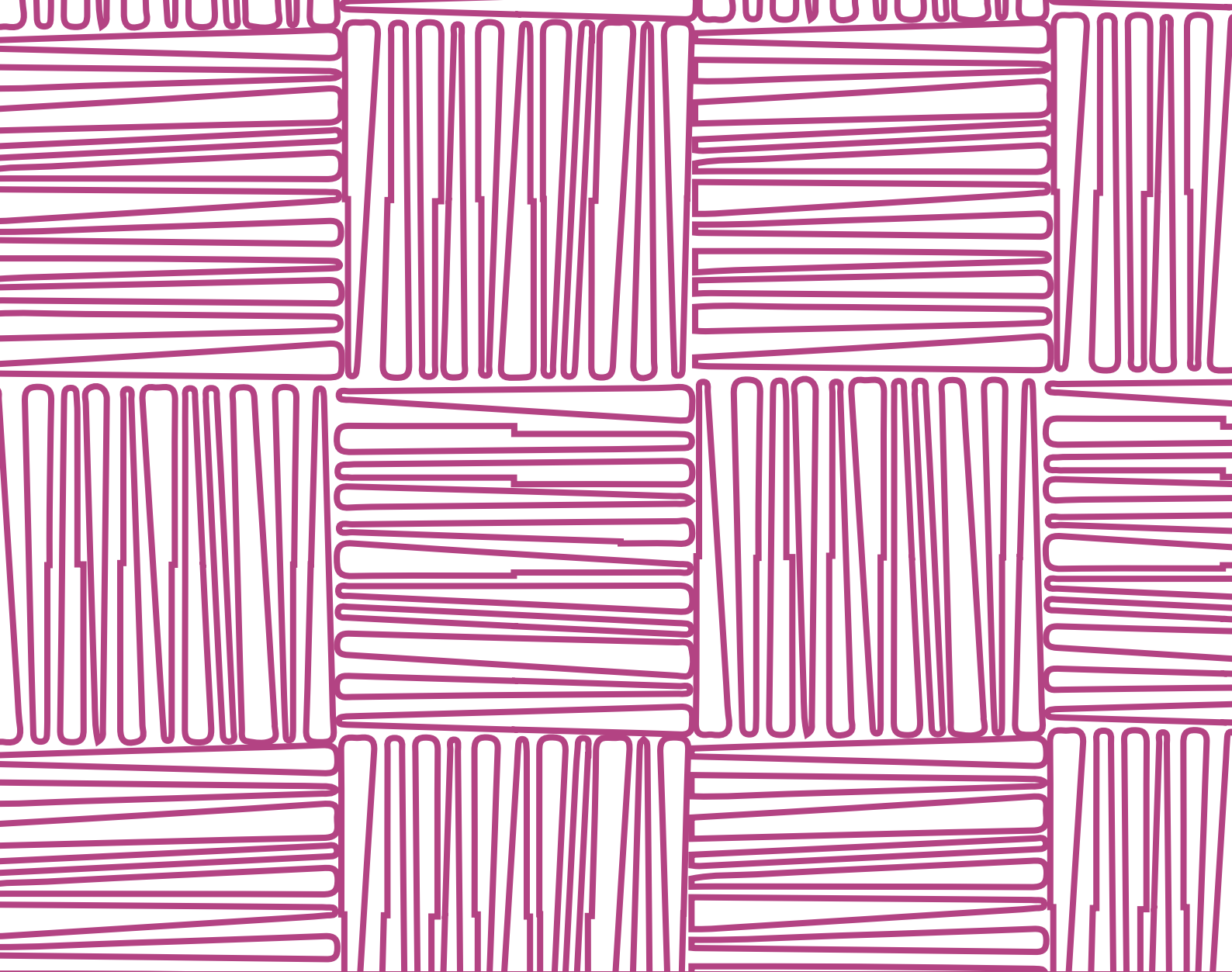




Educação, Cultura e Sociedade

Coleção

***Educação do campo, das águas e das florestas:
tecendo currículos de formação de professores
no contexto amazônico***

*Roble Carlos Tenório Moraes
João Rivelino Rezende Barreto*



editora
UEA



UEA
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DO
AMAZONAS



ROBLE CARLOS TENÓRIO-MORAES
JOÃO RIVELINO REZENDE BARRETO

EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE



Governo do Estado do Amazonas

Roberto Maia Cidade Filho
Governador

Universidade do Estado do Amazonas

André Luiz Nunes Zogahib
Reitor

Kátia do Nascimento Couceiro
Vice-reitora

Raimundo de Jesus Teixeira Barradas
Pró-reitor de Ensino de Graduação

Roberto Sanches Mubarak Sobrinho
Pró-reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Valber Barbosa Martins
Pró-reitor de Extensão e Assuntos Comunitários

Samantha Coelho Pinheiro
Pró-reitor de Planejamento

Nilson José de Oliveira Junior
Pró-reitor de Administração

Monica Dias de Araújo
Pró-reitor de Interiorização

Núcleo de Educação a Distância – NEAD

Jeiviane Justiniano
Coordenadora Geral NEAD/UAB/UEA

Universidade Aberta do Brasil -UAB

Raimundo N. A. da Silva
Coordenador adjunto da UAB/UEA

Escola Normal Superior

Márcio Gonçalves dos Santos
Diretor

Daniele Mariam
Coordenadora de Qualidade

Licenciatura em Pedagogia do Campo

Lucinete Gadelha da Costa
Coordenadora do Curso e do Núcleo de Educação do Campo, das Águas e das Florestas da Escola Normal Superior/UEA

Núcleo Docente Estruturante

Lucinete Gadelha da Costa
Presidente

Maria Edeluza Ferreira Pinto de Moura
Vanderlete Pereira da Silva
Raimundo Sidney dos Santos Campos
Leni Rodrigues Coelho
Membros

editoraUEA

Isolda Prado de Negreiros Nogueira
Horstmann
Diretora

Maria do Perpetuo Socorro Monteiro de Freitas
Gerente

Wesley Sá
Editor Executivo

Raquel Maciel
Produtora Editorial

Isolda Prado de Negreiros Nogueira
Horstmann (Presidente)
Adriana Távora de Albuquerque Taveira
Carlos Mauricio Seródio Figueiredo
Gislaine Regina Pozzetti
Josefina Diosdada Barrera Khalil
Katell Uguen
Orlem Pinheiro de Lima
Silvia Regina Sampaio Freitas
Vanúbia Araújo Laulate Moncayo
Conselho Editorial

André Teixeira
Assistência Editorial

Sindell Amazonas
Edição de layout e finalização

Adonai Oliveira
Hillary Vieira
Revisão e padronização

Todos os direitos reservados © Universidade do Estado do Amazonas
Permitida a reprodução parcial desde que citada a fonte

Esta edição foi revisada conforme as regras do Novo Acordo
Ortográfico da Língua Portuguesa

Ficha catalográfica

M827e

2026 Moraes, Roble Carlos Tenório

Educação, cultura e sociedade / Roble Carlos Tenório Moraes, João Rivelino Rezende Barreto. 1.ed.– Manaus (AM): Editora UEA, 2026.

62 p.: il., color; 21 cm (coleção Educação do campo, das águas e das florestas: tecendo currículos de formação de professores no contexto amazônico) [E-book]

Formato PDF

ISBN 978-85-7883-877-5

Inclui referências bibliográficas

1.Cultura. 2. Sociedade. 3. Educação. I. Barreto, João Rivelino Rezende. II. Título.

CDU 1997 – 316.722(81)

Elaborada pela bibliotecária Sheyla Lobo Mota CRB-11/484



editoraUEA

Av. Djalma Batista, 3578 – Flores | Manaus – AM – Brasil
CEP 69050-010 | +55 92 38784463
editora.uea.edu.br | editora@uea.edu.br



Educação do campo das águas e das florestas: tecendo currículos de formação de professores no contexto amazônico

A Licenciatura em Pedagogia do Campo traz temas com o foco nas discussões sobre a Educação na Amazônia e, ao mesmo tempo, cria oportunidades para a troca de experiências, dialógicas de intercâmbio e produção de conhecimentos com ênfases nos fundamentos epistêmicos relativos à pesquisa e ao ensino, da produção dos professores e estudantes. Visa também oferecer aos professores oportunidades de formação continuada por meio das discussões sobre pesquisas no campo da educação, mais especificamente na formação de professores, de modo a estimular docentes e discentes a se envolverem com as reflexões científicas articuladas às suas práticas pedagógicas construídas no processo, mediados por diferentes contextos.

Este livro no formato de e-book, intitulado *Educação do Campo das Águas e das Florestas: Tecendo Currículos de Formação de Professores no Contexto Amazônico* faz parte da coleção Educação do Campo das águas e das florestas: tecendo currículos com a formação de professores no contexto amazônico, que tem como objetivo a produção didática do conteúdo básico dos componentes curriculares do curso. O livro traz a produção didático-pedagógica com o objetivo de socializar as pesquisas realizadas no Curso de Pedagogia do Campo, desenvolvido na Pró Reitoria de Graduação – PROGRAD no Convênio entre a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e a CAPES mediado na UEA pelo Núcleo de Educação a distância – NEAD e a Universidade aberta do Brasil – UAB.

O curso de Pedagogia do Campo originário da Universidade do Estado do Amazonas, no município de Carauari, nasce das demandas do estado do Amazonas, originadas da reivindicação de populações de comunidades ribeirinhas, mediadas pelo Fórum do Território do Médio Juruá, em um movimento rico de articulação entre universidade e sociedade.

Este processo foi se constituindo, a partir de experiências realizadas com a contribuição do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores para a Educação em Ciências na Amazônia (GEPEC) com foco na formação de professores, alicerçada numa perspectiva teórico-prática, permeada pelo processo dialógico em diferentes instâncias em que destacamos o Comitê Estadual da Educação do Campo e o Colegiado do Curso de Pedagogia da Escola Normal Superior.

Neste sentido, o curso, sendo uma experiência em construção, aponta preocupações na formação de professores frente a realidade dos contextos

ribeirinhos amazônicos, delineando os recortes epistêmicos direcionados pelos princípios da Educação do Campo em seu desenho curricular em que a pesquisa, ensino e extensão são eixos articuladores no desenvolvimento do currículo, em estratégias multidisciplinares visando à formação docente, em suas dinâmicas educativas escolar e sua gestão e os processos educativos comunitários. Dessa forma, salientamos aspectos importantes a serem considerados neste caminhar, entendendo que uma proposta de formação não se constitui em algo fixo, mas processual, possibilitando aos sujeitos envolvidos reflexões e ações concretas na formação de professores com desdobramentos desta na ação da educação básica em nosso contexto amazônico.

Acreditamos ainda que, com uma perspectiva de formação pautada em um currículo contextualizado, construído no próprio processo de formação, dando abertura para as criações e significações nas experiências cotidianas, é possível resistir e lutar sempre por uma formação que enuncie outras possibilidades e operações possíveis por dentro de normativas que trazem a lógica de um comum, contorcendo-as e desarticulando a ideia desse comum homogêneo que não existe em lugar nenhum, e em especial no campo amazônico que para nós se configura um campo de movimentos incomuns de saberes por entre rios e florestas que escapam do padrão normativo.

Os processos formativos na nossa realidade amazônica precisam ser contextualizados com as nossas demandas específicas, que não estão vinculados, necessariamente, ao sujeito camponês, ou camponeses, e sim relacionados com as construções históricas dos povos originários, caboclos, ribeirinhos, agricultores familiares, pescadores artesanais, coletores, dentre outros, que vivem nas diferentes Amazônias.

Concluimos a apresentação desta produção, que se constitui como tessituras de ideias e práticas, no campo da formação de professores na Amazônia caracterizado pelos povos das florestas e dos rios, que a partir do trabalho trazem os elementos teóricopráticos que possibilitam a reflexão acerca da nossa realidade e das contradições presentes em nossos cotidianos, trazendo elementos para um processo de novas significações, na defesa de uma escola pública popular.

Profa. Dra. Lucinete Gadelha da Costa
Profa. Dra. Maria Edeluza Ferreira Pinto de Moura

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	4
INTRODUÇÃO	6
CONCEPÇÕES DE ESCOLA, CULTURA E SOCIEDADE	8
A Escola e suas fronteiras com os saberes não formais	9
A instituição escolar diante dos pressupostos da Pedagogia Social.....	12
A escola na Amazônia e os contextos socioculturais	14
AS DIMENSÕES DO CONTEXTO SÓCIO-CULTURAL E A ESCOLARIZAÇÃO NO CONTEXTO DO CAMPO RIBEIRINHO	18
O papel da escola no contexto e do ponto de vista ribeirinho	19
A educação no contexto e do ponto de vista do ribeirinho	23
A construção da identidade de uma educação no campo	26
Fechando o diálogo.....	29
AS DIMENSÕES DE UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DAS COMUNIDADES NO CONTEXTO DO CAMPO.....	34
Relação entre escola e comunidade ribeirinha	36
A educação ribeirinha e a vida escolar no campo.....	39
Diálogo com a prática pedagógica e prática educacional ribeirinha.	45
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES, PARA NÃO ENCERRAR O DEBATE.....	53
REFERÊNCIAS	56
SOBRE OS AUTORES.....	58



ÍCONES E LEGENDAS

Atividade

Este ícone representa uma atividade relativa ao conteúdo do tópico que deve ser desenvolvida pelo(a) estudante.

