para construir identidade que o constituem. Sendo esses elementos, a construção da identidade que conduz os mesmos para se relacionar com o mundo e com os outros saberes que são preciso para viver nele (LIMA & ANDRADE, 2010, p. 69).

A ligação que se têm como o saber é a mesma de uma pessoa com o mundo, com ele mesmo e também com os outros, vindo a demarcar um processo de interações. Portanto, as referidas comunidades possuem uma ligação forte entre as pessoas e o espaço, quando a escola planeja para favorecer o processo, cruzando entre as experiências que são desenvolvidas no dia a dia e o conhecimento científico, conduzem aos processos de afirmação, valorizando a identidade dos ribeirinhos (CHARLOT, 2000, p. 78).

Silva (2009, p. 59), traz que a identidade possui fundamento na identidade social, em grupos sociais ou mesmo populações que possuem algum sentido de uma história e uma experiência partilhada socialmente, além do contato com o outro. O processo de identidade possui ligação intrínseca com o território, com os grupos e com as relações sociais que os sujeitos são estabelecidos entre si, assim quando é referido ao sujeito sociológico possui dependência com as relações sociais e pessoais, com interatividade grande entre o meio e a sociedade.

Portanto, as identidades têm grande relação com os territórios, interpessoais e com os grupos de pessoas, os quais começam a ser legitimados partindo dos próprios sujeitos, os quais escrevem novamente o seu espaço a sua maneira, partindo das suas concepções, vindo a revelar o protagonismos nos vários territórios, assumindo esses, uma identidade de maneira com os movimentos que esses participam.

Então, a identidade dos ribeirinhos, ligada com a relação e o meio socioambiental, refere-se aos aspectos da manifestação da diferença, enquanto sujeitos sociais, um ser, que é conduzido pelo próprio dinamismo nas suas relações. Silva (2009), afirma que a identidade e também a diferença possuem uma relação inteira, sendo que assim, uma não existe sem a outra, encontram-se articuladas amplamente, partindo de um sistema de significados, onde a

identidade é a referência, sendo considerada o ponto onde se é estruturada a diferença, portanto, a condição da diferença é a afirmação da identidade. Esse processo compatibiliza com os desejos de vários grupos sociais, quando os memos se auto afirmam. Assim, com os ribeirinhos acontece a mesma coisa, a sua identidade e as suas diferenças possuem como estruturas o meio estratégico político e social em defesas com as lutas sociais.

Quando trata-se da realidade na Amazônia nas suas especificidades é considerada uma tarefa complexa, que precisa que se tenha um olhar com mais atenção aos espaços das escolas, como sendo instituições que integram e mediam esse conhecimento, onde são envolvidas as maneiras de vidas, questões sociais, culturais, políticas, econômicas, ambientais, dentre outras, que rodeiam esse grupo social, devendo propor atividades que integram as suas realidades, vindo a desconstruir a visão hegemônica do ensino com foco na figura urbana, além de incorporar ações e atividades que possam enaltecer as referidas vivências, vindo a reconfiguração do projeto de ensino das escolas do campo, nas suas especificidades e nas suas demandas, como um projeto democrático do ensino (OLIVERA, 2015).

O ser humano é feito pela cultura e também na cultura, já que o mesmo enquanto sujeito social têm o seu repertório, possuindo conhecimentos relacionados a sua maneira de viver, sendo passados de geração em geração pelo grupo no qual é inserido. Assim, sobre o entendimento de cultura, pode-se perceber que os ribeirinhos produzem, organizam e também socializam conhecimentos próprios diferentes dos que são institucionalizados pelo discurso científico (OLIVEIRA, 2015, p. 76).

Assim, são essas desconstruções que a Educação do Campo vêm para buscar, propondo um ensino que seja ligado com o dia a dia das comunidades camponesas, e assim, irá integrar as pessoas com a comunidade da escola, vindo a reconhecer em seu conjunto um potencial ativo para que a educação venha a valorar as suas culturas e as suas identidades, o ensino deve atentar para as demandas sociais que venham a adentrar os corredores da escola, baseada sob o viés do compromisso com o social, entendendo e intervindo de maneira social os espaços que moram, já que as suas relações sociais possuem ligações fortes com o território e as suas territorialidades desenvolvidas no local, porém sempre com vínculo no conhecimento científico, partindo de uma relação dialógica (FREIRE, 1996).

**ESCOLA, COMUNIDADE E EDUCAÇÃO RIBEIRINHA: RELAÇÕES E CONCEPÇÕES SOCIOEDUCATIVAS**

Durante vários anos a zona rural era encontrada na sociedade brasileira possuindo estereótipos como marcas, além de vários preconceitos e várias outras conotações pejorativas, as quais vinham se multiplicando no dia a dia. Sobre o assunto, afirma Leite:

A educação rural no Brasil, por motivo sócio-cultural, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo, acentuado no processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos”. Isso é coisa de gente da cidade (LEITE, 1999, p. 14).

