



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

ACYR DE GERONE JUNIOR

**A AÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES RIBEIRINHOS DA AMAZÔNIA E
SUA RELAÇÃO COM A CONCEPÇÃO FREIREANA DE EDUCAÇÃO: UM
ESTUDO DO PROJETO ESCOLA AÇAÍ EM IGARAPÉ-MIRI/PA**

BELÉM - PARÁ
2012

ACYR DE GERONE JUNIOR

**A AÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES RIBEIRINHOS DA AMAZÔNIA E
SUA RELAÇÃO COM A CONCEPÇÃO FREIREANA DE EDUCAÇÃO: UM
ESTUDO DO PROJETO ESCOLA AÇAÍ EM IGARAPÉ-MIRI/PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Currículo e Formação de Professores, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Doutor Salomão Mufarrej Hage

BELÉM - PARÁ
2012

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca Profª Elcy Rodrigues Lacerda / Instituto de Ciências da Educação / UFPA, Belém-PA

Gerone Junior, Acyr de.

A Ação pedagógica de professores ribeirinhos da Amazônia e sua relação com a concepção freireana de educação: um estudo do Projeto Escola Açaí em Igarapé-Miri/PA; orientador, Prof. Dr. Salomão Mufarrej Hage. – 2012.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2012.

1. Educação popular – Igarapé-Miri (PA). 2. Professores – Igarapé-Miri (PA). 3. Educação Rural – Currículos – Igarapé-Miri (PA). I. Título.

CDD - 22. ed.: 370.115098115

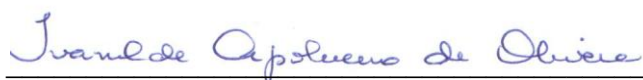
A AÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES RIBEIRINHOS DA AMAZÔNIA E SUA RELAÇÃO COM A CONCEPÇÃO FREIREANA DE EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DO PROJETO ESCOLA AÇAÍ EM IGARAPÉ-MIRI/PA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Currículo e Formação de Professores, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA



Professor Doutor Salomão Antonio Mufarrej Hage
Orientador – UFPA



Prof.^a Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Examinador externo - UEPA



Prof.^a Dra. Sônia Maria da Silva Araújo
Examinador interno – UFPA

Defesa realizada em: **31/05/2012**

Conceito: **Excelente**

À minha amada esposa, *Tânia Cristina da Luz Arevalo de Gerone*, que me incentiva continuamente a acreditar que é possível avançar. Dedico este trabalho a você, minha princesa!

AGRADECIMENTOS

De fato, não vivemos de forma isolada. Somos e estamos cercados por pessoas em todos os momentos da vida e em todos os lugares. Algumas dessas pessoas nos influenciam, nos ajudam, nos entendem, nos corrigem, nos animam, enfim, fazem parte da nossa vida. Não importa onde estamos ou o que estamos fazendo. O fato é que se somos o que somos e fazemos o que fazemos, é porque alguém contribuiu para que alcançássemos esta etapa da vida.

Nossa trajetória educacional não é diferente da trilha percorrida em nossa vida. Portanto, se estamos nessa importante fase de uma trajetória acadêmica, em nível de mestrado, pessoas nos ajudaram a chegar até aqui! Na verdade, é uma caminhada que nunca se caminha só...

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, que amo e a quem vivo para servir. Ele é a fonte primeira e última de tudo o que sou e faço. Ele me amou desde a fundação do mundo e proporcionou caminhos maravilhosos que eu não imaginava. No intuito de externar minha gratidão, ousei usar as palavras do apóstolo Paulo, em sua Carta aos Romanos, capítulo 11, versículo 36, que diz: “Pois todas as coisas foram criadas por Ele, e tudo existe por meio d’Ele e para Ele. Glória a Deus para sempre! Amém!”

Se existe um “refúgio secreto” para onde corremos diariamente, este lugar é o seio familiar. Nossos familiares estão conosco em todos os momentos, bons ou ruins. Agradeço à minha amada esposa Tânia, pelo carinho e compreensão nesta minha trajetória. Lembro-me de diversas vezes em que comentei achar que não seria possível continuar. Ela, sem titubear, sempre me respondia: “É possível sim, meu amor. Você vai conseguir. Não desista!” Eu te amo, minha princesa! De outro lado, meus lindos e carinhosos filhos, Acyr Neto e Isabella. São meus companheirinhos em todos os momentos. Agradeço a eles pela compreensão da minha ausência como pai, enquanto precisava ler e estudar. Amo vocês! Por último, porém não menos importante, agradeço aos meus pais, Acyr (o primeiro) e Sandra. Criaram-me e educaram-me sob o temor de Deus e com respeito às pessoas. Além disso, sempre me incentivaram a estudar mais e mais.

Agradeço também à organização na qual exerço minha profissão. À Sociedade Bíblica do Brasil devo muito do que hoje sou e onde estou. Foi onde cresci profissionalmente e pessoalmente. Foi com meus líderes (Rev. Dr. Rudi, Rev. Dr. Erní e Pr. Marcos Gladstone) que fui desafiado a avançar em minha trajetória educacional. Foi com colegas das regionais Curitiba, Porto Alegre e, por último, Belém, que construí amizades para uma vida toda. Estes

últimos impactaram minha vida ao me receberem em Belém com alegria e carinho. Em especial, agradeço à colega Marizete, que me instigou a fazer esse curso de mestrado e me auxiliou com reflexões epistemológicas até onde foi possível. A colega Jordana também contribuiu em momentos significativos. A elas, meu muito obrigado. Foi através da SBB que conheci as comunidades ribeirinhas da Amazônia e passei a conviver um pouco mais próximo delas. A estas, também, estendo meus sinceros agradecimentos. Aprendi a amar e a olhar para esse contexto com carinho e dedicação.

Agradeço, também, aos professores que me auxiliaram nesta trajetória de mestrado. Para tanto, cito, um por um, pois todos fizeram uma diferença maravilhosa e significativa em minha concepção de vida e de ser humano: Ivany Pinto do Nascimento, Marilena Loureiro da Silva, Vera Lucia Jacob Chaves, Sônia Maria da Silva Araújo, Laura Alves, Paulo Sérgio de Almeida Corrêa, Rosana Maria de Oliveira Gemaque e, por último, meu orientador, Prof. Salomão Antonio Mufarrej Hage. A este último, meus sinceros agradecimentos pela compreensão, paciência e contribuição acadêmica.

Como um “peixe fora d’água” – foi assim que me senti ao ingressar no Programa de Mestrado em Educação da UFPA. Sentia-me dessa forma pela distância epistemológica do curso de minha formação, Teologia, com o curso de que era graduada a maioria dos meus colegas da turma de mestrado, tanto na área de Políticas Públicas, quanto na área de Currículo e Formação de Professores, já que transitei por ambas as turmas. Eles, sem distinção, receberam-me com apreço e compreensão, esclarecendo-me assuntos que para mim eram desconhecidos.

Sem dúvida, a aproximação que realizamos no período da pesquisa junto ao lócus nos faz valorizar e agradecer ainda mais pessoas que fizeram parte deste processo. Portanto, não posso deixar de agradecer imensamente aos cidadãos mirienses, que me receberam com muito carinho e me auxiliaram em todos os momentos na busca de informações. Agradeço ao Prof. Janilson Oliveira Fonseca (Secretário de Educação de Igarapé-Miri/PA), ao Prof. Nielson do Socorro Nunes Cardoso (Diretor de Ensino da SEMED) e ao Prof. Manoel de Jesus Oliveira Quaresma, este último, inclusive, me acompanhou diversas vezes em minhas caminhadas. Agradeço, também, aos professores da Escola Professora Araci Corrêa Santa Maria, principalmente aos que participaram das entrevistas, abrilhantando os fatos relacionados à ação pedagógica de professores ribeirinhos. São eles: Prof^a Gracilene, Prof^a Vânia, Prof^a Dilma e Prof. Claudionilson.

Enfim, meus sinceros agradecimentos a todos que me ajudaram nessa fase da minha vida.

“Eduque a criança no caminho em que deve andar, e até o fim da vida não se desviará dele.”

**Bíblia Sagrada,
Salomão em Provérbios 22.6.**

“Não estou pensando que educadores e educadoras devam ser santos, perfeitos. É exatamente como seres humanos, com seus valores e suas falhas, que devem testemunhar sua luta pela seriedade, pela liberdade, pela criação da indispensável disciplina de estudo de cujo processo devem fazer parte como auxiliares, pois que é tarefa dos educandos gerá-la em si mesmos”

Paulo Freire

“Por via prazerosa, o homem da Amazônia percorre pacientemente as inúmeras curvas dos rios, ultrapassando a solidão de suas várzeas pouco povoadas e plenas de incontáveis tonalidades de verdes, da linha do horizonte que parece confinar com o eterno, da grandeza que envolve o espírito numa sensação de estar diante de algo sublime...”

João Jesus de Paes Loureiro

RESUMO

Resumo: O presente estudo investigou a maneira como os professores ribeirinhos que atuam no Projeto Escola Açaí, em Igarapé-Miri/PA, realizam sua ação pedagógica, e se tais práticas estão relacionadas aos pressupostos freireanos da educação. A opção metodológica do estudo se fundamenta na pesquisa qualitativa, configurada em um estudo de caso com a aplicação de questionário, análise de documentos e entrevistas para a coleta de dados com professores ribeirinhos. No estudo, foram utilizadas produções teóricas que focalizam a prática pedagógica a partir dos ideais de Paulo Freire concomitante a outros referenciais que investigam o contexto amazônico/ribeirinho em relação aos aspectos socioeducacionais e culturais. Os resultados do estudo apontaram que a ação pedagógica realizada pelos professores da Escola Açaí está fundamentada nas concepções freireanas, de tal modo que estas ações estão próximas e adequadas à realidade ribeirinha, privilegiando os saberes, a cultura e as experiências destas populações, resgatando e afirmando os valores culturais destes sujeitos que vivem na Amazônia. Constatou-se, também, que a ação pedagógica viabiliza a inclusão socioeducacional de famílias de alunos ribeirinhos em vários projetos de empoderamento comunitário, através de elementos culturais pertinentes ao contexto ribeirinho amazônico.

Palavras-chave: Educação freireana - Educação do campo – Populações ribeirinhas – Ação Pedagógica – Política educacional

ABSTRACT

Abstract: The current research investigated the way how river people teachers, who work with the Açaí School Project, in Igarapé-Miri/PA, develop their pedagogical performance, and if these practices are related to Freire's assumptions of education. The methodological option is based on qualitative research, configured in a case study with questionnaire application, documentation analysis and interviews for data collection with river people teachers. In the study, theoretical productions which focus on pedagogical practices from Paulo Freire's ideas were used, along with other references that search the Amazon River people context in relation to socio-educational and cultural aspects. The results of this work showed that the pedagogical performance developed by the Açaí School teachers is grounded in Freire's conceptions, in such a way that these performances are close and adequate to the river people reality, pointing out the knowledge, the culture and the experiences of these populations, restoring and assuring the cultural values of these subjects who live in the Amazon Region. It also proved that the pedagogical performance allow socio-educational inclusion of river people students' families to take place into several community activity projects, through cultural elements related to Amazon river people context.

Keywords: Freire's education – Field Education – River people – Pedagogical Performance – Educational policy

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	População Municipal – Comparativo Urbano X Rural	78
TABELA 2	Atividades econômicas desenvolvidas em Igarapé-Miri	89
TABELA 3	Quantidade de distritos municipais X percentual de alunos	101
TABELA 4	Transporte escolar em Igarapé-Miri	101
TABELA 5	Tipo de vínculo dos docentes	101
TABELA 6	Qualificação dos docentes	102
TABELA 7	Palestras e cursos de formação continuada aos docentes de Igarapé Miri/PA	106
TABELA 8	Gênero dos docentes	143
TABELA 9	Idade dos docentes	143
TABELA 10	Tempo de docência	144
TABELA 11	Tipo de vínculo	144
TABELA 12	Cidade de Nascimento	144
TABELA 13	Local de Nascimento	144
TABELA 14	Identificação	145
TABELA 15	Renda salarial	146
TABELA 16	Formação docente	146

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Evolução nos níveis de remuneração dos professores	104
GRÁFICO 2	Perfil dos alunos	129
GRÁFICO 3	Nascimento em regiões ribeirinhas	145
GRÁFICO 4	Localização da residência atual	145

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

ILUSTRAÇÃO 1	Paulo Freire: o educador com os oprimidos	42
ILUSTRAÇÃO 2	Açaí: fruto típico da região	77
ILUSTRAÇÃO 3	Mingau de Açaí	77
ILUSTRAÇÃO 4	Mapa de localização de Igarapé-Miri dentro do Estado do Pará	77
ILUSTRAÇÃO 5	Mapa hidrográfico de Igarapé-Miri/PA	79
ILUSTRAÇÃO 6	Residência ribeirinha: entre rios e floretas	83
ILUSTRAÇÃO 7	Alunos dentro do barco escolar	84
ILUSTRAÇÃO 8	Alunos em um “rabudo”	84
ILUSTRAÇÃO 9	Residências ribeirinhas sobre rios e várzeas	85
ILUSTRAÇÃO 10	Crianças no trabalho com a mandioca	88
ILUSTRAÇÃO 11	Crianças no açaizeiro	88
ILUSTRAÇÃO 12	Igrejas evangélicas ribeirinhas	93
ILUSTRAÇÃO 13	Igrejas católicas ribeirinhas	93
ILUSTRAÇÃO 14	Logomarca do Projeto Escola Açaí de Igarapé-Miri/PA	110
ILUSTRAÇÃO 15	Painel com princípios educacionais freireanos	112
ILUSTRAÇÃO 16	Vila de Maiauata e a Igreja de Nossa Senhora de Nazaré (ao fundo)	124
ILUSTRAÇÃO 17	Alunos caminhando pelas ruas e avenidas de Maiauata	126
ILUSTRAÇÃO 18	Escola Araci entre rios e várzeas	130
ILUSTRAÇÃO 19	Entrada e saída livres	130
ILUSTRAÇÃO 20	Escola + Família: parceria na educação	133
ILUSTRAÇÃO 21	Resíduos de cascas de palmito	139
ILUSTRAÇÃO 22	Projeto Palmiarte	139
ILUSTRAÇÃO 23	Enchimento de objetos/móveis	141
ILUSTRAÇÃO 24	Farelo: ração para animais	141
ILUSTRAÇÃO 25	Professora Dilza falando sobre reciclagem	141

LISTA DE SIGLAS

AFRA	Associação de Apoio aos Filhos e Amigos do Rio Anapu
CMI	Conselho Mundial de Igrejas
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COSANPA	Companhia de Saneamento do Pará
CPF	Cadastro de Pessoa Física
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FEBRACE	Feira Brasileira de Ciência e Engenharia
FECITEC	Feira de Ciência e Tecnologia do Sul do Maranhão
GEPERUAZ	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia
GT	Grupo de Trabalho
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPLAN	Instituto de Desenvolvimento e Planejamento
IDESP	Instituto de Desenvolvimento Econômico, Social e Ambiental do Pará
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
MOCINN	Movimento Científico do Norte/Nordeste
MOSTRATEC	Mostra Internacional de Ciência e Tecnologia
MOVA	Movimento de Alfabetização
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONG	Organização Não Governamental
PA	Pará
PDM	Plano Diretor Municipal
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RG	Registro Geral
SBB	Sociedade Bíblica do Brasil
SP	São Paulo
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação

UFPA

Universidade Federal do Pará

UNICEF

Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1.1 O problema, os objetivos e o objeto da pesquisa.....	19
1.2 Paulo Freire e sua influência atual: da ação pedagógica à gestão	21
1.3 Referencias teóricas do estudo	24
1.4 Uma questão de método	26
1.5 Os Procedimentos de investigação e análise	29
1.6 A Estrutura da Dissertação	36
A AÇÃO PEDAGÓGICA NA CONCEPÇÃO FREIREANA DE EDUCAÇÃO	38
2.1 Paulo Freire: sua vida, um exemplo	39
2.2 Paulo Freire: suas obras, um legado	42
2.3 A ação pedagógica enquanto prática libertadora.....	45
2.3.1 A periculosidade da consciência crítica que liberta.....	49
2.4 A ação pedagógica esperançosa	50
2.5 A ação pedagógica em construção criativa.....	52
2.5.1 Construindo uma reflexão crítica sobre a prática	53
2.5.2 Medo e ousadia no cotidiano do professor	54
2.5.3 Valorização e humanização a educadores	56
2.5.4 Autonomia na ação pedagógica.....	57
2.6 A responsabilidade ética na ação pedagógica.....	58
2.7 Uma ação pedagógica de amor.....	62
2.8 Uma ação pedagógica dialógica	64
2.9 Uma ação pedagógica contextualizada.....	67
2.9.1 Reconhecer-se condicionado, mas não determinado.....	69
2.9.2. Ler o mundo antes de ler as palavras.....	71
O CONTEXTO RIBEIRINHO DA AMAZÔNIA EM IGARAPÉ-MIRI/PA: O LÓCUS DA PESQUISA	73
3.1 A realidade sociodemográfica	74
3.1.1 Um breve histórico de Igarapé-Miri/PA.....	75
3.1.2 Aspectos gerais do município miriense	76
3.2 A cultura, a diversidade e a vida na Amazônia	80
3.2.1 O <i>modus vivendi</i>	81

3.2.1.1 Perspectivas do trabalho	86
3.2.1.2 Perspectivas da cultura	89
3.2.1.3 Perspectivas da religião	92
3.2.1.4 Perspectivas dos saberes popular.....	94
3.3 Perspectivas da educação e da ação pedagógica	95
3.4 Aspectos educacionais no município de Igarapé-Miri/PA	100
3.4.1 Pressupostos freireanos na gestão municipal e no espaço escolar.....	103
3.4.2 O Projeto Escola Açaí	110
A AÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES RIBEIRINHOS NO PROJETO ESCOLA AÇAÍ	115
4.1 A ação pedagógica em escolas ribeirinhas e os desafios que emergem dessa ação	115
4.2 A comunidade em que a escola está inserida: A Vila de Maiauatá.....	124
4.3 Educar para a cidadania na Escola Professora Araci Corrêa Santa Maria	127
4.3.1 Projeto-político-pedagógico participativo e contextualizado	134
4.3.2 O palmito e o açaí: alternativas regionais para o ato educativo	138
4.4 O corpo docente na Escola Professora Araci Corrêa Santa Maria	143
4.5 A ação pedagógica dos professores ribeirinhos que atuam na Escola Professora Araci Corrêa Santa Maria.....	147
CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS	161
REFERÊNCIAS	167
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PERFIL SOCIAL DOS DOCENTES.....	176
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DOCENTES	179
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO.....	181

INTRODUÇÃO

Estudos sobre a ação pedagógica têm se ampliado muito nas últimas décadas. Tais avanços são relevantes e geram contribuições para a sociedade, em especial, para o processo ensino-aprendizagem. As novas realidades, e também as reformas de ensino, têm suscitado grandes discussões quanto ao rumo da formação do professor e às dimensões dessa formação no seu aspecto técnico-científico, pedagógico, político e humano. Tais discussões justificam a necessidade constante de debates, estudos e pesquisas sobre a formação que vem sendo oferecida aos professores e como essa formação é materializada na realidade da sala de aula.

Essas polêmicas discussões têm apontado para um importante aspecto, que é a necessidade da reflexão sobre o saber-fazer do professor na sua ação pedagógica. Historicamente, a formação oferecida, na maioria das vezes, valorizava o acúmulo de conhecimentos, a realização de cursos, o oferecimento de dicas de planejamento, entre outros, para que, assim, o professor administre melhor as dificuldades enfrentadas na sala de aula. Freire destaca que, invariavelmente, “os professores se interessam mais pela prática do que pela teoria” (FREIRE, 1986, p. 12), não atentando para a importância de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas docentes realizadas e fundamentadas nos aspectos teórico. Portanto,

o professor pesquisador procura saber o pensamento do aluno e o coloca em discussão para possibilitar a construção de um conhecimento mais consistente, mais defensável, mais útil para a tomada de decisões (...) A melhor maneira de fazê-lo é a reflexão sobre a própria prática, ou sobre as transformações causadas em nossas salas de aula a partir de nossas atividades (ARAGÃO; GONÇALVES, 2004, p. 2).

Nesse sentido, Paulo Freire lembra que “a reflexão crítica se torna uma exigência da relação teoria e prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 22). Portanto, a realidade que está presente cotidianamente na vida do professor é preocupante. São muitas aulas, muitos alunos, muitas necessidades, muito controle e, não raras vezes, pouco apoio, pouca estrutura, poucos recursos e poucos professores, gerando uma profunda crise de identidade (FREIRE, 1986; GADOTTI, 2007; BERTOLINI, 2010).

É nesse sentido que se ressalta a importância de aprofundar estudos que investiguem a ação pedagógica, contribuindo, se possível, com saberes que possam ser praticados pelo professor na vivência das salas de aula. É fundamental, também, compreender a importância da ação pedagógica em sua relação com o contexto histórico, social e cultural em que se realiza esta prática.

O interesse pela temática e a motivação para este estudo se dão a partir da minha experiência e ação enquanto gestor da Sociedade Bíblica do Brasil (SBB) – entidade sem fins lucrativos – no desenvolvimento de vários projetos sociais na área da saúde, cultura e educação em algumas comunidades ribeirinhas da Amazônia paraense. Dentre vários momentos, destacam-se duas experiências significativas. A primeira está relacionada a uma parceria entre a SBB e a UFPA, através do Projeto *Campus Flutuante* (Faculdade de Letras), em que foi realizada uma ação na área da educação junto à comunidade ribeirinha da ilha das Onças, em Belém, por vários anos consecutivos. A outra experiência está relacionada à parceria estabelecida com outra entidade não governamental, a Associação de Apoio aos Filhos e Amigos do Rio Anapu (AFRA), em que estão sendo desenvolvidos, desde 2005, projetos nas áreas da saúde, cultura e educação em comunidades ribeirinhas no município de Igarapé-Miri, com o objetivo de contribuir com a qualidade de vida desta população.

1.1 O problema, os objetivos e o objeto da pesquisa

Diante de significativos desafios para a ação pedagógica, emerge o seguinte problema: de que forma os professores ribeirinhos, que atuam no projeto Escola Açaí em Igarapé-Miri/PA, realizam sua ação pedagógica? Estas ações estão relacionadas aos pressupostos freireanos da educação? Tendo como princípio o entendimento de que as escolas são espaços sociais complexos, evidencia-se a necessidade de uma investigação que permita chegar mais próximo do sujeito professor e, assim, compreender sua prática docente.

Dessa forma, o objetivo geral deste estudo consiste em estabelecer uma investigação acerca da ação pedagógica de professores ribeirinhos do Projeto Escola Açaí em relação com a concepção freireana da educação. De modo mais específico, pretende-se, com a pesquisa, identificar ações e saberes docentes, numa perspectiva freireana, que contribuem para a realização do fazer educativo, analisando como eles percebem suas ações enquanto prática educativa e a sua interface em relação ao contexto ribeirinho da região amazônica em que estão inseridos – ou seja, a ação pedagógica de professores na Escola Professora Araci Corrêa Santa Maria, localizada na região ribeirinha do Distrito de Maiauatá, município de Igarapé-Miri/PA.

Ressalta-se, portanto, a importância de investigar se os pressupostos freireanos da educação estão sendo implantados na rede pública de ensino e de que modo tais iniciativas se refletem no cotidiano das escolas. Para tanto, importa-nos conhecer como tem sido realizada a gestão municipal da Secretaria de Educação de Igarapé-Miri/PA, que tem procurado voltar

seu foco para uma educação popular, através do Projeto Escola Açaí, conforme delineia a pedagogia freireana.

A definição pelo estudo da escola supracitada se deu pelo fato de que esta é uma escola ribeirinha que conta com a presença de um projeto educativo para a construção de uma escola cidadã, desenvolvido em uma ação conjunta de professores, alunos, direção e comunidade escolar, influenciada, portanto, diretamente pela pedagogia freireana, conforme se constata na quarta seção.

Abordar a ação pedagógica dos professores significa refletir sobre a necessidade de articulação entre teoria e prática, compreendendo a trajetória pessoal e profissional vivenciada no contexto da sala de aula como possibilitadora de aprendizagens sobre a vida e a profissão (NUNES, 2004). Representa entender que a experiência docente configura-se como importante elemento no processo de desenvolvimento pessoal e profissional do educador-educando e do educando-educador.

Muitos professores enfrentam sérias dificuldades no exercício de sua docência. Encontram-se, muitas vezes, sem uma saída alternativa e sentem-se frustrados, decepcionados, sem solução para determinados problemas com que se defrontam na prática educativa (NUNES, 2004; GADOTTI, 2007). Sentem-se, ainda, na obrigação de repassar conteúdos que, não obstante, estão muito distantes da realidade dos alunos e do próprio professor. Tais percepções corroboram com a perda da autonomia, tão necessária à prática educativa.

Assim, a ação pedagógica representa um grande desafio no contexto atual e, por essa razão, os estudos sobre a formação docente têm avançado e apontam para novas questões de investigação, sugerindo, inclusive, que os processos formativos devem incorporar o diálogo com as práticas docentes desenvolvidas nas escolas. De tal modo, as pesquisas atualmente estão marcadas por enfoques que privilegiam a ação pedagógica e os saberes dos professores, despontando na literatura estudos que valorizam os saberes da experiência, apresentando como novo paradigma formativo a perspectiva reflexiva.

De fato, importa que a prática pedagógica esteja em diálogo com o contexto sociocultural em que os alunos estão inseridos, de forma local e global, concomitantemente. Nesse sentido, a ação pedagógica realizada em escolas do campo merece ser percebida em sua especificidade, e o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores da Escola Açaí, no contexto ribeirinho de Igarapé-Miri/PA, instiga uma reflexão sobre a relevância de uma ação pedagógica significativa de empoderamento.

1.2 Paulo Freire e sua influência atual: da ação pedagógica à gestão

O cotidiano do professor está repleto de desafios e conflitos. Entre os quais, em diálogos constantes com professores, é possível ouvir frases e expressões que se baseiam no fato de que não é fácil ser professor. Concomitantemente, a cada dia se exige mais do professor, demandando dele resultados significativos e inovadores no ato educativo.

Diante de tais desafios, a pedagogia freireana tem muito a contribuir; afinal, aponta para um professor que, como ser histórico, se refaz/reconstrói constantemente em uma relação dialética com o mundo em que vive. Freire fez história através da sua maneira de ser e pensar a educação. Suas ideias, portanto, servem-nos como orientação à ação pedagógica nos dias atuais. Francisco Souza (2002, p. 31) destaca que “sem medo de errar, posso afirmar que Paulo Freire é um *modus vivendi et operandi educacionis*. Ser educador, pedagogo e ser gente, em Paulo Freire, é uma mesma realidade”.

Nesse sentido, os pressupostos da educação freireana instigam o professor a certa postura, a uma forma de ser e, é claro, a cultivar certos saberes necessários a uma ação pedagógica transformadora e libertadora que possa superar possíveis dificuldades inerentes ao trabalho docente.

O que você ouve muito dos professores é que eles estão sempre correndo para dar a matéria, para dar o programa, para terminar o básico ou o fundamental. Eles são oprimidos por essa corrida até o fim do semestre. São pressionados a usar certos livros didáticos, ou a dar certos tópicos obrigatórios numa dada ordem prescrita, em aulas demais, com alunos demais. Haverá exames obrigatórios no final, e o curso seguinte do currículo exigirá que o curso anterior tenha coberto determinada quantidade de matéria. Os professores que se afastam desse procedimento temem ficar mal em testes padronizados ou nos cursos seguintes. Sua reputação poderia decair. Poderiam ser despedidos (FREIRE, 1986, p. 110).

O professor sente-se, muitas vezes, oprimido, pressionado a realizar um trabalho focado em resultados, e não no comprometimento de uma educação democrática. Em suas obras, Freire proporciona uma caminhada onde é possível refletir e, assim, compreender como desenvolver uma ação pedagógica libertadora. Gadotti (2007, p. 42) ressalta que “o professor precisa saber muitas coisas para ensinar. Mas, o mais importante não é o que é preciso saber para ensinar, mas como devemos ser para ensinar”.

A concepção freireana, portanto, parte do pressuposto de que há certos saberes e determinadas posturas que são fundamentais ao professor em sua ação pedagógica. Tais saberes e posturas são necessários como forma de possibilitar uma educação libertadora, autônoma, valorizando e respeitando a cultura e o sujeito. Por isso:

O desafio das propostas freireanas não é apenas de encontrar apoio ideológico e conceitual para suas práticas libertadoras e críticas. O mais difícil é achar ou formar quem as opere, pois elas exigem muito mais competência criativa e de domínio de conteúdos que os procedimentos convencionais (ALMEIDA, 2009, p. 61).

De fato, não basta acreditar ou simpatizar com a teoria freireana. Ser um professor libertador é um desafio que se reflete na prática educativa, cotidianamente. É um estilo de vida, um compromisso, uma conduta, uma postura (ARROYO, 2010); é uma maneira de ser que vai além da simples obrigação de dar aula. Paulo Freire, ao falar sobre a ação pedagógica, apresenta-nos subsídios “constitutivos da compreensão da prática docente enquanto dimensão social da formação humana” (FREIRE, 1996, p. 11). É por isso que a “tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo” (FREIRE, 2009, p. 11).

Nesse sentido, trilharemos por um caminho onde, em relação com Freire, identificaremos “saberes que parecem indispensáveis à prática docente de educadoras ou educadores críticos, [...] saberes demandados pela prática educativa em si mesma” (FREIRE, 1996, p. 21). É uma relação sempre dialética, sempre em compartilhamento “de experiências: experiência de si, experiência com os outros na relação pedagógica, experiência com as coisas do mundo” (GARCIA, 2009, p. 3). O professor, na verdade, não dá nada, não impõe; ele constrói simultaneamente com o outro no processo da aprendizagem.

A educação, a partir do pensamento freireano favorece a construção de um projeto educativo com o oprimido contemporâneo, isto é, com as classes menos privilegiadas na atual sociedade. Tal construção fortalece a possibilidade de uma escola pública consolidada e transformadora, construída pelos próprios sujeitos. Não é para o oprimido; é por e com ele, favorecendo uma educação democrática, libertadora, emancipadora e fortalecida na produção do conhecimento.

Os pensamentos e as concepções freireanas impactaram significativamente a educação brasileira, mas também exerceram forte influência em outros setores da sociedade, tais como a cultura, a economia, a saúde, a psicologia, a agricultura e, é claro, a política (OLIVEIRA, 2003; FRANCISCO SOUZA, 2002; GADOTTI, 2007; ALMEIDA, 2009; VASCONCELOS e BRITO, 2009; ARROYO, 2010; INÊS SOUZA, 2010). Para Freire, não há educação sem política (FREIRE, 1986, 2011). É por isso que é impossível falar dos pressupostos freireanos da educação sem considerar o ato político, já que “Freire reiteradamente falou/escreveu sobre a educação articulando-a com o contexto social e político” (PAVAN, 2008, p. 1).

Nessa perspectiva constata-se que muitos municípios no país assumiram os pressupostos freireanos nas suas respectivas propostas de ensino. Atualmente, a professora

Prof^a. Dr^a. Ana Maria Saul, da Cátedra Paulo Freire da PUC/SP, coordena uma pesquisa, financiada pelo CNPq, que procura investigar “O pensamento de Paulo Freire na educação brasileira: análise de sistemas públicos de ensino a partir da década de 90”.

Essa pesquisa pretende investigar como o pensamento de Paulo Freire está sendo reinventado/recriado nas redes públicas de ensino do país e, assim, apoiar as Secretarias de Educação para que consigam, a partir dessa pesquisa, incrementar novos conhecimentos e novas práticas, bem como fortalecer uma rede freireana de pesquisadores, criando vínculos e intercâmbios entre as faculdades, os Programas de Pós-Graduação e diferentes grupos de pesquisa (HAGE, MOTA NETO e OLIVEIRA, 2011). No estado do Pará este projeto de pesquisa é coordenado pela Professora Ivanilde Apoluceno de Oliveira (UEPA) e pelo Professor Salomão Antônio Mufarrej Hage (UFPA).

Nas últimas três décadas, muitos municípios e secretarias de educação anunciaram e/ou realizaram/realizam uma proposta educacional alinhavada às concepções de uma educação freireana em seus projetos pedagógicos. Entre outras, se destacam: São Miguel do Oeste/SC, Natal/RN, Tabuí/RN, João Pessoa/PB, Camaragibe/PE, Ipueiras/CE, Embú das Artes/SP, Diadema/SP, São Paulo/SP. Alguns projetos apresentaram-se mais fortalecidos, constituídos por uma proposta mais estruturada, como por exemplo: Escola Plural, em Belo Horizonte; Escola Cidadã, em Porto Alegre; Escola Candanga, em Brasília; e a Proposta Multieducação no Rio de Janeiro (MOREIRA, 2000). No Pará, destaca-se uma forte influência freireana nos projetos da Escola Cabana, em Belém; na Escola Caa-Mutá-Escola Cidadã, em Cametá, e na Escola Açaí de Igarapé-Miri/PA. Algumas escolas dos municípios de Gurupá também apresentam referências de práticas freireanas na proposta educacional. Essas experiências estão sendo analisadas através de uma pesquisa de caráter nacional que pretende investigar a presença de Paulo Freire nas redes municipais de educação.

No entanto, mesmo sem uma declaração clara e explícita, muitos municípios abraçaram o ideal freireano e implantaram diversas ações inspiradas nas concepções de Paulo Freire nas escolas, em seus projetos político-pedagógicos. Muitas políticas públicas estão imbricadas e foram criadas a partir de concepções freireanas. As vivências em sala de aula, bem como a ação pedagógica realizada por muitos professores, estão fundamentadas na pedagogia freireana (ALMEIDA, 2009).

Freire já afirmava sobre a necessidade de

Uma ação educativa que só pode ser construída coletivamente, na qual a equipe de gestão não fica à parte, fora do corpo de educadores e educadoras da rede, mas substantivamente integrada nele e com ele (ALBUQUERQUE, 2010, p. 152).

Portanto, os pressupostos freireanos enfatizam a relação da educação com a política, fortalecendo, assim, a convocação popular para uma participação significativa no processo educativo na escola, desde a gestão até a construção de projetos-político-pedagógicos sintonizados ao contexto cultural, estimulando o diálogo na *práxis* educacional através da busca por uma sociedade melhor.

1.3 Referencias teóricas do estudo

Em artigos, dissertações, teses, ou qualquer outra produção científica, entende-se que a intenção na elaboração e na busca do conhecimento se fundamenta em compreender, contribuir e/ou transformar a realidade (PÁDUA, 2000). É nessa perspectiva que vários autores (BOGDAN e BIKLEN, 1994; GATTI, 2002; LAVILLE, 1999; MAZZOTTI, 1998; e PÁDUA, 2000) contribuem, apontando para uma questão fundamental, isto é, a definição de um referencial teórico que sustente o objeto e a compreensão que se busca deste em relação ao mundo.

Discorrendo sobre a importância de um referencial teórico devidamente definido e articulado com as relações sociais, Pádua afirma:

É neste sentido que se utilizam as expressões método dialético, método positivista, método estruturalista, por exemplo, na perspectiva de que cada um tem sua visão de mundo, concepção de homem, pressupostos ético-filosóficos, que determinam suas diretrizes e procedimentos para a atividade de pesquisa, seus entendimentos sobre o processo de produção do conhecimento, bem como a forma de articulação dos conceitos e categorias para a análise da realidade (PÁDUA, 2000, p. 33).

Evidencia-se que, para uma pesquisa alcançar êxito, no sentido de contribuir significativamente para a sociedade, deverá estar em sintonia com o “conjunto de crenças, valores, atitudes, habilidades em relação ao modo de perceber e tratar os fenômenos e o próprio conhecimento” (GATTI, 2002, p. 56). E isso só é possível desde que o referencial teórico-metodológico seja devidamente definido e em coerência com as intenções do pesquisador em relação aos sujeitos e objetos de sua pesquisa.

A seriedade quanto a uma definição prévia do caminho que será trilhado na pesquisa em relação ao referencial teórico-metodológico configura-se como um passo fundamental a ponto de Gatti afirmar que:

para o espírito científico, importa, antes e sempre, a consistência do método investigativo desenvolvido, a coerência que se estabelece entre teoria e fato, a lógica que se consegue defender e sustentar, os corolários e consequências das análises, tanto de uma perspectiva científica como ética e, também, o espírito crítico sobre o próprio método (GATTI, 2002, p. 58).

Laville, nesta mesma perspectiva, lembra que

O valor de uma teoria é, primeiramente, explicativo: é uma generalização de explicações concordantes tiradas dos fatos que foram estudados para sua construção. Mas, para o pesquisador, seu valor é sobretudo analítico, pois ela lhe servirá para o estudo e a análise de outros fatos da mesma ordem (LAVILLE, 1999, p. 93).

É importante que as pesquisas sejam orientadas por uma lógica teórica, o que contribuirá na percepção do caminho percorrido com vistas à produção do conhecimento. Consequentemente, se este caminho for trilhado corretamente, a interpretação dos resultados obtidos na pesquisa será realizada de forma mais convincente e realista.

A expressão popular diz, e nesse caso se aplica perfeitamente: “Muitas coisas estão em jogo”. A percepção do mundo, do homem, das relações, da economia, dos conceitos ético-filosóficos, entre outros aspectos, pode (e vai) interferir diretamente em todos os momentos da pesquisa, desde o projeto, perpassando pela produção textual, alcançando, então, os procedimentos e resultados. O referencial teórico-metodológico auxiliará a compreender o fato em seus múltiplos aspectos, indo muito além da simples descrição. E é nesse sentido que se estabelecem as relações entre os conhecimentos apreendidos e a análise da realidade.

Considerando as especificidades da educação no contexto ribeirinho, que fortalecem a exclusão ou uma inclusão precária, o distanciamento, as formas de produção injustas, as contradições e desigualdades sociais que envolvem esses sujeitos, será a partir do referencial freireano, em suas relações dialéticas, que se conduzirá o processo investigativo desta dissertação. Ressalta-se, também, que a proposta da Escola Açaí, gerida em Igarapé-Miri/PA, estimula projetos educacionais que se contraponham à exclusão socioeducacional, e que, além disso, possibilite uma educação socioinclusiva. Optar, portanto, por esse referencial é fundamental, já que a pedagogia freireana se dá em uma relação com o oprimido, com o excluído ou, ainda, com o que foi incluído de forma precária, proporcionando, assim, possibilidades de empoderamento aos sujeitos (FREIRE, 1986), o que, nesse caso, se estende aos povos do campo e aos povos ribeirinhos.

Pretende-se teorizar a ação pedagógica a partir de uma concepção de educação libertadora, onde o professor ribeirinho realize um ensino que possibilite sua emancipação, superando as contradições da educação bancária.

Nesse sentido, os pressupostos freireanos não constituem um simples método. Aliás, como advertem Brandão (2005) e Arroyo (2010), não é possível minimizar as concepções de Paulo Freire em um método. É realmente difícil enquadrá-lo dentro de um campo teórico fundamentado em métodos rígidos. O “método”, em Paulo Freire, deve ser entendido como

um processo dialético, e não como algo estático. Educação, para ele, é muito mais do que isso; é, sobretudo, uma forma de ser, pensar e praticar.

Nesse sentido, Freire propõe e estabelece uma concepção do homem e da sociedade, da própria relação homem-sociedade e, é claro, da educação enquanto processo que se está estabelecendo, construindo. A questão central da pedagogia freireana é o homem enquanto ser político, objetivando a libertação concreta, já que, como ser inacabado, inconcluso (FREIRE, 1996, 2011), o homem segue seu caminho, produzindo-se a si mesmo em relação dialética com o outro e com o mundo (FREIRE, 2011).

Kosik (1976) já destacava que

A dialética trata da “coisa em si”. Mas a “coisa em si” não é uma coisa qualquer, e, na verdade, não é nem mesmo uma coisa: a “coisa em si”, de que trata a filosofia, é o homem e o seu lugar no universo (KOSIK, 1976, p. 230).

Ora, não há como falar de uma educação desconexa das relações do ser humano com o outro e com o universo. Para Freire, o ser humano está inserido numa trama de relações (FREIRE, 2009), e “não faz sentido separar seu método de uma visão do mundo”. Sua teoria do conhecimento está ancorada numa antropologia (GADOTTI, 2007, p. 24). Portanto, falar da ação pedagógica realizada por professores em comunidades ribeirinhas é falar das múltiplas relações dialéticas que existem a partir deste contexto. É considerar os aspectos culturais que são relevantes na construção de uma educação libertadora e revolucionária, com a participação popular.

É, portanto, com base nesses pressupostos que os pensamentos freireanos contribuirão na análise da realidade dos professores ribeirinhos, focando a ação pedagógica e o contexto educacional, social, pessoal e político em que vivem numa análise das categorias freireanas da autonomia, do diálogo, da contextualização e da prática libertadora. Para responder a certas inquietações e preocupações quanto à ação pedagógica, entende-se que uma concepção freireana de educação pode proporcionar condições favoráveis para o novo, para o revolucionário, para a esperança de uma prática docente justa, contextualizada e em sintonia com a realidade vivenciada.

1.4 Uma questão de método

Gatti (2002) afirma que a pesquisa produz um conhecimento que está totalmente vinculado à interpretação de dados. Nessa linha, quando “falta o devido aprofundamento epistemológico, se enfraquece a metodologia. A ausência de um estabelece o fracasso da

outra” (GUEDIN e FRANCO, 2008, p. 115). Nesse sentido, reitera-se a importância de articular “a teoria que estamos trabalhando ao pesquisar com a maneira pela qual selecionamos os dados que observamos” (GATTI, 2002, p. 11).

Para tanto, revela-se fundamental discutir em profundidade as implicações da abordagem metodológica, bem como a utilização de certos procedimentos e técnicas, para que o objeto seja interpretado de forma consistente e significativa. Por isso, alguns autores (GATTI, 2002; PÁDUA, 2000) destacam que aspectos fundamentais, tais como a percepção do homem, a visão de mundo e o conhecimento dos conceitos filosóficos, teóricos, técnicos e metodológicos devem estar em concordância com a abordagem metodológica escolhida. Por isso,

A metodologia deve ser concebida como um processo que organiza cientificamente todo o movimento reflexivo, do sujeito ao empírico e deste ao concreto, até a organização de novos conhecimentos, que permitam nova leitura/compreensão/interpretação do empírico inicial (GHEDIN e FRANCO, 2008, p. 107).

Partindo do pressuposto de que “método é ato vivo, que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo” (GATTI, 2002, p. 43), é fundamental escolher, adequadamente, uma abordagem metodológica que expresse a realidade do objeto a ser estudado, pois “a questão do método, não é apenas uma questão de rotina de passos e etapas, de receita, mas de vivência de um problema, com pertinência e consistência em termos de perspectivas e metas” (GATTI, 2002, p. 53). O método proporcionará a imersão no objeto e a interpretação dos dados coletados a partir de uma visão da realidade de determinada maneira. Portanto, é fundamental que se estabeleça uma harmonia com a concepção epistemológica adotada.

Minayo reforça que “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, [e] o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade” (1993, p. 16). Assim, nesta investigação, utilizar-se-á a opção metodológica do estudo que se fundamenta na pesquisa qualitativa. Pressupõe-se que pesquisas qualitativas não dispensam rigor e consistência na busca de informações e respondem a “questões muito particulares” (MINAYO, 1993, p. 21). A abordagem qualitativa não impedirá, no entanto, que, quando necessário, se apresentem dados quantitativos. Os dados quantitativos oferecem recursos que, aliados à concepção qualitativa, oportunizam uma melhor apreensão dos dados investigados (GATTI, 2002).

Teóricos como Pádua (2000) e Minayo (1993) afirmam que as pesquisas qualitativas se preocupam com os processos e as relações sociais, amparados por motivações, crenças,

valores, representações sociais, atitudes e hábitos que permeiam a rede de relações sociais. Portanto,

Essa abordagem é utilizada quando se busca descrever a complexidade de determinado problema [...], uma vez que busca levar em consideração todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas, numa visão holística dos fenômenos (GRESSLER, 2004, p. 43).

As pesquisas qualitativas se baseiam em alguns passos fundamentais, denominados por Bogdan e Biklen (1994) como características inerentes às abordagens qualitativas, a saber:

- A fonte de dados é o ambiente natural, neste caso, o campo;
- A investigação qualitativa é descritiva;
- O processo é mais importante que o resultado;
- A análise é indutiva; e
- O significado atribuído pelos sujeitos é de extrema importância.

O investigador, portanto, deve despende tempo para estar imerso na realidade do objeto a ser investigado, isto é, no campo. O contato direto é fundamental e o investigador entende essa realidade assumindo “que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, deslocando-se, sempre que possível, ao local de estudo” (BOGDAN e BLIKEN, 1994, p. 48). É nessa perspectiva que esta pesquisa ocorreu através de inúmeros deslocamentos pessoais até o *lócus* de investigação, ou seja, a Escola Professora Araci Corrêa Santa Maria, localizada na região ribeirinha da Vila de Maiauatá, no município de Igarapé-Miri, no Estado do Pará. Passando horas e dias no local, em contato com alunos, professores, servidores da educação e a própria comunidade, foi possível fortalecer e caracterizar esta pesquisa como qualitativa, problematizando a realidade socioeducacional em que estão inseridos os sujeitos dessa investigação.

Os diálogos com os professores apresentam dados que são recolhidos “em forma de palavras” (BOGDAN e BLIKEN, 1994, p. 48). Essas palavras descrevem a realidade vivenciada pelos professores naquela determinada situação. Portanto, tudo é importante e “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN e BLIKLEN, 1994, p. 49).

Considerando que o processo é mais importante que os resultados, espera-se compreender e investigar como é estabelecida e realizada a ação pedagógica dos professores

da Escola Professora Araci Corrêa Santa Maria, como ela ocorre e como se constitui. Ou seja, é o processo, é a caminhada. Nesse sentido, ressalta-se que

a palavra **método** é um conceito de origem grega, cujo significado é “caminho que se faz caminhando enquanto caminha”. Portanto, o método, conforme seu significado original, é algo que só pode ser visto plenamente quando se chega ao final do processo (GHEDIN e FRANCO, 2008, p. 26 – grifo nosso).

Como já delineado anteriormente, o significado atribuído pelos sujeitos é de extrema importância. Para tanto, compete ao investigador qualitativo interessar-se “no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (BOGDAN e BLIKEN, 1994, p. 50). A ação pedagógica do professor é o foco; por isso, é importante perceber como eles vivem, experimentam, interpretam e estruturam o modo pelo qual realizam esta ação, já que o significado que eles atribuem é fundamental para esta investigação. Nesse sentido, Ghedin e Franco, destacando a importância de certa coerência dos procedimentos metodológicos com a concepção epistemológica adotada, advertem que

É fundamental que a pesquisa qualitativa considere o ponto de vista do sujeito pesquisado, mas não basta a coleta de falas e discursos do pesquisado; deve-se haver depuração crítica, contextualização, identificação e diferenciação dos diversos aspectos: a fala que se esconde, a que denota, a que veio a atender à expectativa do pesquisador, entre outras dificuldades (GHEDIN e FRANCO, 2008, p. 124).

É necessário, portanto, que a pesquisa esteja contextualizada e aponte que o problema proposto para investigação não é algo isolado, mas que ele apresenta relação com a política, com a sociedade, com a economia e com a história de vida do pesquisador e dos sujeitos, conforme adverte Freire (1986; 1996; 2011).

