

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

MARIA DO SOCORRO DIAS PINHEIRO

CURRÍCULO E SEUS SIGNIFICADOS PARA OS
SUJEITOS DE UMA ESCOLA RIBEIRINHA,
MULTISSERIADA NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ -
PARÁ.

BELÉM-PA

2009

MARIA DO SOCORRO DIAS PINHEIRO

**CURRÍCULO E SEUS SIGNIFICADOS PARA OS
SUJEITOS DE UMA ESCOLA RIBEIRINHA,
MULTISSERIADA NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ –
PARÁ.**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, a Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha Currículo e Formação de Professores, da Universidade Federal do Pará.

Orientador: Prof^o. Dr. Salomão Antônio Muffarrej Hage.

BELÉM-PA

2009

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –

Biblioteca Profa. Elcy Rodrigues Lacerda/Instituto de Ciências da Educação/UFPA, Belém-PA.

Pinheiro, Maria do Socorro Dias.

Currículo e seus significados para os sujeitos de uma escola ribeirinha multisseriada do Município de Cametá - Pará; orientador, Prof. Dr. Salomão Antônio Muffarrej Hage. _ 2009.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2009.

1. Educação rural – Currículos – Cametá (PA). 2. Comunidade e escola – Cametá (PA). 3. População rural – Cametá (PA). 4. Escola rural - Cametá (PA). I. Título.

CDD - 21. ed. 370193460718115

MARIA DO SOCORRO DIAS PINHEIRO

**CURRÍCULO E SEUS SIGNIFICADOS PARA OS
SUJEITOS DE UMA ESCOLA RIBEIRINHA,
MULTISSERIADA NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ –
PARÁ.**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação, linha Currículo e Formação de Professores**, à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará.

Avaliado em: ____/____/____

Conceito: _____

Banca Examinadora.

Professor Doutor Salomão Antônio Muffarrej Hage.
Orientador
Universidade Federal do Pará.

Professora Doutora Mônica C. Molina.
Examinadora
Universidade de Brasília – UNB.

Professor Doutor Sérgio Cardoso de Moraes.
Examinador
NUMA/Universidade Federal do Pará

Professora Doutora Ney Cristina M. de Oliveira.
Examinadora
Universidade Federal do Pará

Dedico este à memória póstuma de meu pai, Abel Dias Leite. Á minha mãe, Rita Maria da Conceição. Os primeiros colaboradores de minha educação, que me incentivaram e apoiaram desde cedo, para que eu adquirisse os ensinamentos escolares.

AGRADECIMENTO

Agradeço em primeiro lugar a **Deus** pela graça da vida, pela fé e a coragem concedida para ousar cursar um mestrado em Belém oportunizando-me desvelar os primeiros passos para construção da pesquisa.

Ao meu esposo **Edir Gonçalves Pinheiro** que desde o 2º. Grau tem me apoiado na aventura da descoberta, do conhecimento e particularmente no mestrado assumiu todas as responsabilidades de pai, mãe e a administração do lar. Foi um grande incentivador dos meus estudos e por ser um ribeirinho, auxiliou-me na interpretação do vocabulário destes, e por ser bastante conhecido no município devido seu trabalho pastoral, articulou os primeiros contatos com alguns sujeitos sociais do local e organizava minhas viagens à localidade pesquisada, a ele minha eterna gratidão.

À minha amada filha, **Miriam Dias Pinheiro**, a quem estive ausente em momentos que necessitou do carinho, da atenção ou de uma bronca de mãe. Mas, ela em todo o período do mestrado, me apoiou e assumiu os afazeres domésticos, deixando-me inteiramente à disposição para estudar e escrever. Muito obrigada filha por tudo, especialmente, pelas frases de incentivo, confiança, e otimismo a mim depositado.

Aos meus **familiares** pelo apoio, mesmo à distância. Especialmente, minha mãe, **Rita Maria da Conceição**, aos meus irmãos, **José Luciano Dias**, **Alexandra da Silva Leite** e **Alex Dias**, a quem deixo expresso aqui, todo meu carinho, respeito e gratidão. Mas, especialmente as minhas irmãs, **Francisca Vânia Dias e Conceição Eliane Dias Leite**, muito obrigada por compartilharmos momentos alegres descontraídos, naquele período difícil no início do mestrado em Belém e ainda, pela contribuição financeira, bem como pelo carinho e o incentivo. Sou uma admiradora de vocês, duas mulheres de coragem e de garra.

Ao professor orientador **Salomão A. M. Haje** uma pessoa que tem contagiado outros pelo seu comprometimento e seriedade nas atividades que desenvolve com a educação do campo. Fui testemunha de sua dedicação com a pesquisa nesta área. Sou grata a ele, pelas diversas vezes em que me incentivou a continuar os estudos e, principalmente, por ter me aceitado para orientação durante o mestrado, pelo aprendizado a mim proporcionado, bem como pela atenção nos momentos dessa construção. De fato, para quem almeja descobrir os caminhos por

onde o conhecimento científico tem circulado, sem dúvidas enfrentará alguns obstáculos, mas nada que não nos faça compreender que nesta vida somos eternos aprendizes. Quanto mais conhecemos, mais precisamos conhecer. E quando temos a alegria de entrecruzar caminhos com pessoas como o professor Salomão, essa condição de aprendiz acadêmico se transforma. Ele foi sem dúvidas, mais que um orientador, um amigo. “Meu amigo de fé, meu irmão, camarada”.

À **Natalina** por ter renunciado oportunidades melhores, para ficar conosco.

À irmã **Orlanda e Fátima Santos** duas pessoas maravilhosas que encontrei a muitos anos na minha trajetória e que, durante o período das disciplinas do mestrado, acolheram-me em sua residência. A elas, meu carinhoso agradecimento.

À coordenação do **PRONERA**, pela oportunidade de desenvolver algumas atividades no projeto, principalmente pela contribuição financeira, pois, devido estar desempregada me auxiliou meus nos estudos no primeiro ano do mestrado.

Quero agradecer a dona **Rita Cordeiro**, professora aposentada, a referência especial no local da pesquisa. Muito obrigada, pelo acolhimento, a hospitalidade, e, sobretudo, por toda contribuição oferecida para que a pesquisa de fato se materializasse.

À **professora Jessisandra**, por ter aceitado a realização da pesquisa em sua escola, por ter disponibilizado materiais, informações diversas vezes, e, efetivamente por ter se comprometido como protagonista da pesquisa.

Aos pais e comunitários minha gratidão pela receptividade em suas casas e pelos seus depoimentos afinal, eles foram os atores principais desse estudo.

Quero agradecer os **familiares dos estudantes** da escola por aceitarem seus filhos participar deste estudo; mas sou grata especialmente **aos alunos dessa escola** que, como principais protagonistas da pesquisa, proporcionaram-me inúmeras aprendizagens do seu contexto escolar e da sua cultura de ribeirão.

À **Sargia, Franciney e Roberto** pelo fornecimento de dados estatísticos e informações da Secretaria de Educação de Cametá.

Ao padre **Geraldão** um amigo querido, uma referência para nossa vida, mesmo tão longe contribuiu diretamente na compra de livros favoráveis à pesquisa. A ele meu apreço e gratidão.

Agradeço aos meus colegas/amigos da graduação, **Marileuza Baia, Marivaldo Araújo e Odilena Barbosa** que sempre me apoiaram nas minhas conquistas.

Não poderia deixar de agradecer aos **professores da graduação** do Campus Universitário do Tocantins em Cametá - UFPA, especialmente, **Professor Gilmar Pereira da Silva**, meu orientador de TCC, com quem iniciamos uma pesquisa pioneira, sobre: *Os movimentos Sociais em Cametá: um resgate de suas experiências educativas e formação política*. Ele sempre me incentivou a dar continuidade aos meus estudos; à professora **Ney Cristina M. de Oliveira** pela concepção de gestão educacional que a mim proporcionou na época da graduação e veio contribuir na realização do trabalho no município; ao professor **Genilton Rocha**, pela insistência em 2006, para que eu me inscrevesse no mestrado.

Ao padre **Silvio** que me levou de moto à área de terra firme de Cametá, para conhecer de perto algumas localidades e dialogar com aqueles sujeitos sociais, me auxiliando na definição do lócus de estudo.

Aos **colegas da turma 2007 e em particular os da linha de currículo e formação de professores** que oportunizaram por meio do diálogo e dos questionamentos ficar atenta ao entendimento de quais caminhos realmente seriam percorridos durante o novo aprendizado. E, aos **professores** com os quais estudei durante o mestrado. Muito obrigada pela valiosa contribuição que deram para minha formação e para realização desta atividade.

Quero agradecer aos grupos **GEPERUAZ**, especialmente ao **Sérgio Corrêa e Ana Claudia Favacho**, que auxiliaram com valiosas contribuições na identificação dos caminhos da pesquisa. E ao **GEPECART** que me apoiou sempre que eu necessitei utilizar a internet, agradeço particularmente, a **Vergiliana Corrêa, Bárbara Danielle, Amarílis, Fred e Laércio**, pelos momentos de escuta e as contribuições por eles oferecidas, frente às dificuldades vividas nesse trajeto.

Ao **CNPq** por ter me ofertado uma bolsa de estudo no último ano do mestrado. Isso sem dúvidas auxiliou-me na realização da pesquisa proporcionando preocupação financeira menor.

Aos **parentes** pela hospedagem nas diversas viagens vindas a Belém; e especialmente agradeço, ao **Adinor Junior e ao Anderson** por realizarem alguns serviços, em prol dessa construção.

Assim, agradeço a **todos** que contribuíram para concretização dessa dissertação, aos que efetivamente não aparecem na lista dos nomes outrora citados, sintam-se contemplados, afinal, uma produção escrita, é um exercício individual que resulta, da ação coletiva compartilhada pela participação de outros sujeitos sociais.

Talvez pudéssemos avançar mais se ouvíssemos os alunos, além dos pais de nossos alunos, em geral impedidos de dizer o que esperam da escola. Em nossa escola autoritária como na sociedade da qual é parte, falam apenas os que percebem como tendo direitos e são assim reconhecidos. Fala a professora ou o professor e os alunos devem ouvir. Fala a diretora ou o diretor e os professores e professoras devem obedecer. Fala a Secretaria de Educação e a Universidade e a escola deve atender. Falam os governantes e o povo deve aplaudir. Falam os poderosos e os subalternos devem se curvar. Os que rompem com essa histórica relação autoritarismo/subserviência são acusados de esquerda burra. (COSTA, 1996, p. 148).

RESUMO

A presente pesquisa investiga o Currículo e seus significados para os sujeitos de uma escola ribeirinha, multisseriada no município de Cametá - Pará, no qual se objetivou analisar como se define e materializa-se o currículo na escola multisseriada ribeirinha, identificando quais significados são atribuídos ao currículo escolar pelos alunos, pais, comunitários e a professora. Esse estudo se desenvolveu na Ilha Joroca, na localidade Jorocazinho de Baixo, uma comunidade com uma base organizacional relevante, que tem despertado curiosidade científica em outras áreas; foi beneficiada com vários projetos do governo federal e possui quatro escolas em seu entorno. A investigação ocorreu na Escola Municipal de Ensino Fundamental Jorocazinho, onde se buscou conhecer inicialmente o contexto da comunidade ribeirinha no campo das organizações e suas práticas educativas observando quais experiências de currículo perpassam esse cenário e, em seguida priorizou-se compreender a materialização do currículo e seus significados na voz dos sujeitos da escola. Nesse sentido, os educandos, pais, comunitários e a professora foram os principais interlocutores da pesquisa e suas narrativas destacaram-se como objeto de estudo e análise. Os aportes teóricos utilizados para análise dos depoimentos coletados pautaram-se nos estudos de Apple, Arroyo, Vygotsky, Freire, Vasconcelos e Cagliari. Os dois primeiros autores se incluem no texto relacionando-se aos depoimentos dos sujeitos ribeirinhos ao **currículo e sua materialização**, enquanto os demais serviram de base, para a análise das falas referentes aos **significados do currículo**. O estudo, as análises focaram os seguintes eixos temáticos: **A materialização do currículo na escola multisseriada ribeirinha; O currículo e seus significados para as lideranças comunitárias, pais de alunos e a professora; O significado do currículo escolar para os educandos; O significado do “aprender a ler” para educandos ribeirinhos**. Essa discussão fundamenta-se numa abordagem qualitativa, e se desenvolveu através de uma pesquisa exploratória seguida da observação participante. Empregaram-se como procedimentos técnicos metodológicos: entrevistas narrativas e semi - estruturada, a análise documental do planejamento curricular da escola, do livro didático utilizado para leitura dos educandos em sala de aula; de imagens fotográficas e de desenhos dos estudantes. Como resultado, identificamos que a escola ribeirinha multisseriada necessita de mais atenção do governo municipal e os educadores de melhor acompanhamento e orientação em suas práticas educativas; as práticas de alfabetização devem assumir como dimensão prioritária nas séries iniciais do ensino fundamental; Existe um descaso em relação às questões de: infraestrutura, didático/pedagógico e financeira; as políticas públicas de educação do município para a escola ribeirinha é precarizada; o que se tem enquanto currículos na escola multisseriada, são: uma “listagem de conteúdos” descontextualizados e a forma de organização da educação ribeirinha é fundamentalmente “urbanocêntrica”. Indica-se, portanto que, a educação ribeirinha precisa ser valorizada enquanto espaço de construção do conhecimento, a partir da valorização dos saberes culturais ribeirinhos, despertando-os para uma leitura de mundo e para construção de novos sujeitos políticos e sociais sintonizados com a sua territorialidade e identidade cultural.

Palavras-chave: Currículo. Multissérie. Identidade Ribeirinha. Educação do Campo.

ABSTRACT

The present research investigates the Curriculum and its meanings for the citizens of a riparian, multiseries school in the city of Cametá-Pará, in which it objectified to analyze how is defined and materialized the curriculum in the multiseries riparian school, identifying which meanings are attributed to the pertaining school curriculum for the pupils, parents, communitarian and the teacher. This study was developed in the Joroca Island, in the locality Jorocazinho de Baixo, a community with a good organizational base, that has been interesting for scientist in other areas; it was benefited with some projects of the federal government and possessed four schools around it. The inquiry occurred in the Elementary Municipal School Jorocazinho, where was searched to initially know the context of the riparian community in the field of the educative practical organizations and its observing which curriculum experiences they have been living and, after that was prioritized to understand the materialization of the curriculum and its meanings in the voice of the citizens of the school. In this direction, the learners, parents, communitarian and the teacher had been the main interlocutors of the research and its narratives had been distinguished as object of study and analysis. The theoretical bases used for analysis of the collected depositions were the studies of Apple, Arroyo, Vygotsky, Freire, Vasconcelos and Cagliari. The two first authors are included in the text becoming related it the depositions of the marginal citizens to the curriculum and its materialization, while the others had served of bases, for the analysis of the depositions referring to meanings of the curriculum. The study, the analyses focused the following thematic axles: The materialization of the curriculum in the multiseries riparian school; The curriculum and its meanings for the communitarian leaderships, parents of pupils and the teacher; The meaning of the pertaining curriculum school for the learners; The meaning of "learning to read" for riparian learners. This discussion is based on a qualitative boarding, and was developed through an exploratory research followed by the observation of the participants. Are used as methodologist technician procedures: half structuralized and narratives interviews, the documentary analysis of the curricular planning of the school, the used didactic book for reading of the learners in classroom; of photographic images and drawings of the students. As result, we identify that the multiseries riparian school needs more attention of the municipal government and the educators of better educative accompaniment and orientation in its practical; the practice of literacy must assume as priority dimension in the initial series of basic education; An indifference in relation to the questions exists of: infrastructure, financial pedagogical didactic/and; the public politics of education of the city for the riparian school are precarious; what exist in thee multiseries school curriculum are a "listing of non contextualied contents" and the organization of the riparian education is basically "urbanistic". It is indicated, therefore, the riparian education must be valued while space of construction of the knowledge, from the valuation of knowing cultural messengers to them, showing them for a reading of world and construction of new social and politicians citizens and syntonized with their territoriality and cultural identity.

Key-Words: Curriculum. Multiseries. Riparian identity. Country Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01: Imagem via satélite do arquipélago Joroca formado pelas ilhas Jorocazinho de Baixo, Joroca Grande e Jorocazinho de Cima, Jenipapo e Ovídio. .	46
Figura 02: Diversas ilhas a montante e a jusante do rio Tocantins e a direita, na parte superior, localidades da Ilha do Joroca.	46
Figura 03: Mapa dos municípios do Baixo Tocantins/Pará no qual Cametá está com a legenda numérica 03.	55
Foto 01: O rio Tocantins, sua vegetação e a nuvem carregada de chuva.	47
Foto 02: Uma das embarcações que trafega para as comunidades da ilha do Joroca lotada com pessoas, madeira em tábuas e outros produtos.	48
Foto 03: Casa coberta de palha de buçu, cercada pela vegetação.	50
Foto 04: Embarcações e construções com cobertura de telhas de barro.	50
Foto 05: O ribeirão e seus instrumentos de trabalho.	57
Foto 06: Algumas espécies de peixes: caratinga, tainha, jacundá e outros, no paneiro.	57
Foto 07: O jovem com tabuletas de mel, ao lado da centrífuga de extração do produto.	74
Foto 08: Mel produzido sem a interferência humana. A extração é manual e preferencialmente noturna.	75
Foto 09: Casa construída pelo projeto de assentamento de Reforma Agrária para áreas agroextrativistas em Cametá/PA.	87
Foto10: Ribeirinhos e alguns materiais oriundos do recurso do projeto de assentamento.	88
Foto 11: O antigo prédio escolar.	91
Foto 12: Prédio escolar em construção.....	95
Foto 13: Alunos e professora e o desenvolvimento do conteúdo em sala de aula.	97
Foto 14: Recursos didáticos da sala de aula.	97
Foto 15: Turma de alunos da manhã	98
Foto 16: Turma de alunos da tarde.	99
Foto 17: Fachada da frente do novo prédio escolar.	100
Foto 18: Fachada de trás do novo prédio escolar.	101
Foto 19: Turma da manhã no final do ano letivo de 2008.	101

Foto 20: Local de entrada da escola com a maré seca.	104
Foto 21: Os educandos e uma mãe retornando para casa, maré enchendo.	104
Foto 22: Estudantes da tarde chegando à escola.	105
Foto 23: Desenho de um aluno sobre a cultura local.	120
Foto 24: Texto/ atividade para educandos da educação infantil a 2ª série.	130
Foto 25: Leitura e escrita das palavras.	161
Foto 26: Meninas construindo palavras em grupo.	162
Foto 27: Educandos escrevendo palavras com sílabas móveis.	162
Foto 28: Colagem de gravuras de animais vertebrados e invertebrados.	164
Foto 29: Resultado final da colagem de gravuras.	164
Foto 30: Educanda escreve nomes de animais da sua cultura.	165
Foto 31: Leitura das fichas de palavras construídas pelos educandos.	165
Foto 32: Resultado final das palavras escritas pelos educandos.	165
Foto 33: Crianças brincando em um casco, no rio, em um final de tarde.	168
Quadro 01: Informantes da pesquisa.	36
Quadro 02: Relação de conteúdos do ensino de geografia e história para as séries iniciais do ensino fundamental.	116
Quadro 03: As sílabas, na disciplina de português nas séries iniciais do ensino fundamental.	132

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Matrícula da Educação Básica de Cametá, nos anos 2005/2006.	59
Tabela 02: Matrícula da Educação Básica de Cametá, nos anos 2007.	60
Tabela 03: Níveis de ensino, escolas, alunos, docentes e turmas do sistema de ensino em Cametá, ano 2008.	64
Tabela 04: Projetos de assentamento agroextrativista criados em Cametá, ano 2006.	81

LISTA DE SIGLAS

COOPACAM – Cooperativa Agro-Extrativista dos Produtores Familiares Rurais de Cametá.

CAMTA - Cooperativa Agrícola Mista de Tomé-Açu.

CC - Comunidade Cristã.

CVRD - Companhia Vale do Rio Doce

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

FNO - Fundo Constitucional de Financiamento do Norte

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

FETAGRI/PA/AP - Federação dos Trabalhadores na Agricultura Pará/Amapá

GEPERUAZ – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia.

GEPECART – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Região Tocantina

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IDEAS – Instituto de Desenvolvimento Ambiental Sustentável.

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

IBAMA - Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

MMA – Ministério do Meio Ambiente

MODERT - Movimento em Defesa da Região Tocantina

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PNTE – Programa Nacional de Transporte Escolar.

PNE - Plano Nacional de Educação

PDA – Subprograma de Projetos Demonstrativos.

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

STR - Sindicato dos Trabalhadores Rurais.

SOME – Sistema Modular de Ensino.

SENAI – Serviço Nacional da Indústria.

UHT - Usina Hidrelétrica de Tucuruí.

URE – Unidade Regional de Educação.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.	16
1. Inquietações que emergiram do movimento das águas tocantinas.	16
1.2 Objetivos do estudo.	26
1.3 Orientações metodológicas da pesquisa.	27
1.4 Local da pesquisa.	28
1.5 Sujeitos da pesquisa.	33
1.6 Estrutura da dissertação.	42
2. CENÁRIO DA COMUNIDADE RIBEIRINHA, SUAS ORGANIZAÇÕES E PRÁTICAS EDUCATIVAS.	44
2.1 Singularidades de um percurso vivido na travessia das águas tocantinas.	44
2.2 Identidade histórica da comunidade ribeirinha.	51
2.3 A comunidade Jorocazinho de Baixo na cartografia do município de Cametá - Pará.	54
2.4 Contexto educacional do município de Cametá.	58
2.5 Os movimentos sociais do campo ribeirinho e suas práticas educativas.	66
2.5.1 O surgimento da comunidade cristã e a associação dos moradores.	68
2.5.2 O cooperativismo na Ilha do Joroca.	76
2.6 Como se configura a educação ribeirinha e multisseriada em Cametá.	89
2.6.1 A organização do espaço pedagógico na escola ribeirinha.	94
3. A MATERIALIZAÇÃO DO CURRÍCULO E SEUS SIGNIFICADOS PARA OS SUJETOS RIBEIRINHOS.	107
3.1 A materialização do currículo na escola multisseriada ribeirinha.	107
3.2 O currículo e seus significados para as lideranças comunitárias, pais de alunos e a professora.	134
3.2.1 O significado do currículo escolar para os educandos.	148
3.2.2 O significado do “aprender a ler” para educandos ribeirinhos.	151
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: O percurso que movimenta o currículo das águas tocantinas.	170
Glossário com Expressões do Léxico Ribeirinho.	179
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	185
APÊNDICE.	196

INTRODUÇÃO

1. Inquietações que emergiram do movimento das águas tocantinas

As águas do rio Tocantins produzem correntezas que impulsionam o navegar para a montante ou para a jusante. Motivada por este movimento, me propus realizar a escrita desta dissertação com a possibilidade de colocar em evidência um olhar sobre o **“Currículo e seus significados para os sujeitos de uma escola ribeirinha, multisseriada no município de Cametá - Pará”**, para o qual foi necessário enfrentar desafios e limitações pessoais para navegar rumo ao desejado e gradativamente ir me aproximando desta nova realidade. É evidente que para isso, contei com a colaboração de outros sujeitos sociais, alguns deles pertencentes à pesquisa, outros não.

Quando me reporto ao termo desafio, quero dizer que foi árduo realizar a pesquisa, pois pesquisar não é algo muito simples. Sou principiante não somente no campo da pesquisa, mas, sobretudo um aprendiz deste contexto social ribeirinho que, a princípio, causou-me incertezas e estranhamento. Sempre vivi em uma realidade de terra firme onde não se dependia com tamanha frequência, de transportes (casco, barco, etc.) e as distâncias podiam ser percorridas a pé ou em animais, como cavalo, por exemplo. Contudo, essa não é a realidade das populações ribeirinhas. Para transitar de um lado para o outro ou mesmo ir à residência de uma família vizinha noutra propriedade, faz-se necessário ainda que pequena à distância o uso de um transporte aquático. E, para mim que não sei remar e muito menos nadar, a preocupação era maior por parte de quem me acolheu e por mim mesma.

Com essa situação, sentia-me como se estivesse atrapalhando a vida das pessoas e incomodava-me a dependência freqüente do outro, para sair de onde me alojei. Imaginava que podia conhecer e saber mais, no entanto, a limitação pessoal fez-me perceber que para avançar no meu propósito, sem dúvida alguma precisava do outro, na busca do novo. No momento em que fecho este texto, penso que não teria conseguido efetivar essa atividade se não fosse à hospitalidade, a atenção e a disponibilidade daquela gente. Foi muito gratificante conviver naquela realidade

desconhecida e aprender tantas coisas. Aliás, esse deve ser um dos objetivos do mestrado, nos possibilitar diferentes olhares e, principalmente, novas aprendizagens.

É óbvio que poderia ter definido outra realidade do campo mais “cômoda” e “confortável” para mim, em um contexto social de terra firme, afinal o município de Cametá, possui as duas realidades. Mas, após o contato direto com ambas as situações, deixe-me envolver pela curiosidade de conhecer e ao mesmo tempo apreender como se efetiva a vida escolar de estudantes de comunidades ribeirinhas.

Para saber um pouco mais sobre a vida de um grupo populacional em uma localidade ribeirinha foi necessário fazer várias viagens, compartilhando com eles desde o momento de entrada e saída dos barcos do porto da cidade de Cametá até a chegada ao local de destino, pois, como retrata Costa (2006), “o rio Tocantins é bastante utilizado pelos moradores como via de transporte e apresenta seu curso bastante longo e navegável”. (p. 148). Assim, numa das viagens para o lócus de pesquisa indaguei-me: de onde surgiu essa idéia de estudar a realidade do campo e o currículo escolar? E nesta busca interior recordei que desde a infância tenho galgado o trajeto entre cidade e campo ou vice e versa.

Sou nordestina, filha de agricultores sem terra, que cultivavam a lavoura em propriedades de terras de latifundiários, em um processo denominado pelos lavradores cearenses de **meieiro** uma palavra, que segundo o dicionário de Ceará, significa “agricultor que arrenda a terra pagando com a metade da produção”. (GADELHA, 2007, p. 101). E, no meu ponto de vista, isso era uma exploração grandiosa uma vez que, o proprietário entrava apenas com a terra e a família com as sementes e todo o trabalho da lavoura. Com isso, antes de conhecer o mundo da leitura e escrita ou freqüentar a escola, aprendi, ou melhor, aprendemos a cultivar o solo para a agricultura, especialmente a capinar a roça, semear e cultivar produtos agrícolas como o feijão, arroz, milho, café, cacau, banana, mandioca, abacaxi, e outros produtos, no solo do Ceará e depois do Pará.

O nordeste é uma das regiões brasileira marcada não somente pelo problema da pobreza, mas também, pela baixa pluviosidade. E, conforme Passador (2006, p. 89, 90) na década de 50 atingiu cerca de 10,8 milhões de pessoas, das áreas rurais do país e destes, quase metade pertenciam ao nordeste brasileiro. Esse processo de migração reduziu-se nas décadas subseqüentes e na década de 1980, para as famílias pobres como a minha, foi bastante difícil, devido à seca que se

alastrou em muitos lugares do Ceará. Esse fenômeno é um dos responsáveis por situações nefastas para populações empobrecidas daquela região. E, essa situação influenciou nossa migração para o Norte, um fato que ocorre com muitas famílias nordestinas. Ninguém sai de sua terra natal sem um bom motivo. O nosso motivo, bem como o de muitas outras famílias (que são expulsas de sua terra natal), se justificou pela ausência de condições de sobrevivência, fato costumeiro no Nordeste brasileiro, afinal quem quer morrer, ou ver seus filhos morrer de fome?

Com o agravamento da fome no Nordeste, meus pais decidiram migrar para o sudeste, mas um tio os convenceu a retirar-se para o Norte, o Estado do Pará. Isso impediu-nos, de concluir aquele ano escolar. Naquele período, eu cursava a 6ª série. Mas sem as mínimas condições para sobreviver na terra natal, em setembro de 1983 reuniram-se as duas famílias em transporte conhecido como “pau de arara” e migramos do nordeste brasileiro. A viagem durou sete dias para chegar ao município de Pacajá, na vicinal do km 320, localizada a sete quilômetros de distância da margem da rodovia Transamazônica. Ao nos instalarmos nessa localidade, a vida melhorou em vários aspectos, a alimentação era abundante, as chuvas possibilitavam a germinação propícia dos grãos e de outras plantações, porém, as dificuldades eram outras, entre elas, à ausência de escola de 5ª a 8ª série e ensino médio, falta de estradas apropriadas para o escoamento da produção e o difícil acesso a um posto de saúde.

Embora não tivesse escola para estudar, outras oportunidades de conhecimento e aprendizagem surgiram para mim. Uma se deu com capacitação para atuar como alfabetizadora do Mobral, que me proporcionou vivenciar uma experiência de seis meses numa atividade voluntária na educação de jovens e adultos da comunidade. Outra experiência significativa se deu, ao participar da ação de alfabetização de jovens e adultos, desenvolvida pela Paróquia de Pacajá, a partir dos princípios pedagógicos de Paulo Freire. Uma atividade diferente daquela vivenciada no Mobral. No final de 1985, fizeram-me um convite para trabalhar numa escola, localizado na rodovia Transamazônica, km 320B e após o aceite de meus pais, iniciei outra experiência de educadora leiga e, aos dezessete anos de idade, conheci o desafio de ser educadora de uma escola pública do campo no Estado do Pará, em uma turma multisseriada.

A escola foi construída no período de colonização da Transamazônica, o prédio encontrava-se bem conservado, tinha carteiras suficientes, uma cantina para

guardar os materiais (fogão, panelas, vassouras e a merenda) e naquele espaço fazia-se a merenda escolar. Havia uma servente, que preparava a merenda pela manhã para os dois turnos. No meu caso, que lecionava à tarde, a merenda era constantemente requentada e servida aos alunos por mim. Não se construiu sanitário; não tinha água encanada e durante o período de minha docência naquele estabelecimento de ensino (três anos) não recebi nenhum recurso pedagógico, nem mesmo o livro didático. Não tive maiores dificuldades por que trabalhei inicialmente com alunos da alfabetização, 1ª e 2ª série os quais se encontravam mais ou menos na mesma situação em relação ao domínio da leitura e da escrita.

Naquela região havia acompanhamento pedagógico por parte do Estado aos professores leigos do campo. A supervisora visitava a escola uma vez ao ano e no período de férias geralmente havia cursos de formação para os professores da rede. Vários dos quais participei foram realizados no Centro Nazaré, atualmente, município de Anapú e no município de Uruará.

Nestes cursos, a oferta de formação era a mesma para educadores do campo e da cidade e as orientações pedagógicas e curriculares utilizadas, às vezes, eram contraditórias. Orientavam-se os educadores na construção de recursos pedagógicos como, por exemplo, o globo terrestre feito de revistas e jornais para o ensino da geografia e história. Mas, na realidade do campo, tínhamos dificuldade em adquirir esses materiais e quem os tinha, utilizava para outros fins.

Discutíamos sobre os princípios pedagógicos da educação freireana, mas orientavam-nos a construção de um planejamento distorcido dos propósitos incorporados por Paulo Freire. Construíram uma cartilha para alfabetização de crianças a partir da realidade da Transamazônica, denominada “Pés no chão”. Ela estava fundamentada nos princípios pedagógicos freireano, muito interessante não restam dúvidas, mas somente aos professores foi-lhes dado um exemplar. Nesse sentido, se identifica que, na “verdade não existe educação rural, mas, sim, fragmentos da educação escolar urbana introduzida no meio rural”. (PASSADOR, 2006, p. 115).

Entretanto, durante a realização dos cursos, éramos incentivados a estudar, inclusive a Unidade Regional de Ensino - URE¹ - de Altamira oferecia o curso supletivo modular para quem quisesse continuar os estudos. Depois se instalou no

¹Um órgão que representa a Secretaria Estadual de Educação do Pará, em diversas regiões paraense.

Centro Nazaré, o curso de magistério para os educadores da rede, em período intervalar, custeado pelo Estado. Esse incentivo proporcionou-me em exercício da docência continuar com o 1º grau, à época nos moldes ofertados pelo estado, com o estudo dos módulos em casa e a realização das provas no município de Altamira, aonde gradativamente cheguei à conclusão do Ensino Fundamental.

Quando estive no Ceará freqüentava assiduamente a Igreja Católica e participava de um grupo de São Vicente de Paulo onde se desenvolvia a prática de “Experiência da Oração”. No Pará, ingressei ativamente na Comunidade Eclesial de Base, denominado Comunidade Cristã (C.C.) em toda a Prelazia de Cametá. Esse movimento pastoral tinha um posicionamento a partir da teologia da libertação. Ingressei depois, em movimentos sociais do campo, nos quais uma de nossas conquistas foi retirar o sindicato dos trabalhadores rurais do grupo que não tinha compromisso com a categoria. Articulamos o plebiscito para emancipação de Pacajá, que naquele período pertencia ao município de Portel. Realizamos a criação de um partido político que como outros, concorreram à primeira eleição municipal.

Neste percurso de participação em movimentos pastorais e sociais conheci um caboclo ribeirinho tocantino, com o qual casei e voltei a residir em espaço urbano, na cidade de Cametá. A partir de então fui desafiada a conhecer e conviver com uma nova realidade histórica e social de um povo de cultura própria da Amazônia paraense, com uma identidade caracterizada pela histórica relação com as águas movimentadas pelo rio Tocantins. Quando me reporto ao movimento do rio Tocantins, não me refiro ao sentido metafórico, porque de fato o rio tem um movimento, dialético, natural, próprio de enchente e vazante. Mas existem nele, outros tipos de movimentos, que diferem do seu circuito natural que é o movimento realizado pelos sujeitos sociais que nele vivem, sobrevivem e/ou nele trafegam. Ele é bastante movimentado pelos povos que estão a sua margem. Foi neste município cortado pelo imenso rio Tocantins que concluí o Ensino do 2º Grau em Magistério e a graduação em Pedagogia.

Em 2001, o Partido dos Trabalhadores (PT) assumiu a gestão municipal e convidaram-me a assumir a direção da Escola Municipalizada de Ensino Fundamental Santa Maria. Eu havia concluído o curso de graduação em pedagogia no final de 2000 no Campus Universitário de Cametá – UFPA, ao assumir a administração escolar e tinha expectativas de transformar a educação daquela escola, fundamentando-me em algumas teorias relevantes que havia aprofundado na

universidade, no campo educacional. Entretanto, para discutir algumas dessas idéias com o professorado de uma instituição onde predominava o currículo tradicional não foi simples e nem fácil. Realizamos uma discussão e a construção do relatório inicial do Projeto Político Pedagógico que, ao apoiar-se ao pensamento de Veiga (2003) “dará indicações necessárias a organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula”. (p. 14). Mas, lamentavelmente, em nossos interesses coletivos, éramos barrados pela péssima infra-estrutura escolar e a Secretaria de Educação na qual dependíamos financeiramente não estava pleiteando este tipo de discussão, nem as ações dela originada. Somente na Primeira Conferência Municipal de Educação ocorrida no final de 2001, esse propósito entrou em pauta e aprovou-se como um dos princípios e diretrizes da educação municipal.

Na escola de Santa Maria criamos um projeto de leitura, organizamos jogos estudantis, feira pedagógica, proporcionou-se a participação dos pais na escola, organizamos palestras para os educandos com o Conselho Tutelar, mas a experiência durou apenas um ano, por não conseguir aprovação no concurso público municipal.

Em 2002, assumiu a gestão educacional do município um novo Secretário, Raimundo Epifânio. Ele convidou-me para assumir a chefia de seu gabinete. Mas, ao vivenciar o cargo por trinta dias, descobri que essa função não caberia a mim. Solicitei então, transferência ou demissão da função e com isso, me foi ofertada a Coordenação do Ensino Fundamental da Rede Municipal. Aceitei o novo desafio, e dei início à outra jornada profissional articulada com quase todos os setores pedagógicos da Secretaria de Educação canalizando em ações que favoreciam a formação contínua para os educadores do campo, da cidade e para os que atuavam em escolas multisseriadas, de forma diferenciada.

Na gestão surgiram as primeiras inquietações referentes à educação do campo e nos primeiros meses de atividade nos deparamos com um número expressivo de professores de multissérie que nos procuravam semanalmente para solucionar as inúmeras dificuldades vivenciadas no dia-a-dia da escola. Eles solicitavam material pedagógico, cursos para formação continuada, merenda escolar, orientação do preenchimento do diário de classe, como também, o desenho curricular das disciplinas com os conteúdos a serem ministrados na sala de aula. Eles também almejavam encontrar soluções imediatas para combater o

analfabetismo dos alunos da primeira fase do ensino fundamental, que se encontravam na multissérie.

A nossa dificuldade se deu em função da não existência de um desenho curricular para o Ensino Fundamental seriado e menos ainda para turmas ou escolas multisseriadas. Logo quando chegamos, à rede municipal, constatamos que a maioria dos arquivos da Secretaria Municipal de Educação havia sido queimada pela gestão anterior. A confusão foi tamanha, que fomos obrigados pelas circunstâncias, a elaborar um desenho curricular para o ensino fundamental da rede municipal naquele momento.

Tínhamos clareza, que a iniciativa de elaboração do currículo, naquelas circunstâncias, era provisória. De fato, pretendíamos proporcionar momentos de construção de um currículo coletivo, o que de certa forma ocorreu com muitos professores de escolas seriadas e alguns de multissérie. Mas, constatamos a necessidade de estabelecer outro tipo de diálogo com o grupo de professores de turmas ou de escolas multisseriadas do município para identificar as possibilidades de se construir uma dinâmica educacional e curricular própria para aquela realidade, pois, entendíamos que era necessário iniciar uma discussão e a consolidação de uma “educação adequada à cultura do homem do campo”. (PASSADOR, 2006, p. 115).

A primeira iniciativa foi realizar o levantamento da localização geográfica desses profissionais e nesse processo, constatamos que os mesmos atuavam em duas realidades muito características do meio rural no município, denominadas: áreas de ilhas e de terra firme (SOUSA, 2002, p. 22-23).

A partir desse entendimento, iniciamos a realização de encontros semestrais com os professores de turmas ou escolas multisseriadas e já no primeiro encontro, surgiram muitas propostas de ação para a equipe de Ensino Fundamental da Secretaria de Educação e para os professores, entre as mais significativas e assumidas por nós, destacamos: a formação continuada específica para professores de multissérie, a criação do “Baú de livros” para suprir à ausência de bibliotecas, a distribuição de merenda regionalizada, de material pedagógico, a construção de algumas escolas e a nucleação - reunião de várias escolas, numa única comunidade, para transformar turmas multisseriadas em seriadas - de algumas delas.

Tomamos conhecimento naquele momento de que no estado do Pará estava surgindo um grupo com atuação junto às escolas multisseriadas e através de

informações entramos em contato com o coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ), da Universidade Federal do Pará, com o qual articulamos assessoramento e parceria.

Com a aproximação da Secretaria de Educação ao GEPERUAZ, novas possibilidades se manifestaram como a participação da equipe de coordenação da Secretaria de Educação nos estudos realizados pelo grupo e posteriormente se estendeu a formação para os educadores de escolas multisseriadas. Uma das estratégias da gestão democrática e participativa da Secretaria foi a de ouvir o público alvo. Por essa iniciativa se pensou em saber: o que os docentes de escolas multisseriadas poderiam dizer de suas experiências educativas? Evidentemente só seria possível fazer a descoberta, perguntando aos educadores como pensam e sente-se neste contexto educativo.

Com o propósito de conhecer o que pensam e sentem os educadores de escolas multisseriadas no primeiro semestre de 2003 se concretizou a primeira formação através do “I encontro de professores das escolas multisseriadas de Cametá”, cujo enfoque era naquele momento diagnosticar os *problemas* e traçar um debate coletivo de possíveis *soluções* para essa realidade do campo. Abordaram-se os temas: “Análise conjuntural/estrutural das escolas multisseriadas; e Novos olhares para as escolas multisseriadas: organização, planejamento e didática pedagógica na escola rural de Cametá”. O “II encontro dos professores de escolas multisseriadas” realizou-se em agosto de 2003 e contou com mais de 180 educadores, tendo como temas de estudo: “A desconstrução do paradigma seriado de ensino” e “Classes multisseriadas numa perspectiva de educação libertadora”. No primeiro tema apresentou-se um quadro panorâmico da educação do campo no país onde se observou a supremacia da educação urbana em relação à educação do campo, caracterizada pelo modelo de precariedade existente na oferta e no atendimento à educação rural, no qual se expuseram naquele momento, os seguintes dados referentes a educação do campo no Brasil:

Em torno de 6% das crianças de 7 a 14 anos estão fora da escola na zona rural; dos jovens de 15 a 18 anos, 65% estão matriculados, mas 85% deles apresentam defasagem de idade/série, permanecendo no ensino fundamental. O número médio de anos de escolarização da população adulta (com 25 anos ou mais) residente na zona rural é de apenas três anos; aproximadamente um terço (36%) da população adulta é considerada analfabeta (Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP 2002). 64% das escolas que oferecem o ensino fundamental de 1ª a 4ª séries são exclusivamente multisseriadas. Essas escolas atendem 1.751.201 alunos e possuem um único professor para duas, três e até sete séries diferentes. Na Região Amazônica 71,7% das escolas multisseriadas que oferecem o ensino fundamental de 1ª a 4ª série são exclusivamente multisseriadas e atendem 394.948 alunos (46,6%). (HAGE, 2003).

Com esses dados identificamos os percentuais de problematização na educação do campo, mas aumentaram as expectativas de que poderíamos estar traçando caminhos significativos para melhorar a qualidade de ensino do campo, e este deveria perpassar pela formação continuada dos educadores de escolas multisseriadas. Isso contribuiu para realização do III encontro onde se discutiu o tema: “O planejamento educacional na perspectiva libertadora e sua elaboração” e fez-se a “Avaliação e proposta da formação de professores”. Este ocorreu em janeiro de 2004, durante uma semana. Os educadores saíram do encontro com as orientações teóricas e práticas de como desenvolver um planejamento com estes fundamentos.

Na avaliação foi proposto pelos educadores, que almejavam dar continuidade a encontros específicos para estudo e debate sobre uma educação mergulhada nos anseios de uma demanda constituída exclusivamente em Cametá, na realidade do campo. Ao elencar a possibilidade de se encontrarem, os professores descobrem desafios e perspectivas, estudam concepções curriculares, metodologias, relatam experiências, cujo enfoque primordial perpassa, pela melhoria do fazer pedagógico e da qualidade de educação, reconhecendo que a escola sozinha não poderá mudar a face do país, conforme relata Padilha: “A escola que Paulo Freire propõe, baseada numa relação dialógica e dialética entre educadores e educandos, é um instrumento importante para construção de uma nova sociedade, mas ela sozinha não poderá salvar o Brasil” (2002, p. 25).

Ao final de 2004 encerrava a gestão municipal. O grupo ao qual me encontrava vinculada perdeu as eleições no município e uma inquietação brotava na equipe sobre como poderíamos dar continuidade às atividades educativas voltadas para o campo. Na ocasião, fui aprovada na seleção para professora substituta da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins, localizado em Cametá. Enquanto estive na docência do ensino superior, possibilitamos o contato direto da universidade com a realidade do campo, ao oportunizar o estágio dos

estudantes de pedagogia na escola pública urbana, provocamos momentos de estudos e reflexões, em sala de aula e em outros espaços da Universidade a respeito da educação do campo, (inclusive alguns educandos, foram visitar escolas do campo na região de terra firme) por considerar que o futuro profissional da educação, necessita compreender as diversidades educacionais existentes nestes dois contextos sociais.

Ao constatararmos com mais abrangência a problemática que envolve a educação na realidade do campo no município de Cametá compreendemos que seria relevante à criação de um grupo de pesquisa no Campus Universitário do Tocantins, que possibilitasse estudos sobre a realidade do campo na região Tocantina. Surgiu assim, o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Região Tocantina (GEPECART) que tem realizado ações significativas, conectadas a grupos como: GEPERUAZ², EDUCAMAZÔNIA³, governos e movimentos sociais de alguns municípios vizinhos. Motivada por este movimento dinâmico dos sujeitos sociais que residem às margens do rio Tocantins, lancei-me em outro desafio ao ingressar no mestrado em 2007, que foi realizar uma pesquisa a partir da problemática: **Currículo e seus significados para os sujeitos ribeirinhos**, orientada por duas questões norteadoras: **Qual currículo se materializa em uma escola ribeirinha, no município de Cametá? Que significados são atribuídos ao esse currículo, pelos educandos, professora, pais de alunos e comunitários da escola ribeirinha, em Cametá?**

Penso que, a partir dessas interpelações, podem surgir respostas, reflexões, ou novas indagações que venham contribuir na discussão relacionada à educação do campo no município. E essa contribuição pode emergir sim, de um lugar que é considerado área do campo/rural, o contexto social dos povos que vivem na **região**

²GEPERUAZ como foi mencionado anteriormente é um grupo de pesquisa em educação do campo na Amazônia, formado por uma ampla equipe de pesquisadores e estudantes. Desenvolveu o programa de extensão Educação cidadão na transamazônica financiado pelo programa Nacional de Educação na Reforma Agrária e dentre outras atividades, em 2005 desenvolveu a pesquisa Currículo e inovação educacional: transgredindo o paradigma multiseriado do campo na Amazônia, participam do Fórum Paraense de Educação do Campo e desenvolveu um trabalho muito relevante no interior do Estado do Pará com o EDUCAMAZÔNIA.

³Um programa apoiado pelo UNICEF. Nasceu com a finalidade de construir ações inclusivas e multiculturais no campo e no seu propósito objetivava a efetivação de ações de intervenção que contribuísse para melhoria das condições de ensino oferecidas nas escolas do campo presentes em algumas localidades da Amazônia Paraense. Esse programa desenvolveu várias ações significativas em Cametá envolvendo grupos, governos e instituições de diversas localidades da região Tocantinas, dentre os quais se destacaram os municípios de Cametá e Mocajuba, com ações mais intensas por conta do apoio dos governos e grupos participantes do programa.

da Ilhas de Cametá – na comunidade rural ribeirinha. Então, mediante essa argumentação, foram definidos para este estudo, os seguintes objetivos:

1.2 Objetivos do estudo

Objetivo Geral

Analisar qual o currículo se materializa em uma escola ribeirinha, multisseriada e os significados a ele atribuídos pelos educandos, professora, pais de alunos e comunitários.

Objetivos específicos

❖ Identificar como se configura o cenário da comunidade ribeirinha e qual o currículo se materializa no contexto escolar da multissérie, em Cametá.

❖ Analisar que significados são atribuídos ao currículo escolar, pelos educandos, professora, pais de alunos e comunitários de uma comunidade ribeirinha no município de Cametá.



Nessa perspectiva, concordando com Caldart (2004, p 45) “a escola tradicional ou sua pedagogia desrespeita ou desconhece os saberes do povo e sua forma de aprender e ensinar”. A escola sabe muito bem que existem outros saberes em seu entorno. Aceitá-los ou não como conhecimentos relevantes para a formação humana, é uma discussão que precisa ser provocada no espaço da escola e da sala de aula. E mais adiante, ela se reporta a escola como um “direito constitucional que deve ajustar-se, em sua forma e conteúdo aos sujeitos que dela necessitam; é a escola que deve ir ao encontro dos educandos e não ao contrário.” (p.46).

1.3 Orientações metodológicas da pesquisa

Para traçar o percurso metodológico da pesquisa procurei inicialmente compreender o que vem sendo discutido sobre a pesquisa qualitativa na visão de alguns pesquisadores. E na concepção de Maria Oliveira (2007, p. 60), para compreender quais características fundamentam uma pesquisa qualitativa é relevante se fazer uma reflexão de que uma abordagem qualitativa pode ser caracterizada como um estudo detalhado sobre um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade. A pesquisa qualitativa exige do pesquisador a busca de informações fidedignas para expor com profundidade as características de cada contexto no qual se encontra o objeto de estudo.