Após ser promulgada a Constituição de 1988 esse cenário da sociedade, além da realidade do campo começou a vir a ser questionado possuindo uma ênfase maior, junto com a democratização do país. Foi feito um grande debate, onde foi destacado os direitos sociais das populações rurais, além de conseguir a aprovação de políticas públicas de direitos educacionais com grandes significados, vindo a fortalecer o compromisso do Estado para a sociedade, promovendo a educação de qualidade para todas as pessoas, principalmente os que moravam na zona rural, vindo a afirmar as suas singularidades regionais e culturais.

No ano de 1996, foi publicada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, sendo baseada em uma educação para todos, avançando ao reconhecer o campo como plural, diversificado e com singularidades, estabelecendo orientações para que fosse atendido as suas especificidades, conforme artigos 23,26 e 28 os quais tratam de questão de organização escolar como questões pedagógicas.

Conforme consta no artigo 28 da LDB, *in verbis*:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I- conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

No que diz respeito ao avanço das referências, a educação no meio rural veio para alterar pouco no que diz respeito ao espaço de prioridade nas ações planejadas, específicas, institucionalizadas e sintonizadas com a realidade da zona rural, pois, o que acontece é que o meio rural é visto como sendo um lugar atrasado e com a modernização em curso.

Para que fosse recuperado essa trajetória histórica, os movimentos sociais do campo começaram a participar de maneira mais ativamente das disputas, onde eram envolvidas a conquista da terra junto com a aplicação dos direitos humanos e sociais, como sendo uma condição para que fosse assegurado o direito à vida com dignidade do campo; entre os mesmos está o direito à educação. No caso dos movimentos sociais do campo, o direito à educação representa uma conquista de direitos e também de reconhecimentos das pessoas da zona rural como sendo portadores de um saber que deve vir a ser valorizado já que é feito em um espaço que possui culturas únicas, sendo rico e diferente.

Portanto, aparece partindo das lutas dos movimentos sociais, o Movimento pela Educação do Campo, conforme afirma Caldart:

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades, camponesas, nasceu como da mobilização das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade (CALDART, 2004, p. 71).

Assim, a luta pela educação no campo é considerada um fenômeno da sociedade no Brasil, precisando de medidas que tenham eficácia, assegurando os direitos educacionais às pessoas do campo uma vez que não constitui como uma proposta de educação, mas sim, uma política de intervenção que vêm para lutar pela igualdade na educação, visando à emancipação do ser humano.

Assim, pode ser percebido que a educação no campo vem sendo considerada as suas especificidades em conformidade com as peculiaridades da área ambiental e social dos mesmos. Partindo, dos Movimentos Sociais, os questionamentos e debates dão uma previsibilidade maior para a Educação do Campo. Os referidos Movimentos que são articulados com as instituições públicas de ensino possuem discussões e vêm se organizando para que os habitantes do campo da Amazônia brasileira sejam atendidos.

“PARA QUE SERVE AS ESCOLAS?”

É uma questão que traz as pesquisas de Young (2007), onde o mesmo propõe que as escolas capacitam o aluno para que ele possa adquirir conhecimento, principalmente os que não podem vir a serem adquiridos na comunidade ou em casa, sendo esse, o conhecimento especial ou curricular, onde os professores são agentes desse processo. Porém, o autor afirma que o currículo escolar e a prática educativa devem sempre andarem juntos, considerando o conhecimento local e o dia a dia que são trazidos para a escola dos estudantes.

Ficando a cargo da escola formar alunos que possuam senso crítico, reflexivo, autônomo e que tenham consciência dos seus direitos e deveres, compreendendo a realidade econômica, social e política do Brasil, possuindo aptidão para que se construa uma sociedade que seja mais justa, tenha tolerância com as diferenças de culturas. Devendo ser passada para esses alunos como é importante a inclusão tanto dentro do ambiente da escola como na sociedade.

A escola termina tornando-se uma instituição abstrata e homogênea, porém a mesma é ímpar, não devendo ser vista genericamente, pois uma intervenção não irá funcionar em todas as escolas, cada meio deve ser visto conforme a sua história, a sua cultura, pautando que cada escola é única.

A escola é um local onde existe uma socialização de maneira espontânea, sendo uma instituição cultural. A escola encontra-se ligada às várias relações socioculturais que dizem respeito a todos que participam da mesma, sendo tanto os alunos, como os professores, gestores, pais ou responsáveis, além de ser necessário o espaço em que se encontram inseridos, onde todas essas condições possuem responsabilidade pela disposição das leis educacionais.