Informação

Este ícone você irá encontrar no início do livro e no início de cada tópico e indica informações tais como ementa, objetivos e carga horária prevista.

Para refletir

Quando o autor desejar que o estudante responda a um questionamento ou realize uma atividade de aproximação do contexto no qual vive ou participa.

Saiba mais

O professor colocará este item na coluna de indexação sempre que sugerir ao estudante um texto complementar ou acrescentar uma informação importante sobre o assunto que faz parte da unidade.

Vídeo

A presença deste ícone sugere ao estudante um recurso multimídia em vídeo para complementar o assunto da unidade.



APRESENTAÇÃO

Prezadas e prezados estudantes,

Em mais uma etapa formativa do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo, da Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), iremos discutir sobre três conceitos fundamentais para compreensão do nosso tempo histórico: Escola, Cultura e Sociedade. Estes elementos se interligam e congregam aspectos do processo de organização social nos dias atuais: temos a Escola como espaço institucional de síntese, mediação e intencionalidade pedagógica imbricada na materialidade da vida em seus diversos aspectos; a Cultura por ser base de cultivo e relação de saberes materiais e imateriais da individualidade e coletividades dos sujeitos; e a Sociedade que converge todas as pluralidades dos povos, etnias e origem da humanidade.

Os processos escolares e pedagógicos têm a Pedagogia como área do conhecimento que consiste em investigar e debater o papel e a função da instituição escolar em uma determinada sociedade. Os educadores buscam de forma incessante se atualizar para dar conta da práxis e das dinâmicas escolares em diversos territórios, exigindo de nós a compreensão do movimento da vida real que atravessa o cotidiano escolar.

Sabendo que a escola é o espaço socialmente organizado pelo qual os conhecimentos são sistematizados, problematizados e formulados para que os sujeitos estejam em condições de atuar ativamente na sociedade, nela os sujeitos adquirem capacidades para conviver e questionar as normas e condutas estabelecidas pelos grupos sociais aos quais pertencem. No entanto, temos algumas inquietações.

A Escola, enquanto conceito e instituição, vai além da mera reprodução de “conteúdos sistematizados”, ela se constitui como um campo de disputas, encontros e contradições no qual todos os sujeitos do processo educativo estão envolvidos em condições diferenciadas.

Nas Amazônias, o fazer escolar é múltiplo e complexo. Tanto é assim que a intencionalidade desta produção foi composta por dois sujeitos que, mesmo sendo das Amazônias da Amazônia, possuem experiências e modos de vida que desafiam e tensionam a estrutura e os padrões rígidos que o sistema escolar tradicional exige em nosso tempo. Não pense você, leitor, que isso nos separa; muito pelo contrário, nos

une. Nossas territorialidades dão um tom específico para pensar a escola nesta produção e nos enriquecem de forma extraordinária.

Somos, indígenas e ribeirinhos, a parte de um todo, de um universo que levaria muito tempo para se decifrar. Afirmamos que, mesmo o tempo que alguém julgue necessário para compreender, nunca conseguiria cristalizar nossas especificidades; mas a escola que defendemos está aberta a esse diálogo necessário.

A primeira parte deste livro trata dos aspectos conceituais sobre Escola, Cultura e Sociedade. É realizada uma incursão na significação de cada elemento e, para interligar a intencionalidade da disciplina, o interposto consistiu no elo entre a instituição escolar e a reprodução da vida (sociedade).

Os tópicos seguem apresentando um universo de experiências empíricas, de vivência e constituição da realidade material. Neste enfoque, o território e a realidade escolar de quem vive na Amazônia foram marcos centrais, principalmente da realidade ribeirinha.

Esse alinhamento não se fecha no modelo de construção da categoria social ribeirinha, mas se expande a partir dela e de sua relação com a escola e os demais aspectos e constructos sociais, sejam estes dos indígenas, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos, das áreas urbanas, dentre outros. É a realidade material e ancestral da diversidade dos sujeitos que constituem, tensionam e ressignificam a escola nas diversas complexidades da teia social.

Esperamos que você possa se ver, se recriar e pensar a instituição escolar na perspectiva do processo de produção do conhecimento e de formação de educadores e educadoras do campo, avançando na busca da garantia do direito a uma escola pública, territorializada e atenta ao reconhecimento da diferença na diversidade socioambiental humana.

O processo formativo na relação do eu e do outro avança como proposta de re-fazer a Escola na Amazônia, e vai além, alcançando o maior objetivo da própria instituição escolar: o de contribuir para a humanização dos seres humanos em todos os aspectos da vida.

Mergulhe e se desafie na possibilidade de construir uma escola viva e coletiva!



INTRODUÇÃO

Estamos diante de um debate que é pertinente e necessário para a compreensão da nossa presença neste mundo, pois estamos em processo formativo e precisamos absorver de forma teórica a tríade ***Escola-Cultura-Sociedade***, no intuito de dar significado ao processo de aprendizagem que interliga os conceitos teóricos às práticas cotidianas que materializam nossa vida.

As tessituras formativas encontram na escola um espaço formal de organização, sistematização e apreensão dos saberes sociais aos quais cada sujeito está exposto. Nestes meandros, vamos poder refletir sobre como a escola vem ultrapassando seus próprios muros e estruturas rígidas, ressignificando os modelos de ensino tradicionais que hegemonicamente nos foram incutidos, aqueles pautados no antigo discurso de que os muros escolares servem apenas para uma única forma engessada de construir a intelectualidade humana.

Essas análises são importantes para quebrarmos o tabu de que as ações humanas, principalmente o trabalho manual ou as práticas braçais, não têm no espaço escolar uma relevância de aprendizagem. Essa assertiva nos proporciona entender que é necessária uma relação direta da teoria (mundo das ideias) com as ações práticas (materialização da vida) no fazer cotidiano da escola.

A compreensão da cultura como meio ou processo de construção da vida humana encontra na escola o espaço pelo qual a produção do conhecimento só pode acontecer na relação do EU com o OUTRO; isto é primordial para analisarmos o modelo de sociedade em que vivemos e o papel que a instituição escolar cumpre nele.

Ao tratar de sociedade, é preciso analisar os grupos sociais dos quais fazemos parte. É importante relacionar que a cultura distingue os modos de vida, os meios de sobrevivência e a caracterização de cada povo e de cada espaço territorial, mostrando, acima de tudo, que estamos em uma sociedade heterogênea e múltipla.

Por estarmos no mundo com um leque imenso de diversidade social, a "cultura" pode nos auxiliar, dentro e fora da escola, na abertura de saberes para a compreensão das diversas tessituras das estruturas que existem cotidianamente no coletivo social.

Ao relacionar essa temática com o espaço campesino, podemos perceber o quanto grande é a diversidade social que estamos vivendo. O espaço do campo, principalmente na Amazônia brasileira, é plural e singular ao mesmo tempo. Por mais

que a escola ou os pesquisadores queiram aproximar ou construir uma identidade única para este bioma, nada pode homogeneizar as múltiplas especificidades do nosso povo. Como afirmou Roseli Caldart (2019) ao reconhecer as múltiplas compreensões da escola e da educação do campo, a instituição escolar não deve mais se restringir a um modelo homogêneo que transforma a população rural em uma categoria genérica. Os sujeitos que fazem a escola do campo agora são: do campo, indígenas, quilombolas, das águas, das florestas, das várzeas, dentre outras denominações.

O que a autora nos propõe a refletir é que a sociedade se constitui por grupos étnicos, sociais, territoriais e culturais que não podem ser reduzidos a um único olhar. Somos povos de inúmeras relações, frutos não apenas da convivência entre os seres humanos, mas também da relação do ser humano com a natureza, sendo a sociedade, e a própria escola, produto dessas múltiplas interações.

Neste processo formativo, há a iminente necessidade de compreender cada conceito da disciplina, pois estamos falando de **Escola**, e esta é uma mediação fundamental para compreender e intervir na realidade humana. Nessa perspectiva, a relação da escola com a **Cultura** e, conseqüentemente, com a **Sociedade** nos auxiliará a desvelar o mundo real onde diariamente vivemos e reproduzimos a vida. Esses conceitos são tão importantes que as instituições e os sujeitos se dispõem a debater sua existência de formas específicas, refletindo-os dentro de disciplinas, grupos de trabalho e pesquisas acadêmicas que buscam compreender a realidade social.

CONCEPÇÕES DE ESCOLA, CULTURA E SOCIEDADE

Fazer a conceituação da tríade *Escola, Cultura e Sociedade* pode até parecer simplista, mas não é; são elementos que envolvem muitos debates e aspectos que devem ser profundamente refletidos. As concepções não podem se deslocar de forma isolada, pois uma compõe a outra. Uma sociedade não pode ser aculturada, pois historicamente a cultura construiu o que somos e produzimos até hoje. Esses processos históricos da humanidade encontram na escola um de seus principais espaços de síntese, mediação e reflexão, o que nos permite construir diversos aspectos sobre o papel da instituição escolar.

Os sentidos atribuídos à escola são variados, e reduzir suas possibilidades a um só conceito é um erro. A escola se relaciona com o processo de ensinar, de organizar o conhecimento, de produzir e reproduzir saberes, de instruir e de problematizar a realidade, mas devemos estar atentos às armadilhas conceituais que tentam reduzi-la a um mero espaço burocrático.

A escola pode ser vista do ponto de vista legal ou normativo, pode ser abordada como um espaço cultural de encontros, como um ato relacional e até mesmo como um território de vivências comunitárias. A escola é um conceito dinâmico que se consolida na relação direta com os espaços de ação humana. Embora a instituição escolar por si só não altere a realidade material de um território de forma mágica, sua práxis pode transformar a consciência dos sujeitos que por ela passam. Dialogando com a perspectiva de Paulo Freire (1987, p. 87), compreendemos que a escola ganha sentido quando transforma as pessoas, pois são as pessoas conscientes que transformam o mundo. Ou seja, o fazer escolar é indissociável dos processos sociais e históricos da humanidade.

É necessário compreender que, embora os saberes estejam em todos os espaços da vida — seja no trabalho, na casa, na rua, na cidade ou no campo, a escola cumpre o papel primordial de sistematizar e valorizar essas aprendizagens. Ver a escola dessa forma é compreendê-la como uma ação constante de aprender, ensinar e ser educado no diálogo com a comunidade.

A compreensão sobre a formação humana perpassa por diversos percursos teóricos. Kant considerou que a formação é o meio pelo qual o indivíduo pode se tornar completo, desenvolvendo uma visão de totalidade para não se tornar um ser fragmentado. Durkheim afirmou que a formação é um conjunto de influências que

pairam sobre o sujeito a partir de suas relações sociais, onde a sociedade estabelece suas regras via sociabilidade. A partir dessas matrizes, compreendemos que a escola atua exatamente na mediação dessas influências e desejos de formação.

Existe a iminente necessidade de compreender que a escola, em seus processos formais e pedagógicos, ajuda a moldar as relações sociais. Nele, os sujeitos podem produzir, refutar, transformar e absorver valores, crenças, hábitos, costumes e saberes de acordo com suas necessidades históricas. O percurso pelo qual o ser humano se insere na sociedade passa por diversos espaços constitutivos, como a família, a igreja, a comunidade e a escola, sendo que cada componente se torna base para uma gênese de ações e posturas sociais. Como nos lembra Carlos Brandão (2007, p. 07), o aprender e o ensinar estão presentes em todos os cantos da vida; cabe à escola, portanto, não se fechar em si mesma, mas conectar a vida cotidiana dos sujeitos com o conhecimento acumulado e transformador.

Posto isso, percebe-se que a sociedade é um composto de diversos sujeitos com personalidades, visões de mundo e comportamentos diferentes, existindo dentro de um sistema que regula suas ações. Pensando nisso, cabe refletir: se os espaços sociais (o campo, os rios, a floresta, o trabalho) também produzem conhecimento de valor inestimável, a escola não pode se colocar como a única detentora da verdade, mas sim como um meio intencional de valorizar e articular esses saberes.

Neste contexto, é primordial ver a escola como espaço de prática pedagógica crítica, pois ela pode ser o meio de transformação e emancipação humana ou, contrariamente, um mecanismo de dominação e reprodução da alienação. É nesse horizonte que Paulo Freire consolida seu legado: a escola verdadeira não impõe uma única forma de conhecimento; ela se reconstrói na valorização dos saberes dos sujeitos e na leitura consciente de sua própria realidade.

A Escola e suas fronteiras com os saberes não formais

A Escola, em suas diversas perspectivas e no campo epistemológico, pode ser concebida a partir de duas condicionantes: a primeira situada no contexto formal, estruturada dentro de suas próprias instâncias, universidades e instituições formativas; a segunda pensada a partir do diálogo com os espaços comunitários e territoriais, que não são prioritariamente regulados pelo Estado ou pelo setor

privado, mas pelas organizações sociais, igrejas, ONGs, movimentos sociais e classistas.

Portanto, não podemos instituir de forma imutável que a escola seja vista como uma instituição fechada, sem influência do meio, mas sim como parte viva desse território, com aspectos que se refletem a partir do comportamento e das vivências dos indivíduos que nela estão inseridos.