Esclarece ainda que uma abordagem qualitativa:

Exigem uma relação dinâmica entre o mundo real, objetivo, concreto e o sujeito; portanto uma conexão entre a realidade cósmica e o homem, entre a objetividade e a subjetividade ou mais precisamente, na abordagem qualitativa o pesquisador deve ser alguém que tenta interpretar a realidade dentro de uma visão complexa, holística e sistêmica, visto que, todos os conceitos, teorias e descobertas são limitados e aproximados. (Ibidem, 2007, p. 60).

Ao direcionar o pensamento para este ponto de vista comecei a refletir sobre a seriedade que deve ter os que realizam uma pesquisa qualitativa. Ela é uma pesquisa exigente que ao aproximar o pesquisador do objeto pesquisado possibilita um contato aproximado da realidade pesquisada, mesmo sabendo que nossas descobertas são limitadas e que um mesmo objeto de estudo pode ser investigado em diferentes ângulos e a partir de diversas áreas do conhecimento. Por conta dessas circunstâncias, me propus dentro de limites e possibilidades aproximar o melhor possível, mesmo reconhecendo que ainda assim, existem elementos que escapam ao olhar do pesquisador.

Para Antonio Chizzotti (2006, p. 82), na pesquisa qualitativa o pesquisador é parte fundamental e este deve “despojar-se de preconceitos, predisposições para assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa, sem adiantar explicações nem conduzi-las pelas aparências imediatas, a fim de alcançar uma compreensão global dos fenômenos”.

Antes de realizarmos a pesquisa de campo possuímos a ilusão de dois horizontes. Um que nos faz pensar que conhecemos o suficiente sobre dada realidade e outro, que pouco ou nada sobre ela, sabemos. Todavia, ao nos depararmos com o mundo real, constatamos ser necessário evitar a elaboração de conceitos e explicações sem consistência, afinal para produzir argumentos consistentes, carece envolver-se numa produção. Mas para ela fluir, é necessário:

Ir aos livros, é contactar pessoas, é realizar experimentos. É também analisar e interpretar diferentes idéias e pontos de vista. É, finalmente, expressar os resultados em forma de uma produção, geralmente escrita. (MORAES E LIMA, 2004, p. 17).

São muito interessantes os elementos levantados pelos autores. De fato, se não tivermos essas condições, a pesquisa dificilmente acontecerá. Não se constrói uma produção do nada. É necessário sim, estudar os livros, dialogar com as pessoas, às vezes realizar experimentos, para que se possa efetivar a análise e interpretação dos dados de uma pesquisa.

1.4 Local da pesquisa

Procurei colocar em evidência, o universo da realidade educacional da **Escola Municipal de Ensino Fundamental Jorocazinho**, localizada na região das Ilhas do município de Cametá, por ser a escola mais antiga e muitos moradores terem estudado nela, mas também por apresentar outro dado importante: a oferta de uma turma multisseriada nas séries iniciais do ensino fundamental, com a docente concursada e ainda por ter naquele espaço, alunos de diversas idades e em diversos processos de desenvolvimento de aprendizagem e compreende os educandos da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental e portadores de necessidades especiais.

Nesta perspectiva, a pesquisa configurou-se numa escola multisseriada com dois níveis de ensino, no qual se optou em aprofundar o conhecimento da situação dos educandos das séries iniciais do ensino fundamental. Com isso, os educandos e

a professora foram os principais sujeitos da pesquisa in lócus, onde se constatou como dificuldade latente, o analfabetismo, seguido da repetência e defasagem idade e série. Mesmo assim, não se deixou de observar e conversar com os da educação infantil, até por que eles estavam juntos no horário da manhã, com pelo menos a 1ª série. E nesse caso, observou-se também, a frequência diária de alguns pais e outros familiares das crianças da educação infantil e diante da possibilidade de estar numa escola com a presença freqüente dos familiares, em uma ocasião convidei duas mães para me fornecer informações, representando a categoria de sujeitos, caracterizada como pais de alunos.

Para conhecer a realidade da comunidade ribeirinha reuni depoimentos de comunitários, pais de alunos, educandos e duas professoras, uma aposentada e outra, em exercício, para assim, explorar diferentes pontos de vista relacionados ao objeto de estudo e identificar como esses interlocutores concebem os significados do currículo no seu cotidiano. Parti dessas reflexões por entender a pesquisa qualitativa com um enfoque de expressiva relevância social.

Para Bauer e Gaskell (2002, p. 30) “os enfoques qualitativos têm como referência a pesquisa social que muitas vezes dá poder à voz das pessoas”. Dar o poder de voz ao sujeito que fala, significa escutar a descrição do seu olhar, de práticas e vivências experimentadas a partir de um lugar e de um determinado tempo histórico e social diferente. Essa idéia também está relacionada ao pensamento de Paulo Freire, quando escreveu sobre a importância de escutar os vocábulos contados e narrados na fala daqueles, cuja história não se encontra nos livros, mas na vida. E mais precisamente quando expressa: “Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que refletindo sobre suas condições espaços-temporais, introduzir-se nelas, de maneira crítica” (FREIRE, 1979, p. 61).

Quando escutava os sujeitos sociais da pesquisa fui descobrindo referências marcadas por aquela condição humana, de homem, mulher ou criança ribeirinha. A maneira de expressar sua condição social às vezes variava entre o pensamento dos adultos e da infância. A criança tem outro jeito de expressar sobre a materialização do currículo e seus significados, às vezes, diferente da forma como os adultos interpretam a mesma situação. Com essas constatações, identifiquei como foram se envolvendo na pesquisa e assim, me oportunizaram conhecer suas vivências e experiências no cotidiano escolar e social daquela comunidade.

Ao escutar os sujeitos da pesquisa e ao observar suas vivências e experiências dentro e fora da escola compreendi melhor o que os autores discutiam sobre a pesquisa qualitativa e refleti que o presente estudo pertence a uma abordagem qualitativa por considerar que a mesma dispõe de um processo de reflexão e análise da realidade utilizando-se de métodos e técnicas propícias à compreensão pormenorizada do objeto de estudo de um determinado contexto histórico social. Para este fim, optei inicialmente pela pesquisa exploratória que, na percepção de Severino (2007, p. 123), “busca levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim seu campo de trabalho, mapeando as condições de manifestações desse objeto”. Ela me permitiu maior familiaridade com o problema, através do contato com a população e possibilitou ampliar o conhecimento em torno da investigação que neste caso ocorreu pelo contato direto com os sujeitos sociais da localidade para compreender a **materialização do currículo naquela escola ribeirinha e seu significado para aqueles sujeitos**.

No primeiro contato identifiquei que era necessário realizar a entrevista com duas professoras para que narrassem sobre suas experiências com a escola ribeirinha multisseriada, pois tenho aprendido com os autores (LUDKE, 2004; OLIVEIRA, 2007; HAGUETTE, 2007) que nenhum instrumento de pesquisa é completo. No percurso de construção dos conhecimentos empíricos pode ocorrer a redução de informações por causa das abstrações pessoais durante a observação ou análise documental. Limites e desafios metodológicos existem na pesquisa, mas é preciso exercitar a vigilância epistemológica e conscientizar-se das possíveis distorções e da necessidade de progressão.

Dessa forma, a entrevista narrativa realizada com as professoras aproximou-se melhor das trilhas enveredadas pelas perceptivas iniciais em conhecer por intermédio dessa técnica, a experiência docente de duas professoras da escola e a escolha deste instrumento fundamentou-se no pensamento indicado por Bauer e Gaskell (2002) que expõem ser a entrevista narrativa um instrumento de pesquisa muito bem definido nas Ciências Sociais que trazem no seu bojo uma forma própria de evidenciar os fatos. Ela propõe maior liberdade do entrevistado para relatar sem interrupção, situações que instigam reflexões relevantes para um objeto de estudo. “A entrevista narrativa é classificada como um método de pesquisa qualitativa. Ela é considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 95). Para Stela Caputo

(2006) a entrevista é o que de melhor existe no campo do jornalismo e da pesquisa. Argumenta Severino (2007), que a entrevista é uma:

Técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitado aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado. Muito utilizada nas pesquisas da área das Ciências Humanas. O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem, e argumentam. (p. 124).

O pensamento dos autores emite referência à entrevista como uma técnica relevante numa pesquisa qualitativa e na visão de Severino (Ibid, 2007) a entrevista é um instrumento que proporciona maior aproximação do objeto pesquisado mediada pela interação entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador. Considerando a importância dessas idéias, em um momento posterior, compreendi que deveria ir para sala de aula conhecer de perto os alunos e a professora para observar como se dava a relação pedagógica na sala de aula, como estava sendo fomentada a mediação do conhecimento, ou seja, como o currículo se materializa naquele pequeno espaço. Meu objetivo era compreender a escola enquanto espaço onde o currículo se materializa. Observar as ações dos sujeitos no interior da sala de aula, o jeito como a professora desenvolvia as aulas, como trabalhava os conteúdos; como os alunos reagiam, respondendo às diferentes situações, desde a chegada na escola, no transporte escolar com a maré do rio cheia ou de vazante, ao momento final da aula. Essa situação nos remete ao pensamento de Moraes e Lima (2004) que assim, enfatizam sobre os responsáveis pelo processo educativo:

Quando falo de sujeitos do processo educativo, estou referindo-me não só aos alunos, mas também ao professor, e a todos os demais sujeitos que participam efetivamente desse processo. Os alunos devem ser capazes de argumentar sobre os conteúdos, objeto de seu estudo, o que caracteriza momentos de comunicação e validação e, enfim, de aprendizagem. (p. 45).

Para compreender o processo educativo na escola ribeirinha, utilizei a observação *in lócus*, acompanhado do diário de campo, também conhecido como diário de bordo, um caderno de registro dos acontecimentos ocorridos na escola ou

na comunidade. Registrar num caderno informações relevantes da observação contribuiu para melhorar a aproximação com a comunidade e a escola.

Nas abordagens qualitativas dentre as mais importantes técnicas ou instrumentos de pesquisa que ajudam a desvendar os fenômenos e fatos destacam-se: a observação, histórias de vida, questionários e entrevista semi-estruturada, a qual facilita a comunicação quanto à obtenção de dados qualitativos (OLIVEIRA, 2007, p. 78).

Existem dois elementos empregados pela autora que chamam atenção quanto ao fenômeno pesquisado que ao ser utilizado de forma rigorosa, oferece uma contribuição grandiosa no desvelamento da problemática. Um se refere ao papel das entrevistas na pesquisa qualitativa, outro a observação dos fatos pesquisados. Isso certamente culmina com o pensamento de Vienna (2007) que, ao elaborar um estudo sobre a observação na pesquisa educacional assim enfatizou que a observação é:

Uma das mais importantes informações em pesquisas qualitativas em educação. Sem acurada observação, não há ciência. Anotações cuidadosas e detalhadas vão constituir os dados brutos da observação [...] ao observador não basta simplesmente olhar. Deve certamente saber ver, identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos (p. 12).

A observação inicialmente na sala de aula não ocorreu de forma atuante, participativa. Mas gradativamente, as crianças foram se aproximando, algumas solicitavam auxílio nas atividades de escrita e leitura, outras mostrando seus cadernos, seus desenhos, falavam de suas dificuldades, após a merenda, três vezes desenvolvi algum tipo de atividade com as turmas da manhã e da tarde; ajudei na arrumação dos materiais pedagógicos da professora depois da aula, limpei e organizei a sala de aula, viajamos no transporte escolar para entrevistar uma mãe, inclusive almocei com ela, lavei a louça da merenda escolar, participei da rifa para arrecadar recursos para construção do prédio escolar e inclusive ganhei o prêmio e doei novamente para instituição, fiz fichas de leituras, mas a contribuição mais

interessante foi orientar a professora a alfabetizar seus alunos a partir do que ela sabia fazer e, a última coisa, foi cedinho do dia, desenhar com o filho da professora, vários símbolos natalinos para aula daquela manhã. Assim, não teve como a pesquisadora não envolver-se com os sujeitos da pesquisa.

Mas, esse contato direto com os sujeitos da escola, foi relevante para a definição de outros informantes da pesquisa. E ao definir quem seriam os informantes da escola, resolvi desenvolver a entrevista semi-estruturada, na qual formulei questões gerais aplicadas para todos os entrevistados e questões específicas, para uns e outros não. (ver roteiro de entrevistas em anexo).

As pesquisadoras Haguette (2007) e Oliveira (2007) têm argumentado que a entrevista semi-estruturada necessita de um roteiro prévio que deve ser estabelecido de acordo com os objetivos da problemática pesquisada. Daí a necessidade de solicitação do entrevistador para a gravação das informações do entrevistado. Entretanto, para efetivação desse tipo de entrevista decidi realizar uma relação dos que seriam os sujeitos da pesquisa na escola e na comunidade.

1.5 Sujeitos da pesquisa

Constitui-se a relação de sujeitos entrevistados: educandos, professoras, mães, representando a categoria de pais de alunos e comunitários, assim definidos: quatro alunos, duas mães que mais freqüentam a escola, duas professoras e cinco comunitários. E, na Secretaria de Educação de Cametá o Departamento de Documentação Escolar e o Departamento de Estatística forneceram os dados estatísticos e o documento que rege sobre a organização das escolas no município, contemplando um total de treze informantes.

A escolha desses sujeitos na comunidade ocorreu baseada em determinados critérios para os quais as professoras também contribuíram na definição. Para os informantes **comunitários** observaram-se os seguintes critérios: ser morador daquela comunidade pesquisada, uma condição para todos os informantes do estudo; ser preferencialmente idoso; conhecer a história da escola e do local, ser integrante de movimentos sociais ribeirinho. Alguns destes critérios eram flexíveis e raramente alguém tinha todas as características.

Na escola a seleção ocorreu com a participação da professora e a partir da aceitação dos **educandos**. Foram utilizados como critérios: cursar as séries iniciais do ensino fundamental de 1ª a 3ª séries, devido à 4ª série ter somente uma aluna; assim distribuído: um aluno da 1ª, dois da 2ª e uma da 3ª. Mas, para definição desta seleção, a professora encaminhou um bilhete aos pais, solicitando autorização para que se pudessem entrevistar seus filhos e os que esqueceram de enviar a resposta **por escrito**, fomos a casa fazer a solicitação direta e pessoal ou confirmar o recado oral trazido pelo educando. Assim, houve entrevistas com os educandos realizadas nas suas residências com a presença dos pais; outras, no local onde eu estava hospedada, pois a mãe se comprometeu de levar a filha lá. Foram convidadas a prestar informações duas mães que freqüentavam a escola, mas uma o aparelho não registrou as informações. Contudo, ao contar para a mãe do aluno o acontecido, ela se prontificou a refazer novamente a entrevista e foi procedido. Entrevistou-se ainda, por duas vezes a professora atual da escola. E efetivamente para essas entrevistas utilizou-se de um gravador.

Convém destacar que ocorreu um procedimento especial em relação às entrevistas dos educandos. Essa atitude foi tomada por respeito e, sobretudo afirmando seus direitos garantidos no Estatuto da Criança e do Adolescente que indica que de forma alguma, se podem utilizar suas informações na pesquisa sem a autorização de seus responsáveis. Informações também efetivadas por estudo sobre ética e educação:

Na relação conhecimento, ética, educação tem sido ignorada, subalternizada a história da formação intelectual e ética dos “outros”. Como consequência tem sido omitida ou secundarizada na teoria cognitiva e moral as questões de raça, etnia, gênero, território, culturas, religiões, classe, gerações. Têm sido omitidas as questões das diferenças de experiências dos sujeitos das cidades frente aos do campo, dos sujeitos masculinos frente aos femininos, dos brancos frente aos negros e indígenas, dos adolescentes e jovens frente aos adultos. Inclusive os diferentes processos de produção do conhecimento, dos valores, da constituição de identidades morais, do exercício da liberdade de fazer escolhas não são incorporados nos processos de aprendizagem e de formação reconhecidos como válidos pela pedagogia e pelas teorias de desenvolvimento humano. (ARROYO, 2007, p.16).

Ignorar e subalternizar a formação intelectual e a ética dos sujeitos diferentes, dos povos do campo em relação à cidade é uma postura que ainda precisamos persistir em sua transformação, uma vez que, essa não pode ser uma postura adequada ao tratamento de sujeitos de direitos em nosso entorno. Por esse motivo, a todos os participantes da pesquisa foi solicitado permissão para ceder à entrevista, gravar seus depoimentos e percebeu-se uma atitude de grande satisfação destes sujeitos em contribuir.

Constituíram-se, portanto, como informantes da investigação os sujeitos, assim, distribuídos:

Quadro 01: Informantes da pesquisa

Sujeitos entrevistados	Apresentação
Professoras: (A, B)	
01. Rita Cordeiro	Está aposentada, é integrante dos movimentos sociais, esteve à frente da organização e implementação dos benefícios do projeto de assentamento e de outras atividades sociais coletivas.
02. Jessisandra	Atual docente da escola, com formação em ensino médio normal, membro da associação de moradores e fabrica peças de artesanato para o grupo de mulheres da comunidade.
Comunitários: (A, B, C, D, E).	
03. Maria Rola	Uma ribeirinha aposentada, uma das mulheres respeitada, por ser uma pessoa que tem mais tempo de moradia na comunidade.
04. Orisvaldo	Um ribeirinho que nasceu na comunidade e guarda na memória fatos da história do lugar de um tempo de abundância dos alimentos, das festas na localidade, relembra a ladainha em latim e o retrato de uma escola que o ensino da 4ª série tinha, segundo ele, “o valor de um ensino médio hoje”. Lembra-se de que a parte ruim dessa escola eram os castigos e a palmatória.
05. José.	Não nasceu naquela comunidade, mas é outro morador mais antigo no local; apresenta fatos decorrentes da realidade política, econômica e social da comunidade relacionando ao município como poder local.
06. João Rola.	Integra os movimentos sociais ribeirinhos locais e a nível municipal, articulador da luta ambiental, um crítico fervente das políticas atuais de educação.
07. Jair.	É membro fervoroso da organização comunitária ligada à igreja católica, apóia a educação baseada nos princípios humanos e atualmente é presidente da associação de moradores, um dos responsáveis pela continuidade da casa própria no projeto de assentamento.
Pais de alunos: (A, B).	
08. Rosinete.	Mãe de três alunos, uma mulher de garra que enfrenta qualquer dificuldade para seus filhos estudar. Questiona os problemas da escola, a administração do município pela não construção do prédio. É uma artesã em paneiros, e membro de movimentos sociais.
09. Ana Lúcia	Mãe de três alunas da escola freqüenta sempre a escola e permanece durante toda a aula.
Educandos (A, B, C, D).	
09. Eduardo	Tem 09 anos, cursa a 2ª série, tem mais dois irmãos que estudam na escola. Deseja ser um bombeiro
10. Paulo Sérgio	Aos 09 anos cursa a 2ª série, filho único pensa em ser um médico.
11. Filomena	Tem 12 anos, cursa a 3ª série, almeja ser professora.
12. Darlei	Aos 11 anos cursa a 2ª série, tem dois irmãos na escola e deseja ser goleiro.
Secretaria Municipal de Educação de Cametá.	
13. Sargia e Franciney	São responsáveis pela organização dos dados estatísticos da educação na rede municipal de ensino.
14. Roberto	É um dos responsáveis pela orientação sobre documentação escolar no município, especialmente no que diz respeito, às escolas multisseriadas e/ou Anexas.

Os informantes da Secretaria de Educação não foram entrevistados. Eles forneceram outros dados relevantes à pesquisa tais como: as estatísticas da escola, e um documento que trata sobre o Regimento Interno das escolas do campo e da cidade no município de Cametá.

Outro importante instrumento utilizado para o registro do espaço e de seus sujeitos, foi o registro com a máquina fotográfica, que possibilitou a captação de imagens em diversas situações. A fotografia capta imagens que às vezes é difícil descrever ou passam despercebidas ao olhar da pesquisadora.

Para Peter Loízos (2002, p. 137-147), a fotografia é um instrumento utilizado para representar aspectos sociais e culturais de diferentes grupos sociais, algumas vezes, caracterizados como um registro histórico. Ela oferece um registro das ações temporais e dos acontecimentos reais - concretos materiais. Podem apresentar dados primários e informações visuais que não necessitam da escrita ou da explicação numérica.

As fotografias presentes nesta pesquisa apresentam informações que caracterizam o espaço ribeirinho do município de Cametá desde o porto das pequenas embarcações, as imagens do transporte que sai para a localidade, a entrada na ilha pesquisada, suas residências, o transporte escolar e o fluxo do rio (enchente e vazante), além dos sujeitos da pesquisa, a escola e algumas formas de representação do currículo escolar expresso no espaço da sala de aula como: desenhos, pinturas, colagens, cartazes, mural, quadro magnético, materiais na estante e cadernos dos alunos, entre outros.

Concomitante a essas ações foi coletado material para análise documental da escola e da comunidade bem como da Secretaria de Educação de Cametá, entre os quais podem ser citados: Regimento Unificado das Escolas Municipais de Cametá; Dados estatísticos de matrículas da educação básica de 2005 a 2008 do município. Plano de Uso Agroextrativista da Ilha do Joroca, Documento dos Acordos de pesca da comunidade, Planejamento dos conteúdos escolares da escola, livro didático de leitura. E para conhecer os aspectos históricos e geográficos da população de Cametá, em particular da área rural ribeirinha, realizei o levantamento e o estudo de algumas obras e dissertações produzidas sobre o município entre 2002 a 2008, no qual assumiu grande relevância para compreensão da pesquisa fundamentada a partir do arcabouço teórico existente.

Para compreender melhor o objeto de estudo em discussão foi necessário adentrar na literatura educacional para averiguar os argumentos construídos na trajetória da educação do campo, no que diz respeito ao currículo na educação do campo e seu significado para os sujeitos sociais ribeirinhos. Isso me remeteu dialogar com os escritos de autores que estudam a realidade do campo e o currículo, tais como: Arroyo (1999; 2000; 2003; 2004a; 2004b; 2006; 2007), Apple (1999; 2003; 2006; 2008), Molina (1999; 2004a; 2004b; 2008), Caldart (2001; 2002; 2004), Hage (2005; 2006;), Freire (1987; 2001; 2006a; 2006b; 2007) e ainda alguns estudos que focalizam os povos e a cultura das águas, os quais podem ser citados: Canto (2007), Moraes (2007), Ferreira (2007), Costa (2006), Boneti (2003), Catalão e Rodrigues (2006), etc. E para análise das narrativas dos sujeitos, além de alguns autores mencionados, os estudos de Vygotsky, Vasconcelos e Gagliari, foram fundamentais para interpretação dos dados.

Neste sentido, **currículo e seus significados para os sujeitos** são elementos centrais da discussão aqui abordada. Mas, esteve centrado numa situação específica – a multissérie ribeirinha que representa uma imagem ou um dos retratos da educação do campo na Amazônia paraense. Os autores que contribuíram na interpretação sobre o currículo e educação do campo são pesquisadores que provocam indignações, reflexões e indagações sobre a educação especialmente quando estudados a partir da realidade do contexto social local. Ao situar os saberes no âmbito do currículo educacional identificam o currículo como um instrumento básico, elementar para toda e qualquer realidade educacional brasileira. E como tal, muitos são os especialistas (políticos e economistas, etc.) incumbidos em caracterizar qual currículo pode ser ou não apropriado para o ensino escolar.

Argumenta Arroyo (2003, p. 17) que as classes dominantes projetam “uma educação única para todos, e um sistema de educação escolar único.” Uniformizaram a educação para todas as realidades e sujeitos pela padronização homogeneizada. Esse pensamento tem priorizado os saberes de uma única cultura que intermediada pela política de dominação tornou-se predominante.

Entretanto, por mais que tenham preconizado o conhecimento escolar como um saber único e predominante na realidade brasileira, esse pacote sofre alterações não somente na base educacional, mas também existem diferenças entre o conhecimento escolar ofertado aos filhos dos trabalhadores e aos filhos dos ricos. E, a escola dos trabalhadores não vem munida das mesmas regalias quando oferecidas

aos filhos dos ricos. “Esse sistema escolar, não foi montado para servir as classes trabalhadoras, mas aos futuros dirigentes, executivos, profissionais e teóricos da burguesia”. (ARROYO, 2003, p. 18).

As escolas ricas estão geralmente centralizadas no contexto urbano enquanto que, as escolas pobres são destinadas uma parte aos filhos de trabalhadores do campo e outra aos da periferia urbana. Molina e Jesus (2004) argumentam que essa é uma postura do paradigma moderno que coloca a ciência como única e capaz de produzir verdade e prever o futuro. E acrescentam:

Os marcos epistemológicos desta ciência são tomados para selecionar outros saberes e conhecimentos como legítimos ou ilegítimos. Esta ciência se desenvolve pela fragmentação do conhecimento em disciplinas isoladas e pela hierarquização do que julga ser mais ou menos importante de acordo com as exigências hegemônicas econômicas e de poder (Ibidem, 2004, p. 121).

Essa configuração de currículo como legítimo e ilegítimos “coisifica” os sujeitos do campo pela concepção de que a escola urbana é melhor do que a rural. E o elemento que regula esta ideologização está ancorado pelo determinismo geográfico campo/cidade, como um critério equivocado. Enfatiza o autor que: “a burguesia agrária, industrial ou financeira, tradicional ou moderna, sempre teve um projeto educativo específico para as classes subalternas, para fazer delas, cidadãos e trabalhadores submissos a seus interesses” (ARROYO, 2003, p. 17).

Nas investigações educacionais que focaliza o cenário da Amazônia rural apresentavam-se como temáticas de proeminentes debates e discussões os territórios quilombolas, os movimentos sociais como o MST e as escolas multisseriadas. Insere-se neste campo, a compreensão que as escolas multisseriadas são uma representação específica de precariedade, oriunda também da ausência de um currículo que atenda os interesse e necessidades educacionais da comunidade do campo, especialmente ocasionado pela negligência de políticas públicas.

Desde o ano de 2002 pesquisas sobre escolas do campo configuram-se como foco de interesse do Grupo de Estudo em Educação do Campo na Amazônia (Geperuaz), da Universidade Federal do Pará. No decorrer deste período as pesquisas desenvolvidas pelo referido grupo demonstram que o maior número

dessas escolas no estado no Pará encontra-se em: Breves: Mesorregião do Marajó - 398 escolas, Santarém: Mesorregião Baixo Amazonas - 286 escolas, Cametá: Mesorregião do Nordeste do Pará - 279 escolas, Moju: Mesorregião do Nordeste do Pará - 217 escolas, Marabá: Mesorregião do Sudeste do Pará - 210 escolas e Barcarena: Mesorregião Metropolitana - 112 escolas. Embora esse fenômeno não seja específico do Pará, somos o segundo estado, com maior número de escolas multisseriadas do país (8.675 escolas) “perdendo somente para a Bahia, que tem 14.705 escolas. O mesmo se repete em relação às turmas multisseriadas, que totalizam 11.231” (HAGE, 2005, p. 161).

Para compreender a referência de ensino em escolas multisseriadas foi imprescindível saber em que ela estava fundamentada. E para isso foi necessário retomar ao pensamento expresso anteriormente, de que a educação do campo recebeu influências da escolarização urbana e industrial, onde se organizou a estrutura do sistema de ensino em seriação.

A palavra multisseriada, de acordo com Arroyo (2004) - **multi** = vários; **seriado** = séries - pode ser caracterizada por um conjunto de séries dentro de uma única sala de aula. Ela funcionava em algumas escolas do estado com até sete séries dentro do mesmo espaço, ou seja, com três séries da educação infantil e as quatro primeiras séries do ensino fundamental com um único professor.

As escolas multisseriadas constituem-se na modalidade predominante de oferta do primeiro segmento do ensino fundamental no meio rural do estado do Pará e da Região Amazônica. Elas se encontram excluídas dos debates e das reflexões sobre educação rural no país e nem mesmo “existiam no conjunto de estatísticas que compõem o senso escolar oficial”. (HAGE; 2004).

A multisseriação segue a mesma lógica da seriação quanto à organização dos conteúdos por série, planejamento, etc. Uma das diferenças se dá na prática do trabalho docente que ao invés de desenvolver o ensino e a aprendizagem para alunos de uma única série, o faz com várias séries no mesmo espaço e ao mesmo tempo.

Outro elemento característico da prática docente em escolas multisseriadas está relacionado ao acúmulo de tarefas exercidas pelos professores que assumem a docência nessas escolas. Muitos deles exercem a função de professor, diretor, secretário, merendeiro e servente. Para dar conta dos desafios curriculares, divide o único recurso didático disponível - o quadro de giz - de acordo com o número de

séries para transmitir os conteúdos de ensino, uma situação constatada na gestão do ensino fundamental de 2002 a 2004, em algumas escolas localizadas nas áreas do campo do município de Cametá. (PINHEIRO, 2004, p. 55).

A respeito do município de Cametá, outros pesquisadores têm escrito na área ambiental, histórica, lingüística, etc. de forma que existe uma literatura significativa, produzida por autores locais e de outros municípios. Essas pesquisas proporcionaram informações históricas a respeito do município. Sousa (2002) com sua obra “Campesinato na Amazônia: da subordinação à luta pelo poder”, traz como referência histórica do município a organização dos camponeses nas décadas de 1980 e 1990, um período nos quais os trabalhadores rurais do Pará mobilizaram-se para garantir o Fundo Constitucional de Financiamento do Norte (FNO). Na época seiscentos trabalhadores rurais exclusivamente de Cametá, acamparam em frente ao Banco da Amazônia S. A. (BASA), em Belém do Pará.

O livro é resultado da Dissertação de Mestrado no Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA), da Universidade Federal do Pará (UFPA) e expõe como se deu o “processo de reprodução camponesa, as relações de crédito e as organizações coletivas a partir do caso de Cametá” (SOUSA, 2002, p. 20). Ele é um dos primeiros a descrever especificamente a situação dos camponeses e traz informações das duas regiões rurais (ilhas e terra firme) de Cametá. Mas se detém na análise detalhada desses sujeitos sociais, na região rural de terra firme.

Seguindo a trilha do campesinato amazônico da região das ilhas, Gilson Costa (2006) discute o desenvolvimento rural sustentável com base no paradigma da agroecologia. E dentro de seu estudo apresenta a situação de cinco comunidades ribeirinhas no município de Cametá. Dentro desta abordagem se refere à *educação*, em um subtítulo do quinto capítulo no qual expõe:

[...] o processo ensino aprendizagem nas escolas das comunidades em questão, se desenvolve formalmente onde a figura do professor é central e os alunos são espectadores, caracterizando uma forte “educação bancária”, acrítica, ahistórica onde a escola não leva em conta seus aspectos institucionais interativos [...] muitas escolas não contam com instalações adequadas para acomodar confortavelmente os estudantes, as crianças. Vale registrar que o ensino nas escolas das ilhas não é diferente das demais escolas públicas da região, e de maneira geral, do país, uma vez que a lógica positivista nestas desenharam um estigma que fortemente enraizou-se, no ensino, na educação formal, reproduzindo sistemas simbólicos que são

instrumentos de conhecimento poder e dominação [...]. (COSTA, 2006, p. 206 e 208).

A educação do campo em Cametá, de acordo com a caracterização da pesquisa, está direcionada para um paradigma de educação tradicional no qual o professor é o centro do saber e o aluno o centro da ignorância que precisa ser moldado de acordo com os interesses de uma economia dominante e capitalista que emprega um currículo de fora para dentro. Para Apple (2003, p. 45) “o que sustenta essa postura é uma visão dos alunos como capital humano”. Um currículo desfacelado que ignora os saberes dos alunos e de sua comunidade de origem. Que, nem sequer construíram os prédios escolares na maioria das comunidades rurais onde a escola funciona.

A maioria das escolas do campo deste município lamentavelmente funciona graças aos barracões comunitários da Igreja católica, ou residências comunitárias. Isso se constatou no estudo de Gilson Costa (2006), quando informou existir inúmeras escolas do campo em Cametá, sem instalações apropriadas para os alunos estudarem como é o caso da escola Jorocazinho que desde 2000 possui o prédio interditado e até junho de 2008 a escola funcionou na residência da professora.

Certamente, uma educação de qualidade no campo, perpassa por várias condições entre as quais, deve ser considerado o espaço escolar e o conhecimento curricular como elementos significativos para formação iniciada na infância e tenha consideração com a vida e a cultura do povo ribeirinho. Portanto, a construção desse referencial sobre: **Currículo e seus significados para os sujeitos ribeirinhos de uma Escola no Município de Cametá/Pará** requereram-me não só esforço teórico, mas enfrentar as limitações em relação à insegurança pessoal frente às águas tocantinas e assim adentrar numa investigação que me possibilitasse evidenciar as nuances que permeiam esta realidade educacional.

1.6 Estrutura da Dissertação

A dissertação está organizada em duas seções, ancoradas a mesma realidade, conduzida pela discussão do currículo enquanto prática educacional nas

organizações sociais da comunidade e no contexto da escola ribeirinha multisseriada. Nessa perspectiva, o contexto social das águas tocantinas e as narrativas atribuídas aos significados ao currículo escolar, foram refletidos e analisados a luz da fundamentação de pesquisas efetivadas no campo da educação. Com isso, estruturaram-se o presente texto, em **duas sessões** denominadas:

2. “CENÁRIO DA COMUNIDADE RIBEIRINHA, SUAS ORGANIZAÇÕES E PRÁTICAS EDUCATIVAS.” Onde se realiza a contextualização da comunidade Jorocazinho de Baixo enfatizando seus aspectos históricos, sociais, organizativos e educativos, interligando a cultura ribeirinha à realidade educacional do município e às políticas de educação do país que reflete na localidade.

3. “A MATERIALIZAÇÃO DO CURRÍCULO E SEUS SIGNIFICADOS PARA OS SUJEITOS RIBEIRINHOS”. Incluem-se arguições de como são construídos a definição e a implantação do currículo para a escola ribeirinha multisseriada com base num panorama que desqualifica os saberes culturais desse povo. Desenvolve-se ainda, análises sobre os significados do currículo, expondo-se como os diferentes sujeitos conceituam e interpretam o sentido dos saberes produzidos e ensinados numa escola daquela comunidade.

A título de **CONSIDERAÇÕES FINAIS** - encerra-se o texto da Dissertação, não com a pretensão de concluir a discussão dessa temática, mas sim, para expor uma reflexão inconclusa sobre: **O PERCURSO QUE MOVIMENTA O CURRÍCULO DAS ÁGUAS.** Pois, como sabemos o rio normalmente perfaz sua trajetória. E às vezes, por conta do lixo e da poluição, suas águas deixam de produzir a vida. Trás as doenças e a morte. Assim, como o rio, a educação também tem seus percursos. Um dos percursos da educação é o currículo. É ele que mobiliza os saberes educacionais do ribeirinho que decorrem em diferentes espaços, e, certamente, a escola é **um**, desses espaços. Nela se forja e também se materializam conhecimentos. Mas, às vezes, esses conhecimentos em quase nada se aproveita na realidade dos que vivência a cultura das águas. Portanto, com base neste debate expõem-se dificuldades e perspectivas de um currículo que se materializa na multissérie e constitui significados diversos, diferentes e divergentes para os sujeitos ribeirinhos.

2. CENÁRIO DA COMUNIDADE RIBEIRINHA, SUAS ORGANIZAÇÕES E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Abordam-se nesta seção aspectos históricos da comunidade, com ênfase nas questões relacionadas à organização e inicialmente tece-se sobre o perfil histórico e educacional local e sua relação com o contexto municipal. Expõe-se como a comunidade está organizada e interage via os movimentos sociais ribeirinhos destacando as experiências de currículo nas práticas educativas dessas organizações comunitária. E, na parte final, encontram-se o cenário específico da escola. Com isso, objetiva-se identificar que currículo circula a escola e como este influência no contexto escolar da multissérie ribeirinha de Cametá. Nessa perspectiva, a análise dos dados baseou-se na observação *in lócus*, entrevista com os ribeirinhos e nos documentos.

2.2 Singularidades de um percurso vivido na travessia das águas tocantinas

Busca-se nesse momento expor o cenário da comunidade ribeirinha⁴, compreendendo que esse povo possui singularidades próprias construídas no dinâmico contexto das relações sociais (indígenas, africanos, portugueses, turcos, franceses, etc.) e compõe hoje características identitária que integraram o jeito de ser e de viver do grupo social que habita a comunidade. Essa identidade se revela e se consagra a partir do espaço no qual o sujeito participa. Neste caso, trata-se de uma comunidade ribeirinha, certamente com aspectos diferentes de outras realidades do campo.

Mas, para compreender o cenário histórico e social da comunidade demandou não somente escutar por meio das entrevistas as narrativas históricas sobre essa identidade ribeirinha, mas conviver e acompanhar a dinâmica do dia-a-

⁴A categoria comunidade foi largamente utilizada pelo Movimento de Educação de Base (MEB) desenvolvido pela Igreja Católica na década de 1960 no Brasil e evidentemente na Amazônia. Em Cametá, esse trabalho ainda persiste nas localidades situadas em todo município. No entanto, o termo comunidade será aqui empregado como uma “unidade espacial física com a sua população e a sua dinâmica sócio-econômica-cultural”. (CANTO, 2007, p.17).

dia daquele povo, especialmente a rotina das crianças e da professora de uma das escolas do local.

Desse modo, para acompanhar o processo cotidiano daquela comunidade e da escola a priori realizei uma viagem seguindo o percurso geográfico formado pelo rio e seu povo, viajando pela trilha fluvial do rio Tocantins por mais ou menos duas horas para adentrar na ilha do Joroca que congrega as comunidades: Joroca Grande, Jorocazinho de Cima, Jorocazinho de Baixo, Jenipapo e Ovídio, que compõem parte da região das ilhas de Cametá. Nesse trajeto observa-se que as “ilhas aparecem por toda extensão do rio [...], que cumpre um papel estruturante na vida de todo complexo ecológico, é fundamental para sobrevivência da região e condiciona quase que totalmente a vida dos ribeirinhos”. (COSTA, 2006, p.148).

Canto (2007, p. 18), explica que, **ribeirinho** é um conceito empregado para designar um grupo populacional distantes dos núcleos de povoamentos ou aqueles que residem em vilas, nas margens dos rios. Outras pesquisas acrescentam a essa conceituação que:

O termo ribeirinho é usado na Amazônia, para designar os camponeses que vivem as margens das águas e vivem da extração e manejo de recursos florestais, aquáticos e da agricultura em pequena escala. (HIRAOKA, apud COSTA, 2006, p.150).

Com base nessa argumentação, os ribeirinhos constituem os habitantes das ilhas no município de Cametá. E conforme os mapas a seguir, se observam que, geograficamente a ilha do Joroca como um espaço cercado pelas águas do rio Tocantins, com a vegetação visivelmente verde, sem vestígios de muito desmatamento e de queimadas, demonstrado na Figura 01. Na Figura 02 expõe-se de forma pormenorizada o mapeamento de cada ilha a montante ou a jusante do rio Tocantins com a identificação de seus nomes. Fez-se um recorte na figura para melhor visualização da ilha do Joroca, situada à esquerda, na parte inferior do mapa.



Figura 01: Imagem via satélite da Ilha Joroca.

Fonte: imagem2008TerraMetricsmblink/TelesAtlas Google.

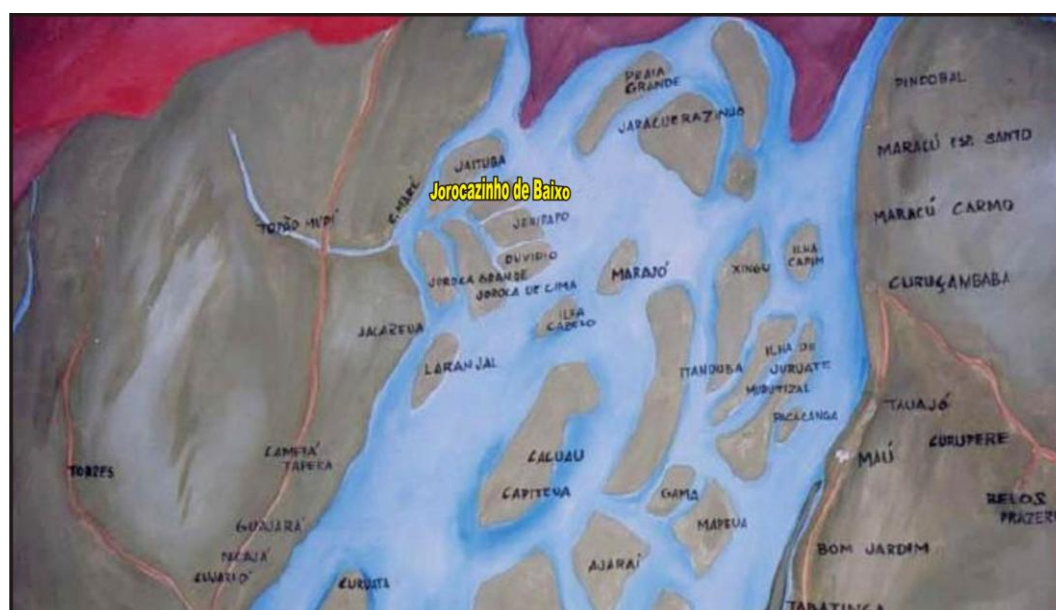


Figura 02: Diversas ilhas a montante e a jusante do rio Tocantins e a direita, na parte superior às localidades da Ilha do Joroca.

Fonte: Colônia dos Pescadores Z 16 de Cametá.

A partir do mapeamento apresentado foi possível perceber o percurso do rio e imaginar enquanto viajava, o quanto eu, como professora, pouco conhecia da geografia que envolve o município de Cametá onde vivo e imaginava o quanto às vezes, adquirimos conhecimentos supérfluos do mundo em nossa volta. Raras

vezes estive viajando por aquele espaço e não havia percebido o que agora começava a identificar fora e dentro do barco.

Enquanto o barco navegava nas águas do imenso rio Tocantins, observava-se a natureza com uma imagem que à distância percebia uma vegetação própria, específica, nas margens do rio; enquanto o tempo se modificava por uma pretensiosa nuvem negra como aparece na foto abaixo, que logo descarregou gotículas de chuva, abafando e esquentando o barco que foi fechado nas laterais por uma lona de plástico para nos proteger da chuva.



Foto 01: O rio Tocantins, sua vegetação e a nuvem carregada de chuva.
Fonte: Maria do Socorro Dias Pinheiro, abril de 2008.

Conforme a imagem fotográfica a seguir, as pessoas na embarcação estavam desde a noite anterior viajando, algumas eram mulheres com crianças acompanhadas de seus esposos ou sozinhas, outras grávidas; também é perceptível uma fisionomia de cansaço no semblante das pessoas. Muitos não tinham almoçado e o barco muito estreito e lotado apertava a todos. No transporte não havia água para beber, colete salva-vidas e nem banheiro. A troca de roupa era feita por meio da improvisação com lençóis. Disputavam espaço conosco, mercadorias como: carnes, frutas, verduras e outros mantimentos, em uma das viagens, madeira em tábuas.



Foto 02: Uma das embarcações que trafega para as comunidades da ilha do Joroca lotada com pessoas, madeira em tábuas e outros produtos.
Fonte: Maria do Socorro Dias Pinheiro, abril de 2008.

Certamente, eu nunca havia viajado nesse tipo de transporte, por isso ficava surpresa a cada coisa nova que surgia na viagem. Enquanto pensava sobre as dificuldades que aquela gente passava para freqüentar a cidade, ia refletindo e indagando-me interiormente se o que meus olhos enxergavam podia dar o nome de dignidade.

Quando dirigia meu olhar para fora ou para dentro da embarcação ia aprendendo novidades e ao mesmo tempo identificava o quanto a minha ignorância não permitia perceber que tudo que meus olhos conseguiam ver e observar era rico de significado para o povo ribeirinho. Na viagem, alguns faziam questão de me falar sobre a entrada do rio, a localização da escola, das igrejas, de suas casas, enfim sua relação com este mundo, sua adaptação, respeito e cuidado para com o mesmo.

Do agrupamento de comunidades presentes na Ilha Joroca, estabeleci como foco de estudo a caracterização da educação a partir da comunidade Jorocazinho de Baixo. Essa comunidade apresenta um contingente populacional formado por 106 (cento e seis) famílias. As características geográficas do rio Joroca guardam especificidades desde o início do percurso: ora estreita-se na corrente de um rio, inicialmente encurvado, ora fecha-se pelo sombreamento da vegetação, para finalmente mostrar-se num formato bastante enlarguecido.

Enquanto o barco navegava, paisagens surgiam a cada momento revelando imagens de uma vegetação variada composta de aningueiras, palmeiras, trepadeiras, aturiás, mangues e tantos outros vegetais nativos ou plantados pelas mãos do homem amazônico, ribeirinho que há séculos habita aquelas terras. Assim, ia se atribuindo o retrato humano a um lugar onde se mesclou sua forma de viver, ao conjunto de tantos outros elementos naturais em seu entorno.

Conforme retrata a imagem 03 suas construções (casas, escolas, igrejas, barracões, etc.) são de madeira (palafitas), construídas há alguns metros de altura do nível do rio, adaptadas às condições de enchente e vazante das marés, que a cada seis horas enche e depois retorna com uma vazante de sete horas. As construções são cobertas por palheira de buçu, ou telhas de barro, com trapiches compridos na frente, sendo umas de madeira beneficiada, outras de tronco rústicos de palmeiras de buriti ou açazeiro, ou simplesmente um esteio com pequenos degraus.

Envolta a essas construções há uma vegetação com predominância de palmeiras especialmente o açazeiro. Algumas famílias possuem água encanada, motor gerador de energia, eletrodomésticos (TV, freezer, liquidificador, aparelho de som etc.); mas a lamparina com querosene ainda é um instrumento de iluminação utilizada por todos. De acordo com a imagem 04, existem também embarcações de pequeno e médio porte, assim como há famílias, que nem o casco possui para se locomover de um lugar pra outro.



Foto 03: Casa coberta de palha de buçu, cercada pela vegetação,
Fonte: Maria do Socorro Dias Pinheiro, abril de 2008.



Foto 04: Embarcações e construção com cobertura de teias de barro.
Fonte: Maria do Socorro D. Pinheiro, abril de 2008.

Encontram-se na comunidade comércios, posto de saúde, uma *escola nucleada*⁵, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Dulce Ferreira Pacheco, com atendimento a educação infantil, ensino fundamental e o ensino médio modular. Há

⁵São conhecidas como “escolas reunidas” que juntam estudantes e profissionais da educação de diversas pequenas escolas (multisseriadas) de localidades próximas em uma escola maior e organizam os estudantes em turmas seriadas.

também, quatro escolas multisseriadas localizadas no entorno da comunidade, uma delas constitui o *lôcus* de estudo dessa pesquisa.

2.2 Identidade histórica da comunidade ribeirinha

Informam os moradores da comunidade Jorocazinho de Baixo que ela começou a ser habitada antes de 1930, e naquele período era pouco povoada, pois as terras da ilha Joroca pertenciam a grandes proprietários de terras - denominado patrão – e alguns destes se apossavam das propriedades dos outros por qualquer serviço prestado a um ribeirinho que não podia pagar pelo usufruto do serviço.