1.5 Os Procedimentos de investigação e análise

Partindo da abordagem metodológica definida e conceituada, surge a necessidade de uma definição de como os dados serão recolhidos e, posteriormente, analisados e interpretados. Portanto, cabe ao pesquisador a definição de procedimentos ou técnicas que possam lhe amparar na busca de tais informações. Aparentemente, muitas vezes, os pesquisadores não estabelecem procedimentos que consigam “dar conta” do objeto proposto para a investigação. Nesse sentido, Gatti adverte que

Questão que não se acha suficientemente discutida e trabalhada pelos pesquisadores é a tendência à não discussão em profundidade das implicações do uso de certas técnicas, e mesmo de propriedade e adequação desse uso e sua apropriação de forma consistente (GATTI, 2002, p. 28).

A definição de uma abordagem qualitativa, onde os dados são analisados sem parâmetros estatísticos e/ou exatos, exige que o pesquisador trilhe pelo caminho do recolhimento dos dados, bem como da sua interpretação, de forma cautelosa, procurando apreender do objeto as informações relevantes à sua investigação. É, portanto, “fundamental o conhecimento de meandros filosóficos, teóricos, técnicos e metodológicos da abordagem escolhida” (GATTI, 2002, p. 30).

Nas pesquisas qualitativas, o estudo de caso é uma das abordagens que permite ao investigador a “observação detalhada de um contexto, [...] ou de algum acontecimento específico” (BOGDAN e BLIKEN, 1994, p. 89). De fato, o estudo de caso procura se apropriar, em profundidade, sobre um caso; não qualquer caso, mas um caso singular, diferenciado. Obviamente que o caso pode se assemelhar a outro, mas, “é ao mesmo tempo distinto [...], e se destaca por se constituir uma unidade dentro de um sistema mais amplo” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 17).

Nesse sentido, o estudo de caso se sobressai pelos aspectos peculiares àquele caso, mesmo que possa, eventualmente, apresentar certas semelhanças com outro caso e/ou situação. Ludke e André (1986) e Bogdan e Blikén (1994) indicam algumas características fundamentais aos estudos de caso. Destacamos os aspectos que mais se aproximam do nosso objeto de estudo, a saber:

- Estudos de caso visam à descoberta; portanto, o investigador se mantém atento a possíveis novos descobrimentos (importantes) que ocorrem durante o processo investigativo. É algo que vai se descobrindo e construindo durante o processo, durante a caminhada;
- Estudos de caso optam por um espaço e/ou uma organização particular, se concentrando, a partir de então, em um aspecto específico dentro da organização, como, por exemplo, um grupo específico de pessoas, que neste caso se aplica aos professores;
- Estudos de caso reforçam a interpretação a partir do contexto. Nessa lógica, para que o caso tenha, realmente, significância, ele precisa ser analisado dentro de um contexto mais amplo, ou seja, o local, o modo de vida, a realidade social e as características específicas da região onde está localizado o sujeito e/ou objeto;
- Estudos de caso intencionam apresentar a realidade de forma completa, isto é, procuram contemplar a multiplicidade de fatos concretos que permeiam a situação

a ser estudada. Focalizam o todo e a relação que este se estabelece entre seus componentes;

- Estudos de caso se apropriam de uma série de fontes informativas. O investigador, nesse sentido, busca seus dados em várias fontes: entrevistas, documentos, observação etc.

Por conseguinte, a partir destas características fundamentais, entendemos que o nosso objeto de estudo se configura em um estudo de caso e que este tipo de estudo contribui para que se compreenda melhor a ação pedagógica de professores que estão inseridos em um contexto educacional na realidade ribeirão-amazônica (BOGDAN e BLIKEN, 1994). Analisar, portanto, a ação pedagógica de professores ribeirinhos, que atuam a partir dos princípios freireanos da Escola Açaí, na Escola Professora Araci Corrêa Santa Maria, em Igarapé-Miri, constitui uma instância singular, historicamente situada, apesar de se aproximar do contexto vivenciado por outros professores ribeirinhos, em outras regiões e contextos. (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Esta possibilidade é denominada pelas respectivas autoras de “generalizações naturalísticas”.

Destaca-se, ainda, que em estudos de caso

o pesquisador pode proceder à coleta sistemática de informações, utilizando instrumentos mais ou menos estruturados, técnicas mais ou menos variadas, sua escolha sendo determinada pelas características próprias do objeto estudado (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 22).

Deste modo, é fundamental a realização de uma revisão de literatura com teóricos que possam contribuir na busca de respostas às questões anteriormente soerguidas a partir dos problemas elencados e objetivos propostos pela pesquisa. Gressler destaca a importância de uma revisão bibliográfica ou de literatura quando diz que

A revisão bibliográfica possibilita uma melhor posição para se interpretar os resultados de um novo estudo, permitindo a realização de implicações teóricas e comparações úteis, bem como a localização dos resultados do estudo no corpo de conhecimentos existente (GRESSLER, 2004, p. 132).

De fato, o pesquisador deverá empreender-se numa caminhada de leituras das produções existentes no tema que pretende investigar. Essa revisão de literatura “deve servir justamente para capacitá-lo a identificar questões relevantes e a selecionar os estudos mais significativos para a construção do problema a ser investigado” (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 181). Os mesmos autores realizam uma advertência significativa quando afirmam que

A pobreza interpretativa de muitos estudos, várias vezes apontada em avaliações da produção científica na área das ciências sociais e da educação, deve-se essencialmente à ausência de um quadro teórico criteriosamente selecionado ou elaborado (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 182).

Portanto, no caminho que foi trilhado nesta investigação, tomaram-se por base as produções teóricas que focalizam, descrevem e analisam a ação pedagógica com base nos pressupostos freireanos relacionados ao contexto amazônico e ribeirinho. Deste modo, utilizamos determinados teóricos para cada eixo inicialmente proposto para a investigação.

Para compreender a ação pedagógica através de uma prática emancipadora e libertadora, foram utilizados os escritos de Paulo Freire (1981; 1982; 1986; 1991; 1996; 2000; 2000a; 2000b; 2001; 2009; 2011). Concomitantemente, foram extraídas significativas contribuições de Souza (2002), Brandão (2005; 2010), Gadotti (2006; 2007), Arroyo (2010), Vasconcelos e Brito, (2009) e Inês Souza (2010), entre outros.

Para compreender a Amazônia e a educação do campo a partir do contexto ribeirinho, com suas especificidades, foram utilizadas as produções de Arroyo (1999; 2007), Hage (2002; 2006), Gonçalves (2010), Meirelles Filho (2004) e Diegues (1999). A obtenção de informações, bem como a imersão na cultura e na história do município de Igarapé-Miri, foram realizadas a partir das obras de Lobato (2000; 2004), Miranda Lobato (2008) e de documentos oficiais do Estado do Pará e do município de Igarapé-Miri/PA.

As produções de Oliveira (2003; 2004; 2006; 2007; 2008a; 2008b; 2009; 2010a; 2010b; 2010c) foram utilizadas em ambas as seções, visto que a autora aborda as especificidades relacionadas à educação das populações amazônicas em consonância com os pressupostos freireanos de uma educação popular.

Segundo Ludke e André (1986, p. 15), “a natureza dos problemas é que determina o método, isto é, a escolha do método se faz em função do tipo de problema estudado”. Neste caso, nossa proposta de pesquisa incorpora, também, a pesquisa documental, que segundo Carvalho (1997, p. 154),

É aquela realizada a partir de documentos considerados autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada na investigação, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências; além das fontes primárias, os documentos propriamente ditos, utilizam-se as fontes chamadas secundárias, como dados estatísticos, elaborados por institutos especializados e considerados confiáveis para a realização da pesquisa.

Consideramos que, por meio da análise documental, conseguimos esclarecer a problemática, pois o “método vai a busca das relações internas de um objeto, de um fenômeno, de um problema, uma vez que esse objeto de estudo fornece as pistas, o caminho para conhecê-lo” (OLIVEIRA S., 1997, p. 27). Portanto, na perspectiva de perceber como o

projeto educacional está sendo implantado no município de Igarapé-Miri, realizamos levantamento e análise documental de publicações oficiais (leis, diretrizes, relatórios, diagnósticos, planos) e extra oficiais (projetos-político-pedagógicos, relatórios) do município de Igarapé-Miri/PA, do Estado do Pará e da Escola Professora Araci Corrêa Santa Maria, que descrevam as ações, intenções, projetos e outras publicações que inferem sobre a realidade social, cultural e econômica miriense e/ou sobre a implementação de projetos educacionais comprometidos com os ideais freireanos.

Ressalta-se, também, a importância do pesquisador ter em mãos alguns elementos prévios com informações sobre os entrevistados, o que levou a necessidade de aplicação de um questionário cuja finalidade consistiu em levantar informações gerais sobre a vida dos sujeitos pesquisados. Gressler destaca que

O questionário é constituído por uma série de perguntas elaboradas com o objetivo de se levantar dados para uma pesquisa, cujas respostas são formuladas por escrito pelo informante, sem o auxílio do investigador (GRESSLER, 2004, p. 153).

Vale ressaltar que este questionário não é o procedimento principal da coleta de dados, e, sim, uma forma de levantamento inicial de informações pessoais, sociais e econômicas que, se abordadas durante a entrevista, seriam desgastantes para o pesquisador e o informante. O questionário, sem a presença do pesquisador, proporciona um ambiente menos tenso ao sujeito, pois lhe é dispensado um tempo para que reflita e responda às indagações levantadas. O objetivo deste questionário consistiu em levantar questões meramente informativas que contribuíram para a compreensão das informações posteriormente repassadas por meio da entrevista, já que, “quanto mais se sabe, mais provável é que se obtenham informações históricas importantes de uma entrevista” (THOMPSON, 1992, p. 255).

O autor ainda contribui nessa percepção quando adverte que, antes da realização da entrevista, propriamente dita,

O primeiro ponto é a preparação de informações básicas, por meio da leitura ou de outras maneiras [caso em que se enquadra a aplicação de um questionário]. A melhor maneira de dar início ao trabalho pode ser [...] mapeando o campo e colhendo ideias e informações (THOMPSON, 1992, p. 254).

E, mais uma vez, reitera que

Na maioria dos projetos, você precisará de alguns fatos anteriores básicos a respeito de todos os informantes (origem e ocupação da mãe e do pai; e nascimento, instrução, empregos, casamento, etc. do próprio informante), e ainda, muitas vezes, você sentirá necessidades de perguntas básicas e suplementares sobre muitos tópicos (THOMPSON, 1992, p. 262).

O questionário foi disponibilizado ao corpo docente da Escola Professora Araci Corrêa Santa Maria, formado por quinze professores. A partir da análise das respostas, que foram devidamente apresentadas na quarta seção desta dissertação, optamos por quatro professores que foram entrevistados a partir das experiências construídas na docência de escolas ribeirinhas.

Num terceiro momento fundamental para a investigação, foram utilizadas as entrevistas com professores da escola. O professor, nesse caso, estabelece juntamente com o investigador um processo de “conversa livre em que a pessoa, o ‘portador-de-tradição’, a ‘testemunha’, ou o ‘narrador’ é ‘convidado a falar’ sobre um assunto de interesse comum” (THOMPSON, 1992, p. 257).

Na perspectiva de que professores ribeirinhos são e estão, muitas vezes, sozinhos na caminhada da ação pedagógica, permitir que expressem suas ansiedades, seus medos, experiências, tristezas e alegrias se constitui, também, um processo libertador e emancipatório. O professor se reconhece na sua narrativa e, assim, se valoriza, se liberta, constrói significados e, consigo mesmo, restabelece sua caminhada enquanto sujeito histórico, fazendo com que sua fala tenha significado. Por isso, “é justamente nesse ponto que a fala dos professores adquire importância, porque, por meio dela, se revelam os sentidos e os significados do entendimento que eles têm do processo” (GHEDIN e FRANCO, 2008).

Nesse sentido, as entrevistas são fundamentais em pesquisas de abordagem qualitativa. A entrevista, enquanto técnica, é o procedimento mais utilizado nas pesquisas de campo, já que se reforça a comunicação através da linguagem, da fala (MINAYO, 1993).

Gressler, de forma bem objetiva, ratifica que os propósitos das entrevistas em pesquisas qualitativas se fundamentam em “auxiliar na identificação de variáveis e suas relações, sugerir hipóteses e guiar outras fases da pesquisa; [além de] coletar dados” (2004, p. 164). Nessa perspectiva, percebe-se que a entrevista pode ser definida como um processo de interação social entre duas pessoas (HAGUETTE, 1987; THOMPSON, 1992).

A entrevista, a partir de assuntos relevantes previamente estabelecidos, conduzirá o pesquisador a conhecer os aspectos reais do objeto que pretende investigar. O professor, nesse caso, apontará para as questões que ele entende como importantes na sua trajetória docente, reforçando, ainda, sua percepção do mundo e evidenciando questões pessoais, tais como: emoções, sentimentos, situações, opiniões etc. em relação ao passado ou ao momento atual, ou seja, o “informante [...] relata aquilo que viu ou sentiu ao longo de sua experiência” (HAGUETTE, 1987, p. 78).

Thompson contribui nessa mesma perspectiva quando lembra que

exatamente o modo como fala sobre ela [a vida], como a ordena, a que dá destaque, o que deixa de lado, as palavras que escolhe, é que são importantes para a compreensão de qualquer entrevista (THOMPSON, 1992, p. 258).

As entrevistas foram realizadas com quatro professores do ensino fundamental que atuam na Escola Professora Araci Corrêa Santa Maria, localizada na Vila de Maiauátá, Igarapé-Miri/PA. São eles:

- Professora Gracilene Ferreira (Lene), 35 anos, ribeirinha de Igarapé-Miri/PA, formada em Ciências Sociais, pós-graduada em Educação para as relações raciais; leciona Literatura, exercendo, concomitantemente, a função de diretora;
- Professora Dilza dos Santos Machado, 47 anos, ribeirinha de Maracanã/PA, formada e pós-graduada em Matemática; leciona na mesma área de formação;
- Professor Claudionilson Almeida de Carvalho, 45 anos, ribeirinho de Igarapé-Miri/PA, formado em Letras, com pós-graduação em Língua Portuguesa – Literatura; leciona Língua Portuguesa; e
- Professora Vânia Sebastiana Nonato Machado, 38 anos, ribeirinha de Igarapé-Miri/PA, formada em Ciências Naturais com habilitação em Química e pós-graduada em Metodologia do Ensino de Ciências; leciona Ciências.

A escolha destes sujeitos não foi arbitrária. De fato, os quatro professores escolhidos apresentam características comuns que são fundamentais na relação dos objetivos desta pesquisa. Todos eles nasceram e se consideram ribeirinhos sendo que, somente um não nasceu no município de Igarapé-Miri. Além da graduação, todos já estão pós-graduados, configurando uma situação diferenciada para o contexto, uma vez que existem professores ribeirinhos que não concluíram o ensino fundamental. Os quatro professores escolhidos possuem larga experiência junto ao contexto ribeirinho, principalmente na Vila de Maiauátá, *lócus* da nossa pesquisa. Finalmente, destaca-se o fato de que os quatro professores atuam em projetos especiais que a Escola Professora Araci Corrêa Santa Maria realiza, como se evidenciará *a posteriori*, na última seção.

O processo de análise e interpretação buscou identificar os aspectos mais relevantes e explícitos e, ainda, os aspectos implícitos, latentes às falas e apontamentos dos professores e professoras entrevistados, pois “é preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente silenciados” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 48).

Os dados obtidos a partir das experiências docentes foram organizados em categorias de análise norteadas pelos pressupostos freireanos da educação. A forma de análise dos

resultados e dados se concretizou a partir do levantamento das categorias já evidenciadas, como: autonomia, diálogo, contextualização e prática libertadora, de acordo com os pressupostos freireanos e em sintonia com práticas pedagógicas relacionadas à cultura amazônica paraense em Igarapé-Miri/PA.

De fato, uma formação docente mais próxima e relacionada com a realidade ribeirinha da Amazônia, em que se valoriza os saberes e as experiências das populações do campo, e se procura resgatar e afirmar os valores culturais dessas pessoas menos favorecidas, torna-se fundamental para a ação pedagógica. Esta afirmação encontra embasamento nas ideias de Hage (2006), que ressalta “a necessidade de que experiências e políticas educacionais implementadas no campo da Amazônia assumam um projeto político-pedagógico que expresse as causas, os desafios, os sonhos, a história e a cultura das populações da Amazônia que são do campo e nele vivem”.

É, portanto, a partir de um enfoque freireano e de uma abordagem metodológica putada pela pesquisa qualitativa que procuramos observar o contexto ribeirinho de forma contextualizada e histórica, numa perspectiva de compreensão da relação que os professores ribeirinhos têm com o outro e com o mundo, buscando a constituição de uma sociedade mais justa e equitativa através da educação.

1.6 A Estrutura da Dissertação

Nesta primeira seção introdutória constam informações prévias sobre a investigação que pretende pesquisar sobre a ação pedagógica de professores ribeirinhos e sua relação com os pressupostos freireanos de educação. Estão descritas as questões de estudo, o problema e os objetivos da pesquisa. Destacam-se, também os aspectos metodológicos, os procedimentos de análise e os referenciais teóricos que serviram de sustentação epistemológica para esta pesquisa.

Na segunda seção, pretendemos analisar como se estabelece a relação da pedagogia freireana na ação pedagógica realizada por professores. Investigamos as concepções de Paulo Freire sobre a educação e como seus pensamentos e influências se concretizam na ação pedagógica. Freire aponta elementos significativos e coerentes entre o ser, o saber e o fazer educação através da prática docente. Considerando que são saberes fundamentais ao trabalho do professor, importa-nos entender como tais concepções são realizadas. Ainda que aspectos metodológicos estejam presentes em sua concepção de educação, Freire não elaborou um

método fechado, antes, porém, dialogou sobre uma educação libertadora. Assim sendo, a ação pedagógica será analisada em sua relação com os saberes por ele apontados.

Na terceira seção, partiremos da percepção dos aspectos culturais, sociais e do *modus vivendi* da Amazônia brasileira. De fato, a análise sobre a Amazônia não é simples; pelo contrário, é algo complexo e extenso. No entanto, sem a pretensão de esgotar ou contemplar a totalidade do assunto, pretendemos entender um pouco mais o que significa viver na Amazônia em relação com a cultura e a educação que se realiza neste contexto. Nesse cenário, realizáramos a análise do *lócus* da nossa pesquisa no município de Igarapé-Miri, na Vila de Maiauatá.

Na quarta seção, analisaremos a ação pedagógica e o contexto socioeducacional que permeiam a Escola Professora Araci Corrêa Santa Maria, visto que a escola é o espaço social privilegiado de possibilidades e é, obviamente, onde se concretiza a ação pedagógica e se constroem alternativas para o enfrentamento das dificuldades inerentes ao seu contexto. Entender como os professores exercem sua prática docente em meio às inúmeras dificuldades que encontram cotidianamente, não se constituindo, no entanto, barreira para eles, é fundamental. A ação pedagógica parte do pressuposto que os professores se esforçam a fim de contextualizar a cultura e o conhecimento ribeirinho com o aprendizado necessário.

Tais apontamentos, portanto, são importantes para o contexto educacional ribeirinho, pois favorecem a busca pela solução de problemas que desafiam a educação em escolas ribeirinhas e, ao mesmo tempo, fortalecem os sujeitos ribeirinhos – professores e alunos –, a partir da criação de instrumentos da educação como meio de formação, como já destacava Freire (1996) e, por que não dizer, de transformação.

A AÇÃO PEDAGÓGICA NA CONCEPÇÃO FREIREANA DE EDUCAÇÃO

Em áreas como a educação, a pesquisa é fundamental. Nessa lógica, ela deve ultrapassar o entendimento que está posto. Gatti ressalta que as pesquisas devem proporcionar “um conhecimento que obtemos indo além dos fatos, desvendando processos, explicando consistentemente fenômenos” (2002, p. 10).

Seguindo esta ideia, as pesquisas têm o dever de contribuir com possíveis explicações e soluções para problemas decorrentes do cotidiano da sociedade atual. Neste sentido, a mesma autora destaca que “pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos” (GATTI, 2002, p. 12). Percebe-se, então, que pesquisas sérias e relevantes devem ser produzidas, e a educação tem se mostrado como um campo vasto e produtivo para tais investigações.

O trabalho docente no Brasil emerge como objeto de estudo nas pesquisas educacionais a partir de fins da década de 1970, conforme aponta Oliveira D. (2003). Nesse ínterim, a produção cresceu e se diversificou, cotejando esta categoria com a gestão escolar, com a organização do trabalho e da prática pedagógica, com a polêmica sobre o lugar de classe dos professores, entre outros temas.

Não obstante, os estudos sobre a temática foram influenciados pelas perspectivas de análise mais influentes em cada momento histórico. Se em fins das décadas de 1960 e 1970 e início dos anos 80 as pesquisas versavam, fundamentalmente, sobre o *status* de classe do professor (proletário x burguês, trabalho produtivo x trabalho improdutivo), refletindo a autoridade e a disseminação da perspectiva marxista; em fins dos anos 80 e durante os anos 90, boa parte dos estudos centrou-se na formação dos professores com respeito às relações étnicas, de gênero e cultura (HYPÓLITO, 1994).

Investigar a ação/prática pedagógica em suas manifestações concretas é fundamental para o entendimento e para a proposição de alternativas aos problemas educacionais sob todos os seus aspectos, pois não há escola nem ensino sem professor.

Concomitantemente, no final da década de 1960, surge no Brasil um educador que contribuiu significativamente para a educação brasileira, não se limitando, porém, a ela, mas influenciando toda uma geração de educadores pelo mundo inteiro. De fato, quando se trata do ato educativo no Brasil, se faz importante passar pelas concepções freireanas da educação. Paulo Freire marcou e fez história. Seus pensamentos estão imbricados por toda a educação

brasileira, por grupos de estudos, práticas e políticas educacionais. E, não somente estas, mas diversas áreas do conhecimento são influenciadas por suas proposições. Suas ideias, sempre atuais e passíveis de contextualização, romperam muitos paradigmas e proporcionaram reflexões sobre a forma de ser e fazer a educação no Brasil.

É a partir desse cenário que pretendemos refletir, nesta seção, sobre a ação pedagógica de professores através das concepções, dos pensamentos e das influências freireanas *para e no* exercício da prática pedagógica do educador. Antes, porém, de adentrarmos pelos conceitos freireanos, e mesmo sob o risco de uma possível redundância, consideramos pertinente compreender um pouco mais sobre quem é Paulo Freire, sua vida, sua obra e o contexto histórico a partir do qual escreveu, para, assim, entendermos com maior profundidade a significância de suas obras quando relacionadas ao tema focal dessa Dissertação.

2.1 Paulo Freire: sua vida, um exemplo

Considerado por muitos, dentro e fora do Brasil, como um ícone, Freire foi lido, interpretado e comentado por muitos autores. Há muito escrito por ele, sobre ele e com ele. **Paulo Reglus Neves Freire**, mais conhecido como Paulo Freire, nasceu em Recife, no dia 19 de setembro de 1921. Principalmente em sua infância, Freire vivenciou de perto a miséria brasileira, mais precisamente dentro do seu contexto, isto é, a pobreza nordestina. Passou por períodos de fome durante a depressão que assolou o País em 1929. Essa realidade tão sofrida contribuiu para que, mais tarde, Paulo Freire viesse a se preocupar com os oprimidos (ALMEIDA, 2009; INÊS SOUZA, 2010).

Sua trajetória é marcada por suas contribuições como filósofo e educador. Seu trabalho na área da educação popular, envolvendo aspectos escolares e políticos, o fez referência no Brasil e no mundo. Freire elaborou uma concepção de Educação que envolve a criança na mais tenra idade até adultos ainda não alfabetizados, numa relação dialética – valorizando e defendendo o diálogo com todas as pessoas, sejam elas quem forem, e, estando onde estiverem (INÊS SOUZA, 2010).

Paulo Freire é apontado como um dos pensadores mais importantes na história da educação, contribuindo significativamente para o movimento da teoria/pedagogia crítica. Sua forma de ser e ensinar fundamentava-se na perspectiva de que o educando obteria um verdadeiro aprendizado a partir de uma relação com o seu cotidiano, numa prática dialética com a realidade, radicalmente contrário ao que ele denominou de educação bancária, que se

fundamenta em aspectos tecnicistas e contribui para a alienação do indivíduo (BRANDÃO, 2005).

Uma de suas primeiras experiências, em que ele pôde colocar em prática sua proposta educacional, ocorreu no Rio Grande do Norte, em 1962, quando ensinou 300 cortadores de cana a ler e a escrever em quarenta e cinco dias, na cidade de Angicos. Tal experiência, validada por resultados significativos, permitiu que sua metodologia fosse considerada como um processo inovador de alfabetização para a época (OLIVEIRA, 2003; BRANDÃO, 2005).

Sua trajetória acadêmica iniciou quando começou cursar a Faculdade de Direito, sem, porém, deixar de ampliar seu conhecimento, dedicando-se concomitantemente aos estudos de Filosofia da Linguagem. Apesar da formação, sua tentativa de exercer a profissão como advogado foi frustrante. Seu primeiro e único cliente, um dentista endividado, foi alvo de sua compaixão pelo oprimido. Por isso, preferiu trabalhar como professor numa escola de segundo grau, lecionando Língua Portuguesa (FRANCISCO SOUZA, 2002; INÊS SOUZA, 2010).

Na área profissional, Freire trabalhou em alguns departamentos nas esferas governamentais e acadêmicas (universidades), assumindo diversas funções que contribuíram significativamente para que ele obtivesse mais experiências em sua caminhada (INÊS SOUZA, 2010).

Casou-se, em 1944, com Elza Maia Costa de Oliveira, que, como ele, também era professora. Teve com sua esposa cinco filhos. Para sua tristeza, em 1986, Elza faleceu. Dois anos depois, Freire casou-se com uma conterrânea, Ana Maria Araújo (conhecida como Nita), que além de conhecida por Freire desde a infância, filha de um dos proprietários de uma escola em que lecionou, era sua orientanda no Programa de Mestrado da PUC/SP (OLIVEIRA, 2003; INÊS SOUZA, 2010).

Paulo Freire sempre afirmou que não há neutralidade na educação; sempre há uma intenção, um projeto, um ato político (FREIRE, 1996). Dessa forma, para Freire, não há educação sem participação e militância política (não, necessariamente, partidária). É por isso que seu projeto educacional esteve vinculado ao nacionalismo desenvolvimentista do governo João Goulart. Foi justamente na participação deste governo que Paulo Freire foi convidado a coordenar e desenvolver um Plano Nacional de Alfabetização, que objetivava uma grande e significativa formação de educadores para a consequente implantação de 20 mil núcleos (círculos de cultura) nas diversas regiões brasileiras (OLIVEIRA, 2003; ALMEIDA, 2009; INÊS SOUZA, 2010).

Foi por causa desse envolvimento político que, em 1964 – pouco tempo depois de iniciar o projeto –, Freire foi mais uma das vítimas do golpe militar, sendo preso por setenta dias, considerado como traidor. Diante desse cenário, Freire parte para o exílio, por países como Bolívia, Chile, Estados Unidos e Suíça (FRANCISCO SOUZA, 2002).

Na Bolívia, ficou pouco tempo, visto que lá, como aqui, também houve um golpe militar. No Chile Freire realizou significativas experiências, trabalhando com pessoas ligadas à reforma agrária daquele país. Alguns anos depois foi convidado para ser professor visitante na Universidade de Harvard, nos Estados Unidos. Tal oportunidade proporcionou a Freire, além de muitas experiências no contexto educacional norte-americano, a possibilidade de trabalhar junto ao Conselho Mundial de Igrejas (CMI). Desde então, atuando como consultor educacional no CMI, contribuiu na reforma educacional em colônias portuguesas na África, em Guiné-Bissau e Moçambique (FRANCISCO SOUZA, 2002; OLIVEIRA, 2003).

Freire retornou ao Brasil em 1980, após a anistia concedida um ano antes aos exilados. Através da sua militância política, foi convidado a exercer o cargo de Secretário da Educação em São Paulo/SP, na gestão da prefeita Luiza Erundina (1989–1993), desempenhando a função entre 1989 e 1991. Durante sua gestão, criou o MOVA – Movimento de Alfabetização –, um modelo de programa público de apoio a salas comunitárias de Educação de Jovens e Adultos, adotado até os dias atuais por vários municípios (BRANDÃO, 2005; INÊS SOUZA, 2010).

Também no período pós-exílio Freire exerceu a docência na PUC/SP, no Programa de Educação (Currículo), entre 1980 e 1997. Diante de significativa contribuição docente, mesmo após a sua morte, a PUC/SP homenageou-lhe, instituindo a Cátedra Paulo Freire, espaço constituído de um ambiente que instiga o desenvolvimento de pesquisas a partir dos referenciais freireanos e suas implicações para a Educação.

Paulo Freire morreu em São Paulo, depois de ter um ataque cardíaco, no dia 2 de maio de 1997, devido a algumas complicações advindas de uma operação de desobstrução de artérias (OLIVEIRA, 2003; INÊS SOUZA, 2010).

Sua trajetória, no entanto, ficou marcada para sempre na história e no imaginário da educação do século 20. Sua vida era e é um exemplo. Seus pensamentos influenciaram diversas pessoas enquanto ele ainda era vivo, e nos dias atuais, sua vida e seus exemplos ainda exercem grande influência. Suas obras contribuem para que Paulo Freire continue atual e significativo para os oprimidos, fortalecendo a construção coletiva de uma educação anti-hegemônica, dialógica e revolucionária.

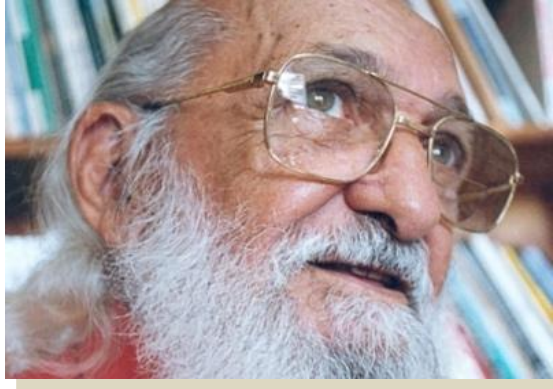


Ilustração 1 – Paulo Freire: o educador com os oprimidos
Fonte: <http://onordeste.com>

2.2 Paulo Freire: suas obras, um legado

Uma pesquisa na *web* fornecerá uma série incontável de dados e informações significativas sobre Paulo Freire. Entre outros, apresentam projetos, obras, relatos de experiências, influências, informações etc. sobre a vida do educador. Concomitantemente, inúmeras obras de Freire foram e estão sendo traduzidas para dezenas de idiomas. Atualmente, vários institutos e cátedras sobre Paulo Freire surgem em vários países do mundo, entre eles Brasil, Portugal, Espanha, Itália, Peru e Colômbia. De fato, segundo o Instituto Paulo Freire, já há uma rede internacional que integra pessoas e instituições, distribuídas em mais de 90 países, em todos os continentes, com o objetivo principal de dar continuidade e reinventar o legado de Paulo Freire. Tais constatações asseguram-nos acerca da influência que Paulo Freire exerceu e ainda exerce. Seus pensamentos, mesmo após sua morte, demonstram que, com seu trabalho, há esperança de construir uma pedagogia da libertação nos dias atuais.

Suas obras (FREIRE, 1986; 1996; 2011), invariavelmente, contribuem na perspectiva da educação popular, para a alfabetização e a conscientização política de sujeitos oprimidos e opressores. No entanto, as obras de Paulo Freire não se limitam a esses campos. Ele, por si mesmo, escreveu mais de vinte obras. Todavia, como é próprio do seu pensamento, escreveu inúmeras outras obras numa relação dialógica com educadores brasileiros e estrangeiros (FREIRE, 1986; GADOTTI, 2007). De fato, é difícil enumerar a quantidade de obras que destacam Freire e suas concepções de educação.

Freire escreveu sozinho, escreveu com outros e outros escreveram sobre ele e sua forma de pensar o ato educativo (GADOTTI, 2007; INÊS SOUZA, 2010). Não pretendemos, de forma alguma, esgotar o assunto. Aliás, parece-nos impossível que isso ocorra quando se

fala de Paulo Freire. Nossa intenção é apontar, ainda que limitadamente, algumas de suas obras que marcaram uma geração e se constituem como referência necessária para analisarmos a ação dos educadores, foco desse estudo.

Sem dúvida, sua obra mais importante foi *Pedagogia do Oprimido*¹, escrita no exílio chileno. Freire propõe uma pedagogia relacional entre educador, educando e sociedade. Destaca-se o fato de que a obra é dedicada aos “oprimidos”; no entanto, não é para eles, mas deles, onde eles são os autores do ato de aprender a ler e escrever (FREIRE, 2011). Aliás, Paulo Freire “nunca se propôs falar em nome do povo, mas construir as alternativas junto com ele” (INÊS SOUZA, 2010, p. 53). O livro continua notório entre educadores no mundo inteiro, e é um dos fundamentos da pedagogia crítica.

Outras obras, escritas a partir de suas experiências e dos contextos em que se encontrava, merecem destaque, entre elas: *Educação como prática da liberdade* (2000), *Ação cultural para a liberdade* (1982), *Educação e mudança* (1981), *A importância do ato de ler* (1982), *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (2000), *A educação na cidade* (2000a), *Política e educação* (2000b). De fato, é complicado definir e escolher, arbitrariamente, quais de suas obras são mais ou menos importantes. O fato é que em todas Freire parte de uma concepção do ato educativo voltado para o oprimido, para os “esfarrapados do mundo” (FREIRE, 1996, p. 14), na busca de uma educação que os liberte e os faça sujeitos do seu próprio saber.

Constata-se o fato de que, nas muitas obras de Paulo Freire, três focalizam, prioritariamente, a temática da ação pedagógica, a saber: *Medo e Ousadia – O cotidiano do professor* (1986), *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996) e *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (2009). No entanto, mesmo assim, em suas outras obras, Paulo Freire destaca o processo educativo de forma dialética, relacional, envolvente, integrada, que envolve uma pluralidade de fatores, entre eles a ação pedagógica. É possível, então, ler seus princípios e concepções a partir de uma releitura do, para e com o professor em sua tarefa educativa.

Outros autores lêem e relêem Paulo Freire, realizando, a partir de seus escritos, inúmeras inferências sobre o ato educativo. Entre outros, devidamente relacionados nas referências, destacamos: Arroyo (2010), Francisco Souza (2002), Brandão (2005, 2010), Gadotti (2006, 2007), Oliveira (2003; 2006; 2007^a; 2007^b; 2008^a; 2008^b; 2009; 2010^a; 2010^b; 2010^c) e Inês Souza (2010).

¹ Há indícios de que o livro “Pedagogia do Oprimido” já foi traduzido para mais de 20 idiomas, e, em inglês, já ultrapassou a tiragem de 500 mil exemplares.

Paulo Freire tornou-se uma inspiração para uma geração de professores, especialmente em países latinos e africanos. É, portanto, a partir de suas reflexões que pretendemos investigar como Freire percebia a ação pedagógica e a forma que ele, dialogicamente, desenvolvia e percorria uma caminhada coletiva, com o professor, e não para ele. É uma educação que não pode se desenvolver no “isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires” (FREIRE, 2011, p. 105).

Várias categorias são contempladas por Freire em suas obras. Aspectos como diálogo, libertação, contextualização, ousadia, ética, amor, entre outros, são assuntos constantemente abordados (FREIRE, 1996, 2011). Estas expressões caracterizam um estilo que é inerente ao autor. É impossível separar, dicotomizar, fragmentar ou dividir tais conceitos. Todas as categorias estão sempre em relação; portanto, se “tomadas isoladamente não dizem nada do método” (FREIRE, 2011, p. 13).

É, dessa maneira, um mosaico de múltiplas relações, um vaivém dos seus temas. Às vezes, pode parecer repetitivo e/ou redundante, já que Freire nunca parte do zero. Suas ideias, sempre em relação, são retomadas, aprofundadas e desenvolvidas constantemente (INÊS SOUZA, 2010). A repetição existe, mas ela é intencional, já que “nenhuma palavra é, em seu texto, colocada ao acaso, nenhuma expressão é injustificada, assim como nenhuma repetição é redundante, excessiva ou desnecessária” (VASCONCELOS e BRITO, 2009, p. 22).

É por isso que, enquanto fala, por exemplo, sobre uma educação libertadora, faz-se necessário falar sobre o diálogo. Quando se fala do diálogo, esse surge porque houve uma postura ética. Se há ética, é porque foi fundamentada no amor. O amor só se concretiza porque realiza uma educação libertadora. Enfim, como se percebe, os temas estão em relação, são interdependentes, indissociáveis.

Nesse sentido, a concepção de educação para Freire é abrangente, indo além dos ambientes escolares. Oliveira (2003) indica que, em Freire, educação é um ato político; é um processo de conscientização crítica; é um ato libertador; é um ato que pretende a humanização; é um ato de problematização e transformação da realidade social; é um ato de respeito, ética e compromisso; é um ato de indignação e esperança, tornando-se, assim, “uma pedagogia do oprimido, instrumento de desalienação e de libertação de homens e mulheres que passam a refletir sobre a sua condição de explorados” (OLIVEIRA, 2003, p. 25), passando, então, a serem sujeitos, e não mais meros receptores da educação.

Ratifica-se, dessa forma, a importância da concepção dialética, própria de Paulo Freire. Ele, em suas próprias palavras destaca que “é preciso deixar claro que, em coerência com a posição dialética em que me ponho, [...] percebo as relações mundo-consciência-

prática-teoria-leitura-do-mundo-leitura-da-palavra-contexto-texto” (FREIRE, 2000, p. 106). Portanto, a dialética para Freire se estabelece na relação dos seres humanos, entre si e com o mundo, e é esta relação que

possibilita a sua característica existencial de “sujeito” do conhecimento, da história e da cultura. É um sujeito que existe *no* mundo e *com* o mundo, [...] situado em um contexto histórico-social estabelecendo relações dialéticas com os outros seres (OLIVEIRA, 2003, p. 23).

É a partir dessa concepção que, então, pretendemos discorrer por algumas categorias inerentes a Paulo Freire na perspectiva da ação pedagógica e seu legado para o ato educativo; no entanto, cientes de que apesar de uma divisão necessária, para uma melhor estética e didática, as categorias estão sempre em relação e inter-relação. Sendo assim, quando discorrermos sobre um aspecto, certamente outros serão contemplados, concomitantemente.

2.3 A ação pedagógica enquanto prática libertadora

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 1996, p. 47).

Libertação é um tema fundamental em Paulo Freire. Para ele, só tem sentido uma “educação como prática da liberdade” (FREIRE, 2011, p. 13). A ação pedagógica, na perspectiva da educação enquanto prática libertadora, deixa de ser “instrumento do educador, com o qual manipula os educandos” (FREIRE, 2011, p. 77) e passa a ser uma relação facilitada pelo educador, caminhando com o educando rumo à libertação. Nessa perspectiva, a educação libertadora é, “fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem, devem ser sujeitos cognitivos” (FREIRE, 1986, p. 46), e “o papel do educador não é o de discursar sobre o conhecimento, mas sim de aguçar a curiosidade, causar inquietação, sem a qual o conhecimento não ocorre” (BERTOLINI, 2010, p. 135).

De fato, “ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem” (FREIRE, 2011, p. 46). Nesse sentido, o conceito de libertação em Freire só pode ser compreendido na relação com o que ele denominou de educação bancária. A prática da educação bancária, para Freire (1986; 1996; 2009; 2011), se estabelece em uma compreensão equivocada, restrita, estreita e limitada do que é educação, do que é educar e do que é aprender. Na concepção bancária, “a educação se torna um ato de

depositar em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (FREIRE, 2011, p. 80).

A prática pedagógica firmada em uma concepção bancária se caracteriza pelo excesso de palavras e ações descontextualizadas, desinteressadas, desconexas, sem sentido para o educando e para o próprio educador. São palavras vazias, soltas ao vento, sem dimensão concreta e real, sem força transformadora e revolucionária. Nesta lógica, e em contradição à ação pedagógica libertadora:

O educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos da sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram (FREIRE, 2011, p. 79).

Ora, a ação pedagógica não pode ser reduzida a verbalizações, a discursos ou, ainda, a treinamentos de destrezas realizados pelo educador em relação ao educando. Freire (1996) estabelece a diferença entre “formar” e “treinar”. Enquanto o primeiro “constrói” o educando, o segundo o torna refém do ato educativo. O educador não é o sujeito principal do ato educativo e, por isso, não pode pressupor que repassar técnicas, dissertações ou memorizações são suficientes para uma educação significativa. De fato, “o professor libertador está com os alunos, em vez de fazer coisas para os alunos” (FREIRE, 1986, p. 204). Portanto, o professor não pode enxergar seus alunos como “recipientes a serem enchidos” (FREIRE, 2011, p. 80). Não obstante, não é o fato de encher, depositar ou impor suas concepções que fará dele um professor proeminente. Nesta perspectiva, ele, de fato, contribuirá para a alienação, para a exclusão e para o aprisionamento.

Freire descreve algumas características intrínsecas aos educadores da concepção bancária, tais como:

- a) O educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) O educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) O educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) O educador é o que diz a palavra; os educandos, os que escutam docilmente;
- e) O educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) O educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) O educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) O educador escolhe o conteúdo programático, os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) O educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos, estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) O educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 2011, pp. 82-83).

Nessa perspectiva bancária, o professor é, então, o senhor da razão, o “sabe-tudo”, o dono da verdade, o sujeito central, o intelectual, o orador oficial, o disciplinador, o ator principal, o máximo e a máxima autoridade. Obviamente, um professor que realiza sua docência baseada em tais pressupostos contribui para a alienação, a exclusão e a intimidação do educando.

Em diversos momentos Freire (1986; 1996; 2009; 2011) reforça a ideia de que ensinar não é repassar ou transferir conhecimentos e/ou informações, mas criar as possibilidades para que a educação seja produzida ou construída na relação educador-educando. O professor não pode e não deve impor conhecimentos a partir do que ele pensa ou acha que é certo. Em vez disso, o educador instiga o educando a “participar de forma corresponsável na ação educativa” (OLIVEIRA, 2003, p. 29), já que

Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar; é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro (FREIRE, 1996, p. 23).

De fato, a relação é dialética. O professor não é o agente da salvação e o educando, o agente receptor desta pseudossalvação. Quem pensa ensinar, na verdade, aprende concomitantemente ao que ensina. Quem aprende, ainda que sem perceber ou entender, ensina ao que pensa ensinar. Só é possível ensinar porque um dia se aprendeu. E por que aprendeu, percebeu-se que é preciso e é importante ensinar. Não existe, portanto, o aprender sem ensinar e o ensinar sem o aprender. O educador só pode ensinar porque “foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar” (FREIRE, 1996, p. 24).

Baseado em tais pressupostos é que se caracteriza como fundamental ao educador o que Freire denominou de “curiosidade epistemológica” (1996, p. 25). O educador libertador compreende que é limitado, inconcluso e que precisa avançar, “daí que seja a educação um quefazer permanente” (FREIRE, 2011, p. 102). Quanto mais se avança, mais se aprende e entende que é preciso aprender mais, avançar mais, conhecer mais. Nesta lógica, a educação libertadora deve ser conhecida, apreendida, testemunhada e vivenciada por educadores e educandos.

A confrontação à educação bancária só é possível a partir do momento em que o educador se apropria das concepções delineadas acima. A educação bancária objetiva o transferir conhecimentos, a imposição de conceitos e visões de mundo, informar, e não

formar. Tolhe-se a curiosidade do educando, bloqueia-se o instinto humano que há em todos de conhecer, procurar, questionar. É por isso que

o ensino bancário deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeitado pode, não por causa do conteúdo cujo “conhecimento” lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do bancarismo (FREIRE, 1996, p. 25).

Engana-se quem pensa que a concepção bancária prejudica somente o educando. Não obstante, o educador também deixa de aprender, deixa de conhecer novas possibilidades, outras percepções do mundo. É por isso que a ação pedagógica do professor deve ser libertadora. Liberta o outro e liberta a si mesmo (FREIRE, 2011). Enquanto libertam-se, constroem, em relação, a possibilidade de superar o bancarismo e possibilitam um novo horizonte.

Para tanto, o educador, enquanto facilitador do processo de aprendizagem, deve “reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 1996, p. 26). Não há ação pedagógica libertadora sem educando liberto. Cabe ao educador, portanto, instigar o educando, provocá-lo, confrontá-lo, não permitindo que o ensino se reduza ao simples “tratamento do objeto ou do conteúdo” (FREIRE, 1996, p. 26). Mais uma vez se reitera a importância da curiosidade epistemológica, não só do educador, mas também do educando. Para tanto, o professor libertador precisa conscientizar os educandos de que são livres e que é possível aprender de forma crítica, curiosa, inquieta, enquanto “nas condições da verdadeira aprendizagem [...] vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1996, p. 26).

O professor que assume tal postura se constitui no que Freire (1996) denominou de professor crítico, revolucionário, problematizador. Este professor não transfere conhecimentos, mas ensina o educando a pensar corretamente. Quanta responsabilidade do professor! O professor crítico, libertador, não é um mero replicador de conceitos, frases ou ideologias. Ele não está voltado para práticas pedagógicas tecnicistas, previamente elaboradas por outrem. O educador da libertação não se detém aos conceitos para repassá-los bancariamente à frente. Antes disso, ele ruma o que vê, lê e entende, proporcionando um momento de discussão, de crítica, de relação dialética, sempre em consonância com a realidade em que ele, junto ao educando, está inserido.

O professor libertador não pensa erroneamente; pelo contrário, pensa corretamente e faz o educando, em cooperação com ele, pensar assim também, já que “ninguém liberta

ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2011, p. 71). Ambos, em cooperação mútua, vislumbram a possibilidade de, pensando corretamente, pensar sobre o mundo, libertando-se. A partir de um pensamento certo sobre o mundo é possível conhecê-lo melhor, ao passo de que o conhecendo, é possível intervir nele, transformá-lo, libertá-lo.

A libertação não ocorre de uma hora para outra. Não obstante, a ação pedagógica na perspectiva da libertação pode ser compreendida como “um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos” (FREIRE, 2011, p. 48). O processo para a libertação perpassa, então, a consciência crítica que conduzirá o sujeito à libertação.

2.3.1 A periculosidade da consciência crítica que liberta

Para Oliveira e Carvalho (2007), a finalidade última da educação é a conscientização do ser humano, destacando, ainda, que “a ideia central, que perpassa toda a obra de Paulo Freire, é a necessidade de conscientizar, tanto educadores, quanto educandos” (OLIVEIRA e CARVALHO, 2007, p. 2). Gadotti, em sintonia com esses autores, afirma que a conscientização é o “processo pedagógico que busca dar ao ser humano uma oportunidade de descobrir-se por meio da reflexão crítica sobre sua existência” (GADOTTI, 2007, p. 107). É uma conscientização, portanto, que o faz perceber que, enquanto ser humano, está no mundo e em relação com ele. A consciência crítica torna-se, então, “um processo libertador, pois, integrando-se e exercitando-se a *práxis*, os seres humanos se descobrem como pessoas” (OLIVEIRA, 2003, p. 24).

Nessa perspectiva, a ação pedagógica libertadora só é possível a partir da conscientização crítica, isto é,

Um anseio na análise de problemas, pelo reconhecimento de que a realidade é mutável e aberta a revisões; e busca de análise dos fatos sem preconceitos, de modo indagador e investigativo. Para a formação de uma consciência crítica, necessita-se de uma educação que valorize a reflexão, que forme um ser crítico, questionador e transformador da sua própria realidade (VASCONCELOS e BRITO, 2009, p. 62).