Quando se ouve ou se fala no fazer escolar, o pensamento recorre imediatamente a turmas, alunos e professores, dando muitas vezes à instituição um caráter meramente funcional de detentora do saber, como se fosse o único espaço propício para o desenvolvimento de crianças e jovens (embora saibamos que não é o único).

A escola, enquanto instituição da ação formativa, tem suas práticas analisadas com base nas funções que a ela foram atribuídas, permitindo o aperfeiçoamento e a sistematização dos conhecimentos dos sujeitos. Trazendo essa reflexão para o pensamento de Dewey (1971, p. 29), a formação humana não pode ser separada da vivência cotidiana, muito menos é algo inerte: a vida na escola não é mera preparação ou conformidade; é vida, é viver, desenvolver, crescer e atuar no movimento real de reprodução e transformação da existência.

A experiência escolar é precedida por uma base comumente familiar e, posteriormente, pelas relações com grupos de amigos, na comunidade, na igreja ou em outros espaços sociais. Todos esses ambientes são favoráveis para a transmissão de conhecimentos e estão carregados de saberes informais, que não seguem necessariamente uma linha programada e sistemática de ensino.

São saberes absorvidos de forma espontânea ou comunitária, conforme as relações instituídas pelos diversos ambientes de vida. Segundo Brandão (2007), ao registrar os espaços onde ocorre a formação, é preciso entender que:

[...] não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática e o professor profissional não é o seu único praticante (Brandão, 2007, p. 9).

Uma pessoa que nunca sentou em um banco escolar, na maioria das vezes, pode saber e ensinar muito mais do que outra que já possui estudos mais sistematizados. Atualmente, a visão ultrapassada de encarar a escola como o único espaço legítimo de saber se desconstrói a partir da compreensão de que se aprende

em múltiplos territórios. Tanto na escola quanto no seio familiar e comunitário, busca-se constantemente um meio de ensinar e aprender.

Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante, com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos (Brandão, 2007, p. 10).

Dentro da escola, a busca por práticas, métodos e recursos para melhorar o ensino torna-se alvo constante de estudos e pesquisas, especialmente para superar os índices de retenção e evasão escolar. Professores e gestores preocupam-se com a bagagem de informações e vivências que os alunos trazem consigo, saberes que precisam ser considerados no fazer pedagógico para garantir o sucesso e a permanência escolar. Esses fatos exigem políticas públicas contínuas de formação de professores, adequação de recursos didáticos e renovação metodológica, haja vista o intenso processo tecnológico e de comunicação instantânea que a globalização nos apresenta.

Não basta apenas uma didática voltada para o aprendizado técnico, em que o indivíduo apenas decore conceitos, entenda fenômenos isolados ou escreva de acordo com a norma culta. A escola deve proporcionar condições para que o sujeito desenvolva habilidades autônomas, capacidade reflexiva e uma postura crítica diante de sua própria realidade.

O papel da escola não é o de se opor aos conhecimentos, hábitos e costumes que o estudante traz de sua convivência nos demais espaços sociais, mas o de proporcionar meios para que esses aprendizados originários sejam respeitados e preservados como parte integrante da identidade do indivíduo.

Encontramos situações em que determinados sujeitos são rotulados como "desinteressados" ou intolerantes. Isso não significa que faltou a eles o espaço escolar ou saberes sistematizados, mas sim que, possivelmente, a família ou o meio transferiram para a escola responsabilidades que deveriam ser compartilhadas.

Fatos desta natureza são observados quando pais ou responsáveis não participam da vida comunitária e escolar do estudante, omitindo-se do acompanhamento de suas trajetórias por inúmeros fatores sociais e econômicos. Isso gera a falsa ideia de que a escola seria a única responsável pelo desenvolvimento pleno de crianças, jovens e adultos.

A necessidade de refletir sobre o papel da escola exige que o ser humano perpassasse suas reflexões por diversas áreas do conhecimento, seja ele científico, tradicional ou popular, pois o espaço escolar se enriquece e se complementa com os inúmeros saberes que o indivíduo acumula ao longo de sua vivência territorial.

Cabe sempre destacar que a formação para a vida em sociedade não é dever exclusivo da instituição escolar. Como sintetiza Oliveira (2003, p. 30), é no processo educativo que o indivíduo se integra à cultura e à sociedade existente, mas é na escola, articulada com a vida, que se possibilita a intervenção consciente e a transformação do ser humano no processo de mudança social.

A instituição escolar diante dos pressupostos da Pedagogia Social

A perspectiva de relação entre indivíduos é inevitável. Os processos de aprendizado decorrem das relações entre amigos, na igreja, na rua e em qualquer espaço de convivência social. Esse movimento é permanente, cabendo à escola o papel de acolher e orientar a construção e a sistematização de conceitos que auxiliem na vivência crítica em sociedade. A dimensão da escola em sua estrutura formal e os processos educativos comunitários e territoriais (fora dos muros escolares) se complementam para que a omnilateralidade dos sujeitos possa se materializar.

Na escola, ao afinarmos o olhar para o trabalho docente, consideramos o que Freire (1996) aponta como fundamental para o professor reflexivo. O trabalho coletivo, centrado na valorização dos conhecimentos prévios e das identidades que os estudantes carregam do seu território, facilita os mecanismos de compreensão e transformação social. Maria da Glória Gohn (2008), ao refletir sobre as aprendizagens em ambientes comunitários e não escolares, afirma que:

[...] a experiência das pessoas em trabalhos coletivos gera aprendizado. A produção de conhecimentos ocorre não pela absorção de conteúdos previamente sistematizados, objetivando ser apreendido, mas o conhecimento é gerado por meio da vivência de certas situações-problema. As ações interativas entre indivíduos são fundamentais para aquisição de novos saberes e essas ações ocorrem fundamentalmente no plano da comunicação verbal, oral, carregadas de todo o conjunto de representações e tradições culturais que as expressões orais contêm (Gohn, 2008, p. 103-104).

Os anseios por uma nova organização social, na qual se possa viver com respeito e dignidade em meio à diversidade, desafiam a escola tradicional. Muitas

vezes, pressionada por um sistema instável por uma série de fatores¹, a instituição escolar isolada não consegue atingir seu objetivo pleno de formação humana e social. Como nos lembra Laura Duarte (1983):

[...] é preciso lembrar que a educação não é só, nem em primeiro lugar, a do sistema de ensino oficial, dos currículos e programas desenvolvidos na escola. Esta não traz em si o saber universal; existe também o saber transmitido de pais para filhos, da própria vida do trabalho, das experiências existenciais, porque sabemos que o homem vive mergulhado no aprendizado do seu dia-a-dia. Então, ao lado do saber oficial, existe um outro saber que vem de um mundo de poucos livros, mas de muito saber (Duarte, 1983, p. 13).

As pesquisas referentes às práticas socioeducativas que ocorrem fora do prédio da escola, em processos comunitários, na educação popular de jovens e adultos, nas ONGs, nos movimentos sociais e no terceiro setor, trazem aportes fundamentais para a renovação da própria escola. Neste contexto, a pedagogia social inicia suas discussões sobre o aprendizado do ser humano para a vida comunitária. Machado (2009, p. 133) aborda essa situação de maneira clara ao tratar "da Educação do homem integral, em todas as suas relações com a sociedade, inclui a diversidade individual e social, abrange as transformações e os avanços do conhecimento e se dirige a todas as faixas etárias e a todas as etapas da vida". A escola, portanto, precisa representar esse contínuo movimento de construção e reconstrução dos indivíduos, acompanhando a lógica estabelecida pelas interações sociais e territoriais.

Nos espaços de discussão sobre os aprendizados comunitários, surgem áreas como a pedagogia social. Por primar pela formação que ocorre no tecido social, essa vertente aponta críticas ao uso do termo "não formal", embora compactue com os seus objetos de estudo. A crítica dos pesquisadores reside no fato de que o prefixo "não" pode parecer desvalorizar ou invisibilizar o potencial pedagógico da vida em sociedade fora do ambiente escolar.

Diversos autores discutem que o objeto da pedagogia social é a ação formativa extraescolar, levantando inclusive a necessidade de formações específicas para a atuação em outros setores sociais (como hospitais, empresas e centros de acolhimento), sem a rigidez das amarras curriculares tradicionais.

¹ Considera-se a questão curricular em respeito à diversidade regional brasileira, às estruturas físicas dos prédios escolares, à formação continuada dos professores, aos recursos didáticos e tecnológicos, entre outros aspectos.

Sueli Caro (2009) especifica essa relação ao afirmar:

O que ocorre na educação não-formal, normalmente vem embasado no que se chama educação social, que por preferência é conteúdo e objeto da pedagogia social. Entende-se aqui a Educação Social como o processo das relações proporcionadas na estrutura da educação não-formal (Caro, 2009, p. 153).

Nestes arranjos coletivos por melhores condições de vida, a prática social se delinea no cotidiano das comunidades e se constitui como experiência socioeducativa de fundamental importância para a construção de uma identidade própria nas organizações populares, identidade esta que a escola do campo precisa reconhecer e dialogar.

Conforme aponta Gohn (2008, p. 7), esses processos abordam "processos educativos que ocorrem fora das escolas, em processos organizativos da sociedade". Assim, ao refletirmos sobre a escola, compreendemos que a formação do ser humano integral ultrapassa os limites da sala de aula e se nutre de toda a teia social.

A discussão sobre as práticas sociais e comunitárias está viva nas organizações populares e nos movimentos sociais inspirados na proposta pedagógica do educador Paulo Freire. Embora Freire não utilizasse o termo "pedagogia social", suas reflexões e experiências teóricas nasceram do chão da vida real, defendendo uma escola conectada com o território e capaz de proporcionar uma formação crítico-reflexiva para o ser humano em todos os contextos de sua existência.

É justamente no meio desse rico debate entre conhecimento científico e saber popular, escola e comunidade, currículo e vivência territorial, professor e educador social, que se faz urgente transversalizar a importância de cada espaço de relação. A escola do campo e da Amazônia encontra aí a sua vocação: a de ser um espaço vivo de diálogo e produção de conhecimento com e para os sujeitos sociais.

A escola na Amazônia e os contextos socioculturais

No bioma Amazônico, são crescentes as pesquisas para a consolidação de uma escola que seja referenciada pelos contextos sociais locais. Não estamos buscando fechar ou focar em um método único ou em uma pedagogia engessada para a Amazônia ou Amazônida, não há pretensão de isolamento; a perspectiva é outra: o que discutimos é a centralidade da instituição e do seu projeto pedagógico no território. A escola deve compreender os fins e objetivos aos quais se destina, de

modo que as concepções de local, regional e global não sejam vistas de forma isolada, mas como um misto entre o singular e o plural.

O fato de utilizarmos a expressão "Amazônia" ao nos referirmos ao fazer escolar em nosso bioma não pode se consolidar na premissa de que produzimos processos pedagógicos homogêneos. Trata-se da afirmação de pôr em evidência as particularidades e as questões mais específicas dos territórios ou, como se usa na geografia, das territorialidades, e, mais ainda, das territorialidades amazônicas ou Amazônida.

Ao conviver e investigar há mais de 20 (vinte) anos na região Norte, Carlos Walter Porto-Gonçalves, geógrafo e pesquisador, registrou que não há apenas uma Amazônia: são várias. A Amazônia é complexa, heterogênea e multifacetada; por isso, torna-se impossível definir um único modelo de escola que dê conta dos múltiplos territórios. Trata-se de um espaço de recursos naturais diversos, de múltiplas áreas ambientais e sociais, de culturas e povos com relações variadas. Portanto, a escola deve conceber sua intencionalidade em nível de totalidade, mas com o olhar constantemente voltado para as suas especificidades.

Para deixar mais lúcido o que tratamos como a Escola na Amazônia, comungamos de uma ideia central: não podemos, por exemplo, analisar os aspectos escolares do município de Manaus (capital) e dizer que essa referência define o papel da escola em todo o estado do Amazonas. Trata-se apenas de uma parte, que se organiza em suas diferentes especificidades nos municípios de Carauari, Tefé, Maués, Parintins, entre outros. Há uma totalidade nas políticas e nos princípios pedagógicos, mas a escola possui questões específicas que cada territorialidade demanda, seja por sua cultura, pela forma de organização do ensino, por seus espaços ou até mesmo por suas relações com a natureza e os fluxos climáticos das águas e das secas.

Compreender a escola na Amazônia requer um esforço que não pode se limitar à individualidade de pesquisadores, professores ou movimentos sociais; é um trabalho coletivo e exige fundamentação teórica que permita compreender a totalidade das ações pedagógicas. Por mais que seja necessário o enfoque local, temos elos que não permitem o isolamento das ações desenvolvidas em determinado território.

Pensemos, por exemplo, em uma escola no interior de um município do Amazonas. Dependendo da comunidade em que está inserida, essa escola pode se

organizar de forma inteiramente diferente de outra localizada na sede do mesmo município. As turmas multietapas ou multisseriadas, por exemplo, distanciam-se da seriação tradicional e exigem da escola modelos e métodos de ensino-aprendizagem específicos para aquela realidade, ou como afirma Miguel Arroyo em *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*, onde Arroyo defende que a escola precisa reconhecer e valorizar os conhecimentos e vivências dos sujeitos historicamente subalternizados, como os povos das águas, das florestas e do campo, os parentes indígenas e quilombolas.