Parte das terras de Jorocazinho de Baixo pertencia ao Sr. Laudelino Vasconcelos. Este cedeu algumas de suas propriedades para trabalhadores ribeirinhos sem terra que em troca tinham como obrigação recolher as sementes oleaginosas e entregar parte delas para o responsável pelas suas propriedades que na época era o Sr. José Ramalho. Por conseguinte podemos afirmar que algumas propriedades foram comercializadas, outras divididas entre os familiares, de forma que, no atual momento histórico, esses proprietários conseguiram suas propriedades por meio de compra, outros por doações, e outros através de bens herdados de seus antepassados como relata uma ribeirinha em entrevista:

Essa propriedade aqui era do patrão Laudelino Vasconcelos e uma senhora que tomava conta dessa terra dele, não podia mais cuidar da terra, por que tinham outras pra ela cuidar. Então, ela chamou a mamãe e nos deu a terra pra gente trabalhar e disse que tudo que colhesse aqui, metade era pra entregar pro seu Zé Ramalho e que nós podíamos ficar aqui até quando quiséssemos. Depois o patrão se desgostou, largou tudo e foi embora pra Belém e nós ficamos aqui. Moro há mais de cinquenta anos aqui. Vim pra cá muito moça. (Comunitária A).

A comunidade em evidência foi habitada por ribeirinhos, migrantes do Nordeste brasileiros e imigrantes portugueses, turcos, entre outros. Com baixo poder econômico, parte desses povos sobrevivia da extração de produtos da floresta, tais

como as sementes de andiroba, ucuúba, cacau, o látex da seringueira; e da criação de aves (galinha caipira e pato) e suínos.

O cacaueiro é uma planta nativa da região ribeirinha, atualmente em menor quantidade, pois no século XVIII as sementes do cacau nativo, produzidas na Região Amazônica, eram apreciadas na Europa para a produção do chocolate. Nesse período foi introduzido na região o incentivo à cultura do cacau, uma vez que, a população sobrevivia da coleta do produto (Secretaria de Estado da Educação do Pará, 1992, p. 13).

Outro vegetal de valor econômico significativo para as famílias ribeirinhas era a seringueira que conforme expõe Dionísio Hage (2003, p. 71) “as seringueiras foram descobertas na metade do século XVIII pelos índios amáguas do grupo tupi-guarani. A árvore era lanhada com o facão e aparado por uma tigela colocada no tronco”. No Jorocazinho de Baixo a prática da coleta do látex se dava pela lanhada com um machadinho na árvore e o látex escorria para a casca de uruá que era colada à seringueira com argila, depois de cheia era depositada num paneiro empalhado. Para guardar o produto abriam uma cavidade no solo e os cobriam com uma terra enlameada. Com esse procedimento o látex coletado pelo ribeirinho não passava pelo processo de defumação.

Dessa forma, contribuía-se para que o mercado internacional utilizasse a borracha como um produto amazônico e especialmente com o crescimento da indústria, houve o aproveitamento do produto para a fabricação de pneus, criação de brinquedos, e produtos como sapatos, garrafas, entre outros. Contudo, ao ribeirinho da Amazônia paraense restou à depredação de seus recursos naturais e plantações como o cacau nativo, quase não se vê mais na região. Quem lucrou e enriqueceu com esses produtos, foram certamente os grandes comerciantes e os latifundiários.

Os que viviam do comércio dos produtos da floresta naquela época enriqueciam ainda mais devido os produtos de valor comercial internacional ser trocados por produtos de baixo custo como: farinha, feijão, arroz e material escolar e, estes não supriam todas as necessidades básicas do ribeirinho.

O açaí, um alimento essencialmente básico na alimentação, e o pescado eram abundantes. No entanto, com o crescimento populacional, houve uma drástica redução destes alimentos, pois aumentou a procura e ao mesmo tempo não havia políticas de incentivo a produção do açaí ou a piscicultura, algo que ocorreu

posteriormente, em decorrência do fortalecimento dos ribeirinhos via sua organização em movimentos sociais e na Colônia dos Pescadores.

A partir desta reflexão, evidencia-se que uma das referências econômicas, dessa comunidade há muito tempo, está baseada no extrativismo de produtos naturais. E essa prática quando realizada com um planejamento que não agride o meio ambiente é interessante, pois contribui para a sobrevivência humana e a preservação da floresta e de sua biodiversidade. Mas, com o passar dos anos a população cresceu bastante e hoje na geografia do rio há famílias residentes em suas duas margens, constituindo outra paisagem. Uma paisagem caracterizada por uma relação intrínseca entre o ribeirinho e a natureza, uma vez que, essas populações têm o rio Tocantins no centro do seu universo geográfico, econômico e cultural, estão cercados por uma vegetação própria e compreendem o rio, a terra e a floresta como elementos naturais significativos para a sobrevivência, como espaços de trabalho.

Com isso, constatamos que o rio é outra referência econômica dessas populações. Ele é fundamentalmente essencial à sobrevivência desses povos. Eles capturam no rio, o pescado para a alimentação de suas famílias e para comercialização. A base alimentar do povo ribeirinho de Cametá é o pescado e o vinho do açaí extraído da floresta, seguido de outros alimentos como:

Carne fresca, carne charqueada, frango, suínos, e enlatados. Enquanto leite, frutas legumes e verduras quase não estão presentes na dieta alimentar do ribeirinho, bem como a exceção do buriti, banana e manga, outras frutas são mais raras nas mesas camponesas. De modo geral a alimentação das famílias é balanceada em termos calóricos e protéicos. (COSTA, 2006, p. 217).

Diante dessas considerações, constatamos que a identidade ribeirinha está intrinsecamente relacionada ao rio, a terra e a floresta, como espaços de trabalho das famílias, as quais alternam entre a colheita dos frutos e das sementes, a captura de animais da floresta e dos peixes do rio. Assim, encontramos entre esse grupo populacional do município de Cametá, importantes práticas produtivas, exercidos por pescadores artesanais e extrativistas que buscam estratégias para tentar adaptarem-se as condições atuais de sobrevivência especialmente, com a diminuição significativa na fauna aquática na região da ilha.

2.3 A comunidade Jorocazinho de Baixo na cartografia do município de Cametá – Pará

O Jorocazinho de Baixo é uma pequena comunidade situada na área do campo no município de Cametá, localizado no Pará, segundo maior Estado do Brasil, constituído por 143 municípios. Esse município localiza-se à margem esquerda do rio Tocantins, pertencendo a segunda maior bacia hidrográfica mais importante do país, a bacia Araguaia - Tocantins, foi fundado em 24 de dezembro de 1617, compõe a mesorregião do Nordeste do Estado e a microrregião de Cametá, abrangendo uma área de 3.108,2 km².

Cametá compõe um grupo de municípios do Tocantins. É o terceiro mais antigo do Pará seguido de Belém e Vigia. Encontra-se no mapa, o município de Cametá ilustrado pela tonalidade róseo pinque, legenda 03, faz fronteira com os municípios de Mocajuba, Oeiras do Pará, Limoeiro do Ajurú e Igarapé-Miri. Atualmente esses municípios foram inseridos na cartografia de integração Regional denominada região do Tocantins, compõe o total de onze municípios paraenses, dentre os quais ainda não foi aqui mencionado Abaetetuba, Acará, Baião, Barcarena, Moju e Tailândia.

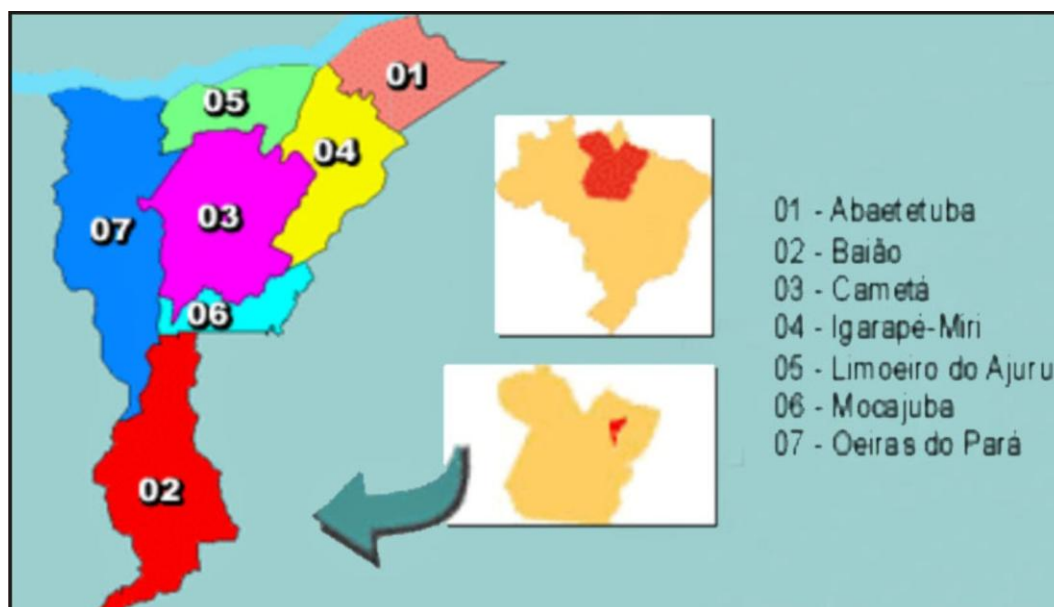


Figura 03: Mapa dos municípios do Baixo Tocantins, Pará, no qual Cametá está com a legenda numérica 03.

Fonte: Webcarta.net/carta/mapa.phpa.

Cortado pelo rio Tocantins no sentido sul-norte, o município de Cametá ocupa uma área de 2.487 km², sendo formado por 20,3% de rios e baías, 36,4% de campos naturais, 26,2% de várzea e ilhas e 17,1% de terra firme. Segundo Sousa (2002), o município de Cametá em sua formação geográfica, pode ser dividido em duas porções distintas de terras: a região das ilhas e a região de terra firme, dispostas nas duas margens do rio Tocantins.

A população do município, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – Agência de Cametá (2007) é formada por 110.323 habitantes, sendo que 47.984 estão na área urbana, e 62.339 na área do campo. Destes 43% são populações urbanas e 56% estão no campo. Isso revela uma tendência mais acentuada das populações que vivem no campo e identificam-se como: migrantes, estrangeiros, quilombolas, ribeirinhos e agricultores. Muitos residem nas ilhas espalhadas às margens do rio Tocantins, e outros, em ramais ou à margem das rodovias Transcametá ou Translimoeiro.

Para Sousa (2002), a área ribeirinha ou das ilhas, como comumente é chamada, concentra muitas espécies de vegetação de valor econômico, como açaizeiro, buritizeiro, andirobeira, prauúbeira, mututizeiro, ucuubeira, etc. As ilhas abastecem a cidade com pescado, carne suína e objetos artesanais feitos de vegetais como paneiros, peneiras, bolsas e outros produtos utilizados como instrumento de trabalho no campo ou na cidade. Os transportes fluviais de pequeno, médio e grande porte são responsáveis pela locomoção da população das ilhas bem como, tem servido para transportar passageiros da cidade e de outras localidades do município para a capital do estado ou para outros municípios da região Norte, ligados a Cametá através do rio Tocantins.

Na área das ilhas existe uma diversidade de espécies de animais terrestres e aquáticos. Entre as espécies terrestres mais comuns estão às aves e os mamíferos, nos quais se destacam no grupo das aves: garça, japiim, papagaio, periquito, patos, galo e galinha, caraxué, tucano, coroca, curió, bem-te-vi, beija-flor etc. No que se refere aos mamíferos: os porcos domésticos, cachorro, preguiça, mucura, cuandu, veado, paca, tatu, porco do mato etc. e alguns ovíparos como camaleão, tartaruga, tracajá, e etc.

Existem ainda animais que rastejam como as cobras, sendo que algumas são venenosas outras não. Entre essas espécies não venenosas algumas se destacam por seu tamanho: a jibóia e a sucurijú. A última pode medir entre oito e nove metros de

cumprimento. Entre as cobras venenosas encontram-se: a jararaca e a combóia – a última é muito venenosa e sua reprodução se dá no período do inverno.

As espécies de peixes mais conhecidas na comunidade do Jorocazinho são: caratinga, tucunaré, mapará, tainha, acari, pescada, filhote, boto, arraia, sarda, sardinha, aracu, traira, madubé, jacundá, etc. O tambaqui é uma espécie criada em cativeiro, vinda do baixo Amazonas, não existindo sua espécie nas águas do rio Tocantins. O camarão é um crustáceo muito apreciado na alimentação ribeirinha. Como demonstra a Foto 05, o ribeirinho retorna após a captura de peixes e camarão sendo possível perceber pela imagem alguns instrumentos essenciais à sua sobrevivência, entre os quais se destacam: o casco com o remo, o paneiro e os utensílios de pesca tais como: a malhadeira, caniço⁶, matapí, espinhel⁷, paneiro, entre outros.



Foto 05: O ribeirinho e seus instrumentos de trabalho.
Fonte: Maria do Socorro D. Pinheiro, abril de 2008.

⁶É mais um instrumento de fisgar peixes, muito utilizado por pescadores que estão iniciando a atividade. Prepara-se um caniço com galhos de caniceira, uma árvore indicada por sua flexibilidade e resistência. Outras madeiras como envira e jatujá também servem para caniços. (MORAES, 2007, p. 36).

⁷É composto de uma sequência de anzóis destinados a fisgar peixes, pendurados por fios presos por uma grande corda que os sustenta. Os fios que prendem os anzóis são denominados filames. (IDEM, p. 37).



Foto 06: Algumas espécies de peixes: caratinga, tainha, jacundá em um paneiro.
Fonte: Maria do Socorro D. Pinheiro, abril de 2008.

As espécies de peixes que estão no paneiro, foto 06 foram capturadas através da técnica denominada tapagem em igarapé ou pesca de tapagem, é uma prática exercida para capturar um volume maior de peixes e essa atividade é utilizada em pequenos rios e igarapés da Amazônia e de acordo com o autor, a tapagem de igarapé:

Caracteriza-se usualmente por atravessar com uma rede o fluxo d' água. Pode ser classificatória quando são empregadas malhas de tamanhos grandes e proporciona a fuga de pequenos peixes ou predatória quando são empregadas malhas finas e provocam a captura indiscriminada de peixes de tamanhos variados. (FURTADO, 1993 apud MORAES, 2007, p. 44).

As áreas de terra firme, situadas nas duas margens do rio Tocantins, possuem solo apropriado para o plantio e cultivo da agricultura familiar e criação de animais. A vegetação é formada por campos naturais e floresta ombrófila densa - tipo de vegetação que ocorre na Amazônia e matas costeiras. Caracteriza-se por apresentar temperatura média de 25 °C e alta precipitação, bem distribuída durante o ano. (IBAMA, 2007).

Os povos destas comunidades vivem em meio a uma diversidade sócio-cultural-territorial, cultivando uma variedade de produtos como: farinha, milho, arroz, pimenta do reino, melancia, gerimum, açaí e a criação de peixes, aves, entre outros.

São territórios formados por campos naturais, alagados etc., de longas distâncias e precárias condições de locomoção. Utilizam transportes como: carro de boi, trator, bicicleta, moto, etc., para realizar o trajeto entre campo e cidade. E nas duas áreas rurais (ilhas e terra firme) do município de Cametá, concentram uma parte significativa de escolas multisseriadas, que ofertam as séries iniciais do ensino fundamental e estas realidades do campo, sem dúvida alguma, possuem características culturais própria.

2.4 Contexto educacional do município de Cametá

O município de Cametá oferece a escolarização para sua população desde a educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos, para os portadores de necessidades especiais, ensino médio e nível superior na rede de ensino pública e privada. A procura de oferta da educação em todas estas modalidades tem crescido anualmente na rede pública. Conforme os dados do Censo escolar expostos nas tabelas, à educação básica no município de Cametá alcançou os seguintes resultados referentes às matrículas realizadas entre os anos de 2005 a 2007.

Tabela 01: Matrícula da Educação Básica em Cametá, nos anos 2005/2006.

Matrícula Inicial								
Ano	2005				2006			
Rede de ensino	Estadual	Municipal	Privado	Total	Estadual	Municipal	Privado	Total
Creche	-	1.129	-	1.129	-	1.219	-	1.219
Pré-escolar	-	6.523	255	6.778	-	6.804	182	6.986
1ª a 4ª série do Ensino fundamental	-	20.301	318	20.619	-	20.130	277	20.407
Anos finais do ensino fundamental	-	10.504	307	10.811	-	10.554	303	10.857
Educação especial	-	295	-	295	-	314	-	314
Educação de jovens e adultos	-	3.630	-	3.630	-	3.012	88	3.100
Ensino médio	4.754	-	1.173	5.927	5.752	-	168	5.920

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Tabela 02: Matrícula da Educação Básica de Cametá, em 2007.

Matrícula Inicial				
Ano	2007			
Rede de ensino	Estadual	Municipal	Privado	Total
Creche	-	742	-	742
Pré-escolar	-	6.522	121	6.643
1ª a 4ª série do ensino fundamental	-	19.273	328	19.601
Anos finais do ensino fundamental.	-	10.077	317	10.394
Educação especial (creche, pré-escolar e anos iniciais do fundamental).	-	366	01	367
Educação de jovens e adultos (fundamental e médio)	312	1.989	40	2.341
Educação profissional (nível técnico).	119	-	-	119
Ensino médio	6.226	-	147	6.373

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

A partir do referencial exposto nas tabelas constata-se que, a educação infantil está distribuída entre creches e pré-escolar e esse atendimento se deu na rede pública municipal correspondendo a 97% das matrículas em 2005; no ano seguinte, aumentou para 98% e manteve-se o mesmo percentual em 2007. Identificamos assim, que a procura da educação infantil na educação pública municipal cresceu, ainda que seja insuficiente o número de escolas com esse atendimento e a infra-estrutura não esteja apropriada para este ensino.

No que se refere ao ensino fundamental dividiu-se em duas fases: uma de 1ª a 4ª séries e outra de 5ª a 8ª. Nesse entendimento, os números relacionados à primeira fase em 2005 foram de 98%; cresceu consideravelmente para 99% em 2006 e decresceu para 98% em 2007. Para a segunda fase, encontram-se nos dados analisados, o mesmo percentual, ou seja, 97% de matrículas para o triênio 2005 a 2007.

Esse indicador do INEP caracteriza um crescimento significativo das matrículas entre 2005 e 2006, no qual se atingiu um percentual próximo aos 100%. Entretanto, ocorreu uma queda em 2007, que possibilitou a permanência dos mesmos dados decorrentes de 2005, nas séries iniciais do ensino fundamental. Isso revela oscilações no crescimento das matrículas que efetivamente podem aumentar ou diminuir; é um procura razoavelmente significativa, mas não totalmente satisfatória. Para os números referentes de 5ª a 8ª séries há manutenção de 97%

para o triênio de 2005 a 2007 e indica que ocorreu certa estagnação referente a procura nessa fase do ensino fundamental em Cametá.

Na modalidade de educação para os portadores de necessidades especiais foram atendidos somente educandos do ensino fundamental durante 2005, equivalente a 266 matriculados exclusivamente no sistema de educação pública; em 2006 aumentou para 314; e em 2007 houve alterações no atendimento desde a educação infantil com 37 alunos e o ensino fundamental nos anos iniciais com 329 matriculados no ensino público e 01 na rede de ensino privada. Conforme os dados constata-se na rede pública, um atendimento de aproximadamente, 100% das matrículas no triênio aqui estudado.

No que diz respeito à educação de jovens e adultos em 2005 houve uma procura no ensino fundamental com 3.630 exclusivamente na rede pública; no ano seguinte, decaiu para 3.100; em 2007 surge nesta modalidade a oferta no ensino privado com 40 alunos matriculados para ensino fundamental, mas na rede pública houve um atendimento de 98% e com o aparecimento da educação de jovens e adultos para o ensino médio a procura foi de 312 alunos matriculados.

Ao observar os números referentes ao ingresso do ensino médio durante os anos de 2005 a 2007 percebemos que no primeiro ano a rede estadual de ensino público inserida no município de Cametá correspondeu a 80%; no segundo ano foi de 97% e em 2007 obteve-se um percentual de 98% das matrículas e ainda ocorreram 119 matriculados para o ensino profissional. Ao analisarmos os dados a partir de 2005 percebemos um crescimento consideravelmente significativo das matrículas nesse nível de ensino na rede pública.

Identificou-se também, que a educação do município seja esta na rede de ensino municipal ou estadual o número de escolas é insuficiente para atender a população e partes das instalações escolares especialmente nas áreas do campo funcionam em barracões comunitários da Igreja Católica. Há também, turmas na cidade que se utilizam da estrutura do SENAI pela ausência de um espaço apropriado a estes.

Outra questão que necessita ser ressaltado em relação ao ensino da rede municipal é a concentração de escolas no centro da cidade e as poucas escolas presentes nos bairros periféricos, são superlotadas e algumas destas, funcionam em quatro turnos, com um horário intermediário e isso dificulta cumprir a carga horária

de quatro horas diárias nas séries iniciais do ensino fundamental garantida pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 2006.

Com esse referencial, interpreta-se que as matrículas na educação básica, analisadas a partir de dados específicos de cada nível de ensino, permitem-nos compreender que a rede pública estadual ou municipal, salvo algumas exceções, parece se aproximar dos 100% em relação ao número de matrículas. Mas ao analisarmos as matrículas de 1ª a 4ª série em relação aos números do ensino médio nesse mesmo período, constata-se que, para 2005 matriculou-se 20.301; Em 2006, obteve-se 20.130 e em 2007 realizou-se 19.273 matrículas na primeira fase do ensino fundamental enquanto que, a procura para o ensino médio constou de 4.754 no período de 2005; para 2006 correspondeu a 5.752 e, em 2007 obteve-se 6.226.

Ao analisarmos as matrículas efetivadas nesses dois níveis de ensino, no triênio supracitado, identifica-se que ficaram **fora da escola** de ensino médio, em 2005, 15.547 cametaenses que corresponde a 77%; em 2006 estima-se que não entraram cerca 14.378, ou seja, 71%. E no ano seguinte, 13.047 não ingressou no ensino médio, o equivalente a 68%.

Ao considerarmos as referências expostas anteriormente, é possível interpretar que, houve no município de Cametá, um afunilamento de matrículas, ou seja, ocorreu uma procura maior nas séries iniciais do ensino fundamental do que, no ensino médio de forma que por diversos fatores ao compararmos os dados entre a primeira fase do fundamental e do ensino médio constatamos que lamentavelmente muitos adolescentes, jovens e adultos ficaram fora da escola, especialmente na rede estadual que tem se obtido um número de matrículas reduzidas, o que nos permite compreender que, muitos educandos ingressaram na escola do nível fundamental, mas, infelizmente, não tiveram a oportunidade de ingressar ou concluir o ensino médio,

Há no município a oferta para o ensino superior contemplado por duas universidades públicas, a Universidade Federal do Pará com o Campus Universitário do Tocantins/Cametá com cursos de pedagogia, letras, história e matemática e um núcleo da Universidade Estadual do Pará com os cursos de tecnologia agroindustrial e ciências naturais e ainda algumas universidades particulares. Entre as quais estão a Universidade Vale do Acaraú – UVA; Universidade Estadual do Maranhão – UEMA; e a Universidade do Tocantins – UNITINS, entre outras.

Segundo Delza Carvalho (1998, p. 36) o ensino superior foi instalado no município de Cametá em 1987, cuja finalidade era ampliar as ações da Universidade Federal do Pará na Amazônia paraense e na região Norte; e ao mesmo tempo elevar o nível de formação escolarizada no interior do estado. “E a duras penas estão instalados, os seguintes cursos: História, Geografia, Pedagogia, e Ciências Naturais”. (p. 37).

Contudo, a educação em Cametá está distribuída em escolas das áreas do campo e da cidade constando de 19 escolas municipais, 05 estaduais localizadas na cidade e 374 exclusivamente municipais estão no campo. Na área do campo existem escolas do sistema municipal que funcionam como seriadas, multisseriadas, há uma casa familiar rural com a pedagogia da alternância e o ensino médio denominado Sistema Modular de Ensino - SOME que funciona em prédios das escolas do campo da rede municipal, em regime modular.

A educação brasileira estruturou-se no ensino da educação básica e superior e conforme a Lei 9394/96 os níveis da educação infantil e fundamental tornou-se uma atribuição dos municípios, o ensino médio, do Estado e o superior da União. (BRASIL, Lei de Diretrizes e base da Educação Nacional, 9394/96).

Desse modo, uma proposta inserida na legislação educacional é a de universalizar o ensino como direito de todos e de qualidade. No entanto, concretamente se percebe nas áreas ribeirinhas de Cametá a ineficiência dessa legislação quando se constatou a existência de analfabetos, e a presença de crianças, adolescentes, jovens e adultos fora da escola. E efetivamente, ensino de qualidade ainda não se materializou na escola e pouco aparece nas proposições das políticas educacionais do município e do Estado. Relembra Mônica Molina (2008) que:

A educação é um direito. E como tudo que diz respeito a nós, seres humanos, a idéia da educação como um direito humano e, mais que isso, a idéia dos direitos humanos é fruto de uma longa construção histórica da luta de milhares de pessoas, até nós chegarmos a essas conquistas. [...]. Eles não são dados, eles são construídos, são uma invenção humana, e estão em permanente processo de construção, reconstrução. (p. 21).

Com esse pensamento reafirma-se o direito a educação e ao mesmo tempo identifica-se que a construção histórica do direito não está estagnada. Movimenta-se

permanentemente em um processo dialético de construção e reconstrução. E nessa perspectiva penso que os coletivos escolares podem retomar a história do direito a educação, refazer, criar novas e melhores ferramentas de ensino que possibilite um ensino de qualidade e os responsáveis pelos diferentes níveis de ensino assumam a escola pública, do campo ou da cidade com mais responsabilidade e compromisso político, pedagógico e financeiro, posto que, ao retomar os dados pertencentes a rede municipal de ensino constatamos que, de acordo com as informações fornecidas pelo Setor de Estatística Educacional do Município (2008), assim está estabelecido os dados dos alunos, docentes, e escolas por nível de ensino referente ao sistema de ensino municipal.

Tabela 03: Níveis de ensino, escolas, alunos, docentes e turmas do sistema de ensino em Cametá, ano de 2008.

NÍVEIS DE ENSINO	NÚMERO DE:			
	Escolas	Alunos	Professores	Turmas
Educação Infantil (Creche).	17	612	22	26
Educação Infantil (Pré-Escola).	123	5.305	241	251
Educação Infantil (Total geral).	140	5.917	263	277
Ensino fundamental – 1ª a 4ª séries - (multissérie).	121	3.353	147	153
Ensino fundamental – Jardins a 4ª séries - (Multietapas).	148	3.743	167	164
Ensino fundamental – 1ª a 4ª séries - (Seriado)	113	13.499	462	521
Ensino fundamental – 5ª a 8ª séries.	71	10.599	630	384
Total	733	43.028	1932	1776

Fonte: Setor de Estatística da Secretaria de Educação de Cametá, agosto de 2008.

Ao observar o quadro com dados referentes ao ano de 2008⁸, constata-se o perfil da educação municipal de Cametá indicando como a Secretaria de Educação distribuiu no geral a população estudantil e os educadores dos diferentes níveis de ensino. Mas a referência relacionada aos educadores é oscilante devido às vezes

⁸Vale se ressaltar que esses elementos fornecidos pela Secretaria de Educação ainda não são conclusivos e podem ter alterações até o final de setembro de 2008, quando encerra o prazo de formatação das informações do Censo Escolar desse mesmo ano.

desenvolverem o exercício do magistério em duas modalidades de ensino. Entretanto, de acordo com as informações contidas no quadro, a educação infantil atende atualmente a infância em creche e pré-escola com 140 escolas para atender 277 turmas e 5.917 alunos; os dados relacionados ao ensino fundamental estão classificados em quatro grupos distintos: um descreve que, na multissérie estão os alunos de 1ª a 4ª séries, distribuídos em 121 escolas, 153 turmas, incluindo 3.353 estudantes; ao reunir os jardins à 4ª série do ensino fundamental, denominou-se multietapas, que funciona em 148 escolas, abrange 164 turmas com 3.743 educandos; e sobre o ensino seriado de 1ª a 4ª série, funcionou em 71 escolas contemplando 521 turmas e 13.499 discentes. E por fim o ensino fundamental de 5ª a 8ª séries, estavam em 71 escolas com 384 turmas e 10.599 alunos.

Nessa perspectiva, uma informação interessante contida na tabela me chamou atenção; e se refere à palavra “**multissérie**” no qual se identifica que o Setor de Estatística da Secretaria de Educação de Cametá, informa a situação das escolas multisseriadas e segundo a coordenação desse setor, a nível municipal, esses dados vem sendo assim organizados desde 2003 e nos últimos anos essa referência entrou para base de dados do INEP, responsável pelo censo escolar de todo país e este órgão solicita atualmente que a multissérie seja subdividida para sistema do censo escolar, como **Multietapas** para o conjunto de educandos na mesma sala de aula, nos dois níveis de ensino, ou seja, da educação infantil e do ensino fundamental; e a **multissérie** propriamente dita, caracterizaram-se como uma turma de alunos, das séries iniciais do fundamental na mesma sala de aula. Portanto, encontram-se representado no gráfico, **dois grupos de multissérie**. Uma com estudantes exclusivamente, das séries iniciais do ensino fundamental e outra com dois níveis ensino, denominado multietapas.

Assim, a partir desse panorama a rede municipal de ensino de Cametá durante o percurso do primeiro semestre de 2008 dispunha de 733 escolas com 1.776 turmas composta de 43.028 estudantes em todo município. Esses discentes foram atendidos por 1.932 docentes. Destes 147 estão exercendo a docência com a multissérie e 164 com a multietapas, contabilizando assim, 311 educadores em escolas multisseriadas.

Mediante as informações dispostas na tabela configuram-se dados que ora complementam, ora divergem as proposições aprovadas na legislação educacional. Um que complementa e se materializou está obvio, refere-se às divisões

administrativas que cada instância governamental assumiu. Uma proposição que não aparece legitimada pela LDBEN nem pelo o PNE, é a definição das séries iniciais do ensino fundamental, em multissérie ou em multietapas. Contudo, essa referência fornecida pela Secretaria de Educação e constatada no documento de solicitação do censo escolar do INEP contribuiu de forma direta, para retirar a escola multisseriada do anonimato.

2.5 Os movimentos sociais do campo ribeirinho e suas práticas educativas

O povo ribeirinho da comunidade Jorocazinho de Baixo, tem uma identidade histórica e cultural de lutas por seus direitos que à princípio foi marcada pelos aspectos da religiosidade que culminou no processo de formação e organização desses sujeitos em comunidade cristã, (Igreja Católica) os quais se reuniam não somente para rezar, mas para discutir e buscar soluções para os problemas sociais da localidade, mas, essa busca de direitos sociais, está registrada na história do povo paraense, desde a “Cabanagem”⁹, um movimento insurrecional e popular ocorrido no século XIX. De forma que, antes do surgimento dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais, na década de 1970, existiam as Sociedades Rurais que organizavam os mutirões com grupos de trabalhadores.

Esses movimentos de luta por políticas públicas para as populações ribeirinhas intensificaram-se, sobretudo, quando os recursos naturais ficaram escassos com a exploração inadequada dos produtos naturais, como exemplo, o desmatamento de açazais para extração do palmito e, principalmente, após a implantação da hidrelétrica de Tucuruí¹⁰, um empreendimento construído para o desenvolvimento da região, provocou uma baixa produtividade dos solos de várzea, a queda de produtividade dos açazais e cacaueiros, o desaparecimento ou a

⁹Foi uma guerra civil que agitou a terra paraense na primeira metade do século XIX. O nome “cabanagem” se deriva das condições humildes dos revolucionários, que habitavam cabanas, palhoças ou ranchos de sapé. (HAGE, 2003, p. 36).

¹⁰Concebida segundo as estratégias estabelecidas pela política do Governo Federal para o desenvolvimento da região Norte, a partir da década de 60, em busca do crescimento econômico da região. Seu objetivo foi atender o mercado de energia elétrica polarizado por Belém e as elevadas cargas instaladas em decorrência da implantação eletros-intensivos, como base o complexo alumínio-alunina. Sua construção foi iniciada em 1976 pela Eletronorte. http://pt.wikipedia.org/wiki/Usina_Hidrelétrica_de_Tucuruí.

diminuição de várias espécies de pescado, a poluição das águas, e o assoreamento do rio.

Diante das circunstâncias abordadas, a partir da década de 1990 a região tocantina, através dos movimentos sociais do campo, mobilizou-se em torno de suas organizações para fortalecer uma organização social mais ampla, que pudesse melhor representá-los. A essa organização foi denominada de Movimento em Defesa da Região Tocantina (MODERT), o qual naquele período conseguiu conquistar através do “Grito do Campo”, os primeiros financiamentos do Fundo Constitucional de Financiamento do Norte (FNO), através do Banco da Amazônia para a pequena produção familiar (COSTA, 2006, p. 281).

Enfatiza ainda o autor que, essas conquistas desencadearam o surgimento de associações e cooperativas de produtores do campo com a finalidade de assegurar linhas de crédito agrícola para os trabalhadores rurais e pescadores. Essas entidades têm assegurado à organização de diversos segmentos sociais do campo de tal forma que, seguramente não há um registro de quantas cooperativas e associações se constituíram no município. (Ibid, p. 283).

Em relação à organização sindical, a população do campo no município de Cametá tem se organizado em duas entidades. Uma é o Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR), a outra é a Colônia dos Pescadores Z-16. Dentre essas instituições a Colônia Z-16 congrega maior percentual de associados, ou seja, “60% das famílias ribeirinhas são sócias desta instituição enquanto que o STR congrega um percentual de 21% das famílias e 16% não se encontra ligada a nenhuma organização de trabalhadores”. (Ibid, p. 209).

Identificamos com isso que a comunidade Jorocazinho de Baixo tem uma cultura de participação em movimentos sociais que historicamente emergiu a partir da influência da Igreja Católica e os integrou posteriormente, a outras forças organizativas. Ela tem uma base organizacional relevante e tem despertado curiosidade científica na área ambiental, foi beneficiada com vários projetos do governo federal devido a sua participação em movimentos sociais, pois “apesar de a participação ser uma necessidade básica, o homem não nasce sabendo participar. A participação é uma habilidade que se aprende e se aperfeiçoa”. (BORDENAVE, 1994, p. 47). E a comunidade Jorocazinho de Baixo no seu percurso histórico tem destacado-se como uma referência por conta da sua organização em movimentos sociais do campo.

2.5.1 O surgimento da comunidade cristã e a associação dos moradores

Os registros históricos realizados por Joana Amorim revelam que antes de 1979, Jorocazinho de Baixo não possuía organização comunitária religiosa e Rita Cardoso Cordeiro, hoje professora aposentada, exerceu a função do magistério muitos anos na multissérie, foi quem iniciou essa organização. Na escola, ela começou a desenvolver práticas religiosas com seus alunos, onde emergiu outros interessados e assim fundaram a primeira organização local. Sobre a questão, assim expõe a entrevistada:

Começamos o nosso trabalho da comunidade cristã dentro da escola, com os alunos. A gente conseguiu fundar a comunidade cristã [...] aí nós levamos pros pais e depois com a comunidade em geral [...] oferecemos a infra-estrutura da escola para a comunidade se reunir, assim não, nos dias de serviço, fora disso, sábado e domingo, era cedido até ela cumprir o prazo de fazer o barracão comunitário. Hoje, não é das melhores, mas nós temos a pastoral da criança, temos o movimento de mulheres, o movimento de jovem e [...] conseguimos trazer pra cá a capatazia¹¹ da colônia dos pescadores (professora A).

A comunidade cristã (CC) nasceu dentro da escola. Depois construíram outras formas de organização. Observamos no depoimento, que algumas atividades são exclusivamente do campo religioso, mas, a delegacia sindical estava ligada ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais e a capatazia era uma coordenação local responsável pela organização dos pescadores e representava a Colônia dos Pescadores Z-16 na localidade Jorocazinho de Baixo.

A partir da comunidade cristã e dos cursos de formação educativa por ela desenvolvidos, os ribeirinhos se detiveram a observar o mundo em seu entorno e identificaram que, por exemplo, a construção da hidrelétrica de Tucuruí causara diversos problemas ambientais para a localidade entre os quais estava o aumento de doenças, como a diarreia, o pescado escasso, pois muitas espécies ficaram presas à montante da barragem. Iniciou-se no rio a retirada de alevinos de acari

¹¹Segundo a Colônia dos Pescadores Z 16 (2003, p. 27), as colônias estão distribuídas em zonas. (...) Cada município é uma zona. Cada zona tem suas estruturas organizadas de diversas formas: capatazias, secretarias, núcleos. Em Cametá são as coordenações, antes chamadas de capatazias, distribuídas nas ilhas como forma de descentralizar a administração.

para a comercialização. *“Iam buscar no fundo do rio, na casa do peixe, nos paus podres o acari, para vender como espécie ornamental. Faziam isso, por que aqui tem várias espécies de acari, tem o acari avião, o famoso, que é caro. Depois observamos que quando a água quando começava a encher era uma lama só”* (Professora A). Utilizavam instrumentos pesqueiros predatórios, como puçá, malhadeira, ceboleira, entre outros.

Devido aos impactos ambientais que vinham ocorrendo e a necessidade de repensar práticas educativas para realização do pescadeiro e a preservação do rio, alguns ribeirinhos convidaram os moradores para uma discussão sobre aquela situação de depredação ambiental. Contaram com a orientação de uma comunidade do Paruru que havia vivenciado a mesma problemática e que decidiu partir para uma experiência de preservação ambiental e com isso tornou-se referência para as localidades circunvizinhas, bem como para o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) – Projetos Demonstrativos (PDA), Colônia dos Pescadores Z-16, Prefeitura e Câmara de Vereadores de Cametá, Fórum Judiciário da Comarca de Cametá e diversas entidades. Assim, fundaram a **Associação de Preservação do Meio Ambiente do Rio Jorocazinho**. E a partir de 19 de dezembro de 1993 começou a elaboração e a realização do Acordo de Pesca, entre os quais retrata um documento da Associação:

A referida Associação, usando de suas atribuições legais, decreta a seguinte nota: Todos os moradores da área em preservação têm o dever de colaborar pelo bem-estar da população, ajudando na educação ambiental, preservando junto ao meio ambiente. Para que os objetivos sejam alcançados devem ser obedecidas às normas estatutárias como:

Pescar no rio sem usar instrumentos predatórios como: malhadeira de arrastão, ceboleira, tarrafa, físgadeira e puçá;

Não será permitida a exportação de alevinos (peixe miúdo) tiragem de acari, venda de pássaro e animais silvestres.

É proibido também o acesso de pessoas no local onde seja feito a pesca do mapará evitando assim a invasão e proteção aos mergulhadores.

Não é permitido corte de aturiá na área preservada assim como baque de água com vara na beira do rio.

A bacia do poço da rampa é intocável.

Observação: as malhadeiras a serem usadas serão limitadas da seguinte forma: malha 30 mm e com 30 metros de comprimento.

Vamos desenvolver sem depredar!

Jorocazinho de Baixo, 21 de junho de 2001. Acopremarj, IBAMA, Colônia Z- 16 e PDA (MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, 2005, p. 36).

O documento descreve inicialmente sobre quais instrumentos de pesca são considerados predatórios. A malhadeira de arrastão o próprio nome sugere, é uma malha que arrasta espécies menores e maiores, trazendo tudo que conseguir do fundo do rio. A ceboleira é uma sacola fina fechada geralmente de cor vermelha, utilizada pelos produtores para embalagem de cebola. A sacola de ceboleira também trás os peixes menores assim como a tarrafa e o puçá. A fisdadeira é um instrumento de pesca utilizado diretamente na morada do peixe.

É evidente que ao trazer do rio, diversos tamanhos de pescado certamente ocasionarão a extinção da espécie ou sua escassez, um fato que vem acontecendo. Em entrevista alguns comunitários idosos se reportam ao passado como um tempo de fartura de pescado, daí a importância de manejar a pesca na comunidade. Ao tratar do manejo de pesca assim expõe o texto:

Manejar a pesca significa controlar a captura para que os peixes continuem se reproduzindo e se mantenham estáveis em quantidade e em tamanho. Assim, as comunidades de pescadores vão ter peixe por mais tempo e não só em períodos curtos (OVIEDO, 2003, p. 5).

Os acordos de pesca proíbem ainda, o corte do “aturiá”, uma planta com espinho que fica a beira-rio e evita a erosão da ilha. Serve de moradia para alguns tipos de pescado. Então com o “baque da água com vara” próximo do aturiá o pescador captura espécies de peixes desordenadamente sem pensar nas consequências posteriores, pois, uma espécie animal expulsa de seu habitat pode provocar, por exemplo, a escassez da espécie naquele local. Dessa forma, o documento ao se referir à proibição do “baque de água com vara” define coletivamente a não utilização de um instrumento predatório que expulsa os peixes de seu habitat que atordoados pelo barulho caem na rede de pesca ou mudam de moradia. Mediante essa idéia, identifica-se a existência de uma cultura de saberes que também se expressa pela significação da vida para a organização coletiva e demonstram conhecer a relevância de toda uma cadeia natural da vida, não

somente para as populações ribeirinhas, mas também para a sobrevivência humana e da natureza em seu entorno.

Conforme relato dos entrevistados, no Jorocazinho de Baixo existem quatro bacias ou poços – são locais de maior profundidade onde ocorre a reprodução de muitas espécies e se aglomeram alguns cardumes - e a “Bacia do Poço da Rampa” é uma dessas áreas que não pode ser tocada por três a quatro anos.

O IBAMA, por meio do Projeto Pró-Várzea (2003), produziu uma cartilha intitulada **Acordos de pesca: a comunidade é quem faz**. Um material educativo, didático e ilustrativo com procedimentos a serem desenvolvidos na concretização dos acordos de pesca. Na cartilha registraram-se vários elementos para articulação e realização dos acordos de pesca e, enfatizaram-se quais instrumentos limitam e proíbem a pesca, entre os quais se destacam.

Proíbem ou limitam o uso de aparelhos de pesca, como malhadeiras, lanterna de carbureto, tamanho das malhas, jeito de pescar que possa prejudicar o meio ambiente etc.; Proíbem a pesca durante o período do “defeso”, de 01 de janeiro a 28 de fevereiro, época em que algumas espécies mais procuradas se reproduzem, como o tambaqui, matrinxã, pacu, marapá, curimatá, branquinha, aracu e pirapitinga; Limitam a quantidade de pescado que se pode capturar por viagem; Podem ainda, proibir a pesca em lagos onde os peixes se reproduzem para **povoar** outros lagos na cheia, reservando estas áreas para servir de criadouro natural. Os acordos também podem estabelecer zonas de pesca, que podem ser: áreas de preservação total, onde é proibido pescar; áreas de preservação temporária - nesse caso, a pesca é permitida apenas durante uma parte do ano; e também áreas de conservação. Aqui é muito importante a participação da comunidade. Porque, nessas áreas, só se pode pescar com regras definidas antes. E quem define essas regras são os comunitários, com os acordos de pesca (OVIEDO, 2003, p. 8, 9).

Os acordos de pesca promovem intercâmbios entre os pescadores de diversos municípios, geram articulação entre as áreas de preservação do mesmo município e os aproxima dos órgãos governamentais criando canais de participação da população ribeirinha. Essas formas de participação dos ribeirinhos locais tencionam a regulamentação dos recursos pesqueiros, restringem as capturas do

pescado na região tocantina que por sua vez está interligado a questões sociais, econômicas das populações ribeirinhas do baixo Tocantins.

A Gestão Participativa da pesca que ora vem sendo implementada pelo IBAMA, baseia-se nos acordos de pesca comunitários realizados pelas comunidades ribeirinhas na tentativa de organizar a pesca em seus respectivos lagos, a partir da intensificação das atividades pesqueiras. Está fundamentada no documento "Administração Participativa: Um desafio à Gestão Ambiental", e na portaria nº07/96, do IBAMA. De acordo com os dados do próprio IBAMA, os acordos de pesca na sua origem foram fomentados, principalmente, pela Igreja Católica, através do Movimento de Educação de Base (MEB) e do estabelecimento de Comunidades Eclesiais de Base (CEB's). Posteriormente, outras iniciativas governamentais deram seqüência a esse processo. (ALMEIDA, [2005 ou 2006] p. 09).

A partir da criação da associação do Jorocazinho de Baixo e da elaboração dos acordos de pesca, os ribeirinhos da localidade organizaram-se para recuperar e proteger o meio ambiente. Uma organização que permanece atenta e segundo o comunitário, *“os acordos de pesca modificam-se conforme a necessidade da comunidade. Os acordos realizados em 1993 sofreram algumas alterações. Muda de acordo com a necessidade da população daqui”*. (Comunitário E).

Mas ao questionar um ribeirinho se o papel da escola na educação ambiental tem sido significativo, ele se refere à escola como uma instituição ausente das discussões a ela pertinente, distante de cumprir seu papel de educadora do meio ambiente. E acrescenta: *“Se a escola cumprisse seu papel, seria maravilhoso para nós e as futuras gerações”*. (Comunitário D).

Quando a escola se ausenta de participar dos problemas sociais que integram a realidade do ribeirinho, acaba revelando o lado da negligência dos direitos à vida digna, expõe uma posição que se caracteriza expressivamente pelas políticas hegemônicas de poder, que no baixo Tocantins foram marcadas pela dominação das oligarquias rurais e em Cametá, atividade extrativista e da pesca artesanal esteve sob a influência de grupos políticos locais que pressionavam o ribeirinho a contrair dívidas pela compra de apetrechos de pesca. *“A escola precisa demonstrar a que veio e a serviço de quem está”*, disse uma mãe em conversa informal realizada durante a pesquisa.

Conflitos ideológicos ocorrem em diferentes espaços sociais e na Associação não é diferente. Algumas pessoas para compreenderem determinadas “situações como verdades” precisam constatar os fatos. Neste sentido em acordo com todos os moradores daquele rio, deixou-se de pescar por 90 dias no Corredor do Batelão¹². Entretanto, antes de completar o período exato, decidiram abrir a pesca no local e capturaram mais de duas toneladas de peixe, foi quando a confiança na preservação aumentou e, outros conflitos surgiram.

Contudo, a iniciativa de Jorocazinho de Baixo é um reflexo de que a população amazônica tem demonstrado preocupação com os rios e a biodiversidade da região, motivo pelo qual, através dos movimentos sociais tem pressionado o governo brasileiro para aprovação de medidas que possam também regularizar ações coletivas da população. É evidente que o governo reconhece sua incapacidade de fiscalizar todo território aquático da Amazônia brasileira, e como alternativa tem apoiado iniciativas de caráter organizativo e popular como os acordos de pesca, aprovados pela Portaria n. 029, de 31 de dezembro de 2001. Com essa normativa há reconhecimento público e aparato legal dessa iniciativa social, educativa e ambiental.

Com a Associação cadastrada em Belém, aumentaram as oportunidades de aprovação de projetos de geração de trabalho e renda para as famílias ribeirinhas junto ao Ministério do Meio Ambiente. O fato se efetivou por meio do Projeto Demonstrativo (PDA) - que tem emitido apoio técnico e financeiro às comunidades organizadas na região e no Jorocazinho o apoio tem se efetivado desde a formação dos pequenos produtores familiares. E, no lócus desse estudo, foram implementados os projetos: piscicultura em gaiola e poços, criação de aves, construção de viveiro para o manejo florestal. Para 2008, está previsto a liberação de recurso via Colônia Z-16 para criação de abelhas, que conta com experiência profissional de um jovem, formado em técnico agrícola, cuja primeira etapa de sua formação foi na Casa Familiar Rural de Cametá e a conclusão do ensino médio no estado do Piauí; também faz parte desse projeto a construção da Casa do Mel, cuja formação para os produtores já está ocorrendo sob o gerenciamento de formadores da Colônia de Pescadores Z-16.

¹²Nome atribuído ao um poço ou bacia de reprodução, área de preservação do rio do Jorocazinho de Baixo.