Nesse sentido, a conscientização “lhe possibilita inserir-se no processo histórico, como sujeito, evitando o fanatismo e inscrevendo-o na busca de sua afirmação” (FREIRE, 2011, p. 32) enquanto professor. O educador problematizador, de consciência crítica, ao se refazer constantemente, ao se conscientizar na reflexão permanente, contribui para que os educandos,

“em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, [sejam] agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também” (FREIRE, 2011, p. 97).

O título desta subseção instiga uma reflexão, já que, muitas vezes, se entende a consciência crítica libertadora como perigosa. Freire destaca que o professor que põe “em prática um tipo de educação que provoca criticamente a consciência dos estudantes necessariamente trabalha contra alguns mitos, que nos deformam” (FREIRE, 1986, p. 69). De fato, o mito e a deformação são as palavras-chave nesta compreensão. O mito é o meio que o dominador utiliza para se impor ao outro. O mito engana, ilude, e o professor, ao propor a consciência crítica que liberta, contesta o poder e a forma bancária/opressora da educação. Em vez de deformados pelo mito, a consciência crítica forma sujeitos suficientemente críticos para questionar, para lutar, para ser mais.

O educador bancário pouco faz no sentido de despertar o interesse do aluno e a sua capacidade de refletir consciente e criticamente. É por isso que esses alunos estão estagnados, sem criatividade, sem liberdade, sem curiosidade. Freire destaca que

Essa curiosidade necessária a ser estimulada pela professora ou professor no aluno leitor contribui decisivamente para a produção do conhecimento do conteúdo do texto que, por sua vez, torna-se fundamental para a criação da sua significação (FREIRE, 2009, p. 49).

A consciência crítica, reflexiva e libertadora instiga no educador-educando uma perspectiva de algo mais. É possível mais, ir além, ser mais. E se é possível, é porque há esperança.

2.4 A ação pedagógica esperançosa

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo (FREIRE, 1996, p. 53).

Paulo Freire entende que mesmo sob tantas dificuldades e barreiras que se levantam contra a ação pedagógica, ainda assim, há esperança. Uma esperança baseada na crença de que “professor e alunos, juntos podem aprender, ensinar, inquietar, produzir e juntos, igualmente, resistir aos obstáculos à nossa alegria” (FREIRE, 1996, p. 72). A esperança é inerente aos seres humanos. A esperança fortalece a luta, favorece a perseverança e a persistência. A esperança olha para o futuro e diz que uma nova realidade é possível, basta continuar. Por isso, Freire diz que:

Parece uma enorme contradição que uma pessoa progressista, que não teme a novidade, que se sente mal com as injustiças, que se ofende com as discriminações, que se bate pela decência, que luta contra a impunidade, que recusa o fatalismo cínico e imobilizante, não seja criticamente esperançosa (FREIRE, 1996, p. 73).

De forma contundente, refuta posturas docentes de professores que desistem, que encaram a tarefa pedagógica como um trabalho enfadonho, sem perspectivas. São professores desesperançosos, em oposição à ação pedagógica desenvolvida com alegria, motivada na esperança. Para Freire, o futuro não está determinado e não é conhecido; portanto, há esperança. Assim, uma “educação sem esperança não é educação. Quem não tem esperança na educação [...] deverá procurar trabalho noutro lugar” (FREIRE, 1981, p. 30). Uma postura esperançosa rejeita fatalismos, determinismos, e reage com raiva, como se estivessem se preparando para uma batalha, para a revolução, para a mudança. Apesar dos termos relativa e aparentemente agressivos, a fundamentação é o amor e a esperança. É a raiva e a rebeldia que conduzem à esperança. Por isso, adverte:

Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico. Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim, convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente (FREIRE, 2000, p. 10).

Freire não propunha uma esperança ingênua. Ele sabia das dificuldades, mas o que ele advertia é que, diante de tantos desafios, sem esperança é quase impossível realizar a educação (FREIRE, 2000). A esperança gera o sonho e, ao educador, cabe sonhar e lutar por um futuro melhor, pois “o futuro com que sonhamos não virá como doação da história e sim pela luta” (ZANETTI, 2010, p. 201).

Por vezes, Freire utiliza o termo “profeta” para se referir às pessoas que denunciam e anunciam a possibilidade de um novo mundo. Uma simples denúncia aponta o caos, mas o anúncio do “educador profeta” aponta para a esperança, para o sonho possível, para a utopia. Utopia não como algo irrealizável, mas como possibilidade esperançosa. Por isso, “ser profeta, no sentido do anúncio e de denúncia do mundo, é ser portador de esperança” (KAVAYA e GHIGGI, 2009, p. 7). Para tanto, a denúncia e o anúncio geram o comprometimento com um processo que, permanentemente esperançoso, anuncia e acredita na mudança.

De fato, “mudar é difícil, mas é possível” (FREIRE, 1996, p. 79). Nesse sentido, uma postura de esperança fortalece a possibilidade e a certeza de que é preciso e é possível mudar, conduzindo-nos à ação. Enquanto o docente bancário dá ênfase à estagnação e ao

conformismo, o professor libertador, problematizador, esperançoso, reforça a mudança e a construção criativa para uma nova possibilidade.

2.5 A ação pedagógica em construção criativa

O educador libertador tem que criar, dentro de si, algumas virtudes, algumas qualidades, que não são dons de Deus, nem sequer lhe são dadas pela leitura dos livros, embora seja importante ler livros. O educador libertador tem de **criar criando**, isto é, inserido na prática (FREIRE, 1986, p. 209 – grifo nosso).

Fundamentado na base antropológica e filosófica de seu pensamento educacional, Freire ressalta, por diversas vezes em suas obras, a inconclusão do ser humano. Para ele, o ser humano está numa caminhada de desconstrução e construção. Portanto, nessa caminhada, está inconcluso, inacabado, inserido num constante movimento de procura (FREIRE, 1982; 1986; 1996; 2011). Assim, a educação deve ir “integrando os estudantes e os professores numa criação e re-criação do conhecimento comumente partilhadas” (FREIRE, 1986, p. 19). Como seres históricos, os seres humanos se tornam capazes de aprender/ensinar, proporcionando um processo permanentemente criativo, construtivo e aventureiro (FREIRE, 1996).

Nesse processo de construção, é evidente que

O educador e a educadora são diferentes em relação aos educandos, assim como estes entre si, mas não são superiores ou inferiores. É no diálogo acerca destas diferenças e dos diferentes modos de *ler o mundo* que, coletivamente, construímos e aprendemos (SCHNORR, 2010, p. 88).

É na relação educador-educando que o professor, inconcluso e inacabado, consciente de sua caminhada construtiva, deverá proporcionar um “estar aberto” para se construir e reconstruir, “predisposto à mudança, à aceitação do diferente” (FREIRE, 1996, p. 50), nas múltiplas relações que estabelece com os diferentes seres humanos. De fato, “educação não se dá no abstrato, no vácuo, ou apenas no discurso engajado. Ela se faz na concretude das relações sociais, nos intercâmbios entre as pessoas” (CAMPOS e PACHANE, 2009, p. 9). Portanto, onde há seres humanos em relação, há construção. Há construção porque existem seres inacabados, incompletos, inconclusos. A construção crítica e criativa deve se estabelecer em qualquer ser humano e, nesse caso, se constitui como fundamental ao professor em sua ação pedagógica. Dessa forma,

Educador e educando se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros (FREIRE, 2011, p. 81).

O professor, por razões dos “ossos do ofício”, possui habilidades diversas. O discurso, a retórica e/ou oratória são inerentes ao exercício da prática pedagógica. No entanto, de nada adianta um belo e eloquente discurso se a ação pedagógica não está aberta a possíveis construções e reconstruções (FREIRE, 1996). Albuquerque reitera que a “boniteza da prática educativa é a possibilidade de torná-la bela, ao construir-se, construindo” (2010b, p. 219). É por isso que o “professor precisa ser um aprendiz na sala de aula, [convidando] os estudantes a serem curiosos e críticos... e criativos” (FREIRE, 1986, p. 19).

Não há construção criativa sem curiosidade, sem pergunta, sem questionamentos diversos. De fato, “a existência humana é feita por meio de perguntas [...], sendo por isso necessário, na prática pedagógica, o estímulo à curiosidade e à criatividade por meio do ato de perguntar” (OLIVEIRA, 2010b, p. 20). O professor, enquanto em construção, constrói também, juntamente com seus alunos, já que a “realidade é construída socialmente” (FREIRE, 1986, p. 42). O momento da aula deixa de ser um espaço obrigatório em que ambos precisam estar, e passa a ser um lugar de mútua construção, de curiosidade recíproca, onde

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 1996, p. 86).

O educador é, de fato, um construtor em construção. Sua prática docente se fortalece ao passo que constrói ou, ainda, quando necessário, desconstrói. É por isso que a criação só pode ser compreendida enquanto prática libertadora, já que a “criatividade precisa de liberdade” (FREIRE, 1986, p. 31). A aula é dinâmica, interativa, participativa e criativa porque o professor constrói sua prática a partir de reflexões críticas e constantes sobre o seu saber-fazer pedagógico.

2.5.1 Construindo uma reflexão crítica sobre a prática

Para Freire, a ação pedagógica libertadora em construção “envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (1996, p. 38). A prática e a teoria não podem ser compreendidas como fatores isolados, diferentes, distantes. Para Freire (2001, p. 4), “a teoria emerge molhada na prática”. O educador crítico, criativo, construindo sua prática pedagógica, precisa atentar para a relação entre teoria e prática, visto que a teoria “emerge molhada da prática vivida” (FREIRE, 2009, p. 35). A teoria se concretiza e se realiza enquanto prática e a prática se estabelece na/através da reflexão teórica. São indissociáveis e

fundamentais a uma relevante e significativa ação pedagógica. Desta forma, a “educação se refaz constantemente na *práxis*. Para ser tem que estar sendo” (FREIRE, 2011, p. 102).

Nessa perspectiva, a ação pedagógica se estabelece na relação dialética da reflexão crítica sobre a prática, já que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (FREIRE, 1996, p. 39). Não é um ato antes e outro depois. Prática e teoria ocorrem simultaneamente, concomitantemente, uma com a outra e a outra na volta com a anterior. É a prática com a teoria e a teoria na prática. Freire chama isso de “encarnação” (1996, p. 48). Nesse sentido,

A tendência, então, do educador-educando como dos educandos-educadores é estabelecerem uma forma autêntica de pensar e atuar. Pensar-se a si mesmos e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar este pensar da ação (FREIRE, 2011, p. 100).

A reflexão sobre a prática, e vice-versa, propiciará ao professor a superação – da sua ignorância e da ignorância do educando. O professor não pode ensinar o que não sabe, o que não conhece e não é capaz de refletir, pois “a *práxis* é a reflexão e a ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição” (FREIRE, 2011, p. 52). Enquanto supera-se, o educador trilha pelo caminho da ousadia, confrontando e enfrentando seus temores e receios enquanto docente. Para o professor libertador, esta luta é constante e se concretiza cotidianamente na prática pedagógica.

2.5.2 Medo e ousadia no cotidiano do professor

O professor é cercado de desafios e temores. Nesse sentido, Freire (1986) discute na obra da qual utilizamos o título desta subseção os temores e riscos da docência libertadora, transformadora. Através de um raciocínio libertador, Freire aponta que o medo pode se estabelecer a partir dos “temores que os professores têm de se transformar” (FREIRE, 1986, p. 67). A pressão, a afronta, a punição e o autoritarismo podem ser instrumentos do opressor sobre o professor libertador. A perda do emprego, o isolamento social, o constrangimento público, entre outros, podem assustar o professor, fazendo-o duvidar se vale a pena seguir na prática pedagógica libertadora. Acrescenta-se o fato, ainda, de que há “o medo de que os estudantes rejeitem a pedagogia libertadora” (FREIRE, 1986, p. 68).

O medo é inerente ao ser humano. Ele é um sinal de estarmos vivos. Tem o seu lado positivo, protetor, reflexivo, coerente, mas também, de forma negativa, pode tolher, bloquear,

limitar o professor. Por isso, Freire adverte: “[...] não posso permitir que meu medo seja injustificado, e que me imobilize [...]. O medo pode ser paralisante” (FREIRE, 1986, p. 70). Para o professor, não se trata, portanto, de esconder seu medo ou suas preocupações. De forma ousada, deve impor limites ao seu medo e assumir suas limitações, “acompanhadas sempre no esforço por superá-las” (FREIRE, 1996, p. 72). A boniteza da ação pedagógica se dá pelo fato de que, com ousadia, sem medo, o professor deve externar tais percalços.

Diante do medo, seja do que for, é preciso que, primeiro, nos certifiquemos, com objetividade, da existência das razões que nos provocam o medo. Segundo, se realmente existentes, compará-las com as possibilidades de que dispomos para enfrentá-las com probabilidade de êxito. Terceiro, o que podemos fazer para que, se for o caso, adiando o enfrentamento do obstáculo, nos tornemos mais capazes para fazê-lo amanhã (FREIRE, 2009, p. 44).

O professor ousado, para Freire (1986; 2009), é o professor que consegue enfrentar o seu medo, não no sentido de eliminá-lo, mas de reconhecê-lo. A dificuldade não está no medo, mas na impossibilidade de reconhecê-lo e, reconhecendo-o, discerni-lo a partir dos momentos históricos vivenciados, sabendo quando atuar e como atuar. Nesse sentido, entende que só através da ousadia é possível que o professor se rebele. Rebeldia não no sentido anárquico, mas denunciativo, que proporcione transformação, já que “a mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação” (FREIRE, 1996, p. 79).

Freire acredita que é através de uma postura ousada que o professor consegue vencer seus medos, seus temores, para, assim, continuar na sua ação pedagógica. Não há como ensinar sem coragem, sem ousadia. As barreiras e os motivos para que o professor desanime estão à porta; por isso,

É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, mal pagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo. É preciso ousar, aprender a ousar para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-lo, com vantagens materiais (FREIRE, 2009, p. 12).

Ousadamente, o professor que reconhece seus temores rompe com o perigo do imobilismo e entende que é possível superar, avançar, crescer, mesmo com o medo cerceando sua ação pedagógica. Portanto, “quanto mais você reconhece que seu medo é consequência da tentativa de praticar seu sonho, mais você aprende a por seu sonho em prática” (FREIRE, 1986, p. 71). Enquanto sonha, acredita que é possível ser mais, fazer mais. E se acredita, valoriza-se e passa a valorizar ao outro.

2.5.3 Valorização e humanização a educadores

Reconhecer a importância de nossa tarefa docente não significa pensar que ela é a mais importante entre todas. Significa reconhecer que ela é fundamental. Algo mais: indispensável à vida social. Eu não posso, porém, formar-me para a docência apenas porque não houve outra chance para mim (FREIRE, 2009, p. 52).

Saber da importância que se tem enquanto professor é fundamental para uma ação pedagógica significativa. O professor que não se valoriza compromete seu ato educativo. Valorização é questão de dignidade.

Se nós não valorizarmos os educadores, teremos poucas possibilidades de fazer deste um país melhor. Agora, a valorização não pode ficar na teoria, não se trata apenas do discurso sobre a valorização, mas sim da prática deste discurso (FREIRE, 2001, p. 228).

Nessa perspectiva, é recorrente em Paulo Freire a valorização do professor refletida na relação humanização/desumanização. Para ele, faz-se necessária a concepção de uma postura vigilante contra todas as práticas que desvalorizam o professor, desumanizando-o, portanto. Nesse sentido, o educador revolucionário é humanista e humaniza o outro, pois “sua ação, identificado-se, desde logo, com as dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos” (FREIRE, 2011, p. 86).

A consequência de um professor desumanizado e desvalorizado é extremamente prejudicial à educação e à ação pedagógica. Numa postura de revolta, Freire conclama os professores a não baixarem guarda, não se prostrarem, mesmo que os desafios pareçam gigantescos e difíceis.

Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços. “Não há o que fazer” é o discurso acomodado que não podemos aceitar (FREIRE, 1996, p. 67).

O chamamento é em prol de uma luta. Luta em favor dos direitos, do respeito ao ofício, do reconhecimento, da valorização devida que se concretiza em salários dignos, em ambientes sadios para as aulas. Não podemos aceitar a ideia da estagnação em uma zona de conforto docente. Além de um dever, tais pressupostos constituem-se como direito real de cada professor. Diante de tantas injustiças em relação aos docentes, Freire entende que ser professor, em tais contextos, faz parte de uma

Força misteriosa, às vezes, chamada de vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos

salários. E não apenas permanece, mas cumpre, como pode, seu dever. Amorosamente, acrescento (FREIRE, 1996, p. 142).

Enquanto vocação, chamamento, não se deve escolher ser professor porque nada mais deu certo ou porque não se obteve outras oportunidades na vida. Ser professor é contribuir com uma *práxis* transformadora da realidade, de forma engajada, comprometida consigo mesmo, com o próximo e com o mundo, nele intervindo e recriando-o (FREIRE, 1996).

Outro aspecto abordado por Freire relaciona-se à forma como o professor é reconhecido e, conseqüentemente, chamado. Tia ou professora? Para Freire, tal questionamento vai além do simples verbalismo. É possível ser tia estando longe, geograficamente falando, mas é impossível ser professora à distância. Por trás há questões muitas vezes não percebidas. Por isso, em primeiro lugar, não se deve “reduzir a professora à condição de tia” (FREIRE, 2009, p. 12); afinal, a professora não chama seus alunos de sobrinhos, já que estes, de fato, não o são. Ser professor, para Freire, é “profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento, enquanto tia é viver uma relação de parentesco” (FREIRE, 2009, p. 13). Na verdade, o que se pretende, aqui, é agir contra uma possível desvalorização do professor.

Envolvido neste emaranhado mundo em relação, torna-se fundamental que ambos, educador e educando, trilhem por uma caminhada de libertação, portanto, autônoma, dialógica, respeitosa, um valorizando o outro. Freire destaca que “enquanto ensino, [devo] testemunhar aos alunos o quanto me é fundamental respeitá-los e respeitar-me” (1996, p. 94). O respeito que se dá, se recebe. Ambos se valorizam e constroem a educação de forma autônoma.

2.5.4 Autonomia na ação pedagógica

A autonomia significa que o sujeito é livre no desenvolvimento de suas ações e pensamentos, é não ser conduzido por outro no seu saber-fazer, mas formar-se, aprender fazendo e pensando, instigando a sua curiosidade em descobrir o mundo, é estar sendo, fazendo-se, perguntado-se, descobrindo e conhecendo as coisas, no seu existir cotidiano (OLIVEIRA, 2010c, p. 35).

A autonomia do professor e do educando é um tema muito comum nos escritos freireanos. Para ele, não há educação verdadeira se esta não for autônoma. Vasconcelos e Brito (2009) afirmam que a autonomia é

Um processo gradativo de amadurecimento, que ocorre durante toda a vida, propiciando ao indivíduo a capacidade de decidir e, ao mesmo tempo, de arcar com as conseqüências dessa decisão, assumindo, portanto, responsabilidades (p. 49).

O professor deve ser autônomo, livre (porque liberto), sujeito de sua própria *práxis*. Assim, o respeito à autonomia e à dignidade do professor “é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1996, p. 66). Obviamente que, enquanto autônomo, o professor coerente com suas ações e concepções proporcionará aos seus alunos a autonomia. É algo recíproco. É autonomia que se dá e que se recebe.

De fato, o educador, respeitando a autonomia de seus educandos, contribui para a construção de uma visão correta, fazendo-os sujeitos autônomos e reflexivos, construtores sintonizados com o professor. Os educandos, nesse sentido, não partem do pressuposto de que “reconhecem em sua ignorância a razão da existência do educador” (FREIRE, 2011, p. 81), simplesmente porque, quando autônomos e libertos, descobrem-se “educadores do educador” (FREIRE, 2011, p. 81), superando a contradição educador-educando “de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos” (FREIRE, 2011, p. 82).

Freire destaca que a “autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade” (1996, p. 107). A autonomia é algo, portanto, que vai se construindo, estabelecendo, criando e constituindo nas inúmeras experiências de vida, nas necessárias decisões que precisam ser tomadas, sempre numa postura ética. É por isso que Freire entende que o professor, enquanto libertador e dialógico, possui uma significativa responsabilidade ética.

2.6 A responsabilidade ética na ação pedagógica

Freire é contundente e incisivo ao falar sobre a ética na conduta e na postura do educador. Para ele, a “capacitação de mulheres e de homens em torno de saberes instrumentais jamais pode prescindir de sua formação ética” (FREIRE, 1996, p. 56). Gadotti reforça essa ideia quando diz que “na docência ser e saber são indissociáveis” (2007, p. 56). É por isso que é fundamental ao educador, não somente enquanto professor, mas, também, enquanto um ser histórico, assumir as responsabilidades por suas ações ou omissões. Uma postura ética exige uma conscientização do inacabamento do ser humano, que o leva a agir em conformidade com a responsabilidade que tem como missão no mundo, pois

estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível (FREIRE, 1996, p. 58).

Enquanto a falta da ética se concretiza nas ações do professor bancário, autoritário, antidialógico, desvalorizado, desesperançoso, determinístico e rude, o professor libertador reconhece que está no mundo, em relação com o mundo e com os outros do mundo e no mundo. Nessa relação, entende que precisa tratar sua própria existência e presença no mundo. Isso é ética, é postura ética em todo o tempo, em todos os momentos, em todos os lugares, em tudo o que se faz; é um processo permanente.

Tais concepções são fundamentais à ação pedagógica. O professor ético, ciente de sua inconclusão pessoal, trabalha com outros seres inconclusos, não na perspectiva bancária da educação, mas na trilha libertadora, não tornando seus alunos objetos do processo educacional, mas sujeitos do seu próprio aprender. É por isso que

não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola (FREIRE, 1996, p. 64).

Educador e educando, juntos, éticos, num processo constante e transformador. É por isso que “ensinar exige respeito à autonomia do educando” (FREIRE, 1996, p. 59). Ética concretizada no respeito. Respeito que vai e volta. Respeito que dignifica, que se dá e se recebe. Ética fundamentada na consciência de, como ser inconcluso, não sabe tudo, respeitando, portanto, a curiosidade, a inquietação, a liberdade do aluno. Nessa trama de relações entre educador e educando, “o ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado” (FREIRE, 2009, p. 30).

De fato, todo cuidado é pouco. A linha é tênue. O professor ético respeita o aluno, mas não deixa com que sua classe se transforme em um ambiente libertino, já que “a sala de aula libertadora é exigente, e não permissiva” (FREIRE, 1986, p. 36). A ética do professor não exclui a autoridade, pois ele nunca deixará de “ser uma autoridade, ou de ter autoridade” (FREIRE, 1986, p. 115), mas rejeitará o encanto do autoritarismo. A autoridade não pode se transformar em autoritarismo.

O professor valoriza a liberdade, mas impõe limites ao mais simples sinal de libertinagem. Para tanto, Freire (1996) recomenda ao professor uma “pitada” de bom-senso. Tal postura o levará a uma reflexão crítica sobre o que fez, o que faz e como poderá fazer no futuro, com bom-senso e com um discurso coerente às suas ações. Contribuirá, ainda, para uma constante avaliação e reavaliação, através da reflexão crítica, em relação ao comportamento adotado, da prática realizada. Não uma avaliação unilateral, isolada, mas em

relação com o educando, isso porque “o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo (FREIRE, 1996, p. 64).

As atitudes dos professores, às vezes, falam mais alto do que suas palavras. O professor ético deve estar consciente de que “as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo” (FREIRE, 1996, p. 34). Arroyo (2010, p. 253) sugere aos professores que “não levem ao povo uma mensagem, [antes] sejam essa mensagem”. As atitudes dos educadores são compreendidas pelos educandos muito mais do que suas palavras. Por isso, o professor deve se esforçar para reduzir a distância entre o discurso e a prática, cumprindo com o que diz e com o seu dever, agindo em coerência com o que prega e exige, pois “sua presença na sala de aula é de tal maneira exemplar que nenhum professor ou professora escapa ao juízo que dele ou dela fazem os alunos” (FREIRE, 1996, p. 65). Por isso, complementa que “a responsabilidade do professor, de que às vezes não damos conta, é sempre grande” (FREIRE, 1996, p. 65).

Educadores e educandos não podem escapar à rigorosidade. Sua preparação acadêmica e científica deve estar em conformidade com sua integridade ética. O ato educativo “exige de mim, como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à minha atividade docente” (FREIRE, 1996, p. 70). Portanto, não é “permitido” ao educador que se “aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. [A educação problematizadora] não o autoriza a ensinar o que não sabe” (FREIRE, 2001, p. 1). Se ético, o educador se capacita, se prepara para ensinar. Assim,

A prática pedagógica dialógica, problematizadora e inquiridora, proposta por Freire, implica o/a educador/a e o/a educando/a busquem, pesquisem o conhecimento, para que a aula seja, de fato, um espaço democrático (OLIVEIRA, 2003, p. 28).

Quando se questiona a forma libertadora de educar, atribui-se no questionamento, ainda que ingenuamente, que tal postura exclui a necessidade de uma rigorosidade metódico-científica por parte do educador. Para este, a educação libertadora não possui rigor científico, “relaxando e afrouxando” princípios científicos fundamentais e inerentes ao ato educativo. De fato, tais afirmações possuem uma ingenuidade sem tamanho. Freire estimula os professores a buscar, a pesquisar, a conhecer, a “lutar com amor, com paixão, para demonstrar que o que estamos propondo é absolutamente rigoroso” (FREIRE, 1986, p. 98).

Nesse sentido, sem afrouxamento científico, o educador ético compreende a importância do preparo intelectual, acadêmico, conceitual. O professor, ciente de suas responsabilidades, entende que sua ação pedagógica se faz, inicialmente, em práticas de pesquisa. O educador não pode e não deve “separar a pesquisa do ensino. Essa dicotomia é

muito destrutiva” (FREIRE, 1986, p. 212). Para Freire, tais pressupostos são requeridos e, em verdade, indispensáveis à ação pedagógica, já que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (1996, p. 29). E reforça essa compreensão quando afirma:

O professor que não leve a sério a sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isto não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinados por sua competência científica (FREIRE, 1996, p. 92).

A incapacidade profissional desqualifica o docente. Não obstante, o educador ético entende que faz parte do seu ofício e, conseqüentemente, de sua natureza, a indagação, o questionamento, a busca, a curiosidade, o estudo, isto é, a pesquisa. Enquanto professor é, também, pesquisador. São práticas indissociáveis, indicotomizáveis, inerentes, intrínsecas ao educador. A curiosidade epistemológica o levará à produção do conhecimento. O professor sério e comprometido com a educação libertadora, transformadora, mais rigoroso deverá ser na busca do conhecimento (FREIRE, 1986; 1996; 2009).

Outro aspecto significativo e ético é o reconhecimento de que a ação pedagógica é intencional, tem um objetivo, uma proposta. Para Freire (1986; 1996; 2011), o professor e a educação nunca são neutros. Não há, portanto, neutralidade na educação. A opção política sempre existirá. A forma como “escolhemos os livros a ler, as perguntas a serem feitas, o modelo de sala de aula – tudo isso envolve nossa política” (FREIRE, 1986, p. 187). Nesse sentido, o professor deve assumir suas convicções, seus posicionamentos. A ação pedagógica, por não ser neutra, exige uma postura, uma escolha, uma definição. Nesse sentido, Freire afirma que

Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e me imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste (FREIRE, 1996, pp.102-103).

Qualquer que seja a postura há uma opção. Não há neutralidade. Mesmo sob o silêncio ou, ainda, na relutância em externar um determinado posicionamento, uma opção foi realizada. É por isso que o professor precisa definir e se posicionar. O que ele quer? Por quê? Se apresentar a opção, ele será mais ético do que aquele que escondeu ou disse ser neutro.

Nessa caminhada, repleta de intenções, a ação pedagógica se constrói fundamentada num princípio maior do que ela mesmo. Tal princípio, segundo Freire fundamental aos seres humanos e, nesse caso, aos professores, é o amor. O professor amoroso o é porque antes foi ético. E é ético porque optou por amar.

2.7 Uma ação pedagógica de amor

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca. Daí a importância do exemplo (FREIRE, 1996, p. 66).

Falar de amor é falar de postura, de ternura, de afeto, de ações, de fatos que, “às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno [por] um simples gesto do professor” (FREIRE, 1996, p. 42). A ação pedagógica não pode ser desenvolvida sem a emoção, sem a sensibilidade, sem a afetividade, sem o discernimento das necessidades. De fato, “todo conhecimento é sempre um conhecimento cognitivo-afetivo” (GADOTTI, 2007, p. 57). Como inerente às concepções freireanas, não é só amor que se dá, mas também que se recebe, pois “o professor precisa também que uma certa consistência emocional e de humor do curso mantenha seu moral” (FREIRE, 1986, p. 195). Em *Professora sim, tia não - Cartas a quem ousa ensinar*, Freire aponta que

É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar [...] é preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em *amor* sem temer ser chamado de *piegas*, de *meloso*, senão de anticientífico. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não blá-blá-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica (FREIRE, 2009, p. 12).

De fato, o professor que ama seu ofício, seus alunos e a si mesmo entende que a competência técnico-científica, bem como o rigor acadêmico, constituem-se como fundamentais à ação pedagógica. “Quanto mais formos capazes de aperfeiçoar, em nós mesmos, nossa sensibilidade, mais capazes seremos de conhecer com rigor” (FREIRE, 1986, p. 219). O educador, portanto, não pode e não deve desprezar tais pressupostos em detrimento de outros. No entanto, tais proposições “não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas” (FREIRE, 1996, p. 10).

Freire não se cansa de anunciar a solidariedade como engajamento e compromisso do professor; afinal, “como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com que me comprometo e ao próprio processo formador de que

sou parte?” (FREIRE, 1996, p. 67). É possível ser sério, comprometido e, ao mesmo tempo, solidário, alegre e afetuoso. De fato, precisamos “descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade” (FREIRE, 1996, p. 141). O professor não precisa ser distante, bruto, autoritário, frio, cinzento, para ser um bom professor. Obviamente que o contrário também merece atenção. Deve-se entender que não se pode permitir que “a afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade” (FREIRE, 1996, p. 141). Na verdade, é uma ação pedagógica amorosa e afetuosa, mas responsável e revolucionária.

No entanto, apesar de afetuosa, amorosa, terna, a ação pedagógica, em amor, se estabelece, concomitantemente, com a raiva. “O amor é compromisso” (FREIRE, 2011, p. 111) e, por isso, não pode ser ingênuo. Manifestar, corretamente, raiva e ira, na medida certa, por razões corretas, com ações concretas, também é amar. Afinal,

Está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador. O que a raiva não pode é, perdendo os limites que a confirmam, perder-se em raivosidade que corre sempre o risco de alongar em odiosidade (FREIRE, 1996, p. 41).

Para que haja comprometimento sincero, deve existir amor. Amor a si mesmo, amor ao próximo e amor à ação pedagógica (FREIRE, 2009). Invariavelmente, os alunos percebem as motivações do professor. Reconhecem se ele está no cumprimento de uma obrigação ou, opostamente, se está na docência por amar, por valorizar, por comprometer-se com algo em que acredita.

A ação pedagógica é muito séria; portanto, uma motivação errada para ser professor e/ou estar na docência pode comprometer a vida do educando. O contrário, isto é, uma docência engajada, pode contribuir para que os educandos tornem-se presenças marcantes no mundo (FREIRE, 2009). É por isto que “na educação o amor é fundamental para que todos os homens e mulheres, seres inacabados e em constante aperfeiçoamento, possam aprender” (VASCONCELOS e BRITO, 2009, p. 42).

Freire ressalta que “a maneira que eles [alunos] me percebem tem importância capital para o meu desempenho” (1996, p. 96). A percepção do aluno em relação ao professor, à sua atuação, a leitura que fazem, pode contribuir ou atrapalhar na ação pedagógica.

Ratifica-se, mais uma vez, a importância da coerência entre a fala e a vida do professor. Fala que, fundamentada na amorosidade, não é um discurso vazio, mas um diálogo libertador, sintonizando educador e educando, mediatizados pelo mundo. Por isso, “o amor é,

também, diálogo [...] se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (FREIRE, 2011, pp. 110-111).

2.8 Uma ação pedagógica dialógica

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (FREIRE, 2011, p. 108).

Para Freire, o diálogo é essencial, fundamental; ele “é o ponto de partida e de chegada” (ALMEIDA, 2009, p. 43). O diálogo rompe com o silêncio e gera a palavra. Não qualquer palavra, mas a palavra certa, a palavra dialogal. O diálogo mediatiza, estabelece a ponte entre o homem e o mundo e o homem e o outro. Dessa forma, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2011, p. 95).

Partindo deste axioma é que se evidencia o quanto o diálogo é fundamental nas concepções freireanas sobre a educação. Brandão (2010) ressalta que Freire é um ser conectivo, sempre em relação, sempre conectado e intermediado pela conjunção *e*. Um *e* que aproxima um ser ao outro. Sem diálogo, não há educação libertadora. Sem diálogo, não há também, portanto, ação pedagógica. Diálogo não é, prioritariamente, falar *para* alguém ou *a* alguém, mas sim, falar *junto*, falar *com* alguém. Não é falar às pessoas, mas “dialogar com elas sobre a ação” (FREIRE, 2011, p. 55). Brandão afirma que

Paulo Freire pensou que um método de educação construído em cima da ideia de um diálogo entre educador e educando, onde há sempre partes de cada um no outro, não poderia começar com o educador trazendo pronto, do seu mundo, do seu saber, o seu método e o material da fala dele (BRANDÃO, 2005, p. 21).

De fato, diálogo deve ser realmente diálogo. Conversa entre dois ou mais. Monólogo não é diálogo. Freire lembra que o “importante é que o professor evite que sua fala seja uma canção de ninar informativa, ou uma apresentação sedativa” (FREIRE, 1986, p. 55). Para tanto, ensinar exige saber escutar, pois é “escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que em certas condições precise de falar a ele” (FREIRE, 1996, p. 113).

O professor que fala *a* alguém reforça uma hierarquização entre os sujeitos, entre ele e seu aluno. Quem fala *a* alguém, fala por cima, de cima, para alguém que ouve, embaixo, abaixo. O diálogo, em sentido oposto, estabelece a comunhão e a igualdade entre educandos e

educador. “O diálogo freireano não é uma simples troca de ideias, mas uma conversa respeitosa” (ALMEIDA, 2009, p. 43). Não existem sujeitos melhores e/ou superiores, muito menos sujeitos inferiores e/ou piores. Ambos estão em relação, em diálogo. Por isso, “dizer-se comprometido com a libertação e não ser capaz de comungar com o povo, a quem continua considerando absolutamente ignorante, é um doloroso equívoco” (FREIRE, 2011, p. 66).

Falar *com* alguém e falar *a* alguém são coisas distintas, opostas. Apesar de, em certos momentos, falar *a* ser necessário, o diálogo verdadeiro se estabelece quando se fala *com*. Escutar significa estar atento, aberto e disposto ao que o outro fala, faz ou sente. Escutar é, de fato, ouvir o outro com atenção, com empatia, sem se importar com o nível intelectual do outro que fala (FREIRE, 2009). Só é possível escutar quando há sensibilidade em relação a si e ao outro. Quando não escuto, me posiciono superior, acima, de cima para baixo. Eu falo ao outro, que, inferior e abaixo, escuta. É nessa perspectiva que Freire destaca que “sem humildade dificilmente ouviremos com respeito a quem consideramos demasiadamente longe do nosso nível de competência” (FREIRE, 2009, p. 59).

Nesse sentido, é através do diálogo que “se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador” (FREIRE, 2011, p. 95). O educador, enquanto dialoga, se torna sujeito do processo educativo junto ao educando. É por isso que

Deveríamos entender o diálogo não como uma técnica apenas que podemos usar para conseguir obter alguns resultados. Também não podemos, não devemos entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer dos alunos nossos amigos [...]. Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza dos seres humanos (FREIRE, 1986, p. 122).

O diálogo não pode ser um instrumento de manipulação e conquista. Não deve ser compreendido como uma técnica necessária para se alcançar algumas metas. O diálogo fomentado pelo docente é reflexivo, é libertador, é transformador, é construtivo.

Nesse sentido, o diálogo é “compreendido como o momento em que os seres humanos se encontram para conhecer e refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem” (OLIVEIRA, 2010a, p. 8); e refletem, também, sobre “o que sabem e o que não sabem” (OLIVEIRA, 2003, p. 24).

A ação pedagógica não pode ser impositiva, bancária, antidialógica. Ela se estabelece em comunhão construtiva onde educador e educando aprendem. O professor não pode ser um tagarela que fala, fala e fala, impondo sobre o educando, bancariamente, seus conteúdos, suas

informações. “É neste sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios [...]. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele” (FREIRE, 1996, p. 119).

Atentemos, no entanto, para o fato de que ouvir, escutar, não significa concordar, aceitar. No diálogo e na escuta libertadora, a discordância é possível (FREIRE, 1996). O contrário ao diálogo é justamente o que Freire denomina de “ação antidialógica” (2011). A ação antidialógica se evidencia na educação bancária, já que esta nega o diálogo, inibe a criatividade, a expressão, a fala, o questionamento, alienando, domesticando o outro (FREIRE, 2011). Vasconcelos e Brito sintetizam que a ação antidialógica

Na educação, é toda metodologia de ensino que não permite o intercâmbio de ideias, conceitos e valores entre os diversos atores da cena pedagógica (educadores e educandos). O educador que se utiliza de métodos antidialógicos é opressor e tem, como meta única, transmitir informações aos seus educandos, evitando, por razões ideológicas, a problematização dos temas tratados (VASCONCELOS e BRITO, 2009, p. 34).

Desta forma, a teoria da ação antidialógica se concretiza através de algumas ações intencionais, tais como a conquista, a divisão, a manipulação e a invasão. A conquista é fundamental numa ação antidialógica e bancária, já que o que se pretende é conquistar, dominar o sujeito oprimido. A divisão, também importante na antidialogicidade, é utilizada para fragmentar, dividir, para, assim, manter a opressão. A união, a organização e a coletividade são banidas, porque são perigosas. A manipulação, da mesma forma, é o “instrumento de conquista” (FREIRE, 2011, p. 198) e a forma que favorece a divisão. Finalmente, a invasão se concretiza porque a conquista, a divisão e a manipulação já foram validadas – invasão que desrespeita o contexto cultural dos invadidos (FREIRE, 2011).

O professor dialógico, ao contrário, realiza sua ação pedagógica na colaboração, em detrimento da conquista. É ele com o outro, cooperando, colaborando. A união é, portanto, fundamental e fundamentalmente oposta à divisão. Não há isolamento. Há comunhão, unidade e organização para que a realidade concreta do sujeito, sua cultura e seu contexto contribuam na educação dialógica, contextualizada e ética.

É por isso que o professor que não realiza a ação pedagógica em relação dialógica – antes, o faz na base da antidialogicidade – não consegue adequar sua prática ao modo de viver dos educandos e ao contexto em que a escola, campo de sua docência, está inserida. Para ele, tanto faz o contexto, a cultura ou o modo de viver do aluno. O professor dialógico, ao contrário, entende que sua ação pedagógica deve ser realizada a partir de experiências e saberes contextualizados.

2.9 Uma ação pedagógica contextualizada

O processo educativo necessita não só atentar para todas as dimensões do ser humano e de sua sociedade, mas também realizar-se de acordo com as exigências identificadas no contexto histórico-social em que acontece. Não se pode, pois, simplesmente transplantar uma concepção e uma prática pedagógica de um tempo ou de um contexto a outros com o argumento de nele “deu certo” (FRANCISCO SOUZA, 2002, p. 145).

O processo ensino-aprendizagem é muito mais do que repassar, bancariamente, as concepções do educador para o educando. É muito mais do que importar conceitos construídos em certos lugares e aplicá-los em outros lugares, onde a distância geográfica, cultural e social de quem elaborou é significativa em relação ao sujeito que recebe tais conceitos. É por isso que Freire estabeleceu um princípio relevante: “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (FREIRE, 1996, p. 30). De fato, o educador não deve basear seu olhar e sua ação pedagógica em assuntos distantes da realidade dos educando, já que ele

Tem uma caminhada histórica; é sujeito de historicidade, fazendo parte de uma história social mais ampla. Possuem diferentes formas de ver o mundo e enfrentar situações; são seres culturais com práticas e significação do mundo e de si próprios(as) e dos outros (outras) as mais diversas (ALBUQUERQUE, 2010b, p. 221).

Portanto, em sua trajetória, o educando construiu o que concebe como vida, sempre em relação com pessoas, com culturas, inseridos dentro de um contexto histórico, social, familiar, religioso, educacional etc. Para Freire, a razão pela qual, muitas vezes, o professor não é compreendido e/ou entendido é porque fala *ao*, e não fala *com* o outro; assim, “sua linguagem não sintoniza com a situação concreta dos homens a quem falam. E sua fala é um discurso a mais, alienado e alienante” (FREIRE, 2011, p. 120).

Nas múltiplas relações que exercem, os seres humanos estabeleceram saberes que foram “socialmente construídos na prática comunitária” (FREIRE, 1996, p. 30). Nesse sentido, uma ação pedagógica contextualizada entende a importância de romper com dissonâncias cognitivas e paradigmas culturais. O educador deve dar a devida importância para as experiências informais nos diversos lugares e espaços (rua, escola, casa, igreja, trabalho etc.), já que a contextualização se concretiza com a aproximação dos conteúdos disciplinares/escolares à realidade existencial e concreta do educando. Brandão ajuda a compreender quando diz que “há perguntas sobre a vida, sobre casos acontecidos, sobre o trabalho, sobre modos de ver e compreender o mundo. Perguntas que emergem de uma vivência que começa a acontecer ali” (2005, p. 25).

Cultura é a palavra-chave nos escritos freireanos (BRANDÃO, 2010). É por isso que é fundamental que os professores consigam “se transformar em cidadãos institucionais, enraizados” (FREIRE, 1986, p. 82) na escola e na cultura. Essa é a grande luta de Freire, isto é, contextualizar a educação à cultura do educando e do educador. Francisco Souza destaca que

A preocupação central de Paulo Freire é a educação, inclusive escolar, como um problema cultural, como uma atividade cultural e um instrumento para o desenvolvimento da cultura, capaz de contribuir para a democratização fundamental da sociedade, da própria cultura e para o enriquecimento cultural de seus diferentes sujeitos, especialmente dos sujeitos populares (FRANCISCO SOUZA, 2002, p. 29).

De fato, qualquer análise e interpretação deve considerar o contexto de onde se fala, com quem se fala, por que se fala, como se fala. Temáticas descontextualizadas não interessam ao educando, já que não fazem parte do seu cotidiano, da sua cultura. Nesse sentido, Freire questiona: “Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (1996, p. 30). Os educadores descontextualizados pensam erroneamente; conseqüentemente, atuam erroneamente como educadores. Educam como se os fatos “nada devessem ter com a realidade de seu mundo. A realidade com que eles têm que ver é a realidade idealizada de uma escola que vai virando cada vez mais um dado aí, desconectado do concreto” (FREIRE, 1996, p. 27).

Para aproximar a realidade existencial do aluno e a realidade educativa, Freire entende que o educador deve encontrar o conteúdo relevante para o educando no próprio contexto do aluno. A tarefa do educador, nesse sentido, se estabelece na concepção freireana de uma caminhada de descoberta dos temas geradores, também denominada *universo temático* ou *temática significativa* (FREIRE, 1986; 2011). Tal concepção não permite que a visão do educador seja autoritária. Não depende dele. Importa, sim, o que é relevante para o aluno, o seu mundo, a sua vida, a sua percepção, os seus temas de interesse que proporcionam o aprendizado (FREIRE, 2011). Não obstante, é neste caminhar que se estabelece a educação libertadora,

Que é histórica, sobre um contexto, também histórico, [com] a exigência de que esteja em relação de correspondência, não só com os temas geradores, mas com a percepção que deles estejam tendo os homens (FREIRE, 2011, p. 131).

Para se encontrar o tema gerador, a relação educador-educando-mundo é fundamental. Sem essa interação necessária, não há tema gerador, isto porque “o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens.

Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo” (FREIRE, 2011, p. 136). São as relações, os pensamentos e as ações com o outro e com o mundo que importam.

Nessa perspectiva, um aspecto fundamental a se considerar é o currículo. Não há educação libertadora e contextualizada a partir de um currículo tradicional. O currículo deve estar/ser contextualizado com as questões culturais, as concepções de vida dos sujeitos. Nesse sentido, Francisco Souza destaca que

A finalidade de qualquer currículo, na proposta freireana, é a compreensão, interpretação, explicação, expressão na/da realidade, no/do mundo, nas/das situações e condições de vida das maiorias de nossas populações e nas/das possibilidades de se transformarem em condições de existência dignas para elas (FRANCISCO SOUZA, 2002, p. 198).

Enquanto o currículo tradicional, estático, fortalece a exclusão, o currículo libertador, contextualizado, oferece oportunidades para o sujeito ser mais e construir condições de existência a partir da sua própria realidade, do que ele valoriza. O contrário a isso é a própria manifestação da educação bancária, visto que “o currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar como organizar um programa” (FREIRE, 1986, p. 97), não valorizando as questões locais, regionais, contextuais.

A ação pedagógica contextualizada é significativa para o educandos, podendo “propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se” (FREIRE, 1996, p. 41). Assume-se porque percebe que sua realidade, seu contexto é importante. Assumir-se é valorizar-se. Valorizando-se, dá valor aos seus, ao seu contexto, à sua realidade, à sua educação.

O professor que olha para o processo, para o currículo tradicional, rígido, e esquece o contexto ou ignora a cultura coletiva e individual perdeu a relevância em sua tarefa pedagógica. Em vez de libertar o aluno, o aprisiona, o faz determinado, determinístico. Sem ingenuidades, é obvio que o educador-educando sabe-se condicionado, mas nunca, numa perspectiva da educação libertadora, permitirá uma postura fatalista, determinada. Pelo contrário, o docente exclui a possibilidade de determinismos e fatalismos, ainda que estejam condicionados ao contexto.

2.9.1 Reconhecer-se condicionado, mas não determinado

Como um ser inserido em uma realidade sócio-histórica, o educador precisa saber lidar com a situação. Condicionamento e determinismo caminham de forma muito aproximada.

Sem ingenuidade, o educador compreende que, enquanto dentro de um contexto, está condicionado por questões sociais, políticas, econômicas etc. A linha, no entanto, é tênue. Mesmo consciente de seu condicionamento, enquanto ser humano em construção e inacabado, o professor pode e deve lutar contra o determinismo. Nesse sentido, “só os homens e mulheres podem reconhecer e superar os condicionamentos” (ALBUQUERQUE, 2010b, p. 255).

O condicionamento é duplo: sufoca educador e educando, proporcionando uma educação em que ficam os “educandos condicionados a apenas ouvir passivamente e educadores condicionados a discursar” (SCHNORR, 2010, p. 87), sem inferir sobre questões pertinentes à realidade concreta. É por isso que a luta do educador propiciará a consciência de que ele pode “ir mais além. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o determinado” (FREIRE, 1996, p. 53).

Não há dúvida de que o que o educador vivenciou, até o momento presente, está totalmente baseado em suas experiências, em suas formações e concepções políticas, religiosas, epistemológicas, ontológicas e culturais. Ele é e age, basicamente, através do ambiente em que vive (FREIRE, 1996). Seus traços e características estão estereotipados pela realidade à sua volta. Mas isso não pode servir de bloqueio limitador às ações do educador. Ele, mesmo condicionado, está se construindo, está se constituindo, está se envolvendo, imergindo em relação com outras novas concepções de mundo e de vida. Portanto,

Mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam (FREIRE, 1996, p. 54).