A instituição escolar é um local onde é transmitido o conhecimento, capacitando os jovens a ganhar conhecimento que em casa ou na comunidade não irá conseguir, já aos adultos irá dar capacidade para o seu local de trabalho. Young (2007) efetua a diferenciação de conhecimento poderoso de conhecimento dos poderosos. O conhecimento poderoso é o que dá a capacidade para as pessoas terem novas maneiras de pensar sobre o mundo, um conhecimento útil, já que a finalidade da instituição escolar é a transmissão do referido conhecimento, possuindo cada vez professores que sejam mais especializados. O referido autor defende que se tenha o conhecimento que necessite do contexto, podendo ser prático e procedimental.

Já no caso do conhecimento que não necessita do contexto, é o que diz respeito às ciências, podendo vir a ser generalizado ofertando uma base para serem feitos julgamentos, sendo o conhecimento poderoso que é recebido nas instituições escolares. No caso dos

conhecimentos dos poderosos é somente uma parte do conhecimento, não dizendo nada sobre o conhecimento em si. Portanto, é preciso que tenha como foco o currículo.

Nas sociedades modernas, o conhecimento poderoso é cada vez mais considerado o conhecimento especializado. Portanto, e a finalidade das escolas é a transmissão desse referido conhecimento, a relação professor-aluno devem ter algumas características, como hierarquia, não sendo igual a relação com os colegas; não deve ter como base a escolha dos alunos, já que em vários casos, os mesmos não terão o conhecimento necessário para ser feito essas escolhas. Isso não significa que não deve ser levado em conta o conhecimento que os alunos trazem ou mesmo que a autoridade pedagógica não precise de desafios, mas sim que alguns tipos de relação de autoridade são próprios das escolas (YOUNG, 2007).

Ainda, o mesmo autor, traz a diferença entre o conhecimento escolar e o não-escolar, vindo a afirmar que essa diferença abrange o conhecimento escolar e o dia a dia, o domínio do conhecimento e das suas relações, o conhecimento especializado e o conhecimento com tratamento pedagógico (YOUNG, 2007).

É importante que se tenha um ensino que possua relação com o meio social onde as escolas e os alunos fazem parte, onde a escola que de fato irá contribuir para a construção de um modelo diferente de desenvolvimento na área rural, não vindo a escola a ser uma escola urbano centrada, precária e sem conexão com o meio em envolvente, bem representada pela escola rural, a qual têm marcado a história do campo brasileiro. A escola que acrescenta nesse processo necessita ser construída novamente, partindo de um projeto político pedagógico que venha a atender com as demandas do campo, dos sujeitos e de seus movimentos, mas romper com esta concepção é um dos principais desafios da Educação do Campo (CRUZ, 2013).

#### ESCOLA RURAL/RIBEIRINHA: UM PROJETO POSSÍVEL?

A escola rural/ribeirinha necessita ser um espaço para a difusão de valores e conhecimentos para a sustentabilidade dos ecossistemas e manutenção dos recursos naturais que são a base para reprodução social dos grupos humanos que ali habitam (FABRÉ, et al, 2007).

Para isso, os saberes tradicionais, as crenças, a cultura das populações ribeirinhas precisam ser consideradas nas discussões de um projeto de escola que se caracteriza por ser diferenciada em seus aspectos sócio-político, cultural e pedagógico.

Até quando os conhecimentos tradicionais, a conservação e manutenção ambiental, os sistemas de produção das populações ribeirinhas vão ficar fora da proposta escolar? Santomé (1998) explicita que é forte a presença abusiva das denominadas culturas hegemônicas nas práticas escolares; as culturas, as vozes dos grupos sociais e minoritários e/ou marginalizados, que não dispõem de estruturas importantes de poder, costumam ser silenciadas.

Nesta perspectiva, o que compõe o imaginário das populações ribeirinhas e indígenas da Amazônia, os diferentes modos de ser, de produzir, de conceber, de entender o mundo/natureza precisam ser acolhidos nas ações e intenções de ensino.

Cunha e Almeida (2002) afirmam que:

Os conhecimentos que as populações têm da floresta que habitam é verdadeiramente enciclopédico, no sentido de cobrir áreas variadas: desde a madeira linheira que serve para a mão de obra de uma casa; em enviras que prestam para amarrá-las; as fruteiras que o porquinho ou o veado preferem e debaixo das quais é quase certo caçá-los; os solos ideais para plantar o milho, o tabaco, o jerimum; a maneira de trançar as palhas de uricuri para fazer telhados; as iscas preferidas do caparari, do mandim, do pacu; os sonhos; os presságios; as maneiras de ter sorte na caçada. Os pés de seringa, cada um deles, e o modo adequado de preparar as estradas, empausar, embandeirar, raspar, cortar a madeira. Modos de fazer, modos de pensar, modos de conhecer (p. 15).