Foto 07: O jovem com tabuletas de mel, ao lado da centrífuga de extração do produto.
Fonte: Maria do Socorro D. Pinheiro, fevereiro de 2008.



Foto 08: Mel produzido sem a interferência humana. A extração é manual e preferencialmente noturna.
Fonte: Maria do Socorro D. Pinheiro. Abril de 2008.

As Fotos 07 e 08 retratam a produção de mel na região das ilhas. Uma demonstra a extração desse produto obtido a partir de um campo experimental de criação de abelhas, um processo diferente demonstrado na segunda imagem que

representa a extração do mel oriundo de uma produção própria da natureza. Para os ribeirinhos a produção do mel é uma alternativa de trabalho e renda que está surgindo. Mas, para fortalecer essa experiência na comunidade, necessitam passar por um processo de formação, uma vez que, a produção de mel para comercialização exige que se aprenda como aplicar essa atividade na região das ilhas, visto que pelas imagens fotográficas identificamos duas formas diferenciadas de produção do mel. Uma, a colméia realizou a produção do mel num período prolongado, o que obviamente, não ocorre no primeiro caso. Para obter a produção de mel visto na primeira fotografia, as colméias tiveram acompanhamento técnico e produziram uma quantidade maior de mel, num período de curta duração, sem perder a qualidade e ainda, obtivera maior produção, o que certamente, favorece a comercialização do produto em maior quantidade.

A prática de experiências alternativas de trabalho e renda a partir da natureza ampliaram-se com o processo de formação e participação dos ribeirinhos em organizações de caráter religioso e estendeu-se para a criação de uma associação de moradores vinculada às condições de sobrevivência humana e de seus recursos naturais para adentrar posteriormente na organização cooperativista, ou seja, a organização dos ribeirinhos em movimentos sociais não se limitou ao campo religioso. Ênfase esse aspecto, como um crescimento político e social marcado por um currículo diferenciado existente dentro dos movimentos sociais do campo que, como foi visto anteriormente, os influenciou partir para o enfrentamento ou resistência aos diversos problemas, por meio da formação educativa de suas organizações bastante presente em seus cursos, encontros, seminários, oficinas etc.

Para Molina e Jesus (2004, p. 22), os movimentos sociais são educativos e estão provocando processos sociais de mudança na cultura do campo contribuindo na transformação de um novo jeito de ser humano, bem como no modo de vida no campo e ainda favorecendo para que se tenha outra compreensão da história e ainda gere outras maneiras de pensar o trabalho do campo, respeitando as especificidades locais e a biodiversidade nela existente. Uma situação bastante interessante quando se identifica as práticas dos movimentos sociais do campo, inclusive com as iniciativas cooperativistas em áreas ribeirinhas.

2.5.2 O cooperativismo na Ilha do Joroca

O cooperativismo ou Economia Solidária tem sido indicado por Singer (2005, p. 14) como um modo de produção que torna possível a divisão da sociedade em uma classe proprietária sem que exista uma classe de proprietários subalternos. A ferramenta fundamental desse modelo econômico é a propriedade coletiva dos meios sociais de produção (além da união em associações ou cooperativas dos pequenos produtores). Num empreendimento solidário, “todos que nela trabalham são seus donos por igual, ou seja, têm os mesmos direitos de decisão sobre o seu destino. E todos os que detêm a propriedade da empresa necessariamente trabalham nela”.

Nessa perspectiva, a cooperativa é considerada um tipo de economia solidária, um empreendimento sem fins lucrativos de tal maneira que, a mesma é isenta de impostos de renda. Numa cooperativa, o associado possui responsabilidades coletivas e independentes do número de suas quotas, tendo direito a único voto. Pode ainda participar de qualquer cargo de direção e usufruir dos benefícios determinados pela organização cooperada. “As relações sociais de produção, no interior da Economia Solidária, pautam-se pela prática da democracia na tomada de decisões”. (Idem, p. 14).

Uma cooperativa qualquer para funcionar pressupõe que os associados entrem com um capital inicial que pode ser em moeda ou em produto, distribuído em cotas partes. E à medida que vai crescendo o capital investido, a organização deverá captar recursos para capitalização e ampliação das atividades. Para a criação de uma cooperativa são necessários: reunir pessoas interessadas e com objetivo comum, bem como realizar cursos de formação para orientação sobre o funcionamento e a organização da cooperativa. Fazer um estudo da viabilidade econômica e estrutural com intuito de identificar se a realidade da região tem condições de garantir os anseios dos cooperados e quais seriam outras possibilidades de avanço.

Para a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Pará/Amapá (Fetagri/PA/AP) (1998), uma cooperativa necessita:

Conhecer a realidade da região, definir os objetivos da cooperativa, os dados sobre a produção, dados sobre as operações efetuadas pelos sócios, disponibilidade de recursos humanos, orçamentos de

custos e receitas, financiamentos, investimentos e condições de mercado. (p. 10).

Esses são elementos relevantes para o desenvolvimento de uma organização de caráter social, econômico, coletivo, como as cooperativas que vem transformando a situação de alguns grupos e no caso da comunidade Jorocazinho este movimento se constituiu após a materialização da associação; tem recebido apoio de Projetos Demonstrativos – PDA, da Colônia Z-16, que tem contribuído com o grupo por intermédio dos diferentes cursos de formação ambiental bem como, voltados para o cooperativismo, entre outros.

As práticas educativas vivenciadas nesta formação têm proporcionado apropriação de conhecimentos baseados em outro paradigma curricular, pautado numa fundamentação teórica que propicia a organização coletiva como indicativo primordial para estruturação econômica política e social das famílias ribeirinhas. Isso evidentemente é gerado por meio de um processo de interação dos sujeitos do campo, com essa outra dimensão pedagógica. Essa dimensão pedagógica tem fortalecido e incentivado as perspectivas dos ribeirinhos com aprendizagem mediada pelo diálogo entre os que aprendem e os que ensinam.

A consciência gerada pela participação num movimento social leva ao reconhecimento das condições de vida de parcelas da população, no presente e no passado. Os cursos, encontros e seminários contribuem para formação desta visão que historiciza os problemas (GOHN, 2005, p. 20).

A cooperativa no Jorocazinho nasceu do processo educativo provocado no interior da Associação e na sua formação que conjuntamente com outras associações se organizaram para criação de uma instituição que viabilizasse a comercialização de sua produção. Ao fundar a cooperativa se depararam com dificuldades em relação à documentação, mas a parceria com o Instituto de Desenvolvimento Ambiental Sustentável - IDEAS¹³ contribuiu para legalização e o assessoramento técnico do grupo.

Em decorrência da articulação com organizações não governamentais e governamentais, o grupo conseguiu não somente aprovações de projetos, mas

¹³Uma organização não governamental de apoio e assessoramento as iniciativas de trabalho e renda dos ribeirinhos.

também, muitos cursos de formação dentre os quais uns foram, financiados pelo PDA, conforme expõe uma representante da cooperativa:

Fizemos cursos na teoria e na prática sobre os projetos financiados pelo PDA, é o maior, muito grande [...] faz parte da cooperativa no qual a gente vai fazer seis anos e nosso objetivo é colocar setenta mil mudas no reflorestamento da nossa Ilha; tem também apicultura e agora entramos no programa do governo federal, com o projeto da casa própria [...] conseguimos através da cooperativa [...] quem buscou esse assentamento foi nossa cooperativa. (Comunitário).

Para concretização dos cursos de formação, os técnicos da Colônia dos Pescadores de Cametá Z 16, por exemplo, organizam reuniões para articular o estudo dentro das necessidades de um determinado grupo, elaboram a pauta de interesses coletivos e depois, organizam o planejamento da formação e o material que fundamentará a discussão teórica do estudo que efetivamente são referenciados por uma concepção pedagógica (geralmente muito participativa) em um currículo com suporte teórico/prático que possibilitará desenvolver uma ação pedagógica acessível à compreensão dos participantes do curso, no campo da piscicultura, apicultura e outros.

Essa prática educativa é relevante e foi a forma na qual a comunidade Jorocazinho de Baixo foi construído suas experiências organizacionais e está atualmente inserida na cooperativa denominada Cooperativa Agroextrativista dos Produtores de Cametá (Coopacam) composta por pequenos produtores que comercializam o açaí (*Euterpe oleracea*) com a cooperativa de Tomé Açu. E no ano de 2007 forneceram aproximadamente 28 toneladas desse fruto. Esses produtores utilizam técnicas apropriadas para a colheita do produto na floresta e para armazenamento antes de ser entregue à empresa que, segundo os associados, lhes paga no valor de mercado. Esse modelo de atividade gerou-se pelas relações educativas e sociais que ultrapassam as fronteiras territoriais demarcadas pela visão economicista, como expressa o autor:

Produzir é gerar relações sociais de produção. A produção comunitária, portanto, “supõe” uma intencionalidade e um modelo social de desenvolvimento. O desenvolvimento não é tão somente um fenômeno econômico e sim um aspecto de criação contínua do homem em todas as suas dimensões, desde o crescimento

econômico até a concepção do sentido, dos valores e metas na vida (GUTIÉRREZ, 2005, p. 28).

O desenvolvimento é uma construção socialmente educativa e produtiva que se dá não somente pela atividade produtiva e pela práxis em que essa atividade assume, mas na forma dinâmica e criativa cujos sujeitos sociais constroem sua história. Essa é a dimensão educativa proporcionada pelos movimentos sociais do campo, que por meio do acúmulo de experiência resgata o imaginário coletivo dos cooperados transformados pela força coletiva organizada. Em outras palavras o desenvolvimento social de determinado meio de produção, se fortalece pelas aprendizagens adquiridas no interior dessas organizações.

Para Gohn (2005, p. 52) dentro dos movimentos sociais gestam-se diferentes manifestações de domínio educacional e os mais relevantes destes é a natureza das relações sociais, que trata não apenas da aprendizagem individual, mas também do processo de politização do sujeito pelo plano coletivo. Isso aparece claro no depoimento do entrevistado, membro da diretoria da cooperativa que retrata:

Tem gente que pensa que a gente tem que se organizar somente quando pega no lucro. Muita gente que era contra a preservação, hoje está ficando do nosso lado porque estão vendo que vai ser beneficiado não somente uma pessoa. Na organização todos vão ser beneficiados. Quando eu vendo o peixe num valor x, outro vende no mesmo preço; quando recebo vinte quilos de peixe o outro recebe a mesma quantidade. Tem comunidades aqui perto que devido sua organização estão bem melhor de vida. (Comunitário D).

O processo da organização em movimentos sociais possibilitou maior politização entre a população ribeirinha e pode ser considerada uma forma de resistência às alterações sofridas nas relações de exploração, em decorrência de um “processo econômico e político que provocou rápida modernização na agricultura” (GRZYBOWSKI p. 290). E conseqüentemente se aprofundou com a reprodução das desigualdades sociais nas regiões do país e em Cametá, para os ribeirinhos considerados extrativistas e não produtores agrícolas, as conseqüências do processo de modernização da agricultura se intensificaram.

No tocante a essa questão, vale ressaltar que as cooperativas surgem mediante as duras condições sociais e econômicas nas quais esses trabalhadores do campo vêm historicamente vivenciando no seu cotidiano. Como expressaram os entrevistados anteriormente, a cooperativa lhes proporcionou diversos benefícios entre os quais, está à conquista das propriedades como área de assentamentos em comunidades ribeirinhas.

Esse fato ocorreu na quinta-feira, 10 de abril de 2008 quando a Superintendência Regional do Instituto Nacional de Colonização de Reforma Agrária publicou no Diário Oficial da União as Portarias de 13 projetos agroextrativistas para região das ilhas do município de Cametá, em andamento desde 2007 e em nota divulgou: “Criados assentamentos agroextrativistas em Cametá/PA”. No texto descrevem que esses projetos garantem à região das ilhas: a posse de terras, infraestrutura, créditos para produção agrícola e extrativista. Segundo a instituição cerca de R\$ 20,8 milhões estão sendo empenhados pelo órgão fundiário federal para a concessão dos créditos, que permitirão a construção de casas próprias e a aquisição de materiais de apoio à produção para os novos trabalhadores assentados.

A Tabela 04, divulgada pela Superintendência Regional do Instituto Nacional de Colonização de Reforma Agrária de Belém, fornece informações referentes a nome das ilhas, a área de abrangência dos assentamentos ribeirinhos e o número de famílias a serem atendidas nos projetos. Conforme expressa o texto da tabela fornecida pelo INCRA, esses projetos foram criados desde final de setembro de 2006, pela Portaria MDA/Nº. 69, de 19.10.2006 e publicada no Diário Oficial da União em 20.10.2006 no qual se inserem no II Plano Nacional de Reforma Agrária para as populações ribeirinhas tradicionais. São 13 projetos de assentamento agroextrativista aprovados para o município de Cametá entre os quais está o da Ilha de Joroca, situada no item três, quando conferido de cima para baixo na tabela.

Tabela 04: Projetos de Assentamento Agroextrativista criados em Cametá, ano 2006.

Ilhas	Área (hectares)	Famílias beneficiadas
Grande Cametá	7.628	651,00
Cuxipiari	3.786	522,00
Joroca	2.324	413,00
Manoel Raimundo	1.174	324,00
Cacoal	520	188,00
Jaituba	976	142,00
Jaracuera	825	135,00
Jacaré Xingu	960	103,00
Guajará	490	92,00
Mapeuá	413	80,00
Moiraba	267	65,00
Tabatinga do Carapajó	541	58,00
Total	19.904	2.773,00

Fonte: INCRA – Pará.

Em entrevista, um dos sujeitos da pesquisa, relata que para serem beneficiados com o projeto da casa própria a cooperativa reuniu as cinco associações em assembléia geral para que o INCRA pudesse esclarecer sobre a finalidade do projeto. Compareceram mais de mil pessoas. Mas, um evento que tinha por finalidade a política organizativa, naquele dia se tornou espaço de disputa de política eleitoral com a presença de alguns candidatos à eleição, um fato que fugiu ao controle da cooperativa. Importunou alguns presentes que se retiraram descreditando na possibilidade de inserção ao projeto.

A política partidária está em todos os espaços ainda que não explicitamente. A direção da cooperativa compreende o caso, mas entende que não deveria ser o momento propício para manifestação político-partidária e explicitam sobre o ocorrido com lastimação. “De um ponto de vista político, a maior importância dos movimentos populares rurais reside no que ele significa de mudança de um padrão de ação dos trabalhadores rurais e das comunidades em que vivem” (GRZYBOWSKI, 2004, p. 292). Isso significa que é necessário mudar também o jeito de fazer política partidária dentro das organizações sociais e não com os mesmos parâmetros das velhas oligarquias que outrora se criticou.

Não se descarta que o movimento social tenha um caráter político que inclusive tem historicamente abalado às estruturas dominantes e elitistas como também não se pode negar a sua influência, sobretudo nos partidos políticos de esquerda, mas como retrata Grzybowski (2004, p. 292) existe uma crise dentro dos movimentos sociais que é a crise gestada pelo próprio projeto que os animou a chegar até aqui. Entretanto, a crise está não somente dentro das entidades que representam os trabalhadores do campo, evidencia-se também na esfera governamental e outras instâncias em virtude dos novos valores éticos disponíveis na sociedade atual. Contudo ele aborda:

O certo é que os trabalhadores rurais que participam dos movimentos sociais até aqui já operaram mudanças de particular importância para eles mesmos. Trata-se de mudança político-cultural que resgatou a dignidade de muitos, apesar da pobreza a que foram relegados. Aos movimentos sociais rurais em gestão na atual conjuntura impõe-se a tarefa de dar continuidade a este processo educativo, de aprendizado da cidadania (Idem, 2004, p. 293).

Este processo educativo de que fala o autor, se refere à formação originada no próprio movimento social, que gradativamente vem crescendo dentro do cenário brasileiro e incorporando à sociedade contemporânea experiências educacionais fora dos padrões de ensino das instituições escolares, mais articuladas no sentido de estabelecer conexão entre os princípios educativos do movimento e os interesses coletivos.

Ao que tudo indica, essa é a referência na qual, ações são desenvolvidas na cooperativa, a exemplo da casa própria quando em março de 2007 realizam o mapeamento da ilha com o INCRA e em conjunto com os beneficiados e outras instituições governamentais e não governamentais elaboraram e aprovaram o documento que retrata sobre o Plano de Uso do Projeto Agro-extrativista do Joroca, que normalizou a área de Assentamento e a utilização dos recursos naturais para moradores e pescadores externos.

O documento dispõe de algumas normas que regularizam as ações humanas em relação àquela área de assentamento dentre os quais se descreveu a finalidade do projeto como um guia a nortear as atividades dos moradores dentro de critérios de sustentabilidade econômica, ecológica e social. Como filosofia e

estratégia produtiva destacam uma combinação de fontes produtivas de base ecológica que permita a sobrevivência dos moradores sem a destruição da natureza. E no que se refere à titulação das propriedades assim descreve o texto:

Não há títulos individuais de terra, mas concessões de uso que legalizam a ocupação tradicional dos moradores em propriedades. Conseqüentemente comercialização de terras com pessoas estranhas ao projeto é proibida, sendo que a cessão de benfeitorias entre os beneficiários poderá ocorrer, desde que com a intermediação da associação (BENEFICIÁRIOS, et al., 2007, p. 3).

Para os ribeirinhos esta foi uma de suas maiores conquistas. Pois, há muitos anos residem em propriedades não demarcadas, sem legitimação de posse, que possibilitasse adquirir outros benefícios para investimento na produção. A reforma agrária era uma perspectiva dos ribeirinhos. É uma reforma agrária tardia, porém necessária. É uma discussão que tem norteado os debates dos movimentos sociais do campo em todo país. Pois, eles sabem muito bem da importância de estar em uma propriedade regularizada. E têm conhecimento das inúmeras possibilidades para os pequenos e médios produtores agrícolas.

É preciso avançar na prática de execução do Plano Nacional de Reforma Agrária e assumir uma postura crítica e política em relação à função social destinado aos imóveis rurais ribeirinhos para reforma agrária em virtude de que, o princípio fundamental para direcionamento de uma política agrária alternativa para Amazônia ribeirinha necessita realmente ser bem programado e projetado tendo em vista a sobrevivência ambientalmente sustentável das populações e da biodiversidade natural. Em vista disso, retrata Francisco G. Neto:

Quanto à Amazônia propriamente dita, a ação fundiária correta consiste nos assentamentos extrativistas, oriundos da desapropriação de seringais ou de glebas de terras adquiridas com fins meramente especulativos. Em tais reservas não se permite a divisão da propriedade rural, apenas regulariza a posse e a exploração auto sustentada da floresta. Fora disso o governo deve impedir, a qualquer custo a ocupação do solo amazônico, preservando nossa maior riqueza natural. (2004, p. 251).

Em outras palavras, o que foi exposto por Francisco Neto, é o que rege o Plano de Uso da Ilha do Joroca. O documento demarca quatro itens referentes às formas de intervenção na área das ilhas onde é demonstrado como pode ser executada a exploração agroextrativista, a fauna, a pecuária e subsolo. Ainda se dispõe a forma de fiscalização e a penalidade para os que deixarem de cumprir com seus deveres diante das obrigações relativas à área da ilha do Joroca.

Com isso identificamos que a função dos movimentos sociais no Brasil tem sido a da resistência que se fortalece pelas lutas na qual se reivindica políticas públicas de interesse coletivo como, por exemplo, o movimento de mulheres que historicamente tem conquistado diversos espaços na sociedade brasileira, graças a sua organização; e naquela localidade elas têm assumido a coordenação comunitária, estão na direção da cooperativa, participam da comercialização do açaí e desenvolvem diversas práticas de artesanato cuja matéria prima é retirada da floresta ou do rio e esta produção, também é comercializada.

Os produtos extrativistas da ilha do Joroca têm interessado não somente à cooperativa de Tomé Açu, mas os atravessadores e ao que tudo indica uma empresa multinacional parecia ser outra interessada nos produtos agroextrativistas da localidade, posto que, durante a primeira semana de abril de 2008, estando em Jorocazinho de Baixo fui convidada a participar de uma reunião na comunidade organizada pela equipe do Centro Miriti, uma organização não governamental que desenvolve ações com o movimento de mulheres do município e na ocasião haviam solicitado uma reunião com o grupo de mulheres daquela localidade.

A finalidade da reunião era apresentar um grupo de pessoas da empresa multinacional ao movimento de mulheres para que dialogasse sobre a produção, a colheita dos produtos locais tais como açaí, taperebá, o mel de abelha, entre outros. A empresa esteve representada por seis pessoas de São Paulo em uma reunião com o movimento de mulheres e outros integrantes da comunidade, com o intuito de “conhecer” diretamente os produtores amazônidas ribeirinhos, a forma de coletar os produtos agro-extrativistas, as possibilidades de produção, os tipos de produtos locais, entre outros. E quando questionados pelos participantes da comunidade Jorocazinho de Baixo, sobre qual interesse da empresa, um representante da instituição, assim expressou: *“A empresa tem interesse em comercializar seus produtos com frutas amazônicas como: o açaí, buriti, cupu, taperebá, entre outros. A nossa finalidade aqui é conhecer as capacidades produtivas da comunidade”*.

Com isso, se observou que os participantes da comunidade, estavam interessados em compreender os propósitos da empresa bem como que contribuições sociais poderiam ser viabilizadas para a população local, como prevenção de uma possível negociação futura. Isso resulta do processo de conscientização de seus direitos coletivamente adquiridos por meio do conhecimento vivenciado no envolvimento com as organizações sociais e da experiência de exploração do trabalho humano e de suas riquezas naturais a que o povo amazônico vem sofrendo no processo histórico social.

Cametá, como os demais municípios do nordeste paraense, vem historicamente sendo influenciado por ameaças externas de comercialização de produtos como borracha, ucuúba, andiroba, o palmito do açazeiro, enfraquecendo a floresta e empobrecendo a população ribeirinha. Com a construção da hidrelétrica de Tucuruí ocorreram inúmeros impactos ambientais provenientes da área florestal submersa que ao entrar em decomposição liberou gás metano e o óxido de enxofre, tornando a água acida. A acidez e a proliferação das algas alteraram os aspectos físicos e químicos da água, provocando impactos na reprodução de algumas espécies e o desaparecimento de outras. (COLÔNIA DOS PESCADORES Z 16, 2003, p. 12).

Para Gilson Costa (2006) a situação do campo no baixo Tocantins se agravou com o aparecimento dos grandes projetos como a instalação da Hidrelétrica de Tucuruí (UHT), o pólo industrial minero metalúrgico da Vila do Conde, a Albras e Alunorte, no município de Barcarena, pertencente à Companhia Vale do Rio Doce (CVRD) assim como as demais empresas periféricas a estas que juntas constituem-se um enclave na região. É fundamental explicitar que esses projetos transformaram não somente a paisagem geográfica do baixo Tocantins, mas eventualmente a situação econômica, cultural, social e ambiental dos municípios localizados nas proximidades destes projetos. Para o autor, “Cametá por estar no centro dos dois projetos (Tucuruí e Barcarena) vem sofrendo graves conseqüências” (2006, p. 157). Uma dessas conseqüências é o desaparecimento de espécies da flora nativa como os cacaueiros e, no decorrer da pesquisa no Jorocazinho, esse problema foi novamente enfatizado por uma moradora ribeirinha que assim explicita-se: *“aqui antigamente tinha muito cacaueiro, a gente tirava a semente e fazia muito chocolate e até se vendia muito pros comerciantes. Agora desapareceu tudo. É mais difícil ver essa planta”*. (Comunitária A). O mapará, um dos principais alimentos da população

do município, foi outra espécie bastante afetada pela ausência de fito e zooplâncton um componente básico na alimentação dessa espécie. (COLÔNIA DOS PESCADORES Z 16, 2003, p. 12).

Outro elemento destacado pelos ribeirinhos diz respeito à redução dos componentes nutricionais da várzea que vem afetando diversas plantações, especialmente a produção dos açaizais. A partir da participação nos cursos de formação em movimentos sociais do campo em particular na Colônia Z-16 e no Sindicato dos Trabalhadores Rurais, outras iniciativas vêm sendo tomadas em função da sobrevivência humana e dos recursos naturais.

Essas conseqüências nos fazem refletir sobre a importância da Reforma Agrária e a elaboração coletiva do Plano de Uso Agroextrativista para os projetos de assentamento ribeirinho para que se possa efetivar outro direcionamento em relação às políticas públicas locais do povo amazônico. E neste caso, a casa própria tem se constituído uma referência de significação para muitas famílias de baixa renda que residiam em espaços ribeirinhos com precárias condições infra-estruturais.

Nesse sentido a cooperativa tem se empenhado em auxiliar as famílias beneficiadas pela construção da casa própria realizando constantes reuniões para orientação desde a importância do comparecimento para a entrevista com o INCRA, o preenchimento do cadastro, negociação com a construtora da casa própria para que o serviço seja realizado pelos carpinteiros ribeirinhos locais, e, que a compra do fomento seja efetivado em comércio regularmente cadastrado na cidade de Cametá.

Estão cadastradas para o projeto da casa própria na área de assentamento Ilha do Joroca, 413 famílias. A quantidade de famílias beneficiadas inicialmente são um total de 150 que serão atendidas. A estimativa inicial de 60 casas e posteriormente outras 90. Cada casa custa o valor de sete mil reais, acrescido de dois mil reais para o fomento, a um custo total de nove mil reais.



Foto 09: Casa construída pelo projeto de assentamento de Reforma Agrária para áreas agroextrativistas em Cametá/PA.

Fonte: Maria do Socorro D. Pinheiro, fevereiro de 2008.

Como na maioria dos projetos de casas populares financiados pelo governo, as casas próprias das áreas de assentamentos ribeirinhos, são construções idênticas de madeira compostas de uma sala, um quarto e uma cozinha. O recurso destinado ao fomento possibilitou aos beneficiados adquirirem não só os produtos alimentícios, como também: freezer, máquina de açaí, motores para o transporte, instrumentos para pesca, fogão, botijão a gás, panelas e etc., conforme a imagem fotográfica a seguir se constata bens materiais resultantes do recurso destinado às famílias ribeirinhas e na ocasião estava sobre a coordenação da cooperativa.



Foto 10: Os ribeirinhos e alguns materiais adquiridos pelo recurso do projeto de assentamento.
Fonte: Maria do Socorro D. Pinheiro, fevereiro de 2008.

Com isso compreende-se que a cooperativa em áreas ribeirinhas assume também outras funções sociais, em benefício da população local motivo pelos quais alguns pesquisadores têm concebido a cooperativa com uma ferramenta articuladora, pautada em interesses fundamentados nos princípios de uma economia solidária.

A Economia Solidária foi concebida como um modo de produção que tornasse impossível a divisão da sociedade em uma classe proprietária dominante e uma classe sem propriedade subalterna. Sua pedra de toque é a propriedade coletiva dos meios sociais de produção (além da união em associações ou cooperativas dos pequenos produtores). (SINGER, 2005, p. 14).

A cooperativa da Ilha do Joroca reúne associações de várias localidades, devido sua ocupação estar centrada na produção e comercialização do açaí. A sua preocupação prioritária é a organização dos associados em prol de uma economia solidária o qual compartilham despesas, lucros e trabalho. Essa forma de organização para o trabalho difere da que é vivenciada na empresa capitalista, posto que, na empresa, os trabalhadores direcionam seus esforços para potencializar os lucros dos proprietários e as relações de produção são autoritárias

e os lucros não são compartilhados, mas as despesas, às vezes, são divididas entre os trabalhadores. (Ibid, 2005, p.14).

Então, a partir desse panorama é possível estabelecer uma compreensão sobre como se organizam os ribeirinhos inseridos no contexto da comunidade Jorocazinho de Baixo e perceber que a materialização dos direitos sociais por intermédio das políticas públicas, não são dádivas que caem do céu. São resultados de lutas por políticas públicas, haja vista que, lutar por políticas públicas significa lutar pelo alargamento da esfera pública; em defesa dos direitos outrora abstratos e negados, para efetivação de direitos concretos. (MOLINA, 2008, p. 27). E um, desses direitos a que as populações do campo têm labutado, diz respeito à educação como “uma das dimensões fundamentais para o desenvolvimento territorial”. (FERNANDES, 2008, p. 41).

2.6 Como se configura a educação ribeirinha e multisseriada em Cametá

A educação é uma característica inerente aos seres humanos e constituiu-se como elemento fundamental na construção de instrumentos e técnicas que possibilitaram durante o percurso histórico, a garantia da sobrevivência humana, caracterizada pela relação entre o trabalho e a natureza. Nesse sentido, identificamos um homem que cria e recria um sujeito dinâmico, que produz e transforma a cultura. Na construção do pensamento de Paulo Freire, encontram-se a afirmação de que “a educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado” (2007, p. 27 e 28). É um ser que tem convicção de sua incompletude e tem consciência de suas limitações. Essa situação não é diferente entre a população da comunidade em estudo.

A comunidade Jorocazinho de Baixo possui uma identidade educacional com características relevantes que atravessam todo um cenário histórico-sócio-cultural e está enraizada na forma de vida que a comunidade vem traçando no tempo e no espaço das lutas organizadas pela sobrevivência. Isso é notório na formação educativa dos sujeitos sociais envolvidos nas organizações e ao mesmo tempo nas ações desenvolvidas pela participação nos movimentos sociais do campo, seja este de caráter religioso, associativista ou cooperativista, na qual as

famílias ribeirinhas se inserem, na busca por políticas públicas dignas para o campo ribeirinho.

Entretanto, a matriz educativa existente dentro da conjuntura dos movimentos sociais, no qual a comunidade participa, difere dos processos educativos vivenciados nas instituições escolares presentes naquele espaço geográfico que como fora mencionado são constituídos de quatro escolas dentre as quais, três são multisseriadas, sendo que duas, surgiram recentemente e a outra é a mais antiga da localidade, pertencia à rede estadual de ensino antes do processo de municipalização, e constitui o foco desse estudo.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Jorocazinho como mais antiga da comunidade, tem aproximadamente quarenta anos e ao observarmos a imagem fotográfica número 11, identifica-se seu antigo prédio escolar com uma estrutura desgastada e sem condições de funcionamento. Este prédio localizava-se ao lado da residência da atual professora e não apresentava a mínima segurança por ser uma construção de madeira antiga e segundo informações da educadora, desde o ano de 2000, não sofrera nenhuma reforma em sua estrutura física.

Por conta desses problemas, a escola passou a funcionar na residência da professora e, mesmo não sendo um espaço propício ao ensino, as crianças não corria o perigo de ver a estrutura de um prédio escolar, desabar sobre suas cabeças. E mesmo em condições de precariedade a escola funcionou na casa da docente até o final do primeiro semestre de 2008, em um espaço impróprio, para o ensino de crianças e adolescentes da educação infantil, educação especial e das séries iniciais do ensino fundamental.



Foto 11: Antigo prédio escolar.

Fonte: Maria do Socorro D. Pinheiro, fevereiro de 2008.

A precariedade na escola ribeirinha multisseriada é visível não apenas na estrutura inadequada dos prédios das escolas, mas na ausência de materiais de incentivo a leitura, áreas de recreação, brinquedos e especialmente carteiras suficientes para todos os alunos, entre outros. Pois, segundo informações da docente, realizada no final de 2007, muitos estudantes sentavam ou deitavam no assoalho para escrever. E na ocasião (início da pesquisa) havia um quadro de giz razoavelmente conservado, uma estante com livros didáticos, sobras de materiais pedagógicos como: giz de cera e lápis de cor. Numa outra estante (própria da casa da professora) havia novos materiais adquiridos com recurso do Programa Dinheiro Diretos na Escola - PDDE¹⁴, tais como: giz de cera, lápis de cor, cola branca, tintas coloridas que seria utilizado coletivamente pelas crianças e adolescentes no novo ano letivo.

¹⁴Um programa criado pela Resolução nº. 12 de 10 de maio de 1995, com o nome Programa de desenvolvimento do Ensino Fundamental. Posteriormente passou a se chamar PDDE com a edição da medida provisória nº. 2.178-36 de 24 de agosto de 2001. Sua finalidade é prestar assistência financeira, em caráter suplementar, as escolas públicas de Ensino Fundamental das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e as escolas privadas de educação especial mantidas por entidades, sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de assistência Social como beneficentes de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público. O recurso do programa é transferido de acordo com o número de alunos extraídos do censo escolar do ano anterior, e destinam-se a despesas de custeio, manutenção e pequenos investimentos. (BRASIL, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2008, p. 01).

Nessa escola, ainda não há, água encanada e energia elétrica. Quando há merenda escolar a professora acorda às cinco horas da manhã para deixar a merenda pronta, antes do início das aulas, que deveria ocorrer num período de quatro horas de aulas por turno. Um fato que não aconteceu em nenhum dia durante a pesquisa e tem agradado e desagradado alguns pais.

A docente é também a responsável pela limpeza da escola, pela matrícula e preenchimento de notas nos boletins, responde por todo e qualquer problema da escola, com uma única diferença: não pode assinar nenhum documento escolar do alunado, pois, o mesmo é responsabilidade de outra escola que fica localizada na cidade de Cametá, a Escola Dom Romualdo Coelho. Este fato decorre da Resolução Estadual, nº. 813 de 11.12. 2000 – que regulamenta a nucleação das escolas do campo no Pará, bem como a organização da documentação escolar do alunado da multissérie. E de acordo com o texto escrito no documento, assim se referem às escolas anexas ou multisseriadas:

Art. 1º - O sistema de nucleação ou de Escolas Anexas consiste em um conjunto de escolas localizadas na capital ou em municípios do Interior do estado, que funcionam sob a responsabilidade administrativa de uma mesma mantenedora e vinculada pedagógica e tecnicamente a uma Escola de onde emanam as diretrizes curriculares e normativas gerais.

Art. 3º - As escolas Anexas poderão funcionar com sua determinação original ou com a mesma denominação da escola matriz devendo ser acrescentada aos nomes dos Anexos a localidade na qual se situa (CEE, 2000, p. 106).

No Regimento Unificado das Escolas Municipais de Cametá, essa idéia de *Escola Anexa* está retratada no artigo que se reportam as atribuições do diretor:

Art. 7º - Compete ao diretor:

XII – Enviar relatório de aproveitamento anual dos alunos de Unidade Educativa e Escolas Anexas ao setor competente no prazo de (90) dias após o termino do ano letivo.

XIX – Garantir condições para que os arquivos da Unidade Educativa e Escolas Anexas estejam atualizados e bem conservados. (CAMETÁ, Secretaria de Educação, 2005, p. 4).

Ao observar o documento do estado, no qual se baseia o município de Cametá, identificou-se que, pelo desdobramento dessa lei regimental, o Pará considera as escolas multisseriadas como Escolas Anexas a uma unidade escolar com suporte técnico e administrativo. Essa consideração se materializa ao analisar o Regimento Unificado das Escolas Municipais de Cametá, entre os nove títulos e os cento e vinte artigos nele descritos, encontram-se o artigo supracitado a expressão textual do termo adotado pelo estado.

Constatou-se este fato na observação de um boletim e o histórico escolar de uma aluna que passou para a 5ª série e não aparecia na sua documentação escolar o nome da escola de origem rural ribeirinha na qual ela havia estudado durante as séries iniciais do Ensino Fundamental e menos ainda o nome de sua professora, mas sim, o da diretora da EMEF Dom Romualdo Coelho.

Outra questão observada no final de 2007, diz respeito ao calendário escolar, naquele ano era único para todas as escolas do município e nele estavam distribuídas todas as atividades pedagógicas, as comemorações nas quais as escolas deveriam cumprir. Dessa forma, ao analisar o calendário identificou-se o desconhecimento da Secretaria de Educação e da docente, em relação às Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovada em abril de 2002, que no artigo 7º, retrata:

É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, por meio de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos, os princípios de política de igualdade. § 1º O ano letivo, observado o disposto nos arts. 23, 24, 28 da LDB, poderá ser estruturado independentemente do ano civil (Brasil, Ministério da Educação, 2002, p. 39).

Mesmo com a aprovação de documentos que orientam a elaboração de um calendário escolar adequado à realidade do campo, isso ainda não se consolidou na prática pedagógica da educação do campo no município de Cametá, pois se construiu um calendário escolar único para a realidade urbana e rural desrespeitando a legislação e as especificidades das áreas rurais ribeirinhas.

Para Ilma Passos (1975), o calendário escolar é um instrumento pedagógico que permite à organização do tempo escolar no qual pode hierarquizar e ritualizar as

relações sociais, impedindo outras possibilidades de integração do currículo. Daí a necessidade de reformular o tempo escolar, “estabelecendo períodos de estudos e reflexão das equipes de educadores, fortalecendo a escola como instância de educação continuada” (p. 30), e de um currículo que estabeleça uma relação intrínseca com o tempo escolar da comunidade ribeirinha que por sua vez possui um tempo próprio, que varia de acordo com as marés do rio que enche e vaza.

Essa escola ribeirinha multisseriada vem se mantendo com o recurso do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, que chegou ao final de 2007. Ele é utilizado para compras de materiais pedagógicos do ano seguinte. E o valor recebido naquele período, equivaleu a R\$: 900,00 (novecentos reais). Veio por meio de outra escola da comunidade, a EMEF Dulce Ferreira Pacheco, uma escola nucleada (criada para agregar todos os alunos das localidades próximas e funcionar no sistema de seriação) responsável em receber e prestar contas. E a função do recurso é somente para compras de material escolar que tem auxiliado a prática docente durante o ano letivo em atividades de colagem, pintura, confecção de cartazes e recursos pedagógicos (fichas de leitura, sílabas móveis, jogos pedagógicos, etc.) e, de acordo com o pensamento da professora, a escola não recebe outra contribuição financeira ou material. Essas são algumas características de como se configura a educação ribeirinha no nosso município, particularmente nas escolas multisseriadas.

2.6.1 A organização do espaço pedagógico na escola ribeirinha

Seria incoerente discorrer a tessitura textual de um contexto pedagógico sem mencionar os problemas relacionados às questões financeiras e de infraestrutura física e material da escola ribeirinha. Nesse sentido, afirmamos que se trata de um estudo numa escola multisseriada cercada pelas águas do rio Tocantins situado na comunidade Jorocazinho de Baixo, município de Cametá, Pará. Atualmente registrada como Escola Municipal de Ensino Fundamental Jorocazinho foi fundada desde 1964, no governo Manoel Barata, pertencia ao Estado e durante alguns anos lhe atribuiu o nome de Nazaré Ferreira em homenagem a professora pioneira que havia trabalhado naquela escola.

Em face da implementação do processo de municipalização do ensino, ocorrido no final de 2000, na gestão do governo municipal Emmanuel Cunha, as escolas estaduais passaram a ser gerenciadas pela administração pública municipal. E, um dos entendimentos que existem sobre “a municipalização é certamente, a transferência de encargos de uma esfera para a outra” (OLIVEIRA, 2007, p.177), algo que realmente ocorrera com a educação municipalizada em Cametá.

No início da pesquisa encontrou-se a estrutura de um prédio escolar, abandonado por conta da insegurança presente em sua estrutura física. Constatou-se também através do testemunho de alguns pais da escola, que a comunidade escolar tem reivindicado reforma da estrutura do prédio junto ao governo municipal desde a gestão de 2000, mas nada foi realizado.



Foto 12: Prédio escolar em construção.
Fonte: Maria do Socorro D. Pinheiro, abril de 2008.

Assim, por conta do descaso das administrações públicas municipais, as famílias atendidas pela escola reuniram-se com a professora e resolveram organizar rifas, bingos para arrecadar recursos financeiros para compra da madeira, (inclusive participei e acompanhei um destes momentos) e na última vez que estive no local, haviam realizado um mutirão com os pais de alunos para afincar os esteios de madeira para construção do novo prédio escolar. Por conseguinte, essa constatação pode ser confirmada na imagem acima e, enquanto a construção não finalizou, a

escola funcionou em dois compartimentos da residência da professora: a sala da frente e uma anti-sala (espaço onde é servida a merenda). A escola tem como trapiche, troncos de dois buritizeiros (na região conhecido como miritizeiro) que flutuam quando a maré está cheia. A escola está coberta de telhas de barro, sua construção é de madeira e possui: onze carteiras; três bancos de assento, duas mesas com bancos de assento, um armário de parede, uma mesa com cadeira da professora e dois quadros: um magnético (adquirido com o recurso do programa dinheiro direto na escola - PDDE, comprado pela professora um pouco antes do início das aulas de 2008) e outro de giz. Na anti-sala têm: um filtro com água pra beber e uma mesa com a bandeja de copos.

Ao chegar à escola, nos deparamos com uma frase na anti-sala que acolhe os visitantes com votos de boas vindas. Na sala de aula encontra-se em exposição espalhadas no varal o resultado de várias atividades de colagem e pintura realizadas pelas crianças. O quadro de giz que substituído pelo quadro magnético tornou-se um mural onde se encontram expostos cartazes com letras, sílabas, palavras, imagens do escalpelamento, etc. Abaixo do quadro magnético, existe um mural de TNT, com letras confeccionadas em material emborrachado colorido. Esse cenário pode ser observado nas imagens a seguir, ressignificando o espaço da sala de aula, com o desenvolvimento do conteúdo e com a presença dos recursos supracitados.



Foto 13: Alunos e professora e o desenvolvimento do conteúdo em sala de aula.
Fonte: Maria do Socorro D. Pinheiro, abril de 2008.

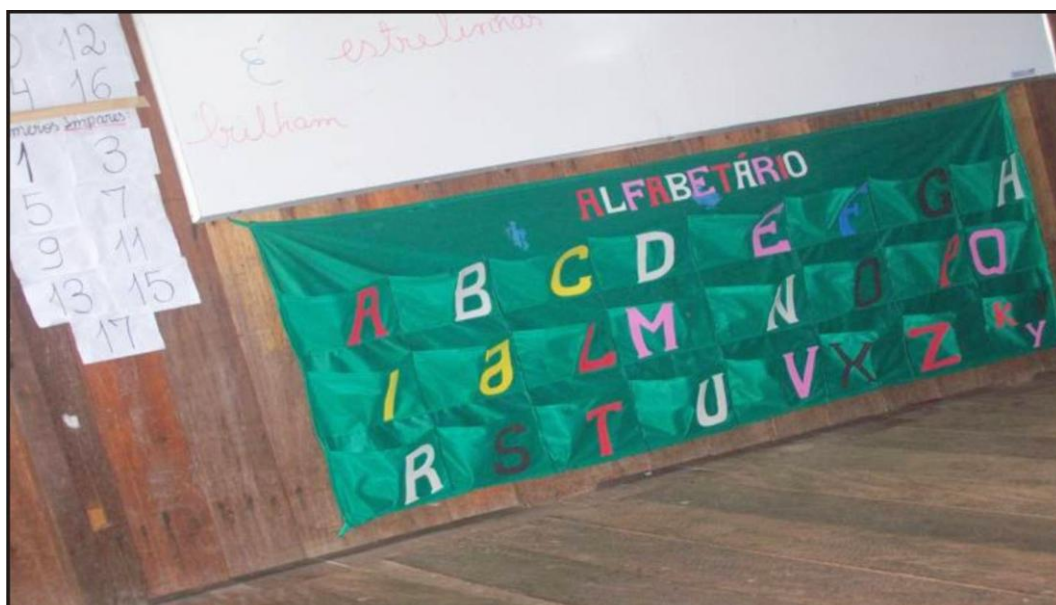


Foto 14: Recursos didáticos da sala de aula.
Fonte: Maria do Socorro D. Pinheiro, abril de 2008.

Ao lado do quadro magnético há um pequeno pote de garrafa plástica enfeitado, com pincéis de escrever no quadro, longe do alcance das crianças. Encontram-se na mesma sala de aula, educandos da educação infantil (jardim I, jardim II), séries iniciais do ensino fundamental (1^a, 2^a, 3^a, 4^a séries) e educação especial (não compareceu), compreendendo o total de 36 alunos. Como foi mencionado anteriormente na tabela 04 dos níveis de ensino de Cametá, esses dados, configuraram-se para os dados censitários do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira – INEP – em uma multi-etapa (educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental) e não uma multissérie, posto que, a multissérie é atualmente compreendida somente o ensino das séries iniciais do ensino fundamental. (BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, 2008).

A escola funciona em dois turnos sendo que 25 destes estudam em horário matutino (os da educação infantil, 1^a, e 2^a séries); e 11 em horário vespertino (2^a, 3^a, 4^a séries); conforme apresentado nas fotografias abaixo, encontram-se na primeira imagem, os educandos do turno da manhã e na segunda, os do horário da tarde. Dessa forma observa-se que o turno da manhã compõe maior número de estudantes do que o horário da tarde. Contudo, esse quadro de alunos representado nas imagens modificou-se no segundo semestre de 2008.



Foto15: Turma de alunos da manhã.
Fonte: Maria do Socorro D. Pinheiro, abril de 2008.



Foto16: Turma de alunos da tarde.
Fonte: Maria do Socorro D. Pinheiro, abril de 2008.

Ainda em relação à escola multisseriada ribeirinha objeto desse estudo, algo peculiar que ocorre em relação a outras escolas, é a frequência diária de alguns familiares dos alunos entre os quais podemos citar: duas mães, um pai (o barqueiro), um tio, uma tia e um irmão que permanecem durante todo horário da

aula. Eles auxiliam/colaboram com os alunos (parentes), nas atividades de classe resolvendo as atividades expostas no quadro, sendo que isso ocorre exclusivamente no horário matinal com as crianças da educação infantil.

Contudo, durante a realização da pesquisa, as mães foram as que estiveram mais presentes. Assim, quando vi a primeira pessoa, imaginava que fosse uma auxiliar da professora, contratada pelo município. Mas, soube em seguida que eram familiares das crianças e uns vêm a escola por insegurança em enviar as crianças no transporte escolar sem um responsável da família, especialmente as que não sabiam nadar. E outros almejam ajudar os seus filhos ou parentes no desenvolvimento da leitura e escrita. Essa é uma situação interessante e nova a meu ver, e nos permite compreender a preocupação da família com a educação escolar das crianças, pois freqüentam a escola para contribuir no desenvolvimento da aprendizagem e garantir a segurança dos que não sabem nadar, posto que, orientavam seus parentes (educandos) nas atividades e os mais apressados, algumas vezes, realizam as tarefas escolares das crianças.

Sobre a professora da escola, é interessante notar que, como muitas mulheres das comunidades rurais do município, ela, migrou para área urbana a fim de estudar e após concluir o curso do magistério em Belém do Pará, retornou ao seu local de origem, construiu uma família e lá exerce a função docente, há oito anos, na escola multisseriada ribeirinha em estudo nessa pesquisa.

Essa situação descrita anteriormente apresentou-se durante o primeiro semestre do ano de 2008, no entanto, durante o segundo semestre desse mesmo ano a escola mudou da residência da professora e passou a funcionar no “novo prédio”, que pode ser visualizado nas imagens abaixo.



Foto 17: Fachada da frente do novo prédio escolar.
Fonte: Maria do Socorro Dias Pinheiro, dezembro de 2008.



Foto 18: Fachada de trás do novo prédio escolar.
Fonte: Maria do Socorro Dias Pinheiro, dezembro de 2008.

No novo prédio, os alunos da 2ª série, que estudavam pela manhã, passaram para o horário da tarde e com isso, a turma do horário matutino finalizou o ano letivo com a educação infantil e a 1ª série e a da tarde, com os educandos da 2ª, 3ª e 4ª séries. A partir dessas alterações, em face do remanejamento dos alunos, um novo quadro estudantil passou a configurar-se, podendo ser observado nas fotos abaixo.



Foto 19: A turma da manhã no final do ano letivo.
Fonte: Maria do Socorro Dias Pinheiro, dezembro de 2008.