Arroyo propõe a superação de um modelo pedagógico rígido e elitista em favor de práticas educativas emancipatórias, construídas a partir da diversidade e das lutas sociais de pedagogias coletivas. Assim, a própria educação e a escola pode se reestruturar e colocar a vida, o trabalho e a identidade dos alunos no centro do processo formativo.

Imaginem ter que tratar de revolução tecnológica, banco digital, redes sociais e sistemas de informação on-line em um ambiente escolar de territórios amazônicos onde nem sequer há acesso à internet. Isso não significa que essas temáticas devam ser excluídas do currículo da escola, mas sim que a vivência e o manuseio prático desses componentes contemporâneos ocorrerão sob outras dinâmicas e tempos pedagógicos.

Até aqui pontuamos essas questões emblemáticas. A partir disso, abordaremos aspectos centrais do que é fazer escola na Amazônia, considerando suas relações umbilicais com a cultura e com os modos de vida das comunidades que constituem a nossa sociedade.

Para refletir

A Educação, e centralmente a Escola enquanto sua principal instituição formal, possui várias dimensões por estar intimamente ligada à sua responsabilidade social. A Escola pode assumir um sentido de rendição e ser passiva, assim como pode ser usada como mecanismo de reprodução de uma classe sobre a outra, servindo à subordinação ou consenso como afirma Gramsci; mas há também nela um viés fundado em pressupostos democráticos, que visam à transformação social por uma linha crítica, territorial e reflexiva.

Pensando nesses aspectos e na função que a escola cumpre na sociedade, surgem as tendências pedagógicas Liberais e Progressistas. Você já ouviu falar ou

conhece as correntes e concepções de escola que sustentam cada uma dessas tendências? Vamos refletir?

Atividade

Pesquise no material bibliográfico disponível sobre as tendências pedagógicas e faça um resumo expandido defendendo sua postura enquanto Educador do Campo.

Vídeo

Para complementar o que estudamos nessa unidade vamos analisar o documentário “Vida Maria”, tome nota e vamos refletir.

Acesso em: https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4.

AS DIMENSÕES DO CONTEXTO SÓCIO-CULTURAL E A ESCOLARIZAÇÃO NO CONTEXTO DO CAMPO RIBEIRINHO

Este tópico realizar uma reflexão entre a cultura, a educação e a construção da identidade no contexto ribeirinho amazônico, estabelecendo um contraponto direto entre os saberes locais e os modelos acadêmicos e urbanos tradicionais. Busca-se enfatizar que a vida ribeirinha possui uma dinâmica própria, pautada no trabalho diário, no tempo adaptativo e no conhecimento profundo da natureza. Assim, a educação ribeirinha não se resume ao ambiente escolar formal, mas se manifesta de forma viva e prática no cotidiano da roça, do rio e do lar, consolidando-se como um saber empírico e autônomo que desafia a visão reducionista do analfabetismo.

Paralelamente, o escrito tece uma crítica contundente ao etnocentrismo urbano e às estruturas político-institucionais que impõem propostas pedagógicas colonizadoras e descontextualizadas às populações do campo. Argumenta-se que a escola urbana opera sob lógicas capitalistas e competitivas, enquanto a realidade ribeirinha exige o reconhecimento da alteridade, dos direitos sociais e da soberania dos sujeitos em gerirem seus próprios modos de vida. Por fim, o texto denuncia a negligência e a submissão política presentes em secretarias de educação e gestões governamentais, propondo que qualquer projeto educativo transformador deve romper com a burocracia e pautar-se no diálogo emancipador, na autonomia e no respeito ao saber local.

O papel da escola no contexto e do ponto de vista ribeirinho

Imagem 1 - Comunidade Bauana, Município de Carauari-AM



Fonte: Rivelino Barreto

Quando se fala de cultura, logo vem em mente acadêmica, inúmeras ideias que dizem respeito sobre o seu significado, especificamente em se tratando de um conceito antropológico que, aliás, apresenta variações de ideias e interpretações de acordo com a experiência, leitura e interpretação de cada pesquisador.

Uma coisa é o que é a cultura pensada no âmbito da academia de caráter epistemológico, pesquisado, analisado, refletido, comprovado, socializado. Outra coisa é o modo como as próprias pessoas que vivem em comunidades ribeirinhas entendem suas formas de vida e organização no dia-a-dia.

A forma de vida que se constitui numa comunidade ribeirinha possui sua particularidade, sua dinâmica, sua organização, sua independência, sua história. Cada comunidade ribeirinha é o reflexo de uma característica social, estilo e condições de

vida das famílias que nela compõem. Mas também o brilho coletivo de uma comunidade depende do brilho de cada indivíduo. Em outras palavras, uma comunidade ribeirinha organizada depende muito também da participação de todos.

Geralmente, os ribeirinhos vivem das coisas da sua comunidade, sentem os desafios do seu lugar, pensam a partir das suas coisas. Têm seu próprio estilo de protagonismo, estilo próprio de visão, compreensão, articulação e execução das coisas. Esses fatores fazem com que cada lar do ribeirinho seja um lar místico, onde somente a racionalidade ribeirinha é capaz de compreender e viver. Dito de outra forma, para o ribeirinho o entendimento da dinâmica das coisas da natureza é o princípio básico para sua reflexividade, ou seja, para tematização de si mesmo. Significa então que, na realidade, as noções de culturas dos ribeirinhos são expressões de inclinações e perspectivas pessoais, onde cada um sabe o que é, como vivem, como pensa, como dialoga.

Teoricamente não há uma regra escrita e sim uma regra oral. É exatamente a regra oral que conduz o ribeirinho em sua comunidade, em seu lar, em sua ação. O ribeirinho conhece seu espaço, tem suas técnicas específicas de domínio que permite conhecer e entender sobre os espaços e as coisas em suas circunstâncias. Esse conhecimento inicia na sua base residencial, da sua esposa, dos seus filhos, dos seus netos. Ao mesmo tempo, aos olhos de quem não mora numa comunidade ribeirinha os lares dos ribeirinhos podem ser considerados como simples, sem muita criatividade. Mas, para os ribeirinhos que vivem em suas comunidades, não é essa a compreensão, porque o que eles possuem é sinônimo de seu trabalho, de sua condição. Há simplicidade sim, mas uma simplicidade muito bem vivida.

Imagem 2 - Flutuante dos ribeirinhos no rio Juruá-AM



Fonte: Rivelino Barreto

Numa comunidade ribeirinha, o dia começa dentro dos planos de cada família ou de cada indivíduo. Por este motivo, o tempo e o cronograma diário se adequam ao ritmo de cada indivíduo onde em certo momento tem horário para sair, mas não um horário estabelecido para retornar. Além disso, as atividades no dia a dia do ribeirinho são variantes, não são atividades fixas como no contexto urbano. Em outras palavras, significa dizer que não existe uma rotina, mas sim uma dinâmica.

Essa dinâmica diária faz com que os ribeirinhos sempre tenham uma atividade diferenciada para execução. Não existe uma rotina porque a vida de um ribeirinho não é como uma máquina, que sempre faz a mesma coisa, sempre está repetindo a mesma coisa. O ribeirinho ele próprio vive sua dinâmica diária, porque, vai sempre descobrindo coisas novas. Isso mostra que o ribeirinho todos os dias vai fazendo descoberta das coisas, mesmo que tenha conhecimento de muitas coisas na sua comunidade e em suas circunstâncias.

Isso faz com que, sem dúvida, exista formas específicas de vida do ribeirinho e para o ribeirinho na medida em que o tempo, o espaço e paisagem vão sendo conectados, vão sendo vivenciados, vão sendo cuidados também. O ribeirinho tem o dom do cuidado a começar pela sua casa, pelas suas coisas, pelo seu espaço. Esse

cuidado vai se expandindo para outros espaços, pelo seu caminho do porto, pela sua canoa, pelo seu caminho da roça. Sua presença em diferentes espaços é justamente uma extensão da experiência que começa a se concretizar na sua casa.

Há dias que o ribeirinho precisa trabalhar, assim como há dias que o ribeirinho não precisa trabalhar. Desse ponto de vista, ele é o dono do seu tempo, do seu dia, do seu espaço, da sua linguagem, do seu corpo. Mesmo que tenha uma programação prevista para o dia seguinte, e se por acaso amanhecer um dia nublado, um dia chuvoso o ribeirinho não vai perder, ele não tem nada a perder a não ser respeitar o fenômeno da natureza. Para o ribeirinho, um dia chuvoso significa a mudança total no aspecto da natureza. E isso faz com que sua dinâmica seja de acordo com a dinâmica da natureza.

Ciente de que um dia chuvoso para certas coisas não é produtivo, logo pensa nas condições do caminho da roça, no perigo da movimentação da natureza, isto é, que no dia chuvoso há vários riscos. Esses riscos são voltados para a própria saúde, para seu próprio bem-estar, para sua própria segurança. Ele sabe que em dia chuvoso não adiantar pensar na coivara da sua roça, não adianta pensar na colheita do açaí, porque a água que escorre no pé de açaizeiro torna impossível alcançar o cacho de açaí pela lisura causada pela água, principalmente após a chuva.

Mas também, para o ribeirinho, em certo momento pode buscar soluções emergentes. É o que acontece, por exemplo, quando há necessidade de encontrar açaí ou colher subir no pé de açaizeiro embaixo de chuva. Por incrível que pareça há grandes chances de ele ter um bom resultado na colheita também debaixo de chuva, porque é possível ter sucesso, já que enquanto chove não tem tanta lisura. O impossível é após a passagem da chuva.

São marcas culturais específicas que se constituem a partir da vida dos ribeirinhos, a partir da experiência destes com seu espaço, com o espaço da natureza, com o espaço das florestas, com o espaço dos lagos, com o espaço dos rios. A vida se constitui conforme a habilidade intelectual e habilidade prática. O ribeirinho nesse sentido está sempre descobrindo, redescobrando e sendo descoberto também pela natureza. Seu conhecimento em relação a natureza tem seus princípios particulares, tem sua base intelectual. Além disso, o que o ribeirinho vive no dia a dia é que se torna como o reflexo de sua cultura, a cultura do ponto de vista dos ribeirinhos.

☰ Propostas de tema para dissertação.

1. Qual a marca histórica de sua comunidade?
2. Por que viver em uma comunidade exige uma forma de divisão de poder?
3. Em quais situações uma amizade pode gerar ações virtuosas em uma comunidade?

A educação no contexto e do ponto de vista do ribeirinho

Imagem 3 - Assado de Peixe do Rio Bauana- Juruá-AM



Fonte: Rivelino Barreto

Uma coisa é a noção de educação defendida no âmbito escolar, outra coisa é a noção de educação defendida, compreendida e vivenciada pelos ribeirinhos.

Para o ribeirinho a educação vai sendo formulado no seu dia-a-dia, vai sendo praticado no seu dia-a-dia, vai sendo repensado no seu dia a dia. Nesse sentido, a própria comunidade ribeirinha é uma escola, um espaço de ensino e aprendizagem, um espaço em que é praticado e vivenciado com um modelo de educação.

No contexto de uma comunidade ribeirinha a educação é mais vivenciada do que mesmo uma teorização, isto é, está mais na prática, onde cada ação de um ribeirinho no seu dia a dia gera uma escrita mental. É exatamente essa experiência de uma escrita mental que vai gerando as teorias na mentalidade educacional dos ribeirinhos, conforme cada particularidade, vai sendo registrado na memória, no seu domínio intelectual.

O domínio intelectual do ribeirinho perpassa pela diversidade, conforme o alcance de cada indivíduo. O que é prezado é exatamente os princípios de uma

diversidade intelectual. Geralmente, as experiências são muito diversificadas na medida em que cada indivíduo tem uma experiência específica. Nesse sentido, o mesmo lugar, a mesma coisa vista e entendida por uma pessoa não será a mesma coisa para outra. Varia muito de uma experiência para outra onde a descrição das coisas da natureza, por exemplo, depende muito de cada um ou de quem está falando. Por isso, trata-se de uma educação processada pela experiência e prática. Assim, os conhecimentos das coisas são resultados de um processo de conhecimento e exercício educacional de quem ensina e de quem aprende.

Imagem 4 - Brasa de fogo para assado



Fonte: Rivelino Barreto

Entre quem ensina e quem aprende existe uma linguagem em constante processo de diálogo de acordo com a dinamicidade em construção no dia-a-dia. Assim, se a programação de um ribeirão em um certo dia é para pescaria seu processamento de formação educativa estará concentrada para aquela atividade. De modo que sua racionalidade estará conduzida ao processamento das técnicas para realização de uma pescaria. Nesse caso, o sucesso de uma pescaria será de acordo com a capacidade de articulação das ideias. Vale lembrar que o ribeirão precisa compreender sua própria articulação de ideias sintonizadas às articulações da dinâmica da natureza.

Nesses termos, a natureza tem suas próprias articulações e dinamicidade. A natureza existe independentemente da vontade do homem. Não é o homem que manda na natureza, a princípio. De modo que a potência da racionalidade humana é inferior à totalidade da potência da natureza. A natureza é um mistério contínuo, não basta a pessoa dizer que conhece esta ou aquela floresta, este ou aquele rio, este ou aquele caminho. Pelo contrário, é o homem que deve se adequar a dinâmica da natureza. Detalhes como esses é que são vividos pelos ribeirinhos quando se pensa na preservação do meio ambiente, na preservação da floresta, na preservação dos rios, lagos.