Estes devem ser gestados:

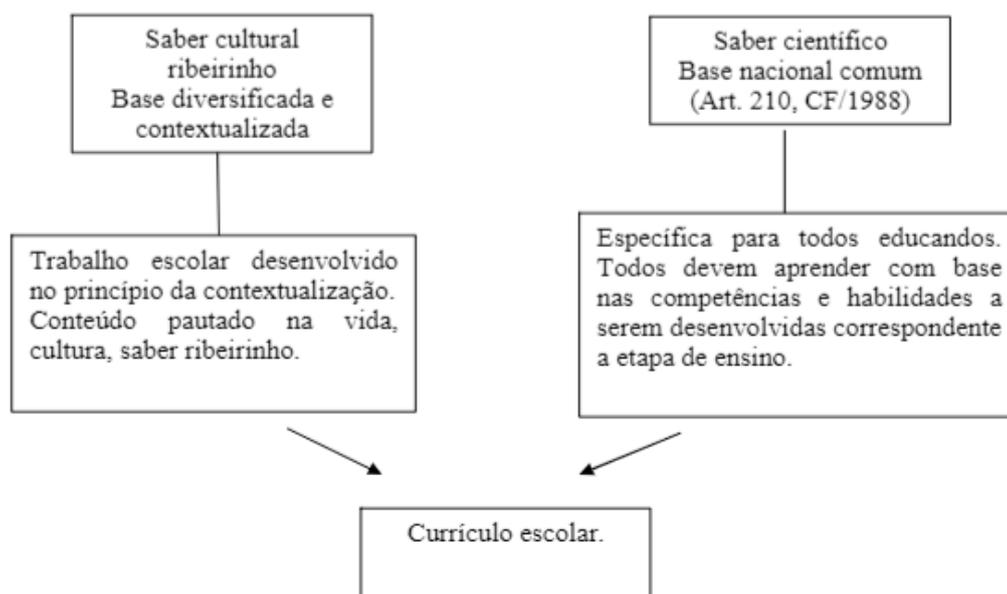
Desde o ponto de vista dos camponeses amazônicos e da trajetória de luta de organizações. Isto quer dizer que se trata de pensar a educação (política e pedagógica) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social; ou trata-se de pensar a educação (que é um processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde os sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em dado tempo histórico. A educação do campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade [...] (CALDART, 2004, p. 17) [grifo meu].

Este momento é uma novidade histórica com a discussão e implementação da nova Política da Educação do Campo é a possibilidade efetiva dos homens e mulheres que residem e trabalham em espaços rurais assumirem a condição de sujeitos de seu próprio projeto educativo (Caldart, 2004).

Nesse sentido, abordam-se alguns elementos para reflexão na construção de um projeto de escola rural/ribeirinha:

- a) Calendário escolar: que considere o período das cheias e secas dos rios. Período de cheias (fevereiro/março) e período das secas (agosto e setembro) que é associado ao tempo de plantar e colher. Pois, ainda vigora o mesmo calendário das escolas da sede da cidade o que se torna um “calendário fictício” para a realidade ribeirinha.
- b) Tempo escolar: realização de debates com todos os envolvidos para pensar em alternativas que garantam o tempo escolar de 20 horas semanais de aula (correspondente a 200 dias letivos), conforme a lei estabelece e de acordo com as peculiaridades da região.
- c) Discutir possibilidades de interrelação curricular das escolas ribeirinhas com as escolas da área urbana. A relação área urbana e rural deve ser de complementariedade, pois os alunos, ao concluírem o 5º ano do ensino fundamental, precisam dar prosseguimento aos seus estudos (quando podem, pois, muitos desistem) e vão para as escolas da sede da cidade e lá se sentem como “estranhos no ninho” aumentando o índice de desistência e de reprovações.
- d) Garantia de formação inicial e continuada de professores na perspectiva de uma educação intercultural crítica e do respeito e valorização da diferença e mundo rural/ribeirinho.
- e) A inserção do contexto sociocultural dos educandos na escola ribeirinha: esta inserção não é algo simples, principalmente quando este contexto rural/ribeirinho historicamente carregou e carrega o peso das desigualdades, da baixa qualidade de vida, de situações de pobreza/miséria. Espaços que são considerados como atrasados, inferiores e até em extinção. A inserção do real contexto sociocultural do mundo rural/ribeirinho é a possibilidade de entender e intervir política e criticamente nas situações que se apresentam cotidianamente na vida dessas populações.
- f) Conteúdos culturais: são saberes da comunidade, desde crenças, lendas, “causos”, histórias, habilidades, problemáticas, as lutas, os movimentos sociais, a relação com a cidade, os interesses, seus sistemas de produção, os trabalhos, a agricultura familiar, a ciência e tecnologia dos ribeirinhos.

Defende-se uma pedagogia diferenciada que articule o saber cultural ribeirinho com o saber científico com base nos estudos de Santomé (1998, p. 101).



## MÉTODO / PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando o propósito deste artigo, a metodologia utilizada foi através de pesquisa documental, com fonte bibliográfica, através de buscas em livros, artigos e sites, que deram o embasamento a este trabalho. Utilizando como base para analisar, identificar e interpretar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e os documentos de orientação propostos pelo MEC, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação, junto com os autores que enfatizaram a educação ribeirinha.