Convém destacar ainda que, para se obter maior freqüência dos alunos nas escolas ribeirinhas é indispensável o transporte escolar, o qual não tem sido muito considerado nas pesquisas em educação atualmente desenvolvidas, pois quem conhece verdadeiramente as áreas ribeirinhas e a pobreza existente ao longo dos rios da Amazônia, tem a noção dessa necessidade. Sem o transporte escolar muitos dos educandos não freqüentariam a escola, e outros, mesmo se matriculando, terminam por se evadir, devido às longas distâncias existentes entre suas residências e a escola.

Conforme informações do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, o Programa Nacional do Transporte Escolar – PNTE, foi criado pela Portaria Ministerial nº. 955 de 21 de junho de 1994 para contribuir com o transporte dos alunos no trajeto residência – escola – residência. (BARROS, 2001, p. 3).

Inicialmente o programa contemplou os municípios priorizados pela comunidade solidária da primeira dama Ruth Cardoso, mas a partir de 1997 o atendimento direcionou-se aos municípios que comprovassem consolidação, aglutinação ou nucleação de escolas. Em 1999 o programa não foi executado por razões orçamentárias e em 2000 ocorreu uma retomada significativa. Em 2001 a Resolução FNDE/CD nº. 28 de 28 de junho de 2001 estabeleceram as orientações e diretrizes para o financiamento aos projetos voltados para o PNTE. O programa visa prioritariamente atender aos alunos do campo (ibidem, p. 4).

Atualmente o Ministério da Educação executa dois programas de atendimento ao transporte escolar: O Programa Caminho da Escola e o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar. O primeiro consiste na concessão de linha de crédito via o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – BNDES, para que estados e municípios possam adquirir transportes novos. O segundo contempla as diversas despesas com reforma, seguro, licenciamento, serviços de mecânica, combustível e lubrificante, assentos, e pagamentos de serviços contratados entre outros para os transportes terrestres e fluviais. (BRASIL/ FNDE, 2008, p. 1).

Mas, infelizmente o transporte escolar não abrange todas as populações estudantis das áreas ribeirinhas ou de terra firme. A escola Jorocazinho foi contemplada com o transporte escolar somente em 2008. Nos anos anteriores as crianças trafegavam sozinhas ou os pais às levavam para a escola. Segundo os pais ter atualmente o transporte escolar para as crianças, lhes é de grande ajuda.

Os estudantes da escola Jorocazinho são atendidos pelo transporte escolar responsável por sua locomoção de ida e vinda ao estabelecimento de ensino, um benefício certamente muito relevante para a rotina dessas populações, o que evidentemente facilita o acesso à educação para os educandos ribeirinhos especialmente para as famílias de baixa renda que às vezes não possuem transporte ou quando os tem necessitam frequentemente para o trabalho diário.

Desse modo, os que vivem na e das águas, tem o transporte (casco, por exemplo) como um instrumento de sobrevivência e ocupá-lo para o trajeto das crianças à escola impossibilita, de certa forma, o trajeto no rio em busca do que lhes garante o sustento. Por conta dessas circunstâncias, identifica-se a importância das escolas ribeirinhas terem o transporte disponível para garantir não somente o direito a educação das crianças, mas dar condições para as famílias ribeirinhas deslocar-se para suas áreas de trabalho, uma vez que, existe um transporte que facilita o acesso do alunado à escola, possibilita a redução da evasão escolar, haja vista, em muitas comunidades do campo, na ausência do transporte escolar, os educandos ribeirinhos, ao se dirigirem ao espaço escolar enfrentam dificuldades, entre elas, a ausência de transporte próprio, da família, bem como, alguns para estudar, são obrigados a remar longas distâncias, às vezes contra maré, ou ainda com fortes ventos e chuvas. Devido a estas dificuldades, é possível compreender que, para se

ter crianças freqüentando a escola ribeirinha, a utilização do transporte escolar é imprescindível.

As imagens abaixo evidenciam a situação do rio com a maré seca e com a maré cheia. Geralmente, na chegada ou saída, os educandos ribeirinhos enfrentam essa rotina do rio. Na maré seca, por exemplo, encontram dificuldades para entrar ou sair do transporte por conta da altura do mesmo; pisam na lama, embora os menores de cinco anos sejam auxiliados pelo barqueiro que os carrega no colo; há os troncos de buritizeiros (utilizados como trapiche ou ponte que dá acesso ao espaço escolar) que, quando a maré está seca, ficam firmes no solo e facilita transitar em cima, mas quando a maré enche, ficam na superfície da água flutuando e quem não possui habilidades para andar em cima deles pode cair na água. Todavia, as crianças ribeirinhas, em sua maioria, possuem habilidades para caminhar sem problemas sobre os troncos das árvores. Entretanto, no que diz respeito às crianças freqüentarem a escola com auxílio do transporte escolar, mesmo que seja algo significativo para a pequena escola do campo, ainda tem-se muito a refletir sobre a segurança, dentro da política pública educacional.



Foto 20: Local de entrada da escola quando a maré está seca.
Fonte: Maria do Socorro D. Pinheiro, abril de 2008.



Foto 21: Os educandos e uma mãe retornando pra casa, maré enchendo.
Fonte: Maria do Socorro Dias Pinheiro, dezembro de 2008.



Foto 22: Estudantes do turno da tarde, chegando à escola.
Fonte: Maria do Socorro Dias Pinheiro, dezembro de 2008.

Ao que tudo indica, lamentavelmente ainda não existe uma preocupação do poder público municipal voltado para a segurança dos estudantes ribeirinhos, uma

vez que, o transporte escolar não dispõe de instrumentos de segurança como os coletes salva-vidas e nem o material utilizado para os primeiros socorros. Essa é uma preocupação que deveria estar inserida na pauta de discussão nas política de educação de Cametá, para a contratação desses serviços, pois, caso ocorra um acidente envolvendo barcos que trafegam com estudantes no município, na situação que se encontram hoje (falta de equipamentos de segurança para navegação e excesso de lotação), os que não conseguem nadar dificilmente teriam condições de sobrevivência.

A maioria das famílias ribeirinhas ensina os filhos desde muito cedo a nadar. Isso evidentemente é muito relevante. Mas, se evidência na cultura ribeirinha certa despreocupação quanto ao uso do instrumento de segurança, sobretudo o colete salva vidas que ao que tudo indica as populações ribeirinhas de Cametá, ainda não despertaram para essa necessidade, visto que, muitos pensam e dizem ser desnecessário o uso do colete salva vidas para quem sabe nadar. Essa pode ser uma demanda que precisa ser mais questionada e refletida na escola para que se possa fazer uma reeducação e se reconheça a importância dos instrumentos de segurança no tráfego fluvial, a começar pelo uso desses instrumentos de segurança no transporte escolar. Pois, saber nadar sem dúvidas, ajuda muito, mas o veículo transporta muitas crianças que não sabem nadar. E mesmo para os que sabem nadar, caso ocorra um ataque de “câimbras”, por exemplo, a situação pode ser fatal.

Na cultura dos povos ribeirinhos o uso do transporte fluvial é imprescindível, seja este casco com o remo, barco a motor, lanchas, voadeiras, rabeta ou rabudo. Mas, incorporar temáticas da cultura ribeirinha no currículo escolar pode não ser uma tarefa muito simples, posto que, a construção do currículo escolar não pertence exclusivamente à escola, ou a docente e seus alunos. Entretanto, o transporte escolar deveria ser incorporado ao currículo escolar de comunidades ribeirinhas posto que, os sujeitos que freqüentam a escola nessas áreas usufruem deste veículo diariamente. E, sendo os transportes fluviais extremamente necessários a essas populações, eles têm o direito e o dever de conhecer desde a infância as vantagens e implicações em trafegar num veículo com as devidas precauções.

3. A MATERIALIZAÇÃO DO CURRÍCULO E SEUS SIGNIFICADOS PARA OS SUJEITOS RIBEIRINHOS

Esta sessão se propõe responder a uma das indagações orientadoras desse estudo “como o currículo se materializa em uma escola ribeirinha no município de Cametá”, explicitando e analisando os seus significados para os educandos, a professora, pais e lideranças comunitárias. A partir desse propósito, adentrou-se na análise do documento que contém a listagem de conteúdos trabalhados na escola e nos depoimentos referentes ao significado do currículo para os sujeitos ribeirinhos.

3.1 A materialização do currículo na escola multisseriada ribeirinha

A educação é uma ação eminentemente humana. “Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela” (BRANDÃO, 1991, p. 7). A partir dela aprendemos, ensinamos, ou ensinamos e aprendemos. Neste contexto, a educação durante muitos séculos se desenvolveu fora da escola, e as crianças aprendiam com os adultos em diversos espaços. Nos campos de lavoura e pastoreio, nas oficinas de fabricação de utensílios, em volta dos velhos mestres, etc. Mas, com o advento da escola, incorporou-se o ensino das primeiras letras à educação das crianças e desde então, essa ação incorporou-se à instituição escolarizada.

Nessa dinâmica, o currículo gradativamente articulou-se e materializou-se no campo escolar. *Curriculum* é uma palavra de origem latina e significa o curso, trajetória, a rota, caminho percorrido durante uma vida ou que se vai percorrer. Para Ana Pereira (2005, p. 103), “currículo em educação significa a organização das atividades escolares que serão realizadas pelo professor e seu grupo de alunos”.

Não estamos afirmando que o currículo escolar limita-se a uma grade curricular com um conjunto de conteúdos e disciplinas distribuídas em séries, anos sequenciais e cargas horárias estabelecidas para alunos e professores. “O currículo não se constitui numa base curricular para um determinado curso ou uma listagem

de conhecimentos e conteúdos para serem ensinados na sala de aula”. (MENEGOLA e ANNA, 1991, p.50). Referimo-nos a um currículo que se constituiu como um território conflituoso, de disputa, contestação e poder. Nesse sentido, expõe Silva (2002), que para as teorias críticas, o currículo constitui-se como reproduzidor da estrutura capitalista e sua função ideológica é inculcar a credibilidade social de que este sistema é bom, portanto, aceitável e desejável. Nessa direção, o currículo é uma invenção socialmente construída, portanto, ele é histórico e movimenta-se num campo contraditório, dialético e, a consciência por ele constituída para o dominante ou dominado se configura no campo social.

Com essa postura, fica óbvio que o currículo não se caracteriza somente no contexto escolarizado. E para ampliar nossa compreensão, cita Arroyo (2006, p.156): “há uma cultura vivida, traduzida em práticas, na qual acontece o processo educativo, tanto nas famílias, nas igrejas, no trabalho e nas ruas quanto nas escolas”. Contudo, essas práticas aparecem na escola ribeirinha num currículo desfigurado ou com pequenas evidências de um currículo fundamentado na cultura vivida, ou seja, as políticas educacionais do município, bem como, os conteúdos programáticos e os currículos, estão descolados da cultura dos povos ribeirinhos.

A partir desse pensamento, me coloquei nessa trajetória fluvial tocantina para compreender o longo e desconhecido mundo ribeirinho recolhendo falas e indícios que me ajudassem entender essa cultura e seu distanciamento do contexto escolar. E na busca das incertezas, manifestou-se no decorrer da pesquisa um currículo que tem como base fundamental a repetição do conhecimento estabelecido na estrutura dominante, no qual condicionam os educandos e a educadora a reprodução dos conhecimentos propostos nos conteúdos dos livros didáticos, “uma atividade desprovida de sentido e significado do conhecimento e sua vinculação com a realidade não é trabalhada”. (VASCONCELOS, 2004, p. 27). A educação vinculada ao livro didático, à cultura dominante não propicia o resgate dos conceitos da cultura dos educandos para que se possa constituir o sujeito crítico. De acordo com o pensamento de Apple:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aulas de uma nação. Ele é sempre parte de uma visão seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja

conhecimento legítimo. É um produto das tensões, conflitos e concessões culturais políticas e econômicas que organizam e desorganizam o povo. (APPLE, 2006, p. 59).

Sendo o currículo parte de uma ação seletiva o que conta como conhecimentos a serem abordados na sala de aula, resultam de interesses de uma política de educação, que geralmente tem como partícipes grupos de especialistas no campo do currículo. Mas, os conflitos em relação ao currículo são tencionados no conjunto da escola e na sala de aula. É a política e o poder da escola e do professor que redefine, distingue e separa quais conhecimentos devem ou não ser desenvolvidos na sala de aula.

Para Silva (2002, p. 14), “o pano de fundo de qualquer teoria do currículo é o de saber qual conhecimento deve ser ensinado”. E na definição desses conhecimentos, certamente ocorrem conflitos, concessões entre os formuladores de currículo e se estende nas secretarias de educação, bem como no contexto escolar e efetivamente na sala de aula. Constatou-se essa situação, na informação de uma docente que assim opina sobre o currículo:

Para mim, currículo são os conteúdos que a Secretaria de Educação propõe para a escola e em minha opinião, essa proposta às vezes ajuda, mas muitas vezes atrapalha. Ele é bom, por que nos dá uma base do que se deve trabalhar na sala de aula, mas se formos nos basear somente nele, a gente perde o sentido da nossa realidade. (Professora B).

Muitos educadores compreendem o currículo como sendo uma listagem de conteúdos elaborados por eles mesmos, ou pela Secretaria de Educação. Ao observar o depoimento da docente encontramos pontos que convergem, ao concordar que a proposta de listagem de conteúdos às vezes *ajuda*. E divergem quando ela se reporta a esta listagem como algo que às vezes *atrapalha*. Em outras palavras, ela enfatiza que para se ensinar, deve ter como referência uma base de conhecimentos a ser ensinado. E essa base não deve pautar-se em desenvolver os conhecimentos alheios aos da realidade sócio-cultural ribeirinha, visto que, a escola

multisseriada ribeirinha pode ser comparada a um livro aberto, repleto de novidades, conhecimentos e informações úteis à aprendizagem humana.

Estando na localidade permitiu-me essa possibilidade de conhecer e aprender os conhecimentos emanados dos saberes culturais daquela comunidade e de sua realidade social. No meu ponto de vista, há uma forte inspiração curricular circulando no entorno da escola. Existe um currículo que se apresenta de formas diferentes. Manifesta-se um currículo no colorido exacerbado da natureza, exposta nos tipos de vegetação, nas espécies de animais, na forma do solo, no fluxo das águas do rio Tocantins (idas e vindas das marés) e especialmente, nos modos de vida dos seres humanos que lá habitam.

Identifica-se o currículo também, na luta do povo, que se organiza em diversos movimentos sociais da comunidade e se apropriam dos saberes oriundos dessa relação entre a natureza e a luta de classe, como ferramenta educativa, de base curricular relevante e no entorno da escola como força significativa para a sobrevivência no atual mundo capitalista e dominante. Vários ribeirinhos são envolvidos em associações, cooperativas, movimentos religiosos, grupos de mulheres, participam de organizações de relevância social e municipal como: a Colônia dos Pescadores Z 16, Sindicato dos Trabalhadores Rurais, entre outros.

Essas evidências nos reportam a obra denominada: “Alternativas Emancipatórias em Currículo”, organizado por Inês de Oliveira (2007), e diversos autores no qual, em um dos capítulos da referida obra, se referem à temática do currículo para além da escola e discutem sobre um currículo que perpassa não somente pela universidade, mas também pelos movimentos sociais. Nesse estudo, os autores manifestam como alguns movimentos sociais do campo e da cidade vêm construindo práticas educativas diferenciadas, por exemplo, dentro do Movimento dos Sem Terra e em eventos como o Fórum Social Mundial no qual o último me chamou atenção por apresentar o relato de como um professor desenvolveu um estudo em sala de aula com as imagens fotográficas que ele próprio tirou durante a realização do evento, e ainda os resultados obtidos dessa experiência com seus alunos e, embora o evento não tenha sido do conhecimento de todos os alunos daquele professor, na ação descrita, é notório que o evento tem possibilitado questionamentos, críticas ao modelo de educação dominante, retratado em diversos momentos, como expõe um dos autores, em um dos capítulos, ao citar:

Inúmeros textos e artigos já foram escritos e mostrados a respeito do movimento que conduz milhares de pessoas anualmente a Porto Alegre. Muitas delas envolvidas pela frase: “um outro mundo é possível”. Essa breve idéia repleta de significado é complementada e alimentada por outros que se materializam nos cartazes, faixas, camisetas, trajes e fantasias, durante os dias que transformam Porto Alegre na capital mundial dos resistentes e utópicos das diferentes tendências. [...] “Encontramos em várias línguas, frases e palavras como: “Paz”, “Petróleo gera guerra”, “independência sim”, “Globalização solidária sim, neoliberalismo não”, “Dignidade é ter casa para morar”, [...] “Nossa união transforma o mundo”, [...] “Mulher, liberta-te,” etc. (REIGOTA, 2007, p.192).

Ao ler as frases acima nota-se um currículo permeando todo o universo daquele cenário. Um universo onde as pessoas desejam ser sujeitos de sua história e ao mesmo tempo sujeitos coletivos por compreenderem que uma organização isolada não tem a mesma repercussão social. Identifica-se nas frases também, um currículo carregado de significados e ainda um conjunto de reivindicações e protestos, um currículo que transcende o espaço da sala de aula, mas que de forma alguma deixa de ter uma posição educacional bastante diferente do que comumente se constata no sistema escolar.

São por intermédio dessas organizações sociais e, inspirados pelos fóruns, encontros, seminários e cursos de formação de caráter organizativo, que muitos ribeirinhos têm adquirido conhecimentos relevantes para a sua vida, a de seus pares, e para a biodiversidade natural que lhes cercam. Esses conhecimentos oriundos do processo organizacional têm favorecido a conscientização dos sujeitos fortalecendo suas lutas na conquista dos direitos e dos deveres dos povos ribeirinhos e tem lhes possibilitado conquistar alguns benefícios sociais para a população local, como retrata o comunitário.

Nós conseguimos fazer uma casa comunitária de uns vinte mil reais [...], nós temos um barquinho, no valor de cinco mil reais, um tanque de criação de peixe; um celular da organização social. [...] nós temos a casa da associação, nós temos o projeto da casa própria, que veio através da associação e da cooperativa. Se fossem avaliar tudo [...]. (Comunitário D).

O depoimento apresenta como os ribeirinhos do Jorocazinho de Baixo, conquistaram alguns direitos via a organização social da comunidade. Isso não surgiu do nada, são resultados de uma prática educativa e curricular coerente com os interesses dessas populações e tem gerado uma formação conscientizadora que possibilita aos sujeitos organizados realizarem lutas coletivas em prol da melhor qualidade de vida.

“O campo está em movimento”, com essa frase Caldart (2001, p. 41), nos diz que, o campo não é um espaço de estagnação, de atraso, pelo contrário, é um espaço onde as pessoas trabalham, produzem conhecimentos, cultura; dialogam sobre suas conquistas e dificuldades, se organizam em diversas instâncias sociais e assim nesse lugar de lutas e de conflitos os trabalhadores do campo, sejam estes ribeirinhos pescadores, agricultores, extrativistas, caboclos, quilombolas, povos da mata ou da floresta, vão transformando sua forma de ver o mundo e modificam também o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos.

Os movimentos sociais do campo compreenderam que teriam lugar na escola se buscassem transformá-la. Isso ocorreu quando foram descobrindo que nas escolas tradicionais não tem lugar para os povos do campo devido sua estrutura formal ou a sua pedagogia que, desrespeita, desconhece a realidade, os saberes e a forma de aprender e de ensinar no campo. (ibidem, 2001, p. 45 - 47).

Mediante tais constatações identificam-se diferentes posicionamentos de currículo que baseado no pensamento de Menegolla e Anna (1991), assim se reportam:

O currículo se refere às todas as situações que o aluno vive dentro e fora da escola. Por isso o currículo escolar não se limita a questões ou problemas que só se relacionam ao âmbito escolar. Ele não se restringe às paredes da escola e não surge dentro da escola. Nasce fora da escola. Seu primeiro passo é dado fora da escola, para poder entrar nela. Esse procedimento se justifica por que o currículo é constituído por todos os atos da vida de uma pessoa: do passado, do presente e tendo, ainda, uma perspectiva de futuro. (p. 51)

Com esse pensamento amplia-se a dimensão conceitual de currículo. Não de um currículo que nasce ou se esgota na escola, mas de um currículo que acompanha a vida do sujeito. Ele existe antes de entrar na escola e compartilha das mais variadas experiências culturais do sujeito. É desse entendimento de currículo

que compartilho. O currículo não é exclusividade só da escola. Ele surge fora e dentro da escola.

Compartilham desse pensamento Arroyo (2000) e Apple (2006), pois para eles, existe um currículo que circula fora da escola e que como tal exerce função relevante na qualidade de vida dos sujeitos e os tem impulsionado à conquista por políticas públicas de direitos outrora negados pelas elites dominantes brasileiras. Conforme Apple, essas elites produzem paradigmas curriculares que visam interesses da cultura dominante, ou seja, “o estudo do conhecimento educacional é um estudo ideológico, a investigação do que determinados grupos sociais e classes, em determinadas instituições e em determinados momentos históricos consideram legítimo (sejam esses conhecimentos do tipo lógico “que”, “como” ou “para”).” (Idem, p. 83). São elas que projetaram e introduziram a política curricular para maioria das escolas brasileiras presentes no campo ou na cidade. Dessa forma, ao reconhecer que existe um currículo que se movimenta na conjuntura política educacional nacional se reconhece também as limitações da escola multisseriada ribeirinha. E essas limitações ampliam-se no contexto da escola multisseriada ribeirinha, quando ela não tem autonomia, poder de decisão e depende criteriosamente de determinações da Secretaria de Educação e de outras duas escolas, que como foi mencionado na Seção anterior, uma escola assina e guarda a documentação escolar, outra é responsável pelo recebimento e prestação de contas do recurso a ela destinado.

Outra limitação da escola ribeirinha se dá no campo dos conhecimentos desenvolvidos, que tem como base, os conteúdos escolares selecionados e definidos pela Secretaria Municipal de Educação que entregou uma listagem do que se deveria trabalhar em sala de aula desde 2005, sem qualquer participação dos sujeitos envolvidos no processo, antes, durante ou após a realização desta escolha. Esses conteúdos foram organizados por níveis de ensino e disciplinas, e os assuntos encontram-se distribuídos em unidades para as turmas da educação infantil, como a disciplina de Português do Jardim I, apresentados a seguir:

1. UNIDADE:

- Coordenação viso motora.
- Vogal A, E, I, O, U.
- Revisão das vogais.

- Encontros vocálicos.
- Introdução das consoantes.
- Alfabeto¹⁵

Para as séries iniciais do ensino fundamental, organizou-se a listagem de conteúdos em tópicos frasais, às vezes, com uma numeração que se destaca dos outros pelo sublinhamento, o qual nos permite interpretar como uma temática ampla se desdobra em outros sub-tópicos, como demonstra o tópico frasal da 3ª série, referente à disciplina de Português:

Gramática aplicada:

- Alfabeto, letras maiúsculas e minúsculas;
- Sílabas;
- Classificação de sílabas;
- Sílabas tônicas;
- Encontros vocálicos;
- Encontro consonantal;
- Dígrafos;
- Antônimos e sinônimos.

Observa-se assim, que o tópico frasal denomina-se ***gramática aplicada*** e na seqüência são expostos os sub-tópicos a ele relacionados, definidos como os conhecimentos da disciplina de português, para serem desenvolvidos com as crianças ribeirinhas da 3ª série do ensino fundamental; conhecimentos estes, compreendidos dentro de uma estrutura disciplinar, nos moldes da educação urbana que, em sua organização estrutural identificamos elementos relevantes à formação da infância ribeirinha, desde que, contextualizados em relação à realidade dos sujeitos; posto que, não é possível concordar com uma proposta de conteúdos que ignora e/ou nega a cultura do sujeito. É evidente que a criança ribeirinha precisa reconhecer na formulação ou na leitura de um texto escrito, os elementos estruturantes aí contidos, mas necessariamente eles não precisam ser apresentados de forma isolada, fragmentada e descontextualizada.

¹⁵Essa listagem foi retirada da cópia do documento que contém os conteúdos programáticos da escola, desde 2005 e este material foi a mim fornecido pela professora da escola em janeiro de 2008.

Contudo, não é somente a disciplina de português que apresenta esta configuração. Ao observar toda a programação dos conteúdos disciplinares inseridos nessa listagem identificamos a mesma organização; alguns contendo maior ou menor quantidade de assuntos a serem explorados, mas demarcando todos os conhecimentos por níveis de ensino, ou seja, os pertencentes à educação infantil e os das séries iniciais do ensino fundamental, sendo esses últimos, a prioridade desta análise e reflexão.

Nas séries iniciais do ensino fundamental da escola em análise, apresenta-se em seu currículo, uma relação de disciplinas agrupadas em: português, matemática, ciências sendo a proposta de ensino para geografia e história unificadas por série e, somente os conteúdos de artes constituem componentes únicos de ensino para os educandos de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. Identificam-se com isso, alterações nos componentes curriculares. Mas ainda assim, é intrigante, e também “curioso que a defesa dos conteúdos gradeados e disciplinados venha em um momento em que as diversas áreas do conhecimento se repensam à luz de novos paradigmas” (ARROYO, 2000, p. 70).

No desenho curricular das disciplinas encaminhado pela Secretaria de Educação à escola ribeirinha, identificaram-se também conteúdos que possibilitam estudo, debate em sala de aula relacionando a realidade ribeirinha. E isso pode ser visualizado na listagem dos conteúdos indissociáveis para o ensino de geografia e história explicitado a seguir:

Quadro 02: Relação de conteúdos do ensino de geografia e história para as séries iniciais do ensino fundamental.

1ª série:	2ª série	3ª série	4ª série
Qual é a sua história?	Qual é a sua história?	Você e sua história.	O espaço paraense.
Como você é?	Algumas comunidades.	O município.	Os primeiros habitantes do Pará.
Como é seu abrigo?	Você e sua família	O país.	Representação do espaço.
Você e sua família.	Você e a escola.	Geografia do município de Cametá.	Os movimentos populares.
Você e sua escola.	Você e a rua: localização espacial.	Localização e a representação do município.	História do Brasil.
O trabalho na sua vida.	Você, o bairro e sua história.	A economia e sua importância.	A economia paraense e sua importância.
Meios de transporte.	A cidade e o município.		O meio ambiente do estado do Pará.
Meios de comunicação	Meios de transporte.		Espaço brasileiro.
Símbolos Nacionais.	Meios de comunicação		
Datas comemorativas.	O trânsito		
Elementos produzidos pela natureza e sua importância.	Datas comemorativas.		
	Símbolos Nacionais.		

Fonte: Planejamento dos conteúdos escolares da Escola de Ensino Fundamental Jorocazinho.

Cada tópico frasal contido na tabela se desdobra em sub-tópicos, que considerando as informações nela contidas, constata-se conteúdos significativos para o sujeito ribeirinho e seu contexto social, mas ainda assim, existem questões complexas de se compreender. Em minha opinião, uma delas é: como pode os educandos falar de si mesmo, da sua história, sem interligar esse pensamento, a um determinado conceito que possuem sobre a família, casa e o lugar onde vivem, por exemplo? Questões como essas, não se encaixam, exatamente por se apresentarem separadas, como se a história da vida da criança fosse algo dissociados dessas e de outras circunstâncias. Observa-se também, repetição de conteúdos, para dois ou três anos de ensino seriado. Como ex-professora das séries iniciais de ensino fundamental, penso ser exaustivo a repetição de assuntos, tanto para os docentes, quanto para os discentes. E mais desestimulante ainda, deve ser para os sujeitos que estudam ou ensinam numa escola multiseriada.

Todavia, por trás de uma proposta curricular, existe um ideal de formação humana. Ao considerar o pensamento de Arroyo (2000, p. 81), identificamos que “todo profissional do ensino-aprendizagem de qualquer conteúdo esteve sempre e está a serviço de um ideal de ser humano. Faz parte do nosso ofício. Ignorar esse traço é tentar abafar uma consciência histórica que nos persegue”.

Expõe ainda Arroyo:

O que leva o docente a se dedicar com eficiência em uma matéria? É a crença, o valor dado, a importância dada a essa aprendizagem para um dado ideal de ser humano, para um projeto de sociedade. Um ser humano competitivo para uma sociedade competitiva ou um cidadão participativo para uma sociedade igualitária. O que está em jogo são conteúdos referidos a um ideal de ser humano e de sociedade. (2000, p. 81).

Os docentes conhecem o currículo escolar e reconhecem a postura de formação humana que nele tramita. O que geralmente acontece é que uns defendem estes princípios. E outros, mesmo tendo um posicionamento contrário e crítico, entendem que não podem deixar de mencioná-los. Em depoimento relata a entrevistada: *“Eu não gosto de seguir a risca esses conteúdos, porque estão fora da nossa realidade. Trago para a sala de aula, às vezes, assuntos da nossa realidade como, por exemplo, aqui não tem fábrica, então falo do trabalho do povo ribeirinho, dos pescadores”*. A professora entrevistada não ignorou o assunto trabalho/fábrica. Ela redimensionou para a compreensão do discente ao discutir o trabalho do povo ribeirinho, dos pescadores. Assim, embora a Secretaria de Educação selecione um padrão de conteúdos que às vezes, ignoram os saberes culturais dos sujeitos da escola, a professora quando deseja, altera, realiza outra seleção de conteúdos pertinentes à comunidade. Todavia, essa atitude da Secretaria de Educação está impregnada por uma visão de currículo pautada em grades curriculares, não conseguindo acompanhar e avançar em relação ao que vem se construindo entre os diversos campos do conhecimento em relação ao currículo escolarizado, mantendo-se numa concepção fechada, conforme trata o autor:

Os novos paradigmas da ciência tocam nos conteúdos da docência e terminam pondo em cheque a própria docência. Somos o que ensinamos. Nossa auto-imagem está colada aos conteúdos do nosso magistério. Essa imagem será mais fechada se os conteúdos se fecham, será mais aberta se os conteúdos se abrem [...] A questão não é secularizar o conhecimento socialmente construído, mas incorporar dimensões perdidas, visões alargadas, sensibilidades novas para dimensões do humano secularizadas. (ARROYO, 2000, p. 71).

Os paradigmas curriculares não são os mesmos no discurso das ciências. Assim como a concepção de mundo entre os educadores vem se reformulando e os conteúdos fechados e padronizados em lógicas lineares, anos letivos, semestres, graus, níveis de ensino, incorporados pelo sistema de seriação/multisseriação, seqüenciada, rompem gradativamente as fronteiras do conhecimento mercadológico, globalizado que compreende o humano como mercadoria de compra (força de trabalho) para adentrar com este sujeito nas diversas e diferentes dimensões humanas.

Entretanto, essa visão de conteúdos padronizados ainda é predominante na educação ribeirinha e os reflexos dessa prática se manifestam quando a política educacional não faz o acompanhamento pedagógico à escola do campo, nem realiza a formação continuada, ou encontros pedagógicos com os educadores. No caso de Cametá, raramente a supervisão aparece na escola e quando se efetiva é para assinar o diário de classe. Contudo, muitos educadores preocupados com sua formação buscam alternativas para ampliar sua base de conhecimento como a professora participante dessa pesquisa que, embora tenha somente a formação em nível médio, magistério normal, sempre que tem oportunidade, participa de cursos de formação continuada ofertada por outras instituições educacionais e compra livros didáticos e pedagógicos para auxiliar sua prática educativa.

Ao questioná-la sobre quais recursos lhe ajudam a desenvolver o conteúdo em sala de aula, uma de suas respostas foi a utilização do livro didático, e destacou: *não gosto desse livro*, [referindo-se aos livros distribuídos em 2005; *ele é cheio de coisas lá de São Paulo, prefiro meus livros velhos*. Essa expressão focaliza sua crítica aos especialistas produtores dos livros didáticos que formulam e constroem materiais para serem utilizados em qualquer região do país, sem sintonia com as

diversidades brasileiras e suas pluralidades regionais. Por outro lado, me intriga no discurso da docente, quando ela diz preferir, os “livros mais velhos”.

Por que esta preferência? Pus-me a indagar. Qual o significado dessa expressão para a professora? Em outro momento, a docente expõe que se referia com preferência aos “livros mais velhos”, devido estes conter conteúdos simples, textos curtos e de fácil assimilação para as crianças que encontravam inúmeras dificuldades em relação à leitura, escrita e cálculos matemáticos. Essa foi uma escolha que facilitou sim, no desenvolvimento da escrita no quadro pela docente e a cópia destes conteúdos praticados pelas crianças em seus cadernos. No entanto, registrou-se no percurso do primeiro semestre, que elas não conseguiam ler e entender o significado da grafia das quais tanto tinha que copiar.

Marta Kohl de Oliveira, uma importante estudiosa da teoria Vygotskyano no Brasil demonstra a partir de seus estudos, como o mentor desta teorização desenvolveu suas pesquisas pautadas no campo da evolução da escrita da criança. Fundamentada no pensamento Vygotskyano expressa Oliveira (2006), que a escrita é mediada pela cultura de forma que a criança antes mesmo do contato com a escrita no mundo escolar, se relaciona com a cultura letrada exposta nos diferentes usos da linguagem escrita e seu formato, atribuindo concepções variáveis desse objeto cultural ao longo do seu desenvolvimento. Nesse sentido, destaca a autora:

A principal condição necessária para que uma criança seja capaz de compreender adequadamente o funcionamento da língua escrita é que ela descubra que a língua escrita é um sistema de signos que não tem significados em si. Os signos representam outra realidade; isto é, o que se escreve tem uma função instrumental, funciona como um suporte para a memória e a transmissão de idéias e conceitos. (p. 68).

Esse processo de aquisição da escrita antes da intervenção escolar parte do contexto cultural da criança o que eventualmente, se confirma na comunidade ribeirinha quando as crianças fazem leitura de sistemas de signos em embalagens, conceituam os objetos de sua cultura ou quando conseguem decodificar a leitura de uma imagem como se tivesse lendo um texto escrito. Entra nessa reflexão, a facilidade que adquiriram para desenhar. Em um período em que, não dominavam a

na obra ideologia e currículo discute como se formulam as políticas curriculares e como se materializa a dominação pela via do conhecimento.

Como foi dito repetidamente aqui, o conhecimento que chegava às escolas no passado e que chega hoje não é aleatório. É selecionado e organizado ao redor de um conjunto de princípios e valores que vem de algum lugar, que representam determinadas visões de normalidades e desvio, de bem e de mal, e da forma como as boas pessoas devem agir. (p. 103).

Nessa perspectiva, constatou-se um currículo que se materializa nos murais expostos na sala de aula, no varal onde estão em exposição os desenhos xerocados juntamente com a pintura e a colagem produzidos pelos educandos; que está nos cadernos dos alunos e no planejamento da professora, no livro didático, no significado do que se encontra no quadro de giz ou magnético. Está, sobretudo nos conhecimentos que os sujeitos sociais daquele espaço (sala de aula) conseguiram acumular em diferentes espaços de convivência social e nas suas relações cotidianas que lhes possibilitaram uma amplitude significativa de saberes culturais, às vezes, considerados saberes ou conhecimentos não científicos, acadêmicos, mas, muito úteis à sobrevivência fora do contexto escolar.

Essa leitura da sala de aula possibilita-nos compreender que o currículo não são apenas os conteúdos programáticos, ou “a listagem de conhecimentos ou conteúdos das diferentes disciplinas para serem ensinadas de forma sistemática, na sala de aula” (MENEGOLLA e ANNA, 1991, p. 50), mas todo o conjunto da sala de aula, da escola e do seu entorno. Conjunto este que se materializa desde a seleção dos conteúdos significativos ou não, as relações sociais, a produção do conhecimento e dos materiais pedagógicos, o envolvimento da escola com as questões sócias da comunidade, entre outros. De acordo com o pensamento de Apple (2006), o currículo alcança uma dimensão que se estende para além dos aspectos econômicos. Então, ao descrever anteriormente, o espaço e o contexto da escola ribeirinha, nossa intenção era evidenciar o quanto a sala de aula significa não somente como um espaço para se dar aulas ou para exposição de desenhos, colagens, letreiros, cartazes, murais e frases, mas como o local do encontro dos mais importantes sujeitos do ensino e da aprendizagem, o professor e o aluno.

A sala de aula é um espaço significativo para os envolvidos no processo de desenvolvimento do conhecimento. Ela é o centro do acontecimento da educação escolarizada, pois a formação básica escolar do educando se dá neste espaço de interação entre sujeitos mediados pela realidade. Expõe Vasconcelos (2004, p. 12) que é dentro da sala de aula, que ocorre o ato de educar, é no contato com os educandos, o educador sente os problemas cotidianos, muitos destes, sem soluções, percebe a desvinculação da formação acadêmica que muitas vezes não dá conta da vida escolar. Esse pensamento do autor se evidenciou na observação em sala de aula e estão expressos nos relatos do alunado quando descrevem sobre sua dificuldade com a aprendizagem da leitura, como também está expresso na fala da professora que reconhece o problema, mas não conseguiu encontrar os caminhos mais adequados para auxiliar os educandos na dificuldade com a leitura.

E de fato é muito difícil resolver o problema da leitura numa sala no qual o único instrumento de leitura existente é o livro didático. Que prazer pode ter o aluno ribeirinho, com uma única fonte de acesso a leitura? A escola não dispõe de outros instrumentos de leitura que não seja o livro didático. E até quando são passados outros textos que não estão nos livros dos educandos, são na sua maioria, textos oriundos de outros livros didáticos, próprios da docente. A professora também não tem outros recursos. Os livros de literatura infânto - juvenil distribuído pelo Ministério de Educação não atendem as populações que estudam nas escolas, multisseriadas. Os que usufruem desses instrumentos de leitura são as escolas urbanas e do campo com maior número de alunos. Em entrevista a professora assim se manifesta: *“outro dia, estavam dando uns quites [livros de literatura] na cidade, mas só era para escola reunida¹⁶, escola com diretor, não era pra ‘escola isolada’¹⁷, multisseriada. Só que eu briguei, briguei, aí consegui um quite de literatura”*.

¹⁶Escolas reunidas ou nucleadas possuem a mesma significação no município de Cametá. São denominações conceituais, atribuídas à escola seriada que aglutina educandos e educadores de escolas multisseriadas de localização próximas numa única comunidade e acima de cem alunos, lhes garante um administrador escolar para unidade de ensino e outros profissionais como: secretário, merendeira e servente.

¹⁷É uma das palavras denominada a escola que aglutina crianças de várias séries e idades da educação infantil ou das séries iniciais do ensino fundamental ou ainda de ambos os níveis, num mesmo espaço com único professor para desenvolver o ensino e a demais tarefas necessárias em uma escola, como: a merenda, limpeza da escola, organização do material da secretaria e administração da escola. Essa mesma palavra está empregada no Plano Nacional de Educação – 2001 como uma diretriz a ser perseguida pelos objetivos e metas nº. 16 que assim trata: “Associar as **classes isoladas** unidocentes remanescentes a escolas de pelo menos quatro séries” (MEC, 2001). Significa também escola multisseriada e conforme o regimento da educação municipal e a portaria estadual (mencionados na sessão anterior) essa denominação caracterizou-se de **escolas anexas**.

Constata-se pelo relato da professora, como vem ocorrendo à distribuição de livros essenciais à prática da leitura. E significa que essa distribuição lamentavelmente, não está à disposição de todos os estudantes de tal maneira que, tem deixado sem acesso as escolas ribeirinhas multisseriadas.

Entretanto, nas políticas educacionais, estão inseridos programas que avaliam a educação básica e recentemente instituiu-se a Provinha Brasil, responsável pela avaliação nacional dos estudantes das séries iniciais do ensino fundamental, um fato que torna implicitamente a partir de então, a ser uma exigência dos governos municipais juntos aos docentes, que apresentem melhores resultados, como o caso de Cametá que está com um índice¹⁸ de desempenho educacional baixo, o governo municipal por meio da Secretaria de Educação tem exigido dos educadores das séries iniciais do ensino fundamental maior disponibilidade de tempo escolar para o ensino da leitura, da interpretação e dos cálculos matemáticos e os educadores precisavam controlar o desempenho de seus alunos por meio de uma ficha avaliativa, distribuída pela Secretaria de Educação no primeiro semestre, e nem mesmo os educadores compreenderam o que precisam fazer com o documento.

O fato é que ao final do ano letivo, os alunos precisam dominar fluentemente a leitura, interpretação de textos por meio da escrita, os cálculos matemáticos, para aumentar os dados quantitativos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. No entanto, quais condições estão sendo ofertadas aos educandos e educadores da educação básica do campo; ou mesmo aos das séries iniciais do ensino fundamental para que possam efetivar experiências significativas de cálculos matemáticos e de leitura e escrita? O que de fato se evidencia, é a inexistência de formação continuada para os educadores, ausência de recursos financeiros e didáticos, bem como, fontes de leitura que os desperte para o prazer de ler na fase infanto-juvenil em escolas multisseriadas ribeirinhas.

Nota-se por outro lado, que existem inúmeras possibilidades de aperfeiçoar o ensino da leitura nas séries iniciais do ensino fundamental. Mas, não são todos os professores do campo, que tiveram acesso a esses mecanismos. Alguns deles mal completaram o curso do magistério e há quatro anos não lhes são ofertados cursos

¹⁸Conforme o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, que mede a qualidade da educação no país, apresentou como resultado geral da educação de Cametá nas **iniciais do ensino fundamental** no ano de 2005 correspondeu a 2,4 e em 2007 equivaliu a 2,6.

de formação continuada pela Secretaria de Educação do município. Carece ainda ser destacado que, poucos são os educadores do campo que tem acesso aos livros acadêmicos ou a bibliotecas para pesquisa, de tal maneira que parte destes docentes quando tem oportunidade, adquirem livros pedagógicos que auxiliam na prática cotidiana da sala de aula como é o caso da professora deste estudo. Esse fato é decorrente de uma formação docente ineficaz que não lhes oportunizou conhecer melhor as teorias educacionais. Pois como sabemos, não se aplica a teoria pedagógica sem conhecer sua metodologia, ou seja, não é possível aplicar a teoria educacional de Dewey, Paulo Freire, Montessori, Piaget, Vygotsky, Wallon ou qualquer outro teórico da educação, sem conhecer as matrizes pedagógicas que fundamentam sua base curricular.

Paulo Freire (1987), por exemplo, evidência que, antes de se proceder a leitura das palavras escritas, o sujeito necessita saber fazer a leitura de mundo. Isso significa que a criança e o adolescente ribeirinho terem acesso a outras fontes leituras. A leitura de sua realidade, do mundo que o cerca. Pode partir da leitura de sua cultura, das ferramentas presentes no seu contexto social. Uma vez que, o contexto social onde esses sujeitos estão inseridos é bastante sugestivo para outras leituras e, a cultura ribeirinha por si mesma, é criativa e caso fosse escrito, reescrito e refletido seus textos na sala de aula, poderia contribuir na construção de outros instrumentos de leitura com referência na cultura local.

Com base nessa argumentação, ao entrevistar os educandos, questionou-se a respeito dos conhecimentos nos quais eles conseguiram acumular acerca da sua realidade social e as respostas foram muitas e surpreendentes para um aprendiz, como eu. Conseguiram explicar muito bem sobre suas aprendizagens fora da sala de aula. Um deles expôs sobre quais conhecimentos básicos são necessários para capturar o camarão:

Pra pegar camarão, a gente pega com a tarrafa, o matapí e com paneiro. Com tarrafa, eu tenho uma tarrafa lá em casa, a gente joga, depois vai só puxando aí o camarão vem tudo pra dentro. A água precisa estar baixa, quando ela enche fica ruim pra pegar. A outra forma de pegar o camarão é com o matapí. O matapí eu não sei

fazer. Mas, a gente bota uma poqueca¹⁹ dentro amarrada, bota uma corda nele e deixa lá. Vai ver no outro dia um bocado de camarão dentro. Outra forma de pegar o camarão é com o paneiro. É fácil. É só encontrar um toco assim, de pau grande e mete o paneiro e faz assim com a mão [faz o gesto] e vem todinho pra dentro. Aí a gente puxa. (Educando D).

Este estudante cursa a 2ª série do ensino fundamental e tem 11 anos de idade. No período dessa entrevista (1º semestre de 2008) ele tinha muita dificuldade com a leitura das palavras, não conseguia realizar a leitura de sílabas simples, ou seja, sílabas de palavras sem os dígrafos lh, nh, rr, ss, sc, xc, entre outras. Mas, se comunicava bem e fez uma exposição como essa, numa seqüência lógica, clara dos fatos, se utilizando do dialeto próprio manifesta conhecer o vocabulário circulante da sua cultura, mas não tem a mesma facilidade com a leitura das lições de textos escritos contidos no livro didático. Essa dificuldade nos provoca uma reflexão: O que faz uma criança inteligente, com facilidade de comunicação, não dominar o mundo da leitura de palavras, frases e textos escritos?

Às vezes as preocupações maiores da escola e de alguns educadores se concentram em “[...] “dar o conteúdo” e defender sua sobrevivência”. (VASCONCELOS, 2004, p. 12), sem muita atenção ao que os educandos estão conseguindo realmente apreender. Para Rubem Alves (2003), o conhecimento precisa ter sentido e significado para nossa vida cotidiana. Mas, geralmente as aprendizagens se fazem desconectadas da realidade social do sujeito. Estudam-se na escola diversas disciplinas sem relação alguma com a vida dos estudantes. Pensa o autor, que os conhecimentos disciplinares presentes nos conteúdos da matemática, química, física, história, linguagem e outras, precisariam estar relacionados à vida e mistura-se com as necessidades práticas do cotidiano.

Esse ponto de vista nos faz refletir, sobre o pensamento do educando outrora citado, pois se identifica um relato significativo de sua realidade e constata-se na fala: *“Pra pegar camarão a gente pega com a tarrafa, o matapí e com paneiro.”* Ele manifesta conhecer três formas de capturar camarão. Estas informações revelam conhecimento de cálculos matemáticos, leitura de mundo, domínio de conceitos, oriundos da aprendizagem vivida, da luta pela sobrevivência própria da

¹⁹ Uma porção de farelo ou babaçu que é colocado em pedaços de saco plástico ou em folhas de árvores e em seguida são amarrados e colocados dentro dos matapis. Eles são pequenas porções de isca utilizada quando se vai capturar camarão com esse instrumento.

cultura ribeirinha. Com essa frase expõe explicitamente conhecer e distinguir os instrumentos dessa atividade: a tarrafa, o matapí e o paneiro.

Mais adiante ele relata sobre o domínio das técnicas de captura desse crustáceo, ao exemplificar: *“com tarrafa, a gente joga depois vai só puxando aí o camarão vem tudo pra dentro. A água precisa estar baixa, quando ela enche fica ruim pra pegar”*. Retrata-se neste contexto, qual deve ser a “situação da água do rio”, na captura do camarão com a tarrafa e, mediante tal definição, evidencia-se a relação dos educandos com as águas do rio Tocantins e constata-se que isso resulta da somatória de conhecimentos que estes adquirem da relação com a natureza desde a tenra infância. Confirma-se o domínio do “como fazer” na exposição da segunda técnica: *“Com o matapí, bota uma poqueca dentro amarrada, bota uma corda nele e deixa lá. Vai ver no outro dia”*. As crianças ribeirinhas observam e auxiliam seus pais nas atividades diárias e aprendem desde cedo a fazer algumas atividades como as poquecas para capturarem o camarão em matapis; acompanham e ajudam os pais a colocarem e retirarem esses instrumentos de pesca, entre outras. Dessa forma, aprendem com os adultos as técnicas essenciais à sobrevivência ribeirinha.