O risco do determinismo é presente e real. O educador, enquanto ser inserido no mundo e do mundo, relacionando-se no mundo e com o mundo, é consciente de que tudo o que ocorre à sua volta é inerente e intrínseco também a ele. O ser humano é, de fato, condicionado pela realidade e pelo mundo, mas não aceitando o determinismo em relação com o mundo,

O homem pode encontrar-se em três estágios diversos: imersão, emersão e inserção. O primeiro momento é caracterizado pelo fato de que o homem encontra-se totalmente envolvido pela realidade; não consegue pensá-la. O momento de emersão assinala a capacidade humana de distanciar-se da realidade, de admirá-la objetivando-a. A inserção implica o retorno do homem à realidade para transformá-la através de sua *práxis* (OLIVEIRA e CARVALHO, 2007, p. 3).

Nesse sentido, condicionado, não determinado, o faz sujeito de sua própria caminhada, de sua história (FREIRE, 1996). A apropriação como um ser conscientizado, portanto, ciente

do condicionamento, permite ao educador refletir sobre o mundo e retornar a ele, intervindo nele. Nesse sentido, uma ação pedagógica contextualizada, que se sabe condicionada, mas nunca determinada, valoriza o sujeito, sua realidade e sua experiência política, histórica, familiar, pessoal, cultural e social. Faz com que ele venha a intervir no mundo; o faz ler o mundo, o seu mundo, o mundo com o outro e do outro; o faz ler o mundo antes das palavras.

2.9.2. Ler o mundo antes de ler as palavras

A concepção freireana de educação rompe com os métodos tradicionalmente conhecidos e utilizados. Enquanto o método clássico instiga o aluno a ler palavras, Freire, contrariamente, enfatiza que o aluno, antes de ler palavras, faz uma leitura do mundo. “Ler é reescrever o que estamos lendo. É descobrir a conexão entre texto e contexto do texto” (FREIRE, 1986, p. 22). De fato, a partir dos pressupostos freireanos, não se “ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las” (FREIRE, 2011, p. 17); antes, porém, estimula-se o educando e o coloca em condições de “re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra” (FREIRE, 2011, p. 17), criando, conseqüentemente, a sua cultura.

Nesse sentido, o professor que não respeita o aluno, seu contexto, sua leitura do mundo, o agride, ainda que não fisicamente; mas o faz intelectual e emocionalmente. Tal postura tolhe, limita, bloqueia o aluno, prejudicando-o na caminhada da aprendizagem. Freire destaca que

Respeitar a leitura de mundo do educando não é também um jogo tático com que o educador ou educadora procura tornar-se simpático ao educando. É a maneira correta que tem o educador de, com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo. [...] significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade (FREIRE, 1996, p. 123).

Ora, o ato educativo é muito mais do que ler e/ou memorizar certos conceitos e/ou palavras. Ao contrário, o educador-educando deve perceber a necessidade de “escrever sua vida, ler a sua realidade” (FREIRE, 1982, p. 16). A leitura da palavra, antes da leitura do mundo, estimula seres limitados, que são meros replicadores verbalistas. O “ato de estudar implica sempre o de ler, mesmo que este não se esgote. De ler o mundo, de ler a palavra e assim ler a leitura do mundo anteriormente feita” (FREIRE, 2009, p. 31). Ler o mundo precede a leitura das palavras. De fato, ler o mundo com o outro, com o educando, faz do professor alguém que valoriza a história, reconhece os saberes, fortalece os vínculos e

contribui com o processo ensino-aprendizagem, entendendo que “qualquer que seja o nível da educação, [...], sou um auxiliar dos alunos no processo de sua formação, de seu crescimento” (FREIRE, 1986, p. 145). O professor antidialógico, que é inábil e que não é comprometido com sua ação pedagógica, provoca sequelas muito piores do que um educador bancário bem informado e intencionado (FREIRE, 1986). Por isso, ao professor

crítico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do contexto (FREIRE, 2009, p. 36).

Gadotti, ao falar sobre a postura de Paulo Freire em relação ao professor, faz uma síntese de como Freire entendia a ação pedagógica e sustenta que, para ser educador/professor, é necessário

Rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, corporificar as palavras pelo exemplo, assumir riscos, aceitar o novo, rejeitar qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecer e assumir a identidade cultural, ter consciência do inacabamento, reconhecer-se como um ser condicionado, respeitar a autonomia do ser do educando, ter bom-senso, ser humilde, tolerante, apreender a realidade, ser alegre e esperançoso, estar convicto de que mudar é possível, ser curioso, ser profissionalmente competente, ser generoso, comprometido, ser capaz de intervir no mundo. Ensinar exige liberdade e autoridade, tomada consciente de decisões, exige saber escutar e reconhecer que a educação é ideológica, exige disponibilidade para o diálogo e, finalmente, exige querer bem aos educandos (GADOTTI, 2007, p. 43).

Sem dúvida, a ação pedagógica é fundamental à sociedade. Sem professor não há educação; sem educação não há transformação social e humana. Nessa perspectiva, ser professor é ter privilégios e assumir responsabilidades. Ser professor é compreender que seu trabalho não é um simples trabalho; é um trabalho que se constrói com o outro, com o educando, que marca a vida do outro.

Ser professor é “reconhecer as diferenças sociais, educacionais e culturais e respeitá-las” (OLIVEIRA, 2009, p. 44). Não podemos imaginar a sociedade sem professor; por isso, toda ação pedagógica deve estar a serviço de uma educação que ocorra de forma relevante, significativa e contextualizada ao mundo do educando, ao seu *modus vivendi*, ao seu espaço, ao seu local, à sua região, à sua cultura; afinal, “educação e cultura têm que ser recuperadas como um vínculo estreito” (ARROYO, 2010, p. 255). Nesse sentido, precisamos de projetos educacionais que

Pautem-se na compreensão de que a educação do campo na Amazônia, por sua diversidade social, cultural e ambiental, precisa fomentar a convivência ética de respeito à diferença, constitua-se em um projeto de emancipação humana e apresente uma aprendizagem significativa e contextualizada (OLIVEIRA, 2010a, p. 4).

O CONTEXTO RIBEIRINHO DA AMAZÔNIA EM IGARAPÉ-MIRI/PA: O LÓCUS DA PESQUISA

A ação pedagógica desenvolvida por professores inseridos em escolas ribeirinhas só pode ser devidamente compreendida e analisada se considerarmos o contexto geográfico e social em que se encontra, ou seja, neste caso, a região Amazônica e o município de Igarapé-Miri/PA. Essa região é marcada por um contraste que evidencia uma região rica de recursos e uma população, em sua maioria, pobre (MEIRELLES FILHO, 2004; GONÇALVES, 2010). Portanto, para se construir uma educação relevante, torna-se fundamental entender os meandros que permeiam esta realidade sociocultural. Nesse sentido, Francisco Souza afirma que

A insistência na atenção ao contexto, ao entorno, à realidade social, à questão cultural, às condições de existência passa a ser a condição de um trabalho pedagógico que queira contribuir para a construção da humanidade do ser humano e de uma sociedade que mereça o nome de humana. Isso no interior de uma hipótese de que o processo educativo é autêntico [...]. Para atingir essa autenticidade, tem de atentar para todas as dimensões do contexto em que pode acontecer e dos sujeitos (educadores e educandos) nele envolvidos. Todas as dimensões do ser humano e de sua sociedade (FRANCISCO SOUZA, 2002, p. 145).

A partir dessas perspectivas que pretendemos analisar, nesta seção, ainda que com as devidas limitações pela complexidade e extensão da temática, os aspectos fundamentais dos sujeitos da Amazônia e em Igarapé-Miri/PA. Importa-nos perceber como os diversos sujeitos, principalmente os que vivem nos rios, mais conhecidos como ribeirinhos, vivenciam a realidade amazônica e como isso pode refletir no processo educativo, a partir de “uma fala da Amazônia, e não apenas uma fala sobre a Amazônia. Que a Amazônia seja o *lócus* de anúncio dessa fala” (LOUREIRO, 2005, p. 16). Nesse ínterim, contemplaremos, simultaneamente, uma análise voltada para o nosso *lócus* de pesquisa, isto é, o contexto sociocultural do município de Igarapé-Miri/PA.

A região amazônica, como se pode perceber, compõe-se por mais da metade do território brasileiro. Não há dúvida de que é uma região rica em biodiversidade, metais preciosos, petróleo, gás natural, água potável etc. (MEIRELLES FILHO, 2004; LOUREIRO, 2005; GONÇALVES, 2010). É uma imensa herança do povo e para o povo brasileiro, conquistada no passado, apreciada no presente e necessária para as gerações futuras. Mas para que ela se preserve, precisamos dialogar com uma Amazônia a partir da sua própria realidade e vivência.

3.1 A realidade sociodemográfica

Viver a cultura amazônica é confrontar-se com a diversidade, com diferentes condições de vida locais, de saberes, de valores, de práticas sociais e educativas, bem como de uma variedade de sujeitos: camponeses (ribeirinhos, pescadores, índios, remanescentes de quilombos, assentados, atingidos por barragens, entre outros) e citadinos (populações urbanas e periféricas das cidades da Amazônia) de diferentes matrizes étnicas e religiosas, com diversos valores e modos de vida, em interação com a biodiversidade, os ecossistemas aquáticos e terrestres da Amazônia (OLIVEIRA, 2007, p. 2).

Falar da Amazônia é falar de algo complexo, extenso. Não há a possibilidade de se esgotar o assunto (GONÇALVES, 2010). A Amazônia é tudo o que Oliveira (2007) descreve acima e muito mais. Envolve lendas, mitos, culinária, música, dança, saberes, imaginações, religiosidade, curas, plantas, árvores, frutas/frutos, águas, peixes e muito mais. A cultura é rica e inesgotável, caracterizada por “diferentes geografias naturais e humanas dos territórios da/s Amazônias” (OLIVEIRA, 2009, p. 128). É uma cultura que se constrói a partir de uma diversidade de sujeitos e contextos, gerada a partir de várias culturas, de vários povos, de vários contextos sociais, entre os mais diversos espaços territoriais que a Amazônia apresenta (LOUREIRO, 2005; GONÇALVES, 2010).

É na Amazônia que se encontra a maior floresta tropical do mundo (FONSECA, 2004; MEIRELLES FILHO, 2004), contemplando uma área aproximada de 5,5 milhões de quilômetros quadrados. Destes, 60% são brasileiros, incluindo os estados do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Mato Grosso, Rondônia, Roraima, Tocantins e parte do estado do Maranhão. O restante está localizado em outros países, a saber: Guiana, Guiana Francesa, Suriname, Venezuela, Colômbia, Equador, Peru, Venezuela e Bolívia. A Amazônia brasileira compreende entre 54% e 60% da nossa extensão territorial (MEIRELES FILHO, 2004; SOARES, 2010; GONÇALVES, 2010).

É na Amazônia que se encontra a maior bacia hidrográfica do mundo (MEIRELLES FILHO, 2004; LOUREIRO, 2005), onde temos significativos rios. O rio Amazonas, que se constitui o principal rio da bacia, tem cerca de sete mil afluentes e é considerado, inclusive, o maior rio do mundo (MEIRELLES FILHO, 2004; LOUREIRO, 2005). Percorrendo cerca de sete mil quilômetros, da nascente à foz, vários outros rios afluem, formando outros pequenos rios e igarapés. É ao lado desses rios, com cerca de vinte e três mil quilômetros de águas navegáveis (MEIRELLES FILHO, 2004), que temos, por exemplo, a moradia de um dos povos tradicionais da Amazônia, os ribeirinhos, sujeitos dessa pesquisa.

Cerca de 70% da região é formada por florestas, contemplando, aproximadamente, 280 bilhões de hectares, totalizando, aproximadamente, 75% das reservas brasileiras e 30% das reservas mundiais (MEIRELLES FILHO, 2004; GONÇALVES, 2010).

A Amazônia é um lugar de múltiplos contrastes. Apesar de toda a riqueza e diversidade cultural (SOARES, 2010), apresenta sérios índices que demonstram caos e miséria social (GONÇALVES, 2010). Essa extrema carência é revelada através do baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) dos Estados da região, das altas taxas de mortalidade infantil, desencadeadas por diversas doenças, em função da contaminação das águas dos rios, e do persistente analfabetismo, entre outras questões.

Conhecer um pouco mais sobre essa realidade é fundamental para que se desenvolvam, entre outros, projetos educacionais relevantes para a região. Nesse sentido, nossa “viagem” pelo mundo amazônico procurará sempre estabelecer uma análise sintonizada com aspectos socioeducacionais que, porventura, possam interferir no projeto educacional. Nessa análise, as populações, mais precisamente, as populações ribeirinhas e o contexto miriense, serão o foco.

3.1.1 Um breve histórico de Igarapé-Miri/PA

O surgimento de Igarapé-Miri antecede o reinado de D. João V, no início do século XVIII. O lugar já era conhecido e se denominava Igarapé-Miri, já que ficava às margens de um igarapé com esta mesma designação. Nesta época foi construída, no local, uma fábrica nacional para beneficiamento de madeiras, que eram posteriormente exportadas para Belém (IDESP, 2011).

A região de Igarapé-Miri era estratégica, pois havia madeiras em abundância e de boa qualidade. Portanto, enquanto povoado, Igarapé-Miri foi se estabelecendo “economicamente em função do aparelhamento e extração de madeiras de construção, que eram transportadas pelo Igarapé Cataiandeu e comercializadas em Belém” (IDEPLAN, 2010, p. 29). Aspectos produtivos, geográficos e econômicos, tais como a fertilidade do solo, a riqueza de seus habitantes e a vivacidade das festas religiosas e populares, atraíram muitas pessoas (muitos estrangeiros, inclusive), que optaram por se estabelecer em terras mirienses (LOBATO, 2004).

Historicamente, o município “experimentou índices altos de crescimento econômico” (LOBATO, 2004, p. 61) como centro produtor de madeira, cana-de-açúcar e aguardente. Com

a decadência da aguardente, surgiu, mais recentemente, o manejo do açaí (LOBATO, 2004; MIRANDA LOBATO, 2008).

A história miriense é marcada por dois momentos distintos. A tradição religiosa em torno da Festa de Santana contribuiu significativamente para o estabelecimento definitivo de Igarapé-Miri como um lugar estratégico e expressivo (MIRANDA LOBATO, 2008). E é em 1754 que a até então conhecida capela de Santana recebe o predicamento de paróquia, durante a visita do bispo D. Frei Miguel de Bulhões à região (LOBATO, 2004; IDEPLAN, 2010). Outro aspecto positivo para o desenvolvimento miriense “foi a escavação do canal de navegação, de 1821 a 1823, constituindo-se numa obra capital para o desenvolvimento da região, uma vez que a navegação tornou-se franca” (IDEPLAN, 2010, p. 29).

A Guerra da Cabanagem, ocorrida em meados de 1835, assolou significativamente a conhecida freguesia de Santana do Igarapé-Miri. Considerando que a região ofereceu resistência, os

revoltosos cercaram, renderam e dominaram a Freguesia, marcado por atos violentos. Até que em 1836, com a chegada das forças legais, os cabanos começaram a ser derrotados nas vilas e lugarejos onde tinham se estabelecido. Assim, a freguesia de Igarapé-Miri voltou à legalidade (IDEPLAN, 2010, p. 30).

A Lei nº 113, promulgada em 16 de outubro de 1843, conferiu à freguesia de Igarapé-Miri a categoria de Vila, estabelecendo, simultaneamente, o referente município. No ano seguinte, o Decreto Legislativo nº 118, de 11 de setembro, anexou a vila de Igarapé-Miri às freguesias de Abaeté e Cairari. A instalação do Município ocorreu, efetivamente, dois anos após a sua criação, em 26 de julho de 1845 (LOBATO, 2004; MIRANDA LOBATO, 2008). Porém, somente em 1896, a Vila de Igarapé-Miri recebeu o reconhecimento como cidade, mediante a Lei nº 438, de 23 de maio, promulgada no mesmo ano (IGARAPÉ-MIRI, 2010).

Outro fato interessante marca a história de Igarapé-Miri. Após a vitória da Revolução de 1930, através do Decreto nº 6, de 4 de novembro do mesmo ano, o município foi extinto, vinculando-se à cidade vizinha de Abaetetuba. No entanto, quase que ao mesmo tempo, através do Decreto Estadual nº 78, de 27 de dezembro, Igarapé-Miri restabelece o seu *status* municipal (IDEPLAN, 2010).

3.1.2 Aspectos gerais do município miriense

Igarapé-Miri é um município paraense, situado a 78 quilômetros da capital do Estado, na mesorregião do Nordeste Paraense, microrregião de Cametá, com as seguintes coordenadas geográficas: 01°97'30" de latitude e 48°95'35" de longitude, contendo uma área

territorial de 2000,7 quilômetros quadrados, possuindo 58.023 habitantes, com crescimento de 10% em relação ao censo de 2000, de acordo com informações do IBGE (2010).

A cidade está localizada na região denominada como Baixo Tocantins, que se constitui pelos seguintes municípios paraenses: Baião, Mocajuba, Cametá, Igarapé-Miri e Limoeiro do Ajuru. Todos estes estão situados na jusante do rio Tocantins e da barragem da Usina Hidrelétrica de Tucuruí (IDESP, 2011).

O município é conhecido e reconhecido como a capital mundial do açaí, visto que é o município com maior produção mundial do fruto, portanto, se constitui, “atualmente a maior fonte de renda da população” (MIRANDA LOBATO, 2008, p. 20). As ilustrações que precedem demonstram o fruto e sua importância para a comunidade local. O fruto representa a possibilidade de remuneração e sustento, como, também, o alimento diário (como, por exemplo, o mingau de açaí), sendo indispensável na culinária miriense.



Ilustração 2 – Açaí: fruto típico da região
Fonte: Jaime Souza



Ilustração 3 – Mingau de Açaí
Fonte: Jaime Souza

Outrora conhecida como “a cidade das palmeiras imperiais” (LOBATO, 2004, p. 13), o nome atual do município deriva de nomes indígenas, fato muito comum na região amazônica. Traduzido do tupi-guarani, significa igara = *canoa*, pé = *caminho*, miri = *pequeno*.

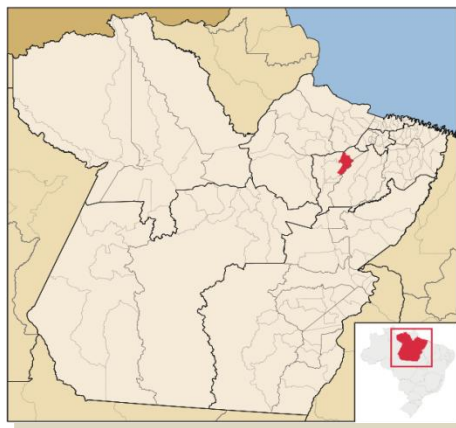


Ilustração 4 – Mapa da localização de Igarapé-Miri dentro do Estado do Pará
Fonte: <http://pt.wikipedia.org>

Conforme o censo do IBGE (2010), em Igarapé-Miri vivem 58.023 pessoas. O aspecto interessante é a forte presença rural (onde estão contemplados os ribeirinhos), representando mais da metade da população municipal, conforme é possível perceber na tabela abaixo:

IGARAPÉ-MIRI/PA	
População	
Urbana	Rural
26.209	31.814
45,17%	54,83%

Tabela 1 – População municipal – Comparativo urbano X rural
Fonte: IBGE (2010)

No aspecto geográfico, o município de Igarapé-Miri (sede) está atualmente dividido em oito distritos administrativos, sendo eles: Distrito de Anapu, com sede na Vila de Menino Deus; Distrito de Pindobal Grande, com sede na Vila de São José; Distrito de Alto Meruu, com sede na Vila de Santa Maria do Icatu; Distrito de Caji, com sede na Vila de Igarapezinho; Distrito de Igarapé-Miri, com sede na Cidade de Igarapé-Miri; Distrito de Maiauatá, com sede na Vila de Maiauatá; Distrito de Panacauera, com sede na Vila de Cara Fina, e o Distrito de Meruu-Açu, com sede na Vila Mutirão (IDEPLAN, 2010).

3.1.3 Caracterizando o contexto de Igarapé-Miri/PA

A Amazônia é caracterizada por contemplar grande extensão territorial, se acrescentar-se a significativa presença de diversos tipos de rios (GONÇALVES, 2010). Na região tocantina, tal configuração também é uma realidade, destacando-se como uma região marcada pela forte presença de aspectos hidrográficos. Neste contexto, destaca-se o município de Igarapé-Miri, que se caracteriza, também, pela expressiva influência que exercem os rios sobre o *modus vivendi* da população, já que “parte da população está concentrada nas regiões das ilhas” (FERREIRA, 2011, p. 5). Os rios Igarapé-Miri e Maiauatá, além de algumas ilhas, como de Serraria, Cueca e Cuequinha, são marcantes na geografia do município (IDEPLAN, 2010). No entanto,

O principal rio de Igarapé-Miri é o Meruí, coletor de quase toda a bacia hidrográfica do Município. Seus principais afluentes pela margem direita são o rio Igarapé-Miri, em cuja margem está localizada a sede municipal, e o rio Itanambuca, que limita o Município, a nordeste, com Abaetetuba. Pela margem esquerda, o principal rio é o Cagi, limite natural a sudoeste, com o município de Cametá, desde as nascentes até seu curso médio. O rio Maiauatá, que banha a Vila do mesmo nome, serve de ligação entre o rio Meruí e a foz do rio Tocantins (IDESP, 2011, p. 8).

Por tais características hidrográficas, conforme ilustração cinco, o município é contemplado por cerca de cem ilhas, banhadas pelas águas do rio Tocantins, entrecortadas por uma série de outros pequenos rios conhecidos como furos e/ou igarapés (MIRANDA LOBATO, 2008). A cidade, portanto, apesar de apresentar relativos aspectos urbanísticos, é considerada como uma “sub-região tradicionalmente ribeirinha” (IDEPLAN, 2010, p. 25). Tal concepção é importante porque o desenvolvimento urbano do município perpassa, minimamente, por concepções infraestruturais próprias às cidades ribeirinhas.

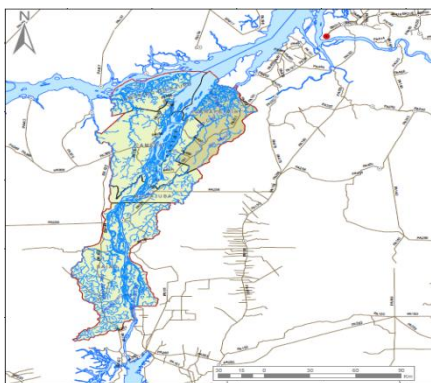


Ilustração 5 – Mapa hidrográfico de Igarapé-Miri/PA
Fonte: IDEPLAN (2010)

Neste sentido, a ligação com o rio é significativa e marcante, caracterizando a identidade local e interferindo na dinâmica econômica/social da região. A própria formação da cidade se dá a partir das margens dos rios, fazendo com que o padrão de estruturação urbana tenha como referência principal as vias fluviais (PDM, 2006). Em relação à disposição territorial, “pode-se dizer que o município tem a via fluvial como elemento orientador do traçado, considerando-se este como padrão de ordenamento do tipo ribeirinho” (IDEPLAN, 2010, p. 37). Tal característica é muito comum no desenvolvimento das cidades localizadas no Baixo Tocantins, conforme aponta o relatório do Diagnóstico Regional do Plano Diretor Municipal quando diz que

O padrão dendrítico^[2] conferido à rede urbana do Baixo Tocantins está relacionado ao sentido da penetração do colonizador e à conquista do território amazônico. Nessa perspectiva era importante e estratégico que as cidades estivessem junto às margens dos rios. Também se fazia necessário estabelecer uma unidade entre o povoamento, os rios e os destinos dos fluxos. As áreas portuárias dessas cidades cumpriam assim um papel fundamental que até hoje estão presentes como espaços mais dinâmicos dessas pequenas cidades (PDM, 2006, p. 30).

Diferenciado pela presença de rios, igarapés e furos, o município apresenta uma região predominantemente “caracterizada por matas de terra firme e várzeas” (MIRANDA

² Dendrítico é um regime hidrográfico fluvial caracterizado por uma grande quantidade de afluentes e subafluentes.

LOBATO, 2008, p. 20). Em relação ao terreno, uma “média de 63% está em áreas alagáveis, tanto na sede quanto nos distritos, entretanto nos distritos existem localidades ribeirinhas que são permanentemente alagadas” (IDEPLAN, 2010, p. 97). Estas áreas apresentam uma vegetação característica de “espécies hidrófilas (que gostam de água), latifoliadas (de folhas largas), intercaladas com palmeiras” (IDESP, 2011, p. 8), com destaque especial ao açaí, que, como já relatado anteriormente, contribui para que o município seja reconhecido como o maior produtor e exportador do produto (LOBATO, 2004), sendo, portanto, de grande importância para a economia e alimentação da população miriense. A produção média do açaí nesta última década variou entre 6 a 9 toneladas/ano (IDESP, 2011).

3.2 A cultura, a diversidade e a vida na Amazônia

Em uma obra com significativa contribuição para a Amazônia, Gonçalves (2010) argumenta que é impossível definir a Amazônia, já que “há várias amazônias na Amazônia” (GONÇALVES, 2010, p. 10). Essa dificuldade se relaciona à compreensão dos mais diversos aspectos, tais como: populações, geografia, política, ecossistemas etc. (ALMEIDA, 2010).

De fato, a Amazônia não pode ser compreendida unilateralmente. Existem, como apontam Fonseca (2004), Oliveira (2008b), Loureiro (2005) e Gonçalves (2010), Amazônias dentro da Amazônia. A cultura amazônica, nesse sentido, “é um manguezal cultural de si mesma e do mundo” (LOUREIRO, 2005, p. 11). Não se trata, propriamente, de um espaço geográfico, apesar de que este não se exclui, mas sim de um “espaço que guarda o movimento do grupo social em suas práticas cotidianas e que, como processo social, transforma-se por meio da relação homem-meio-mundo” (SOARES, 2010, p. 14). Portanto, o espaço, o lugar e as relações sociais, numa trama de relações, criam sentido e significado para os sujeitos, fortalecendo seus modos de vida onde quer que estejam (OLIVEIRA, 2008b). Na Amazônia, em termos de organização social,

É possível identificarmos dois padrões de organização do espaço amazônico, contraditórios entre si, e que estão subjacentes às diferentes paisagens atuais da região: o padrão de organização do espaço *rio-várzea-floresta* e o padrão de organização do espaço *estrada-terra firme-solo* (GONÇALVES, 2010, p. 79).

Gonçalves (2010, p. 10) ainda reitera que a “Amazônia de múltiplas comunidades indígenas, caboclas, ribeirinhas [...] se vê desaparecendo culturalmente para viver com ecossistemas extremamente delicados e complexos a serem descobertos”. Diante deste cenário, tentaremos entender um pouco mais sobre estes espaços, sobre estas Amazônias,

principalmente a partir da realidade dos sujeitos ribeirinhos, que constituem um dos povos tradicionais amazônidas.

Falar da Amazônia requer, necessariamente, que se considere a cultura, mais precisamente, a cultura amazônica, ou melhor, as culturas amazônicas. As manifestações culturais são relevantes se quisermos realizar uma educação significativa, visto que a “relação que os educandos estabelecem com o saber construído no seu cotidiano social é fundamental ao desenvolvimento das práticas pedagógicas” (OLIVEIRA, 2007, p. 1). A compreensão dos aspectos significativos à cultura contribui para que o sujeito, neste caso, o amazônico, se fortaleça e se assuma, ao passo que, ao nascer

num determinado meio natural (geografia) e cultural (história) [...] [vou] reagindo a esse ambiente. Nessa reação vou afirmando meu eu. Reação de aceitação, rejeição, transformação. Não há, porém, nenhuma possibilidade de me firmar fora da atuação no ambiente em que me encontro juntamente com os outros (FRANCISCO SOUZA, 2002, p. 170).

O ser humano concebe sua vida e suas experiências a partir de sua cultura. Ele é da maneira que o meio em que nasceu e viveu o concebeu. Suas experiências humanas estão enraizadas como cultura, dentro de uma cultura. Tudo o que somos, pensamos, falamos, sentimos, criamos, questionamos, transformamos está intrinsecamente imerso e relacionado à nossa cultura. Portanto, cultura não se resume a lendas, folclores, tradições e/ou costumes. Cultura é tudo isso e muito mais (LOUREIRO, 2005). É nesse sentido que a educação constitui-se como parte integrante da cultura (BRANDÃO, 2010). Portanto, longe de uma Amazônia homogênea, as especificidades de cada população amazônica têm

Características peculiares, que são impressas pelo uso que se dá [...], no qual cada indivíduo ou grupo social se desenvolve em uma lógica biológica (com a ingestão de alimentos), produtiva (com o trabalho, entendido de maneira geral) e/ou cultural (com seus mitos, tradições, hábitos e costumes) (OLIVEIRA, 2008b, p. 27).

Nesse sentido, o ato educativo, bem como a ação pedagógica, deve partir das questões culturais, que são únicas, específicas e inerentes a cada população, a cada região, respeitando cada traço cultural na construção da humanidade do ser através da educação.

3.2.1 O *modus vivendi*

Dentro dessa imensa realidade sociocultural complexa e diversa (LOUREIRO, 2005; OLIVEIRA, 2008b) de povos e culturas na Amazônia, existem, entre outras, as populações ribeirinhas. A heterogeneidade da Amazônia reflete um contexto que

Se apresenta diverso e complexo, em termos geográficos (terra, mata, igarapés, rios, plantas, animais, recursos minerais, entre outros) e socioculturais, demarcado tanto pelo enraizamento cultural como pela ocupação e exploração desordenada (OLIVEIRA, 2010a, p. 6).

O modo de vida ribeirinho está total, contínua e contraditoriamente relacionado ao solo, à floresta e aos rios (OLIVEIRA, 2008b). São fatores interligados e interdependentes que caracterizam o modo de viver/ser dos ribeirinhos (SILVA SOUZA, 2011).

A origem dessas populações é diversa e complexa. O surgimento se dá a partir da fuga que índios e negros (com outros sujeitos em menor proporção) realizaram das colônias de dominação portuguesa inseridas na Amazônia. A mesclagem destes grupos (índios, negros e brancos) formou esses sujeitos (MEIRELLES FILHO, 2004; OLIVEIRA, 2008b; GONÇALVES, 2010). Por isso, como um dos mais característicos personagens da Amazônia, em suas práticas

Estão presentes as culturas mais diversas que vêm dos mais diferentes povos indígenas, do migrante português, de migrantes nordestinos e de populações negras. Habitando as várzeas desenvolveram todo um saber na convivência com os rios e a floresta (GONÇALVES, 2010, p. 154).

Dissertar, portanto, sobre os ribeirinhos é falar sobre pequenos núcleos populacionais que se estabelecem às margens dos rios, igarapés e furos na Amazônia. O rio é o centro da vida ribeirinha e “se constitui num autêntico espaço de lazer da comunidade, fazendo-se, assim, um *locus* social, cultural e educativo” (OLIVEIRA, 2009, p. 98). Estas populações ribeirinhas possuem uma dinâmica socioeconômica de funcionamento com características próprias e peculiares ao seu modo de viver e enfrentam “situações sociais e culturais, também, diversas” (OLIVEIRA, 2010a, p. 7).

O ribeirinho é reconhecido como “o homem da Amazônia [que] percorre pacientemente as inúmeras curvas dos rios, ultrapassando a solidão de suas várzeas pouco povoadas e plenas de incontáveis tonalidades de verdes” (LOUREIRO, 1995, p. 59). Esses sujeitos vivem da realidade que a floresta amazônica lhes proporcionou ao longo da história. Ali, entre rios, terra firme, árvores, “casquinhas” e açaizeiros, cresceram e se estabeleceram, vivendo da pesca e dos produtos que a terra concedeu-lhes (DIEGUES, 1999; SILVA SOUZA, 2011).

Esses povos tradicionais, denominados por vários teóricos como “caboclos”³ (MEIRELLES FILHO, 2004; LOUREIRO, 2005; OLIVEIRA, 2008b; GONÇALVES, 2010;

³ O termo “caboclo” é muito utilizado para se referir a esses povos amazônicos (MEIRELLES FILHO, 2004; LOUREIRO, 2005; DAYANA, 2011; GONÇALVES, 2010). No entanto, os teóricos procuram esclarecer que a utilização de tal termo não se dá de forma preconceituosa, mas procura, na verdade, afirmar o sujeito

SILVA SOUZA, 2011), ocupam terras públicas ou devolutas (GONÇALVES, 2010) e produzem, invariavelmente para sua própria subsistência (MEIRELLES FILHO, 2004), sendo verdadeiros sobreviventes da/na Amazônia, tendo nela “sua morada de origem, obtendo do solo, dos rios e da floresta o seu sustento” (LOUREIRO, 2005, p. 7).

Meirelles Filho (2004) aponta que nessas comunidades habitam cerca de 17% da população total do Estado do Pará, sendo que, para Gonçalves (2010), é nessas populações ribeirinhas que encontramos os sujeitos que mais caracterizam a Amazônia.

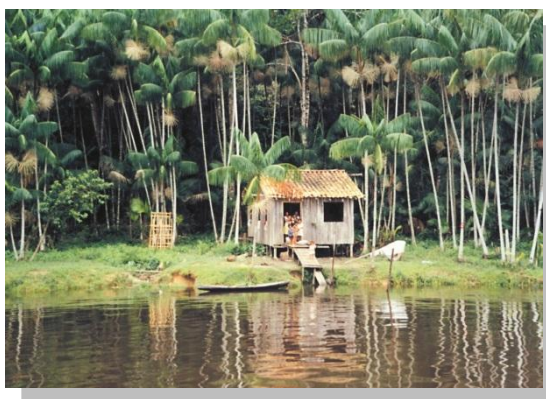


Ilustração 6 – Residência ribeirinha: entre rios e florestas
Fonte: Acyr de Gerone Junior

No entanto, a realidade social é desafiadora para os sujeitos ribeirinhos (MEIRELLES FILHO, 2004; OLIVEIRA, 2008b). Nessas comunidades, muitas distantes dos centros urbanos, a situação, muitas vezes, é de isolamento, interrompida somente pela presença de rios e florestas (GONÇALVES, 2010), fortalecendo, assim, uma “violação profunda dos direitos humanos elementares, desenhando uma territorialidade na negação e na exclusão dos direitos e da existência humana e social” (OLIVEIRA, 2009, p. 93).

As únicas estradas, invariavelmente, são os rios, e o meio de transporte mais comum são os casquinhos (pequenos barcos a remo), as “voadeiras”, as “rabetas”, os “rabudos” e os chamados “popopôs” (ALMEIDA, 2010; SILVA SOUZA, 2011). Esse tipo de transporte é o mais corriqueiro e o mais necessário para as comunidades ribeirinhas. O próprio transporte escolar, particular ou oferecido pelo governo municipal, é realizado por esses pequenos barcos. A professora ribeirinha Vânia (2012), ao falar das dificuldades de uma educação em ambientes ribeirinhos, diz que “eles [os alunos ribeirinhos] vêm, às vezes, em barcos

“caboclo” como sujeito característico desse espaço. Meirelles Filho (2004) utiliza também o termo “caboco”. Para ele, a caracterização desses povos com essa designação se dá pela raiz semântica da própria palavra em tupi: *caá-boc* – aquele que vem do mato. De qualquer forma, todos estes referenciais se apresentam em busca da afirmação dos sujeitos e expressam certa afetividade, como se estivessem tratando de uma pessoa estimada.

superlotados, aí chegam cansados, suados”, e a situação piora com “o calor e a [falta de] ventilação”.



Ilustração 7 – Alunos dentro do barco escolar
Fonte: Jaime Souza



Ilustração 8 – Alunos em um “rabudo”
Fonte: Jaime Souza

Segundo Meirelles Filho (2004), os serviços públicos, em sua maioria, ainda têm alcance insuficiente nas áreas das ilhas e dos rios, devido, principalmente, às grandes distâncias em que se encontram as comunidades ribeirinhas (o que gera dificuldades de comunicação e transporte) e à baixa arrecadação de impostos por esses povos. A rede de atendimento socioassistencial e de saúde, invariavelmente, é precária (MEIRELLES FILHO, 2004; OLIVEIRA, 2008b; OLIVEIRA, 2009), operando com capacidade esgotada e demanda reprimida, deixando estas populações praticamente excluídas do acesso aos direitos fundamentais da vida humana (OLIVEIRA, 2009). O quadro social é bastante crítico e o êxodo rural é significativo (GONÇALVES, 2010).

Muitas comunidades também não contam com energia elétrica (OLIVEIRA, 2008b; 2009). As moradias, em sua grande maioria, são palafitas de madeira, as quais, devido aos alagamentos diários e à falta de instalações sanitárias, sofrem contaminação da água servida. O número reduzido de cômodos dessas habitações precárias, em contraposição ao elevado número de membros das famílias, prejudica o desenvolvimento saudável das crianças (UNICEF, 2004).

Cabe destacar que uma porcentagem expressiva dos moradores dessas ilhas não possui documentos básicos de registro civil, tais como Certidão de Nascimento, CPF, RG e Título de Eleitor, dificultando o acesso e a inclusão dos mesmos nas políticas públicas de saúde, socioassistenciais e educacionais, por meio dos programas governamentais (SBB, 2011).

O saneamento básico é um aspecto crítico em muitas cidades amazônicas, o que reflete-se, obviamente, na realidade das comunidades ribeirinhas (LOUREIRO, 2005; OLIVEIRA, 2008b; 2009). Não há rede de água tratada ou esgoto (OLIVEIRA, 2008b; 2009),

nem mesmo fossas sanitárias. A água utilizada para higiene pessoal, para beber, cozinhar e realizar a limpeza doméstica vem dos rios, dos igarapés e das várzeas, próximas às residências ribeirinhas, constituindo, assim, a origem da maioria das doenças existentes localmente (MEIRELLES FILHO, 2004).



Ilustração 9 – Residências ribeirinhas sobre rios e várzeas
Fonte: Jaime Souza

A infraestrutura de Igarapé-Miri ratifica esta precariedade. O abastecimento de água, por exemplo, alcança somente 51% da população na área urbana, e apenas 9% na área rural/ribeirinha (IDEPLAN, 2010), evidenciando que se faz urgente a implementação de políticas públicas que proporcionem o saneamento básico na região. E foi em uma escola localizada em uma comunidade ribeirinha que constatamos, com tristeza, a maneira como tal realidade interfere no processo educacional. A professora ribeirinha Vânia (2012) conta que

Eu fiquei emocionada uma vez que eu dei aula sobre água, no ano passado, para os alunos e eu pedi pra eles fazerem um pequeno texto, sobre como eles obtinham a água pra utilizarem na casa, nas utilidades domésticas. Um aluno fez o texto e leu para os colegas dele. E no texto ele dizia que eles usavam água da vala. Esse menino me machucou, eu fiquei nesse dia pensando como é que um aluno, como é que pessoas ainda não tem esse direito de ter água potável na sua casa?

Considerando tais fatos, a saúde só pode ser precária (OLIVEIRA, 2008b). É por isso que a Professora Lene Ferreira (2012), em sintonia com o contexto apontado pela Professora Vânia, diz que “uma situação complicada aqui é água. O problema da água gera vários tipos de doenças”. Para piorar, na maioria das localidades não há posto médico (OLIVEIRA, 2008b; 2009) nem medicamentos (MEIRELLES FILHO, 2004), faltando “garantia às condições de saúde” (LOUREIRO, 2005, p. 9). Nesse contexto, as doenças simples tornam-se graves, devido à falta de atendimento efetivo e adequado. Embora a mortalidade infantil esteja diminuindo consideravelmente, doenças como diarreia, infecções respiratórias agudas e outras imunizáveis, que poderiam ser prevenidas, ainda ocorrem com frequência (MEIRELLES FILHO, 2004; SBB, 2011).

A desnutrição infantil está associada à época das cheias dos rios, que, muitas vezes, envenenado, torna o peixe escasso (LOUREIRO, 2005). Mas reflete, também, uma péssima alimentação, ocasionada pela escassez do peixe, pela entressafra do açaí e pela falta de diversidade alimentar (MEIRELLES FILHO, 2004). Anemias, parasitoses, doenças de pele e problemas orais estão presentes em praticamente todas as crianças. A maioria das gestantes não realiza pré-natal e a maior parte dos partos é feita em casa, elevando os índices de mortalidade materno-infantil (MEIRELLES FILHO, 2004). Também é alta a incidência de outras endemias como hanseníase e leishmaniose, além de zoonoses e outras doenças infecciosas (SBB, 2011).

Percebe-se, então, que essas comunidades ribeirinhas vivem geralmente situações de adversidade e precariedade que não favorecem o desenvolvimento das potencialidades humanas, muito menos da educação (MEIRELLES FILHO, 2004; ALMEIDA, 2010).

3.2.1.1 Perspectivas do trabalho

O trabalho dos ribeirinhos está diretamente relacionado aos meios de sobrevivência. Ao longo dos rios e das várzeas “emerge um sistema, que combina o extrativismo da floresta, a pesca e a agricultura” (GONÇALVES, 2010, p. 82). O trabalho não se reduz a técnicas produtivas obrigatórias para a existência; antes, porém,

O trabalho é representado no imaginário coletivo dessas populações como sentido da vida com prazer de viver e conviver com as pessoas e com a natureza, razão pela qual ele é fincado no sentido ético de estar fazendo-se com o outro, com a comunidade e nela, isto é, as relações humanas dão sentido ao trabalho (OLIVEIRA, 2008b, p. 46).

Neste processo relacional e comunitário, eles, normalmente, vivem da caça, da pesca artesanal, da coleta de produtos da floresta, tais como sementes, frutas, óleos, restos de madeira, cipós, remédios naturais etc., e do plantio da mandioca e da extração de frutos regionais amazônicos, como açaí, cupuaçu, cacau etc. (FRAXE, 2004; MEIRELLES FILHO, 2004; OLIVEIRA, 2008b; 2009; GONÇALVES, 2010; SILVA SOUZA, 2011). O trabalho vai além da produção ou do próprio produto. Constitui-se, antes, de valores culturais que são transmitidos em forma de legado de uma geração para outra. Dessa forma,

Se reforça uma característica cultural histórica das populações amazônicas, associada à uma região onde as condições do ambiente, de disponibilidade de terras e de condições para subsistência são favoráveis ao trabalho livre (GONÇALVES, 2010, p. 36).

Nessa perspectiva, há pouco excedente e pouca comercialização da produção, o que reflete na baixa geração de renda, fortalecendo a pobreza (MEIRELLES FILHO, 2004). Silva Souza (2011) destaca que nessas comunidades, o sistema de trocas ainda é muito presente, “herança na própria Amazônia de um sistema de troca em que o dinheiro estava praticamente ausente” (GONÇALVES, 2010, p. 101). Constatase, ainda, que as populações ribeirinhas, infelizmente, estão enfrentando diversos problemas socioambientais, gerando devastação e esgotamento dos recursos naturais, provocados pela pesca comercial, pela extração madeireira, pelos desmatamentos, pelas grandes queimadas e pela pressão populacional (MEIRELLES FILHO, 2004; FONSECA, 2004; LOUREIRO, 2005; OLIVEIRA, 2008b; GONÇALVES, 2010).

Mesmo assim, o extrativismo vem contribuindo com uma significativa participação econômica, proporcionando geração de renda para muitas famílias (MEIRELLES FILHO, 2004; ALMEIDA, 2010), desvelando uma recente combinação entre produção familiar para a subsistência e produção para a comercialização (GONÇALVES, 2010). Um dos produtos florestais mais importantes na região amazônica é a palmeira *euterpe oleracea* (LOBATO, 2004; MEIRELLES FILHO, 2004). É dessa árvore que se pode extrair o açaí, fruto típico no Pará, e o palmito, que além de servir como alimento da população local, tem abastecido o mercado interno e o externo, através de crescentes exportações (LOBATO, 2004; FERREIRA, 2011).

Como é popularmente conhecido, o açaizeiro é facilmente encontrado ao longo dos igarapés, terrenos de baixada e áreas com umidade permanente. O fruto é pequeno e arredondado, de cor roxa, quase preta, de onde se pode extrair o vinho do açaí, importante complemento na alimentação do povo amazônico, principalmente o ribeirinho, já que

Diariamente, o caboclo sai em busca das árvores com cachos de frutos maduros. Sobe na árvore, o facão na boca ou pendurado na cintura, para cortar o cacho. Traz o cacho na mão ou desce-o por uma corda, para que os frutos não se espatifem no chão (MEIRELLES FILHO, 2004, p. 293).

De fato, o açaí faz parte do cotidiano, da dieta alimentar e da cultura dos ribeirinhos (SILVA SOUZA, 2011). Destacando a importância da árvore e, conseqüentemente, do fruto, Ferreira (2011, p. 10) lembra que “da palmeira quase tudo se aproveita: Fruto (alimento e artesanato), folhas (cobertura de casas e trançados), estipe (ripa de telhado) raízes (vermífugo), palmito (alimento e remédio anti-hemorrágico)”. Agrega-se, ainda, o fato de que “o açaí proporciona proteínas e calorias superiores às quantidades recomendadas pela OMS para a alimentação humana” (MEIRELLES FILHO, 2004, p. 293).

Ressalta-se, no entanto, que o trabalho desenvolvido para a exploração da palmeira ocorre de maneira predatória (MEIRELLES FILHO, 2004). No entanto, muitos ribeirinhos e lavradores, entre outros, já estão aderindo à exploração racional do palmito, “visando a retirada do açaí no período da safra e do palmito no período de entressafra do açaí” (FERREIRA, 2011, p. 11). Tal iniciativa, de acordo com a Normativa nº 5 de 25 de outubro de 1999 do IBAMA, artigo 5º, que rege sobre o manejo e o corte da palmeira para a extração do palmito, é muito importante, visto que contribuirá com a sustentabilidade e preservação das espécies.

A Professora Dilma (2012) destaca que é comum “o aluno faltar na época da safra do açaí e é uma dificuldade a ausência do aluno em sala de aula, por conta da safra do açaí ou por ter que trabalhar com os pais”. As crianças, portanto, invariavelmente, participam do trabalho, seja nos afazeres domésticos, seja em afazeres externos, tais como a retirada do açaí, o trabalho com a mandioca e a pesca (OLIVEIRA, 2010a, p. 7), aumentando os desafios da construção de uma educação com estes sujeitos (OLIVEIRA, 2008b), já que sua realidade favorece a evasão escolar devido ao esgotamento do trabalho (FERREIRA, 2011).



Ilustração 10 – Crianças no trabalho com a mandioca
Fonte: Jaime Souza

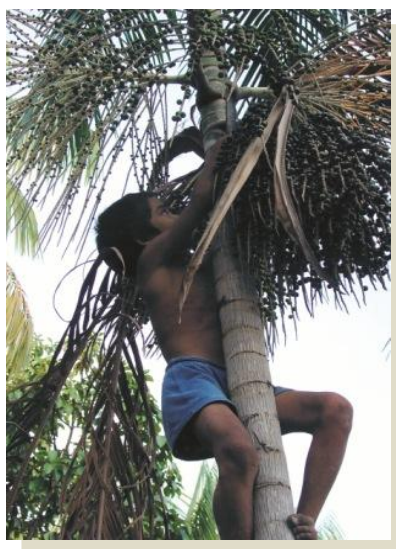


Ilustração 11 – Crianças no Açaizeiro
Fonte: Jaime Souza

De tal modo, Igarapé-Miri se caracteriza por uma região onde a maioria da população valoriza as tradições locais e a identidade, com forte apego ao meio em que vivem. O povo miriense faz com que sua moradia tenha uma relação direta com o seu trabalho e renda. Sendo assim, “quem mora na sede, o vínculo trabalhista é a administração pública, com 2.576 postos

de trabalho, 4% da população. E, quem mora nas ilhas tem como atividade principal o extrativismo vegetal e animal” (IDEPLAN, 2010, p. 29).