Para o desenvolvimento deste artigo recorri também a pesquisa de campo, onde foi observada de janeiro a novembro de 2019 a escola Municipal de ensino Fundamental São Bento, localizada as margens do rio Buiussu - Distrito Curumu II/ Breves/PA.

A pesquisa revela que a instituição citada neste artigo possui um espaço pobre de possibilidades de vivências; as crianças no interior da instituição, em grande parte do tempo, são limitadas a fazer tarefas escolarizantes, centradas nos conteúdos pertinentes ao ensino fundamental, os quais antecipam o seu processo de alfabetização.

Diante do objetivo da pesquisa, que é compreender de que forma as vivências de crianças ribeirinhas, no contexto escolar, interferem no processo de formação de sua aprendizagem.

Esta pesquisa mergulhou no pensamento dos autores deste artigo, de modo que foi possível criar uma relação sobre o tema em questão.

## **CRONOGRAMA:**

<b>Cronograma de Orientações do TCC – Curso de Pedagogia –</b>			
<b>Professor Orientador Mílvio da Silva Ribeiro</b>			
<b>Período (Prazo Orientando) Abril a setembro de 2021</b>	<b>Atividade</b>	<b>Observações</b>	<b>Prazo de resposta do orientador</b>
a 30/04/2021	Elaboração da Parte Externa e Interna - Elementos prétextuais. (Vide Manual de Orientação do TCC [artigo] do curso de Pedagogia).		
20/12/2021	Pré-projeto		
	TCC em elaboração		
	TCC PARA DEFESA		

## **CONCLUSÃO**

Embora as dificuldades e os desafios, ficou evidente que para a população local, sobretudo os jovens e crianças, a escola ribeirinha é a esperança para construírem outras possíveis vidas na floresta. Isso mostra que, apesar dos desafios e das dificuldades, a escola é entendida como importante alternativa para tirar homens e mulheres da condição de oprimidos. Por isso, conclui-se que a escola ribeirinha, para alunos e famílias no Buiussú/Breves, é tática, esperança para construírem, nas bordas do paradigma eurocêntrico, alternativas de vida na floresta, que significa ocuparem outros espaços, como a própria escola na condição de professor.

E, nessa dinâmica, valorizar as tradições culturais, condição fundamental para os subalternos serem vistos como sujeitos que têm história, memória e voz. Entendemos que escola e educação são ferramentas indispensáveis para questionarmos qualquer forma de submissão. Mas, para isso professores, SEMED e a própria comunidade precisam apreender a escola como território de diálogo, e não apenas como instrumento do capital. Aprender a escola nessa perspectiva nos permite compreender

como as comunidades forjam seu modo de vida na relação com a dinâmica ambiental. Nesse movimento, o rio e a floresta não são apenas o espaço geográfico que praticam e os recursos que exploram, mas são os territórios urdidos por suas histórias, memórias, experiências, enredadas em suas espiritualidades, saberes, práticas e tradições culturais e identitárias dos povos da Amazônia Marajoara.

O estudo realizado indicou a necessidade de entender a educação como fundamental ao desenvolvimento Rural do Marajó, caso contrário, essa região continuará a assumir um papel de “colônia” voltada para a exploração do mercado nacional e internacional, e a exploração de seus recursos naturais, principalmente, a madeira, continuará a proporcionar a riqueza de poucos em detrimento da marginalização de muitos. Os investimentos educacionais são fundamentais para que a população possa se organizar e construir propostas e projetos que contemplem os interesses da coletividade marajoara.

O desenvolvimento ecologicamente justo e sustentado proposto para nortear as atividades curriculares e pedagógicas das escolas do meio rural, conforme recomendado nas Diretrizes Operacionais para as Escolas Básicas do Campo deverá, inicialmente, priorizar o ser humano, pois não é possível pensar em preservar as florestas se os ribeirinhos que delas dependem para sobreviver, continuarem em sub-empregos nas madeireiras. Não dá para se pensar na sustentabilidade da terra sem pensar na sobrevivência do ser humano, que habita este planeta.

Assim, com a realização desse estudo, denominado “VIVÊNCIAS RIBEIRINHA: Dificuldades e Desafios para o acesso a educação em uma escola do interior do município de Breves/ Pará” pude compreender de forma mais sistemática e abrangente, que as populações da Amazônia, do Marajó e do município de Breves, precisam com urgência ter suas especificidades, singularidades e diversidades afirmadas nas políticas e práticas educacionais vigentes, pois apesar da existência as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, estabelecer as referências de indicadores de qualidade para a educação no meio rural, ainda se faz necessário uma série de medidas para assegurar o cumprimento e o sucesso dos conteúdos dos artigos previstos neste documento.