Toda a extensão do espaço vivido pelos ribeirinhos é o espaço educativo. Sua casa é um espaço educativo, sua roça é um espaço educativo, sua casa de forno é um espaço educativo, seu porto é um espaço educativo, seu rio e lago são espaços educativos. Temos também espaços com extensões educativas como o caminho do porto, o caminho da roça, o caminho de acesso para colheita da seringa, o caminho de acesso para colheita de açaí, o percurso de acesso ao lago. Bem como o próprio rio é um ambiente educativo. O ribeirinho precisa conhecer outros espaços para além do espaço do seu lar. Essa prática de conhecimento é o que representa seu modelo educativo, com especialidades técnicas para várias habilidades, várias técnicas, várias criatividades.

A compreensão dos seus limites de suas potencialidades, de suas capacidades, de suas habilidades, do seu trabalho, da sua força não é um sinônimo de analfabetismo, muito pelo contrário, tudo isso é que permitem com que o ribeirinho esteja sempre em processo de aprendizagem e ensinamento. Para o ribeirinho todo dia é um novo dia de trabalho, de colheita, de pescaria. Significa então que diariamente seu conhecimento e processo educativo se expande, se ajusta, se adequa, se equilibra. O mesmo caminho da roça que o ribeirinho faz em dias de trabalho nesse espaço continua revelando novas coisas, ou seja, a descoberta das coisas, desta ou daquela planta, desta ou daquela árvore. As coisas da natureza são fixas, mas também são dinâmicas na medida em que vão sendo descobertas pelo ribeirinho, vão sendo aprendidos, vão sendo transmitidos, vão sendo socializados.



☰ Propostas de tema para dissertação

1. Qual é a sua marca histórica da educação na sua comunidade?
2. Por que a forma de educação vivenciada na sua comunidade é importante?
3. Qual é a lógica interna da educação na sua comunidade?

A construção da identidade de uma educação no campo

Imagem 5 – Jovem ribeirinho (Caio) preparando açaí – Comunidade Bauana – Rio Juruá-AM



Fonte: Rivelino Barreto

A construção da identidade de uma educação do campo deve ser entendida, a princípio, como uma questão independente do contexto da construção de identidade no cenário urbano. O ribeirinho é independente, tal como precisa ser dialogado no exercício de compreensão do diferente e formas de lidar como um sujeito pensante.

Isto mostra que não é o homem do campo que tem que mudar sua mentalidade para se adequar aos princípios mentais e educacionais urbanos. Não é o ribeirinho que tem que, obrigatoriamente, entender o sistema institucional urbano, mas é o

sistema institucional urbano que deve entender o ribeirinho. Essa compreensão permite estendermos a ideia para várias questões institucionais, políticos educacionais. Mas também isso não significa que o ribeirinho não vá em busca dos seus direitos através das reivindicações junto ao sistema de controle institucional do Município, Estado e em Nível Federal.

Por este motivo, aquilo que se vê em uma comunidade ribeirinha “depende do lugar em que foi visto, e das outras coisas que foram vistas ao mesmo tempo” (Geertz, 2014, p. 10). Uma percepção construída em uma comunidade ribeirinha não é uma garantia para pensar as demais comunidades ribeirinhas, embora que haja proximidades sempre têm suas diferenças e divergências. Essas diferenças se constituem de acordo com a dinâmica de vida de cada comunidade ribeirinha, de acordo com quem está à frente daquela comunidade também. Cria-se assim um sistema geopolítico tradicional entre as comunidades ribeirinhas, com limites de pertencimento geográfico desta ou daquela comunidade.

Imagem 6 – Entrada do Rio Bauana - Juruá-AM



Fonte: Rivelino Barreto

Desse ponto de vista é que para o antropólogo Clifford Geertz, na sua obra “O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa” (2014, pg 10), “as formas

do saber são sempre e inevitavelmente locais, inseparáveis de seus instrumentos e de seus invólucros”. Isso faz entender que em cada comunidade ribeirinha existe um saber local, um domínio de entendimento acerca de uma localidade, dos seus espaços, da sua dinâmica. O saber local de uma comunidade ribeirinha está nas pessoas, está com as pessoas que vivem naquela localidade. Dito de outra forma, esse saber local se revela nas formas de vida no dia a dia, nas formas de trabalho, nas formas de organização, nas formas de lidar com os desafios, nas formas de compreensões sobre o sentido de pertencimento naquela localidade, nas formas de entendimento acerca de sua história, dos seus antepassados.

Se falamos de uma construção de identidade de uma educação no campo estamos falando de uma autenticidade específica, de um modelo de racionalidade, de um modelo educativo, de um modelo político, de um modelo social, de um modelo cultural, de um modelo linguístico. A autenticidade da identidade do homem ribeirinho, da mulher ribeirinha, da pessoa ribeirinha está no domínio dessas dimensões.

Essas dimensões podem ser notadas a partir do momento que vemos ou convivemos com uma pessoa de um contexto ribeirinho. Quando se trata de uma questão teórica, o conceito de identidade envolve muito mais para a compreensão do processo de produção do sujeito, para entender a forma como cada sujeito se apresenta a partir do seu contexto ou a partir de um contexto e reconhecer-se como alguém único e diferenciado. Significa então que a identidade explica o sentimento pessoal e a consciência da posse de um eu, de uma realidade individual que torna cada um de nós um sujeito único diante de outros “eus” (Cf. Brandão, 1986).

A identidade ribeirinha, nesse caso, tem suas especificidades na medida em que se caracteriza pela continuidade, quando os indivíduos daquela localidade se reconhecem como os mesmos ao longo do tempo, com características de estabilidade, onde os sujeitos possuem uma representação estável. Além disso, a característica da identidade dos ribeirinhos se pauta pela unicidade pelo comportamento coerente, com diversidade de desempenho em várias funções e habilidades, assim como o resultado da construção de sua ação é o reflexo de uma realização.

Por este motivo, a identidade ribeirinha é construída pela habilidade e domínio do processo de socialização, através de uma relação com as coisas, através da relação com as pessoas, através da construção do sentimento de identidade local.

Assim, a constituição da identidade de uma educação do campo, de uma educação ribeirinha ou educação indígena se efetiva de uma identidade pessoal, social e cultural. Em outras palavras, envolve a percepção que um sujeito tem da sua individualidade a partir do qual se estabelece o meio social em que o indivíduo está inserido, ao mesmo tempo em que o sujeito se reconhece através dos valores que partilha ou socializa com a sua comunidade; ao que Clifford Geertz (2014), vai dizer que a cultura é formada por construções simbólicas, os significados contidos num conjunto de símbolos compartilhados.

☰ Propostas de tema para dissertação

1. Qual é o histórico de origem da sua comunidade?
2. Por que a ideia de comunidade no contexto em que você vive é fundamental?
3. Explique a noção de liberdade em sua comunidade.

Fechando o diálogo

Imagem 7 – Comunidade Bauana - Alto Juruá - AM



Fonte: Rivelino Barreto

Questões envolvendo a educação no campo, aqui muito mais pensando do ponto de vista do contexto ribeirinho, tem como foco de discussão e proposta para uma afirmação do direito social. Os ribeirinhos, por exemplo, têm o direito de terem suas vidas ordenadas a partir de suas realidades. Significa então que a escola não é

um conceito que leva a educação como ideia para dentro de uma comunidade ribeirinha, porque internamente já existe um projeto educativo dos sujeitos do campo.

Os ribeirinhos, por exemplo, possuem especificamente suas práticas educativas articuladas com as práticas sociais internas, bem como as práticas culturais, a organização coletiva e o sentido do desenvolvimento sustentável. Conforme procuramos descrever anteriormente, no contexto urbano existe permanentemente um conceito educativo colonizador, muito preso às ideias dominantes, individualizantes. Na cidade, as escolas urbanas têm seus métodos de ensino com uma finalidade específica, tem sua importância e desafios diferentes, com um público específico e diferenciado.

Se no contexto urbano temos escolas com uma metodologia de ensino e para um público específico, no cenário do contexto ribeirinho a realidade é outra. O que na cidade é entendido apenas nos conceitos teóricos, no contexto do público ribeirinho é entendido na prática. Na cidade, maior parte do público tem pouco contato com a prática. Por exemplo, na cidade as pessoas, não todas é claro, não podemos generalizar também, sabem o que é peixe, conhecem o peixe, sabem onde comprar, como preparar o peixe, mas não sabem onde e como se faz para pescar um peixe. O ribeirinho, pelo contrário, tem sua prática mais qualificada e diferenciada nesse sentido.

Em se tratando das técnicas de pesca, os ribeirinhos são especialistas com base a várias técnicas, habilidades e domínio do tempo, espaço e paisagem. Detalhes são fundamentais, para o domínio e aplicação de uma técnica, pois não basta ter uma ideia, é preciso saber executar uma ideia. Sem dúvida, para o ribeirinho é difícil controlar o tempo, mas é possível controlar-se no tempo, é possível se adequar ao ritmo do tempo, é possível viver em dinâmica com o tempo. De modo que, o ribeirinho não é o senhor do tempo, mas como parte do tempo e em harmonia com o tempo.

O tempo não diz ao ribeirinho fazer isto ou aqui, mas o ribeirinho sabe o que fazer, como fazer e como fará as coisas conforme a dinâmica do tempo. Um dia ensolarado, é um dia bom para trabalhar na abertura de uma roça, mas para isso o ribeirinho precisa ter conhecimento dos períodos da ocorrência do verão e do inverno. Em que período começa o verão, em que período termina o verão, em que período inicia o inverno, em que período termina o inverno. Quanto tempo dura um

verão, quanto tempo dura um inverno. Isso tudo envolve a autoafirmação de uma cultura, educação e identidade do homem ribeirinho.

A vida dos ribeirinhos, dos indígenas, das pessoas que vivem no campo é repleta de projetos educativos tradicionais, com práticas culturais, educacionais e sociais articuladas internamente. Mas para entender o cenário cultural, educacional e social do campo é preciso desconstruir conceitos e preconceitos a respeito no sentido de superar as desigualdades educacionais construídas entre campo e cidade. O “nós” da cidade e “eles” do interior, da comunidade ribeirinha, dos indígenas é uma ideia que divisora e causadora da desigualdade. O reflexo etnocêntrico do contexto urbano em relação ao contexto do campo é permanente praticamente.

São fatos da mentalidade etnocêntrica do contexto urbano, pensar o sujeito ribeirinho, indígena, quilombola, homem do campo como se fossem sujeitos inferiores. Aliás, a própria escola, o corpo docente, a própria universidade em certo momento criaram/criam essa imagem para seu público discente. Gestores, pedagogos, professores, discentes na cidade estão todos preocupados para o alinhamento das ideias capitalistas, para alinhamento das ideias excludentes, onde o interesse maior está na individualidade, na competitividade.

Nas escolas urbanas, é trabalhado ideias pedagógicas excludentes em certo momento. Esquecem de estudar, pesquisar, entender, explorar academicamente o espaço e realidade em que vivem. Estudam muito mais questões distantes, continuam assim com mentes colonizadas. Os professores, exigem dos seus alunos um desempenho aproximado à sua vontade acadêmica, não permitem que o aluno tenha desempenho a partir de sua potencialidade. Cria-se assim, sujeitos que veem as coisas superficialmente, com visão das coisas mais para fora do que com visão mais interna, compreensão de si mesmo. Na cidade temos muito também a cultura da desigualdade, isso em vários sentidos.

A desigualdade social é resultado também de um domínio contínuo de grupos políticos. É difícil entender também que as pessoas ou a população em geral não fazem uma reflexão crítica sobre os grupos políticos, nomes políticos que há muito tempo usam a imagem política com discursos para investimento na segurança, educação, cultura. Como consequência disso, temos o controle de grupos políticos a instituições em geral. Em outras palavras, os políticos eitos passam a controlar o funcionamento das instituições, como escolas, hospitais, secretarias entre outros órgãos. Passam a

favorecer, a princípio, seu grupo político, aqueles que estão a seu favor, que gritam seu nome em público para que este continue na política. Mas, nem sempre, quem grita o nome de um certo político eleito é contemplado, pois passam as eleições e os políticos eleitos se protegem dentro dos seus gabinetes.

Para pensar a cultura, a educação e a identidade dos ribeirinhos e respectivamente a educação é preciso também compreender, ter ciência das pessoas que estão pensando as coisas para o contexto do campo. Isto do ponto de vista político, do ponto de vista educacional, do ponto de vista cultural, do ponto de vista social. Isso, porque, há um grande vazio na formação humana, crítica-reflexiva do público discente em escolas públicas urbanas, muito menos em escolas de iniciativas privadas. A própria escola pública, deveria ser repensada como um espaço de formação educacional. O que mais vejo em escolas públicas é o clima de submissão à vontade política. Gestores, professores, pedagogos sem consciência de classe. Gestores de escolas muito mais preocupados em salvar seus cargos de confiança política. Gestores que exigem resultados, gestores que querem qualidade de ensino, mas simplesmente não tem coragem de criar um diálogo reflexivo com seus superiores na Secretaria de Educação que, em sua maioria, são ocupantes de cargos comissionados. É muito perplexo, numa secretaria de educação onde gestores de escolas, professores concursados, pedagogos e pedagogias concursadas estarem submissos à vontade e controle político de indivíduos que ocupam altos cargos comissionados politicamente, e são essas pessoas que tem o poder para tomarem decisões.