No aspecto econômico, o município depende, essencialmente, da agricultura extrativista. É por isso que “a natureza, como recurso se reafirma como de fundamental importância, a exemplo do extrativismo animal (o pescado no rio) e vegetal (açaí na floresta), com destaque para a produtividade nas ilhas fluviais” (IDEPLAN, 2010, p. 25). Tais constatações podem ser percebidas na tabela abaixo, distinguindo as atividades realizadas na área urbana (sede) das atividades desenvolvidas nas áreas rurais/ribeirinhas (distritos):

LOCALIZAÇÃO	ATIVIDADES
Sede	Comércio e serviços
	Emprego na Administração Pública
Distritos	Agricultura e Extrativismo (principais produtos produzidos: açaí, pimenta-do-reino, cacau, café e lavoura branca)
	Movelaria
	Construção Naval
	Pesca e Pecuária (principalmente com a criação de animais de pequeno porte)
	Olaria

Tabela 2: Atividades econômicas desenvolvidas em Igarapé-Miri
Fonte: IDEPLAN (2010)

Portanto, como se percebe, as principais atividades econômicas do município estão caracterizadas pela preservação de conceitos antigos e culturais da região, valorizando a cultura e o contexto que, de forma peculiar, estão inseridos.

3.2.1.2 Perspectivas da cultura

Nas comunidades ribeirinhas a cultura amazônica, além do espaço escolar, é expressa na “cultura da conversa”, oralidade dos mais antigos, que se utilizam dos espaços comunitários e religiosos para a transmissão dos saberes, dos valores e da tradição social das populações locais, configurando uma prática na qual a cultura é fundamental no processo de formação social dessas comunidades (OLIVEIRA, 2007, p. 1).

Numa releitura da perspectiva freireana, Vasconcelos e Brito falam que cultura representa “a somatória de todas as experiências, criações e recriações ligadas ao homem no seu espaço de hoje e sua vivência de ontem, configurando-se como a real manifestação do homem sobre e com o mundo” (2009, p. 67). Em síntese, a cultura pode ser compreendida como tudo o que é criado e vivido pelo homem inserido em seu *habitat*. A cultura compreende, então, diversos aspectos da vida em sociedade dos sujeitos e, por isso, pode ser percebida como

o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora (FREIRE, 2000a, pp. 116-117).

A Amazônia é rica em cultura, e esta é uma particularidade muito própria desta região. É uma cultura que nasce, se cria e recria a partir das especificidades das “diversas Amazônia” (GONÇALVES, 2010). As histórias e estórias da região amazônica são significativas, repletas de elementos da cultura popular, enraizadas e marcadas pelo ambiente sociocultural. Nesse sentido, Alves (*apud* OLIVEIRA, 2010a, p. 3) afirma que “as crianças amazônicas, em particular, vivem em meio social carregado de significados, ideologias, histórias, e em uma cultura muito singular”.

No entanto, Loureiro (2005) alerta para o fato de que

As políticas de desenvolvimento que vieram sendo aplicadas na Amazônia apresentam menosprezo pela cultura dos caboclos, dos índios, das comunidades negras, como sendo simplesmente expressões ingênuas, primitivas, pobres, próprias de um tempo social que deve ser substituído. [...] consideram que essa espécie de substituição cultural não significa nenhuma perda (LOUREIRO, 2005, p. 10).

De fato, é uma visão capitalista e manipuladora da Amazônia. São olhares de quem quer somente explorar os recursos que a Amazônia proporciona, o máximo possível. Para estes, a cultura não importa; pelo contrário, é perigosa, porque fortalece os indivíduos em suas vivências.

A cultura é a forma pela qual o ser humano percebe sua existência em/com relação com/ao o mundo em que vive. A sua vida é intrínseca à sua cultura e vice-versa. Nessa perspectiva, os sujeitos “estabelecem uma relação dialética com a cultura, à medida que vão dando significado às suas experiências” (BRAGA, 2004, p. 111), criando e recriando, agindo e intervindo no mundo que concebem. E por isso, nossa prática educativa deve resgatar, validar e fortalecer atuações que valorizem a cultura amazônica em sintonia com o que expressa Freire, citado por Oliveira, quando afirma que

Abrir-se a “alma” da cultura é deixar-se “molhar-se”, “ensopar” das águas culturais e históricas dos indivíduos envolvidos na experiência, e o mergulhar nas águas culturais das massas populares implica compreendê-las para desenvolver uma nova prática pedagógica (OLIVEIRA, 2008a, p. 16).

A prática pedagógica, portanto, deve compreender as especificidades da cultura amazônica na experiência humana (SILVA SOUZA, 2011), quer na individualidade, quer na coletividade dos sujeitos. A cultura amazônica é diversa, é ampla, é multicultural; portanto, é complexa e diversificada. A educação com base na pedagogia freireana, nesse contexto, deve, em amor, instigar a autonomia, o diálogo e a contextualização cultural, refletidos nas mais diversas manifestações (saberes, costumes, músicas, culinária, lendas, religiosidades etc.) dos sujeitos.

Da mesma forma, as manifestações culturais mirienses perpassam pelo “Auto Junino” (festa tradicional e exclusiva de Igarapé-Miri). A festa se desenvolve com elementos representativos da cultura local e regional. Os “bois-bumbás”, a “estrela D’alva”, a “flor de ouro” e o “pássaro galo” concluem a representação das amostras populares no município (LOBATO, 2000).

A Professora Lene Ferreira (2012) destaca que os alunos trazem de casa os aspectos culturais e os mitos da região:

A questão do misticismo que há, porque eles também acreditam em visagens. Eles têm um dia de santo, que eles não vêm pra escola, porque eles dizem que a mãe não deixa. Então essas questões eu respeito, e digo pra eles que às vezes as pessoas não tinham como explicar certas coisas e criavam uma barreira. Outro dia, uma aluna chegou para mim e falou: “Olha professora, a mamãe falou que não presta a gente varrer a casa à noite porque a mãe morre”.

E, por isso, ressalta que os aspectos culturais são e estão inseridos nos projetos educacionais desenvolvidos na escola. Ela diz que:

Trabalhamos muito aqui com as questões das lendas amazônicas, os mitos e lendas, a cobra grande aqui da Ponta Negra, a Jatuíra, a Pacota. Então a gente procura valorizar isso, inclusive transmitir através de teatro, danças. Nós trabalhamos neste ano [2011] muito essas questões regionais, estudos amazônicos e muito destas questões amazônicas e a questão do município de Igarapé-Miri.

Além desses aspectos místicos, há, ainda, uma produção artesanal bem variada. Do barro são confeccionados alguidares e vasos; da tala os artesãos produzem peneiras, paneiros, tipitis, chapéus e matapis; do ouriço da castanha e da casca de sapucaia são fabricados vasos; da casca do coco são confeccionados cinzeiros e bonecas, entre outros (IDESP, 2011) — todos aspectos intrínsecos à cultura local.

3.2.1.3 Perspectivas da religião

Desde os primórdios da civilização se percebe que a religiosidade está intrinsecamente relacionada à vida dos seres humanos. Não há como não perceber, pelos olhos da religiosidade e/ou da cultura, o quanto a religiosidade se expressa de diferentes formas na coletividade humana, influenciando diversas esferas da sociedade, tais como política, culinária, festas (profanas e sagradas) etc. De fato, o ser humano vivencia a religiosidade constantemente, revelando-se “ora no cotidiano, ora em momentos de dor e de decisão, ora nas formas de conduzir a vida” (OLIVEIRA, 2008a, p. 6).

A história de formação de muitas cidades e lugarejos brasileiros está totalmente relacionada à religiosidade. Tal afirmativa é, da mesma forma, um traço comum e característico das cidades da Amazônia (LOBATO, 2000) e, obviamente, da maioria das comunidades ribeirinhas, fortemente marcadas pela tradição religiosa (OLIVEIRA, 2009).

No entanto, marcada pela catequização forçada dos colonizadores, ainda nos tempos do Brasil Colônia, historicamente, a tradição cristã católica foi se fortalecendo, sobressaindo-se, atualmente, entre a religiosidade expressa pelos ribeirinhos (SILVA SOUZA, 2011).

Nessas comunidades, as celebrações dominicais e as festas religiosas são muito valorizadas (OLIVEIRA, 2009; SILVA SOUZA, 2011). As datas religiosas são seguidas da melhor forma possível, com direito a manifestações de todos os estereótipos religiosos, muito comuns às cerimônias citadinas, tais como símbolos, códigos de conduta, questões existenciais do ser, todas submersas no fenômeno religioso (OLIVEIRA, 2008a).

A Igreja Católica é um “elemento articulador fundamental para a organização social dessas populações rurais-ribeirinhas” (OLIVEIRA, 2008a, p. 35). Tal afirmativa se expressa, por exemplo, no nome de boa parte das comunidades ribeirinhas, que são reconhecidas pela alcunha de santos da fé católica.

No entanto, é cada vez mais crescente a presença de igrejas evangélicas/protestantes nas beiras dos rios ou, ainda, inseridas dentro das próprias comunidades ribeirinhas, exercendo, com suas práticas, forte influência sobre as populações (OLIVEIRA, 2008a). É possível constatar este alcance e expansão que diversas igrejas evangélicas estão realizando em comunidades ribeirinhas. A ilustração 12, por exemplo, destaca a presença de uma igreja evangélica independente, ou seja, sem vínculo com nenhuma outra denominação evangélica reconhecida e/ou tradicional localizada nos centros urbanos ou em outras regiões. Mesmo assim, denominações reconhecidas como *Igreja Evangélica Assembleia de Deus*, *Igreja Batista* e *Igreja Pentecostal Deus é Amor* estão, invariavelmente, presentes nas ilhas.



Ilustração 12 – Igrejas evangélicas ribeirinhas
Fonte: Jaime Souza



Ilustração 13 – Igrejas católicas ribeirinhas
Fonte: Jaime Souza

Há de se considerar ainda que pelo enraizamento histórico que essas populações obtêm com as populações indígenas e negras, hibridizadas com a herança portuguesa do período colonial, é possível perceber que em muitas comunidades ribeirinhas as “religiões assumem a mestiçagem, o sincretismo, o ecumenismo” (OLIVEIRA, 2008a, p. 6).

O sincretismo se expressa pela crença em entidades místicas e sobrenaturais, próprias das lendas e encantos contados nas histórias relacionadas à mata e às águas. A prática de rituais de cura com/sem ervas terapêuticas, relacionada às rezas ameríndias/crioulas, é muito comum, principalmente pelos mais antigos (OLIVEIRA, 2008a). Há de se considerar, também, que em algumas comunidades é possível encontrar a prática religiosa ligada ao culto afro-brasileiro (SILVA SOUZA, 2011).

Em Igarapé-Miri, falar de cultura é falar, também, de tradições religiosas. Aliás, não há como dissociá-las. Estão imbricadas, interligadas. Como percebido anteriormente, a história de muitos municípios amazônicos está imersa pela história religiosa destas mesmas localidades. É por isso que um vasto cronograma de comemorações mobiliza a população miriense durante boa parte do ano.

A tradicional Festa de Santana, que é a padroeira da cidade, é realizada todo mês de julho. Tal devoção teve início em 1714, quando foi erguida a primeira igreja em homenagem à santa. Existem ainda, outras festas religiosas que se destacam, tais como: o Círio de Nazaré, a Festa de São Sebastião, de Santo Antônio dos Inocentes e de Santa Maria da Boa Esperança (MIRANDA LOBATO, 2008).

De fato, a religiosidade exerce forte influência na forma como essas populações vivenciam o cotidiano; portanto, “é no debate da diversidade cultural, e na perspectiva de uma educação humanista, que a religiosidade tem de ser considerada” (OLIVEIRA, 2008a, p. 82) e inserida na prática pedagógica realizada nas comunidades ribeirinhas, fortalecendo a cultura e os saberes por elas aprendidos.

3.2.1.4 Perspectivas dos saberes popular

Os saberes que envolvem a arte, a religiosidade, os costumes e os valores na cultura amazônica estão no centro dos debates sobre a formação e a prática da educação popular e o seu estilo possibilita a construção de novas diretrizes e práticas educativas, cujo ponto de partida é a reflexão sobre a *práxis* dos educadores e dos educandos contextualizada na cultura local (OLIVEIRA, 2007, p. 2).

Uma visão tradicional de perspectiva “bancária” reduz a educação à produção do conhecimento, única e exclusivamente, a partir da ciência. Tal concepção menospreza os saberes construídos e experimentados por toda a vida. De fato, qualquer sociedade, onde quer que esteja inserida, produz, empiricamente, saberes que são validados em sua própria vivência. Muitas vezes tais saberes são ignorados e/ou menosprezados por alguns, já que não se afirmam a partir da rigorosidade científica.

A Amazônia, nesse sentido, é rica como um ambiente com grandes reservas de recursos. As populações amazônicas “têm um conhecimento acumulado extremamente relevante” (GONÇALVES, 2010, p. 39), e os ribeirinhos são considerados como “herdeiros dos conhecimentos indígenas e da cultura da floresta tropical” (MEIRELLES FILHO, 2004, p. 234). De fato, “os povos da Amazônia têm diferentes saberes das ciências incessantemente construídas, entrelaçadas às suas vivências e às suas práticas cotidianas” (OLIVEIRA, 2009, p. 12). São saberes das águas, da terra e da floresta, aprendidos na vivência do trabalho, da religiosidade, das relações sociais, permeados pela cultura e credence popular (DIEGUES, 1999; OLIVEIRA, 2008b).

É muito comum, por exemplo, encontrarmos nas comunidades ribeirinhas sujeitos que não sabem ler ou escrever, já que a grande maioria não é de alfabetizados. Falta-lhes, de fato, a leitura das palavras; no entanto, são ricos nos saberes da vida. Eles sabem ler o mundo (FREIRE, 2011); sabem, por exemplo, utilizar plantas medicinais que proporcionam curas e servem de base para inúmeros medicamentos que serão, posteriormente, processados por laboratórios (GONÇALVES, 2010). Eles conhecem aspectos do clima, do tempo e do modo correto para a pesca. São saberes construídos durante a existencialidade destes sujeitos que não estão distantes do conhecimento cientificamente produzido (ALMEIDA, 2010 *apud* SILVA SOUZA, 2011). Oliveira lembra que

Essas populações sustentam-se nos saberes sobre o tempo, as marés, os igarapés, a terra, a mata, o período de desova das espécies e o período de chuva e sol, para explicar suas práticas sociais, técnicas e racionalidade produtiva (OLIVEIRA, 2008b, p. 44).

Para Freire (1986; 2011), estes sujeitos fazem uma leitura do mundo que precede a leitura das palavras. É um saber que o sujeito amazônida possui, que faz parte do “senso comum” e que ele, muitas vezes, compartilha com outros sujeitos urbanos, que, de forma egoísta e capitalista, patenteiam o “saber” em fórmulas vendidas posteriormente nas farmácias. Percebemos que

O que essas populações originárias da Amazônia nos legaram foi um enorme acervo de conhecimentos e um enorme patrimônio de biodiversidade, que no contexto da nova revolução tecnológica em curso, sobretudo através da biotecnologia, permite a elas estabelecer um diálogo com a sociedade moderna a partir de suas próprias matrizes culturais (GONÇALVES, 2010, p. 22).

Na perspectiva da relação desses saberes com a educação, Freire (2000) defende que o respeito aos saberes populares dos educandos passa pelo respeito ao local, ao contexto, à cultura. São saberes que estão presentes e são inerentes ao cotidiano destes sujeitos, já que se constituem como tradição dos sujeitos, sendo repassados, através da oralidade, de geração em geração (OLIVEIRA, 2006; 2008b; SILVA SOUZA, 2011).

Uma educação séria e relevante, portanto, deve promover “a interação e o diálogo entre os campos do saber” (OLIVEIRA, 2006, p. 50). Nesse sentido, valorizar o contexto cultural a partir dos saberes constituídos é fortalecer e instigar o conhecimento, já que “não há o saber, mas, saberes. Que um saber não é mais importante que o outro, mas que todos têm a sua importância no conjunto de saberes” (OLIVEIRA, 2009, p. 39). Reforça-se, mais uma vez, a concepção freireana de que “todos sabemos alguma coisa, daí a importância das experiências de vida” (OLIVEIRA, 2003, p. 30) na relação dos saberes com a educação.

3.3 Perspectivas da educação e da ação pedagógica

A educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do “status quo” porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar (FREIRE, 1996, p. 112).

Construir uma educação ribeirinha parte de pressupostos básicos, como, por exemplo, a percepção de que as crianças ribeirinhas vivenciam uma realidade diferente das crianças em áreas urbanas. Essa distinção, de fato, é necessária. Essas diferenças se concretizam na convivência diária que eles têm com a terra, com os rios, com as plantas, com os animais, com o trabalho, “sendo este conjunto de significados que possibilita a formação da identidade das crianças ribeirinhas” (OLIVEIRA, 2010a, p. 6). Portanto, as especificidades dessa relação

dos sujeitos com a natureza e com a cultura demandam projetos educacionais contextualizados e especificamente ribeirinhos. (FONSECA, 2004).

Nesse perspectiva, Hage (2006, p. 151) reforça que se faz necessário o surgimento de “propostas educativas e curriculares de nosso próprio lugar, afirmando as identidades culturais próprias”. Obviamente que tal necessidade deve ser apreendida e concretizada em relação com o todo; isto é, apesar da necessidade de uma proposta local/regional/cultural, se faz necessária a apropriação do macro do mundo; é o local e o global em um contexto concomitante.

Dadas às condições desfavoráveis que as escolas ribeirinhas se encontram, principalmente em relação à distância dos grandes centros urbanos, é perceptível que elas vivenciam problemáticas que influenciam o processo educacional (OLIVEIRA, 2008b; SILVA SOUZA, 2011). De fato, “aqui nessas regiões o principal problema parece residir não na incapacidade desses caboclos, mas no isolamento em que se encontram” (GONÇALVES, 2010, p. 42). Estes sujeitos, involuntariamente, foram, durante muito tempo, excluídos dos processos educacionais. O professor ribeirinho Claudionilson (2012), em sua fala, aponta a dificuldade que tal isolamento ocasiona:

Isso aí [o isolamento] é a maior das dificuldades que a gente encontra. Eu vou te dar um exemplo: passar um trabalho, e este trabalho precisa fazer uma pesquisa. Então a gente sabe que o aluno da zona ribeirinha é desprovido. Na casa dele, ele não tem um acervo que possa consultar; ele não tem um computador ou acesso a internet. Às vezes, tem uma televisão pequena ou um radinho. Então, às vezes, eu tenho que pensar como é que eu posso ajudar esse meu aluno, para trabalhar com essa diversidade. Como é que eu vou trabalhar com este aluno ribeirinho, que não tem todas essas facilidades, por exemplo, para trabalhar? Eu tenho que tentar conciliar isso.

Reconhecer, portanto, as especificidades educacionais deste contexto é contribuir para a construção de uma educação e de uma sociedade mais justa. É possível constatar que a realidade social, já descrita anteriormente, interfere igualmente nos aspectos educacionais praticados no contexto ribeirinho (MEIRELLES FILHO, 2004; OLIVEIRA, 2008b). Na maioria das ilhas e comunidades ribeirinhas as escolas que existem, contam com turmas somente do 1º ao 5º Ano, o que dificulta a conclusão do Ensino Fundamental por boa parte dos alunos (OLIVEIRA, 2008b). Geralmente, não há classes para o Ensino Fundamental II (6º. ao 9º anos) e Ensino Médio, devido à escassez de professores e falta de estrutura. Uma grande quantidade de alunos, de diferentes faixas etárias, é agrupado num número reduzido de turmas, formando classes multisseriadas, fato muito comum nessas regiões (HAGE, 2006; CORRÊA, 2004; 2005 *apud* OLIVEIRA, 2009).

De modo geral, as instalações das escolas não atendem toda a demanda necessária. O currículo, invariavelmente, segue padrões tradicionais/nacionais, construídos para uma realidade citadina e urbana, pouco apropriado ao universo cultural local. É por isso que Silva Souza reforça que

Reconhecer no currículo a cultura dos sujeitos do campo, sobretudo a de ribeirinhos, que está atrelada à natureza, ao cotidiano, às atividades de caça, plantio, pesca, extrativismo, remo, nado após almoço e/ou recreio, enfim, práticas inerentes ao modo de viver ribeirinho, é possibilitar o (re) fazer histórico social desses povos, não como submissos a um ideal urbano, mas como agentes que contribuem para o desenvolvimento da sociedade (SILVA SOUZA, 2011, p. 45).

Ressalta-se, portanto, que diante desse cenário, é preciso realizar e lutar por uma educação própria a essa peculiaridade, a partir de um currículo que considere suas particularidades, realidades sócio-político-culturais, formas de produção e vivências do dia a dia que possibilitem a transformação (HAGE, 2006; OLIVEIRA, 2009).

Nessa perspectiva, ratifica-se que a educação realizada em escolas ribeirinhas constitui um desafio significativo, já que existem diversas condições desfavoráveis que podem influenciar no processo educacional, tais como barreiras geográficas, sociais, econômicas, culturais etc. De fato, tais condições se fortalecem quando se entende que o “isolamento do caboclo é um fato cultural da região” (GONÇALVES, 2010, p. 43).

Assim sendo, tais situações contribuem para uma possível exclusão de professores em relação às qualificações oferecidas e requeridas nos dias atuais (BLANCO, 2009b; SILVA SOUZA, 2011). Existem professores que não encontram respostas para dificuldades diárias que enfrentam no cotidiano escolar, tais como as classes multisseriadas (BLANCO, 2009a; OLIVEIRA, 2009; SILVA SOUZA, 2011) e outros desafios, como a mudança da duração do ensino para nove anos. A fala da professora ribeirinha Lene Ferreira (2012) confirma estas dificuldades quando afirma que:

A gente sempre tenta buscar o melhor da educação no espaço que tu tens. Toda a minha vida educacional eu estive, assim, trabalhando em escolas precárias, realidade muito precária. Então ou tu faz um bom trabalho, dentro daquela realidade que tu tens, ou então a tua educação vai por água abaixo (PROFESSORA LENE FERREIRA, 2012).

Além das dificuldades inerentes ao contexto em que vivem, constata-se que a grande maioria dos professores está atuando sem qualificação ou formação adequada (HAGE, 2006). De fato, cerca de 40% dos professores no Brasil, segundo o Educacenso 2007 e Blanco (2009b), estão atuando:

- sem graduação,
- com licenciatura (mas atuando fora da área de sua formação) ou

- são graduados, mas atuam sem licenciatura (BLANCO, 2009b).

Em sintonia com Blanco (2009b), o Professor Licurgo Peixoto, ex-coordenador do Plano de Formação Docente no Pará, afirma que existem, no Pará, 125.107 professores desenvolvendo funções docentes inadequadas e 62.844 professores das Redes Municipais e Estaduais de Ensino Fundamental e Médio sem formação adequada, conforme prevê a LDB/1996. Salienta, ainda, corroborando o que já é perceptível, que a maior parte das necessidades está no campo⁴.

Nesse sentido, quando se analisa a ação pedagógica realizada por professores ribeirinhos, percebe-se uma situação um pouco mais grave em detrimento da realidade encontrada nas escolas urbanas. Em sintonia com a descrição do Prof. Licurgo acima, Hage (2006), Blanco (2009b) e Silva Souza (2011) lembram que boa parte dos professores que ensinam no campo tem formação inadequada, e poucos completaram o ensino superior. Muitos professores não possuem formação superior e se veem obrigados a dar aulas nos três turnos para melhorar a baixa remuneração. É por isso que é possível entender o que Gadotti diz quando afirma que, em muitos casos, “o professor não se define pela sua função, pelo seu papel, mas pela sua missão” (2007, p. 66).

Considerando que “é imprescindível, portanto, que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de ‘amaciá-la’ ou ‘domesticá-la’” (FREIRE, 1996, p. 124), a ação pedagógica neste contexto deve atentar para a

importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham. Já sei, não há dúvida que as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios (FREIRE, 1996, p. 137).

De fato, as questões sociais, econômicas, geográficas, culturais, raciais etc., fazem parte de qualquer cotidiano escolar, mas, no caso das escolas ribeirinhas, elas se acentuam. Dessa forma, surge a necessidade de que o professor construa uma ação pedagógica relacionando a experiência que possui com o conhecimento teórico adquirido, instigando uma educação contextualizada aos anseios das populações ribeirinhas (SILVA SOUZA, 2011). A ação pedagógica carece, então, de engajar-se sem a valorização extrema de um aspecto em detrimento de outro, pois a teoria e a prática andam juntas, proporcionando a construção de uma *práxis* educacional significativa e relevante (FREIRE, 1986, 1996, 2011).

⁴ Informação concedida pelo Professor Dr. Licurgo Peixoto em palestra proferida no Colóquio sobre Formação Inicial e Continuada de Professores, realizado no dia 29 de Setembro de 2009, na UFPA.

Por menor conhecimento que se tenha da realidade amazônica ribeirinha, é evidente que é um fato singular e diferenciado de qualquer outro contexto brasileiro. A região possui características únicas e complexas que demandam uma proposta pedagógica significativa, reflexiva e transformadora.

No Pará, a escassez de técnicos e professores e a estrutura deficiente das escolas, sobretudo **em regiões de difícil acesso**, ainda são as principais causas de problemas. [...] Faltam professores, material didático e infraestrutura (JORNAL, 2008 – grifo nosso).

Percebe-se, então, o grande desafio que é realizar a ação pedagógica a partir desta realidade. É evidente que os professores encontram sérias dificuldades na prática docente dentro deste contexto, fazendo com que

Nessas situações,... [seguem] o livro didático para a seleção e organização dos conhecimentos utilizados na formação dos estudantes, sem atentar para as implicações curriculares resultantes dessa atitude, uma vez que esses materiais impõem a definição de um currículo deslocado da realidade, da vida e da cultura das populações do campo (HAGE, 2006, p. 161).

Obviamente que o livro didático, em si, não é um problema. A dificuldade se configura na pressão pelo uso de certos livros que, muitas vezes, estão distantes da realidade vivenciada pelos educandos ribeirinhos, ressaltando-se a importância da construção de uma educação voltada para o contexto ribeirinho. Nessa perspectiva, as concepções e o trabalho de Paulo Freire têm muito a contribuir para a ação pedagógica de professores ribeirinhos. As influências e as propostas freireanas partem de aspectos fundamentais para o ato educativo em relação com o contexto cultural de forma libertadora, revolucionária e democrática. Nesse sentido, Oliveira destaca que

A educação nessas comunidades se apresenta delimitada muito mais às práticas sociais, religiosas e familiares do que escolares, com forte influência dos próprios condicionantes econômicos, políticos, culturais e éticos de sua dinâmica social (OLIVEIRA, 2008b, p. 10).

Como se percebe, não há como pensar numa educação relevante sem considerar as questões culturais das quais os alunos e o próprio professor fazem parte. As práticas destes sujeitos estão permeadas por questões particulares que vivenciam cotidianamente. De fato, muito do que somos e/ou criamos tem a ver com a identidade cultural que herdamos e com o ambiente em que vivemos (FREIRE, 2009). É por isso que é imprescindível que a construção de uma educação significativa deva atentar para o *lócus*, para o lugar de onde se fala, se estuda, tentando a superação das “mazelas históricas presentes ainda, por exemplo, na realidade educacional brasileira” (NUNES, 2004, p. 66). Oliveira (2010a, p. 3) reforça que

“fundamental é como as políticas e as práticas educacionais estão sendo efetivadas em regiões como a Amazônia, caracterizadas pela diversidade biossociocultural”.

Ora, a educação amazônica realizada em escolas ribeirinhas precisa fortalecer a formação de sujeitos emancipados e arraigados à cultura. A ação pedagógica carece possibilitar a imersão e ampliação do universo amazônico dos educandos, fortalecendo a identidade cultural a partir do local onde vivem e se relacionam socialmente, construindo “uma educação conscientizadora, crítica e reflexiva, capaz de interligar saberes e construir e fortalecer a identidade do campo” (OLIVEIRA, 2010a, p. 5).

Em harmonia com os pressupostos freireanos da educação, cabe muito bem no contexto ribeirinho realizar o ato educativo a partir de “temas geradores” (FREIRE, 2011) que relacionam os aspectos culturais amazônidas. Desta forma, além de falar “a língua do povo”, valoriza-se e fortalecem-se os aspectos culturais que constituem o sujeito em seu meio. O sujeito percebe a educação como algo inerente, assim como o são os aspectos cotidianos da sua cultura. A prática educativa se valoriza porque valoriza, igualmente, o cotidiano biossocial e cultural dos educadores-educandos (FONSECA, 2004).

Nesse sentido, o desenvolvimento da ação pedagógica, considerando a diversidade de saberes dos alunos ribeirinhos em reciprocidade com as interações sociais e discursivas desenvolvidas no contexto da sala de aula, é um grande desafio aos educadores já que

Essas comunidades e suas populações precisam, portanto, ser compreendidas no contexto da bio e sociodiversidade amazônicas, elementos que traçam uma *territorialidade e multiespacialidade política, social, cultural e identitária* (OLIVEIRA, 2008b, p. 42).

De fato, as práticas educativas realizadas em escolas inseridas no ambiente amazônico devem responder às demandas socioculturais das populações ribeirinhas (FONSECA, 2004). Portanto, diante desses desenhos próprios à realidade ribeirinha, importa, numa perspectiva educacional, conhecer um pouco mais destas regiões inseridas em ambientes amazônidas e, nesse caso, com o foco direcionado à Igarapé-Miri/PA, o ambiente em que se realiza nossa pesquisa.

3.4 Aspectos educacionais no município de Igarapé-Miri/PA

A rede municipal de ensino público de Igarapé-Miri apresentou, em 2011, 16.433 alunos matriculados em 147 escolas (SEMED, 2011b). Administrativamente, as escolas estão alocadas em distritos, sendo um distrito urbano (sede do município) e sete distritos

rurais/ribeirinhos. Sendo assim, a maior parte dos alunos da rede pública de ensino em Igarapé-Miri é constituída por alunos ribeirinhos, como pode se perceber na tabela três, delimitada pelos distritos do município:

DISTRITO	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Urbano	1	13%
Rural	7	88%
Total	8	100%

Tabela 3: Quantidade de distritos municipais X percentual de alunos
Fonte: SEMED (2011b)

De fato, 88% dos alunos moram em comunidades ribeirinhas e/ou rurais, distinguindo o município com fortes características ribeirinhas. Tal apontamento relaciona-se, da mesma forma, à questão do meio de transporte utilizado pelos alunos mirienses, conforme aponta a tabela abaixo:

TRANSPORTE ESCOLAR		
Tipo	Quantidade	Percentual
Barco	140	95%
Ônibus	7	5%
Total	147	100%

Tabela 4: Transporte escolar em Igarapé-Miri
Fonte: SEMED (2011b)

A diferença é significativa, já que da totalidade dos alunos, a maioria depende do transporte por meio de barcos pelos rios de Igarapé-Miri. Os professores do município totalizam 733 docentes, que estão categorizados em efetivos, temporários e municipalizados, conforme se constata na próxima tabela:

DOCENTES POR ÁREA	EFETIVOS	TEMPORÁRIOS	MUNICIPALIZADOS
Urbana	254	49	24
Rural/Ribeirinha	256	138	12
Total	510	187	36

Tabela 5: Tipo de vínculo dos docentes
Fonte: SEMED (2011b)

Como se pode perceber, a maioria dos professores realiza a ação pedagógica em escolas inseridas nas comunidades rurais/ribeirinhas, já que dos 733 da rede, 406 estão nas ilhas. Não obtivemos acesso às informações sobre a qualificação docente dos professores municipalizados. No entanto, do restante, quase a metade não possui qualificação adequada, conforme aponta a tabela que segue:

FORMAÇÃO DOCENTE	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Docentes com nível superior	352	51%
Docentes com nível médio	345	49%
Totais	697	100%

Tabela 6: Qualificação dos docentes
Fonte: SEMED (2011b)

Tais indicadores corroboram as informações já delineadas sobre o município miriense. Igarapé-Miri, de fato, deve ser apreendida a partir dos aspectos inerentes às cidades caracterizadas por regiões ribeirinhas.

Como a maior parte dos municípios brasileiros, Igarapé-Miri, igualmente, necessita de mais políticas voltadas à área da educação. O índice de analfabetismo, por exemplo, que alcança 20% da população com ou acima de 10 anos, é um índice que deve ser reduzido urgentemente (IDEPLAN, 2010).

Diante de tantas desigualdades sociais, já delineadas nas subseções antecedentes, percebe-se o quanto é desafiador desenvolver um projeto de educação relevante em tais contextos. Tais desafios se agigantam quanto parte-se para regiões mais isoladas e com poucos recursos. Como se pode perceber, a realidade educacional de Igarapé-Miri só pode ser compreendida se considerarmos que boa parte das escolas públicas mirienses estão inseridas em um contexto ribeirinho. “‘Que fazer? A realidade é assim mesmo’, seria o discurso universal. Discurso monótono, repetitivo...” (FREIRE, 1996, p. 75). De fato, podemos ratificar que tal postura não é assumida pela gestão municipal. Não há imobilidade, nem passividade em relação a tais desafios inerentes às comunidades ribeirinhas ou a municípios interiorizados. O Professor Claudionilson, ao falar sobre os desafios de uma educação ribeirinha em Igarapé-Miri, diz que:

Porque aqui nós trabalhamos o seguinte: com a noção das realidades dos ribeirinhos, realidades difíceis, de perceber, por exemplo, famílias com grandes quantidades de filhos em que o pai é analfabeto e a mãe só tem a primeira série; ali, aquelas irmãs que tem uma grande quantidade de filhos também e tals. A gente se preocupa que essa educação que vocês estão recebendo [os ribeirinhos] aqui, nós não gostaríamos que vocês perpetuassem essas histórias, que vocês têm lá [nas comunidades ribeirinhas], mas que vocês saíssem de lá e fizessem o diferencial, pra mudar essa realidade.

É, portanto, na perspectiva de uma educação emancipadora, libertadora, democrática e revolucionária que a educação nas escolas mirienses tem sido levada a sério, por professores e gestores. Nessa perspectiva, os projetos educacionais, desenvolvidos a partir da Secretaria Municipal de Educação de Igarapé-Miri/PA e implantados nas escolas públicas municipais, são realizados em sintonia com a concepção freireana da educação. Os encaminhamentos, os

projetos oficiais, bem como a forma de se estabelecer a gestão estão intrinsecamente imbricados pela pedagogia político-escolar freireana.

Ressalta-se, portanto, a importância de se conhecer um pouco mais dos princípios de gestão na SEMED de Igarapé-Miri até a concepção da ação pedagógica através do projeto “Escola Açaí” nas escolas públicas do município.

3.4.1 Pressupostos freireanos na gestão municipal e no espaço escolar

Para Freire (1986), a educação tem algo a ver com a política, ou melhor, é sempre um ato político. O que precisamos saber é o que ela, a educação, enquanto ato político, pretende. Que tipo de política se busca? A favor de quê e de quem e, conseqüentemente, contra o quê e contra quem se educa? (FREIRE, 1986; 1991; ALBUQUERQUE, 2010). Para tanto, a opção política deverá ser clara e estar em sintonia com o projeto educativo que se pretende.

De fato, a aplicação das concepções freireanas no projeto educacional realizado pela Secretaria Municipal de Educação do município de Igarapé-Miri fortalece a importância da integração da gestão pública com a comunidade (SEMED 2009; 2011a). Tal perspectiva se estabelece através de uma gestão democrática e popular, na aplicação de certos princípios, tais como: atuar com transparência; criar oportunidades para a participação da população nas decisões; implementar, monitorar e avaliar as políticas públicas mediante a formulação e implantação de instrumentos de gestão adequados a tais propósitos, tais como conselhos, conferências etc. (SEMED 2009, 2011a). Assim,

O Município de Igarapé-Miri tem estimulado a participação social no seu processo de crescimento registrado no Plano Diretor Municipal, em seu artigo 1º item II onde se observa o estímulo ao desenvolvimento institucional de associações e cooperativas em todos os setores. No Orçamento Participativo (OP) esse fato foi refletido quando estiveram presentes em média 206 entidades das 274 coletadas nos documentos pesquisados, entre Comunidades Cristãs, Associações, Colônias, Cooperativas, Sindicatos, Igrejas e Conselhos, prática que se repetiu na elaboração do Plano municipal de Habitação de Interesse Social, o que nos conduz à existência de um modelo de gestão participativa (IDEPLAN, 2010, p. 70).

Freire, enquanto educador e gestor da educação, sempre manifestou sincero interesse pelos direitos dos professores, os quais se concretizam em ações reais, efetivas, reconhecendo os docentes enquanto profissionais que merecem, dentre outras coisas, valorização salarial (FREIRE, 1996).

A gestão pública de Igarapé-Miri, atuando em concordância com os pressupostos freireanos, procura valorizar o professor, também, no aspecto salarial (FREIRE, 1991; ALBUQUERQUE, 2010), através da sanção da Lei nº 4.975/2009, que estabelece um plano

de cargos e carreira dos servidores públicos do magistério. Concomitantemente, aprovou reajustes salariais, entre 29 e 48%, em 2010, e 7%, em 2011, para os professores.

Tais apontamentos são perceptíveis conforme demonstra o gráfico da evolução nos níveis de remuneração dos professores:

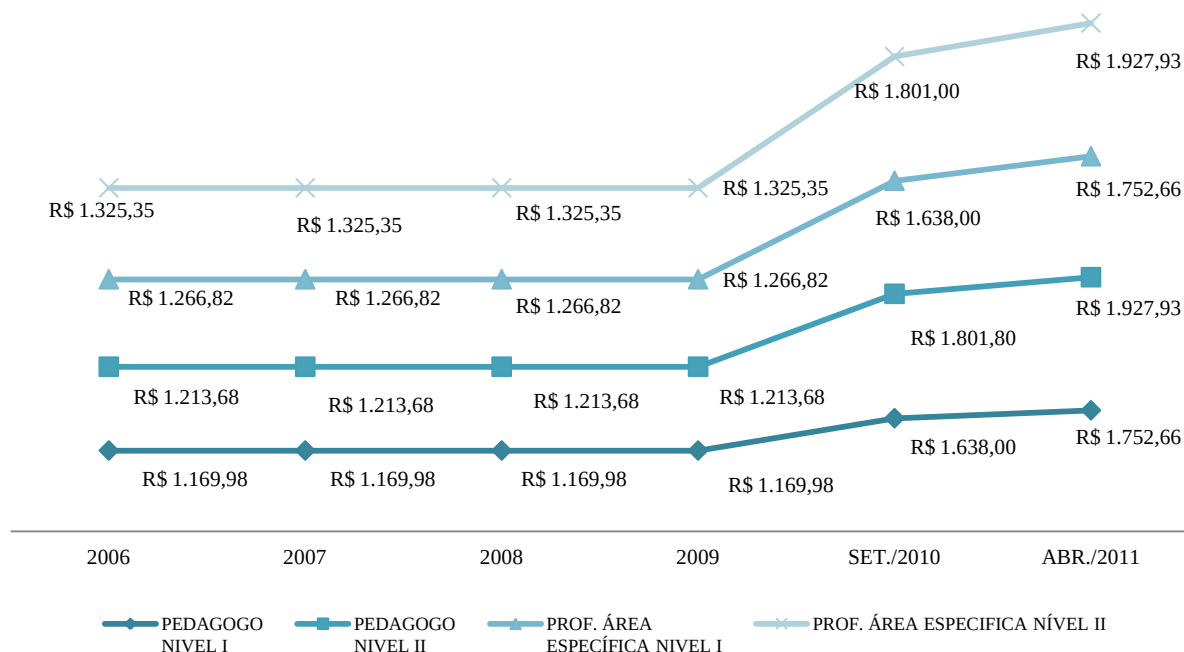


Gráfico 1: Evolução nos níveis de remuneração dos professores
Fonte: SEMED (2011c)

A legenda do gráfico apresenta classificações que ajudam a distinguir a formação e atuação, bem como a escolaridade dos professores. Enquanto os pedagogos atuam do 1º ao 5º ano, os professores alocados nas áreas específicas atuam em disciplinas do 6º ao 9º ano. A distinção entre nível I e II se dá da seguinte forma: os professores do nível I possuem somente a graduação, já os professores alocados no nível II concluíram um curso de pós-graduação. No entanto, se destaca no gráfico a valorização salarial que os docentes estão recebendo na prática. Enquanto os anos de 2006 a 2008 (períodos de uma gestão anterior) apresentam a estagnação salarial para os professores, os índices a partir da atual gestão, iniciada em 2009, apontam um crescimento significativo para os educadores conforme os percentuais já relatados acima.

Obviamente que, como a maioria dos seres humanos, sempre há a vontade de se ganhar mais, economicamente falando. O professor Claudionilson (2012), nesse sentido, reforça que

Eu sempre falo assim em reunião de professores que a gente precisa mudar o discurso, porque nunca a gente vai chegar naquilo que quer, naquilo que acha que deve ser o salário. A valorização vem da satisfação do trabalho, se você se sente motivado, se você se sente satisfeito dentro de seu trabalho, acho que isso é sua motivação. Por exemplo, aquilo que eu recebo hoje, economicamente, dá para suprir as minhas necessidades básicas.

Já a Professora Lene Ferreira (2012), ao relacionar aspectos motivacionais para sua ação pedagógica, diz que

Se formos analisar a questão salarial, por exemplo, hoje eu não acho tão ruim. Então eu me sinto motivada exercendo minha profissão. Hoje, o município de Igarapé-Miri, que é o município em que eu atuo há quatro anos, é um município que eu acredito que tem feito o máximo que pode estar tentando para incentivar e fazer com que o professor seja valorizado. Então, a política da Secretaria da Educação hoje está tentando, através da própria valorização salarial e transformações, incentivar o professor ao trabalho docente.

Nas duas falas, fica evidenciado que seria melhor se o salário fosse maior e mais digno à função de professor, mas, da mesma forma, é perceptível aos educadores que há uma luta por melhores salários e que estas ações partem da valorização salarial praticada através das políticas salariais perpetradas pela SEMED de Igarapé-Miri. Da mesma forma, há, ainda, a Lei nº 4.995/2010, que dispõe sobre a estruturação do plano de cargos, carreira e remuneração para os integrantes do quadro de magistério público da Prefeitura Municipal de Igarapé-Miri. Evidentemente, são ações concretas que procuram valorizar o professor, concedendo o

Aperfeiçoamento profissional contínuo e a valorização dos profissionais do Magistério através de remuneração digna e, por consequência, a melhoria do desempenho e da qualidade dos serviços prestados à população do Município (Lei 4.995/2010, IGARAPÉ-MIRI, 2010).

Com tais atitudes, surgem indicadores que apontam que a gestão miriense procura reconhecer a importância da carreira dos docentes e de outros servidores da educação. Para tanto, entende que a profissionalização dos docentes pressupõe qualificação e aperfeiçoamento profissional contínuo, com remuneração digna e condições adequadas de trabalho. Ora, com o reconhecimento concretizado em melhores remunerações e o estabelecimento de um plano de carreiras, com avanços progressivos, através da promoção nos níveis e da progressão nas classes, o professor percebe como necessária uma formação continuada, para que, atualizando-se, realize sua docência de forma mais relevante e

significativa. O quadro precedente apresenta uma série de cursos, palestras, entre outros, que foram oferecidos a partir da gestão atual, objetivando a formação continuada dos professores da rede:

CURSOS E PALESTRAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA	
ATIVIDADE	OBJETIVO
Curso de Adesão ao Programa Escola Ativa	Aderir a um Programa que facilite o trabalho, especialmente com classes multisseriadas no Campo.
Continuação da 2ª e 3ª etapas da Formação Continuada de 120 professores em Educação Especial	Formar professores para atuação com alunos com necessidades especiais.
Inscrição de Professores em Especialização em AEE	Oportunizar a participação de professores em especialização em AEE
Programa Pró-letramento – Cidade	Qualificar professores para trabalhar no ensino fundamental de 09 anos
Palestras sobre a implantação do ensino fundamental de 09 anos	Esclarecer os aspectos de implantação e funcionamento do ensino fundamental de 09 anos.
Mini-cursos de Metodologias para Professores de Classes Multisseriadas	Focalizar sequências didáticas e instrumentos pedagógicos
II Encontro de Servidores Municipais da Educação	Proporcionar aos servidores em momento de integração e socialização
Curso de Formação em Língua Portuguesa (Gêneros Textuais e a Prova Brasil) – 5ª a 8ª séries	Promover formação aos professores de Língua Portuguesa com base na Prova Brasil
Curso de Formação em Educação Matemática – 5ª a 8ª séries – em 5 módulos	Promover formação aos professores de Matemática com base na Prova Brasil
Curso de Formação em Língua Portuguesa 5ª a 8ª séries - em 2 módulos	Discutir com os Professores de Língua Portuguesa a importância do trabalho a partir do contexto.
Curso de formação continuada para Coordenadores pedagógicos: “A Coordenação Pedagógica e suas dimensões”.	Orientar os Coordenadores pedagógicos das escolas quanto as suas funções no Contexto escolar e para a efetivação de trabalhos com projetos e sequências didáticas.
Formação Continuada para Gestores e Coordenadores Pedagógicos: “Projeto Político : Instrumento de Autonomia e Gestão democrática da escola	Realizar uma formação para orientar a elaboração e implantação do Projeto Político Pedagógico nas escolas Municipais.
Formação continuada para professores do ensino fundamental anos iniciais cidade, em 04 encontros anuais, discutindo a temática: Resignificando Práticas e Construindo Caminhos	Discutir a infância e sua singularidade; Alfabetização e Letramento; Organização do Trabalho Pedagógico e avaliação da aprendizagem; Expectativa de Aprendizagem e Jogos.
Formação continuada através do programa de apoio as atividades de ensino e extensão Campus avançado da UEPA: Inclusão das Pessoas com Deficiência: utopia ou possibilidades?	Possibilitar aos professores de classes regulares um momento de conhecimento acerca da inclusão, por meio de parcerias.
V Encontro de Gestores e Educadores do Programa de Educação Inclusiva: Direito a Diversidade	Participar das discussões das políticas de construções dos sistemas educacionais inclusivos.
Planejamento dialógica da Educação Infantil	Planejar as ações para educação infantil a partir do diagnóstico.
Projeto Criar e recriar por conta da imaginação	Estimular a imaginação dos professores e alunos da educação infantil.
Educação infantil: um novo olhar sobre a alfabetização	Discutir com os docentes a alfabetização na Educação Infantil
Curso Como trabalhar com sequências didáticas	Proporcionar aos docentes da educação infantil novas metodologias para o desenvolvimento eficaz do trabalho.
Construção do PEEJA – Plano Estratégico de	Construir Planejamento Estratégico da Educação de

Implementação e Fortalecimento de Educação de Jovens e Adultos	Jovens e Adultos
PBA – Formação inicial para os alfabetizadores e coordenadores de turmas. (em 6 módulos)	Formar alfabetizadores para atuarem com os alunos cadastrados no PBA
Curso sobre: Letramento com base na Prova e Provinha Brasil – “Alfabetização e Letramento com gêneros textuais” e implantação de projetos didáticos.	Melhorar o processo de alfabetização e letramento no anos/séries iniciais do Ens. Fundamental.
Encontro para discutir a organização do Ensino Fundamental de Nove Anos e a nova diretriz curricular.	Promover a melhoria da organização do trabalho pedagógico dos professores dos Anos /Séries Iniciais do Ensino Fundamental.
Encontro de Formação continuada sobre a metodologia do Ensino da matemática, orientação aos coordenadores para realizarem HPs acerca de metodologias e desenvolvimento de projetos didáticos.	Diversificar as metodologias dos professores nas diferentes disciplinas.
Cursos de formação na área da linguagem e da matemática.	Oferecer suporte a ação pedagógica dos professores das séries iniciais do Ens. Fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa e da matemática.
III Encontro de Servidores Municipais de Educação.	Promover integração entre os servidores municipais de educação.
I Jornada Pedagógica/Formação Continuada de Professores (Fundamental II e SOME).	Promover a Formação Continuada para professores do Ensino Fundamental II.
I Seminário de Discussões do SOME.	Discutir sobre o Sistema de Organização Modular de Ensino no Município de Igarapé-Miri.
Capacitação de professores para melhoria da nota do IDEB escolar e municipal (fundamental II e SOME).	Proporcionar melhorias no processo que resultem no aumento da taxa do IDEB das escolas.
Curso de Elaboração do Projeto Político Pedagógico.	Acompanhar pedagogicamente as escolas em suas práticas, priorizando a elaboração e execução do PPP.
Curso Plano de trabalho das equipes gestoras das escolas.	Orientar a elaboração dos planos das equipes gestoras das escolas.
Curso de Articulação nas escolas (Gestor e Coordenador Pedagógico).	Identificar problemas de articulação entre Gestores e Coordenadores Pedagógicos das escolas.
Implantação do Programa Mais Educação nas escolas.	Reduzir a evasão, através da ampliação do tempo espaço para atividades educativas diferenciadas.
PBA – Formação Inicial para os Alfabetizadores e Coordenadores de turmas. PBA – Formação Continuada para os Alfabetizadores e Coordenadores de turmas.	Capacitar professores para atuarem com alunos cadastrados no PBA
I Seminário da EJA: Desafios e Perspectivas para a EJA no município de Igarapé-Miri.	Proporcionar momentos de avaliação, reflexão, debates e formação para o processo de ensino aprendizagem da EJA.
Capacitação dos docentes quanto a prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos em parceria com a UEPA	Melhorar a prática pedagógica e de avaliação dos docentes da EJA.
Reformulação dos conteúdos curriculares da EJA.	Discutir, analisar, propor e reformular os conteúdos curriculares da EJA.
Jornada Pedagógica – Planejamento com as escolas do campo.	Planejar as ações para o Campo
VI Módulo com o tema: “Tecnologias na Educação do Campo” realizado nos Distritos Alto Meruí, Cajá, Anapú, Panacauera, Pindobal e Maiauatá.	Proporcionar aos professores do Campo informações acerca de tecnologias educacionais
MICROCENTROS com o tema: “Alfabetização e Letramento”	Realizar encontros pedagógicos em escolas do campo, visando um trabalho mais próximo a realidade
Curso de Reestruturação do projeto de LIBRAS.	Organizar o conteúdo programático diferenciado a ser utilizado com os alunos de 5ª, 6ª, 7ª e 8ª série.
Encontro de Formação para os professores do AEE sob os temas:	Capacitar os profissionais que atuam no AEE.