Os homens, mulheres e crianças do Marajó têm direito a usufruir de uma sociedade que lhes possibilite deixar de “remar contra maré”, e para tanto é necessário, que os mentores das políticas, dos programas e das ações possam “desatracar o barco”, ver, sentir e viver a Amazônia e o Marajó em suas múltiplas faces e contradições: riqueza/pobreza, exuberância/marginalização, educação/exclusão, global/local, identidade/diferença, diversidade/singularidade.

## **REFERÊNCIAS:**

ACSELRAD, H. (2010): “**Mapeamentos, identidades e territórios**”. In: ACSELRAD, H. (org.) Cartografia social e dinâmicas territoriais: marcos para o debate. IPPUR/UFRJ. Rio de Janeiro, pp. 09-46.

ASSIS, Graciano Júnio de, LIMA, Edenilson Ernesto (2011): “**ESCOLA, FAMÍLIA E SOCIEDADE: diferentes espaços na construção da cidadania**”. In: X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. Disponível em <[https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4451\\_4038.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4451_4038.pdf)> acesso em 15 de março de 2022.

ARROYO, Miguel G. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. In: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto da (Org.). **Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 23-53.

BAUMAN, Z. (2005): “**Identidade**”. Trad. Carlos A. Medeiros. Zahar Editores, Rio de Janeiro.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. revista. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

BARROS, O. F. Classes multisseriadas em escola rural ribeirinha: a práxis pedagógica de uma educadora. In: Oliveira, I. A. de (Org.). **Caderno de atividades pedagógicas em educação popular**. Belém: CCSE-UEPA, 2004. p. 115-125.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil 1988. Disponível em <[http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/15261/constituicao\\_federal\\_35ed.pdf?sequence=9](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/15261/constituicao_federal_35ed.pdf?sequence=9)> acesso em 13 de fev. 2022.

\_\_\_\_\_. (1996): Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislação/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>> acesso em: 19 de jan. 2022.

\_\_\_\_\_. (2002): Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc\\_download&gid=13800&itemid](http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=13800&itemid)> acesso em 29 de jan. 2022.

---\_\_\_\_\_. (2007): Decreto nº 6.040. Disponível em: <

[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm) > acesso em 23 de jan 2022.

BUENO, Almerinda Martins de Oliveira, PEREIRA, Elis Karen Rodrigues Onofre. (2013): **“EDUCAÇÃO, ESCOLA E DIDÁTICA: uma análise dos conceitos das alunas do curso de pedagogia do terceiro ano – UEL”**. In: II jornada de Didática e I seminário de pesquisa do CEMAD. Disponível em < [www.uel.br/pages/arquivos](http://www.uel.br/pages/arquivos) > acesso em 15 de março 2022.

CALDART, Roseli Salette. **Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo**. In: Por uma Educação do Campo: Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo. Vol. 5. Brasília, 2004.

CAVALCANTE, L. I. P.; WEIGEL, V. A. C de. **Educação na Amazônia: oportunidades e desafios**. Disponível em: . Acesso em: 04 maio 2004.

CHARLOT, Bernard. (2000): **“Da relação com o saber: elementos para uma teoria”**. Trad. Bruno Magne. Artmed, Porto Alegre.

CHAVES, Maria P. S. R. **Uma experiência de pesquisa-ação para gestão comunitária de tecnologias apropriadas na Amazônia: o estudo de caso do assentamento de Reforma Agrária Iporá**. 2001. Tese (Doutorado em Política Científica e Tecnológica) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP

CHAVES, Maria P. S. R; LIRA, Talita M. **Comunidades ribeirinhas na Amazônia: organização sociocultural e política**. Recebido em 01/07/2015; revisado e aprovado em 28/08/2015; aceito em 10/11/2015 DOI: <<http://dx.doi.org/10.20435/1518-70122016107>>. Acesso em: 13 de março de 2022.

CORRÊA, Maria Francisca Ribeiro. (2012): **“Escola Ribeirinha: Encantos e Desencantos”**. REALIZE Editora, Campina Grande. p. 01-11

COSTA, Eliane Miranda. **A Formação do Educador do Campo: um estudo a partir do Procampo**. 209.f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará. Belém, 2012

COUTO, Mia. **A cultura oral**. [S. l.]: Mundofantasma, 2017. Disponível em: <<http://mundofantasma.blogspot.com.br/search/label/Mia%20Couto>>. Acesso em: 02 de abril. 2022.

CRISTO, Ana Cláudia Peixoto de. **Cartografias da educação na Amazônia rural ribeirinha: estudo do currículo, imagens, saberes e identidade em uma escola do município de Breves/Pará.** 2007. 164f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2007. Disponível em: Acesso em: 17 abr. 2017.