“Com paneiro, é só encontrar um toco assim, de pau grande e mete o paneiro e faz assim com a mão [faz o gesto] e vem todinho pra dentro; aí a gente puxa”. Ao mencionar a última técnica identifica-se a amplitude do saber fazer do educando ribeirinho e seus conhecimentos por meio da observação da experiência dos pais e este descobriu e ensinou-me que troncos de árvores emersas, abrigam espécies de camarão. E uma forma de capturá-lo é conhecer o habitat onde este crustáceo se abriga. São diversas as informações contidas nas expressões e evidentemente se formos prolongar a análise do sentido e significado das falas verá que elas perpassam por várias áreas do conhecimento científico. São saberes que estão na cultura popular e não em um currículo fechado. Mas, a professora talvez ainda não tenha despertado para pensar, refletir e alfabetizar seus educandos a partir daquele contexto social, ampliando a relação do conhecimento vivido cotidianamente na cultura ribeirinha, com o saber da academia.

Com a utilização de um currículo pronto e acabado, os saberes da cultura vivida não conseguem adentrar com facilidade no espaço escolar, particularmente quando ele está organizado em uma listagem de conteúdos distribuídos em séries e disciplinas. E, de acordo com os estudos desenvolvidos por autores e professores

do campo da didática “selecionar e organizar conteúdos não se confunde com mera listagem dos mesmos, mas envolve a apresentação dos conteúdos inter-relacionados de forma orgânica e dinâmica”. (MARTINS, 2005, p. 80).

Divulgou-se na Revista Escola em janeiro de 2008, um artigo sobre currículo e nele se referia que, “não é de estranhar, portanto, que muitos ainda acreditem que um currículo seja apenas uma lista de disciplinas e conteúdos”. (ARAÚJO, 2008, p. 32). A partir dessas reflexões, identificou-se que a escola ribeirinha tem sido influenciada em suas práticas educativas por esse pensamento que insiste em compreender a organização curricular como uma listagem de disciplinas e conteúdos posto que, se constatou uma listagem contendo os temas ou assuntos que indicam ter sido retirado de livros didáticos, visto que, há certa facilidade de encontrá-los neste recurso. Isso facilita a elaboração do plano de aulas; no entanto, é uma referência que tem se estabelecido por meio de parco diálogo entre os educandos e educadores. Contudo:

A transmissão do conhecimento que se realiza no interior da escola possui uma força que é sem dúvida diferente daquela que se realiza no interior da família. Há uma escolha do que merece ser transmitido e os critérios para essa escolha estão veiculados à transformação ou a conservação de certa ordem social que promove certa cultura como única, como legítima. (CAPORALINI, 2005, p. 130).

Observou-se em sala de aula, que os assuntos/conhecimentos são extraídos algumas vezes do caderno de planejamento docente, ou diretamente do livro didático, sobretudo, quando a educadora não conseguiu elaborar seu plano de aula, e os repassa em forma de texto/atividade aos alunos, que por sua vez, escrevem bastante e são menos motivados a aprenderem a ler. Com isso os educandos copiam e escutam os resultados de uma ação pedagógica desinteressante sem tanta relevância para sua vida sócio-cultural.

“*Hoje a nossa aula é sobre números pares e ímpares*”. Expôs a professora no primeiro dia da minha observação em sala de aula após ter decorrido as atividades de rotina, freqüentemente realizadas pelos educadores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, entre as quais estão: o conto de uma música, a verificação do calendário do dia, a situação do tempo, a chamada, entre

outros; ela convida alguns alunos para frente, coloca-os nas laterais da sala de aula em números iguais, entrega-lhes papéis contendo uma numeração correspondente de 1 a 20. Entre os alunos um “tapete de papelão” dividia os grupos ao meio. Era confeccionado com cola e revistas, e proporcionou ótima visualização na sala.

Após distribuir papéis contendo a numeração de 1 a 10, a docente questionou quem estava com o número 1, 2, 3, assim sucessivamente, e os que não conheciam a numeração solicitada, ela lhes falou o número. Desse modo, quando retomou novamente o questionamento “*quem tem o número 1*”? O aluno com aquela numeração mostrava e a professora a todos explicava: “*O número 1 é um número ímpar e um número primo. Os números ímpares não pode ser dividido*”. Em seguida ela os convidou a cantar uma melodia que expressava a significação central par/ímpar, passou a cola no papel contendo a numeração 01, solicitou que o aluno colasse no papel (xamequinho) exposto na parede. Quando o segundo educando falou, ela disse: “*o 2 é um número par. Ele é um número divisível. Pode ser dividido*”, acrescenta a docente. E novamente voltam a cantar. Esse indicativo permaneceu até que todos tinham se manifestado. Ao final solicitou que sentassem, e então começou a passar no quadro um texto denominado: Pares e ímpares assim, descritos:

“*Observe*”: Foram desenhados no quadro magnético, conjuntos circulares. Os dois primeiros continham desenhos de dois pares de meia sem tópicos frasais; o segundo comando, a frase: “*2 pares de luvas*” em três conjuntos; a terceira questão destaca: “*4 pares de brincos*” em três conjuntos. Todos os conjuntos possuíam ilustrações referentes ao comando das questões. Encerrou-se o texto com a frase: “*As meias, as luvas e os brincos formam conjuntos*”. Mas esta sem ilustração. Para envolver os educandos da educação infantil que não conseguiam copiar no caderno o que estava escrito no quadro, distribui-lhes desenhos os quais sentaram em cima do “tapete de papel” uma vez que, o material utilizado para realização da pintura, era de uso coletivo.

Ao refletir sobre a aula acima identificamos que os conhecimentos utilizados naquele dia, pertenciam ao campo da matemática e são significativos para a infância uma vez, que se convive constantemente com esses conceitos. Um geralmente mais verbalizado do que o outro. A maioria das pessoas, freqüentemente se utiliza do termo: “pares” e de sua materialização. Verbaliza-se a expressão: pares de sandálias ou de meias e concretiza-se essa ação e no nosso corpo temos pares de

olhos, ouvidos, mãos, etc. É interessante a familiaridade que construímos com os pares. Ele apresenta um referencial que se aproxima do coletivo e numa visão antropológica do eu e o outro; ao passo que, o significado do número ímpar, mesmo o valor maior que um, atribui-se logo um significado diferente, de não distribuição total, divisão desigual, noção de acúmulo e individualismo.

Contudo, esse assunto poderia ter alcançado maior amplitude de significado se tivesse sido explorado inicialmente situações próprias da comunidade ribeirinha. No entanto, os processos de aprendizagens no qual a escola tem se edificado, perpassam por uma concepção em que, os sujeitos centrais da ação educativa - os educandos - são condicionados pelos conhecimentos a serem aprendidos em lógicas e tempos predefinidos.

O currículo vem conformando os sujeitos da ação educativa - docentes e alunos. Conforma suas vidas produz identidades escolares: quem será o aluno bem sucedido, o fracassado, o aprovado, o reprovado, o lento, o desacelerado, o especial. (ARROYO, 2007, p. 22).

Compreende o autor que a escola produz um ordenamento curricular e legitima a reprodução de conhecimentos hierarquizados em componentes curriculares, às vezes dispersos e, os sujeitos centrais da ação educativa são ordenados em categorias de classificação. Com isso “durante o percurso escolar aprendemos a ser alunos como a escola quer, ou espera que sejamos”. (Idem, 2007, p. 22)

Na imagem abaixo, por exemplo, está escrito um texto da disciplina de português cujo assunto **Sílabas** compõe a referência prioritária do conhecimento ensinado às crianças. O texto que aparece na imagem fotográfica foi passado no horário da manhã aos alunos da educação infantil, aos que já conseguem retirar textos/atividades escritas do quadro magnético e aos educandos da 1ª e 2ª série. O texto é ilustrado com a imagem do felino em estudo, demonstrado por meio de um desenho feito pela professora. Observou-se que a professora escreveu o texto no quadro e após alguns minutos, (enquanto escrevia nos cadernos da educação infantil) efetivou a leitura do texto sem a participação dos educandos. E enquanto realizava a leitura das sílabas escritas no quadro, identificou-se que as sílabas

expostas foram lidas como se a pronúncia fosse idêntica para todos os fonemas, ou seja, ao produzir os fonemas ga, go, gu, identificamos que estes produzem sons que difere do ge e do gi. No entanto, estes foram lidos como se todas as pronúncias fossem iguais ao primeiro grupo aí citado. Foi explicado aos educandos que, aparecem palavras no texto com uma diferenciação entre as letras maiúsculas e minúsculas e que as letras maiúsculas, foram utilizadas no início de frases e em nomes próprios, como o nome do gato “Gigi” e “Gilda”, sua dona.

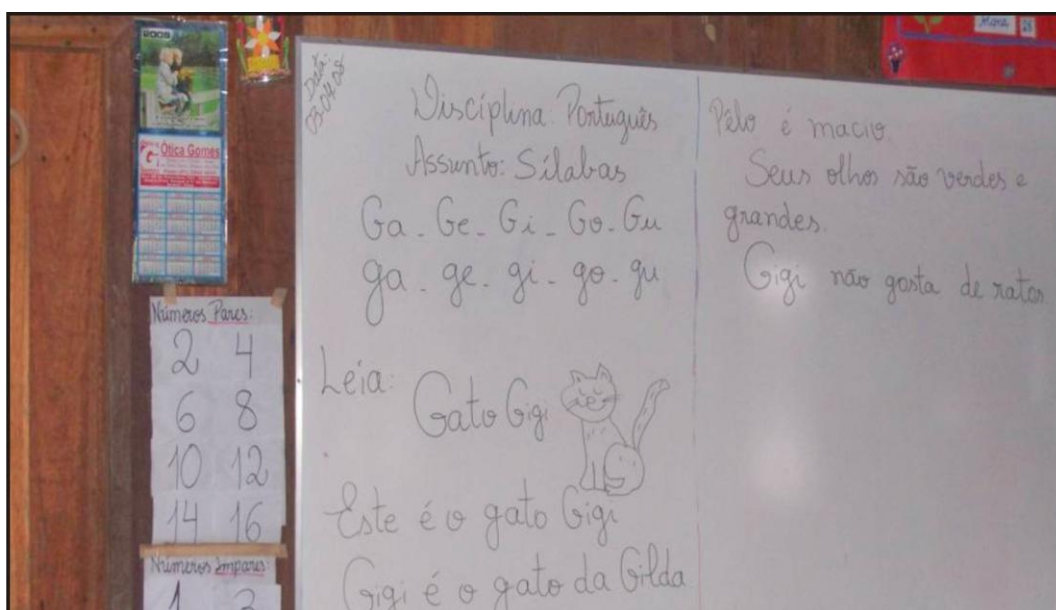


Foto 24: Texto/atividade para educandos da educação infantil a 2ª série.
Fonte: Maria do Socorro D. Pinheiro, abril de 2008.

Enquanto a professora discorria a leitura do texto que aparentemente parecia simples fiquei a imaginar que certamente aquele felino em nada parecia com os que eu havia visto na casa dos ribeirinhos. Era um animal bonito, macio que não consumia ratos e certamente só poderia ser de uma dona que lhe tratava com ração. Seria ele um animal de estimação de madames ricas que o tratava com requintes finos? Os animais domésticos na comunidade degustavam a sobra de alimentos da mesa de famílias ribeirinhas e de outros encontrados na natureza. Eram animais bem cuidados, mais não lhes era dado nenhum tratamento refinado. Com isso comecei a imaginar qual o sentido de um texto como aquele, para educandos ribeirinhos? Seria para enfatizar como alguns gatos são tratados ou para provocar o diálogo sobre por que alguns animais domésticos alimentam-se de ração enquanto

outros das sobras? Não sei certamente qual seria a intenção do autor. Consegui observar que o texto não suscitou nenhum tipo de interpelação a não ser a complementação exatamente expressa no texto, quando desenvolvido sua interpretação.

Entretanto, aquela aula não surgiu dos interesses educativos dos sujeitos do processo ensino e aprendizagem e sim, de um documento contendo a listagem de conteúdos programáticos fornecido pela Secretaria Municipal de Educação de Cametá, aos educadores do campo, que exercem o magistério em escolas multisseriadas. E seu desdobramento em disciplinas e conteúdos está distribuído nas diferentes séries iniciais e certamente, é o mesmo para as escolas seriadas urbanas.

A cultura escolar tende a curricularizar, gradear, disciplinar e normatizar saberes sociais, relações até ciclo de desenvolvimento. (...) a tentação mais atraente, porque mais fácil, é administrar carteiras e material, crianças e mestres, cargas horárias. Tudo como objeto quantificado, cortados e recortados, unidos ou separados. Nivelar tudo e todos. Nem sempre o mais fácil é o mais pedagógico. (ARROYO, 2000, p. 65).

Desse modo, para compreender melhor a argumentação explorada por Arroyo, recorreu-se ao documento para observar como o assunto *Sílabas* se desdobra na listagem de conteúdos de português e ao observar a tabela elaborada a partir dessa listagem percebe-se o assunto *sílabas* para as quatro séries iniciais do ensino fundamental e conforme mostra o quadro, constatou-se que, o conteúdo desenvolvido na aula daquele dia, aparece da seguinte maneira, para diversas séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª).

Quadro 03: As sílabas, na disciplina de português, nas séries iniciais do ensino fundamental.

Séries	Disciplina Português.
1 ^a	1- Leitura análise e interpretação de texto. ❖ Sílabas complexas;
2 ^a	2- Gramática ❖ Sílabas complexas; ❖ Sílabas: número e tonicidade;
3 ^a	2- Gramática aplicada ❖ Sílabas ❖ Classificação de sílabas: monossílaba, dissílaba, trissílaba e polissílaba; ❖ Sílaba tônica;
4 ^a	2- Gramática aplicada ❖ Sílabas; ❖ Classificação de sílabas: monossílaba, dissílaba, trissílaba e polissílaba; ❖ Sílaba tônica: oxítona, paroxítona e proparoxítona.

Fonte: Planejamento escolar da E.M.E.F. Jorocazinho.

Conforme a tabela, o assunto **Sílabas** aparece enquanto conteúdo significativo para as séries supracitadas nove vezes para ser estudado, com acréscimo de alguns complementos repetitivos como o caso de *sílabas complexas* para a 1^a e 2^a séries e as *sílabas quanto ao número e a tonicidade* se repete com outras palavras desde a 2^a até a 4^a série. Mas a palavra *sílaba* sem complemento surge como uma atribuição conteudista a ser ministrada a 3^a e 4^a, ou seja, o texto escrito anteriormente, no quadro magnético é, de acordo com o documento, um conteúdo específico a ser estudado na 3^a e 4^a séries.

Pode-se interpretar que, a docente preferiu utilizá-lo de outra forma quando apresentou o mesmo texto para todas as séries. Pois, as sílabas são elementos essenciais na formação das palavras e possibilita a leitura por meio de uma proposta metodológica que no caso, baseou-se no processo da silabação. Indaga-se por que, um texto aparentemente simples quase nada foi explorado no sentido interpretativo? Pode ser porque, são poucos os que lêem e os que conseguem são como se ainda estivessem no início da alfabetização. Assim, para melhor compreender é relevante visualizar a forma como procedeu a organização do texto:

Assunto: Sílabas.

GA GE GI GO GU

ga, ge, gi, go, gu

Gato Gigi.

Este é o gato Gigi.

Gigi é o gato da Gilda.

Gigi é bonito e seu pêlo é macio.

Seus olhos são verdes e grandes.

Gigi não gosta de ratos.

O texto está composto por frases curtas e palavras de sílabas simples e complexas. Estava acessível ao conhecimento de educandos de 1ª e 2ª série e relacionado ao assunto proposto (sílabas), porém não foi exercitada a prática de leitura com os alunos para que estes pudessem estar descobrindo o significado das sílabas na formação de palavras e as palavras para formação de frases que culminou na elaboração do texto. Com isso, finalizou-se a aula, tendo como fio condutor daquela manhã, um processo de ensino baseado na condição do domínio da escrita, do escrever, o ato de copiar no caderno, o que estava escrito no quadro.

O ato de copiar sem conhecer o significado daquilo que está sendo copiado é uma prática pedagógica que permanece arraigada na história da educação brasileira e evidencia-se na escola ribeirinha a remanescência de uma pedagogia bancária que, de acordo com o pensamento freireano:

Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade, desconectados da totalidade em que se engendram e cuja visão ganharia significação. [...] quatro vezes quatro, dezesseis; Pará, capital Belém, que o educando fixa, memoriza, repete, sem perceber o que realmente significa quatro vezes quatro. O que verdadeiramente significa capital Belém, Belém para o Pará e Pará para o Brasil. (FREIRE, 1987, p. 57-58).

Na sala de aula quando supervalorizamos a quantidade de conteúdos escritos nos cadernos dos educandos e trabalhamos com conteúdos sem significação para vida dos alunos estamos impedindo que o sujeito da aprendizagem se torne cidadão de direito. Não basta receber conhecimentos prontos e acabados.

Estes precisam conter requisitos que possibilite ao sujeito que aprende compreender o verdadeiro significado das coisas e do mundo. Nisso, o pensamento freireano colabora para que possamos pensar e refletir sobre os conteúdos significativos, norteados pela realidade local e tenha como bússola a totalidade do conhecimento. Desse modo, para o autor o educando necessita conhecer o verdadeiro significado dos cálculos matemáticos para sua vida, assim como, não basta conhecer os nomes das localidades geográficas, faz-se necessário compreender o nosso espaço como pertencimento de um contexto social mais amplo, o significado e a influência de um sobre o outro e ainda, o reflexo disso nas nossas vidas cotidianas.

3.2 O currículo e seus significados para os comunitários, pais de alunos e a professora

As reflexões teóricas acerca do currículo nos permitem compreendê-lo dentro de uma conjuntura analítica que se fundamenta pelos processos estruturais da sociedade constituindo-se como parte integrante da formação humana. Visto nesta ótica, o currículo materializa-se fora e dentro da escola. Retrata Apple (2003, p. 72), ser necessário examinar os programas curriculares não somente fora, mas, particularmente no interior da escola, para identificar quais relações sociais são incorporados pelo currículo escolar.

O currículo decorrente do contexto escolarizado pode ser ou não influenciado por uma política ideológica dominante ou como uma definição pleiteada pela organização da escola em conjunto com a comunidade, movimentos sociais, e outros. Contudo, “parte das determinações ideológicas e políticas caracterizam qual o tipo de conhecimento vale mais”. (APPLE, 2006, p. 39). Em função disso, os conhecimentos da cultura ribeirinha têm sido colocados à parte.

Para o autor, a “educação está profundamente implicada na política da cultura”. (Idem, Ibidem, p. 42). E essa política cultural dominante considera, determina e seleciona os conhecimentos a serem desenvolvidos nas séries iniciais do ensino fundamental via disciplinas e estes conhecimentos são fragmentados e decompõem-se às vezes, em uma listagem de conteúdos que legitima o processo avaliativo, as cargas horárias nas quais há disciplinas consideradas prioritárias, em

virtude de outras; com carga horária superior, como o ensino da matemática, por exemplo.

Janete Carvalho (2005) considera o currículo escolar como concebido ou vivido. O primeiro denominou-o como currículo formal, representado em nosso país nos parâmetros curriculares nacionais, nos documentos que discorrem sobre “o projeto político pedagógico, ou nas propostas curriculares de caráter regional (planos, propostas estaduais e municipais) em nível local (da escola)”. (p. 96). O segundo se materializa ou não na concretização do concebido de forma que, “o currículo praticado, envolve as relações entre poder, cultura e escolarização representando o mesmo, nem sempre explicita, o jogo de interações e/ou as relações presentes no cotidiano escolar”. (p. 96).

É relevante perceber, que embora o currículo represente aspectos de expressões de poder caracterizado pelos interesses da política oficial, “o currículo como representação dos interesses do poder constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, fazendo com que grupos subjugados continuem subjugados”. (MOREIRA E SILVA, 2006, p. 29).

Nas palavras de Apple:

O controle social e econômico ocorre nas escolas não somente sob a forma de disciplinas ou dos comportamentos que ensinam – as regras e rotinas para manter a ordem, o currículo oculto que reforça as normas de trabalho, obediência e pontualidade, etc. O controle é também exercido por meio das formas de **significados** que a escola distribui: o “corpus formal do conhecimento escolar” pode tornar-se uma forma de controle social e econômico. As escolas não apenas controlam as pessoas; elas também ajudam a **controlar o significado**. Pelo fato de preservarem e distribuírem o que se percebe como “conhecimento legítimo” – o conhecimento que “todos devemos ter” - as escolas conferem legitimidade cultural aos conhecimentos de determinados grupos. (2006, p. 103-104).

Chama atenção o autor para um aspecto relevante em relação ao **significado** do currículo escolar e, nessa perspectiva, as escolas controlam o significado, ao preservarem e distribuírem determinados conhecimentos culturais em detrimento de outros. A escola legitima e materializa quais conhecimentos são necessários a todos. Mediante essas constatações, formata-se um currículo

homogêneo, às vezes, sem pensar nas situações históricas e sociais vivenciadas na cultura do sujeito, conforme as informações dos ribeirinhos:

A escola ensina muita coisa boa, mas quando passa para a questão humana, é um desastre. Os conteúdos tinham que estar ligados à realidade da família. Às vezes, a família ensina uma coisa aí quando ele [filho] se depara com a escola é diferente. Isso gera um problema entre o que você ensinou na família e o que ele aprendeu na escola. Pra mim, o conteúdo ensinado na escola, tem que estar ligado com o que às famílias ensinam aos filhos. (Comunitário E).

Eu penso que, para nós que vivemos aqui cercados pelas águas do rio, conhecer a questão ambiental é muito necessário. Se a escola envolvesse mais os alunos nessa questão, nós estávamos de cabeça fria. Nossa água está quase poluída. Mas hoje, se a senhora for numa escola aqui, do município vai ver uma quantidade de dejetos jogados no rio. A gente vive aprendendo o significado da educação ambiental no movimento, mas a escola parece não se mexer. (Comunitário D).

Em virtude dessas considerações, Vasconcelos (2004, p. 68) aborda que, para “desenvolver uma educação **significativa** implica em atividades que tenham relevância para o educando – para o educador - vinculadas a alguma necessidade, finalidade, plano de ação do educando”. Em outras palavras, a educação escolar tem que se pautar na realidade social do sujeito contextualizando-se numa situação mais ampla. Entretanto, a cultura dominante ainda se vincula de forma acentuada e dissemina um currículo com aspectos de uma cultura única; e os valores dela extraídos não condizem ou não se aplicam na mesma proporção de interesses, necessidades e significados à cultura dos povos indígenas, dos negros ou a cultura das populações ribeirinhas da Amazônia paraense.

Para compreender a realidade que constitui as relações sociais dos ribeirinhos e o universo de conhecimentos dentro e fora da escola constatarem-se na linguagem circulante dessa cultura, aspectos significativos de um currículo que se pautam nos depoimentos não só dos comunitários, mas também na análise das informações dos sujeitos diretamente ligados a escola: pais, professora e os alunos. Dentre esses aportes, os comunitários, expressam nas narrativas abaixo, o que significa estudar, adquirir conhecimentos escolarizados.

Estudar pra mim é importante. Eu cheguei a estudar até a 3ª série. Daí quando surgiu no governo do Quaresma, o Projeto Cametá Tapera, eu fiz a 4ª série, aprimorei meus estudos. Essa escola sim era muito interessante. Era uma escola diferente. Então, um cara com um pouco mais de estudo, tem mais inteligência, mais conhecimento e vai dando passo para frente. Quando comecei a estudar eu não dei valor aos meus estudos porque se eu fosse uma pessoa que tivesse dado valor aos meus estudos talvez estivesse um pouco melhor. Mas, eu não me arrependo do pouco estudo que tenho, pois, com ele, me meto num bocado de movimento. (...) o que me deu mais instrução, nesta questão foi a prática da comunidade, dos grupos que participei e temos ligação. (Comunitário D).

A educação é uma coisa muito importante no velho sentido; de trazer melhoria na educação dos filhos e não só cabe aos pais, mas ao professor e, também a comunidade deve contribuir. Ela, é significativa para os ribeirinhos, traz um benefício muito grande no sentido de reorientar como é que anda as coisas. Uma das coisas é o aprendizado, não ser analfabeto, saber escrever teu nome e conhecer a realidade. Mas cada escola tem um conteúdo diferente da realidade. (Comunitário E).

Os depoentes não conseguiram completar o ensino fundamental; no entanto, não se eximem em expor suas considerações em relação aos estudos. Compreendem que, por meio dos estudos amplia-se a capacidade intelectual do ser humano e seu universo de conhecimento. E conforme uma das expressões, não ter valorizado o estudo no início de sua escolarização o impediu, talvez, em ter hoje, uma vida melhor. E, tudo indica que embora a escola não tenha cumprido sua função relevante na vida desse sujeito, em outros espaços, lhes proporcionaram novas e diferentes possibilidades de conhecimento, ao participar das experiências educativas da comunidade e dos movimentos sociais. Como diz Caldart, (2004, p. 33), “quando dizemos que os movimentos sociais são educativos é exatamente compreendendo que estão provocando processos sociais que ao mesmo tempo reproduzem e transformam a cultura”.

Na voz do sujeito que fala está explícito sua trajetória educativa seja ela, no campo escolarizado ou fora dele. Uma trajetória de idas e vindas. Sua volta à escola para cursar a 4ª série, “tanto pode ser um incentivo para acreditar que tem sentido ser sujeito de novos percursos, como pode ser a última tentativa de saída”. (ARROYO, 2004, p.107).

Observa-se também, o significado que ele atribui aos estudos. E ao falar da educação desenvolvida pelo projeto Cametá Tapera²⁰, seus gestos, a forma de se expressar em relação aos conhecimentos desenvolvidos no projeto, se afluía de prazer, satisfação, posto que, o currículo nele desenvolvido, valorizava os aspectos da cultura ribeirinha. Assim, “para que o sujeito se debruce, coloque sua atenção sobre o objeto, esse deve ter um significado ainda que mínimo no primeiro momento”. (VASCONCELOS, 2004, p. 62). Com isso, constatamos uma postura frente ao currículo escolar e se complementa ao entrelaçar-se à consciência, no qual se consegue perceber os limites e horizontes dos que tiveram ou não oportunidades de estudar.

A escola, o estudo aparece no imaginário social e docente como um impulso certo para longos vôos, mas e aqueles a quem desde a infância cortavam-lhes as asas? (...) Quando tudo são sombras não será fácil caminhar para a claridade que o estudo anuncia. A educação não é uma promessa abstrata. Sempre anda colada a uma expectativa e a uma orientação de vida, minimamente possível. (ARROYO, 2004, p.103).

Essa idéia, de que a educação gera expectativas na vida das pessoas, está muito presente nas narrativas dos entrevistados particularmente por que muitos adultos que permaneceram na localidade não conseguiram ampliar sua escolarização. As políticas públicas de educação municipal, às vezes chegam tardiamente às populações ribeirinhas adultas. E quando isso ocorre, o currículo desenvolvido, não consegue despertar muito interesse da população. Não é como o projeto de educação que vivenciaram no Projeto Cametá Tapera, os educando a ele se refere com satisfação de ter estudado em um projeto que lhes despertara o prazer em conhecer.

Interpreta outro entrevistado que a educação escolar é uma referência para os alunos, e essa responsabilidade devia ser compartilhada com os pais, e a

²⁰Projeto de elevação de escolaridade de jovens e adultos, realizado na gestão do governo do Quaresma do PT, entre os anos de 2000 a 2004. Foi a maior experiência educacional desenvolvida naquele período com jovens e adultos. Seu eixo curricular construiu-se a partir dos sujeitos e sua cultura. A maior demanda estava no campo, mas na cidade havia algumas turmas envolvendo garis e outros trabalhadores. Os temas foram organizados em redes temáticas e eram problematizados numa dimensão ampla dos conhecimentos sistematizados e de significação social. Dessa a forma, a matriz pedagógica curricular prioritária do projeto, era freireana.

comunidade. E na sua acepção, o currículo escolar precisaria estar relacionado à vida e à realidade da família ribeirinha possibilitando absorção de uma aprendizagem mais significativa.

No tocante ao significado do currículo na concepção dos pais de alunos, constatou-se que estes sujeitos almejam que seus filhos tenham uma trajetória educacional diferente da que eles tiveram. Parte deles, concluiu o ensino fundamental, outros não conseguiram nem chegar ao término das séries iniciais do fundamental. Desse modo, quando se referiam ao currículo, um termo recorrente empregado em suas narrativas, denominou-se conhecimento escolar:

O conhecimento escolar é importante para a vida das pessoas porque através dele as pessoas vão aprendendo. [...] aqueles que não conheciam nada [se referindo aos analfabetos] estão aprendendo. Isso é um sonho que ela está realizando. Então vejo que o conhecimento ensinado na escola, tem sentido e significado para a vida das pessoas, de qualquer pessoa. Tenho três filhas na escola. Coloquei na escola para conhecerem mais, para se desenvolverem e mais tarde possam ser pessoas melhores. Melhor assim, que no futuro possam aprender e se formar em qualquer coisa que venha ser pro bem delas. (Mãe de aluno B).

O conhecimento escolar é uma referência no discurso da pessoa que fala. E mesmo quando ela emprega o verbo **aprender**, está emitindo o sentido de conhecimento, visto que, de acordo com o dicionário Aurélio (1996, p. 148), **aprender** significa: tomar conhecimento de; reter na memória mediante estudo; tomar conhecimento de algo, retê-lo na memória em consequência de estudo, etc. Então, em sua acepção, o conhecimento oportuniza o outro a conhecer. E, quem tem conhecimento tem saber, e quem sabe, pode ter outras oportunidades. Não importa a idade, ou a condição social do sujeito. O conhecimento pode ou não tornar as pessoas melhores e lhe oportunizar uma vida futura melhor, visto que, o conhecimento propícia/possibilita a aprendizagem e, se materializa dentro e fora da escola ribeirinha. Para Vasconcelos (2004) o ato de conhecer se efetiva por meio da construção.

Conhecer é **construir significados** (“produto”), através do **estabelecimento de relações** (“processo”) no sujeito, entre as

representações mentais (“matéria prima”) que visam dar conta das diferentes relações constituintes, ou das diferentes relações do objeto de conhecimento com outro(s). (p. 47).

Nota-se que o conhecimento de um determinado objeto, se efetiva por meio do sujeito, em contato com a realidade. E, embora o conhecimento escolar seja uma construção historicamente acumulada pela humanidade e se apresente na escola ribeirinha multisseriada através conhecimentos matemáticos, lingüísticos, geográficos, históricos, artísticos e do ensino de ciências, entre outros; não se conhece ou se cria algo a partir do nada.

De acordo com o pensamento Vygotskyano, a zona desenvolvimento proximal, permite ao sujeito ampliar, negar ou superar um conhecimento a partir do conhecimento anterior, ou seja, para a psicologia histórico-cultural o aluno em contato com sua cultura, adquire conhecimentos que podem ser ressignificados no contexto escolar ou construírem-se novos significados.

Nesse sentido, **construir** tem como significado: elaborar, conceber, edificar, etc. (AURÉLIO, 1986, p. 461). Com essa definição, é possível compreender o significado da palavra, e interpretar que, o ato de conhecer, é prescindível da realidade, de um conhecimento existente para construir/elaborar outro. Em outras palavras, as teorias são elaboradas/construídas a partir de uma dada realidade. Portanto, **construir** é uma palavra significativa que pode designar o lugar de onde conhecimento parte, ou seja, um biólogo ao adentrar numa área florestal ainda não explorada cientificamente, é possível com o conhecimento que ele adquiriu na academia, construir um conhecimento daquela floresta. Com isso, ele elabora o conhecimento acadêmico com a construção de um novo conhecimento encontrado na floresta. Em outras palavras, ele partiu de algum lugar.

Se fossemos distinguir qual o lugar do conhecimento na relação professor e aluno, poderia se dizer que, está na ação mediada. Essa relação professor/aluno é mediada pelo diálogo e se processa no desenvolvimento de um conhecimento. Com isso, ao retomar o pensamento do autor, em relação ao conhecimento, observa-se que:

A construção do conhecimento é sempre do sujeito, mas nunca dele sozinho; o homem é sempre formado pelo social (podemos dizer que ninguém aprende nada absolutamente sozinho); na relação de

conhecimento tanto o sujeito como o objeto são plasmados, determinados pelo social. (VASCONCELOS, 2004, p. 103).

Essa abordagem vem dar ênfase relevante, a idéia de conhecimento desenvolvida no relato da família, onde se constatou como as mães dos alunos compreendem a relevância social, da educação escolar. Elas sabem que a escola não é o único espaço educativo. Todavia, reconhece ser a escola, o espaço legitimado pela sociedade para elaboração do conhecimento. É a escola que designa e legitima a formação profissional do sujeito do campo ou da cidade. Em vista disso, as famílias enfrentam qualquer dificuldade para que, seus filhos tenham oportunidades diferentes de seus pais. Esse fato está explícito na narrativa a seguir apresentado:

Quero que meus filhos tenham a oportunidade que eu não tive de estudar. Quero um futuro melhor pra eles, que arrumem um trabalho. Sabemos que com o estudo se consegue o trabalho. Mas a gente sabe também, que nem todos que tem estudo conseguem trabalho. Mas estudar é muito importante. Eu enfrento tudo, pra eles irem para a escola. Cedinho eu acordo, chamo meus filhos cedo ponho para tomar banho, tomar café e aguardar o transporte para ir para a escola. Quando não tinha o transporte escolar, eu enfrentava. Um dia a gente ia se alagando. Eu ia levar eles todos os dias para a escola no casco, remando, por que tu viste a distância. Então, não ia mandar meus filhos sozinhos. Ia com eles e só voltava no final da aula. Era quando ia fazer o almoço e cuidar das coisas. Faço isso, não é por causa de bolsa família. Meus filhos nem bolsa família têm. É por que sei a importância do estudo, do conhecimento escolar para a vida deles. Hoje ninguém quase não consegue nada sem estudo. Imagine quando eles estiverem adultos. Então, eu falo pros meus filhos, olhem estudem, aprendam bem na escola, que isso é importante para o futuro de vocês. (Mãe de aluno A).

Com a entrevista acima, a depoente demonstra conhecer por experiência própria, quais são os princípios que norteiam a sociedade capitalista. Princípios estes de inclusão ou exclusão social dos sujeitos e na voz do sujeito que fala o sentimento por não ter estudado é atribuído ao significado de pobreza, situação difícil, não lhe foi oportunizado conseguir trabalho renumerado. Por conseguinte, se nota que, o anseio da depoente se enaltece nos desafios que enfrenta/enfrentou para que os filhos estudem. Ela é muito determinada. Sabe muito bem que, estudar

é um direito das crianças e faz tudo que está ao seu alcance. Questiona o governo municipal por não construir a escola e a professora por não cumprir com a carga horária diária na escola. É uma pessoa que se empenha para que os seus filhos e os dos outros tenham uma educação de qualidade.

Os pais enxergam que a aprendizagem dos saberes escolarizados pode proporcionar uma vida adulta melhor aos seus filhos. Essa é a perspectiva das famílias. Que o conhecimento escolar torne seus filhos melhores, tanto no sentido humano, como na capacitação intelectual. Não somente para terem uma carreira profissional, mas para enfrentar a concorrência desigual no mundo do trabalho. Essa é a perspectiva prioritária que os pais atribuem ao currículo desenvolvido na escola. A ampliação do conhecimento que possibilite uma vida mais digna, para seus filhos.

Essas idéias expostas no relato dos pais nos remetem ao significado e controle histórico do currículo, discutido por Apple (2006, p. 82-87), onde expõe que as escolas em sua organização escolar apresentam uma significação social e econômica. E na sua acepção, o alicerce dessa significação curricular sustentou-se na centralização do controle social e tomou forma no início do século XX assumindo um conjunto de procedimentos para seleção e organização do currículo.

Oriundo da sociologia, o controle social passa a ser um mecanismo de dominação no campo escolarizado onde, especialistas do currículo como Bobbitt e W. Charters influenciaram fortemente esta concepção pautando-se nas idéias de administração científica de Frederick Taylor. Com a centralidade do controle social, determinaram-se critérios de seleção de significados com os quais os alunos entrariam em contato nas escolas. Esses critérios e procedimentos demarcavam interesses da produção econômica que se empregava de uma linguagem de produção, do funcionamento ajustado e das habilidades burocráticas. Assim, um grupo de significados adicionados a um consenso normativo e ao ajuste econômico formatou-se na estrutura da educação formal. Esses fatores determinam por que alguns significados sociais e não outros são usados no currículo escolar.

No que diz respeito ao significado social do currículo escolar exposto por Apple, anteriormente, pode se dizer, que essa situação não é uma problemática vivenciada somente nos Estados Unidos durante o final do século XIX e XX. São constatações do século XXI, que ainda persistem no Brasil, na conjuntura educacional do município de Cametá e se materializa na educação ribeirinha

multisseriada, quando a Secretaria de Educação centraliza e exerce o controle social do currículo, se utilizando de uma listagem de conteúdos programáticos que, embora contenha alguns aspectos referentes à cultura do sujeito ribeirinho ou ao contexto municipal/paraense, estes se apresentam de forma fragmentada e descontextualizada.

Essa significação social do currículo escolar também é latente no pensamento atribuído à concepção de educação escolarizada pela família ribeirinha, até porque, segundo Vasconcelos (2004), estes sujeitos estão inseridos numa cultura do senso comum, que muitas vezes os impede de enxergar além do já estabelecido.

Também há de convir que, a superação deste modelo de currículo se perfaz na contramão da história dos sujeitos inseridos numa cultura. Segundo Vygotsky (2006), a cultura não pode ser considerada como um sistema estático. A cultura está em um movimento histórico de transformações. São os sujeitos nela inseridos os mobilizadores desse processo de mudanças. “Eles criam, recriam, interpretam e reinterpretam as informações, conceitos e significados”. (p. 38).

Nessa dinâmica, os conceitos e significados se transformam no campo psicológico dos sujeitos históricos, através da “interação entre o mundo cultural e o mundo subjetivo de cada um”. (Idem, 2006, p.38). Em vista dessa possibilidade, o conceito e o significado do currículo escolar, por exemplo, tem alcançado diferentes interpretações entre os sujeitos de um mesmo grupo cultural. Isso é perceptível no posicionamento de sujeitos engajados nos movimentos sociais que às vezes, compartilham opiniões divergentes daquelas estabelecidas na sociedade ou das freqüentemente recorrentes nas narrativas dos pais.

Com isso, identifica-se outro posicionamento em relação ao currículo escolar e nos permite compreender o conhecimento numa perspectiva, além do comumente esperado pela sociedade.

Discutimos na semana passada sobre a troca da direção da cooperativa e na cooperativa tem muitas pessoas que querem pegar esta vaga. Mas, infelizmente, tem que ter **estudo**. Por que, hoje a senhora sabe que, até um representante de uma entidade forte como a cooperativa tem que ter **estudo**, saber mexer com a internet, saber sobre a produção, vender a produção, pagar uma pessoa, [...]

debater sobre a produção com o produtor, [...] hoje nós trabalhamos com o açaí, mas, amanhã podemos trabalhar com outras frutas, aliás, nós estamos plantando taperebá, abacaxi e várias coisas nós estamos fazendo. Temos que ter uma produção maior tem que mexer com essas frutas para criar mercado. Estamos pensando em fortificar o trabalho para adquirir uma polpadeira e fazermos o armazenamento do açaí no final da safra. Então, para tudo tem que ter o **estudo, conhecimento**. (Comunitário D).

Pelo discurso emitido nas narrativas anteriores, visualizamos a concepção de uns depoentes que, o significado de estudar seja válido especialmente, para alcançar uma perspectiva melhor de trabalho. Evidentemente, isso também, é coerente. No entanto, necessariamente, não deve ser o objetivo final da educação, posto que:

Se continuarmos vendo os educandos desde a educação infantil e, sobretudo no ensino médio e nas séries finais do ensino fundamental, como recursos humanos a serem carimbados para o mercado segmentado e seletivo, seremos levados a privilegiar e selecionar as habilidades e competências segundo a mesma lógica. (ARROYO, 2007, p. 24).

Outros sujeitos, por outro lado, compreendem que estudar é importante porque facilita no enfrentamento diário da vida em sociedade, ou seja, compartilham do pensamento em que, dominar o conhecimento escolar está para além do mercado de trabalho. Isso é perceptível na concepção de currículo expresso pelo comunitário acima, quando retrata que um *“representante de entidade precisa ter estudo”*, dominar instrumentos de comunicação, tecnologias de mercado de produção para, por exemplo, poder administrar uma cooperativa.

Com isso, identifica-se que a essencialidade do saber escolar não é meramente para inserir o sujeito no mercado de trabalho, mas para que ele possa exercer toda e qualquer atividade social que desses conhecimentos necessitem. Na entrevista, o depoente se reporta à importância do conhecimento escolar para melhor articular o direcionamento de uma cooperativa, uma entidade que política e economicamente difere de uma empresa capitalista. Essa idéia do informante relaciona-se ao que Arroyo (2007, p. 26), vem discutindo sobre o currículo e o trabalho. E em suas abordagens nos relembra que: “o direito ao trabalho é inerente

à condição humana, é um direito humano”. Com isso, propõe ele como ponto de partida, questionar os currículos. E prossegue: “ter como referente ético o direito dos educandos ao trabalho e o direito aos conhecimentos e saberes dos mundos do trabalho, irá além do referente mercantil, do aprendizado de competências”.

Essa é uma idéia interessante e contribui para atualizar a crítica que o informante tece a educação ribeirinha e universitária cuja prioridade tem se constituído em formar, um quadro de profissionais para atuar fora da localidade. Enfatiza-se com isso, o que Paulo Freire chamou de consciência vivida e experimentada na realidade social, ou seja, só quem vive o problema, sabe muito bem onde “o sapato aperta”. E, de fato, muitos ribeirinhos saem para estudar na cidade e os que conseguem se formar dificilmente retorna ao lugar de origem. Entretanto, sabe-se da necessidade de diversos profissionais para atuar nas áreas ribeirinhas, enquanto o cenário que se concebe no campo escolar é outro, como afirma a narrativa abaixo:

Olha! Nós temos aqui na escola grande que está aí [se referindo à Escola Dulce Ferreira Pacheco] com uns trezentos e poucos alunos [...] e eu acredito que não tenha nenhum, que queira mexer ao menos com a agricultura. As pessoas estão se formando para serem outras coisas. Nós precisamos aqui de médico, por que nossa saúde está muito baixa, mas hoje dentro do contexto escolar, das universidades a senhora pode ver quantas pessoas se formam na questão da medicina. Mas, nós precisamos desses alunos para ajudar nosso país. Outra coisa tem gente que quer se formar na universidade, mas comprado. Tem gente que compra o seu diploma. É uma tristeza a educação do nosso país. (Comunitário D).

O ribeirinho tem conhecimento de que, somente por intermédio da escolarização um adulto consegue se profissionalizar e ser aceito/reconhecido como tal pela sociedade. Entende ele que, uma tarefa fundamental da “escola é certificar a competência de um adulto. Uma perspectiva que tira a escola do seu ambiente, que é o de uma relação maior e mais poderosa com as instituições econômicas e políticas que lhes confere significado”. (APLLE, 2006, p. 82). Concordo com a opinião de que ainda prevalece com maior influência na sociedade brasileira, a política de formação, pautada nos interesses de mercado industrial capitalista e não,

nas necessidades gerais da população. Por isso, a ausência de vários profissionais para atender a população do campo. Isso ocorre, por que:

A nossa economia necessita de níveis elevados de conhecimento técnico e administrativo para expansão dos mercados, para criação artificial de necessidades de novos consumidores, para o controle e a divisão do trabalho e para a inovação de técnicas de modo a aumentar ou sustentar a própria cota de mercado ou aumentar as margens de lucro. Escolas e universidades ajudam na produção de tal conhecimento. (Idem, 2003, p. 69).

Dar relevância superior ao conhecimento escolarizado é uma política da cultura dominante que tem se disseminado a toda sociedade. Para eles, não é suficiente fazer apenas alterações curriculares no campo educacional. Suas idéias tendem a se expandir como pensamento comum a todos e se imergir numa concepção ideológica em que o conhecimento discutido na escola tornou-se reconhecido/legitimado de modo que, essa idéia se materializou no pensamento da população de diversas categorias sociais. E, não são somente os pais de alunos de uma escola ribeirinha, que tem impregnado na sua cultura essa idéia dominante. Também se identifica esse pensamento na fala da depoente, expresso de forma diferente, quando expõe a sua concepção sobre o significado do currículo escolar:

Para mim, é quando a gente conhece a vida escolar do aluno. Quando está apto a ensinar e também a aprender. [...] Quando tem os conteúdos da escola e observa se o aluno conheceu aquilo. Se ele aprendeu. Se ele conseguiu aprender, conhecer, aquilo que a gente repassou, como por exemplo, trabalhei um assunto, que o aluno não conhecia antes e de repente vou trabalhar com ele, aí ele já passa a conhecer aquilo. (Professora B).

Encontra-se nesta narrativa, dois aspectos significativos para compreender a materialização do currículo escolar. E um destes, apresenta-se na idéia de que os conhecimentos são para **repassar** e não de **construção** dos saberes sistematizado. Outro focaliza, os conteúdos escolares como instrumento de referência significativa para a aquisição e apropriação do conhecimento por parte dos alunos.

Com isso constata-se no primeiro caso, que a concepção de currículo da professora perpassa pela mesma significação na qual vem sendo discutido. Entre as palavras citadas pela docente, se destacam como mais significativas para o debate curricular, as palavras: **aprender, conhecer, repassar**. O sentido e significado de **conhecer, aprender** mais uma vez, é a referência prioritária na fala dos sujeitos e como já se teceu uma reflexão em torno delas, não vou a elas, me referir no momento. No entanto, quero frisar que a idéia de **repassar** é um pensamento educacional cuja compreensão se dá no sentido da transmissão.

Repassar ou transferir conhecimentos constituem uma discussão no campo do currículo, criticado por diferentes pesquisadores. Foi uma denominação frisada no contexto curricular da concepção de educação bancária, desenvolvida por Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, no qual na sua acepção, a cultura dominante concebe o conhecimento escolarizado como um saber culturalmente transferível. Dentro dessa significação, depositava-se o conhecimento da mente do professor para a mente do aluno. Com isso, materializou uma postura educacional, onde o aluno era visto somente, como receptor do saber escolarizado. “Desta maneira a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”. (FREIRE, 1996, p. 58).

O segundo aspecto conduz focos de uma fala que retrata a função prioritária da educação - identificar se “o aluno conseguiu aprender, conhecer”. Ora, o papel fundamental do processo ensino aprendizagem é gerar condições para que, as crianças se apropriem dos conhecimentos. Poderíamos dizer baseados no pensamento de Vasconcelos (2004), que:

O ponto de partida do trabalho do educador para possibilitar a aprendizagem é esta capacidade de indução, de provocação, de estímulo para motivação; quem vai conhecer é o sujeito, porém o outro sujeito, o educador faz acompanhamento na perspectiva de despertar, de provocar o sujeito para tal. (p. 76).

O sujeito é alguém que necessita do empenho e da convicção daquele que ensina, e sabe que este saber é de suma relevância para a vida da infância e da adolescência ribeirinha. Mas, necessariamente, isso não significa que a criança ou o adolescente tenha que isolar os conhecimentos significativos de sua cultura.

3.2.1 O significado do currículo escolar para os educandos

Tem-se observado na educação ribeirinha a ausência ou a presença superficial, fragmentada desta relação dos saberes acadêmicos, científicos, com os aspectos significativos da cultura ribeirinha. Isso é repercutido na voz dos educandos entrevistados, quando se referem aos conhecimentos apreendidos na escola, e assim, relatam:

Sei desenhar, escrever, pintar. Não sei ler direito, aprendi a soletrar, sei fazer conta de mais e menos. (Educando A).

Sei soletrar: pipoca, cabelo, vassoura, tapete, porta. Sei escrever, tirar do quadro, sei fazer conta, desenhar. Quero muito aprender a ler. (Educando B).