• O papel do professor do AEE. • Plano de desenvolvimento Individual (PDI). • Relatório Individual.	
Encontro pedagógico com os professores do AEE: • Relações Interpessoais. • Orientação do preenchimento dos instrumentos de registros.	Possibilitar a integração da equipe especial.
Formação em Educação Inclusiva para 126 professores do ensino regular com carga horária de 120 horas.	Promover a Formação Continuada para os professores do Ensino Regular.
VI Encontro de Gestores e Educadores do Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade.	Participar das discussões políticas da construção de sistemas educacionais inclusivos.
3ª Encontro da agenda territorial integrada da alfabetização e EJA e 1º encontro de diversidade.	Participar das discussões referentes a Educação de Jovens e Adultos e a Diversidade.
Curso INTEL EDUCAR - série elementos, aprendizagem baseada em projetos. Parceria entre SEMED, Intel e Fundação Bradesco, para professores do município.	Formar 30 profissionais por meio do Curso Intel Educar
Seminário de orientação científica para professores e alunos	Orientar alunos e professores em iniciação científica
Projeto didático Cultura Popular	Fortalecer princípios da cultura miriense nos projetos educacionais do município
Projeto didático com a paz também se aprende	Fortalecer valores morais através da paz

Tabela 7: Palestras e cursos de formação continuada aos docentes de Igarapé-Miri/PA
 Fonte: SEMED (2011c)

A tabela acima apresenta cursos, seminários, encontros, capacitações, jornadas etc. em diversas áreas e necessidades. As atividades, invariavelmente, reforçam princípios importantes para o educador, tais como: formação continuada, aprofundamentos de temas atuais, fortalecimento da proposta do Projeto Escola Açaí, inter/multi/transdisciplinaridade dos aspectos educacionais, debates, avaliações, reflexões, discussões, planejamento, elaboração conjunta de projetos-político-pedagógicos, aspectos da educação do campo/ribeirinho, avaliação e atuação das equipes gestoras, identificar e buscar a solução para problemas educacionais existentes no contexto miriense etc. Todas estas iniciativas se pautam na intenção de oferecer qualificação e melhoria na ação pedagógica dos professores mirienses.

Tal postura no município, voltada para uma gestão democrática do ensino público municipal, corrobora com a promoção de uma “educação que visa o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania” (SEMED, 2009, p. 1). Por isso, categorias freireanas, tais como projeto político-pedagógico contextualizado, participação popular, democratização do ensino, valorização do profissional, entre outras, fazem parte o projeto educacional do município (SEMED 2009, 2011a).

Não obstante, é a partir dos ideais da democracia e da apropriação de pressupostos freireanos da educação que é possível fortalecer e viabilizar a liberdade de ensinar, aprender, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber por parte do professor. Estimula-se nele o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, bem como a melhoria do desempenho e da qualidade dos serviços prestados ao conjunto da população do município. Como visto na tabela anterior, tais ações são realizadas pela gestão da educação no município e se confirmam na fala dos professores quando apontam para o fato de que percebem, na postura da SEMED, o apoio e o fortalecimento da educação miriense, senão vejamos:

Não estou “puxando saco”, não tenho por quê. [Esse é] um dos momentos da escola em que a secretária [SEMED] tem contribuído bastante com nosso trabalho. Tanto é que o nosso trabalho na escola é de plena autonomia, né? De realizarmos nossos projetos, de fazer nossas atividades, então, está dentro da concepção freireana (PROFESSORA DILZA MACHADO, 2012).

Nós temos cinco projetos aqui na escola em que o aluno vai buscar soluções para os problemas, como do meio ambiente, por exemplo, e a secretária [SEMED] dá o maior apoio, inclusive tanto financeiro, quanto pessoal, então isso é muito importante. Eu só comecei a desenvolver este projeto a partir desta gestão, que era um anseio meu há muito tempo atrás, já que eu tenho uma docência mais antiga, porém, eu só pude desenvolver a partir da Secretaria de Educação e do apoio (PROFESSORA VÂNIA, 2012).

Nesse sentido, Freire nos lembra que “o respeito que devemos como professores aos educandos dificilmente se cumpre, se não somos tratados com dignidade e decência pela administração privada ou pública da educação” (FREIRE, 1996, p. 96). Portanto, tal postura da gestão da educação miriense se baseia em pressupostos freireanos de uma educação democrática e participativa, onde a comunidade escolar está comprometida num mesmo objetivo.

Ainda nessa lógica, a SEMED de Igarapé-Miri estabeleceu um projeto educacional contextualizado aos anseios mirienses e de valorização à cultura. A professora Lene Ferreira (2012) afirma que

O que eu conheço do projeto pedagógico da Secretaria da Educação, que é a filosofia da Escola Açaí, busca um pouco de respaldo em Paulo Freire, por conta de que ela tenta transformar a realidade educacional. Quando a nova gestão assumiu estava bem precária [a educação]. Ela tenta transformar a realidade educacional de ensino.

A valorização dos aspectos regionais, envolvendo questões culturais, sociais, entre outras, em relação com um projeto educacional de transformação, foi fomentada sempre levando em consideração os pressupostos freireanos da educação, isto é, uma proposta pedagógica de educação com a participação popular. Tal postura é evidente, a começar pela própria designação do projeto educacional miriense, isto é, “Escola Açaí”, nome derivado do

principal fruto local/regional, conforme logomarca do projeto na ilustração que precede. Nela é possível perceber a conexão que se procura realizar na educação miriense. A imagem aponta para o Açaí, fruto típico e cultural da região; para livros que contribuem com o aprendizado do aluno e com palavras que procuram fortalecer o quanto é importante para a atual gestão realizar uma educação em sintonia com a população de Igarapé-Miri/PA.



Ilustração 14 – Logomarca do Projeto Escola Açaí de Igarapé-Miri/PA
Fonte: SEMED 2009

3.4.2 O Projeto Escola Açaí

O Projeto Escola Açaí foi constituído pela atual gestão municipal de Igarapé-Miri (2009–2012). Trata-se de um plano educacional pautado na construção de uma educação de qualidade, buscando resgatar valores imergidos na cultura e no contexto miriense. A partir de uma ação integrada com princípios de inclusão social, a Escola Açaí instiga uma educação socioinclusiva, proporcionando aos cidadãos mirienses a possibilidade de construírem “um futuro de democracia econômica, social, cultural e política” (SEMED, 2009, p. 3). A Professora Lene Ferreira (2012) lembra que “através da filosofia da Escola Açaí, a educação busca formar esse cidadão completo, autônomo, com responsabilidade, crítico, e abre espaço para participação da comunidade”. É, portanto, um projeto que fortalece a escola pública e convoca a participação popular e docente, favorecendo a construção da cidadania, com a democratização do ensino, a gestão democrática e a busca pela qualidade da educação. Portanto,

A proposta político-pedagógica **Escola Açaí** insere a sua filosofia de acordo com as características de cada escola, procurando reverter o quadro de dificuldades de aprendizagem escolar. Sendo assim, tanto os professores, quanto os funcionários, alunos e corpo administrativo terão a oportunidade de expressar suas opiniões, terão espaço para refletir e agir na construção desta prática pedagógica inovadora (SEMED, 2009, p. 2 – grifo nosso).

Evidencia-se, assim, um projeto educativo onde as ações foram planejadas e estabelecidas a partir de uma construção com a participação de todos. Tal iniciativa procura romper com as dificuldades existentes nos espaços educativos. A Escola Açaí tem como objetivo aproximar o aluno da sua realidade, da sua cultura, do seu cotidiano. Não obstante, o professor e os demais servidores da educação, conseqüentemente, exercem suas tarefas inseridos nesse contexto. Como se percebe, é uma educação com a participação popular (SEMED, 2009; 2011a).

Conforme aponta o documento “Subsídios: Princípios, diretrizes e ações da educação da Escola Açaí” (SEMED, 2009), os princípios imbricados no Projeto Escola Açaí estão em direta relação com os pressupostos freireanos para a educação, quando afirma que, a partir da

Pedagogia libertadora, proposta por Paulo Freire, fundamentada no humanismo e no materialismo dialético, ressalta o diálogo como troca de experiências e o avanço nas reflexões em direção a um novo conhecimento e a descoberta da realidade [...] Nesse sentido, apresentamos uma proposta [...] a fim de que possamos, juntos, implementar os princípios e diretrizes e acima de tudo construir os caminhos da educação, considerando a concepção defendida pelo Governo de Participação Popular de Igarapé-Miri (SEMED, 2009, p. 1).

Portanto, a proposta miriense de educação se fundamenta, essencialmente, na concepção freireana da educação. As “pedagogias” tratadas por Freire em suas diversas obras, já analisadas na seção anterior, partem da ideia de uma prática mergulhada no contexto, na cultura, na libertação, na humanização, na democratização, valorizando o diálogo como possibilidade de compartilhamento de experiências e saberes. Diálogo este que, em sintonia com o cotidiano do aluno, do professor e da escola, produz novos conhecimentos, novas realidades e novos saberes. Nessa perspectiva, a Escola Açaí, a partir dos pressupostos freireanos, estabelece um conhecimento que se constrói na escola, a partir da escola, mas sempre em relação com o outro, com a cultura, com o povo, com o mundo (SEMED, 2009; 2011a). O conhecimento “escolar” (sistematizado), nesse sentido, soma-se ao conhecimento da experiência popular. Reitera-se, portanto, que

A proposta pedagógica da Escola Açaí tem como eixo centralizador o resgate da cidadania e o pleno desenvolvimento do educando. A cidadania, no entanto, é uma prática que não está desvinculada da escola, visto que a mesma não está dissociada da realidade (SEMED, 2009, p. 1).

Nessa perspectiva, a Escola Açaí cria projetos educativos que procuram desenvolver os aspectos cognitivos, sociais, culturais, políticos e econômicos dos educandos, a partir de

uma “cartilha regionalizada”⁵, onde os aspectos locais são valorizados. Essa cartilha regionalizada se concretiza nas aproximações dos aspectos culturais/sociais dos educandos ao aprendizado em sala de aula, como se perceberá nos relatos de projetos desenvolvidos na Escola Professora Araci Corrêa Santa Maria e se evidencia nos dizeres fixados nas paredes da escola na ilustração que precede:



Ilustração 15 – Painel com princípios educacionais freireanos
Fonte: Jaime Souza

O Projeto Escola Açaí estabelece ainda, como já delineado na tabela 7, políticas de formação para professores e promove a participação das famílias na escola, intensificando o envolvimento da comunidade escolar na gestão das escolas, universalizando a implantação de Conselhos Escolares ou órgãos equivalentes (SEMED, 2009).

As propostas estabelecidas na Escola Açaí foram amplamente discutidas com a participação popular na II Conferência Municipal de Educação de Igarapé-Miri, realizada entre os dias 20 a 22 de agosto de 2009, cuja temática foi “Escola Açaí: Princípios, diretrizes e ações da educação municipal”. Existem três eixos norteadores que servem como fundamentação para a Escola Açaí (SEMED, 2009), a saber:

- I. A democratização do acesso e a permanência do educando na escola;
- II. A democratização da gestão e a qualidade social da educação; e
- III. A valorização dos profissionais da educação.

Durante a realização da conferência, foram constituídos quatro grupos de trabalho que desenvolveram várias discussões. O grupo de trabalho 1 tratou sobre a democratização do acesso e a permanência do educando na escola com sucesso. Já o grupo de trabalho 2 discutiu a valorização dos profissionais da educação. O grupo de trabalho 3 debateu sobre a

⁵ O termo “cartilha regionalizada” não se trata de um livro ou cartilha em si. É, na verdade, uma expressão que procura fazer referência a projetos educacionais regionalizados e contextualizados à realidade sociocultural e educacional da comunidade escolar.

democratização da gestão e a qualidade social da educação; e o grupo de trabalho 4 tratou sobre gestão pública: participação e controle social por meio de conselhos.

O GT2 debateu aspectos relacionados ao reconhecimento e fortalecimento das tarefas realizadas pelos profissionais da educação, obviamente, em sintonia com o terceiro eixo norteador da Escola Açaí, que trata da valorização dos profissionais da educação. Considerando que nosso objetivo é investigar a ação pedagógica de professores que atuam nas escolas ribeirinhas de Igarapé-Miri, focaremos as discussões realizadas no bojo deste GT. O relatório do GT2 pontua questões pertinentes acerca do tema. Algumas das propostas vão ao encontro de muitos anseios dos docentes, conforme é possível perceber:

- Criar piso salarial para todos os funcionários da educação com aumento percentual de reajuste anual do salário mínimo nacional,
- Ampliar a política de incentivo rural para todos os professores, gestores, coordenadores pedagógicos e professores-coordenadores que se deslocam do meio urbano para o meio rural e vice-versa,
- Garantir aumento percentual das gratificações de graduação para 50%, especialização 15%, mestrado 20% e doutorado 25%,
- Política de construção de casas de professores para o meio rural, anexas às escolas,
- Criar e implementar política de formação para os professores (graduação e pós-graduação),
- Reformular o Plano de Cargos e Salários (PCS) dos profissionais da educação,
- Política de efetivação da hora/atividade para os docentes de acordo com o PNE/2001, destinando 25% da carga horária de trabalho anual para planejamento, estudo e pesquisa.
- Garantir a lotação dos professores em número de escolas possíveis,
- Criar programa de acompanhamento pedagógico permanente nos Distritos do meio rural,
- Criar um programa de acompanhamento multidisciplinar para professores de alunos com necessidades educacionais especiais,
- Garantir gratificação de 20% para o professor de alunos com necessidades educacionais especiais,
- Garantir insalubridade de no mínimo 20% para todos os funcionários de apoio,
- Garantir estrutura física e materiais adequados para que os profissionais da educação desempenhem sua função com qualidade,
- Política de criação de Pólo Universitário público para formação inicial e continuada dos profissionais da rede pública de educação (meio urbano e meio rural) (SEMED, 2011a, pp. 1-2).

As ações intencionadas e delineadas acima indicam que há uma proposta de melhoria para a qualidade da educação no município. Nessa lógica, valorizar e oferecer melhores possibilidades aos educadores se constitui como um princípio importante para que as propostas alcancem o êxito esperado. De fato, conforme se constata nesta pesquisa, muitas das propostas indicadas estão sendo implantadas pela atual gestão, a saber: a valorização no aspecto salarial vem sendo desenvolvida, os cursos de formação continuadas estão sendo oferecidos em um espaço específico para capacitação de professores. No entanto, ainda há a necessidade de intensificar as ações no sentido de oferecer melhores estruturas para a

realização das aulas, quer na sede do município ou nas escolas ribeirinhas. Quanto aos aspectos relacionados à valorização salarial e ao plano de carreira, como delineado anteriormente, estes foram considerados pela gestão municipal a fim de conceder à classe o reajuste adequado e a valorização necessária.

O relatório (SEMED, 2011a) apresenta, ainda, discussões que envolvem diretamente professores inseridos em contextos rurais/ribeirinhos. Aspectos como formação inicial e continuada, estrutura adequada para moradia e ministração das aulas, necessidades especiais, acompanhamento e avaliação profissional, apoio pedagógico e apoio para a pesquisa foram lançados e discutidos em plenária. Tais discussões apontaram a necessidade de se criar políticas públicas que valorizem o professor rural/ribeirinho. Esta valorização necessária se deve a partir do pressuposto de que o deslocamento, as distâncias percorridas e a falta de estrutura inerente às escolas ribeirinhas mirienses constituem grandes desafios aos docentes, necessitando, portanto, que haja a implementação de ações que amenizem tais percalços.

Estas discussões realizadas com a participação popular na II Conferência Municipal de Educação desencadearam várias ações por parte da gestão municipal. Conforme aponta o relatório (SEMED, 2011a), tais ações estão sendo executadas a curto, médio e longo prazo. Evidencia-se que os professores, juntamente com outros profissionais da educação, estão sendo percebidos como sujeitos históricos, concretos, que merecem a devida valorização e o devido reconhecimento, visto que, enquanto professores libertadores, contribuem para a construção de uma sociedade democrática e cidadã.

O professor, nessa perspectiva, é alvo do investimento público. Sem esta valorização, a educação corre sérios riscos. O professor é fundamental na relação educador-educando-sociedade, já que o processo de ensinar-aprender é mediatizado pelo professor, como agente e construtor de uma sociedade melhor, mais justa, mais solidária e democrática (FREIRE, 1996; NUNES, 2004).

A gestão municipal vem tentando estabelecer uma política de valorização que perpassa vários aspectos, desde o salário, até o local de trabalho, a forma de deslocamento, as condições para a prática pedagógica na escola etc. É uma ação democrática, para todos e em todos os espaços escolares. O aluno ribeirinho tem os mesmos direitos que os alunos urbanos. Uma escola, igualmente, não pode ter preterimentos em detrimento de outra. Nessa perspectiva, a escola do campo, rural, ribeirinha, isolada, distante, deve e pode desenvolver um processo de aprendizagem digno e contextualizado ao local em que está inserida.

A AÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES RIBEIRINHOS NO PROJETO ESCOLA AÇAÍ

A educação é fundamental para aqueles que sonham com uma sociedade melhor. Sabemos que a educação não é a única solução, mas “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode” (FREIRE, 1996, p. 112). O papel da educação, portanto, é essencial para a construção de outro mundo possível, a partir, é claro, da valorização do ser humano em todas as suas formas de viver.

A educação pode ser realizada de diversas formas e em diversos contextos, mas algo que não podemos esquecer é que sem o professor não há educação (FREIRE, 2011). Portanto, o que a educação pode fazer, perpassa, necessariamente, pelo que o educador faz em sua ação pedagógica. A Professora Lene Ferreira (2012), nesse sentido, lembra que “você pode interferir na sociedade através da educação”. Ora, a interferência inferida refere-se à transformação social. A educação e a ação pedagógica, nesse caso, se fazem necessárias.

Desde a seção introdutória, compreende-se que o processo educativo se constitui um grande desafio para os professores em nossos dias. Não é fácil, mas é possível realizar uma ação pedagógica que seja realmente libertadora, transformadora, revolucionária, mesmo sob as dificuldades que emergem e desafiam o professor em sua docência.

Nesta perspectiva, pretendemos, nesta seção, investigar a ação pedagógica que os educadores alocados na Escola Professora Araci Corrêa Santa Maria vêm desenvolvendo em sua prática docente, e refletir sobre como ela se desenvolve a partir do contexto em que estão inseridos, isto é, a região e a escola, bem como se esta prática recebe a influência de Paulo Freire.

4.1 A ação pedagógica em escolas ribeirinhas e os desafios que emergem dessa ação

Quando falo em educação como intervenção, me refiro tanto à que aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto a que, pelo contrário, reacionariamente pretende imobilizar a História e manter a ordem injusta (FREIRE, 1996, p. 109).

A educação é um direito de todos e deve ser realizada para todos, não importando onde estejam todas estas pessoas. Independentemente se estiverem na cidade, no campo ou nas comunidades ribeirinhas, a educação também será para elas. Não depende de classe social, de situação social e/ou econômica, de raízes étnicas ou crenças religiosas. A educação

é para todos os seres humanos e todos têm esse direito! A educação é um meio de intervenção social, como apontou Freire anteriormente, em que é possível potencializar a humanização, a inclusão e o fortalecimento da cultura, mudando e transformando a sociedade e as relações entre os seres humanos. Nessa perspectiva, enquanto *práxis* educativa, a educação tem, histórica e relevantemente, o desafio de oferecer respostas às demandas que os contextos sociais lhes apresentam (PIMENTA, 2005).

Os desafios para a realização de uma ação pedagógica relevante são muitos na sociedade em que vivemos. Sem a intenção de contemplar a totalidade destes desafios e/ou, ainda, esgotar o assunto, importa-nos refletir sobre estes desafios que se acentuam ainda mais em contextos ribeirinhos. Além dos apontamentos realizados anteriormente, fundamentados nas concepções de vários teóricos que discorrem sobre a temática, a fala dos sujeitos principais desse cenário, isto é, os professores ribeirinhos, por eles mesmos, se torna significativa e necessária. Uma percepção limitada da realidade ribeirinha e da ação pedagógica neste contexto dificulta, por exemplo, compreender a imagem descrita abaixo pela Professora Lene Ferreira (2012) quando apresenta algumas habilidades que teve que desenvolver para conseguir atuar como professora em escolas ribeirinhas:

Eu tive que aprender a andar de bicicleta, a remar, a andar no meio do mato. Foi assim muito complicado encarar cobra, correr de cobra. Não era complicado dar aula, era complicado chegar até a escola. Aí tu te deparas assim com uma sala escura com quatro séries, com uma cozinha sem merendeira. Aí tu tinhas que descer para o quintal para fazer fogo de lenha e fazer a merenda. Porque eu sempre tive uma estima muito grande pelo ser humano, pelo aluno. Então eu ia fazer a merenda, eu não podia deixar o meu aluno mexer o caldeirão, para não dobrar em cima dele. Então eu tinha todo esse cuidado e era assim algo terrível, muito comprometedor e muito difícil ao mesmo tempo. Então foi uma experiência muito interessante, porque eu amadureci muito também, amadureci muito enquanto profissional lá. Porque tu vê a necessidade destas crianças aprenderem alguma coisa. Eu não fiz em vão aquilo, eu não aprendi a encarar cobra em vão, eu não aprendi a andar de bicicleta em vão, a remar, que eu rodava no meio do rio, rodava (risos). Nos primeiros meses eu paguei alguém para remar pra mim. Ainda tive que encarar a comunidade que não me queria como profissional no início, porque eu estava tirando uma professora contratada há muito tempo. Então, foram situações que eu jamais imaginei passar. Eu pensava assim: “vou passar no concurso, assumir uma turma e ok”. Mas não, a situação é bem mais complicada.

Essa fala evidencia que ser professor em escolas ribeirinhas vai além do estar em sala de aula transmitindo conteúdos. É uma ação pedagógica que desafia o professor a superar seus limites humanos, instiga o professor a desempenhar atividades que não fazem parte, pelo menos teoricamente, das exigências acadêmicas para um educador. A precariedade vai do deslocamento por caminhos cheios de percalços e dificuldades, até a sala de aula escura, sem estrutura, em uma escola em que a merenda não é feita por profissionais da área, mas pelos

próprios professores. Fazer fogo, servir a merenda, atravessar rios a remo, enfrentar animais, entre outros, caracteriza o educador ribeirinho de forma diferenciada dos docentes que atuam em áreas urbanas. Além disso, a precariedade do ambiente escolar somada a uma classe multisseriada ampliava as dificuldades existentes. Tudo isso ocorre porque há a necessidade de que as crianças aprendam alguma coisa. Nesta lógica, relacionar a ação pedagógica e o contexto ribeirinho é importante para a devida compreensão deste contexto. O Professor Claudionilson (2012), de fato, provoca a seguinte reflexão

A gente tem uma realidade: vamos trabalhar a questão ribeirinha. Então você sabe que é uma questão muito diferente de uma realidade urbana. Por exemplo: nós temos alunos que estudam aqui pela manhã, que são daqui mesmo da vila. Nós temos alunos da tarde que são de lá que tem uma realidade diferente. Então eu não posso trabalhar estas duas realidades da mesma forma, eu preciso compreender, eu preciso olhar.

Ora, é inerente à percepção deste professor que a realidade ribeirinha é diferenciada e exige dele, o educador, uma postura também diferenciada. Como já delineado na seção anterior, a vivência e a ação pedagógica em comunidades ribeirinhas são desafiadoras. As possibilidades que seriam encontradas de forma mais fácil na realidade urbana se reduzem em um contexto ribeirinho. O professor Claudionilson (2012) mais uma vez reafirma essa percepção quando diz que “é uma realidade aqui do interior, e nós não temos muitas possibilidades”. A prática pedagógica, que se aplica a uma realidade citadina e/ou urbana nem sempre será adequada à realidade ribeirinha. As possibilidades que existem para uma realidade, normalmente, não se estenderão à outra. Na própria escola em que atua, o professor percebe que tal distinção deve ser apreendida entre a diferença de turnos dos alunos da comunidade. São percepções, portanto, que foram incorporadas pelo professor a partir das reflexões de Freire.

Já discurremos acerca da realidade social em que se encontra boa parte das comunidades ribeirinhas. Não é fácil estar em uma sala de aula enquanto a fome, a carência de alimentos no lar, as doenças, entre outros, batem à porta. A professora Vânia (2012) descreve uma triste realidade:

Tenho a experiência de um aluno, ele é de uma família de catorze irmãos. A família dele vive da bolsa-escola e eu o convidei para fazer parte de um projeto, que este ano vai ser reconhecido internacionalmente [...] É um aluno que mudou sua atitude em sala de aula; é um aluno que tem um excelente comportamento e tem um grande reconhecimento por mim enquanto professora. Então, para mim, foi algo marcante, eu ver que contribuí para que esse aluno tenha sucesso, porque em toda a família dele, nenhum irmão dele conseguiu chegar até o ensino médio, e ele está no ensino médio, no segundo ano do ensino médio, e tem perspectiva de ser um profissional. Outra experiência, também marcante, foi um dia que eu fiz uma leitura de imagens com alunos, uma dinâmica de leitura de imagens, onde eu coloquei um desenho e

coloquei um poema de Manoel Bandeira, “Bicho que cata o lixo”. E uma aluna, ela não conseguia fazer a leitura, mas ninguém sabia na sala, e lágrimas [a aluna chorava]. Quando passou, cessou, ela foi explicar que muitas vezes, ela vinha para a escola sem comer, que às vezes ela vinha para a escola, mas não queria voltar para a casa dela, porque ela sabia que naquele dia não tinha comida. Todos nós nos emocionamos muito, foi uma dinâmica que envolveu muito os alunos e eu passei a conhecer os alunos ainda mais, além daquela parede, daquela sala, e isso também ali, refletiu de modo muito positivo.

De fato, não é fácil para qualquer ser humano enfrentar esta realidade. A ação pedagógica, mais uma vez, se evidencia de forma a ultrapassar os limites da sala de aula, ou melhor, dos próprios ambientes escolares. A ação pedagógica enfrenta os problemas sociais que permeiam a realidade em que se concretiza a prática pedagógica. E isso acontece, também, nas

Mobilizações do combate à exploração sexual de crianças e adolescentes, combate ao trabalho infantil e prostituição, ao tráfico humano. A gente faz cursos, a gente está indo na parceria junto com a comunidade cristã, [junto] às igrejas, o que a gente pode, está fazendo (PROFESSORA LENE FERREIRA, 2012).

A gente participa de movimentos na comunidade. Como [por exemplo], dia dezoito de maio, que é contra a exploração e o abuso sexual, questão de cidadania, de fazer um movimento para ajudar alguém. Então, como nós moramos em um lugar pequeno, essas ações, elas são importantes para que o professor também esteja inserido no meio que vive (PROFESSORA VÂNIA, 2012).

Evidencia-se uma ação pedagógica que vai à luta, que enfrenta os problemas sociais coletivos na esperança de uma mudança. Nesse sentido, Freire entende que mesmo sob tantas dificuldades e barreiras que se levantam contra a ação pedagógica, ainda assim, há esperança. Uma esperança baseada na crença de que “professor e alunos, juntos podem aprender, ensinar, inquietar, produzir e juntos, igualmente, resistir aos obstáculos à nossa alegria” (FREIRE, 1996, p. 72). A esperança é inerente aos seres humanos. A esperança fortalece a luta, favorece a perseverança e a persistência. A esperança olha para o futuro e diz que uma nova realidade é possível, basta continuar. É por isso que faz sentido uma luta que se baseia na esperança de que

Eles [os alunos] possam construir um futuro melhor, que possam fugir destas problemáticas sociais onde a própria escola está inserida hoje: prostituição, droga, tráfico, criminalidade [...]. Então a gente espera isso de nossos educandos: que eles possam crescer com sucesso sendo cidadãos críticos, fazendo a diferença na sociedade. Também não adianta tu pegar um emprego e ficar aí de braços cruzados, que ele faça de fato a diferença (PROFESSORA LENE FERREIRA, 2012).

Além do contexto social ribeirinho, que, como percebido, por si só já é desafiador, há, ainda, a própria realidade social no país, que, invariavelmente, sugere um caos. Além dos problemas com as drogas, a criminalidade etc., o desrespeito, a indisciplina, a falta de valores

morais e éticos e a ausência da família se constituem, igualmente, um sério desafio à ação pedagógica. O relato dos professores aponta para uma realidade em que temos:

Alunos problemáticos, alunos que não querem se adequar com a filosofia da escola, alunos indisciplinados. [...] A gente percebe, na nossa prática, a falta, a carência afetiva; não é tanto carência financeira, mas carência afetiva; tem aluno que precisa de um abraço, precisa de um bom dia, precisa de um carinho. Quando nós percebemos só esta parte, às vezes, agimos com rigidez; também somos radicais, muitas vezes. Aí quando não funciona, a gente vai para o outro lado e percebe que ele precisa de atenção; muitas vezes, nossos alunos querem atenção [...]. Hoje eles dizem assim: “– Que bom, professora, que você existe em nossa vida; se não fosse a senhora, eu estaria saindo da escola...” E eles saem da escola com saudades da gente (PROFESSORA DILZA MACHADO, 2012).

A questão da diferença social entre os alunos e a questão também da família, o acompanhamento... são famílias que têm muitos filhos, diferente da cidade; famílias que têm muitos filhos e pais que não têm nenhuma alfabetização; então isso também são desafios para nós (PROFESSORA VÂNIA, 2012).

A cada momento a gente percebe que os desafios são maiores, os trabalhos são maiores [...]. Eu tenho que compreender, também, a partir do meu trabalho... conhecer esta realidade hoje, que é diferente. E aí, como é que eu vou conciliar esta nova realidade com o meu trabalho, que eu faço há mais de vinte anos? A gente tem o desejo de contribuir na formação dos outros seres humanos e a gente está aí para isso, para ultrapassar os desafios (PROFESSOR CLAUDIONILSON, 2012).

Os nossos alunos ribeirinhos começam a frequentar festas dançantes muito cedo, assistem aos pais bebendo, assistem aos pais brigando. Então isso, muitas vezes, influencia muito o mal e gera problemas até mesmo na própria escola. Aqui a gente já presenciou brigas de alunos do interior do outro lado com alunos aqui da vila, que armaram uma festa... “ele foi ficou com minha namorada e agora vou tirar forra” (PROFESSORA LENE FERREIRA, 2012).

De fato, contemplando esta realidade, parece-nos que “mudar é difícil, mas é possível” (FREIRE, 1996, p. 79). Nesse sentido, uma postura de esperança fortalece a possibilidade e a certeza de que é preciso e é possível mudar, conduzindo à ação. Nessa perspectiva, a ação pedagógica dos professores ultrapassa os limites de uma tarefa, simplesmente, docente. Eles identificam os desafios e partem à luta! Questões sociais, morais, familiares deixam de ficar da porta para fora da escola e passam a interferir diretamente no cotidiano da relação educador-educando. O professor, então, passa a ser o sujeito que cuida e olha para o educando, estabelecendo com ele uma relação de afetividade e compromisso. É por isso que Freire instiga no professor um ato de amor em sua prática pedagógica. Amor, para Freire, é postura, é decisão, é ir além dos limites docentes, é agir com afeto e com comprometimento ao educando (FREIRE, 1996).

Os desafios ainda emergem do caos educacional que o nosso país vivencia. Não é só na realidade ribeirinha ou amazônica. O fato é que reportagens especiais na imprensa e a própria percepção da sociedade aponta para o descuido com a educação. Posteriormente,

serão delineados os aspectos que interferem na ação pedagógica na escola que se constitui como lócus desta pesquisa; no entanto, não há como deixar de atentar para o fato de que

Na realização da nossa prática, no caso da disciplina que eu estou atuando, dentro da escola que eu estou trabalhando, a gente não dispõe [de recursos pedagógicos]. Por exemplo: nós não temos um acervo de literatura na escola. Então já é um problema muito complicado para trabalhar literatura. O que estou fazendo? Pesquisando na internet e olhando livros de língua portuguesa que vêm com algumas coisas, alguns temas de literatura... aí a gente consegue dar uma aula legal (PROFESSORA LENE FERREIRA, 2012).

Ora, além dos desafios inerentes, ao contexto ribeirinho aplicam-se, ainda, os desafios que emergem da ausência do poder público em suprir a demanda mínima necessária para que a ação pedagógica se concretize. Como trabalhar literatura sem livros de literatura? E aí percebe-se a superação destes professores. Eles não se limitam ao problema; eles superam as barreiras e superam a si mesmos. A aula se torna “legal” por causa da superação confirmada através do improviso. No entanto, reitera-se que

A gente tenta não improvisar, mas adequar o que a gente tem à nossa prática pedagógica. Nem sempre a gente tem, né? Mas eu não vou dizer assim: “– Ah! Por causa de recursos, eu vou culpar alguém.” Sabe por quê? Por que eu que devo criar as minhas próprias estratégias, os meus próprios recursos. Se eu não tenho o material didático adequado, eu vou tentar fazer de outra forma, outro trabalho que eu possa conciliar ali o que eu quero trabalhar (PROFESSORA DILZA MACHADO, 2012).

De fato, o melhor seria que todos os recursos necessários estivessem à disposição. Tal fato, mais uma vez, evidencia o descaso do poder público em nosso país em relação à educação. Falta o recurso, mas, às vezes, falta, também, o preparo. Nesse sentido, acrescenta-se, ainda, o fato de que nem sempre a formação acadêmica prepara o professor para a ação pedagógica como eles esperam e/ou necessitam. O modelo formativo predominante se fundamenta na racionalidade técnica e impõe a necessidade de dotar os professores apenas de instrumental mecanicista a ser aplicado na prática. Freire destaca que “os programas de formação de professores são quase sempre tradicionais e as escolas que eles frequentam não estimulam a experimentação” (1986, p. 27). Configura-se, assim, uma perspectiva de formação determinística, acrítica, situando o professor como um técnico que dissemina conhecimentos (FREIRE, 1986; 1996; 2009; 2011). Nesse sentido, a Professora Lene Ferreira (2012) afirma:

Eu não fui preparada para ser professora quando eu estava na universidade; talvez eu tenha sido preparada para ser cientista, projetista, que eu sou muito boa nisso até hoje, mas para ser docente, eu fui descobrindo na prática.

Tal fala é ratificada por outros professores, quando dizem:

Lembro que eu fiz o magistério e isso me preparou. Mas, na relação acadêmica, a graduação, isso não nos prepara na verdade. A academia não nos prepara muito para essa vivência. Nós já discutimos isso, porque eu fiz educação matemática, então isso não te prepara não. Mas, a nossa vivência, a prática e a nossa vontade de estar ali, isso nos prepara muito. Cada dia é um desafio para a gente, cada dia uma experiência nova para a gente. Acontecem coisas que a gente não imagina, e tem que lidar com situações que a gente tem que ser um pouco artista; o professor é um pouco artista (PROFESSORA DILZA MACHADO, 2012).

Eu acredito que o exercício da docência vai muito de apaixonar-se, vai além do que lhe passam na faculdade. Então, é você se apaixonar, você criar como meta o melhoramento do outro. Eu já estou na pós-graduação, e na pós-graduação, eu tive um complemento muito grande, muito grande mesmo, para que pudesse ter uma visão até melhor sobre a educação (PROFESSORA VÂNIA, 2012).

A gente está lá na faculdade, mas a gente não sai preparado. Uma coisa é a teoria, outra coisa é a prática. Uma coisa eu sempre falo [...]: “Olha uma coisa é a prática, então você vai se preparar na prática, mas você vai trabalhar com uma realidade diferente, agora é evidente que esta teoria vai lhe ajudar a trabalhar a prática” (PROFESSOR CLAUDIONILSON, 2012).

Evidencia-se, assim, a perspectiva de uma ação pedagógica baseada no pressuposto de que a qualificação do professor deve articular teoria e prática, valorizando a atitude crítico-reflexiva como elemento vital num saber-fazer pedagógico situado enquanto prática social. Nesse sentido, compreende-se, pois, a formação docente como um processo que se constrói e reconstrói na trajetória profissional, representando, nesse caso, um processo de construção de identidade pessoal e profissional.

Evidenciou-se, então, que estes (entre outros) professores enfrentam sérias dificuldades no exercício de sua docência. Encontram-se, muitas vezes, sem uma saída alternativa e sentem-se frustrados, decepcionados, sem solução para determinados problemas com que se defrontam na prática educativa (NUNES, 2004; GADOTTI, 2007). Sentem-se na obrigação de repassar aos seus alunos conteúdos que, não obstante, estão muito distantes da realidade dos alunos e do próprio professor. Tais percepções corroboram com a perda da autonomia, tão necessária à prática educativa. É por isso que vários autores (FREIRE, 1986; 2011; PIMENTA, 2005; GADOTTI, 2007) concordam com uma formação docente na qual teoria e prática devem necessariamente caminhar alinhadas. Assim, a docência se torna uma ação pedagógica que contempla projetos e necessidades além da docência em si, ultrapassando, por exemplo, os limites da sala de aula. Pimenta (2005) reforça que a atividade docente é *práxis*, já que será através das suas atividades que o professor produzirá o saber-fazer.

Tal realidade já não interfere na ação pedagógica destes professores. Os problemas são superados, quando possível, e os desafios são vencidos, já que, como afirma o Professor Claudionilson (2012), “dentro da nossa realidade a gente tenta fazer o possível”. De fato, são muitos os desafios. Possivelmente, estes são alguns, mas existem muitos mais. Por que, então, esses educadores continuam na prática pedagógica? De fato, a fala deles aponta para uma esperança. Uma esperança que não se limita à realidade ou aos desafios que poderiam impedir a docência. Essa é uma mensagem de Freire (1996), isto é, o destino ou o fim ainda não chegaram, portanto, há esperança. O futuro não está determinado. Há, assim, esperança de uma ação pedagógica que supere os obstáculos. Há esperança para os educadores que não desistem, pois sem a esperança de um futuro melhor, não há como ser professor. Essa esperança é evidenciada na motivação desses professores. É uma motivação que vai além dos limites profissionais. É uma motivação de vida, um compromisso. Por isso, dizem que se sentem:

Muito motivada, pela questão de eu estar em contato com meus alunos de poder transmitir uma mensagem, de poder ser, assim, ser uma luz na vida de meus alunos, isso me motiva muito. Eu estar em contato com gente, estar em contato com meus alunos. Vou dizer claro, o meu salário? Sim, você não pode ser hipócrita, nosso salário também contribui e influencia, mas eu podia ter outra profissão que ganhasse mais que professor, mas eu prefiro ser professora, porque eu estou em contato com vidas, que eu posso transformar. Então isso me motiva muito (PROFESSORA DILZA MACHADO, 2012).

O que me motiva é quando eu percebo que eu influencio de forma positiva a vida de um aluno, quando o aluno fala assim: “– Professora, eu fiz um curso porque você me incentivou!” Quando eu vejo que eu crio perspectiva para aquele aluno que vem do interior, que não tem perspectiva, que acha que nunca vai até Belém, entendeu? Então, quando eu vejo que eu alcanço isso, que meu aluno está começando a criar perspectivas para a vida dele, me motiva para que eu possa influenciar outros (PROFESSORA VÂNIA, 2012).

O que me motiva a trabalhar é essa oportunidade que você tem de contribuir com o outro. Eu penso assim: o trabalho do professor tem um privilégio; de que você tem, por exemplo, aqui na nossa escola, quinhentas ou seiscentas pessoas com quem você trabalha e você tem uma oportunidade de contribuir, de ajudar para que essas pessoas possam ser pessoas que vão fazer o diferencial para sua realidade. Eu acho que esse é o grande trunfo do professor: é lidar com centenas de pessoas e poder fazer um diferencial na vida destas pessoas (PROFESSOR CLAUDIONILSON, 2012).

Eu tenho alunos que estão concluindo universidade, vão fazer colação e falam: “– A senhora foi minha professora, a senhora vai [na colação], porque a senhora foi importante na minha formação.” [...] Então, sempre tenho muitos alunos voltando a mim e os pais de alunos agradecendo. Eu me sinto valorizada, não no todo; é claro que existem as decepções e os problemas, mas eu me sinto assim valorizada enquanto profissional da educação (PROFESSORA LENE FERREIRA, 2012).

A perspectiva de contribuir com outro mundo possível, com outra realidade possível, com a superação das mazelas, com a valorização e humanização das pessoas motiva estes professores. Ouvir e perceber que a ação que desempenham criou possibilidades e transformou realidades faz com que se sintam valorizados. Ora, não é uma motivação simplesmente salarial ou profissional. Apesar de este aspecto ser importante e ter sido mencionado, não é isto que instiga esses professores à ação pedagógica. É, de fato, a esperança, o sonho de um novo momento na história dos seres humanos tornarem-se real.

A esperança se concretiza, também, por exemplo, na própria fala da Professora Dilza Machado (2012), quando afirma que “se hoje eu fosse escolher outra profissão, seria professora de novo”. Por isso, diante de tais desafios, urge que a ação pedagógica desenvolvida por professores em escolas ribeirinhas se fundamente em práticas esperançosas, libertadoras e transformadoras. É por isso que a aproximação da prática pedagógica às concepções freireanas da educação configura a possibilidade de uma ação-reflexão significativa para as escolas ribeirinhas. É possível perceber que Paulo Freire faz parte do cotidiano desses professores, já que “tem muito haver com nossa prática em sala de aula no dia a dia” (PROFESSORA DILZA MACAHADO, 2012). Paulo Freire, portanto, se faz necessário, já que contribui para um olhar mais sensível à realidade ribeirinha. Nesse sentido, reitera-se que

Paulo Freire é o educador que nos motiva a estar em sala de aula com nossos alunos, ouvindo as experiências dos nossos aluno, para colher essas experiências e colocar na nossa prática (PROFESSORA DILZA MACHADO, 2012).

O que me ajudou foi olhar mais a minha realidade, mais de perto, me aproximar dos alunos como seres humanos, para tentar compreender a realidade deles e, a partir daí, organizar o trabalho ou a minha estratégia (PROFESSOR CLAUDIONILSON, 2012).

Paulo Freire instiga nesses professores a motivação, o interesse, o compartilhar, o olhar, a sensibilidade e a compreensão da realidade para uma prática mais significativa para os alunos ribeirinhos. Tal evidência se reforça ainda mais na fala da Professora Vânia (2012), ao dizer que Paulo Freire contribui

Na forma de olhar o aluno como um ser humano, como uma pessoa, que tem suas aspirações, que tem os seus conflitos, que tem os seus objetivos, que podem ser até diferentes dos que eu tenho ou pretendo pra ele. Que tem visão de mundo diferente da minha, muitas vezes; então, é o ser humano com vários fatores, porque uma das obras de Paulo Freire fala sobre isso: conhecer o ser humano que você está trabalhando para que você possa interferir de forma positiva na sua vida.

O aluno, nessa perspectiva, é humanizado, tornando-se alvo de uma educação transformadora e cidadã, em que os diversos anseios do educador-educando são contemplados

na possibilidade de uma educação de empoderamento. É uma educação que se estabelece na relação dialética entre educador e educando, onde os interesses, mesmo que possivelmente antagônicos, convergem para uma necessidade e realidade comum, isto é, intervir no mundo para que se possa transformá-lo, como arrazoa Freire (2011).

Nesse sentido, além de se configurar a importância de entender um pouco mais sobre os desafios acima delineados, pertinentes à ação pedagógica em contextos ribeirinhos, faz-se necessário que se considere o contexto, isto é, a região (local) e a própria escola; afinal, contemplando a totalidade de fatos e contextos, é possível entender melhor os sujeitos em suas especificidades.

4.2 A comunidade em que a escola está inserida: A Vila de Maiauatá

Como educador a gente pode transformar esta realidade, e eu acredito que nós estamos transformando. É difícil, é lento, mas dá para fazer muita, muita coisa positiva. Por sermos nós mesmos caboclos, valorizamos nossa localidade e lutamos para melhorá-la (PROFESSORA LENE FERREIRA, 2012).

A origem da Vila Maiauatá remonta o período colonial. O surgimento da vila está totalmente relacionado ao surgimento da “festa religiosa de Nossa Senhora de Nazaré que teve seu início no ano de 1900” (LOBATO, 2000, p. 11). No início, o nome da vila era Concórdia; a vila passou a ser denominada de Vila Maiauatá, através do Decreto-lei Estadual nº 4.505, de 30 de dezembro de 1943 (LOBATO, 2000). O nome Maiauatá deriva da palavra *mbaeté*, sendo *mbae* – coisa e *eté* – valor, portanto, “coisa de valor” (POMPEU, 1998).