CRISTO, A.C.P. et al. **Educação do rural ribeirinha: problemas e desafios no contexto das escolas multisseriadas.** In: HA GE, S. M.H. **Educação do campo na Amazônia.** Belém: Gráfica e Editora Gutemberg LTDA, 2005

CUNHA, Manuela Carneiro da; ALMEIDA, Mauro Barbosa da (Orgs). **Enciclopédia da floresta.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

DIEGUES, Antônio Carlos S. - **O mito moderno da natureza intocada.** São Paulo, Brasil, Hucitec, 1996.

FABRÉ, Nidia Noemi, et AL (Org.). **Sociobiodiversidade e conservação da várzea amazônica.** Manaus: PYRÁ, 2007.

FREIRE, Paulo. (1996): **“Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa”.** Paz e Terra, São Paulo.

FREITAS, Luiz, C. (2010): **“A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção”.** In: CALDART, Roseli, S. (Org.). Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. Expressão Popular, São Paulo. pp. 27- 42.

GALLO, Sílvio. (1996): **“O PARADIGMA ANARQUISTA EM EDUCAÇÃO”.** Revista do Curso de Pedagogia, FCT, UNESP, Presidente Prudente: nº 2. p. 01-10. \_\_\_\_\_ . (2008): **“Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença”.** In: Anais do Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos. Rio de Janeiro, n. 2, p. 01-16

HAGE, Salomão Mufarrej. **Classes multisseriadas: desafios da educação rural no estado do Pará/região amazônica.** In: HAGE, Salomão Mufarrej. Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005. p. 44-60.

HAGE, Salomão Antônio Mufarreji; JÚNIOR, Acyr de Gerone. **Ser professor ribeirinho: os desafios que emergem da educação e da ação pedagógico em escolas ribeirinhas da Amazônia.**

In.: ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra; SILVA, Érbio dos Santos. (org.) **Educação ribeirinha: saberes, vivência e formação no campo**. GEPEIF-UFPA. Belém. 2013. p. 19-41

HALL, Stuart. (2006): “**A identidade cultural na pós-modernidade**”. DP&A, Rio de Janeiro.

HERMOSO, J. H. L. A; RIVATO, A. **O povo marajoara na ótica católica**. Soure: Cartilha. 1999

LEITE, Sérgio Celani. (1999): “**Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**”. Cortez, São Paulo.

LIMA, Maria Aldecy Rodrigues de; ANDRADE, Erika dos Reis Gusmão. (2010): “**Os ribeirinhos e sua relação com os saberes**”. Revista Educação em Questão, v. 38, n. 24, Maio/ago. 2010, p. 58-87.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João F. de; TOSCHI, Mirza Seabra. (2009): “**Educação escolar: políticas, estrutura e organização**”. 7.ed., Cortez, São Paulo.

LOPES, Adrea Simone Canto. **A construção da identidade da infância na Amazônia ribeirinha: Ilha de Cotijuba Belém-Pará**. 2012. 209f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências Econômicas da UFRS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MAGNABOSCO, Gislaine Gracia. Da cultura oral à cibercultura: retrospectiva das tecnologias ao longo do tempo. **Voos Revista Polidisciplinar Eletrônica da Faculdade Guairacá**, v. 2, p. 3-14, dez. 2009. Disponível em: <[www.revistasvoos.com.br/seer/index.php/voos/article/download/41/41](http://www.revistasvoos.com.br/seer/index.php/voos/article/download/41/41)>. Acesso em: 29 mar. 2022.

MARTINAZZO, Celso José; SCHMIDT; Aline; BURG, Cristiani Isabel. (2014): “**Identidade e Diversidade Cultural no Currículo Escolar**”. Contexto & Educação, Editora. Unijuí, n. 92, jan./abr. 2014, p. 04-20.

MARX, Karl. ENGELS, Friederich. **A ideologia alemã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

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.

MORAES, Elisangela Marques; ALVES, Laura Maria Silva Araújo. A infância camponesa na Amazônia na visão de crianças de um assentamento no Pará. In: ARAÚJO, Sônia Maria da

Silva; ALVES, Laura Maria Silva Araújo; BERTOLO, Sônia de Jesus Nunes. (Org.). **Pesquisa e educação na Amazônia**: reflexões epistemológicas e políticas. Belém: EDUEPA, 2014, p. 303-311.

MOREIRA; Antônio Flavio Barbosa, CANDAU, Vera Maria. (2003): “**Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**”. Revista Brasileira de Educação, n. 23, maio/Jun/Jul/Ago 2003, p. 156-168.

MOTA NETO, J.C; OLIVEIRA, I.A. Saberes da terra, da mata e das águas, saberes culturais e educação. In: OLIVEIRA, I.A. (Org.). **Cartografias ribeirinhas, saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas**. Belém: C.C.S.E – UEPA, 2004. p. 53-66.

OLIVEIRA, I. A de. **Filosofia da educação**: reflexões e debates. Belém: UNAMA, 2001.