É esse ambiente e mentalidade que vai se expandindo nas pessoas, seja através da escola, seja através da social em que estão envolvidos. Um ambiente de competitividade, um ambiente de desigualdade, um ambiente desequilibrado. As pessoas, simplesmente não conseguem dialogar com quem tem pensamento diferente a do seu, não conseguem ser questionados, não conseguem ouvir o que o outro tem a dizer, simplesmente entram em processo da ignorância onde interessa apenas o que ele pensa. E, em certo momento, são essas pessoas que passam a ter responsabilidade para pensar sobre as coisas culturais, educacionais e identidade da população ribeirinha no campo. Uma classe de pessoas que esperam muito mais pelos aplausos do que mesmo as projeções de serviço, partilha e convivência com o diferente. Uma classe de pessoas que se matem nesse cenário com uma imagem maquiada, com uma



aparência externa quando na verdade internamente são contra tudo aquilo que supostamente defendem quando estão no meio de um público ribeirinho, por exemplo.

Isso para dizer que os problemas ou os desafios existentes no cenário do campo onde vivem os ribeirinhos, os indígenas, os quilombolas, os pescadores, coletores, caçadores, em geral, as populações amazônicas estão muito mais nas pessoas que estão nas instituições públicas que deveriam ter um conceito contextualizado acerca da ideia do homem do campo, do homem ribeirinho, do homem indígena, da mulher do campo, da mulher ribeirinha, da mulher do campo, dos jovens do campo, dos jovens ribeirinhos, dos jovens indígenas.

Não adianta as pessoas quererem ter um pensamento sobre uma questão que tem não tem conhecimento. Não adianta pensar na cultura dos ribeirinhos a partir de uma secretaria de cultura ou projetar uma proposta para esta questão se a pessoa que está nesta secretaria nunca esteve em uma comunidade ribeirinha, se nunca conversou ou procurou ouvir primeiro os ribeirinhos. Não adiante pensar na educação do campo se a pessoa que está ocupando cargo de secretário nunca esteve numa escola do campo, nunca esteve na escola de uma comunidade ribeirinha, nunca procurou saber ou ter conhecimento da realidade a partir dos professores. Não adianta pensar nas questões da identidade do homem do campo se os políticos que deveriam propor emendas parlamentares para benefícios que não tivesse ou exigisse tantas burocracias se aparecem apenas no período ou nas vésperas das eleições.

É muito triste vermos as pessoas que vivem no campo serem lembrados apenas nos períodos das eleições, serem visitados apenas nesse período. Quando eleitos esses mesmos políticos se escondem em seus escritórios, criam obstáculos para acesso ao diálogo. Quando os ribeirinhos, os indígenas, os quilombolas vão em busca de algum político, secretaria de educação e outras personalidades a frente de instituições públicas criam critérios de distanciamentos, quando dizem que o atendimento será nesse ou aquele horário, mas nunca estão no horário e lugar marcado.

Nesses termos, pensar na educação do campo passa para além da noção de campo e noção de educação, envolve muito mais a pessoa, o contexto, a realidade, a filosofia, a antropologia, a pedagogia dessas pessoas em seus próprios termos. Creio que os estudos pedagógicos freireanos nesses termos são pertinentes para

pensarmos o homem do campo como sujeito a ser dialogado com a Pedagogia do Oprimido (1998), com a Pedagogia da Autonomia (1997), com a Pedagogia da Esperança (1997). De fato, para compreender o contexto sociocultural ribeirinho é indispensável o diálogo com o método pedagógico de Paulo Freire, na medida em que é preciso também insistirmos no levantamento de um novo tipo de educação, diferenciado, contextualizado, com caráter de formação voltada para autonomia e diálogo de uma educação emancipadora.

≡ Propostas de tema para dissertação

1. Para a realidade em que você vive, qual é o significado da palavra cultura?
2. Para a realidade em que você vive, qual é o significado da palavra educação?
3. Para a realidade em que você vive, qual é o significado da palavra identidade?

AS DIMENSÕES DE UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DAS COMUNIDADES NO CONTEXTO DO CAMPO

O presente tópico apresentará reflexões sobre a relação entre a escola formal e as comunidades do campo no contexto amazônico, ressaltando o acesso à educação pública como um direito constitucional fundamental e uma conquista histórica dos movimentos sociais. Fundamentando-se na pedagogia crítica de Paulo Freire e em teorias da socialização, como a de Émile Durkheim, o debate busca demonstrar que a prática educativa não se limita ao espaço físico da sala de aula. Propõe-se, assim, o desenvolvimento de um projeto político-pedagógico que supere modelos impositivos e urbanocêntricos, promovendo a autonomia, a cidadania e a emancipação das populações ribeirinhas, indígenas e quilombolas sem desvinculá-las de suas realidades locais.

Ademais, a discussão abordará como os saberes tradicionais, manifestados no cotidiano da pesca, da caça e do manejo da terra, constituem métodos próprios de ensino e aprendizagem, pautados no planejamento, no equilíbrio e no conhecimento da natureza. O tópico problematizará a necessidade de superação da dicotomia campo-cidade e do etnocentrismo institucional, defendendo que universidades, escolas e gestores públicos reconheçam os sujeitos do campo como protagonistas de sua própria história e linguagem. Por fim, serão examinados os desafios logísticos, orçamentários e de formação docente na Amazônia, enfatizando a importância do

diálogo contínuo entre a teoria acadêmica, o apoio comunitário e a valorização das práticas socioculturais locais.



Relação entre escola e comunidade ribeirinha

Imagem 8 – Campo de futebol na base do rio Bauana, alto Rio Juruá-AM



Fonte: Rivelino Barreto

No contexto amazônico, a configuração maior sem dúvida é a grande dimensão geográfica com presença reduzida de habitação humana, assim como a configuração de um cenário ecológico carregado de fauna e flora no âmbito de uma particularidade e dimensionalidade. Mas, de uma forma ou de outra, a relação envolvendo escola, comunidade e os ribeirinhos sempre esteve presente como direito a acesso da educação pública ou como parte de uma educação pública.

O que as comunidades do campo possuem, sejam estas comunidades ribeirinhas ou comunidades indígenas, são escolinhas que ofertam até o 4º ano do Ensino Fundamental, algumas também passaram a ter oferta de até 5º ano do Ensino Fundamental, mas muito raramente. Mas, historicamente, a discussão com a participação dos movimentos sociais para reivindicações da educação no meio rural vem desde a década de 1930 (Cf. Arroyo, 2006; Galvão, 1995; Leontiev; 1978; Libâneo, 1999; Luckesi, 1999). Mas sem dúvida cabe aqui apresentar um pouco mais sobre o que podemos dialogar com método pedagógico freireano. Embora Paulo Freire tenha criado seu método pedagógico a partir do contexto de sua experiência, o contexto nordestino, cada vez mais tem alcance para o contexto dos desafios educacionais amazônicos. Aliás, toda leitura das obras de Paulo Freire dialoga com a

realidade educacional do contexto amazônico, essa dinâmica e contextualização também depende da habilidade de quem está lendo.

Pode acontecer também a pessoa ter boa leitura das obras de Paulo Freire e não saber contextualizar suas ideias a partir da realidade em que precisa dialogar. Isso acontece também de forma geral quando se trata de domínio teórico, incluindo os profissionais ligados e envolvidos ao universo acadêmico com grande domínio teórico, mas com pouca experiência exposta na prática. Nesse sentido, o diálogo entre os conceitos teóricos freiriano e conceitos teóricos ribeirinhos, se tornam cada vez mais indispensáveis, cada vez mais necessários. Claro, é preciso sempre uma habilidade para esse diálogo, habilidade na forma de contextualização, especificamente na habilidade para ter e dar autonomia emancipatoriamente. Esse exercício dialógico se faz necessário no contexto do campo amazônico na medida em que é preciso pensar na criação ou adequação de um novo contexto do campo, aqui com maior referência para os ribeirinhos, mais justos e mais igualitário.

Em uma comunidade ribeirinha, precisamente, a escola enquanto uma instituição é uma necessidade. De fato, as pessoas do campo, ribeirinhos, indígenas, quilombolas precisam de escola, que a escola esteja presente em suas comunidades, em suas aldeias. Não se trata de uma obrigação, simplesmente é um direito que eles têm, um direito conquistado também pela luta das classes sociais com inúmeras e longos períodos de reivindicações e em consonância ao que garante e determina o Art. 05 da Constituição Federal de 1988, quando claramente diz que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Em nossos tempos, onde em certo momento temos várias possibilidades de acesso à internet, não é difícil encontrarmos diversas definições sobre o conceito educação. Mas, também essa compreensão pode ser encontrada em livros de autores clássicos, como definida por Emile Durkheim (1967) para quem a educação é a socialização da criança. Desse ponto de entendimento, para Durkheim, a educação é o reflexo de uma ação exercida pelas gerações adultas ou tradicionalmente constituída sobre a geração em processo de amadurecimento, em processo de crescimento tanto para a vida social como para a vida cultural. Isso faz entender também que não há um espaço único ou específico em que a educação se efetiva, isto

é, significa que a educação não está apenas dentro da estrutura física de uma escola, dentro de uma sala de aula, com alunos em sala de aula, com professores em sala de aula, mas em vários e em diferentes espaços socioculturais em que há presença humana.

Imagem 9 - Manoel. Acadêmico do Curso Pedagogia - Campo Carauari-AM



Fonte: Rivelino Barreto

Mas, se a educação é um direito de todos, está mais do que claro que todos que vivem nos rincões do contexto amazônico tem esse direito, um direito de terem uma escola digna, um direito de terem uma escola com carteiras dignas, um direito com a escola bem materializada didaticamente, um direito de terem professores com formação qualificada para aquele contexto. Até mesmo as famílias que vivem em casas isoladas nos “beiradões”² dos rios da Amazônia tem o direito a escola, tem direito a terem acesso a escola. Claro, tudo depende de uma proposta, de uma programação, de uma articulação e apresentação de um projeto político pedagógico. Não como uma proposta impositiva, mas como instrumento de diálogo, autonomia e protagonismo. Por isso, não basta pensarmos na educação do campo ao se referirmos apenas a construção de uma estrutura escolar. É preciso pensar a escola, sobretudo,

² Às margens dos rios da Amazônia.

nas pessoas, com as pessoas e para as pessoas no campo, no contexto ribeirinho, no contexto indígena, no contexto quilombola.

Nesse sentido, pensar a cidadania dos ribeirinhos a partir de um projeto escolar não significa prepará-los para saírem de suas comunidades para o contexto urbano, não significa pensar na formação que vive apenas um horizonte escolar para o contexto urbano, mas sim pensar a escola a partir deles, com eles e para eles. De fato, essa compreensão permite entender que ainda temos muito caminho a percorrer, já que a própria escola precisa ser continuamente repensada, readequada e dialogada mais em conjunto com as pessoas que vivem nos contextos das comunidades ribeirinhas. Mas também não significa que a escola seja uma instituição transformadora na totalidade da vida dos ribeirinhos, se muitos destes estiveram na escola apenas para aprenderem a escrita e leitura, e depois continuaram a viver naturalmente dentro das regras educacionais ribeirinhas que está mais ligada à sua vida diária no contexto de sua comunidade, de sua localidade.

Propostas de tema para dissertação

1. Qual o duplo aspecto da educação na comunidade ribeirinha?
2. Qual a diferença entre o valor do uso e valor da troca no contexto de uma comunidade ribeirinha?
3. Disserte sobre o método educativo ribeirinho.

1.1 A educação ribeirinha e a vida escolar no campo

Até aqui apresentamos que a educação ribeirinha está no dia a dia das pessoas que vivem nas comunidades ribeirinhas, assim como a educação indígena está nas comunidades ou aldeias em que vivemos os indígenas, está nas comunidades em que vivem os quilombolas. Em se tratando da educação ribeirinha, que aliás, pode melhor ser entendida no sentido da pluralidade, isto é, educação dos ribeirinhos, possui metodologia de ensino específico, apropriado e diferenciado.

A diferença da educação dos ribeirinhos na compreensão e domínio de uma metodologia de ensino diferenciada. Acontece no dia a dia. É vivenciado no dia a dia. Acontece no dia a dia. A educação ribeirinha é passa pelo sistema tradicional de domínio, compreensão, prática e transmissão. Cada indivíduo ribeirinho é detentor da educação ribeirinha, onde o processo de aprendizagem se constituía a curto longo

prazo. O domínio do processo de aprendizagem da educação ribeirinha é construído gradualmente, desde as bases iniciais da vida das crianças. Nesse sentido, uma comunidade ribeirinha é uma escola, é um espaço de ensino e aprendizagem, é um espaço educativo. Mas também a qualidade do ensino e aprendizagem dos ribeirinhos depende muito da capacidade de dinamizar os conteúdos e conceitos educativos no espaço de uma comunidade.