Ilustração 16 – Vila de Maiauatá e a Igreja de Nossa Senhora de Nazaré (ao fundo)
Fonte: Jaime Souza

Em sua história, “já foi o maior polo de desenvolvimento do município” (MIRANDA LOBATO, 2008, p. 107), já que sua localização central propiciava a formação do “cinturão

aguardenteiro do município e consequentemente o canteiro agrícola dos canaviais” (LOBATO, 2004, p. 28).

A população que atualmente reside na vila está em, aproximadamente, oito mil habitantes (FERREIRA, 2011), e mantém viva uma forte tradição religiosa, de cunho católico que, assim como a população miriense, se reflete nas diversas festas religiosas (MIRANDA LOBATO, 2008).

O Distrito de Maiauatá é a segunda maior área/distrito de Igarapé-Miri, com aproximadamente 4.391.572.25 metros quadrados e perímetro igual a 265.503 metros quadrados, sendo, no entanto, a maior ilha do município, com grande área de várzea (LOBATO, 2000). O local está a 16 quilômetros da sede do município e está dividido em 25 quadras com aproximadamente 1.022 imóveis (IDEPLAN, 2010).

Entre todos os distritos mirienses, Maiauatá é o mais importante, oferecendo melhor infraestrutura, proporcionando “serviços importantes na melhoria de qualidade de vida, [...] e embora de forma insuficiente, já apresenta condições de trabalho e renda mais próxima da habitação, além da pesca, agricultura e serviço público, pois já existe um sistema de comércio um pouco mais desenvolvido” (IDEPLAN, 2010, p. 44). Essa aproximação com a cidade resultou em aspectos relativamente positivos, como relatados acima. No entanto, apresenta um caráter contraditório. Oliveira descreve tal contradição através de uma experiência similar à Vila de Maiauatá, advertindo que

Assim como ela pode trazer benefícios para a melhoria da qualidade de vida e de trabalho de suas populações, pode, também, contribuir significativamente para o processo de desordenação social (OLIVEIRA, 2008b, p. 39).

A professora Vânia (2012), nesse sentido, reforça a afirmação de Oliveira quando diz que

O aluno do interior é muito influenciado pelos meios de comunicação. Se os meios de comunicação estão influenciando para pintar o cabelo, eles pintam; para falar de uma forma diferente, eles falam. Então, essa influência, muitas vezes, é de uma forma negativa.

A vila está localizada em uma posição estratégica no município de Igarapé-Miri, favorecendo o transporte para a região tocantina e das ilhas adjacentes. Tal facilitação contribui para o desenvolvimento do comércio local (LOBATO, 2000). A região apresenta, ainda, uma quantidade significativa de palmito do açaizeiro (*Euterpe oleracea*), constituindo-se como um dos fatores que movimenta a alimentação e a economia da população local (LOBATO, 2000). Conforme aponta Ferreira, esta árvore típica na região contribui

para o desenvolvimento econômico de nossa localidade e em consequência, de nosso município, garantindo emprego e renda a mais de 120 famílias, beneficiando aproximadamente seiscentos e quarenta e cinco milheiros (645) de palmito ao mês no período de entressafra [...]. No período de safra [...], esse número [...] de beneficiamento do palmito é muito maior (FERREIRA, 2011, p. 3).

A Vila de Maiauatá faz limite com o rio Meru-Açú; seus afluentes (LOBATO, 2000) e seu solo são caracterizados e formados por áreas de “várzea inundável, ou até mesmo alagável, formando verdadeiros pântanos” (LOBATO, 2000, p. 42). Por isso, utiliza um sistema viário básico, formado por pontes de madeira e/ou concreto, onde a acessibilidade e a mobilidade se dão de forma bastante difícil e perigosa para a população, impossibilitando o acesso de ambulâncias, serviços de coleta de lixo e outros (IDEPLAN, 2010).



Ilustração 17 – Alunos caminhando pelas “ruas e avenidas” de Maiauatá
Fonte: Jaime Souza

Destaca-se o fato de que para a população local, tais vias não são pontes, muito menos passarelas, mas são orgulhosamente chamadas de ruas e avenidas. Lobato expressa tal referência quando afirma:

A Vila Maiauatá, vista pela ótica de seus filhos, assemelha-se com a cidade de Veneza, na Itália; com os passeios de madeira constituindo as ruas, sob os quais apresentam-se alagados, com água vinda do Rio Meru-Açú (LOBATO, 2000, p. 51).

A iluminação pública existe e cobre parte da vila, porém é insuficiente (LOBATO, 2000). A coleta de lixo ocorre periodicamente em toda a vila, porém, também insuficiente. A energia elétrica em toda a área é gerada por fiações clandestinas, provocando constantes quedas de energia.

O saneamento básico é precário. A rede de água convive com interrupções periódicas no fornecimento e as residências não apresentam instalações sanitárias, sendo improvisadas e a céu aberto. Evidencia-se que a área é deficiente em espaços públicos de lazer e de serviços. Atualmente, possui poucos órgãos públicos, tais como um posto de saúde, três escolas e uma

praça pública. Não há quadras de esporte, creches e/ou centro comunitário (LOBATO, 2000; IDEPLAN, 2010).

É justamente nesse cenário vivenciado na Vila de Maiauatá que se localiza a Escola Professora Araci Corrêa Santa Maria. Apesar das dificuldades, há luta e esperança para que se promova uma educação de qualidade. Nesse sentido, a Professora Dilza Machado (2012) afirma que

A gente quer mudar a nossa realidade. Não é porque nós moramos numa região ribeirinha que não podemos construir coisas melhores; eles podem ser melhores, e isso se faz em sala de aula; isso é verdade, não é porque estamos no final de uma região da nossa localidade que não podemos ser melhores, alunos melhores e ter uma escola melhor.

Nesse ínterim, a ação pedagógica, realizada por professores em qualquer lugar desse país, passa, necessariamente, pelos desafios que os ambientes escolares apresentam. A escola pública, de fato, encontra-se, em boa parte do nosso país, em situação de precariedade. Portanto, realizar a prática docente exige de nós um olhar para a escola, a nossa escola, a escola onde se realiza a ação pedagógica...

4.3 Educar para a cidadania na Escola Professora Araci Corrêa Santa Maria

O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, **precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica** (FREIRE, 1996, p. 66 – grifo nosso).

Se não há educação sem professor, é difícil (não impossível) imaginar professor e educação sem a escola. A escola é o espaço social onde os seres humanos passam boa parte da vida. É um ambiente que proporciona àqueles que por ele passaram, memórias. Algumas boas, outras ruins. Mas o fato é que todos nos lembramos da nossa escola. Nesse sentido,

É urgente que engrossemos as fileiras da luta pela escola pública neste país. Escola pública e popular, eficaz, democrática e alegre com suas professoras e professores bem pagos, bem formados e permanentemente formando-se (FREIRE, 2009, p. 53).

A escola é o local onde o ato educativo se concretiza no maior espaço de tempo. Falar de escola é falar de um lugar alegre, dinâmico, mas, também, sério e competente. A alegria não é antagônica ao comprometimento. Falar de escola é pensar em educação, em docência, em ensino-aprendizagem. Para tanto, obviamente, faz-se necessário que as escolas estejam preparadas para desenvolver um ato educativo que possa, de fato, instigar uma formação

cidadã aos alunos, de forma significativa e relevante (FREIRE, 1991). Tal preparo é amplo, já que considera a estrutura física concomitante ao projeto pedagógico. De qualquer forma, a escola é um lugar especial na vida de qualquer ser humano. Gadotti, ao falar da escola, lembra que “mesmo faltando tudo, nela existe o essencial: gente. Professores e alunos, funcionários e diretores. Todos tentando fazer o que lhes parece melhor” (2007, p. 11).

A origem da Escola Professora Araci Corrêa Santa Maria se dá a partir da implantação do Ensino Fundamental na Vila Maiauatá, no ano de 1985, na então Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Dalila Afonso Cunha, criada através da Portaria nº 185/85, SEDUC/PA. Devido ao processo de municipalização da Educação Fundamental, ocorrido no ano de 2003, a escola passa a ser administrada pela Prefeitura Municipal de Igarapé-Miri e pela Secretaria Municipal de Educação (EPACOSAM, 2011).

Em 2006, após mudanças políticas decorrentes do pleito eleitoral de 2005, a escola passou a denominar-se Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Araci Corrêa Santa Maria, através do Projeto de Lei Municipal nº 4.949/2006, passando a vigorar em 28 de novembro do mesmo ano (EPACOSAM, 2011).

A escola, além de acolher os habitantes locais, atende atualmente outras dezesseis comunidades ribeirinhas adjacentes. Em 2011, estavam matriculados para o Ensino Fundamental, da 5ª série ao 9º ano e para o EJA, 595 alunos. Após oito meses do início do ano escolar, estavam matriculados 498 alunos (EPACOSAM, 2011). A evasão escolar se dá, principalmente, devido às constantes mudanças das populações locais, pelas dificuldades de acesso dos estudantes ribeirinhos e por motivos de casamento prematuro de adolescentes. Ressalta-se, ainda, que o maior percentual de desistência ocorre entre os estudantes do EJA. Para facilitar o transporte realizado por barcos, os alunos ribeirinhos estudam no período da tarde.

A escola apresenta um quadro de alunos bem variado entre estudantes ribeirinhos, de dezesseis comunidades ribeirinhas adjacentes, e estudantes que moram mais próximos da escola ou na própria Vila de Maiauatá (EPACOSAM, 2009; 2011). Como se pode perceber no gráfico que segue, mais da metade dos alunos são ribeirinhos das comunidades mais distantes; a maioria vive e sobrevive do extrativismo e da pesca. Enquanto os alunos que moram próximos da escola, na própria Vila de Maiauatá, estudam no período da manhã, os outros alunos ribeirinhos, de regiões mais distantes, estudam no período da tarde, para facilitar deslocamento e o transporte por barcos.

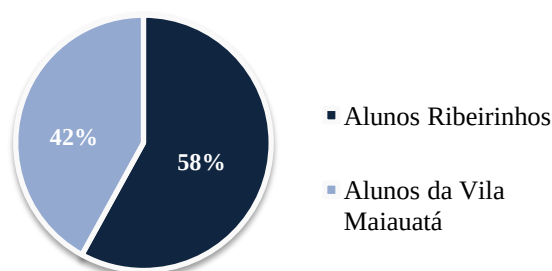


Gráfico 2 – Perfil dos alunos

Como se pode perceber, é possível inserir a Escola Professora Araci Corrêa Santa Maria em um contexto permeado por áreas rurais ribeirinhas. Do total de 578 alunos, 336 deles, representando um percentual de 58%, residem nas dezesseis localidades ribeirinhas distantes atendidas pela escola. O restante dos alunos reside na Vila de Maiauatá que, conforme delineamos que, porém, também é uma região ribeirinha. A única diferença se dá pelo distanciamento que ambas as regiões estão em relação à escola.

A infraestrutura da escola apresenta treze dependências, sendo oito salas de aula, uma sala de professores, uma sala para a direção, uma cozinha, dois banheiros, uma sala de vídeo, uma biblioteca, uma sala de projetos de ciências e uma sala de informática. No entanto, a escola está localizada em um prédio que não oferece a mínima estrutura para uma educação de qualidade, apesar de ter sido construído há apenas cinco anos. O relato dos educadores aponta para essa lastimável situação:

A estrutura física da escola é um desafio a cada dia, para que a gente possa encontrar maneiras de dar uma boa aula (PROFESSORA VÂNIA, 2012).

Hoje, enquanto educadores, temos os desafios de produzir uma educação de qualidade, promover uma educação de qualidade em um espaço que não oferece grandes vantagens, com poucos recursos. Mas você busca de todas as formas tentar superar essas dificuldades para promover a educação [...], mas quanto à questão da estrutura física, é um desafio ainda. Que vai ser vencido, com certeza (PROFESSORA LENE FERREIRA, 2012).

Além da aparência desgastada, o prédio da escola está dentro de um terreno com constantes alagamentos, principalmente quando ocorrem muitas chuvas, entrando água por cima (vazamentos) e por baixo (alagamentos). As salas de aula estão em situação de precariedade, não há boa iluminação e há pouca ventilação. Não há forro, portanto, não há uma boa acústica, fazendo com que o barulho de uma sala passe para a outra, atrapalhando em muito a ministração das aulas. Assim, o momento da aula é adaptado conforme as circunstâncias do ambiente. Nesse sentido, a Professora Vânia (2012) diz que “tenta adequar a sala – se está muito calor, vamos nos afastar mais, se está mais frio, vamos nos aproximar”.



Ilustração 18 – Escola Araci entre rios e várzeas
Fonte: Jaime Souza



Ilustração 19 – Entrada e saída livres
Fonte: Jaime Souza

Na escola não há muros nem grades suficientes. Obviamente que esse não é o problema em si, já que, considerando a região, a escola não precisa estar cercada por enormes muros e expressivas grades. A dificuldade está no fato de que, sem algo delimitador ao espaço educacional, qualquer um pode entrar e sair à hora que bem entender; inclusive o aluno que quiser, pode ir embora ao momento em que achar oportuno. Um fato recorrente em escolas ribeirinhas é a ausência de água potável, o que também ocorre na presente escola. Para contornar essa situação, os servidores escolares precisam andar alguns metros em busca de água potável na caixa d'água da COSANPA.

Diante desses fatos, Freire sempre advertiu que “não podemos deixar de levar em consideração as condições materiais desfavoráveis que muitos alunos de escolas da periferia experimentam” (FREIRE, 2009, p. 109). A ausência de espaços escolares agradáveis e apropriados atrapalha a ação pedagógica e, conseqüentemente, pode desestimular o professor no desenvolvimento de sua prática na instituição escolar.

Esta realidade confronta, significativamente, os pressupostos freireanos da educação, assumidos pela gestão municipal e pela Escola Professora Araci Corrêa Santa Maria, fazendo-se necessária uma intervenção dos responsáveis a favor de uma escola permeada pela beleza física e estrutural, ainda mais quando se considera o ambiente contornado por águas e florestas em que a escola se insere. Nesse sentido, Freire já advertia que

A própria boniteza do lugar requer outra boniteza: a do ensino competente, a da alegria de aprender, a da imaginação criadora, tendo a liberdade de exercitar-se, a da aventura de criar (FREIRE, 2000b, p. 22)

Nessa perspectiva, Freire (2000b) atribuía a terminologia “mudança da cara da escola” para tratar de aspectos pedagógicos, mas, também, estruturais na unidade escolar. O cuidado freireano com a escola vai além da conservação e limpeza, pois se estende à arrumação, à

estrutura e ao espaço físico. Tal realidade, portanto, é gravíssima, contribuindo com um significativo retrocesso educacional e constituindo uma incoerência diante dos anseios intencionados pelo Projeto Escola Açaí, como também da Escola Professora Araci Corrêa Santa Maria. A adequação de uma boa estrutura da/para a escola, que é um direito do aluno-cidadão, não pode passar despercebida. Urge a necessidade da superação dessas mazelas a fim de que se possa cuidar da escola e tratar os educandos, educadores e a comunidade com a ética, a dignidade e o respeito tão frequentes nos escritos freireanos (FREIRE, 1997).

Mesmo sob tantas dificuldades que desestimulariam a muitos, de forma oposta e com comprometimento e determinação, os servidores da escola, de forma geral, bem como os docentes e os alunos, entendem que podem fazer a diferença na construção de uma educação cidadã plena. Nessa perspectiva, a Escola Professora Araci Corrêa Santa Maria desenvolve, desde 2009, um projeto educacional intitulado “Educar para a Cidadania”, voltado para a valorização humana a partir das concepções freireanas da educação (FREIRE, 1991). O projeto instiga o desenvolvimento de uma educação democrática, libertadora, revolucionária, que “quando trabalha a conscientização do homem, valorizando a formação cidadã [percebe que] é possível se formar um homem novo e assim uma sociedade nova” (EPACOSAM, 2011, p. 3).

A Escola Professora Araci Corrêa Santa Maria desenvolve seus projetos de acordo com os pressupostos freireanos, obviamente contrários aos sistemas bancários da educação, fortalecendo uma escola cidadã que não valoriza somente conteúdos,

mas valoriza sentimentos, não se alegra só com boas notas, mas festeja mudanças de atitudes, postura cidadã, preocupando-se com a formação completa do homem valorizando seus sentimentos, fazendo sempre a interação entre razão e emoção (EPACOSAM, 2011, p. 3).

Tal postura se fortalece na fala da professora Lene Ferreira (2012), quando afirma que, para ela, a educação deve objetivar

A formação cidadã. A importância de se formar um cidadão libertador, consciente. E essa formação poder se dar, de forma qualificada, em qualquer espaço.

E, em sintonia, se reforça na fala da Professora Dilza Machado (2012) quando diz que

A gente quer ver essa transformação na escola, a gente está vendo já, pelos frutos, né? Eles (os alunos) estavam com a autoestima acabada, praticamente, e hoje a gente vê alunos bem renovados, porque foram valorizados.

Nessa perspectiva, os projetos educacionais desenvolvidos no âmbito da escola estão fundamentados na valorização, na humanização, com todas as diferenças e especificidades inerentes ao contexto em que estão inseridos, ressaltando o cuidado devido com o espaço escolar, o compromisso com o meio ambiente e o cuidado com o ser humano (FREIRE, 2000b). Tais projetos procuram inserir os alunos em projetos e atividades educacionais em que eles se sintam sujeitos e construtores do seu próprio saber, já que os pressupostos freireanos enfatizam que “o ensinar exige respeito aos saberes das crianças e ao conhecimento que elas trazem do seu meio social, o qual deve ser relacionado com os conteúdos escolares” (OLIVEIRA, 2010a, p. 11). Essa ação educativa fortalece a autoestima do aluno e valoriza-o como agente fundamental na concretização dos projetos, que são apresentados e/ou realizados em feiras, apresentações, danças, jogos, encontro de famílias etc.

A escola desenvolve uma postura de acompanhamento aos alunos,

onde a equipe gestora procura estar a par do rendimento individual de cada aluno, para que possa acionar os pais e o próprio aluno caso o mesmo apresente baixo rendimento, procurando sempre diagnosticar a problemática em que o aluno está inserido, seja ela *intra* ou extraescolar (EPACOSAM, 2011, p. 8).

A partir de uma educação democrática e participativa, a escola procura envolver a família no seio escolar, em sintonia com as concepções freireanas que defendem a participação das famílias no debate das políticas e dos projetos pedagógicos da escola (FREIRE, 2009). Oliveira reforça essa ideia quando afirma que

Educação popular na perspectiva freireana é aquela que possibilita às classes populares participarem da produção do conhecimento, o que implica uma compreensão de democratização não apenas pelo acesso à escolarização, como um direito básico, mas que as classes populares sejam efetivamente participantes do processo de construção do saber e da escola (OLIVEIRA, 2010a, p. 9).

Uma vez que, historicamente, tal relação sempre foi muito conflituosa, “agora se busca levar a família a perceber a importância do seu papel na educação dos filhos” (EPACOSAM, 2011, p. 8). O objetivo desse envolvimento é engajar as famílias a assumirem uma responsabilidade que até então estava direcionada exclusivamente à escola.

Como diz Freire (1996; 2011), a educação não pode tudo, a escola, da mesma forma, acredita que sozinha não pode fazer muito e não pode se responsabilizar, unilateralmente, em proporcionar todo o processo de formação de seus alunos. O professor Claudionilson destaca essa iniciativa de aproximação entre família-escola-educadores-educandos afirmando:

logo no início quando eu cheguei aqui, eu vi esta questão diferente. Na primeira reunião que nós tivemos com os pais, [aliás,] não trata de reunião, mas de encontro

com os pais, então eu até parabeneizei a escola, neste sentido, de trazer a comunidade até a escola. É uma escola que ela tenta trazer a comunidade para trabalhar junto, mostrando o projeto pedagógico da escola, mostrando a necessidade dessa parceria, essa necessidade que a escola tem de que a comunidade esteja envolvida aqui neste projeto. Senão, ele não vai dar certo, porque se for só escola, a escola não dá conta de tudo, precisa que a comunidade, precisa que o Estado esteja conosco para que possa realizar o projeto da escola.

De fato, a escola vem procurando realizar uma educação transformadora. E essa educação não se realizará sem o envolvimento da comunidade escolar, sem o comprometimento dos gestores, educadores, familiares e governo. Uma educação que se faz a partir do envolvimento de todos na escola e pela escola, com decisões que perpassam tanto a administração quanto a proposta pedagógica (FREIRE, 1991).



Ilustração 20 – Escola + Família = parceria na educação
Fonte: Jaime Souza

A ilustração que antecede demonstra a importância do projeto de formação cidadã forjada na escola. É possível perceber que, apesar das precariedades, a escola disponibiliza jogos, recreações e exposições para os alunos. No texto acima se ratifica a importância da família na escola, demonstrando que essa junção se concretiza em uma parceria que dá certo para a educação. Nesse sentido, Freire fala aos professores e lembra que estes devem contribuir para

criar e forjar a escola feliz, a escola alegre. A escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, porque recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz *sim* à vida (FREIRE, 2009, p. 67).

Uma escola diferente se faz com todos, e o professor é fundamental nesta construção. Nesse sentido, a participação dos docentes é fundamental no projeto educativo freireano proposto pela Escola Professora Araci Corrêa Santa Maria. O trabalho desenvolvido volta-se para uma ação integrada, entre gestão escolar e ação pedagógica; por isso,

Percebemos que durante esses quase três anos a equipe gestora da escola elabora seu planejamento em parceria com outros seguimentos e avalia, revê, reelabora durante

o ano, de acordo com a necessidade detectada em sala de aula. O grupo de docentes reúne-se regularmente para planejar suas ações em conjunto, bimestralmente, e participa do planejamento pedagógico semestralmente, quando a escola promove uma semana a cada semestre especificamente para o corpo docente se reunir e traçar suas ações de acordo com a filosofia da escola (EPACOSAM, 2011, p. 5).

Uma educação para todos, planejada e realizada por todos. De fato, os projetos e as ações educacionais nesta escola trabalham por uma transformação social onde todos os envolvidos são autores e sujeitos desta transformação. Nesse sentido, Freire lembra que “é bem verdade que a educação não é a alavanca da transformação social, mas sem ela essa transformação não se dá” (FREIRE, 2009, p. 57). E essa transformação se dá, também, a partir da educação, da escola e da elaboração de um PPP participativo, isto é, realizado por várias pessoas da comunidade escolar em sintonia ao contexto em que vivem.

4.3.1 Projeto-político-pedagógico participativo e contextualizado

Em sintonia com os pressupostos freireanos da educação e de forma coerente aos princípios do Projeto Escola Açaí gestado em Igarapé-Miri/PA, a participação do docente na elaboração e execução do Projeto Político-Pedagógico da escola é incentivada pela gestão municipal e pela gestão escolar local. Almeida reforça a importância da elaboração do PPP dentro da pedagogia freireana quando diz que

Hoje, nenhuma unidade escolar inicia suas atividades sem que o projeto político-pedagógico (PPP) esteja disponível, planejado e explicitado [...] Os planejamentos se integram entre áreas, ligando a escola, cada vez mais, aos temas da comunidade local [...]. Paulo Freire deixou este legado, uma forma de superar o que ele tanto criticou: a educação “bancária” (ALMEIDA, 2010, p. 34).

De fato, um legado freireano. As propostas educacionais consideram a realidade vivida na comunidade. A escola e os professores preparam suas aulas considerando o que os alunos sabem e as experiências culturais que obtêm.

Nessa perspectiva, é na atual gestão que se estimulou que os professores, juntamente com a escola e a comunidade, desenvolvessem o PPP em sintonia com o contexto cultural e educacional no qual a escola está inserida (BRAGA, 2004). Tal iniciativa está em sintonia com os pressupostos democráticos freireanos, como se percebe nos encaminhamentos descritos no Relatório da II Conferência Municipal de Educação, quando se aponta que a educação em Igarapé-Miri deve contribuir e

Assegurar que, após a aprovação do Plano Municipal de Educação, todas as Escolas tenham formulado seus **Projetos Políticos-Pedagógicos**, estabelecendo metas de

aprendizagem em conformidade com a organização do Currículo, com observâncias das diretrizes curriculares para o ensino fundamental (SEMED, 2011a, p. 5 – GT1 – grifo nosso).

É através do Projeto Político-Pedagógico (PPP) que se podem traçar significativos e relevantes resultados para a educação escolar. A LDB (Lei nº 9.394/1996) arrazoa que o ensino fundamental (disposto no art. 32) tem por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I- Desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo,
- II- A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade,
- III- O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos, habilidades e a formação de atitudes e valores,
- IV- O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Evidencia-se, então, que através do ensino fundamental o aluno deve desenvolver a capacidade do aprendizado, refletindo tal concepção no domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Aprendendo a aprender, isto é, raciocinando para resolver situações difíceis, o aluno aprende também a resolver situações novas, que surgem cotidianamente. Lendo, escrevendo, interpretando, criticando textos, o aluno vai, gradativamente, adquirindo condições de compreender os temas de forma interdisciplinar, porque saberá o que está lendo, confirmando o pressuposto freireano da leitura do mundo. É por isso que

Este projeto foi construído a partir das realidades vivenciadas no cotidiano da comunidade escolar na perspectiva de atender seus anseios, aspirações e expectativas, a fim de contemplar a vontade da maioria dessa comunidade (EPACOSAM, 2010, p. 2).

Nesse sentido, evidencia-se que a elaboração do PPP da Escola Professora Araci Corrêa Santa Maria perpassa pelo objetivo de proporcionar ao aluno a inserção no contexto cultural e social da escola, da região. O conhecimento adquirido no ensino fundamental proporcionará, então, ao estudante, condições essenciais para o exercício da cidadania, fortalecido e estimulado na elaboração do PPP (EPACOSAM, 2010).

Ainda sob a reflexão da LDB, evidencia-se que o processo ensino-aprendizagem instigará no aluno a capacidade de desenvolver princípios técnicos, habilidades, conhecimentos específicos, mas, também, fortalecerá princípios de cidadania, da vida em

sociedade, da cultura, viabilizando a construção de uma educação contextualizada ao meio em que vive, à sua realidade. Nesse sentido, o PPP mais uma vez afirma que

Há de se considerar a necessidade de se construir na Escola “Professora Araci Corrêa Santa Maria” uma prática democrática, associada à vontade política, centrada no processo de ação e reflexão constante, que importe realmente na mudança de postura dos educadores e educandos, buscando formar uma nova mentalidade através de uma ação pedagógica pela via de interdisciplinaridade, que contribui para o resgate de uma educação com qualidade que busque:

- desenvolver a cidadania e a solidariedade;
- ensinar os alunos aprendendo a aprender;
- proporcionar os conhecimentos específicos;
- transformar a escola e integrar o aluno na sociedade;
- despertar o compromisso de nossos educadores com a educação;
- despertar o interesse da família para com a escola;
- unir todos os seguimentos em prol a uma educação cidadã (EPACOSAM, 2010, p. 2).

Nessa perspectiva, o PPP da Escola Professora Araci Corrêa Santa Maria foi construído a partir do contexto e do dia a dia da comunidade escolar, procurando conectar-se aos seus anseios, aspirações e expectativas, a fim de contemplar a vontade da maioria dessa comunidade. A primeira etapa do PPP (EPACOSAM, 2010) apresenta um diagnóstico socioeducacional da escola, conforme segue:

A escola possui 13 dependências, sendo 8 salas de aula, 1 sala de professores, 1 diretoria, 1 cozinha, 2 banheiros, 1 sala de vídeo, 1 biblioteca, 1 sala de projetos de ciências, 1 sala de informática. A clientela atendida por esta escola provém da própria localidade, de classe média baixa e classe baixa, bem como das adjacências (ribeirinhos), filhos de/e lavradores (EPACOSAM, 2010, p. 3).

A segunda etapa apresenta os objetivos, metas e ações que a escola pretende desenvolver para que ocorram melhorias na qualidade de ensino, quando afirma:

Pode-se dizer que o projeto pedagógico da escola visa:

- Ensinar o aluno a estudar e aprender;
- Desenvolver no estudante os princípios de cidadania e solidariedade;
- Proporcionar conhecimentos específicos e integradores do aluno à sociedade;
- Transformar a escola;
- Integrar o aluno à sociedade;
- Melhorar a aprendizagem dos alunos em pontos fundamentais para sua formação;
- Desenvolver no aluno a capacidade de aprender a estudar, aumentando sua autonomia;
- Enriquecer a aprendizagem vinculada à sociedade e à cultura do aluno, aumentando, assim, o interesse pelo que lhe é ensinado e contribuindo para que ele compreenda um pouco mais a sociedade na qual vive, e aproximando a educação escolar da realidade e da vivência do aluno (EPACOSAM, 2010, pp. 6-7).

Como se constata, o PPP da escola procura fortalecer princípios de humanização nos educandos, tais como a cidadania e a solidariedade, a ponto de realizarem uma educação conjunta com a comunidade escolar na busca da transformação da sociedade e da própria

escola. Destacam-se ainda, as intenções de desenvolver no aluno o aprendizado que fortaleça sua formação, autonomia e inserção no contexto sociocultural em que vive, valorizando-o em sua vivência. Tal perspectiva aponta para o princípio freireano da educação

Em terceiro lugar, apresenta o método de avaliação onde se perceberá se tais metas foram alcançadas, conforme segue:

As propostas contidas neste projeto serão avaliadas continuamente de forma integral e sistemática com todos os atores diretos e indiretos que integram a comunidade escolar com vistas à tomada de decisões. [...] O acompanhamento, controle e avaliação da execução do projeto acontecerão semestralmente através de reuniões com todos os segmentos da escola (EPACOSAM, 2010, p. 7).

Vale ressaltar, então, que o PPP é dinâmico; portanto, durante o período da sua vigência, deverá ser reavaliado e recomensurado (EPACOSAM, 2010). É um processo que requer recorrentes debates para possíveis reformulações do cotidiano escolar, priorizando, assim, as problemáticas que emergem diariamente (EPACOSAM, 2010). O PPP da Escola Professora Araci Corrêa Santa Maria procura desenvolver, conforme descrição acima, uma prática pedagógica democrática, através da ação-reflexão constante. Ora, a participação, então, de educadores-educandos é de fundamental importância para que se alcance uma educação pública, gratuita, democrática e de qualidade para todos os alunos. Tais objetivos são fundamentais, já que os problemas educacionais existentes na Escola Professora Araci Corrêa Santa Maria são significativos, tais como “evasão escolar e repetência, acentuadas taxas de distorção série/idade” (EPACOSAM, 2010, p. 3). De acordo com o Professor Claudionilson (2012), a elaboração do PPP desta escola o incentiva à ação pedagógica na perspectiva de reinventar o mundo e valorizar o ser humano antes do simples aluno. Ao falar do PPP na escola, ele destaca que

O sistema é diferente. Quando eu cheguei aqui, o que eu gostei foi o projeto político-pedagógico da escola, que foi apresentado. É assim, aqui nós vamos trabalhar a valorização do ser humano, nós vamos olhar este aluno que chega, primeiro como um ser humano, que tem as suas necessidades e que precisa antes de tudo, tentar compreender, tentar entender e contribuir para sua formação. Então eu achei muito bacana quando cheguei aqui e me foi apresentado um projeto que é trabalhar a pessoa, o ser humano antes do aluno.

As dificuldades descritas anteriormente reforçam o abandono e a desistência, pois levam ao desânimo, o que culmina em notas baixas e evasão escolar. No entanto, quando o educador se apropria dos objetivos do PPP, ele é estimulado a prospectar para a realidade e para os educandos uma nova possibilidade. Ele passa a compreender, a entender o aluno a partir do contexto em que este vive e, assim, encontra estímulos para construir com o

educando um novo caminho. Portanto, uma ação pedagógica sem compromisso, com metodologias ultrapassadas e baixa competência técnico-científica, acentua aquelas dificuldades. De forma contrária à realidade, fundamentados no PPP e nos princípios do Projeto Escola Açaí, educadores, educandos, comunidade e gestão da Escola Professora Araci Corrêa Santa Maria desenvolvem projetos relevantes e contextualizados à realidade miriense.

4.3.2 O palmito e o açaí: alternativas regionais para o ato educativo

Então, o aluno hoje tem um amplo conhecimento de Igarapé-Miri: as danças, o carimbó, o siríá. Na feira de cultura e ciências, a gente procura valorizar toda essa questão, tanto da cultura oral, dessas tradições, quanto da questão econômica, da localidade. Às questões sociais a gente dá uma ênfase maior. Tanto que hoje, os nossos projetos que saem do município, daqui da nossa localidade, têm objetivo central de transformar o palmito, que é o principal produto econômico da cultura local. Então, nós falamos: “Vila Maiauatá: terra do palmito”, em todos os sentidos, tanto da polpa, quanto do artesanato, quanto do farelo, quanto do estofamento. É essa nossa pretensão. Porque até então nós não tínhamos uma identidade própria. Hoje nós não temos só o município de Igarapé-Miri, “a capital mundial do açaí”, mas temos o palmito, que alimenta nossa economia há muitos anos (PROFESSORA LENE FERREIRA, 2012).

Como se evidenciou, os problemas são muitos; no entanto, a Escola Professora Araci Corrêa Santa Maria procura superar tais dificuldades. Para tanto, desde 2009, desenvolve projetos inovadores, significativos e contextualizados à realidade dos alunos e da comunidade escolar, procurando, assim, viabilizar melhorias na qualidade da educação oferecida. Deste modo, a “cartilha regionalizada”, anteriormente esboçada, se concretiza, de fato, em projetos que estimulam a educação e a pesquisa, fortalecem os aspectos culturais e regionais e, ainda, potencializam alternativas de geração de renda e preservação ambiental. Nesse sentido, Freire lembra que

A escola democrática não apenas deve estar permanentemente aberta à realidade contextual de seus alunos, para melhor compreendê-los, para melhor exercer sua atividade docente, mas também disposta a aprender de suas relações com o contexto concreto (FREIRE, 2009, p. 104).

Não obstante, além de a escola trazer a comunidade para seu seio, através de encontros com os pais, com as famílias, por meio de comemorações de dia especiais (dia da gentileza, Semana da Pátria, palestras especiais etc.), desenvolve projetos que favorecem o processo ensino-aprendizagem, tais como:

Feira de ciências, arte e cultura; elaboração de livros pelos alunos com base em produção de textos; planejamentos pedagógicos; gincanas culturais por disciplina; Projeto Sala de Vídeo; Projeto Sala de Leitura; intercâmbio entre séries; participação

em eventos municipais (jogos e feiras de ciências) e participação em eventos estaduais e nacionais (EPACOSAM, 2011, p. 4).

Com ações como estas delineadas acima que, por exemplo, educadores-educandos da Escola Professora Araci Corrêa Santa Maria participaram da FECITEC – Feira de Ciência e Tecnologia do Sul do Maranhão, realizada entre os dias 29 de agosto a 3 de setembro de 2011 no estado do Maranhão. O plano envolveu professores e alunos, fazendo com que o “Projeto PALMIARTE: Artesanato da casca de palmito, uma alternativa viável para geração de renda e preservação ambiental em Vila Maiauatá – Igarapé-Miri/PA” fosse escolhido em primeiro lugar no prêmio FECITEC Júnior, classificando a escola para participar de uma mostra internacional que ocorrerá no Paraguai. A Professora Lene Ferreira (2012), de forma muito emocionada, expressa as motivações pelas quais o projeto foi estabelecido:

Sou comprometida com o projeto educacional da nossa escola. O projeto [Palmiarte] foi criado a partir de análises nossas aqui de dentro da coordenação junto aos professores. Então, eu sou assim, chego a ser doente por conta desse projeto. É um projeto que foi aprovado, nós vamos até o fim. Então a gente tem esse compromisso, pode ter certeza. Tem um grupo bom de professores que são comprometidos também com esse projeto na nossa escola, até porque ou tu te comprometes com o projeto ou nós vamos à falência, visto toda situação real que a gente se encontra.

Diante deste relato, evidencia-se que o projeto, além de desenvolver o aspecto educacional nos educadores-educandos, solucionou problemas ambientais existentes na comunidade e potencializou a reação ao comodismo com a situação socioeconômica, proporcionando recursos financeiros e valorização humana.



Ilustração 21 – Resíduos de cascas do palmito
Fonte: Jaime Souza



Ilustração 22 – Projeto Palmiarte
Fonte: Jaime Souza

O projeto fundamenta-se na intervenção social e ambiental, com a elaboração de artesanatos provenientes da casca de palmito (MEIRELLES FILHO, 2004), pois, percebe-se que

A produção das biojoias de palmito é uma realidade que vem possibilitando a retirada de uma pequena, porém importante, parte dos resíduos de palmito do meio ambiente, reforçando assim nosso compromisso de cidadãos com a questão ambiental, proporcionando a geração de renda e possibilitando a valorização desse produto como identidade cultural local. Poder fazer parte da resolução desses problemas é interferir de forma positiva e transformadora para a melhoria socioambiental de nossa localidade, bem como possibilitar melhoria econômica para várias famílias que possam ser atingidas pela efetivação com sucesso deste projeto (FERREIRA, 2011, p. 33).

De fato, tal projeto, elaborado na relação educadores-educandos-escola-comunidade, viabilizou soluções significativas para a população local. Valorizou aspectos culturais que estão no cotidiano das famílias, fortalecendo a utilização de um produto que faz parte da identidade cultural local, extraindo o valor socioeconômico que esse produto típico da região amazônica merece ter; fortalecendo, assim, a participação da comunidade escolar e dos demais moradores da Vila Maiauatá e fomentando a compreensão da importância da preservação ambiental. Ainda, proporcionou geração de renda através da produção artesanal das biojoias e outras miniaturas decorativas, tendo como matéria-prima básica os resíduos derivados do beneficiamento do palmito, a “casca”, concedendo, assim, uma destinação biodegradável a esses resíduos (EPACOSAM, 2010; FERREIRA, 2011).

Além desta participação e da consequente premiação, educadores-educandos da Escola Professora Araci Corrêa Santa Maria desenvolvem outros projetos que externam a preocupação e a valorização do meio ambiente. São projetos que foram construídos para “romper com a imposição de propostas, conceitos, concepções de um ideário fundado na escola urbana, [mas] focar para projetos educativos contextualizados” (OLIVEIRA, 2010a, p. 4). É por isso que os projetos, invariavelmente, são construídos a partir da realidade social, cultural e ambiental vivenciada pelos alunos, procurando, por exemplo, a redução da produção de lixo, transformando os resíduos de palmito em bens para a sociedade local (EPACOSAM, 2010; 2011; FERREIRA, 2011); tais como:

- Destino alternativo para resíduos de palmito: enchimento de móveis;
- Farelo para suínos do topo do palmito: ração para animais;
- Produção de adubo orgânico a partir de resíduos produzidos na feira;
- Reciclagem de papel escolar; e
- Ducha ecológica.

Estes projetos, assim como o Palmiarte, estão sendo reconhecidos e premiados em diversas feiras regionais, credenciando-os para a participação em feiras de caráter nacional e internacional, tais como a FEBRACE (Feira Brasileira de Ciência e Engenharia), que ocorrerá em São Paulo; a MOSTRATEC (Mostra Internacional de Ciência e Tecnologia), que ocorrerá

no Rio Grande do Sul, e o MOCINN (Movimento Científico do Norte/Nordeste), que ocorrerá no Ceará.



Ilustração 23 – Enchimento de objetos/móveis
Fonte: Jaime Souza



Ilustração 24 – Farelo: ração para animais
Fonte: Jaime Souza

A Professora Lene Ferreira (2012), ao comentar sobre a ação pedagógica voltada, também, para estes projetos, diz que

Hoje nós temos alunos lá do igarapé que estão desenvolvendo um projeto de coleta de lixo ribeirinho, transformando este lixo em bens para a comunidade, coisas que nós os estamos incentivando a fazer; então, é algo positivo. O educador pode fazer muito, muito; basta parar para pensar e querer fazer, porque às vezes, você pensa que não tem tantos recursos, mas você pode fazer muita coisa. O próprio lixo do palmito nós estamos transformando em bens, em artesanato, em enchimento e papel. Agora nós temos isso, descobrimos que a fibra faz papel *soft* que vem do palmito. Temos esse papel, então, pode melhor a realidade econômica, social, cultural e ambiental, tudo isso a gente pode fazer.

A participação de educadores-educandos nessas atividades vem transformando a realidade socioambiental e econômica e trazendo, também, saldo positivo para a educação nesta escola, o que reflete, por exemplo, no melhoramento do IDEB, fazendo com que a Escola Professora Araci Corrêa Santa Maria ficasse com o melhor índice entre as escolas públicas do município em 2010 (EPACOSAM, 2011).



Ilustração 25 – Professora Dilza falando sobre reciclagem
Fonte: Jaime Souza

Nesse sentido, educadores-educandos se engajam no projeto a ponto de afirmarem:

Nós somos a Araci [a escola], nós somos o projeto em si. A gente quer ver essa transformação na escola, a gente está vendo já, pelos frutos. Eles [os alunos] estavam com a autoestima acabada praticamente, e hoje a gente vê alunos bem renovados, porque foram valorizados (PROFESSORA DILZA MACHADO, 2012).

Sendo assim, os educandos se sentem parte da construção de uma intervenção positiva na comunidade em que vivem e estudam, e os educadores se motivam a perceber que os educandos se sentem valorizados. Os educadores passam a vivenciar esta nova realidade com orgulho, atribuindo a si, juntamente com os outros participantes, a encarnação do projeto à escola, isto é, o projeto está e é cada educador-educando. A Professora Lene Ferreira (2012) descreve a sensação de educadores-educandos no decorrer do projeto, do início até as viagens:

A partir do momento em que chegam os projetos de Ciência, o professor Gilberto [coordenador de projetos da SEMED] chega e incentiva a gente a estimular o aluno. Aí o aluno cria, tu apresentas e teus projetos são aprovados, aí começa a ganhar viagens, começa a viajar. Isso te deixa extasiado. Então, inicialmente a gente começou: “Será que vamos viajar? Será que isso realmente vai acontecer?” Aí acontece, nosso aluno vai para o Rio Grande do Sul. A gente não vai pelas condições, mas o aluno vai, é real. Tu vais para o Maranhão com um ônibus cheio de alunos do projeto. Tu representas teu município muito bem, aliás, teu estado muito bem. Tu vais para o Ceará com o ônibus de novo lotado e tu vês aquela imensidão de paisagens loucas. Então, são coisas maravilhosas. Então esse momento que eu estou vivendo na educação é marcante, pode ter certeza que vai ficar para o resto da vida, como algo muito positivo dentro da nossa localidade. Podia se dizer: “Ah! Interiorzinho longe”, alguma coisa assim, “não é real”. Então você pode fazer uma boa educação em qualquer lugar do Brasil, independente do salário que tu ganhas ou dos recursos que tu tens em mãos. Se tu tiveres boa vontade e comprometimento, tu podes fazer isso. Porque a gente realiza estes projetos e a gente padece muito com isso, a gente sofre muito com isso, mas a gente se realiza também enquanto profissional e enquanto pessoa.

Este relato evidencia a sensação positiva de se superar as mazelas sociais que existem dentro do contexto em que essas pessoas vivem. Na fala, há uma surpresa implícita, pois talvez, educadores-educandos desta escola ribeirinha, na Vila de Maiauatá, em Igarapé-Miri, nunca imaginariam construir significativos projetos, receber importantes premiações, representar a região de forma relevante, viajar e conhecer lugares nunca imaginados, vivenciar experiências que seriam difíceis de ocorrer sem o projeto. O isolamento natural, as barreiras socioeconômicas não limitaram as ações de educadores-educandos. Há superação, há avanço, há luta, há esperança. Há, de fato, uma educação cidadã que valoriza seres humanos e constrói a possibilidade de uma caminhada esperançosa para o futuro.

Portanto, diante desses desenhos próprios à realidade ribeirinha na Escola Professora Araci Corrêa Santa Maria, importa investigar como se concretiza o processo educacional,

ressaltando-se a importância de compreender como os professores realizam a ação pedagógica nos ambientes amazônidas e, nesse caso, miriense. Como já delineado anteriormente, é sabido que diversos fatores podem e devem dificultar a prática docente por parte dos educadores e, por isso, conhecer e entender como eles realizam o trabalho educacional frente às dificuldades que surgem cotidianamente é significativo para a educação brasileira em terras amazônicas.

4.4 O corpo docente na Escola Professora Araci Corrêa Santa Maria

O corpo docente da Escola Professora Araci Corrêa Santa Maria é formado por quinze professores, alocados nas disciplinas conforme suas habilitações. A estrutura técnica administrativa é composta de uma diretora e uma vice-diretora, ambas com pós-graduação em educação, dois técnicos pedagógicos com formação superior e uma secretária.

A aproximação com os professores da Escola Professora Araci Corrêa Santa Maria se deu a partir de uma visita inicial exploratória. Essa primeira etapa foi necessária para possibilitar o primeiro contato com o campo do nosso objeto de estudo. Na ocasião, após conversar com a diretora e a vice-diretora da escola, oportunizamos um questionário com levantamentos prévios sobre os professores a partir da realidade social e educacional em que estão inseridos.

A utilização do questionário favorece a apropriação de informações que estão relacionadas ao sujeito, sua forma de ser e fazer a educação, contribuindo, assim, para que as questões da pesquisa estejam mais bem fundamentadas. O questionário apresentou indagações voltadas para a identificação dos sujeitos, dados sociais, educacionais, culturais e econômicos. Dos quinze professores, dois estão afastados devido à licença-saúde, impossibilitados, portanto, de responder. Dois outros professores preferiram não participar deste momento inicial. Portanto, dos quinze professores, onze optaram por responder os questionários, colocando-se à disposição para participar das entrevistas futuras.

Os professores que realizam o trabalho docente na Escola Professora Araci Corrêa Santa Maria são, em sua maioria, do sexo masculino e estão na faixa etária entre 30 e 40 anos, como podemos visualizar nas tabelas abaixo:

GÊNERO		
Masculino	7	64%
Feminino	4	36%
TOTAL	11	100%

Tabela 8: Gênero dos docentes

IDADE		
20 a 30	3	27%
30 a 40	6	55%
40 a 50	2	18%
TOTAL	11	100%

Tabela 9: Idade dos docentes

Entre eles, a maioria faz parte do quadro efetivo de professores do município e possui mais de um ano de experiência docente.

TEMPO DE DOCENCIA		
Menos de 1 ano	1	9%
De 1 a 4 anos	6	55%
De 5 a 8 anos	0	0%
Mais de 8 anos	4	36%
TOTAL	11	100%

Tabela 10: Tempo de docência

TIPO DE VÍNCULO		
Efetivo	9	82%
Temporário	2	18%
Outro	0	0%
TOTAL	11	100%

Tabela 11: Tipo de vínculo

Compreender e conhecer a história de vida destes sujeitos pode contribuir para uma melhor percepção da ação pedagógica por eles realizada. A cidade do nascimento e o local onde se realizou, por exemplo, o parto, pode indicar se o sujeito, que atualmente exerce a docência em uma escola ribeirinha, conhece essa realidade “de perto” ou foi “implantado” nela a partir da docência. Nesse sentido, Silva Souza reforça que

Um educador que conhece do contexto, da cultura, do cotidiano dos seus educandos, mais ainda quando mora e vive no mesmo, consegue contribuir muito mais, do que alguém que não tem interesse naquele local e desconhece a realidade dos alunos. Mais do que a intenção e realização de projetos isolados, é preciso, de forma inteligente, estar ali e participar (SILVA SOUZA, 2011, p. 69).