Aprendi a tirar do quadro, a lição: a canoa virou não deixou de virar foi por causa da Maria que não soube remar. Se eu fosse um peixinho que soubesse nadar eu tirava a Maria lá do fundo do mar. Sei escrever. Ler é o que mais, quero aprender. (Educanda C).

Aprendi muita coisa, escrever. Ainda não sei ler. Sei escrever números. Conta não sabia quando ela passava lá no quadro, agora, aprendi um pouco. Quando é para completar algumas coisas, dou conta. Outras não. Já estudei esse negócio de órgãos, as plantas. Às vezes estudamos as plantas daqui e de outros lugares. (Educando D).

Elvira Lima (2007, p. 34) revela que, o aluno constrói conhecimentos por meio de estratégias específicas e se modificam em função dos conteúdos aprendidos e conforme o período de desenvolvimento da infância, essas estratégias podem ser relevantes. Cita ainda que: “observar, imitar, desenhar, registrar, levantar hipóteses sobre os fatos e as coisas, testá-las são atividades que a escola pode desenvolver com a criança”. (p.35). Dentre as estratégias mencionadas por Lima, somente uma aparece no discurso dos depoentes – desenho. Dentre os entrevistados três são da 2ª série, sendo dois com nove anos e um com 11 anos. Uma é da 3ª série e tem doze anos. Entre eles, temos dois repetentes por mais de uma vez. Esses alunos criaram estratégias importantes para não desistir de estudar.

Outro fator chama atenção entre as falas dos educandos, e diz respeito ao que eles aprenderam e não aprenderam. Dentre o que **aprenderam**, consta: escrever, pintar, desenhar, soletrar, copiar do quadro, conta (operações matemáticas), completar frases, os órgãos e as plantas daqui e de fora. No que se refere ao que **não aprenderam** aparece enfatizadamente, em todas as falas: **não saber ler**. Em outras palavras, ao analisar os depoimentos das crianças e adolescentes da pesquisa, constatou-se o surgimento de palavras elucidadas inúmeras vezes. Conforme Freire (2007, p. 73), “em uma investigação inicial as palavras constituem vocábulos carregados de significação e estão vinculadas ao universo existencial e fazem parte da situação concreta do analfabeto”. Para esse autor, “a alfabetização não deve ser feita de cima para baixo ou de fora para dentro, mas de dentro para fora”. (p. 72). Em vista dessa fundamentação, buscou-se organizar o pensamento dos educandos conforme os temas significativos para análise do currículo escolar na concepção destes sujeitos. Assim, caracterizaram-se os dados da infância e adolescência ribeirinha.

1. Aprender; (14 vezes)
2. Ler; (13 vezes)
3. Escrever e ler: (11 vezes)
4. Aprender a ler; (10 vezes)
5. Estudar; (07 vezes)

As palavras acima são enfatizadas em frases curtas relacionando-as a um verbo que expressa uma significância relevante não somente na fala do sujeito, mas, nos seus gestos, no tom da voz, no jeito de comunicar ao outro aquilo que lhe alegra ou reprime, o que almeja. Para exemplificar, essa informação coerentemente, observou-se as frases relacionadas às palavras supracitadas, e constatou-se que, esses verbos emergiram inúmeras vezes em frases curtas ou longas dos educandos, nos quais se expõem aqui, algumas delas, para melhor ilustrar o nosso propósito:

Quanto ao verbo aprender tem-se: “Pra aprender”; “Quero aprender”; “Tem que aprender”; “Aprender é uma obrigação”. **Referente ao verbo ler:** “Não sei ler”; “Quero ler”; “ler estou aprendendo a ler”; “O que mais quero, é ler”. **Ligado a palavra escrever:** “escrever todos sabe, não sabem ler”; “Escrever eu sei, mais quero muito saber ler”; “Gosto de escrever, só não sei ler”. **No que diz respeito à**

frase, aprender a ler: “Pra aprender a ler”; “Quero aprender a ler”; “Por que tenho que ler”. “Tenho vontade de aprender a ler”. **Em relação ao verbo estudar tem-se:** “Gosto de estudar”; “A gente tem que estudar”; “Estudar serve pra gente trabalhar”; “Estudar muitas coisas”;

Então, conforme os dados abordados encontraram-se como destaque significativo nas falas das crianças e adolescentes, expressões outrora mencionadas pelos sujeitos da pesquisa (pais, comunitários e a professora). Cada palavra tem relevância conceitual e se destacam na voz do sujeito que fala. Ao tratar a palavra da criança e do adolescente no sentido conceitual Vygotsky (2005, p. 72), afirma que “a formação de conceitos começa na fase mais precoce da infância [...] mas a formação de conceitos amadurece, se configura e se desenvolve somente na puberdade”. Desse modo, os destaques considerados pelas crianças e adolescentes, da pesquisa são: **Aprender; Ler; Escrever e ler; Aprender a ler e Estudar**, são falas recorrentes nos depoimentos das crianças e adolescentes e ao observarmos o desdobramento da palavra **LER** identificamos como um “novo” elemento dentre os demais depoimentos, e veio enaltecer o sentido do verbo **aprender**. Concordo com Freire (2007, p.73) que “as entrevistas revelam desejos, frustrações, desilusões, esperanças, desejos de participação e, freqüentemente, certos momentos altamente estéticos da linguagem popular”.

Com base nesse cenário, penso ser fundamental para discussão que estamos desenvolvendo, analisar um dado a mais, emitido pelos educandos ribeirinhos que, na minha interpretação, envolve uma reflexão sobre o currículo escolar, relacionando ao significado do “aprender a ler”, para educandos ribeirinhos. Essa discussão possibilita compreender com mais abrangência o significado do currículo na perspectiva do sujeito em processo de desenvolvimento da aprendizagem escolar.

3.2.2 O significado do “aprender a ler”, para educandos ribeirinhos

Inicialmente é procedente indagar: Por que, a expressão recorrente nas narrativas dos educandos é **aprender a ler**? Com a pesquisa realizada no primeiro semestre de 2008, constatou-se que os alunos de 1ª a 3ª série copiavam do quadro

e de livros didáticos, mas não conseguiam **ler** o que escreviam. Somente uns conheciam o alfabeto e a junção de sílabas simples. Enquanto outros, nem isso conseguiam. Aprender a ler as palavras escritas na escola é a base fundamental para apreensão de qualquer conhecimento escrito e o elemento mais significativo do currículo escolar. “A alfabetização é mais do que o simples domínio de técnicas para escrever e ler. É entender o que se lê e escrever o que se entende” (FREIRE, 2007, p. 72).

Para definir a palavra significado, apoiou-se no pensamento de Vygotsky (2006, p. 48), que diz entre o pensamento e a linguagem existe o significado que compreende um elemento primordial, básico para decifrar a essencialidade da palavra. É em virtude do significado da palavra que o pensamento e a linguagem unificam-se. É o significado que permite aos sujeitos de um mesmo sistema de linguagem a comunicação entre eles e assim, possam representar sua realidade, seu mundo real.

Mas, do ponto de vista da psicologia, **o significado** de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos do pensamento, podemos considerar o **significado** como fenômeno do pensamento. (Idem, 2005, p. 151).

Com base nessa exposição, a expressão “aprender a ler”, podem ser compreendidas tanto no sentido conceitual individual de cada palavra, como no conjunto da frase: **aprender a ler**; devido comporem significados histórico-cultural, construídos tanto nas relações sociais do eu com o outro, quanto na relação destes com a natureza. Com isso, pode-se dizer que, por exemplo, **aprender** é uma necessidade humana e ao mesmo tempo, é uma questão de sobrevivência. A capacidade de aprender é uma das funções psicológicas humanas que historicamente se desenvolveu graças à relação mediada do homem com o mundo e com os seus pares sócio-culturais. Nas palavras da teoria Vygotskyano, o desenvolvimento das funções psicológicas se dá pela mediação, ou seja:

Os elementos mediadores na relação entre o homem e o mundo – instrumentos, signos, e todos os elementos do ambiente humano carregado de significação cultural – são fornecidos pelas relações

entre os homens. Os sistemas simbólicos, e particularmente a linguagem exercem um papel fundamental na comunicação entre os indivíduos e no estabelecimento de significados compartilhados que permitem interpretações dos objetos, eventos e situações do mundo real. (Idem, 2005, p. 40).

Conforme essa teorização, a mediação apresenta-se por uma lembrança memorizada pelo sujeito em suas experiências, ou pela relação entre estes. Isso é significativo por que, a criança que nasce e se desenvolve na cultura ribeirinha, por exemplo, adquire uma aprendizagem cultural muito rica, são internalizados como sistema simbólico – “signos internos, isto é, representações mentais que substitui os objetos do mundo real”. (Idem, Ibidem, p. 35), e são depois socializados, compreendidos, interpretados e/ou transformados na relação entre os sujeitos da mesma língua. Em outras palavras, o idioma oficial do nosso país é o português. No entanto, na linguagem regionalizada brasileira, encontram-se um dialeto próprio de determinados grupos populacionais e a população ribeirinha em estudo, é certamente, um destes exemplos.

Nessa perspectiva, a pesquisa nos possibilita ampliar nosso conhecimento em várias dimensões. Uma delas ocorreu com o depoimento do educando, quando diz: “*Conheço dourado grande e o douradinho, mandubé, arraia e o mergulhão*”. Dentre as palavras mencionadas pelo educando uma delas era a mim desconhecida - **o mergulhão**. Fiquei perplexa diante da palavra, não conseguia assimilar ou relacionar a qualquer coisa que não fosse um animal que mergulha uma espécie, de peixe. Mas, não sabia direito sobre esse mergulho. Seria um mergulho que vinha de fora/cima para dentro, ou inverso. Todavia, acrescentou o sujeito: ***O mergulhão é da água***. Então, fiquei a pensar: Será que se trata de um animal que mora na água? Será ele, um peixe ou outro animal? O garoto não havia mencionado a palavra mora. Então, será que ele vive da água, na água, ou as duas coisas? Se viver na água, se alimenta de que? De restos mortais? Se for de restos mortais, são os de origem animal ou vegetal? Mas, pode esse animal degustar de alimentos frescos. Se for esse o caso, são de origem animal ou vegetal? Foi quando o sujeito que se apropriou daquele conhecimento, explicou-me: ***o mergulhão é um pássaro, que se alimenta de peixe. Parece com um pato, mais não é um pato. Sua cor é preta, tem um pescoço fino e engole dourado. Ele pega qualquer***

peixe. O bico dele é incrível e muito amolado. Com essas informações, ampliam-se o nível de conhecimento relacionado ao mergulhão.

Então, de acordo com Vygotsky (2006, p. 26-27), o educando faz aqui o que ele chama de “relação mediada pela lembrança da experiência anterior, ou seja, entre o homem e o mundo existem mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana” e se desenvolve nas funções psicológicas da criança e do adolescente.

De acordo com Vygotsky, quando uma pessoa aprende o significado de uma palavra esse conceito é internalizado no sujeito e compartilhado pelos sujeitos da mesma língua, passa a ser uma representação mental e serve como signo mediador na compreensão de mundo. (2006, p. 36).

Conforme essa perspectiva, o educando ribeirinho ao mencionar a palavra mergulhão, não precisa está em contato direto com este animal, posto que, a palavra mergulhão foi mentalmente internalizada e toda vez que essa palavra for mencionada irá recordar daquele animal por conta da experiência vivenciada anteriormente no processo de apropriação de conhecimento de sua cultura.

Para Vygotsky (2006, 42-47), a partir do desenvolvimento do pensamento e da linguagem as crianças e adolecentes classificam os objetos por categorias. Neste caso, o educando compreende que o mergulhão pertence ao grupo dos pássaros, portanto, sabe-se coberto de penas. Mas, ao descrever sobre o bico amolado, pescoço fino e, se alimenta de peixes, diz-se mais de um tipo de pássaro. Com essa classificação ele consegue conceituar e distinguir o significado de pássaros diferenciando, por exemplo, das palavras gato Gigi, estudado na seção; sabe também que o mergulhão não é uma cobra, não é um pato, mesmo sendo semelhante a este, trata-se de um animal diferente.

Quantas perguntas e informações podem surgir daquilo que se desconhece? Quais aprendizagens podem-se adquirir de nossas curiosidades? Daquilo que imaginamos saber/conhecer por estar próximo de nós? Quantas coisas se aprendem com o outro. A criança com os saberes e o vocabulário de sua cultura nos ensina o que Vygotsky dizia a respeito da aprendizagem. E segundo sua teoria ela se processa por meio da interação do homem com o mundo, pelas relações históricas e sociais entre os sujeitos. Nesse sentido, o professor é na escola o mediador não só para ensinar os conteúdos programáticos sistematizados pela secretaria municipal de educação, mas em meu ponto de vista, para proporcionar a leitura e a escrita de mundo.

No debate educacional e mais precisamente no campo curricular, aprender a ler e escrever é uma das ferramentas, mais relevantes para entrar em contato com as diversas formas de pensamento nos diferentes campos de conhecimento no mundo dos letrados. É a necessidade básica, do estudante. Sem o domínio da leitura, dificilmente se conseguirá ler os textos escritos ou escrever textos próprios. Nas séries iniciais do ensino fundamental, necessita-se ler tudo, pois nem mesmo os conteúdos da matemática são formados somente de números e também precisam ser lidos. Neles, contêm frases e textos, assim como os demais conteúdos nas outras áreas de conhecimentos. Portanto, ler e escrever foram e ainda continua a ser fundamentalmente, necessário a vida. Segundo Ferreira (2005):

Os verbos ler e escrever não tem uma definição unívoca. São verbos que remetem a construções sociais, a atividades socialmente definidas. A relação dos homens e das mulheres com a escrita não está dada de uma vez por todas nem foi sempre igual; foi se construindo no transcurso da história. Ler não teve nem terá o mesmo significado no século XII e no século XXI. (p. 40).

Ler e escrever são construções sociais que tem se transformado com o avanço da ciência e da tecnologia. Entretanto, decifrar os códigos da escrita por meio da leitura, não é tarefa fácil. Nem para os que ensinam, e muito menos, para quem aprende. Pesquisas de diversas áreas têm enfatizado que, a alfabetização dos sujeitos torna-se complexa quando os educadores optam em alfabetizar com utilização de cartilhas ou livros didáticos. Conforme Cagliari (2002, p. 102), a utilização das cartilhas de alfabetização é uma prática largamente difundida entre os educadores e se utilizam desse instrumento como método de ensino da leitura para uma programação anual.

Constatou-se essa prática de alfabetização, também na escola ribeirinha que tem como instrumento de alfabetização o livro intitulado: **Alegria do Saber**, distribuído pelo Ministério da Educação em 2005. Seu sistema gráfico compõe-se de: imagens, palavras, textos, sugestões de atividades diversas, com ênfase maior, nas letras e sílabas que são destacadas pela cor vermelha. Um recurso pedagógico, sem o mínimo significado para a cultura cametaense e menos ainda, para os ribeirinhos.

No entanto, esse recurso era o único instrumento de leitura, empregado para a alfabetização dos educandos, algumas vezes durante a semana (numa semana duas vezes, noutra, uma), próximo ao horário de saída da escola, a professora toma a lição de cada um em sua mesa, local onde estes ficam enfileirados, aguardando sua vez. Para o autor, “o método da cartilha destrói a habilidade do aluno de lidar com a linguagem na sua forma plena e natural como fazia antes, quando apenas falava”. (CAGLIARI, 2002, p. 101).

Com esse processo de aquisição da leitura e da escrita, o currículo de uma cultura elitista, dominante ganha forma e espaço para influenciar o pensamento da cultura ribeirinha. Concordo com o autor que:

Os educandos não têm sido esquecidos nas políticas e propostas curriculares nem poderão ser esquecidos em qualquer reorientação curricular. Um olhar crítico, sobre essas imagens é um caminho para uma postura crítica perante os currículos. (ARROYO, 2007, p. 22).

Para aprender ler e escrever fundamentado por uma postura de currículo crítico, Freire (2006) propõe como alternativa pesquisar o universo cultural dos sujeitos e no contexto educativo provocar a descoberta dos temas significativos para não somente alfabetizar os educandos, mas para explorar os conhecimentos significativos construídos pela humanidade despertando nestes o senso crítico. “Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica do ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. [...] reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras”. (p. 19).

O autor fala de uma leitura significativa, crítica e sobre esse aspecto, ressalta:

A leitura de mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. [...] este movimento do mundo a palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. [...] podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura de mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciência. (Idem, Ibidem, p. 20).

A consciência crítica desperta o educando para uma leitura crítica de mundo e dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. É um debate que se provoca entre a cultura do educando e a cultura dominante. Isso devia ser decorrente do diálogo entre educando e educador que analisam, refletem e questionam a realidade, os conhecimentos sistematizados e amplia esse debate para o contexto municipal, estadual, nacional, latino americano e planetário.

Os conhecimentos estão aí para serem estudados, questionados, construídos ou reconstruídos à luz da realidade, ou seja, a realidade é o lugar onde o alfabetizando conhece, se ele a conhece pode ser ela, a fonte básica para a apropriação da leitura e da escrita bem como para decifrar outros entendimentos/discernimentos. Por isso, o propósito dessa concepção é buscar os conhecimentos presentes na cultura do sujeito para problematizar e assim provocar primeiro a leitura de mundo (contextualizada) e, por conseguinte a leitura da palavra. Pois, “suas falas, cheias de palavras, que, por sua vez, são contaminadas de significados e de sentidos existenciais, constituem as tessituras das veias e das teias do discurso dentro e fora da sala de aula”. (FREITAS, 2005, 74).

Na cultura ribeirinha essa leitura de mundo, está na ponta da língua das crianças e adolescentes ao dizerem sobre seus conhecimentos culturais possibilitou-nos um alargamento de idéias, as quais se priorizaram aqui, somente uma narrativa de cada entrevistado que assim retratam:

Conheço bem o rio e os peixes. Já peguei dez caratinga. Sei nadar e remar com o casco. Gosto de tapar aí, a beira com malhadeira e pegar peixe. Peguei com a malhadeira: tucunaré caratinga, piranga e aracu. Sei tirar açai. E conheço as plantas: aningueira, serirubeira e os bichos mucura, tamanduá, a preguiça, o cuandu. E os pássaros: bem-te-vi, sabiá, periquito, curió. E no quintal tem porco e galinha. (Educando A).

Conheço o jambeiro, mas o papai já derrubou, era enorme, ele tinha medo de cair em cima da casa. Temos dois abiuzeiro, bananeiras e o açai. O açai está bom para tomar quando ele fica preto. Eu sei ajudar na casa, encher água, cuidar de peixe. Conheço peixes: caratinga, pescada, mapará, bacu, jacundá e tainha. Gosto muito de caratinga e mapará com açai, farinha e paçoca de mapará assado. (Educanda B).

Conheço: andirobeira, açazeiro e os bichos: boto, tucunaré, golfinho, tucano, papagaio, macaco, e as árvores: goiabeira, mangueira e cacaueiro. (Educando C).

Olha, eu conheço muita coisa. Perto da minha casa, tem casas e plantas: açaizeiro, coqueiro, taperebá, abacaxi, jambeiro, turanja, limão, goiabeira. Só sei os animais que moram aqui. Mas sei que, no nosso município não tem o leão. Vou falar lá por casa, tem: pato, marreco, porco, galinha, cachorro, dois gatos tem um carachuê. A gente fala carachuê pra ele. Só que o nome dele, é sabiá. Na casa da vovó tem dois periquitos, pata e galinha, Na casa do tio, tem: porcos e galinha. No mato tem: mucura, preguiça, gavião e pavão. O pavão já está extinto. Ta extinto, porque já é pouco da raça dele. O papai me falou que extinto, é pouco da raça. Tem o tucano, tamanduá, uns é bandeira. O papagaio nós temos ainda muito aqui. Só que tem gente que não pensa que a natureza pode se acabar. Tem gente que mata muito os animais da natureza. (Educando D).

As narrativas dos educandos sobre seus saberes culturais dizem de sua sabedoria sobre a natureza uma vez que estão diretamente a ela relacionadas. “As suas falas são impregnadas de significados e dos sentidos das vivências simbólicas, míticas, técnicas, tecendo as teias de saberes encharcados das relações com o ecossistema”. (FREITAS, 2005, 74).

Retoma-se aqui, o que foi dito na seção anterior, sobre significado da fauna, flora e o rio para essas populações. São três grandes elementos refletidos pelos educandos que se problematizados na sala de aula provocaria não somente uma leitura de mundo, mas outro tipo de alfabetização, de leitura e escrita das palavras, sem soma de dúvidas mais relevantes que as contidas no livro mencionado anteriormente.

Assim, com base nessa argumentação, relata o autor que, “ao contrário do que muita gente pensa, inclusive professores de alfabetização, para alguém ser alfabetizada, não precisa aprender a escrever, mas sim aprender a ler”. (CAGLIARI, 2002, p. 113). Encontra-se também em Vygotsky (2006, p. 30), os achados das formas de comunicar-se e, ao mesmo tempo de ler o mundo, uma vez que, homens e mulheres criam signos para representar ou substituir alguma coisa. Assim, “a palavra mesa, por exemplo, é um signo que representa o objeto mesa”. Acrescenta, ele que, “a imagem, as figura de um dado objeto permite a qualquer pessoa letrada ou não um tipo de leitura”.

Os educandos ao narrar sobre suas aprendizagens oriundas da cultura vivida revelam processos de construções de um grupo social que constitui sua identidade pessoal e de seus pares. São conhecimentos socialmente construídos na prática e na convivência com outras experiências. Por conta disso, retrata Freire

(2001), ser dever da escola e do educador não somente respeitar os saberes dos educandos, mas “discutir com eles a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos”. (p. 33).

Pensar nos educandos e educadores como sujeitos responsáveis pela construção do conhecimento implicam pensar e refletir criticamente sobre a visão de currículo predominante na cultura escolar e compreender que como sujeitos, dessa construção, o nosso compromisso é mobilizar-se para desconstruir, essa concepção pejorativa, materializada de um magistério centralizado na disseminação de uma cultura fragmentada, homogênea, e entender que o nosso referencial sobre o que ensinar e aprender devia, de acordo com o autor:

Partir do conhecimento e da cultura, dos valores da memória e identidade na diversidade a que os educandos têm direito. Significará inverter prioridades ditadas pelo mercado e definir prioridades a partir do imperativo ético do respeito ao direito dos educandos. (ARROYO, 2007, p. 37).

Com essa abordagem, revelam-se a necessidade de reconhecer os educandos como sujeitos de direitos para que se possam ter condições de “questionar o trato seletivo e segmentado em que, ainda se estruturam os conteúdos”. (Idem, Ibid, p. 37). Tem gerado o analfabetismo entre os estudantes. Este é um caso sério, e está não só na escola ribeirinha multisseriada, como retrata a pesquisa, “que 64% dos alunos de 5ª série não aprenderam a ler e escrever conforme dados do Saeb”. (LIBÂNEO, 2006, p. 72). Porém, combater esse problema é uma necessidade que precisa de orientação, acompanhamento e efetivamente, condições para que essa possibilidade se manifeste na escola e na sala de aula. No caso da escola em estudo, a docente reconhece o fato, como um problema vivenciado por seus alunos e em entrevista, relatou: *“sei que a maior dificuldade dos meus alunos está relacionada à leitura. Só que eu também, não sei o que fazer. Não sei por onde começar”*.

Sabemos que das narrativas dos educandos surgiram idéias interessantes para se explorar o conhecimento como ferramenta de ensino da leitura e da escrita, posto que, os educandos têm um conceito desses sentidos e significados internalizados no seu psíquico. Todavia, para alfabetizar um grupo de educandos

nesses princípios, demanda conhecimento da concepção de educação, bem como a organização e a preparação antecipada do educador. E ninguém muda de uma prática para outra sem consciência do que está fazendo. Isso se dar segundo Freire (2001), na necessidade da conscientização e na sua constante atualização dessa conscientização.

A referência de currículo pautada numa postura crítica exige um processo de amadurecimento para apropriação desse conhecimento posto que, o educador “participa de um processo de alienação imposta a todo cidadão, uma vez que, não domina mais nem o processo, nem o produto do próprio trabalho. Está submetido à hierarquia do sistema educacional”. (VASCONCELOS, 2000, p.35). Mesmo submetido a um sistema hierarquizado, os educadores constroem experiências pedagógicas e não estão registradas em nenhum lugar.

Essas experiências pedagógicas são construídas na relação entre educandos e educador e podem fazer ou não a diferença no desenvolvimento dos conteúdos curriculares e na alfabetização dos educandos. Com isso vale ressaltar que, a experiência da docente em desenvolver o currículo escolar numa multissérie sem distinguir quem são os educandos e seus conteúdos por série, por si só, já é um avanço e têm a possibilidade de alavancar outras mudanças, especialmente para combater com o analfabetismo de seus educandos. Então, a partir daquilo que se observou em sua prática de sala de aula, foi possível dialogar e sugerir pequenas contribuições baseado no que percebi que ela sabia fazer de melhor, para desenvolver um trabalho de alfabetização das crianças e adolescentes. Pois, compreendo que às vezes, faltam aos educadores ribeirinhos da multissérie, momentos de encontros e diálogo para compartilhar saberes, experiências e dificuldades, posto que, um dos compromissos do educador é desenvolver aulas propícias à aprendizagem dos educandos, mas para isso, necessita-se muitas vezes, de orientação e acompanhamento. E ainda, segundo o autor:

O professor tem o dever de dar aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes as condições são de tal maneira perversas que nem se move. (FREIRE, 2001, p. 73).

De fato, é difícil se mover em meio a tantas precariedades a que a escola vem se submetendo frente às políticas de educação dominante e hierarquizada. Mas, pior será se os educandos continuarem sendo ignorados nas suas dificuldades e saírem das séries iniciais do ensino fundamental sem terem se apropriado da leitura. Contudo, essa era a configuração de um currículo materializado na escola ribeirinha durante o primeiro semestre do ano 2008.

Ao retornar a escola no final do segundo semestre observou-se desde o primeiro dia muitas diferenças nas turmas. Primeiro reorganizou-se os educandos da manhã com a educação infantil e 1ª série. À tarde reuniu os da 2ª a 4ª série. E as atividades realizadas naqueles dias, envolviam os educandos e percebi que alguns da educação infantil e 1ª série conseguiam ler e escrever sílabas e palavras como ilustram as imagens de uma das aulas.



Foto 25: Leitura e escrita das palavras.

Fonte: Maria do Socorro Dias Pinheiro, dezembro de 2008.



Foto 26: Meninas construindo palavras no grupo. Fonte: Maria do Socorro Dias Pinheiro, dezembro de 2008.



Foto 27: Educandos escrevendo palavras formadas com sílabas móveis. Fonte: Maria do Socorro Dias Pinheiro, dezembro de 2008.

No horário da tarde, antes de começar a aula, um dos educandos entrevistados, ao me encontrar, disse:

Tenho uma grande novidade pra te contar. Respondi: diga-me qual é a novidade. Ele, com um semblante cheio de alegria, disse: Eu já sei **ler**. Não só eu, quase todos meus colegas sabem ler. Tu vai ver quando começar a aula. Depois que comecei a ler, um dia fui à cidade. Eu lia tudo que via. Então, uma hora passou um carro perto de mim e estava escrita uma palavra que eu li ta-xi. Daí quando cheguei aqui na escola, disse para professora que vi um carro escrito em cima ta-xi. Ela perguntou se na palavra não tinha um acento agudo. Eu disse que sim. Então ela me fez lembrar que a palavra que li no carro na cidade era táxi e não ta-xi, por que tinha o acento agudo. Então depois disso comecei a pensar, que nós como falante da língua portuguesa temos que aprender a ler as palavras da nossa língua corretamente. (Educando D).

É muito relevante o depoimento do educando e muito difícil explicar a sensação que senti naquele momento ao ouvir este relato. O mesmo educando que descreveu-nos sobre as técnicas para capturar camarão, constrói agora o seu relato a respeito do currículo escolar. Ele diz da sua satisfação de **saber ler**, mas, também do exercício dessa experiência e das dificuldades de um leitor, principiante.

Dificuldades estas que não o incomoda. Depois de uma jornada de três anos seguidos, tentando **aprender a ler** o básico, esquecer um acento agudo é apenas um detalhe que evidentemente, um falante/leitor da língua portuguesa não pode deixar de compreender e exercitar. No que diz respeito aos demais educandos, inclusive os que contribuíram com a pesquisa, confirmou-se a aprendizagem da leitura não somente pela observação, mas por uma entrevista coletiva com todos os educandos da turma da tarde, dentre os quais somente um não conseguiu alcançar esse objetivo. Constatou-se também, maior interesse e participação efetiva nas aulas, no qual pode ser mais bem observado nas imagens fotográficas de uma das aulas.



Foto 28: Colagem de gravuras de animais vertebrados e invertebrados.
Fonte: Maria do Socorro Dias Pinheiro, dezembro de 2008.



Foto 29: Resultado final da colagem de gravuras.
Fonte: Maria do Socorro Dias Pinheiro, dezembro de 2008.



Foto 30: Educanda escreve nomes de animais, da sua cultura.
Fonte: Maria do Socorro Dias Pinheiro, dezembro de 2008.



Foto 31: Leitura das fichas de palavras, construídas pelos educandos.
Fonte: Maria do Socorro Dias Pinheiro, dezembro de 2008.

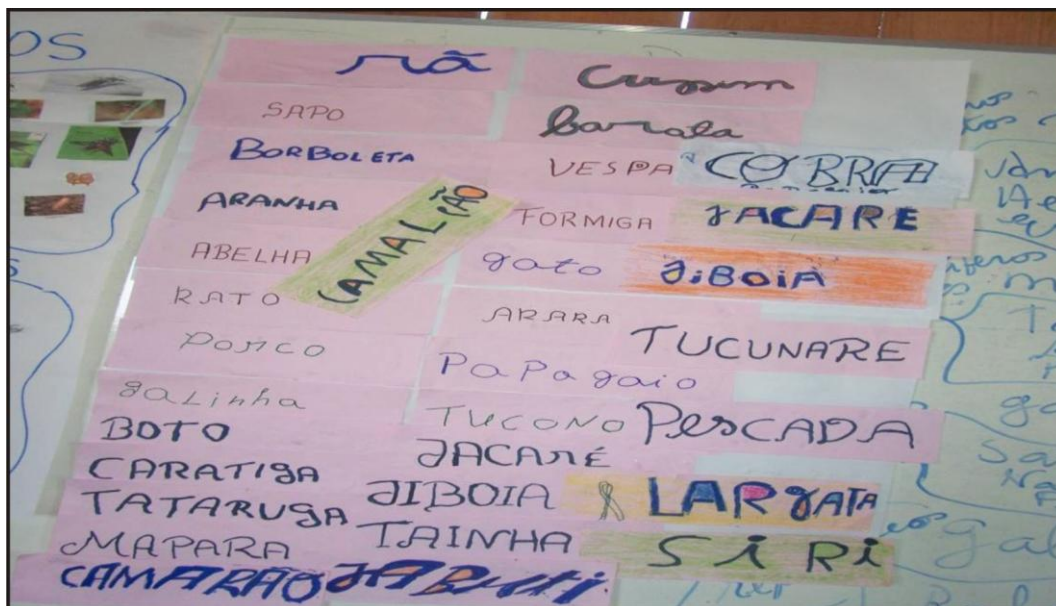


Foto 32: Resultado final das palavras escritas pelos educando.
Fonte: Maria do Socorro Dias Pinheiro, dezembro de 2008.

Ao observarmos as fotografias identificam-se dois grupos de imagens. Um se refere ao turno da manhã e o outro, ao da tarde. Nas primeiras imagens constata-se como ocorreu o desenvolvimento da leitura, construção de palavras e sua escrita. Foi um assunto de português: **Formação de palavras com sílabas móveis**. Utilizou-se de um recurso pedagógico, construído e denominado: **sílabas móveis** (feito de papel cartão, pincel piloto e plastificado), onde a docente apresenta uma palavra às crianças, solicita que leiam as sílabas e diga qual palavra foi formada. Depois de lida, eles escrevem no caderno. Após a leitura e escrita de várias palavras os educandos foram divididos em grupos de meninos e meninas e passam eles mesmos a formar as palavras e escrevê-las no quadro.

O segundo grupo de fotografias refere-se a uma aula da disciplina de ciências com o conteúdo denominado: **Animais vertebrados e invertebrados**. Nesse caso, foram solicitados antecipadamente aos educando que, trouxessem recortes de animais e naquele dia, montaram com a professora um painel conforme a classificação dos animais e, em seguida os educandos foram agrupados com nomes de animais e orientados a escreverem palavras de animais por eles conhecidas. Cada um escreveu três nomes e de frente para turma cada grupo leu suas palavras e colaram no painel dos animais.

Combater o analfabetismo na escola não é algo simples, nem fácil de fazer. Mas, é uma função do educador, especialmente nos primeiros anos de

escolarização dos educandos. E, ao que tudo indica essa foi à prioridade da docente após um simples diálogo que resultou em encorajamento e determinação profissional. Nessa história todos se sentem de alguma forma beneficiados. Mas certamente os educandos foram mais bem contemplados.

Para Vygotsky (2006, p. 60), o desenvolvimento da aprendizagem se dá entre a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento potencial. A primeira concretiza-se quando a criança consegue realizar uma tarefa sem auxílio de outras pessoas. Enquanto que a segunda, efetiva-se com orientação de um adulto ou colaboração dos colegas. Essas duas áreas de desenvolvimento são responsáveis pela maturidade psicológica dos seres humanos e possibilita-os a alcançar o desenvolvimento proximal. Em suas palavras “o desenvolvimento proximal é, pois, um domínio psicológico em constante transformação: aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã”. Quer se dizer com isso que, entre estes educandos, a zona de desenvolvimento real apresenta-se pelo domínio de conceitos vivenciados ou experimentados na realidade ribeirinha ou na sala de aula e expresso pela linguagem oral. Mas, a zona de desenvolvimento potencial está em constante movimentação e mesmo alcançando-se certo nível de aprendizagem da leitura necessitam eles ainda, da orientação do educador, a colaboração dos colegas, pais e a comunidade, para melhor qualificar a leitura e a escrita. Para Freire (2006, p. 19): “O analfabeto é capaz de sentir a caneta, de perceber a caneta, e de dizer caneta. Eu, porém, sou capaz de não apenas sentir a caneta, perceber a caneta, mas também escrever caneta e conseqüentemente, de ler caneta”.

Os educandos ao escrever e ler as palavras produzidas na atividade das sílabas móveis ou na elaboração dos nomes de animais vertebrados e invertebrados dentro de seus conhecimentos transcende a técnica mecanicista do copiar sem decodificar e juntamente com a docente avançam no entendimento de que o ensino de ciências também permite leituras não somente dos textos escritos, mas a leitura das figuras e da realidade dos educandos, ao possibilitar-lhes a escrita e a leitura das palavras: tucunaré, mapará, jabuti, entre outras. Contudo, isso é um processo que apenas começou para os novos aprendizes da infinita aprendizagem de leitura, das palavras escritas. Percebe-se aí, **um significado do aprender a ler** no currículo escolar, entrelaçando-se lentamente a vida dos educandos, aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade.

Vida esta que, durante a realização da pesquisa, se observou no entardecer da comunidade ribeirinha, diante da maré cheia crianças pulando na água, brincando, ou conversando umas com as outras, enquanto a água é agitada pelo movimento do seu corpo. O rio, naquele momento parece ser o ponto de encontro das crianças ou de adolescentes. É naquele espaço, que eles comentam muitas experiências adquiridas ao longo do dia. Com o majestoso rio, elas aprendem diversas coisas que a escola ainda não entendeu ser fundamental a sua vida. E quanto mais elas exploram este manancial cultural aquático, mais familiaridades vão constituindo nessa relação da infância e da adolescência com as águas tocantinas.

Águas que lhes ensinam do seu movimento de enchente e vazante. **Águas** que lhes ensinam sobre os mais variados tipos de pescado. **Águas** que lhes ensinam da vida, mas também da morte. **Águas** que higieniza o corpo, mas suja a alma do homem, que mata a vida das águas indiscriminadamente, sem controle. **Águas** que lhes ensinam que podem no percurso da vida, remar contra ou a favor da maré. **Águas** que lhes dão lição de gratuidade, dando-lhe gratuitamente o alimento de cada dia. **Águas** que lhes ensinam mitos e lendas: da mãe d'água, do boto, da cobra grande, da matinta pereira. **Ensina-lhes**, que crianças e adolescentes ribeirinhos precisam: nadar, brincar, cuidar, respeitar, preservar e temer pela sua vida e dos outros...



Foto 33: Crianças brincando em um casco, no rio, em um final de tarde.
Fonte: Maria do Socorro Dias Pinheiro, dezembro de 2008.

Desse finito laboratório de pesquisa e conhecimento, absorvidos pela convivência em um percurso movimentado pelas águas tocantinas, podemos dizer que, o currículo que ora se materializa disputa espaço com os saberes da cultura vivida, que embora seja negligenciada pelas políticas de educação municipal e pela própria instituição escolar ela faz parte da vida destes sujeitos, tem um significado imprescindível em suas vidas e são seus conhecimentos culturais que tem garantido a sua sobrevivência e de muitos que residem na cidade. Por conseguinte, se constata também que o currículo escolarizado é contestado, criticado pelos ribeirinhos ao mesmo tempo em que reconhecem sua importância e seu valor. Há, portanto, uma disputa desigual. E nesse jogo conflituoso quem tem o poder de definir qual tipo de currículo deve ser materializado leva vantagem. Mas, parte dos ribeirinhos por outro lado persistem na resistência. Com isso, podemos pensar que a materialização de um currículo mesmo sendo uma imposição da cultura, sobre a outra, dependendo das condições e da articulação do educador o currículo desenvolvido na sala de aula, pode ser dimensionado para o horizonte da formação plena dos educandos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: PERCURSO QUE MOVIMENTA O CURRÍCULO DAS ÁGUAS TOCANTINAS

As águas do rio Tocantins têm como finalidade desaguar no Oceano Atlântico. Antes, porém, ele tem vários percursos ao longo dessa jornada. Esses percursos movimentam suas águas para direção final de forma que por onde ele passa vai deixando marcas, de transformação da vida. Por ser um elemento da natureza, abriga seres vivos (animais e vegetais) que nascem, crescem, se desenvolvem, reproduzem-se e morrem ou mal nascem e logo morrem. O percurso das águas transforma a vida quando alimenta e mata a sede de espécies animais, vegetais e humanas, quando consegue garantir a sobrevivência de todo um ecossistema natural no qual também o homem e a mulher fazem parte.

Não somente o rio tem o seu percurso. A comunidade, a escola e o currículo também têm uma trajetória, um caminho a seguir que se construiu anteriormente, por outros sujeitos, e no momento atual, continuamos a traçar nosso percurso, construindo a nossa história. Quando se fala em currículo das águas é para enfatizar a idéia de currículo a partir de um lugar e proporcionar a reflexão de que, entre as populações desse habitat, também tem seu currículo. Há uma trajetória de saberes e conhecimentos que não estão somente na escola, mas na forma de ser e viver na cultura ribeirinha. Dessa forma, o currículo é um elemento crucial na vida dos seres humanos dentro ou fora da escola e tem acompanhado todo o trajeto educacional da humanidade.

Em vista disso, continuo a refletir no final desse estudo sobre o percurso que movimenta o currículo das águas daquela comunidade. E na trajetória histórica da educação, a escola perfaz seus caminhos. E esses caminhos foram e são movimentados por currículos que ela traçou como processo de movimento do ensino e da aprendizagem. Isso quer dizer que o currículo não é estático. Ele se movimenta para a direção que os sujeitos quiserem que ele prossiga. Portanto, o currículo tem um trajeto, um caminho uma direção a seguir e nesse processo ele pode ou não ser movimentado conforme os interesses das culturas. No caso da cultura da águas da localidade pesquisada, o movimento que o currículo perfaz na **comunidade** é um, e na **escola** é outro.

O percurso que movimenta o currículo das águas da escola multisseriada é atravessado por várias dificuldades. Nela se encontra uma educação fragilizada pelo abandono e descaso por parte das políticas que atendem esse nível de ensino no campo. Trata-se de políticas públicas de educação precarizada, da ausência de um atendimento qualificado para as questões de infra-estrutura, didático/pedagógicas e financeiras, de formação continuada para os educadores de escola multisseriada, no município de Cametá.

A escola investigada funciona atualmente em um prédio “novo”, não concluído. O que se denomina prédio escolar é uma estrutura com dois cômodos sem espaço para armazenar ou fazer a merenda, não tem água encanada, nem banheiro. As portas e janelas não foram colocadas e as carteiras são insuficientes. Por conta de situações como a que, encontramos em nossa investigação, indicamos que a escola multisseriada ribeirinha necessita de mais atenção do governo municipal. É um absurdo criar escolas no meio rural e não oferecer condições dignas e propícias ao seu funcionamento.

Criam-se escolas do campo sem investir na formação continuada dos educadores com dificuldades que às vezes, persistem por longo tempo na profissão por não terem com quem dialogar sobre suas dúvidas. Os que poderiam auxiliar na superação dessas dificuldades se encontram na cidade ou em localidades distantes e quando aparecem não conseguem escutar os desafios da docência na escola multisseriada. Nesse sentido, identificamos que estes educadores carecem de melhor acompanhamento e orientação contínua em suas práticas educativas.

Nas práticas de docência nas séries iniciais do ensino fundamental, um elemento que não convém adiar é a prática de alfabetização das crianças e dos adolescentes. Para Freire (2007, p. 72) a alfabetização deve estar vinculada a um universo existencial e não ocorrer pela memorização seqüencial das palavras em sílabas. Prepara-se o aluno para ser um agente desta aprendizagem pelo processo de alfabetização. Por essa razão, **alfabetizar** deve ser **uma** das dimensões prioritárias nas séries iniciais do ensino fundamental.

Não podemos duvidar que, as experiências nos ensinam e muitas coisas das quais conhecemos são graças as nossas práticas. A prática da alfabetização precisa ser encarada como uma necessidade original. Para Cagliari (2002), “se formássemos de maneira correta nossos professores alfabetizadores, teríamos neste país, em pouco tempo uma outra realidade em termos de analfabetismo”. (p.

34). Relacionada à dificuldade em desenvolver a prática da alfabetização com os educandos da multissérie, está à forma como o currículo se materializa na escola ribeirinha.

Nesse processo, o currículo das águas se movimenta por pelo menos, dois percursos. Um se apresenta no bojo das organizações sociais da comunidade como reflexo da cultura que movimenta os saberes ribeirinhos e o outro que se dá no campo do conhecimento socializado pela escola. Com isso, identificamos prioritariamente duas matrizes pedagógicas e curriculares circulantes na comunidade.

A primeira matriz se materializa no processo de formação e nas práticas educativas e curriculares desenvolvidas pelas **organizações** ribeirinhas e fundamentam seus postulados educacionais a partir do princípio e dos interesses coletivos, pensando na sobrevivência humana e da natureza. Essas experiências educativas têm proporcionado uma formação crítica que questiona a realidade e possibilita reflexão, discussão e tomada de decisões frente aos problemas sociais da comunidade na qual organizam ações ou reivindicações frente às instituições governamentais, como por exemplo, os Acordos de Pesca - uma ação coletiva da comunidade, para o controle das populações de pescados.

São formações que envolvem as necessidades dos sujeitos coletivamente em relação aos conhecimentos científicos. Não se ensina o ribeirinho à prática da piscicultura sem lhe fornecer as orientações adequadas para construção do poço e os cuidados necessários para a criação do peixe no cativeiro. Assim, como não se cria abelha sem a orientação de um profissional com domínio dos conhecimentos que envolvem a apicultura. Com isso, eles têm alcançado diversos e significativos benefícios para a população. Isso não significa que tudo ocorra a contento. Seria um absurdo pensar assim, posto que, em qualquer grupo humano sempre se enfrentam conflitos entre os pares ou relacionados às questões estruturais, administrativas e financeiras.

A segunda matriz pedagógica e curricular pauta-se numa pedagogia de inspiração capitalista que viabiliza uma formação baseada nos interesse do mercado de trabalho e fundamenta-se pelo princípio individualista. Ela é direcionada por especialistas em currículo, que elaboram e definem junto aos governos, o currículo oficial que se desdobra nas políticas públicas de ensino para educação estadual e municipal de modo que, este chega ao cenário da **escola**, ao professor e

finalmente ao aluno. É um currículo que perpassa por toda uma hierarquia desenvolvida em volta dos conhecimentos a ser ensinado.

Trata-se de um currículo encharcado de ideologias da classe dominante, definido em disciplinas, acompanhado pelo livro didático, fragmentado, preso às cargas horárias, anos letivos, e as avaliações. Esse currículo atrelado ao livro didático dificulta na aprendizagem interpretativa e na articulação de uma formação questionadora, mesmo nos momentos em que se materializa o desenvolvimento de um conteúdo voltado para as questões reais da cultura vivida pelos sujeitos. É um currículo que representa os interesses de uma cultura homogeneizada que tenta fortalecer e disseminar um conhecimento único que deve ser o mesmo para todos. É um currículo implementado de fora pra dentro, que ganha legitimidade e controla esses significados nos espaços escolares. E é exatamente neste contexto onde ele se materializa, como um currículo descontextualizado, pronto e acabado, diretamente para ser inculcado na mente de discentes e docentes.

Mediante tais circunstâncias, compreendemos que “os trabalhos pedagógicos vêm reproduzindo práticas de ensino que não dialogam com as famílias, com os múltiplos trabalhos e com os conhecimentos que surgem dessas práticas produtivas”. (BARROS, 2005, p.157). Parte-se de um currículo livresco, organizado em forma de uma listagem de conteúdos e que tem, entre tantas possibilidades, gerado analfabeto das letras e do mundo. Mais do que isso, tem-se implantado na mente das pessoas, um pensamento no qual as faz sentir-se sempre fracassados. Fracassaram na escola e vão fracassar na vida também. Os que, continuam a freqüentar a escola depois de muitas tentativas, com a vontade de seguir em frente, são às vezes, rotulados como os atrasados, menos capazes, com problemas, lentos, ou deficientes.

Arroyo (2007) nos adverte de que há uma incongruência no campo escolar quando se parte da convicção de que os alunos são desiguais para aprender. Existindo, portanto, capacidades desiguais para a aprendizagem dos conteúdos escolares. No entanto, organiza-se para a escola um currículo homogêneo, tendo como base educandos capazes, iguais. “Esses são os parâmetros de conhecimento a serem consagrados como currículo de qualidade desde o pré-escolar”. (p.30).

Por outro lado, não podemos omitir que:

Existe uma tradição de explicação de significados e de construção de uma moldura teórica para a docência escolar. Que está na ausência de uma articulação coletiva para se construir projetos de área do conhecimento, de escola e de rede. A cultura escolar está dominada pela prática solitária de sala de aula. Uma prática solitária que dificulta questionar sobre os significados, as bases teóricas e vivências do nosso fazer. (ARROYO, 2004, p. 183).

Esses pontos abordados pelo autor nos permitem refletir que de fato, numa escola com diversos docentes, o solitarismo de cada um na sua área, é perceptível, cabendo, portanto, questionar essa prática solitária, tanto no sentido das áreas de conhecimentos, como no espaço de sala de aula, ou da escola. Mas, e na escola multisseriada? O docente parece não ter saída, uma vez que, baseado na argumentação do autor, o docente da multissérie é um solitário literalmente no sentido da palavra. Não tem outros colegas para pensar numa articulação de projetos educativos, nem mesmo para elaborar um planejamento educativo pautado nos interesses da cultura vivida. Então, este docente não pode de forma alguma, transformar a realidade de um currículo livresco, baseado numa listagem de conteúdos originados na Secretaria de Educação.