Imagem 10 – Sandra -Acadêmica do Curso Pedagogia - Campo Carauari-AM



Fonte: Rivelino Barreto

A educação ribeirinha acontece na pessoa e com a pessoa. Assim, pescar é um conteúdo temática que exige, conhecimento, prática, aprendizagem e ensinamento. Não basta a pessoa querer pescar, a pessoa tem que saber pescar. A pesca nesses termos é uma área de domínio educativo ribeirinho, porque, aí há um processo de ensino e aprendizagem. Um processo de ensino, porque as pessoas aprendem a pescar, aprender a dominar as técnicas de pesca, aprender a dominar as habilidades da pesca, aprendem a conhecer os lugares onde se pesca, aprendem a conhecer o tempo, espaço e paisagem envolvendo a ocorrência deste ou daquele pescado. Isso faz com que haja necessidade de compreensão acerca desse processo de ensino e aprendizagem, na medida em que as pessoas que vão realizar uma pescaria não só precisam executar as técnicas da pesca, mas também saber lidar com o peixe, saber dialogar com o ritmo do peixe.

Numa pescaria, o diálogo relacionado entre o sujeito que pesca, o fenômeno de ação do peixe e o fenômeno da ação do tempo é fundamental. Assim como o equilíbrio e controle do corpo são fundamentais para boa execução de uma pescaria, seja isso no rio, no igarapé, no lago. Se a pessoa não tem controle e equilíbrio do seu corpo certamente um pescador não vai ter sucesso. Isso porque um simples desequilíbrio na canoa pode gerar um leve banzeiro, mas esse banzeiro pode ser suficiente para espantar os peixes. De outra forma, um barulho gerado pelo toque de remo na canoa é suficiente para alertar o peixe. E desse ponto de vista, a realização de uma pescaria acontece ou se efetiva por uma relação entre o pescador, o peixe, o rio. Antes de pensar na isca, do anzol, do caniço, da linha de pesca, da malhadeira o pescador deve ter conhecimento da necessidade de equilíbrio do seu corpo e do diálogo com o fenômeno da natureza, da pesca.

Imagem 11 - Gelsiane e Lasiana - Acadêmicas de Pedagogia do Campo Carauari-AM



Fonte: Rivelino Barreto

Essa prática exige uma conduta, exige um aprendizado, exige um hábito, exige um equilíbrio, exige paciência, exige persistência, exige estratégia, exige dinâmica. Além disso, são mecanismos sendo criados como dados teóricos para o ensinamento

e aprendizagem para técnicas de pesca. São técnicas que passam de geração em geração, de pai para filho. Bem como as técnicas de caça na floresta exigem habilidades específicas, estratégias específicas, equilíbrio e atenção específicas. Tanto o rio como a floresta são espaços onde ocorre um processo de aprendizagem e ensino. Para poder andar bem no rio a pessoa tem que pelo menos ter conhecimento sobre aquele. Para poder andar bem no mato, a pessoa que tem que ter também um conhecimento sobre aquele mato. Quanto a isso, tanto o mato como o rio têm seus riscos ou guardam segredos, perigos, desafios, novidades. Tem dias que o rio está seco, tem dias que o rio está cheio, tem dias que o rio está repleto de igapós, tem dia que o rio apresenta correnteza. Por isso a necessidade de conhecimento do tempo, espaço, paisagem. São fenômenos da natureza que exigem do homem um processo dialógico. Exigem do homem a capacidade de conhecer também seus limites.

Um caçador, por exemplo, precisa ter articulação, precisa ter uma projeção, precisa ter habilidade perceptiva. Além disso, tanto a técnica da pesca como a técnica da caça exigem habilidade e domínio não só das mãos, mas também dos sentidos, do tato, do olfato, da visão, da audição e paladar. Nesses espaços de ensino e aprendizagem é preciso saber ouvir, é preciso saber sentir, é preciso ter gosto, é preciso saber olhar as coisas, olhar a si mesmo, olhar o que está ao seu redor, é preciso saber fazer distinção das coisas seja sentindo o gosto de uma folha, o gosto de uma casca de pau, o gosto do saber do açaí, do burití, da bacaba para saber se está maduro, para saber se está verde, para saber se já está no tempo de colheita. Isso é uma das partes da metodologia de ensino e aprendizagem presente no contexto de uma comunidade ribeirinha, numa comunidade indígena, numa comunidade quilombola. Dependendo do contexto em que estiver presente o homem ribeirinho, a mulher ribeirinha, o homem indígena, a mulher indígena, o homem quilombola, a mulher quilombola vão saber lidar com este ou aquele ambiente, com este ou aquele desafio.

Imagem 12 – Maria José - Acadêmica de Pedagogia do Campo Carauari-AM



Fonte: Rivelino Barreto

Quando estudamos filosofia, antropologia, pedagogia ou outras disciplinas no contexto acadêmico costumamos fazer também esse exercício do diálogo, do ouvir. Ouvimos a aula do professor, ouvimos a palestra dos especialistas em certa área temática. Na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire (1998), por exemplo, temos a proposição sobre a necessidade da revisão da relação entre educadores e educandos. Para Paulo Freire, o diálogo é fundamental, ao mesmo tempo trata-se de uma exigência existencial na vida de um educador ou pessoa envolvida na educação regular, por exemplo. Sendo para Paulo Freire a prática de uma educação dialógica uma prática de educação libertadora, sem exclusão, sem seletividade, com reconhecimento das massas, das diferenças, do contato com os outros como sendo a base para atuação de um educador. Essa linha de raciocínio fez com que Freire entendesse também a educação como prática da liberdade, ao mesmo tempo em que faz sua própria autocrítica enquanto educador, precisamente em se tratando de sua atuação ao mesmo tempo em que propõe uma educação que procure trabalhar no sentido de acabar com a exclusão.

Assim, é necessário pensar e criar continuamente o diálogo entre a educação, conscientização e inclusão no contexto das comunidades ribeirinhas, no contexto das comunidades indígenas, no contexto das comunidades quilombolas. É preciso sim que continuemos criando diálogo contínuo através da educação, ao mesmo tempo em que se partilhe a necessidade de conscientização de classe e inclusão. A escola na comunidade ribeirinha, na comunidade indígena, na comunidade quilombola do ponto de vista da educação do campo é necessário, é indispensável como instituição, como espaço diferenciado de educação, mas que não esqueçamos da necessidade de diálogo contínuo, da necessidade de contextualização, da necessidade de saber ouvir, entender e dinamizar o ensino escolar em diálogo com a educação ribeirinha, em diálogo com a educação indígena, em diálogo com a educação quilombola. Escola sim na educação do campo, educação do campo sim na escola do campo, principalmente em diálogo teórico como com a obra de Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia* (1997), onde podemos ter a base para tratar de conjunto de conhecimentos e práticas indispensáveis a qualquer educador que precisar saber lidar com a alteridade, bem como saber respeitar a individualidade do educando, do ribeirinho, do indígena, do quilombola. Isso não significa também que não tenhamos mais que se preocupar com as questões teóricas e acadêmicas, pelo contrário, a relação entre teoria e prática é primordial, com reflexão crítica sobre a prática.

Propostas de tema para dissertação

1. Qual é a dimensão da autonomia na elaboração do conceito de dever da educação no contexto ribeirinho?
2. O que diferenciaria interesse de dever comunitário?
3. Apresente as distinções entre agir moral e agir ético no contexto da comunidade ribeirinha da qual você é parte.

Diálogo com a prática pedagógica e prática educacional ribeirinha

Imagem 13 – Profa. Dra. Lucinete Gadelha - Coordenadora do Curso Pedagogia - UEA- Campo Carauari-AM



Fonte: Rivelino Barreto

Entre o que é ensinado na cidade e o que é ensinado numa comunidade ribeirinha têm suas diferenças e essas diferenças é que precisam ser reconhecidas, repensadas, readequadas e processo contínuo de diálogo. Isso porque como qualquer outro povo, os ribeirinhos, os indígenas e os quilombolas possuem seus códigos de leis tradicionais que os conduzem dentro de sua ética e moral educacional e sociocultural.

Essa dinâmica distintiva e diferenciada mostra que toda comunidade ribeirinha, toda comunidade indígena, toda comunidade quilombola presentes no contexto do campo possuem uma educação consciente, um espírito humano específico como formas melhores de sua existência humana. Para Werner Jaeger (2001),

todo povo que atinge um certo grau de desenvolvimento sente-se naturalmente inclinado à prática da educação. Ela o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual. Com a mudança das coisas, mudam os indivíduos; o tipo permanece o mesmo (p. 03).

A prática da educação dos ribeirinhos, indígenas e quilombola está no seu dia a dia, está na sua consciência e espírito de pertencimento de uma localidade, de sua historicidade, de sua ancestralidade. Essa característica específica de humanidade do homem e da mulher no contexto ribeirinho, no contexto indígena, no contexto quilombola permite terem qualidades de vida e educacional que permitem efetivar um processo contínuo de descoberta de si próprio. Creio que a missão de uma proposta acadêmica, escolar, universitária para o contexto do campo é exatamente a questão da descoberta de si dos ribeirinhos, indígenas, quilombola. Não significa que eles não tenham essa consciência de si mesmo, mas para que a consciência de si mesmo seja entendida, compartilhado e dialogado no aspecto e caráter protagonista.

O diálogo acadêmico com o caráter e aspecto protagonista permite entendermos que é preciso pensarmos em articulações metodológicas que proporcionem a compreensão de que os os ribeirinhos, os indígenas, os quilombolas são protagonistas de sua historicidade, de sua educação, de sua política, do seu sistema econômica, de sua religiosidade, de sua organização social, dos seus aspectos socioculturais. Portanto, precisam ser ouvidos, precisar ser as vozes e dar a voz da sua realidade. Não são as pessoas da cidade, os políticos da cidade, as igrejas que devem ser as vozes ou pensar por eles, mas sim os próprios ribeirinhos, os próprios indígenas, os próprios quilombolas a partir do diálogo com essas instituições, e que as instituições públicas, escolas, universidades, política também precisam se desfazer dos seus emaranhados sistemas de controles que impedem para esse diálogo. Isso, porque, os ribeirinhos, os indígenas, os quilombolas têm costumes e culturas diferenciadas, uma linguagem local apropriada. Portanto, é preciso todos termos ou nos esforçamos para entender que eles têm a liberdade para pensarem por eles mesmos, não esperar que os outros pensem por eles.

A própria universidade precisa ter maior aproximação com o contexto do campo onde estão e vivem os ribeirinhos, os indígenas, os quilombolas. A universidade precisa abrir caminhos dialógicos através da linguagem acadêmica, pelo contrário vamos continuar preservando as teóricas do contexto acadêmico ocidental e continuar exigindo ou vendo as teorias do contexto amazônico como submissos,

como desnecessário ou continuamente desvinculados aos interesses acadêmicos. Pois, falamos da Amazônia, mas parece que ainda temos medo de pensar como amazônidas. Isso porque a noção da educação do campo, do homem do campo, do ribeirinho, do indígena, do quilombola são construções generalizadas de ideias externas a esses contextos. Pois, estes têm formas próprias de identificação e de localização. Os ribeirinhos, os indígenas, os quilombolas se identificam como pessoas com histórico de pertencimento a uma localidade, se identificam como moradores deste ou daquele lugar. O lugar é para eles referência de sua existência, o lugar é uma parte de sua vida, o lugar é um espaço de sua educação, o lugar é um espaço de sua cultura, o lugar é onde pensam desta ou daquela forma.

Questões como essas no âmbito pedagógico acadêmico vem das fontes e garantias, especialmente na Constituição Federal de 1988, assim como na Nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, Plano Nacional da Educação (Brasil, 2014) e Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997). O que é necessário é a construção do diálogo escolar ou acadêmico com a educação do campo como um processo de reflexividade, como tematização de "nós" mesmos. O Artigo 1º da LDB, garante que "a educação é o conjunto de processos formadores que passa pelo trabalho, pela família, pela escola, pelo movimento social. Toda educação escolar terá que vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social". Assim, um projeto político pedagógico para esse contexto precisa antes desconstruir-se para uma base científica que supere a dicotomia campo-cidade. Isso, tanto do ponto de vista de um material didático e pedagógico como do ponto de vista acadêmico e atuação profissional por parte de quem estiver envolvido nesse projeto.

Mas essa questão exige também um exercício de reflexividade por parte dos ribeirinhos, por parte dos indígenas, por parte dos quilombolas frente aos desafios da construção de sua identidade cultural, sua identidade educacional, sua identidade social, sua identidade linguística. Exige um processo contínuo de diálogo, um processo contínuo do exercício de repensar, exige também habilidade para saber lidar como modelo educativo regular e institucional. Por outro lado, para o contexto do campo envolvendo o ribeirinho, o indígena e o quilombola a educação regularizada não devem ser vistos como única alternativa, a melhor ou como aquilo que vai tirá-los de suas realidades, mas como uma possibilidade de diálogo, compreensibilidade e

protagonismo a partir da reflexividade dos seus contextos sociais, educacionais, culturais e linguísticos.

Em certo momento, a própria dimensão territorial do contexto amazônico precisa ser repensada, projetada e reformulada no âmbito de uma política educacional, pelo contrário as mesmas desculpas continuaram sendo utilizadas para falar das dificuldades. Significa pensar é um orçamento específico, em um plano político específico, em um corpo docente específico, em uma logística específica. Isso, claro, exige o envolvimento e participação dos ribeirinhos, dos indígenas, dos quilombolas. Até porque, em certo momento, alguns dos ribeirinhos, indígenas, quilombolas também precisam saber aceitar-se, pois, essas mesmas figuras são também causas de alguns obstáculos, quando pensam que tudo o que é bom está na cidade, vem da cidade. Claro, ninguém está proibido fazer o trânsito entre o contexto ribeirinho e o contexto urbano. As pessoas nesse sentido são livres para irem e voltarem. Mas muitas dessas pessoas entram em crise de identidade, principalmente os filhos.