OLIVEIRA, José Sávio Bicho de. Os ribeirinhos da Amazônia: das práticas em curso á educação escolar. **Revista de Ciências da Educação**, UNIASAL, Americana/SP, Ano XVII, n. 32, p. 73-95, jan./jun. 2015. Disponível em <<http://www.revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/articles/view/390>>. Acesso em: 30 mar. 2022.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2000.

PINTO, Fabiana F; VICTORIA, Cláudio G. (2015): “**Educação Indígena e Educação Ribeirinha**: Singularidades e Diferenças, Desafios e Aprendizagens no Contexto Amazônico”. In: XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE.

POJO, Eliana Campos; VILHENA, Marai de Nazaré. **Crianças ribeirinhas da Amazônia**. In: SILVA, Isabel de Oliveira; SILVA, Ana P. S. da; MARTINS, Aracy Alves. (Orgs.). **Infâncias do Campo**. Belo Horizonte: Autentica Editora (Coleção Caminhos da Educação do Campo), 2013

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade** :o currículo integrado. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Estatísticas. Disponível em <http://www.semedbreves.com.Capturadoem2006>.

\_\_\_\_\_. **Perfil de Formação do professor**. Diretoria de Ensino. Divisão de lotação. Breves: mimeo, Breves, 2006.

\_\_\_\_\_. **Planejamento de Ensino-Educação Rural/1ª a 4ª série**, Breves: mimeo, 2005.

\_\_\_\_\_. **Quadro demonstrativo de Antonio Lemos.** Breves: mimeo, 2006.

\_\_\_\_\_. **Quadro demonstrativo do distrito do Curumú.** Breves: mimeo, 2006.

\_\_\_\_\_. **Quadro demonstrativo do distrito São Miguel.** Breves: mimeo, 2006.

\_\_\_\_\_. **Quadro demonstrativo do distrito Sede Rural.** Breves: mimeo, 2006.

\_\_\_\_\_. **Rendimento anual de 2005 do distrito de Antonio Lemos/Escola Ivo**

Mainardi. Breves: mimeo, 2006.

SILVA, Aida M. Monteiro. “**Da Didática em Questão às Questões da Didática**”. (2002): In: CANDAU, Vera Maria (org.), *Didática, Currículo e Saberes Escolares*. 2ª Ed. DP&A, Rio de Janeiro.

SILVA, Juliana Bezzon da; SILVA, Ana Paula Soares da. **Vivências de crianças no ambiente rural: aproximações e distanciamentos na educação infantil.** *Revista Latinoamericana de Psicología*, V. 45, nº 3 pp. 349-360 2013. ISSN 0120-0534. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v45n3/v45n3a02.pdf>. Acesso em 11 de abril de 2022.

SILVA, Luis Gustavo M; FERREIRA, Tarcísio José. (2014): “**O papel da escola e suas demandas sociais**”. *Periódico Científico Projeção e Docência*, n. 2, v. 5, dez. 2014, p. 01-18.

SILVA, M. A. P.; MALHEIRO, B. C. P. **Faces ribeirinhas da orla fluvial de Belém: espaços de (sobre)vivência na diferença.** In: TRINDADE JR., S.-C.; SILVA, M. A. P. (Org.). **Belém: a cidade e o rio na Amazônia.** Belém: Edufpa, 2005. p.145-169

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TEIXEIRA, Sonia Regina dos santos. **A relação cultura e subjetividade nas brincadeiras de faz de conta de crianças ribeirinhas da Amazônia.** 36ª Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: <http://www.anped.org.br>

TOASSA, Gisele; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski.** *Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 00-00, jan. 2010. ISSN 1678-5177. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42026/45694>>. Acesso em: 28 de mar. De 2022. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642010000400007>.

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

VICTORIA, Claudio G. (2012): “**Mergulhando nos rios do cotidiano: escola e cul-tura na vida dos jovens de uma comunidade ribeirinha no ama-zonas**”. Faculdade de Educação, Unicamp, p. 01-12. Disponível: < <http://www.unicap.br/jubra/wp-content/uploads/2012/10/TRABALHO-117.pdf> > acesso em 08 de maio de 2019

\_\_\_\_\_. (2008): **Desafios do cotidiano na formação e práxis dos educadores de uma escola ribeirinha no município do Careiro-AM– Manaus: UFAM, 2008**

YOUNG, Michael. (2007): “**Para que servem as escolas?**” Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 101. set./dez. 2007, p. 1287-1302

ZANON, Silvia Renata. **O enfraquecimento da cultura oral em pequenas comunidades rurais e o papel da educação do campo no resgate dessa tradição**. 2011. 16f. Monografia (Especialização) – Universidade Federal do Paraná, Matinhos, 2011. Disponível em:<<http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38896/R%20-%2020E%20-520SILVIA%20RENATA%20ZANON.pdf?squence=1>>. Acesso em:28 de mar. De 2022 .