Esse é concretamente, um modelo de pensamento, que o sistema de dominação capitalista, deseja que aceitemos. Existe alguma possibilidade de uma construção pedagógica coletiva, para uma escola multisseriada? Há condições de se abolir a experiência de uma educação solitária na multissérie, posto que, essa é uma escola com um único professor?

O educador da escola multisseriada é um solitário sim, até o momento em que perceber que nunca esteve sozinho. Pois, como dizia Paulo Freire em sua obra, *Pedagogia do Oprimido* “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão”, ou seja, o docente da multissérie devia contar na empreitada de transformação do ensino na sala de aula, com os educandos, os pais de alunos e ainda envolver, a comunidade e os movimentos sociais em seu entorno, para construir um projeto diferente para a escola, posto que, de acordo com os dados utilizados nesta pesquisa, está eminentemente explícito na concepção destes sujeitos, a importância da educação ribeirinha e do currículo.

Os comunitários, pais de alunos e educandos, reconhecem qual o verdadeiro currículo se materializa na escola ribeirinha e sabem que este paradigma curricular é um fracasso. Ele não é bem sucedido justamente por que, não lhes

oportunizaram uma aprendizagem significativa, que fizesse perceber criticamente a sua condição de sujeito de direitos; e não possibilitou-lhes o despertar em suas consciências para se organizarem coletivamente e reivindicar dos gestores municipais e estaduais políticas públicas de educação básica para os que desejassem concluir os estudos.

A comunidade tem vários movimentos sociais organizados, pessoas engajadas na luta por direitos, mas parece que a escola não lhes pertence, é algo à parte, que está fora do seu alcance. Eles sabem o caminho para se construir uma educação diferenciada, dentro dos seus interesses, mas parecem imóveis. Criticam o papel da escola, mas ficam nisso mesmo. Reconhecem suas necessidades sociais e profissionais no campo da saúde, agricultura, da educação ambiental, da formação para atuar na cooperativa ou na associação, etc., mas parecem que perderam ou nunca encontraram o percurso que deveria movimentar o currículo das águas na comunidade do Jorocazinho de Baixo. Contudo, “sabemos que a escola não nasceu para o meio rural, senão nas cidades e por uma necessidade das cidades. Desde sua origem a escola se configurou como um elemento estranho e, inclusive, agressivo ao mundo rural”. (VENDRAMINI, 2000, p. 181).

Entretanto, existem movimentos sociais no Pará e no Brasil que vem conseguindo desconstruir essa concepção de educação e reconstruindo outra leitura da escola. Essa outra leitura tem se afirmado, por exemplo, na trajetória histórica de luta e organização do Movimento dos Sem Terra - MST - quando compreenderam que a escola é um lugar e precisa ser ocupado pelas populações do campo. Segundo Caldart (2001), eles se mobilizaram para garantir o direito à escola, que tivesse sentido e significado em suas vidas presentes e futuras; articularam para construir uma proposta pedagógica específica; mobilizaram-se para formar educadores capazes de trabalhar naquela proposta, de forma que, iniciaram lutando pelo ensino das séries iniciais do ensino fundamental e atualmente a luta e a reflexão pedagógica se estendem da educação infantil à universidade. Destaca a autora que, “aos poucos o conceito de escola foi sendo ampliado, tanto na abrangência como no significado”. (p. 44)

É obvio que essa iniciativa parte de uma organização social diferente e de uma realidade do campo também diferente da situação investigada por esse estudo. A situação enfrentada pelos sujeitos que vivem em áreas ribeirinhas guarda suas especificidades próprias, mas, isso não significa que os comunitários ou os

movimentos sociais ribeirinhos compreendam a escola como algo à parte, distante. Muito pelo contrário, a educação ribeirinha tem uma relevância social muito grande e as mães dos alunos, por experiência própria, denuncia em seus depoimentos, relatando o que a ausência de um currículo escolar implicou em suas vidas e ao mesmo tempo compreendem que possuir um diploma, pode não ser uma garantia de obtenção de um posto no mercado de trabalho, mas há um consenso social legitimado na sociedade que reconhece o conhecimento escolarizado como válido; e é obvio que a escola, ao reconhecer a validade de um conhecimento, termina por negar e excluir outros.

A negação dos conhecimentos de uma cultura se dá pelo domínio e aprendizagem de referências de outra cultura, e, sua materialização no campo educacional ocorre, por exemplo, quando se prioriza os conhecimentos abordados nos livros didáticos em detrimento dos saberes e experiências acumuladas na cultura dos próprios sujeitos; uma referência onde se define qual conhecimento os educandos ribeirinhos devem aprender no campo da leitura, escrita e dos cálculos matemáticos, da geografia, história, artes e religião, excluindo-se os saberes expressos e construídos em sua própria cultura. Essa ação se torna concreta a partir de questionamentos que indagam: para que serve aprender a ler, escrever, contar e interpretar o que os sujeitos já conhecem? O importante é aprender o desconhecido, aprender sobre outras realidades, destituindo de significado os saberes que envolvem a realidade dos sujeitos, apresentando-os como supérfluos.

O estudo realizado evidenciou que os saberes ribeirinhos não são supérfluos, e que há conhecimentos legitimados pela sociedade e institucionalizados como válidos ou não. Nesse sentido, na contramão de uma educação que não valoriza os saberes próprios dos sujeitos, penso ser possível encontrar outros significados, novas perspectivas para a escola multisseriada ribeirinha, pois em concordância com o que afirma VASCONCELOS (2004, p. 92), “Precisamos estar atentos ao significado real dos conhecimentos, sob pena de criamos [...] conteúdos que não tem relevância social” para infância e adolescência ribeirinha.

A escola multisseriada possui uma rejeição por parte das políticas governamentais e no município de Cametá negligencia-se inclusive o termo “escolas multisseriadas”, passando a denominá-las de “escolas Anexas”. Sendo, portanto um modelo de escola estereotipada. Mas, na contramão dessas perspectivas, os educadores e educadoras desses espaços estão procurando fazer a sua parte, sem

orientação pedagógica por parte da Secretaria de Educação, sem um salário digno, sem receber formação continuada e ainda, com precária estrutura física, pedagógica e financeira. E, nesse contexto muito desfavorável, são demandados a apresentar resultados satisfatórios de aprendizagem e aprovação no final do ano letivo. Particularmente, no caso de nossa pesquisa, constatamos a necessidade desses educadores e educadoras construírem um **currículo diferenciado**, com base na **cultura dos sujeitos ribeirinhos** e não fundamentado num paradigma dominante, com conhecimentos fragmentados, descontextualizados em uma “listagem de conteúdos” ou numa organização educacional caracteristicamente “urbanocêntrica”.

Para cumprir com essa demanda, ressaltamos a necessidade de que escola localizada no meio rural, particularmente, aquela localizada nas comunidades ribeirinhas deve ser valorizada enquanto espaço de construção do conhecimento no qual se formate um currículo para a infância e adolescência ribeirinha, valorizando os saberes culturais locais, despertando-os para uma leitura de mundo ampliada e para a construção de sujeitos críticos, cidadãos de direitos.

Com a realização dessa pesquisa, evidenciou que a infância e adolescência ribeirinha desfrutam de um espaço onde biologicamente e socialmente a vida brota em múltiplos sentidos. No rio a vida ressurgue constantemente, é um manancial natural de conhecimentos a serem explorados assim como a floresta em volta de sua casa. E estes elementos são referências culturais relevantes para essas populações, é parte integrante de suas vidas e as crianças aprendem com os mais velhos que a vegetação das ilhas evita a erosão e o cuidado com a vida presente no rio e na floresta têm garantido a manutenção da vida humana e de outras espécies. Conforme o pensamento de Larraia (2006, p. 56), “para se perceber o significado de um símbolo é necessário conhecer a cultura que o criou”. Com isso para identificar o significado da cultura ribeirinha é necessário conhecer a linguagem empregada por seus sujeitos.

É por meio da linguagem que as crianças e adolescentes ribeirinhos interagem e desenvolvem-se. Criam formas de relacionar-se com mundo e com os outros. Com isso esses sujeitos desenvolvem o pensamento, refletem sobre si mesmos e sobre as coisas em sua volta. Para Oliveira (1992, p. 28), “é o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que vai lhe fornecer, pois, o universo de significados que ordena o real em categorias (conceitos), nomeados por palavras da língua desse grupo”. A partir da sua realidade, ocorre um alargamento do

conhecimento infantil, caracterizado pela abrangência de aprendizagens nos diferentes espaços. Mas os saberes advindos do contexto social local, na maioria das vezes, são silenciados na escola, em virtude do conhecimento escolarizado. Ressaltamos que, embora o conhecimento cultural seja negligenciado na escola, continua a exercer sua função diariamente na vida das crianças.

Portanto, identifica-se que nesse emaranhado contexto de dificuldades, existem perspectivas elucidadas através das experiências e práticas de suas organizações; nas narrativas da família e dos comunitários; mas, sobretudo, os educandos nos ensinaram o quanto o currículo de sua cultura é rico de possibilidades. E as perspectivas não param aí. Elas aparecem também na escola, com raros momentos de desenvolvimento dos conteúdos cuja referência foi à realidade; no carisma da professora ao assumir uma jornada de trabalho que exige competência não só do magistério, mas de outras funções educacionais. Não se pode deixar de mencionar, que sua atitude frente à pesquisa, possibilitou-lhe encarar os desafios do analfabetismo, o qual seus educandos, vinham sofrendo.

Contudo, enceramos o texto intitulado: **“Currículo e seus significados para os sujeitos de uma escola ribeirinha, no município de Cametá/ Pará”**, não com respostas definitivas e acabadas, até por que a realidade pesquisada é dinâmica, dialética e o que está aqui escrito, pode ter se alterado na comunidade e na escola pesquisada. Por conta disso, optou-se por finalizar este texto inconcluso, com uma proposição: Que os conhecimentos culturais ribeirinhos sejam as referências curriculares significativas a nortear as aprendizagens escolares, da infância e da adolescência ribeirinha, no município de Cametá, no Estado do Pará, ou em qualquer outro cenário onde existam comunidades rurais ribeirinhas.

Glossário de Expressões do Léxico Ribeirinho

Açaí tuira – fruto bastante maduro, que fica com uma tonalidade acinzentada. Nem todo açaí escuro fica tuira quanto está maduro. Bem maduro, fica tuira com o caroço embranquecido.

Aturiá - árvore leguminosa de ramos compridos e tortuosos do baixo Amazonas e litoral do Pará, de campo de várzea da Amazônia. Esta planta ribeirinha arbusta só vinga no estuário. Vive em família, debruçada na borda dos canais e ilhas. Tem o sinal da maré alta deixado pelo sedimento fluvial na ramaria. (Cametá).

Arraias - são cerca de 500 espécies, encontradas em quase todas as bacias hidrográficas da América do Sul. O corpo achatado e em forma de disco faz das arraias peixes extremamente exóticos, escondem na parte menos vistosa do corpo, a cauda, um potente ferrão. Quando nadam em liberdade, não são capazes de atacar uma pessoa. Mas, se forem tocadas, disparam por reflexo uma espécie de chicotada, ferroando o corpo da vítima e provocando dores terríveis que persistem nos casos mais graves, por até dois dias.

Andirobeira - árvore de grande porte chega a atingir 30 metros de altura. O fuste (parte que vai do solo aos primeiros galhos) é cilíndrico e reto. A casca é grossa, tem sabor amargo e desprende-se facilmente em grandes placas. Copa de tamanho médio e bastante ramosa. A inflorescência é uma panícula (espécie de cacho). As flores têm cor creme e o fruto é uma cápsula que se abre quando cai no chão, liberando de quatro a seis sementes. Floresce de agosto a outubro na Amazônia e frutifica de janeiro a maio. Porém, há muitas variações dependendo da região. É nativa da Amazônia. O óleo e as gorduras são extraídos e utilizados para a produção de: repelentes de insetos, antissépticos, cicatrizantes e antiinflamatórios.

Aningal – um tipo de vegetação formada pela planta aninga. Uma planta herbácea com fibras grossas e compridas, da haste é empregada na fabricação de cordas. É uma planta que fica nas margens dos rios e igarapés, cresce na periferia de manguezais e tem propriedades vermífugas e cicatrizantes. Não pode ser usada internamente, por ser altamente tóxica.

Buçu - é uma palmácea encontrada em países da América Central e do Sul e na Região Amazônica, onde suas folhas são muito usadas na cobertura de casas. Pode ser encontrado nas matas das várzeas e ilhas da Região Norte, especialmente na Amazônia, Pará e Amapá. A árvore de ubuçu em geral mede de 3 a 6 metros de altura. Suas folhas são grandes e quase inteiras, muito semelhantes as das bananeiras, medindo de 4 a 8 metros de comprimento, por 1,5 metros de largura. A palmeira possui frutos que são protegidos por um invólucro constituído por um saco de tecido fibroso, flexível e resistente denominado "tururi", que apresenta cor natural castanho escuro. Utilizam essa fibra na confecção de peças artesanais como bolsas sacolas. Adornos, etc.

Cacuri – armadilha feita de tala paxiúba ou de jupati utilizada para pegar peixes.

Caratinga - Aparece em cardumes e quando a primeira é ferrada, logo muitas outras virão. A caratinga é um peixe de pequeno porte, atingindo em média 40 cm de comprimento e a pesar 1,5kg.

Casca de uruá – No norte/nordeste do Brasil, uruá é o nome dado pelos índios, a vários moluscos de água doce. São animais cuja concha (seis cm de comprimento) pode chegar a atingir quase o tamanho de um punho. É globosa, cor castanho-amarelada que varia de clara a escura, com listras escuras de largura variável. Apresentam um opérculo ("tampa" protetora) na parte inferior do corpo. Proteção do uruá, utilizado na colheita do látex de seringueira. Em tupi-guarani o nome aruá significa caracol (grande); uruai ou aruai = caracol pequeno.

Carachuê – são aves que se adaptam bem a habitats diversos, desde as estepes da Sibéria à floresta tropical da Amazônia. Preferem zonas arborizadas e podem ocupar com sucesso ambientes urbanos. Têm alimentação omnívora. Pássaro também conhecido como sabiá.

Dourado - Peixes de escamas. São bastante semelhantes, sendo que uns apresenta uma coloração dourada com reflexos avermelhados, enquanto outros têm nadadeiras alaranjadas. Cada escama apresenta um filete negro no meio, formando

riscas longitudinais da cabeça à cauda, do dorso até abaixo da linha lateral. Podem alcançar mais de 1m de comprimento e 25 kg. São espécies piscívoras, predadores vorazes, alimentam-se de pequenos peixes nas corredeiras e na boca das lagoas, principalmente durante a vazante quando os outros peixes migram para o canal principal. Nadam em cardumes nas correntezas dos rios e afluentes e realizam longas migrações reprodutivas.

Mangues - são vegetais das regiões litorâneas do Brasil. Nestas áreas, a água do mar ou dos rios, avança no solo, formando regiões alagadiças. É um vegetal que possui raízes externas (aéreas). Como o solo do mangue é pobre em oxigênio, este é obtido pelas plantas fora do solo. Em função da diversidade da região, os mangues podem ser classificados em: mangue-branco, mangue-vermelho e mangue siriúba. As plantas possuem sementes compridas, finas e pontudas e se reproduzem com facilidade em solo úmido e na água doce elas localizam-se na beira dos rios e protege o solo contra erosão.

Mandubé - peixe de couro com o corpo alto e um pouco comprimido; cabeça larga e achatada; e boca muito grande. O olho é lateral e a abertura branquial pequena. Espécie carnívora alimenta-se de peixes e invertebrados (camarões e insetos). Vive ao longo dos rios, nos remansos entre as corredeiras. É muito apreciada como alimento em algumas regiões.

Mergulhão – é uma ave com bico longo, fino, serrilhado e recurvo é adaptado para capturar peixes com mergulhos de extrema destreza. Penacho nual desenvolvido e preto (preto esverdeado no macho, menor e cor de chocolate na fêmea). Silhueta baixa quando nada. Grande marca dividida na asa. Pés vermelhos. Vive em rios ou ribeirões com corredeiras, em regiões serranas. Sobe e desce rios encachoeirados à procura de peixes. É uma espécie exigente, a água tem que ser clara e limpa. Voa baixo ao longo do rio, pousando em rochas e troncos caídos na água. É uma espécie rara. Uma das poucas aves brasileiras adaptadas a rios de regiões montanhosas. Criticamente em perigo. Tamanho populacional reduzido e em declínio, com probabilidade de extinção da natureza.

Mututi – nome comum a duas espécies de árvores da família das leguminosas sendo que uma produz uma madeira de lei muito utilizada na construção naval. A segunda produz uma madeira de qualidade inferior empregada como estaca na construção civil. A escarificação da sua casca faz gotejar uma resina líquida, vermelha e adstringente que logo coagula.

Meieiro – agricultor que arrenda a terra pagando com a metade da produção.

Matapí – uma armadilha feita de fibras vegetais. É como uma gaiola de formato cilíndrico, com 40 cm de comprimento e 25 cm de diâmetro. Nas extremidades, apresenta uma espécie de funil que facilita a entrada dos camarões e dificulta a saída. Instrumento de pesca de tala de jupati. Pelo sistema tradicional de captura, os espaços entre as “talas” do matapi são bastante estreitos, impedindo que os camarões de menores dimensões passem por eles. Já nos matapis adaptados, os espaços são alargados de forma a reter apenas os camarões maiores.

Mapará - peixe teleósteo, siluriforme, encontrado na Amazônia e no rio Paraná, de dorso azulado, ventre esbranquiçado, olhos situados sobre a articulação mandibular, e cuja carne é considerada de boa qualidade. Sinonímia: cangata, mandubi, mapará-de Cametá, mapurá.

Mandubé - peixe de couro; corpo alto e um pouco comprimido; cabeça larga e achatada; e boca muito grande. O olho é lateral e a abertura branquial pequena (características da família). A coloração é azul escuro no dorso, sendo que o flanco é amarelado, clareando em direção ao ventre. Espécie de médio porte alcança cerca de 50 cm de comprimento total e 2,5kg. Espécie carnívora alimenta-se de peixes e invertebrados (camarões e insetos). Vive ao longo dos rios, nos remansos entre as corredeiras. É muito apreciada como alimento em algumas regiões.

Palafitas – sistemas de construção usados em regiões alagadiças cuja função é evitar que as casas sejam arrastadas pela correnteza dos rios. São construções de madeira muito utilizada nas margens dos rios, na Amazônia. Comuns em todos os continentes sendo que, em áreas tropicais e equatoriais de alto índice pluviométrico é maior.

Poqueca – são iscas feitas com farelo de babaçu ou outro farelo vegetal (milho ou arroz) que são embrulhados com a folha de bananeira ou plástico. Utilizado para atrair o camarão para o matapi.

Paneiro – cesto de trama aberta, feito de cipó titica/uambé/arumã, forrado de folhas de arumã ou de sororoca, onde se acondiciona a farinha de mandioca para uso e para venda. Tem sido usada como embalagem descartável.

Pracuúba – uma árvore cujas tábuas são utilizadas para assoalho, Embarcação, habitação, lenha e ponte.

Pau de arara – caminhão coberto, com varras longitudinais na carroceria, as quais os passageiros se agarram. É usado principalmente no transporte de retirantes nordestinos.

Pacu - peixe de escamas; corpo romboe comprimido. Espécie onívora, com tendência a herbívora: alimenta-se de frutos/sementes, folhas, algas e, mais raramente, peixes, crustáceos e moluscos. É considerado um dos peixes importante comercialmente.

Trapiche – construção, na maioria das vezes, de madeira que adentra o limite do rio ou do mar, utilizada para embarque e desembarque de passageiros ou mercadorias bem como o pescado. Conhecida popularmente em outros estados como: porto; dique; ponte.

Traíra - predador voraz, solitário, que pode ser encontrado em águas paradas, lagos, lagoas, brejos, matas inundadas, e em córregos e igarapés, geralmente entre as plantas aquáticas, onde fica a espreita de presas como peixes, sapos e insetos. É mais ativo durante a noite. Apesar do excesso de espinhas, em algumas regiões é bastante apreciado como alimento.

Tucunaré - peixes de escamas; corpo alongado e um pouco comprimido. Existem pelo menos 14 espécies de tucunarés na Amazônia. Podem medir 30 cm ou mais de 1m de comprimento. Todos os tucunarés apresentam uma mancha redonda (ocelo) no pedúnculo caudal. Espécies sedentárias (não realizam migrações), que vivem em

lagos/lagoas (entram na mata inundada durante a cheia) e na boca e beira dos rios. Formam casais e se reproduzem em ambientes lênticos, onde constroem ninhos e cuidam da prole. Têm hábitos diurnos. Alimentam-se principalmente de peixes e camarões. São as únicas espécies de peixes da Amazônia que perseguem a presa, ou seja, após iniciar o ataque, não desistem até conseguir capturá-las.

Rabeta – é um tipo de transporte fluvial de construção simples, aclopados aos motores estacionários dois tempos e quatro tempos ou dissel cuja hélice trabalha próximo à superfície da água.

Siriubeira - Árvore com raízes horizontais, dispostas radialmente, que emitem prolongamentos com geotropismo negativo, pneumatóforos, com lenticelas, cuja função é permitir as trocas gasosas.

Ucuúba – árvore de grande porte, atingindo até mais de 30 m de altura por 1,0 m de diâmetro; tronco provido de sapopemas; casca fina acinzentada. Folhas coriáceas, oblon-go-lanceoladas ou lanceoladas, acuminadas. Inflorescência em panículas axilares ou subaxilares; as masculinas em fascículos com 8-15 flores; as femininas poucas, dispostas em ráculos curtos e sésseis. Fruto elipsóide, curto-estipitado, quando jovem inteiramente semi-veludoso, mais tarde glabro, bivalvar. Madeira leve (0,45 a 0,55 g/cm³); cerne bege levemente rosado; grã direita; textura média; sem gosto e cheiro distintos. Fácil de trabalhar, macia, recebendo bom acabamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Rubem. **Conversas sobre educação**. Campinas, SP: Verus Editora, 2003.
- ALMEIDA, Bruna G. D. Os **Acordos de Pesca na Amazônia: uma perspectiva diferenciada de gestão das águas**. Disponível em: http://www.conpedi.org/manais/anais/recife/direito_ambiental. Acesso em 10 de fevereiro de 2009.
- AMORIM, Maria J. P. **Jorocazinho de Baixo e seus afluentes: preservar, reconstruir e vivenciar a natureza**. Cametá, Pará, [1993]. 04 p.
- APLLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- _____. **Poder, significado e identidade: ensaios de estudos educacionais críticos**. Portugal: Porto Editora Ltda, 1999.
- _____. **Educando à direita: mercados padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.
- APLLE, Michael W. BURAS, Kristen L. e colaboradores. **Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra os subalternos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- ARAÚJO, Paulo. O norte para a aprendizagem. Redes, escolas e professores revelam como montar esse documento que serve de bússola do ensino. **Currículo**, São Paulo, ano XXIII, n. 209, p.32, jan/fev. 2008.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- _____. **Imagens quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004a.
- _____. (Org.). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- _____. et al. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004b.
- _____. **Indagações sobre o currículo: educandos e educadores, seus direitos e o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- ARROYO, Miguel G. **Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola**. In: MOREIRA, Antonio F. Barbosa. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

_____. **Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola.** In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo: políticas e práticas. São Paulo: Papirus, 2006.

ARNAVAT, Antonia Rigo e Dueñas Gabriel Genescá. **Como elaborar e apresentar teses e trabalhos de pesquisa**; tradução Valério Campos Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARROS, Helena Domingues. (2001). **Plano nacional de transporte escolar.** Disponível em: <http://apache.camara.gov.br/portal/arquivos/câmara/internet/publicações> Acesso em: 10 de outubro de 2008.

BAUER, Martin W. e GASKEL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BENJAMIN, César e CALDART, Roseli Salete. **Projeto popular e escolas do campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2001.

BENFICA, Welesandra Aparecida. **A escola rural na década de 90: expectativas e significados da experiência escolar para os alunos e suas famílias.** Belo Horizonte, 2006. 161 p. (Dissertação) Mestrado em Sociologia e História da Profissão Docente e da Educação Escolar. PUC/MG.

BENECIÁRIOS, ASSOCIAÇÃO DO PAE, et. al. **Projeto Agroextrativista Ilha Joroca – Plano de Uso.** Cametá, Pará, 2007.

BONETI, Lindomar Wessler. **O silêncio das águas: políticas públicas meio ambiente e exclusão social.** Ijuí: Ed. Unjuí, 2003.

BORDENAVE, Juan E. Daz. **O que é participação.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **O que é educação.** São Paulo: Artistas gráficos, 1991.

_____. **Repensando a pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, 9394/96.** Brasília, 1996.

BRASIL, **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – Transporte Escolar.** (2008). Disponível em: http://fnde.gov.br/homeqpnate_pnte.html? Acesso em 10 de outubro de 2008.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Resolução CNE/CEB Nº 1 – de 3 de abril de 2002.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. **Incra/PA investe R\$ 4,7 milhões em casas e equipamentos.** 15 fev. 2008. 03 p. Disponível em: <http://www.mda.gov.br/portal/index/show/index/cod/131/codinterno/15759>

BRASIL, Ministério do Meio Ambiente. Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e de Recursos Naturais Renováveis – IBAMA. **Instrução Normativa nº 29**, de 31 de dezembro de 2002. Brasília, DF, 03 de abr, 2002. 03 p.

BRASIL, Ministério do Meio Ambiente. Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e de Recursos Naturais Renováveis – IBAMA. **Acordo de Pesca do Jorocazinho de Baixo** de 21 de junho de 2005. Brasília, DF, 21 de jun.de 2001, p.36.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados do Censo Escolar 2005, 2006, 2007 - Educacenso.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/qbasica/cento/Escolar/Matricula/centoescolar>. Acesso em: 19 ago. 2008.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Indicadores Demográficos e Educacionais – Cametá – Pará.** Brasília: DF, 2008. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/ide/layout_tabelas/ Acesso em: 01 set. 2008.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da educação do campo.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BARROS, Oscar Ferreira. **Educação popular ribeirinha um estudo do saberes e práticas produtivas do trabalho ribeirinho na Amazônia paraense.** João Pessoa, 2007. 176 p. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPB/CE.

CALDART, Roseli Salete. **A escola do campo em movimento.** In: BENJAMIN, César e CALDART, Roseli Salete. Projeto popular e escolas do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2001.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção.** In: ARROYO, Miguel G., CALDART, Roseli S., MOLINA, Mônica C. (Orgs.). Por uma educação do campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu.** São Paulo. Scipione, 1998.

CAMETÁ, Secretaria Municipal de Educação. Setor de Estatística Educacional. **Estatística da Educação do Município.** Cametá, Pará, 2008.

CAMETÁ, Secretaria Municipal de Educação. Setor de Estatística Educacional. **Estatística de alunos, docentes, turmas e escolas por modalidade - 2008**. Cametá, Pará, 2008.

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

CAPORALINI, Maria Bernadete Santa Cecília. **Na dinâmica interna da sala de aula: o livro didático**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). Repensando a didática. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

CAPUTO, Stela Guedes. **Sobre entrevistas: teoria, prática e experiências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CATALÃO, Vera Lessa e RODRIGUES, Maria do Socorro. (Org.). **Água como matriz ecopedagógica**. Brasília: Edição do Autor, 2006.

CARDOSO, Ana Cláudia Duarte. (Org.). **O rural e o urbano na Amazônia: diferentes olhares em perspectivas**. Belém: EDUFPA, 2006.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensivo artigo a artigo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CARVALHO, Delza Maria de. **Política e exclusão social: um estudo sobre o município de Cametá**. Belém: Camutás, 1998.

CARVALHO, Janete Magalhães. **Pensando o currículo escolar a partir do outro que está em mim**. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo. (Org.). Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo. São Paulo: Cortez, 2005.

CERDEIRA, Regina Glória Pinheiro. **Projeto Acordos de pesca alternativo para o manejo de recursos pesqueiros**. Santarém, Pará: Instituto Amazônico de Manejo Sustentável dos Recursos Ambientais. 2002

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CRISTO, Ana Cláudia Peixoto de. **Cartografia da educação na Amazônia rural ribeirinha: estudo do currículo, imagens, saberes e identidade em uma escola do município de Breves/ Pará**. 2007. 164 p. Dissertação (Mestrado em Educação) UFPA. Belém.

CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS: 1988. Caio Tácito. Brasília: Senado Federal e Ministério da ciência e tecnologia, centro de estudos estrangeiros, 1999.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARÁ. **RESOLUÇÃO nº. 813, de 11/12/2000. Regulamenta nucleação ou Anexos**.

COLÔNIA DOS PESCADORES Z 16 de Cametá. **As experiências nas localidades de Joroca de Baixo e Cuxipiarí Carmo.** Cametá; Idade da Pedra Produções Gráficas, 2003.

COSTA, Gilson da Silva. **Desenvolvimento rural sustentável como base no paradigma da agroecologia.** Belém: UFPA/NAEA, 2006.

COSTA, Francisco Sergio. **Estatística aplicada a pesquisa em educação.** Brasília: Plano Editora 2004.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo.** São Paulo: Cortez, 1996.

DAMME, Jean Marie A. E. **Ensino multisseriado: uma realidade do Maranhão.** São Luís: UNDIME/ASP-MA/UNICEF, 2004.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio, científico e educativo.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos.** Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

_____. **Participação é conquista: noções de política social participativa.** São Paulo: Cortez, 2001.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL JUROCAZINHO. **Planejamento escolar.** Cametá: Secretaria de Educação, 2005.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Educação do campo e território camponês no Brasil.** In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. (Org.). Por uma educação do campo: campo - políticas públicas - educação. Brasília: INCRA, MDA, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda; J.E.M.M. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

FETAGRI-PA/AP. Departamento de cooperativismo e associativismo. **Cartilha sobre cooperativismo e associativismo.** Graphitte Editoras, 1998.

FILHO, José Camilo dos Santos e GAMBOA, Silvio, Sáchez. (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade qualidade.** São Paulo: Cortez, 2000.

FUNCAP, **Estatuto da criança e do adolescente.** Belém, 2004.

FREITAS, Maria Natalina, Mendes. **O ensino de ciências em classes multisseriadas: um estudo de caso numa escola ribeirinha.** In: HAGE, Salomão M. Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das Escolas Multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutenberg Ltda, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. SHOR, Ira. **Medo e ousadia: Cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006a.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 2006b.

_____. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FERREIRA, Rosa Helena Nogueira. (coord). Et al. **Os processos de ensino e aprendizagem na região amazônica: novos caminhos para educação ribeirinha.** Belém: UNAMA/FIDESA, 2007.

FERREIRO, Emilia. **Passado e presente dos verbos: ler e escrever.** São Paulo: Cortez, 2005. Tradução de Claudia Berliner.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo.** São Paulo: Cortez, 2005.

GADELHA, Marcus. **Dicionário de cearês: termos e expressões populares do Ceará.** Editora RDS, 2007.

GARCIA, Regina Leite e MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. (Org.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios.** São Paulo: Cortez, 2006.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação.** São Paulo: Cortez, 2005.

GASKELL, George. **Entrevistas individuais e grupais.** In: BAUER, Martin W. e GASKE, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Educação Comunitária e desenvolvimento sócio-político.** In: GADOTTI, Moacir; GUTIÉRREZ, Francisco. Educação comunitária e economia popular. São Paulo: Cortez, 2005.

GRZYBOWSKI, Cândido. **Movimentos populares rurais no Brasil.** In: STÉDILE, João Pedro. A questão agrária na década de 90. Et al. Porto Alegre: Editora da UFRG S, 2004.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo osfs; CALDART, Roseli, Salete. (org.) **Educação do campo: identidade e políticas públicas.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Ir; MOLINA, Mônica, Castagna. (Orgs.). **Por uma educação básica do campo**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1999.

KRUPPA, Sônia M. Portela. (Org.). **Economia solidária e educação de jovens e adultos**. Brasília: INEP, 2005.

HAGUETTE, Tereza Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

HAGE, Dionísio. **Estudos paraenses e amazônicos**. Belém: Distribel, 2003.

HAGE, Salomão M.; BARROS Oscar Ferreira; CORRÊA, Sérgio Roberto M. **Os sujeitos do campo afirmam que “o modelo da escola seriada” é a solução para a escola multisseriada. Será mesmo?** In: Jornada de formação continuada de educadores (as) do campo da rede estadual de ensino. Belém, Pará, SEDUC, [2003].

HAGE, Salomão M. **Editorial. Comunica Multissérie**. Belém, Pará, Ano I, nº 01 – fevereiro o de 2004.

_____. **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das Escolas Multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

_____. **Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito a educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense**. In: Revista brasileira de estudos pedagógicos. Brasília: v. 87, n. 217, dezembro de 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE – Agência de Cametá. **Dados demográficos da população urbana e rural do município de Cametá – 2007**. Cametá, Pará: Agência de Cametá, 2008.

IMAGEM via satélite: **Ilha do Joroca**. 2008. Disponível em: imagem@2008TerraMetrics.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. **Entrevista narrativa**. In: BAUER, Martin W. e GASKEL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura um conceito antropológico**. Ri de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre o currículo: currículo e desenvolvimento humano**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens?** In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Org.). Políticas de currículo em múltiplos contextos. São Paulo: Cortez, 2006.

LOIZOS, Peter. **Vídeo, filme e fotografia como documento de pesquisa**. In: BAUER, Martin W. e GASKEL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LÜDKE, Menga. **Aprendendo o caminho da pesquisa**. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). Novos enfoques da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MAPA da **Microrregião de Cametá. Veja sua cidade, seu rio, sua ilha, sua rua**. Disponível em: <http://cametaoara.vilabol.uol.com.br/localise.html>. Acesso em: 04 mai. 2008.

MARTINS, Pura Lucia Oliver. **Conteúdos escolares: a quem compete a seleção e a organização?** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). Repensando a didática. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

MENEGOLA, Maximiliano; SANT' ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar? Currículo, área, aula**. Petrópolis RJ: Vozes, 1991.

MOREIRA, José Roberto e COSTA, Luís Flávio de Carvalho. (Org.). **Mundo Rural e cultura**. Rio de Janeiro: mauad, 2002.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio et al. **Para quem pesquisamos para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. (Org.). et al. **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

_____. (Org.). et al. **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MOLINA, Mônica C. e JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

_____. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexões**. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Brasília: 2006.

MOLINA, Mônica Castagna. **A constitucionalidade e a justiciabilidade do direito a educação dos povos do campo**. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. (Org.). Por uma educação do campo: campo - políticas públicas - educação. Brasília: Incra, MDA, 2008.

MORAES, Sérgio Cardoso de. **Uma arqueologia dos saberes da pesca: Amazônia e Nordeste**. Belém: EDUFPA, 2007.

MORAES, Roque e LIMA, Valderéz Mariana do Rosário. (Org.). **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

NETO, Francisco Graziano. **Recolocando a questão agrária.** In: STÉDILE, João Pedro. A questão agrária na década de 90. Et al. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Alternativas emancipatórias em currículo.** (Org.). São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **O problema da afetividade em Vygotsky.** In: TAILLE, Yves de La. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 2006.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **A municipalização do ensino no Brasil.** In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.). Gestão democrática da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OVIEDO, Antonio. Coordenador do programa Várzea da Amazônia. **Acordos de pesca: a comunidade é quem faz.** Brasília: wwf Brasil e PróVárzea/ IBAMA, 2003.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola.** São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

PASSADOR, Cláudia Souza. **A educação rural no Brasil: o caso da escola do campo no Parará.** São Paulo: Annablume, 2006.

PASSOS, Luciana Maria Marinho. Alegria de saber. Livro de Alfabetização. São Paulo: Scipione, 2001.

PENN, Gemma. **Análise semiótica de imagens paradas.** In: BAUER, Martin W. e GASKEL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PEREIRA, Ana Claudia da Silva. **Lições da educação do campo: um enfoque nas classes multisseriadas.** In: HAGE, Salomão M. (Org.) Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das Escolas Multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **As classes multisseriadas numa gestão da Secretaria Municipal de Educação de Cametá.** Cametá, 2003. 73 p. (Monografia). Universidade Candido Mendes.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

REIGOTA, Marcos. **Fórum social mundial: um processo pedagógico de desconstrução de mitos e construção de utopias**. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Alternativas emancipatórias em currículo. São Paulo: Cortez, 2007.

RODRIGUES, Alexandro. **Por diferentes caminhos da vida cotidiana: a escola rural como sonho possível**. Niterói, 2004. 121 p. (Dissertação). Mestrado em Educação. UFF/RJ.

REGIMENTO UNIFICADO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS. Cametá-Pará: Resolução Nº. 09 de 06 de janeiro de 2005.

ROCHA, Everardo. **O que é etnocentrismo**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

SANTOS, Lucidéia de Oliveira. **A integração rural-urbana e a sistematização de sua agenda**. In: FATHEUER, Thomas. Et al. Amazônia: estratégia de desenvolvimento sustentável. In: SIMPOSIO INTERNACIONAL. FASE E UNIPOP. 1998.

SANTOS, Clarice Aparecido dos. (Org.), et al. **Por uma educação do campo: Campo – políticas públicas – educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

SOUSA, Raimundo Valdomiro. **Campesinato na Amazônia: da subordinação à luta pelo poder**. Belém: NAEA, 2002.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científica**. São Paulo: Cortez, 2002; 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo. Belo Horizonte: Autentica, 2002.

SINGER, Paul. **Economia Solidária como ato pedagógico**. In: KRUPPA, Sônia M. Portela. (Org.). Economia solidária e educação de jovens e adultos. Brasília: INEP, 2005.

SYMANSKI, Heloísa. (Org.). et al. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEER René Van Der; VALSINER, Jaan. **Vygotsky - uma síntese**. Tradução Cecília C. Bartalotti. São Paulo: Loyola, 2001.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2004.

_____. **Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Projeto Político Pedagógico: uma construção possível**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Terra, trabalho e educação: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

VIENNA, Heraldo Marelin. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

VYGOTSKY, Lev. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução JefersonLuís Camargo. São Paulo: Martins Afonso, 2005.

WUNDER, Alik. **Encontro de águas na barra do Ribeiro: imagens e experiências e identidades na escola**. Campina Grande, 2002. 211p. (Dissertação). Mestrado em Educação. UEC/SP.

APÊNDICE

APÊNDICE A: ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PAIS.**Identificação:**

Nome: _____

Idade: _____

Profissão: _____

Formação: _____

Questões:

1. Suas crianças aqui estão em que séries?
2. Você frequenta a escola? Por quê?
3. O que você pensa da escola? Qual a importância dela pra vida dos teus filhos?
4. Qual o significado do conhecimento escolar para a vida dos teus filhos?
5. Em que você espera que a escola venha a contribuir com teus filhos?
6. O que os teus filhos aprendem aqui na escola, tem alguma relação com os conhecimentos da vida cotidiana ribeirinha? Se afirmativa em que? Se negativa você pensa que devia ter? Por quê?
7. Você está satisfeita com a escola ou queria uma escola melhor? Por quê?
8. O que você pensa sobre o transporte escolar e a merenda escolar?

APÊNDICE B: ROTEIRO PARA ENTREVISTA PROFESSORA.**Identificação:**

Nome: _____

Idade: _____ Formação: _____

Tempo de atuação no magistério: _____

Séries de atuação: _____

Questões:

1. O que você entende por currículo?
2. O que são os conhecimentos escolares? Pra que servem?
3. Qual o significado do conhecimento escolar para você? E para os seus alunos?
4. Para que serve o que se aprende na escolar?
5. O que se ensina na escola tem relação com a vida cotidiana ribeirinha? Explique.
6. Quais dificuldades você identifica nos seus alunos? O que você tem feito em relação a as dificuldades encontradas?
7. Como você pensa e percebe seus alunos?
8. Você tem sido auxiliada pela Secretaria de Educação?
9. O que significa pra ti trabalhar com uma escola multisseriada ribeirinha?
10. Quem são os seus alunos? Do que vivem suas famílias?
11. Há evasão no período da colheita do açaí?
12. Você está satisfeita com a escola, o transporte e a merenda escolar? Explique.

APÊNDICE C: ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS COMUNITÁRIOS.**Identificação:**

Nome: _____

Idade: _____

Formação: _____ Profissão: _____

Questões:

1. Quais as organizações ou movimentos sociais existem na comunidade Jorocazinho de Baixo?
2. Como acontece essa participação nos movimentos sociais?
3. É importante a organização do povo em movimentos sociais? Por quê?
4. Quais benefícios foram adquiridos para o Jorocazinho de baixo via os movimentos sociais? Exemplifique.
5. O que você pensa da escola? Ela é importante? Por quê?
6. Qual o significado da escola pra vida do povo deste lugar?
7. Pra que serve o que se aprende na escola?
8. Os ensinamentos oferecidos pela escola têm alguma relação com a realidade local? Explique.
9. Qual a importância da escola para os movimentos sociais ribeirinho?

APÊNDICE D: ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM ALUNOS.**Identificação:**

Nome:

Série:

Idade:

Questões:

1. Você gosta da escola? Porque você vai à escola?
2. O que você faz/ou já aprendeu na escola?
3. Você gosta de estudar? Por quê?
4. O que você mais gosta de fazer na escola?
5. Pra que serve a escola?
6. Você deseja estudar numa escola diferente?
7. O que deseja ser?
8. O que você conhece/sabe da tua localidade? (em relação às plantas/floresta, rio, animais, etc.)
9. Essas coisas, vocês estudam na escola?
10. Você conhece alguma história, lenda, conto contado na escola ou pelos teus pais a respeito da realidade ribeirinha? Se afirmativo, perguntar se pode contar.
11. O que você pensa sobre a merenda escolar? Você aprecia os cardápios da merenda?
12. Como você deseja que fosse a merenda?
13. O transporte escolar é importante para os alunos ribeirinhos? Por quê?
14. Qual segurança o transporte escolar apresenta?

APÊNDICE F: ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS COMUNITÁRIOS (REMANECENTES).

Identificação:

Nome: _____

Idade: _____

Formação: _____

Profissão: _____

Questões:

1. Qual a origem do lugar?
2. Quem foram os primeiros moradores a povoar a área do Jorocazinho de Baixo? Como adquiriam as propriedades?
3. Qual era a base econômica da população? E atualmente essa base econômica sofreu transformações? Explique.
4. Em que trabalhavam o povo do Jorocazinho e atualmente?
5. Qual o significado do rio para a população ribeirinha?
6. Quais eram os aspectos culturais do povo do Jorocazinho? E atualmente?
7. Quando surgiu a primeira escola no Jorocazinho de Baixo? Quem foram os professores? Quais séries funcionavam? Quantos turnos? Era multisseriada?
8. Como era tratado o ensino na escola?
9. Os pais participavam da escola? Explique.
10. A comunidade tem posto de saúde? Quando surgiu? Qual atendimento é dado?
11. Quando surgiram as primeiras manifestações religiosas? Quais existem atualmente?
12. Quais foram os primeiros movimentos sociais da comunidade Jorocazinho de Baixo?
13. Quais as primeiras conquistas do povo por meio das lutas em movimentos sociais?

APÊNDICE G: DA OBSERVAÇÃO *IN LÓCUS*.

TÍTULO: Currículo e seus significados para os sujeitos de uma escola ribeirinha multisseriada no município de Cametá/Pará.

QUESTÕES NORTEADORAS DA PESQUISA:

Qual o currículo se materializa, em uma escola ribeirinha multisseriada no município de Cametá? Que significados são atribuídos a esse currículo pelos educandos, professora, pais de alunos e comunitários de uma escola ribeirinha, em Cametá?

OBJETIVOS DA PESQUISA:

GERAL:

Analisar qual o currículo se materializa em uma escola multisseriada ribeirinha e os significados a ele atribuídos pelos alunos, pais de alunos, professora e comunitários.

ESPECÍFICOS:

- ❖ Identificar como se configura o cenário da comunidade e qual o currículo se materializa no contexto da multissérie em Cametá.
- ❖ Analisar que significados são atribuídos ao currículo escolar, pelos os educandos, professora, pais de alunos e comunitários de uma comunidade ribeirinha no município de Cametá.

TIPO DE OBSERVAÇÃO: Observação participante.

SUJEITOS DA OBSERVAÇÃO: Pessoas da comunidade que freqüentavam a casa da professora aposentada (secretaria da cooperativa e membro da associação dos moradores do Jorocazinho de Baixo) bem como o ambiente em volta. Os sujeitos que freqüentam a escola diariamente: alunos professora e pais.

TEMPO DE OBSERVAÇÃO: aproximadamente 20 dias. (Iniciado em dezembro de 2007, estendendo-se de abril a dezembro de 2008).

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL “JOROCAZINHO”.

ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO

A OBSERVAÇÃO OCORREU EM DOIS MOMENTOS:

1º MOMENTO:

Definir o cenário da observação – a localidade Jorocazinho de Baixo especificamente a escola Jorocazinho.

Apresentei-me na localidade e expus sobre o curso que estava fazendo e que no final deveria realizar uma pesquisa;

Foi exposto o objetivo da pesquisa e que havia pensado em realizar naquela localidade caso a professora da escola aceitasse.

Uma vez aceite, a observação in lócus iniciou-se na **casa de uma professora aposentada muito freqüentada no período da pesquisa de forma que, observou-se neste espaço:**

Quem são os sujeitos que freqüentam a casa? O que dizem na casa? Por que freqüentam tanto a casa? Como se processa a comunicação entre os sujeitos? Que informações buscam e trazem? O que dizem e fazem na casa? Como se dá as relações neste espaço? Lá escutava e observava atentamente o que circulava nas conversas sobre o assunto do momento: o projeto de assentamento – a construção da casa própria.

Durante as conversa também indaguei sobre como conseguiram o projeto e eles revelavam suas formas organizativas, números de famílias beneficiada pelo projeto, diziam sobre outras conquistas locais via suas organizações.

Na casa freqüentavam crianças da escola e naturalmente ia me falando sobre a realidade do lugar, o nome de plantas, peixes, pássaros, entre outros que constituía elementos de sua realidade.

Dialoguei com a professora na qual se disponibilizou contribuir para pesquisa.

Foram planejadas as primeiras entrevistas para conhecer a experiência da professora aposentada e da professora atual da escola em estudo: no qual se utilizou da entrevista narrativa.

Conheci a estrutura escolar e obtive acesso ao calendário escolar de 2007, o planejamento anual da escola, os relatórios de avaliação final da escola em 2007.

2º MOMENTO:

Observar: **a escola.**

Quadro da observação na escola.

Quem?	O que?	Como observar?	A partir da observação:
Os sujeitos da escola: a professora, os alunos, pais presentes na escola e o barqueiro;	O espaço; As relações entre os sujeitos, entre o ensino e aprendizagem. A efetivação do conhecimento escolar; Registrar toda a aula desde a chegada no transporte escolar até a saída	Realizar anotações do que se observa; Questões que tenha dúvida pedir informações aos sujeitos observados; Utilizei registro fotográfico.	Definir os sujeitos da entrevista e encaminhei documento escrito de solicitação aos pais – no caso dos alunos.

Organizava o relatório as noites sobre o que havia registrado durante o dia.

**APÊNDICE H: DOCUMENTO DE AUTORIZAÇÃO DOS PAIS PARA O ALUNO
PARTICIPAR DA PESQUISA.**

Cametá, _____ de _____ de, 2008.

Senhores pais.

Estou escrevendo um livro sobre a escola que seu filho (a) estuda e gostaria de saber se você me autoriza realizar uma entrevista com seu filho (a) para obter informações importantes para a realização desse trabalho. Peço que devolva este documento com a sua assinatura e a confirmação ou negação do pedido.

Atenciosamente,

Socorro Dias