Numa comunidade ribeirinha a implantação de uma política educativa regular precisa antes ser discutida com as bases comunitárias, e para isso é claro que essa discussão deve ser como parte de um projeto comunitário. No caso, o projeto comunitário também diz respeito ao desenvolvimento da cidadania, a qualificação para o trabalho a partir desta ou daquela realidade ribeirinha, realidade indígena, realidade quilombola. Com valorização dos profissionais de ensino local, com planos políticos pedagógicas locais, com progresso contínuo nos aspectos do desenvolvimento humano, social e econômico.

O que se percebe também é a classe política apresentarem ao público interiorano discurso com ideias de investimentos como se fossem em contextos urbanos. E o que se defende é a necessidade de pensar os desafios educacionais do contexto amazônico a partir da realidade amazônica, a partir da realidade dos ribeirinhos, a partir da realidade dos indígenas, a partir da realidade dos quilombolas.

Imagem 14 - Luciano Borges Barreto - Tukano - Aldeia São Domingos Sávio - Rio Tiquié - São Gabriel da Cachoeira-AM



Fonte: Rivelino Barreto

O entendimento da diversidade, da diferença e da desigualdade são fundamentais para o diálogo acadêmico, diálogo escolar no contexto do campo envolvendo os ribeirinhos, os indígenas, os quilombolas. A questão hoje não é falar quem são os ribeirinhos, quem são os indígenas, quem são os quilombolas, mas de buscar um diálogo num processo contínuo de reflexividade para entender como pensam os ribeirinhos, os indígenas, os quilombolas em seus próprios termos filosóficos, antropológicos, sociológicos e educacionais. Homens, mulheres, crianças, jovens ribeirinhos, indígenas, quilombolas precisam ser ouvidos a partir de suas diferenças, a partir de suas metodologias, a partir dos seus modelos educativos, a partir de sua visão educacional, visão social, visão cultural, domínio linguístico. Isso exige um processo contínuo de reflexividade, de ensino e aprendizagem. Pelo contrário, a própria escola vai continuar sendo um espaço com proposta de educação mais alinhado para uma deseducação, uma exclusão.

Essa aproximação, sem dúvida permite entender as várias dificuldades, os vários desafios que podem ser constatados, analisados e repensados com uma linguagem mais aproximada para esta ou aquela realidade. Vale ressaltar também que, em se tratando da educação, existem desafios e dificuldades tanto para o campo como para a cidade. Por isso, cada contexto deve ser pensado a partir deste ou daquele contexto. Isso, porque, a qualidade ou a estrutura escola no contexto urbano

muitas vezes é até pior e muito mais desafiante em alguns contextos escolares. No contexto do campo, o professor, a professora ainda têm muito prestígio, que é o correto para que estes também tenham prestígio pelos seus alunos, não somente isso, mas também a própria remuneração.

Imagem 15 – Maloca Tukano - São Domingos Sávio - Rio Tiquié - São Gabriel da Cachoeira-AM



Fonte: Rivelino Barreto

Existem sim muitos desafios para o professor no contexto do campo, principalmente quando vai um profissional da área vindo da cidade. Muitos, claro, conseguem ter boa adaptação, outros não conseguem. Bem como as próprias comunidades também apresentam desafios. No caso, isso é muito relativo e depende muito da organização interna e política de cada comunidade. De fato, algumas comunidades manifestam suas exigências de professores, mas ao mesmo tempo não dão assistência local para os professores. Geralmente, os professores que saem das cidades para o interior precisam de auxílio das comunidades, precisam ser assistidos com peixes, farinha, goma, frutas. Isso para que o professor, a professora tenha dedicação exclusiva com a escola. Pelo contrário, os professores podem passar necessidades quando isto não deveria acontecer. Mas também existem comunidades que dão assistência total aos professores, onde o representante daquela comunidade

se articula com todos para que estes se comprometam a dar assistência aos professores com divisão de produtos que cada um pode disponibilizar. Por exemplo, se foi pescar precisa disponibilizar alguns peixes para os professores, assim como com outros produtos como açaí, farinha, goma, tapioca.

Por fim, o planejamento escolar e acadêmico no contexto do campo 'precisa antes de ter diálogo com as práticas metodológicas de ensino locais. Isto porque, não é somente o modelo de planejamento escolar que existe, uma vez nos contextos ribeirinho, indígena e quilombola toda ação exige um planejamento. Uma pescaria exige um planejamento e execução. Uma caçada exige um planejamento prévio e execução. Uma construção de roça exige um planejamento e execução. Uma construção de casa ou maloca exige um planejamento e execução. E esses planejamentos são muito variantes de homem para mulher, assim como alguns planejamentos são elaboradores em conjunto entre homem e mulher. Existe também um planejamento coletivo, isso no âmbito da comunidade. Assim, a noção de planejamento no campo é individual e coletiva. Em outras palavras, uma pessoa pode planejar para ir pescar sozinha ou pode planejar uma pescaria a ser executada em coletivo com as demais pessoas. Um planejamento individual para pescaria, por exemplo, exige inicialmente a organização do seu material, a escolha do tipo de caniço, o tamanho de caniço, o tamanho da linha de pesca, o tamanho do anzol, o tipo e a qualidade da isca. Para pescar certos tipos de peixes é preciso executar com tipo de isca, um tipo de caniço, um tamanho da linha, um tamanho do anzol. A construção da roça também precisa de um planejamento que prevê o preparo do tamanho, localidade e principalmente o tempo de execução. O ribeirinho, o indígena não vão utilizar machado para roçar, não vai utilizar terçado para derrubada da árvore. Não vai pescar uma sardinha com uma linha 070 quando o tipo de linha para esse tipo de pesca é 020. Não vai pescar um tucunaré no meio de um grande rio como o Rio Negro, por exemplo, quando este peixe pode ser encontrado na beira do rio, no lago, no remanso da pedra. São questões como essas que precisam ser pensadas, conhecidas, compreendidas e dialogadas e construídas com a educação, através da educação e para uma educação diferenciada.



Proposta de tema para dissertação

1. Qual o duplo aspecto da educação entre o contexto ribeirinho e o contexto urbano?
2. Qual é a característica antropológica do trabalho no seu contexto ribeirinho?
3. Disserte sobre o método de ensino e método de planejamento estabelecido em sua comunidade, em sua família, em sua vida particular.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES, PARA NÃO ENCERRAR O DEBATE

Esta produção teve como finalidade apresentar um discurso que priorize o que é pensado, vivido, socializado, planejado e organizado como ações escolares no contexto do campo. Assim, foi possível apresentar esse debate não apenas do ponto de vista teórico, mas a partir daquilo que vivenciamos na prática cotidiana.

O texto apresenta uma visão construída a partir de uma epistemologia científica própria, pensada desde a realidade e a percepção de quem está fora do contexto urbano. A produção foi articulada em duas perspectivas: uma de cunho acadêmico e outra com uma linguagem simples e direta. Essa linguagem próxima de quem vive no campo, na comunidade, na aldeia e nos rios desta Amazônia é a mais adequada para os leitores deste bioma, pois visa aproximar sentidos, territorialidades e realidades. Ao criar um enredo que coloca em evidência o local de fala e a vida material dos amazônidas, optou-se por apresentar o modo como nós, que pertencemos a esse contexto, pensamos, entendemos e vivenciamos a escola.

O fato de escrevermos de forma simples não significa que o texto careça de dimensão intelectual. Pelo contrário: a forma simples de pensar e escrever nos permite compreender com clareza as nossas realidades e os nossos espaços enquanto ribeirinhos, indígenas, quilombolas, entre outras identidades sociais.

Admiramos quem escreve bem dentro da linguagem acadêmica e científica tradicional; contudo, muitas vezes essa forma de escrita é voltada apenas para o público universitário e se esquece de que nós, do interior dos rios e florestas da Amazônia, ribeirinhos, indígenas e quilombolas, temos formas próprias e diretas de compreender o mundo. Utilizamos uma linguagem que nos permite aprender na simplicidade. Não precisamos de terminologias herméticas para compreender grandes questões complexas; pelo contrário, nossas formas simples de pensar nos permitem decodificar a complexidade do mundo ao nosso modo, do nosso jeito.

Acreditamos que este texto traz essa narrativa aberta para novos diálogos, escrita por quem vive a realidade descrita. Por isso mesmo, esta obra é muito mais um convite ao encontro do que uma mera exposição de problemas. Nós, que pertencemos ao contexto das águas, das florestas e do campo, temos sim nossas simplicidades e enfrentamos imensos desafios; mas também somos protagonistas de nossos projetos, detentores de uma escola diferenciada, de um modelo escolar próprio e de nossos planos de ação pedagógica.

Ouvir nossos pensamentos, nossas ideias, nossas percepções e nossas concepções sobre a escola abre caminhos para possibilidades reais de diálogo entre nós e vocês. Nós, ribeirinhos, indígenas e quilombolas, queremos ser ouvidos; queremos um diálogo sincero; queremos que nossos modos de pensar, fazer escola, trabalhar e planejar sejam reconhecidos como partes legítimas de uma pedagogia territorializada e diferenciada.

Se temos um país com um longo histórico de desigualdade social, é porque aqueles que se dizem "educados" muitas vezes não souberam, ou não tiveram interesse em estabelecer um diálogo real. Aliás, essa postura excludente ainda persiste. Somos diferentes, pensamos de forma própria, fazemos uma escola diferente, nos articulamos e trabalhamos de modos diversos; por isso mesmo, queremos ser reconhecidos a partir dessas diferenças. Isso não significa isolamento ou ostracismo, não nos fechamos para o mundo nem nos isolamos em nossas tradições e ancestralidades. Pelo contrário: nossa compreensão de vida, cultura e escola está profundamente associada aos múltiplos aspectos da sociedade humana e da natureza.

Os ribeirinhos, agricultores, indígenas, quilombolas e extrativistas são sujeitos e protagonistas de sua própria história, de sua cultura e da escola que constroem. O que mais nos atravessa negativamente é a visão etnocêntrica que ainda possuem sobre nós, enxergando-nos, muitas vezes, como sujeitos desprovidos de articulação intelectual. Enfrentamos o olhar excludente em quase todas as instituições, temos poucas oportunidades e sofremos com o preconceito e com a negação de direitos. Isso não é normal e não deveria ser naturalizado, especialmente quando estamos tratando de questões escolares, políticas, culturais, sociais e linguísticas.

Seja qual for a leitura de cada pessoa, acreditamos na necessidade de instrumentalizar cada vez mais a escrita dos nossos conhecimentos, os saberes dos ribeirinhos, dos indígenas e dos quilombolas. É por meio desse diálogo que nos posicionamos firmes e resistentes diante das desigualdades sociais do nosso tempo. Da mesma forma, precisamos de mentes dispostas a brilhar na arte do encontro e da escuta qualificada.

Nós estamos abertos à alteridade. E você?

Convite lançado!

Imagem 16 – Aula com a Turma de Pedagogia do Campo – Carauari/AM
Prof. Dr. Roble Tenório-Moraes



Fonte: Acervo do autor

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, M. C. *Educação do Campo e Pesquisa: Questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.
- BRANDÃO, C. R. *Identidade e etnia: construção da pessoa e resistência cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.
- BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 26 jun 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Planejando a Próxima Década. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE): Brasília, DF., 2014.
- DURKHEIM, E. *Educação e sociologia*. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.
- FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. 2. ed. (1ª edición: 1975). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. (Traducción de Kátia de Mello e Silva). 3. ed. (1ª edición: 1967). São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, P.; FAGUNDEZ, A. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 4. ed. (1ª edición: 1992). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 25. ed. (1ª edición: 1970). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- GALVÃO, I. *Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1995.
- JAEGER, W. W. *Paideia: a formação do homem grego*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. 15.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LEONTIEV, A. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SOBRE OS AUTORES



Prof. Dr. Roble Carlos Tenório-Moraes

Ribeirinho da Amazônia Paraense. Doutor em Educação do Campo pela Universidade de Brasília (UnB-Brasília). Mestre em Políticas Públicas Educacionais (UFPA-Belém), Especialista em História Afro-Brasileira e Indígena e Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA/Cametá). Docente Adjunto do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), Campus Breves. Pesquisador da Rede Universitas/Br.



roble.tenorio@ifpa.edu.br



<http://lattes.cnpq.br/8980655342817453>



<https://orcid.org/0000-0003-0347-8766>



Prof. Dr. João Rivelino Rezende Barreto

Indígena da Etnia Tukano. Doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Graduado em Licenciatura Plena em Filosofia pela Faculdade Salesiana Dom Bosco (FSDB). Docente Adjunto do Departamento de Antropologia da UFSC. Pesquisador pelo Instituto Serrapilheira.



rivelino.barreto@ufsc.br



<http://lattes.cnpq.br/7685430971867045>



<https://orcid.org/0009-0007-1320-1169>



editora
UEA