Nesse sentido, dos professores que realizam o trabalho docente na Escola Professora Araci Corrêa Santa Maria, seis nasceram no município onde atualmente trabalham.

CIDADE DE NASCIMENTO		
Igarapé-Miri	6	55%
Belém	4	36%
Outra	1	9%
TOTAL	11	100%

Tabela 12: Cidade de Nascimento dos docentes

LOCAL DE NASCIMENTO		
Hospital	6	55%
Casa	5	45%
TOTAL	11	100%

Tabela 13: Local de nascimento dos docentes

Como se pode constatar, a maioria dos professores é miriense e todos são paraenses; oportunizando, portanto, a possibilidade de um maior vínculo às questões culturais da Amazônia Paraense. O local de nascimento é interessante, já que, como sabemos, muitos dos sujeitos ribeirinhos não nascem em hospitais, mas nas suas próprias residências ribeirinhas, ao lado dos rios e, obviamente, distante de hospitais. São sujeitos que nascem e vivem nos rios amazônicos, o que faz com que essa realidade seja vivenciada por eles de forma afetiva e familiar. Por isso, quando perguntados se o local de nascimento está situado em uma região

ribeirinha, todos que nasceram nas casas afirmaram que “sim”, conforme aponta o gráfico três:

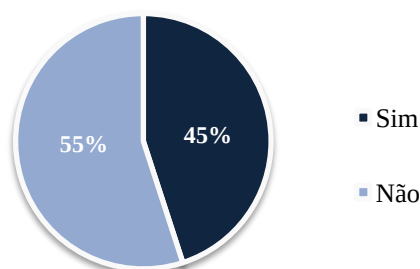


Gráfico 3: Nascimento em regiões ribeirinhas

De fato, boa parte dos professores da Escola Professora Araci Corrêa Santa Maria está imersa no contexto sociocultural em que atua. Além de cinco destes professores, que representam 45% do total, terem nascido em comunidades ribeirinhas, outros dois professores se entendem como sujeitos do campo e um como sujeito “do mundo”, evitando, assim, enquadrar-se em qualquer uma das classificações sugeridas, conforme aponta a próxima tabela:

IDENTIFICAÇÃO		
Sujeito da Cidade	3	27%
Sujeito Ribeirinho	5	45%
Sujeito do Campo	2	18%
Outro	1	9%
TOTAL	11	100%

Tabela 14: Identificação dos sujeitos

Os indicadores acima apresentados influem na localização da atual moradia, conforme podemos perceber:

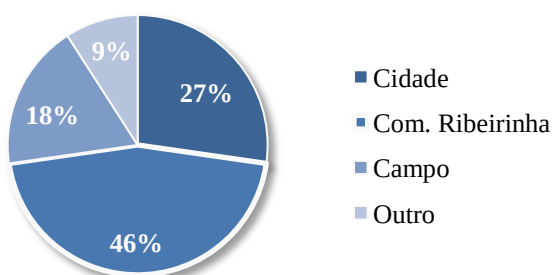


Gráfico 4: Localização da residência atual

Enquanto três professores (27%) indicam que a moradia atual está localizada na cidade de Belém ou Igarapé-Miri, o restante, totalizando 73% dos professores, indicou residir em regiões

rurais/ribeirinhas. Reiteramos que alguns identificam a Vila de Maiauatá como campo ou, conforme uma das respostas, simplesmente como “vila”. No entanto, como se vem percebendo, a maioria que se identifica e/ou reside na mesma vila se percebe enquanto sujeito ribeirinho.

Sete professores estudaram em escolas públicas e quatro estudaram parte do tempo em escolas privadas/particulares e parte em escolas públicas. Entre os sete professores que pertenceram à rede pública de ensino, cinco estudaram em escolas ribeirinhas e seis em escolas localizadas na área urbana.

A renda dos professores reflete o que apontamos na seção anterior. É notório que os professores são mal pagos em boa parte da rede pública de ensino no nosso país. No entanto, como se pode perceber, a maioria dos professores mirienses, quando comparados a outros docentes na Amazônia, recebe acima de dois salários mínimos.

RENDAS SALARIAIS		
1 a 2 salários	2	18%
3 salários	5	45%
4 salários	1	9%
Mais de 4 salários	3	27%
TOTAIS	11	100%

Tabela 15: Renda salarial

Considerando que boa parte dos professores que atuam em escolas ribeirinhas não possui formação adequada (HAGE, 2006; BLANCO, 2009b; SILVA SOUZA, 2011), a realidade na Escola Professora Araci Corrêa Santa Maria se apresenta de forma surpreendentemente diferente e positiva.

FORMAÇÃO		
Ensino Médio Completo	0	0%
Ensino Médio Incompleto	0	0%
Graduação Completa	5	45%
Graduação Incompleta	1	9%
Pós Completa	4	36%
Pós Incompleta	1	9%
TOTAL	11	100%

Tabela 16: Formação docente

Como é possível perceber, todos os professores já concluíram o Ensino Médio e somente um ainda não concluiu a sua graduação. Reitera-se, ainda, que além de já ter concluído a graduação, 45% dos professores são pós-graduados (um deles próximo de

terminar o curso). Tais indicadores são significativos para o contexto ribeirinho e para a própria realidade miriense. Como destacamos na seção anterior, na tabela seis, a qualificação docente no município apresenta 49% dos professores que cursaram somente até o Ensino Médio. Outro aspecto, diferente do que comumente se encontra em escolas ribeirinhas, é o de que nenhum dos professores relatou exercer a docência em classes multisseriadas.

A partir das respostas acima apresentadas, optamos por quatro professores que entrevistamos para a investigação ora proposta, isto é, refletir acerca de como os professores ribeirinhos, que realizam sua docência na Escola Professora Araci Corrêa Santa Maria, situada na Vila de Maiauatá, Igarapé-Miri/PA, realizam a sua prática pedagógica.

Como descrito nos aspectos metodológicos na parte introdutória deste estudo, a escolha destes educadores se deu a partir da constatação, através das respostas dos questionários, de que tais professores nasceram, viveram, estudaram e residem atualmente em comunidades rurais/ribeirinhas. São sujeitos, de fato, ribeirinhos. Além disso, estes professores procuram realizar sua docência a partir dos pressupostos freireanos da educação, ou seja, desenvolvem uma educação libertadora, autônoma, dialógica e em sintonia com o contexto em que estão inseridos, comprovados nos projetos que a Escola Professora Araci Corrêa Santa Maria realiza com seus alunos.

4.5 A ação pedagógica dos professores ribeirinhos que atuam na Escola Professora Araci Corrêa Santa Maria

Eu acho que posso contribuir muito com a minha prática, até com meu exemplo, eu sempre mostro pra eles o meu exemplo, que eu sou filha de pescadora. Sou eu a primeira filha, eu tinha que olhar meus onze irmãos [...]. Então eu tinha que estudar. O meu estudo era minha tábua de salvação, eu falo para eles: só tem duas formas de ficar rico, de ter alguma coisa e ser alguma: estudando e ficando rico de forma lícita, ou ganhando na loteria, mas isso é muito difícil, então, vamos estudar! Então eu acho que eu posso, com meus ensinamentos, com minha prática [...] mostrar minha experiência de vida para eles, eu acho que eu posso fazer diferença na vida dos meus alunos (PROFESSORA DILZA MACHADO, 2012).

Já abordamos a existência de algumas práticas e saberes que são fundamentais aos educadores no exercício da ação pedagógica. Reforçaremos, portanto, a significância de uma prática docente autônoma, libertadora, dialógica e contextualizada, perpassando uma prática que valoriza e fortalece a diversidade e identidade cultural dos povos amazônicos, empoderando-os para a vida em sociedade.

Concordamos com Freire (1996) quando afirma que é necessário e imprescindível que o professor se aproprie dos princípios que norteiam a ação pedagógica em direção à

autonomia. Freire (1996; 2011) destacava que a autonomia reflete-se na capacidade de agir por si, de optar, de escolher, de tomar decisões e expor ideias com o outro, agindo sempre com responsabilidade. Essa perspectiva freireana é reforçada pelos professores ribeirinhos quando afirmam que

Nós procuramos [...] ter essa autonomia na nossa prática. A gente reúne, a gente mantém um diálogo organizado. Nós temos total autonomia de exercer essa nossa prática, desde que, claro, nós tenhamos em mente a filosofia da escola, sem perder esse foco, que é a questão da construção cidadã. Então, é muito importante o professor ter autonomia, mas não perder de foco os objetivos e a filosofia da escola (PROFESSORA LENE FERREIRA, 2012).

Apesar da autonomia necessária, evidencia-se que a prática pedagógica não se realiza de forma isolada. Surge, então, a prática de uma autonomia multidisciplinar e interdependente. Multidisciplinar porque se faz necessário dialogar com outras áreas, com outras disciplinas, com outras perspectivas, e interdependente porque, enquanto se realiza de forma autônoma, procura reunir-se com o outro, ouvir o outro, dialogar e aprender com o próximo de forma organizada e planejada. É uma autonomia responsável, como apregoa Freire (1996), mas ela existe e é confirmada:

Tenho autonomia para realizar minha prática pedagógica com certeza. Mesmo tendo esta autonomia, a gente procura estar socializando, claro, para que haja um trabalho em conjunto, interdisciplinar, para que a gente não fique isolada só naquele foco único para nossa disciplina. Aliás, se eu não tivesse esse contato com os outros, talvez eu não conseguisse desenvolver bem minha disciplina (PROFESSORA LENE FERREIRA, 2012).

O que de fato se reforça nas falas acima é que há autonomia para a prática e, sem dúvida, isso é fundamental a uma ação pedagógica transformadora para educadores-educandos. Além do apontamento que fazem em relação ao diálogo com os demais professores e disciplinas, há um “senão” destas falas que remete a uma necessária submissão quanto às diretrizes da escola. De fato, essa é uma expressão que se repete por outros professores, como é possível perceber abaixo:

Poder desenvolver meu trabalho com autonomia, traçar meus objetivos, a minha estratégia de trabalhar em sala de aula... Quanto a isso, a escola nos deixa livre, desde que esteja de acordo com a concepção da escola também. Você precisa cumprir, adequar o trabalho de acordo com a filosofia da escola. Até porque nós temos uma coordenação, estamos sob uma coordenação, nosso trabalho é fiscalizado pela coordenação pedagógica da escola, mas ela dá plena autonomia para isso (PROFESSORA DILZA MACHADO, 2012).

Você percebe que nós estamos neste trabalho de elaboração de projeto de temática, e isso é reflexo desta autonomia que nós temos para trabalhar. Embora nós tenhamos as orientações, mas nós temos tranquilamente orientação em sala de aula para desenvolver o nosso trabalho (PROFESSOR CLAUDIONILSON, 2012).

De fato, como se constatou na seção em que a Escola Santa Maria foi descrita, evidencia-se que a escola tem um projeto pedagógico, e ele deve ser seguido pelos docentes que lá atuam. No entanto, o que é importante e significativo nessa perspectiva é que as propostas da escola, que busca uma formação cidadã fundamentada em Freire, estão em direta relação com a ação pedagógica dos professores. Ambos, professores e coordenadores trilham um caminho educacional coerente e sintonizado aos anseios dos educandos, da comunidade, a partir de uma pedagogia freireana. É por isso que é possível enxergar que a ação destes professores é realizada de forma autônoma e relevante ao contexto ribeirinho em que vivem e exercem a docência.

Ressalta-se, então, que um professor autônomo, que o é desde o processo formativo até a execução da sua prática pedagógica, terá melhores condições de compreender e agir de maneira relevante e significativa sobre a diversidade cultural que o cerca, procurando, assim, refletir sobre os aspectos intelectuais e sociais que envolvem o seu fazer pedagógico. Nesse sentido, Nóvoa lembra que

A formação deve estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma **autonomia contextualizada** da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação dos professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (NÓVOA, 1992, p. 27 – grifo nosso).

A autonomia é fundamental ao professor em qualquer contexto, reforçando-se ainda mais a necessidade para aquele que exerce a docência em escolas ribeirinhas. Na concepção marxista, a perda da autonomia docente é percebida como o principal elemento da proletarianização. O educador sem autonomia, dependente e condicionado por outros para a realização do seu trabalho, sofre as pressões do mundo, do mercado de trabalho, da escola, da comunidade, e ainda sofre com baixíssima remuneração. Portanto, é o oposto de um sujeito livre no desenvolvimento de suas ações, conforme apregoa Oliveira (2010c).

O educador autônomo entende que há um direcionamento, um conteúdo, uma linha para ação, mas, ao mesmo tempo, entende que é possível desenvolver a docência em sintonia com a proposta pedagógica e os objetivos que pretende traçar a fim de instigar uma educação relevante e autônoma. É por isso que

O trabalho docente nesta questão de autonomia é eu ter, por exemplo, o conteúdo programático que existe, mas eu tenho total autonomia para que eu possa modificá-lo, não transformá-lo, modificá-lo para que o aluno possa ter claro o que eu pretendo com ele, qual o meu objetivo a cada aula; então eu tenho esta total autonomia (PROFESSORA VÂNIA, 2012).

A autonomia, na perspectiva freireana, portanto, ocorre a partir da conscientização, que contribuirá para que o professor perceba que, enquanto ser humano, está no mundo e em relação com ele, transformando-o e intervindo nele através da ação pedagógica. É nesse sentido que se faz necessário o surgimento de propostas educativas pensadas, articuladas e realizadas por professores que, de forma autônoma, construam uma educação sintonizada aos anseios das comunidades ribeirinhas e ao conteúdo programático proposto.

O professor autônomo é um educador responsável por si, pelos outros, com os outros, com a escola, na escola, com a sociedade e na sociedade e, fundamentalmente, com a seriedade a que a educação se propõe. Contreras (2002, p. 36) aponta para o fato de que, muitas vezes, os professores ficam “na função reduzida de aplicadores de programas e pacotes curriculares”, e, mais uma vez, contribui quando, ao falar da autonomia perdida do professor, destaca que:

A degradação do trabalho do professor, privado de suas capacidades intelectuais e de suas possibilidades de ser realizado como produto de decisões pensadas e discutidas coletivamente, regulamentado na enumeração das diferentes tarefas e conquistas a que deve dar lugar, fez com que os professores fossem perdendo aquelas habilidades e capacidades e aqueles conhecimentos que tinham conquistado e acumulado ao longo de dezenas de anos de duro trabalho (CONTRERAS, 2002, p. 38).

O professor ribeirinho não se limita, simplesmente, a aplicar programas. Ele reflete a realidade junto com seus alunos. Nessa perspectiva, o educador sem autonomia se torna um trabalhador como qualquer outro, que apenas tem a sua força de trabalho para vender. Está na docência por uma obrigação, seja do próprio sustento ou porque não encontrou nada melhor para fazer. A única diferença nele é o conhecimento que obtém, mas diante de uma situação precária, invariavelmente, no contexto ribeirinho, sente-se desestimulado. Tal situação reforça e fortalece uma educação opressora e bancária.

Ao inserir-se na realidade dos educandos, o professor inicia seu caminho de autonomia. Essa caminhada favorece e fortalece outro desafio ao educador nestes tempos, que é o de realizar uma educação libertadora diante de tantas ofertas de um mundo cada vez mais voltado para o mercado. A educação libertadora é um tipo de educação que não está fundamentada no tecnicismo do educador, mas na construção de uma educação progressista e revolucionária, que liberta educador-educando, concomitantemente. Freire lembra que

Meu papel de professor progressista não é apenas o de ensinar matemática ou biologia, mas, sim, tratando a temática que é, de um lado, objeto de meu ensino, de outro, da aprendizagem do aluno, ajudá-lo a reconhecer-se como arquiteto de sua própria prática cognoscitiva (FREIRE, 1996, p. 124).

Nesse sentido, percebe-se que a ação pedagógica destes professores ribeirinhos reflete a pedagogia freireana quando afirma que

Nessa visão libertadora, eu utilizo muito, porque nosso aluno ribeirinho, ele tem uma linguagem muito rústica. Eu, por exemplo, que trabalho com ciências, não posso apenas usar os termos técnicos. Eu tenho que sempre usar, também, os termos que eles já trazem. Por exemplo, argila para eles não é argila, para eles é barro. Então eu tenho que utilizar a palavra barro, mas sempre me referir à argila, porque eu sempre digo para eles assim: “Tem um conhecimento que é tido como conhecimento científico, que em certos momentos, vocês vão ter que utilizar, vocês vão ter que aplicar”. Mas eu não descarto o que eles sabem. Por exemplo, quando se trabalha com água [...] nós trabalhamos com ribeirinhos, então, quando eu trabalho com tratamento de água, que eu vou falar do cloro, eu vou falar de todas as etapas do tratamento, eu tenho que considerar também ele, eu pergunto assim: “Como é que vocês tratam a água na casa de vocês?” E eles não falam cloro, eles falam seitante, e até na escrita deles, eles colocam isso e eu considero. A partir daí, nós vamos trabalhar as outras formas para que eles possam também ter esse conhecimento (PROFESSORA VÂNIA, 2012).

Às vezes, você tem que trabalhar os conteúdos de acordo com a grade curricular da escola. Mas, a gente adequa esses conteúdos à realidade dos nossos alunos. [...] Porque aquele conteúdo que você está trabalhando, que você já sabe, eu digo para eles que eles já sabem, embora não tenham visto no banco da escola, mas já viu lá fora, por exemplo, quando ele vai comprar o chop, eu digo assim: “Lembra do chop que vocês comprem a vinte centavos? Pois é, então, só muda um pouquinho o nome.” Então eu tento adequar a bancária com a libertadora (PROFESSORA DILZA MACHADO, 2012).

De fato, os professores compreendem o contexto em que estão inseridos e procuram realizar uma educação que liberta o aluno ribeirinho. Freire já advertia que não devia se esquecer do conhecimento técnico ou ignorá-lo, mas que fazia mais sentido utilizá-lo na prática diária; era a teoria na prática. É o chop, é a abundante água, é o linguajar, enfim, tudo o que faz parte da vida dos educandos ribeirinhos é valorizado e considerado em sala de aula. Os professores respeitam o conhecimento dos educandos, mas não deixam de trabalhar em sala de aula os aspectos científicos da forma como se apresentam.

O aspecto significativo nas falas está exatamente no fato de que os conhecimentos dos ribeirinhos não são ignorados, mas, pelo contrário, são valorizados e utilizados na prática educativa. A fala e a participação dos educadores-educandos ribeirinhos ajudam a produzir o conhecimento em sala de aula, tanto no aspecto prático (o dia a dia deles), como no aspecto científico (a teoria), como afirma a Professora Lene Ferreira (2012) quando diz que “o aluno falando, ele te ajuda a produzir tua aula, a melhorar cada vez mais a aula, o aluno dando opinião”. Ressalta-se, ainda, que, ao ponderar sobre a adequação que procura fazer entre a concepção bancária e libertadora na prática educativa, a Professora Dilza (2012) evidencia que a ação pedagógica procura superar uma prática educativa tecnicista e tradicional que existe.

É por isso que, então, a ação pedagógica desenvolvida nas salas de aulas ribeirinhas não pode, por exemplo, priorizar uma educação que se realiza em escolas urbanas. A aplicação do que deu certo em um contexto não serve como parâmetro para indicar o que dará certo em outro. Tal princípio se aplica a qualquer contexto, mas reforça-se ainda mais para a educação ribeirinha. Uma educação baseada em tais parâmetros é uma educação bancária e opressora. A ação pedagógica libertadora, realizada de forma relevante, se estabelece na dialogicidade e na construção de seres inacabados, isto é, educador e educando na *práxis* de uma educação libertadora. Para que isto ocorra, Freire (1996) lembra que é necessário que se tenha respeito aos educandos, à visão de mundo deles e ao conhecimento que já possuem. Nesse sentido,

Paulo freire nos ensina esta questão, por exemplo, de primeiro conhecer o outro lado que eu estou trabalhando, primeiro como ser humano, como pessoa, e não como um aluno em si. Tentar compreender que, por exemplo, os seres humanos são dotados de ideias e concepções que, às vezes, se chocam com as minhas. Que não são as mesmas concepções ou ideias que eu tenho (PROFESSOR CLAUDIONILSON, 2012).

Por isso, é preciso que o professor,

permanecendo amorosamente cumprindo o seu dever, não deixe de lutar politicamente, por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos (FREIRE, 1996, p. 142).

De fato,

Será na sua convivência com os oprimidos, sabendo-se também um deles – somente a um nível diferente de percepção da realidade –, que poderá compreender as formas de ser e comportar-se dos oprimidos, que refletem em momentos diversos, a estrutura da dominação (FREIRE, 2011, p. 67).

Portanto, o professor, enquanto libertador, luta contra as injustiças, contra as explorações, contra as exclusões, entre ele e o educando e entre ambos e o mundo, realizando, assim, uma ação pedagógica relevante e significativa para e com os sujeitos envolvidos no processo educacional. A intenção e a ação do professor são fundamentais, pois, assim, “diminuo a distância que me separa das condições malvadas em que vivem os explorados quando, aderindo realmente ao sonho de justiça, luto pela mudança radical do mundo” (1996, p. 138). Esse sonho, essa luta, evidencia-se no anseio que os professores ribeirinhos possuem em relação aos educandos:

Desejo que o meu aluno possa ter uma visão de mundo, essa visão de transformação, não só de ir para a escola aprender matemática e português e pronto acabou, mas sim, de fato, ser um cidadão (PROFESSORA DILZA, 2012).

A gente tenta o máximo possível fazer com que o aluno aprenda a opinar, aprenda a escolher, aprenda a raciocinar, e não simplesmente reproduzir. É importante tu formar cidadãos libertos, livres, amplos completos, e não simplesmente reprodutores (PROFESSORA LENE, 2012).

Ora, para esses professores que conhecem a realidade ribeirinha, há uma esperança e um sonho para os educandos: de que a educação que eles estão tendo no momento possa gerar sujeitos verdadeiramente livres, através de cidadãos que possam fazer a diferença na sociedade. A ação pedagógica libertadora se fortalece na busca de que educadores-educandos trilhem um caminho de libertação e de uma visão de um mundo em que possam intervir e transformar. De fato, não se reduz ao acúmulo de conhecimentos disciplinares ou à mera reprodução verbal do que se ouviu e/ou aprendeu, mas, sim, de fato, significa a formação de cidadãos empoderados, sujeitos de seus próprios caminhos, possibilitando uma sociedade transformada e seres humanos libertos.

É por isso que ser professor é muito mais do que transferir conhecimentos em salas de aula. Freire reforça que

Nossa tarefa docente não se esgota no ensino da matemática, da geografia, da sintaxe, da história. Implicando a seriedade e a competência com que ensinemos esses conteúdos, nossa tarefa exige o nosso compromisso e engajamento em favor da superação das injustiças sociais (FREIRE, 2009, p. 84).

Uma ação pedagógica libertadora parte do pressuposto de que se deve conhecer a realidade social em que os sujeitos educativos estão envolvidos. Para tal conhecimento, é necessário conversa, contato, diálogo. Outro desafio, portanto, é que, de forma dialógica, o professor, no contexto amazônico ribeirinho, construa um conteúdo programático que reconheça os saberes dessas populações como autênticos e apropriados para a apreensão e a ressignificação do mundo, para depois, voltando a ele, poder intervir nele. Não interessa um currículo tradicional, construído em um contexto antagônico. Por isso, o currículo não pode ser imposto e/ou obrigatório. Freire lembra que

A dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes (FREIRE, 2011, p. 115).

Nesse sentido, o dialogar é fundamental ao professor inserido em um contexto ribeirinho. Já tratamos acerca da riqueza que a cultura amazônica ribeirinha possui. O professor não pode ignorar essa realidade. É no diálogo que o professor escutará o aluno, a

comunidade escolar e, com suas experiências, construirá/organizará, em relação dialética, o currículo adequado. O diálogo é um aspecto freireano fundamental para a ação pedagógica. Por isso, a Professora Dilza Machado (2012) afirma que é esse o ensinamento freireano que mais lhe influencia na docência, já que

É o diálogo que nós devemos ter com nossos alunos, ouvi-los, ouvir os alunos, ouvir as experiências deles, para tentar adequar a nossa prática pedagógica (PROFESSORA DILZA, 2012).

Nesse sentido, o diálogo é o mecanismo propulsor para a elaboração e adequação de uma prática pedagógica significativa. Ressalta-se na fala o aspecto “ouvir”, antes do “falar ou fazer”. De fato, Freire (2011) insiste na importância de construir um diálogo onde o silêncio se esvai e a fala do outro e com o outro proporciona a pronúncia do mundo, para assim modificá-lo. O professor que se importa em ouvir, dá a oportunidade ao educando de gerar a palavra, idealizar, criando a ponte necessária no ato educativo entre educador e educando. É quando o aluno fala e interfere de forma construtiva. Por isso,

Eu gosto de ouvir o meu aluno, porque se tu não ouvires ou não deixar ele falar, tu não vai deixar ele interferir, e se tu deixa ele interferir, tu pode te policiar, te consertar, né? [...] Então eu gosto muito do diálogo sim, na nossa prática pedagógica (PROFESSORA LENE, 2012).

A interferência criada na dialogicidade entre educador-educando proporciona reflexões e mudanças de postura, quando necessárias. Ressalta-se de forma implícita algo significativo na fala acima. O docente assume a possibilidade de erro, abrindo espaço para a intervenção do educando para que aquele se “conserte”, se há erro. De fato, o diálogo estabelece o respeito e a troca de conhecimentos que ambos possuem, abrindo espaço para que possíveis erros ou limitações sejam evidenciados e corrigidos. Freire (1996) reforça que é escutando que se aprende a falar com os alunos. De fato, o professor, conforme arrazoa Freire (1996), não deve se posicionar de forma autoritária como senhor do conhecimento, o “sabe-tudo”; por isso, a fala do professor ribeirinho abaixo ressalta a importância de uma prática educativa dialogal, quando afirma que:

Sempre faço um esquema na sala de aula, pois o professor não é aquele que sabe tudo, mas é aquele que apenas facilita, que faz o transporte do conhecimento que já está aqui produzido a vocês. Eu faço apenas esta ponte, eu falo para eles, o professor que vai facilitar o conhecimento pra vocês (PROFESSOR CLAUDIONILSON, 2012).

O mesmo professor, ao relatar sobre os impedimentos que podem prejudicar o processo de diálogo entre educador-educando, afirma que isto ocorre quando o professor

Pensa que é o dono da verdade. [Quando] a gente não abre espaço para que a gente possa ouvir. E quando a gente se sente um pouco dono da verdade, aí você não pratica a escuta, e o diálogo é prejudicado. E quando você só quer falar, quando você acha que você tem a verdade, quando você acha que não pode mudar suas ideias, suas concepções, eu acho que isso prejudica muito. Então eu acho que tem que ter essa abertura de achar o que o outro ou seu aluno pode contribuir com você (PROFESSOR CLAUDIONILSON, 2012).

Portanto, para o professor,

procurar conhecer a realidade em que vivem nossos alunos é um dever que a prática educativa nos impõe: sem isso não temos acesso à maneira como pensam, dificilmente então poderemos perceber o que sabem e como sabem (FREIRE, 2009, p. 83).

Nesse sentido, o Professor Claudionilson (2012) reitera que

O processo de diálogo na sala de aula facilita para que se possa conhecer, saber da concepção das ideias, porque se eu não abro espaço para ele, eu não vou saber das suas necessidades. [...] Então quando nós queremos o benefício, a gente tem que ir atrás das necessidades, das aspirações, daquilo que ele pensa, do que ele pode contribuir conosco.

Como se percebe, essa perspectiva é, então, valorizada e reforçada pelos professores ribeirinhos, já que “na maioria das vezes a gente sabe os principais temas de interesse deles e busca trabalhar estes temas na escola” (PROFESSORA LENE FERREIRA, 2012). De fato, o diálogo aproxima, faz conhecer ainda mais a realidade e proporciona a geração de ideias, novas ideias que respondam às necessidades que se evidenciam no diálogo e que contribuem para a ação pedagógica e o ato educativo estabelecido entre educadores-educandos. Essa possibilidade cresce significativamente quando a prática educativa é realizada em pequenas regiões e/ou lugarejos, como é o caso das comunidades ribeirinhas. Tal perspectiva é afirmada até

Porque nós estamos em uma localidade muito pequena, né? Até agora, para procurar as temáticas para trabalhar, nos diversos temas, nestes dois semestres, nós temos uma temática que vamos trabalhar. Como a gente conhece os nossos alunos, a gente pode desenvolver uma temática que pode favorecer: Quais são as necessidades? Quais são as aspirações? O que ele mais precisa? (PROFESSOR CLAUDIONILSON, 2012).

A criação dos temas geradores é construída, então, a partir do conhecimento da realidade e do contexto, por meio da dialogicidade. Sendo assim, a ação pedagógica se estabelece a partir do diálogo, incentivando a manifestação dos educandos nos assuntos pertinentes ao seu cotidiano, portanto, de seus próprios interesses. É o diálogo sobre o açai, sobre rios, sobre peixes, sobre lendas, sobre religiosidade, sobre a vida ribeirinha. E aí está outro desafio: contextualizar a educação. A ação pedagógica, para ser relevante, carece estar

em relação com o contexto histórico-cultural e social dos alunos. Tal perspectiva fortalece um processo de ensino-aprendizagem que incita o desenvolvimento de conhecimentos e experiências necessárias aos alunos, a partir de uma formação inserida em sua realidade. O educador necessita

Perceber a linguagem ribeirinha, o vocabulário específico/típico, rico com a linguagem, com as normas, construir planejamentos através de temas geradores, enfim, relacionar os saberes, antes desvalorizados, com o currículo das escolas ribeirinhas e promover não um projeto único de educação, mas o reconhecimento da diversidade (SILVA SOUZA, 2011, p. 180).

Desta forma, o professor propicia uma educação relevante a partir da construção do conhecimento de forma significativa ao educando. Evidencia-se, então, que o desenvolvimento de qualquer processo educativo não deve estar dissociado do ambiente sociocultural dos sujeitos. A educação libertadora, transformadora e relevante realiza a educação incorporando os sujeitos, o contexto e o próprio conhecimento no processo. Nesse sentido, reforça-se a necessidade de

Aproximar cada vez mais a minha prática pedagógica, buscando problemas do dia a dia, porque a minha disciplina é ciências, então, buscando os problemas do dia a dia, para fazer com que a educação tenha significado para o aluno. Quando ele tem um conhecimento e isso é trazido para a sala de aula, este conhecimento que ele tem lá fora, para que a gente possa trabalhar aqui dentro, para ele tem bem mais significado e fica até mais fácil de ele aprender (PROFESSORA VÂNIA, 2012).

Como se constata, é uma educação que se concretiza relacionando os diversos aspectos no mesmo processo. Conforme a professora Vânia exemplifica acima, há mais significado para o aluno quando ele consegue relacionar a sua realidade, a sua vida, o conhecimento que já possui e as suas experiências com o processo educativo. Essa significância se confirma com a realidade de que fica mais fácil para ele (o aluno) aprender. O aluno, o educador, o conhecimento e o contexto se constituem e se constroem numa relação dialética progressista. Por isso, não há “como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico social dos educandos” (FREIRE, 1996, p. 137). Tal perspectiva freireana é levada a sério pelos professores ribeirinhos, já que, segundo eles:

A gente procura realizar nossas ações pedagógicas dentro de um processo contextualizado. No planejamento, a gente procura o tempo todo fazer com que o professor esteja buscando situações reais, vivenciadas pelo aluno, para estar discutindo isso contextualizado. Exemplo: agora para 2012, nós acabamos de escolher um tema que é saúde, que é um tema que as igrejas, as irmãs, vão discutir na Campanha da Fraternidade, Saúde Pública e alguma outra coisa. Você vai trabalhar saúde em todas as dimensões, tudo com relação à saúde em nosso município. [...] Agora nós vamos ver que tipos de doenças são causados e quais as populações mais atingidas pelas situações. Outra é a questão da droga, que aqui é

comum. [...] Então a gente elabora os nossos projetos de ciências também fazendo o combate a essa situação. Outra questão também é a gravidez precoce, que é muito comum, então a gente precisa fazer este trabalho contextualizado. A gente procura o máximo possível contextualizar e cobrar de outros professores. Nós temos professores que trabalham lá a primeira vacina instituída no Brasil, mas esquecem de trabalhar o sistema de vacinação no nosso município hoje. Porque seria mais fácil entender esse processo se trabalhasse nesta realidade, então a gente procura ao máximo esta contextualização (PROFESSORA LENE FERREIRA, 2012).

De fato, é nessa perspectiva que se entende que a ação pedagógica realizada em comunidades ribeirinhas precisa estar enraizada à realidade social e cultural dos sujeitos que vivem neste contexto. A Professora Lene Ferreira reforça que a ação pedagógica deve contemplar situações reais, o dia a dia dos alunos, para que assim possa se agir com intervenções. No relato, percebe-se que a contextualização, entre outras perspectivas, é realizada a partir das necessidades sociais da região, desde a vila até o município, e é desenvolvida em sintonia com o trabalho que outras organizações (igrejas, por exemplo) estão realizando. Na seção anterior, evidenciou-se a precariedade da saúde em comunidades ribeirinhas. De fato, tal situação demonstra a calamidade pública que se encontra a saúde em nosso país. Nas regiões ribeirinhas, infelizmente, tal realidade se acentua. Portanto, é realmente significativo que a prática pedagógica debata e reflita sobre as doenças, sobre a saúde, sobre problemas que afligem as pessoas e que precisam de uma solução. Ora, é uma ação pedagógica contextualizada, que vai além dos limites da sala de aula, que valoriza o contexto, atribuindo significância ao processo educativo. Obviamente que não se limita a ele. De fato, olha o contexto global, mas não ignora a realidade local. Essa perspectiva se evidencia na fala abaixo:

A partir do texto que eles produzem eu começo a desenvolver a minha aula. Porque aí é uma realidade que eles conhecem, que é deles. Eu tento buscar notícias em jornais, revistas, porque não se pode falar também só do lugar onde nós vivemos, nós temos que comparar. Por exemplo, neste dia da aula da água, eu peguei um texto, uma reportagem de Belém, para mostrar para eles que em Belém também tem problema de água, de abastecimento de água. Então eu tento contextualizar ao máximo o que eu posso para adequar com o contexto, para que eles possam ver que aquela realidade não é somente deles (PROFESSORA VÂNIA, 2012).

De fato, uma educação séria e comprometida, a partir de uma pedagogia freireana, se faz em relação com o outro e com o contexto do outro. Por isso, mais uma vez, se fortalece a prerrogativa de que valorizar o contexto ribeirinho no processo educacional, como é o caso, não significa que se devam fechar os olhos para o contexto mais amplo. De fato, tudo é contexto, do local ao global, e ambos se constituem como meios de uma educação que se faz na possibilidade de uma transformação social. Nesse sentido, o conhecimento científico, produzido em ambientes acadêmicos e/ou escolares, se agrega aos saberes construídos e

experimentados durante a existência por parte destas populações tradicionais da Amazônia, por isso

A questão, por exemplo, da tempestade. Eles utilizam quando eu dou aula na quinta série, que é a turma que vem, assim, com aquela influência bem forte. “– Professora, olhe, eu sei quando vai chover.” Então, antes de falar em meteorologia, ele falou: “– Eu sei quando vai chover, olha a saracura canta...” Aí ele começou a explicar a relação dos animais, das reações dos animais e das ações dos animais com a mudança climática. Aí eu fui buscar desde a história da Grécia de todo aquele povo, como é que eles se utilizavam para saber as mudanças climáticas. Como é que o índio, a questão indígena, porque o índio ele não utiliza esses mecanismos que hoje nós lidamos, a televisão que vemos, “olha, hoje vai chover no norte, vai chover no sul...”, então eu utilizo, sim, isso, para ele poder compreender o mundo à sua volta (PROFESSORA VÂNIA, 2012).

Como afirma Oliveira (2009), não há um saber, mas sim, saberes. São saberes populares, que existem sem uma explicação racional. Tais apreensões foram se constituindo cotidianamente e, conforme se evidencia na fala acima, tais saberes são repassados e, de certa forma, instigados numa relação familiar de pai para filho. No caso acima, se sabe que iria chover através de uma análise e interpretação de fatores ligados à natureza, aos animais, ao contexto, à vida cotidiana dos alunos. A professora Vânia, no entanto, valoriza o conhecimento de forma abrangente, isto é, o saber popular se agrega ao aspecto histórico e à própria informação concedida em programas televisivos sobre os aspectos climáticos. De fato, nesse caso, constata-se que um saber, o científico, não se torna mais importante que o outro, isto é, o saber experimentado na vivência e na experiência apreendida no contexto em que vivem, fazendo com que, de tal modo, todos tenham o seu valor na totalidade dos saberes existentes.

Outro aspecto significativo para a ação pedagógica, de forma contextualizada, em comunidades ribeirinhas é a apropriação de aspectos culturais no processo educacional. A Amazônia, entendida em suas realidades geográficas (rios, florestas, terra etc.), sociais (pobreza, riqueza), culturais (mitos, contos, religiões) e na diversidade de seus povos (brancos, negros, caboclos, índios, ribeirinhos etc.), se constitui como um arcabouço riquíssimo para uma educação significativa a esses povos numa abordagem, também, cultural. Nesse sentido, os professores reforçam que

Então, isso aí a gente trabalha, não só na minha disciplina, mas também a escola. Nós temos muitos eventos culturais. Eu tive uma experiência, a alguns anos atrás, de trabalho com língua portuguesa, dos próprios alunos, por exemplo, produzirem os textos deles a partir da realidade. Por exemplo, para a lenda do boto, que é aqui do nosso Pará, mas e lá no teu rio? Como é que acontece? Cada um foi produzindo. A gente procura utilizar aquilo que eles trazem, porque eles não vêm vazios (PROFESSOR CLAUDIONILSON, 2012).

Nós trabalhamos muito aqui com as questões das lendas amazônicas, os mitos e lendas, a cobra grande aqui da Ponta Negra, a Jatuíra, a Pacota, que é a história de

Abaetetuba. Então a gente procura valorizar isso; inclusive transmitir através de teatro, danças. Não são todos, mas principalmente a área de literatura, nós trabalhamos muito essas questões regionais, estudos amazônicos e que se fala muito destas questões amazônicas e a questão do município de Igarapé-Miri. Então o aluno hoje tem um amplo conhecimento de Igarapé-Miri, as danças, o carimbo, o siriri. Então na feira de ciências que acontece todo ano, que antes era uma feira cultural somente e agora é uma feira de cultura e ciências, a gente procura valorizar toda essa questão, tanto da cultura oral, dessas tradições, quanto da questão econômica, da localidade (PROFESSORA LENE, 2012).

Nós tivemos um bimestre em que trabalhamos as histórias, os contos e os ditos populares que os antigos de cada família sabiam. Os alunos foram para casa conversar com os avós, com os pais para contar estas histórias. Depois, vieram para cá e contaram essas histórias ou representaram essas histórias. Então aqui na vila nós tivemos um professor de contos amazônicos, que fez um levantamento dos conhecimentos orais que a comunidade tinha (PROFESSORA LENE, 2012).

As questões culturais são valorizadas e, por consequência, trabalhadas na docência. Percebe-se na fala destes professores que não se trata de um projeto isolado, de um ou outro professor. Evidencia-se um projeto educacional da escola em que os professores, conjuntamente, abraçaram esse ideal de realizar uma educação contextualizada ao modo de vida amazônico, miriense e ribeirinho. A produção do conhecimento se dá de forma interativa (produção de textos, danças, teatros etc.) emergindo da realidade, dos mitos, das tradições, enfim, do viver dos educadores-educandos ribeirinhos, inclusive na relação com a família. Como já se evidenciou na descrição dos projetos que são desenvolvidos nesta escola, há, ainda, a relação de aspectos do trabalho, como a extração do açaí, por exemplo; com o contexto (árvores de palmito) ao aspecto financeiro, que como já foi evidenciado, se constitui com indicadores críticos nas comunidades ribeirinhas; isto é, a remuneração quando existe é irrisória. A contextualização, portanto, se dá também através da relação da educação com o

Açaí do palmito, né? Tanto é que está valorizando a casca do palmito, trabalhando nesta escola. A gente tem criança que trabalha, que vive do açaí. A turma da tarde, por exemplo, são crianças que a gente fala assim, que desce da árvore do açaí e pega o barco e vem para a escola. Então a gente tenta trabalhar deste contexto do açaí, do apanhar do açaí, das rasas que eles têm que encher, quantas rasas tem que ter e a quanto tem que vender? Então, a gente trabalha nesta questão assim, no diálogo das crianças (PROFESSORA DILZA, 2012).

Como já vimos, as regiões ribeirinhas, invariavelmente, estão configuradas em um contexto de contrastes. Há uma riqueza cultural significativa sendo desafiada pela pobreza e exclusão social, ou ainda, inclusão precária, cotidianamente. Portanto, desenvolver projetos educativos que consigam fortalecer o meio de produção existente nas comunidades se torna relevante e significativo. São sujeitos que possuem, invariavelmente, como única forma de sobrevivência, o açaí. O dia a dia deles está permeado por estas situações. Ora, de fato, não é possível ensinar sem considerar o contexto também socioeconômico.

Nessa perspectiva, portanto, o professor, inserido em um contexto ribeirinho,

Pretende que sua presença se vá tornando convivência, que seu estar no contexto vá virando estar com ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade [...] O mundo não é. O mundo está sendo [...] No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar (FREIRE, 1996, pp. 76-77).

A ação pedagógica, portanto, tem a missão de construir uma educação que possa, numa relação dialética, buscar a transformação da sociedade, sem prejudicar a cultura. Intervir na realidade, por parte do professor ribeirinho, é fundamental e constitui-se como um ato complexo, instigante, gerador de novos significados no processo ensino-aprendizagem, reforçando, nessa perspectiva, a fala da Professora Dilza Machado (2012), ao afirmar que “não seria certo estar lendo Paulo Freire e fazendo tudo ao contrário, né? É importante tentar adequar essa realidade”, isto é, o contexto na ação pedagógica destes professores que atuam em escolas ribeirinhas da Amazônia.

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Não estou pensando que educadores e educadoras devam ser santos, perfeitos. É exatamente como seres humanos, com seus valores e suas falhas, que devem testemunhar sua luta pela seriedade, pela liberdade, pela criação da indispensável disciplina de estudo de cujo processo devem fazer parte como auxiliares, pois que é tarefa dos educandos gerá-la em si mesmos (FREIRE, 2009, p. 85).

Para Freire, o ser humano não está concluso; é inacabado, está em construção, está aprendendo. Dessa forma, o processo educacional, ou ainda, a ação pedagógica de professores, nunca se findará, mas, de fato, se construirá e reconstruirá constantemente. Portanto, pretendemos neste espaço refletir sobre alguns aspectos que permearam esta investigação, sem deixar de analisar se as intenções anteriormente objetivadas foram, de fato, alcançadas.

Na parte introdutória desta dissertação, estabelecemos alguns questionamentos norteadores para que a pesquisa ocorresse de forma coerente e, ainda que pretensiosamente, pudesse contribuir de alguma forma com a sociedade e com a educação em nosso país, principalmente a educação que ocorre em escolas ribeirinhas da Amazônia. Pretendia-se investigar de que forma os professores ribeirinhos que atuam no projeto Escola Açaí em Igarapé-Miri/PA realizam sua ação pedagógica e se essas ações estão relacionadas aos pressupostos freireanos da educação.

Após nossa trajetória pelo contexto educacional apreendido em escolas ribeirinhas da Amazônia evidenciou-se que Paulo Freire e suas concepções continuam significativos e importantes para o ato educativo na atualidade. Freire sempre foi consciente de que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. A ação pedagógica, da mesma forma, não pode tudo, mas, igualmente, pode contribuir de alguma forma para a sociedade. Nesse sentido, o autor adverte que se faz necessário aos educadores evitar certo otimismo ingênuo, pois

Antes de mais nada, é preciso esclarecer que o seu trabalho, a sua atividade de educador, não será suficiente para mudar o mundo [...] Mas ao mesmo tempo, é necessário reconhecer que ao fazer alguma coisa dentro do espaço da escola, você pode trazer algumas boas contribuições (FREIRE, 1986, p. 213).

Foi exatamente nesta esperança que essa pesquisa se desenvolveu. É por isso que se ressaltou a necessidade de que os professores sejam respeitados, dentro e fora das escolas, porque fazem um trabalho importante. Todo ser humano que um dia passou pelos bancos escolares lembra, com admiração e saudosismo, dos seus professores. Alguns oprimiram,

outros libertaram. Alguns marcaram nossa vida, mudaram nossas concepções, construíram conosco o que somos e o que fazemos hoje. Em síntese, para Freire, a ação pedagógica “é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança” (1996, p. 143), e aos professores cabe a responsabilidade de diminuir a distância entre a sala de aula e a cultura, entre o conceito e a realidade que vivenciam os alunos ribeirinhos da Amazônia.

A realidade amazônica é, ao mesmo tempo, bela e desafiadora. Bela por sua rica diversidade cultural, social e ambiental, como foi evidenciada. Desafiadora por causa da realidade pobre e carente, onde a exclusão social ou, ainda, a inclusão precária é fortalecida e vivenciada constantemente. Portanto, entender o que se passa e quais as necessidades dos povos tradicionais da Amazônia foi fundamental para que, assim, se possa vislumbrar a realização de projetos que instiguem a transformação tão necessária a esta região, pelo viés educacional.

As percepções que se tem da Amazônia, refletida em sua complexa diversidade, não podem se caracterizar por uma imagem construída “sobre” a região. Ao contrário, deve considerar e fortalecer os sujeitos que estão inseridos neste contexto, como protagonistas que constroem e reconstróem seu presente e seu futuro. Nesse sentido, são os sujeitos ribeirinhos os principais agentes para a transformação que eles tanto esperam, e essa transformação poderá avançar significativamente se for realizada a partir da educação. Não uma educação para eles, mas deles, onde eles mesmos construam e reconstruam o significado necessário para sua vida.

Diante de significativos desafios, a pesquisa apontou para problemas existentes que não foram solucionados: evidenciou-se nas entrevistas e em alguns documentos que a evasão escolar em escolas ribeirinhas é um grande problema para o ato educativo. O problema foi apontado na Conferência Municipal de Educação e no PPP da escola. No entanto, apesar de diagnosticado, a evasão escolar se apresenta de forma significativa, crescente e preocupante. Urge a necessidade de que sejam tomadas iniciativas diferenciadas por parte da gestão (municipal e escolar) e dos próprios educadores a fim de reduzir este índice.

Da mesma forma, a estrutura escolar, como já foi já delineada nas seções anteriores, se apresenta de forma incompatível com a proposta educacional que o município, as escolas e os professores pretendem e evidenciam nas falas, nos documentos e nas ações pedagógicas evidenciadas. A estrutura da Escola Professora Araci Correa Santa Maria é significativamente precária, o que vai à contramão dos princípios freireanos. O ambiente atual não é sadio e muito menos convidativo ao ato educativo. Existem promessas de que o espaço será

derrubado e uma nova unidade escolar será construída, no entanto, constatou-se que o tempo para que essa mudança ocorresse já ultrapassou os limites de espera. Mais uma vez, reitera-se a necessidade da construção de uma nova escola, para um novo tempo aos alunos ribeirinhos da Vila de Maiauatá.

Por outro lado, constatou-se, nessa pesquisa, que os pressupostos freireanos, categorizados pelo diálogo, libertação, autonomia e contextualização, fazem parte da luta diária na ação pedagógica dos educadores ribeirinhos que atuam na Escola Professora Araci Corrêa Santa Maria. Nas narrativas é possível perceber que alguns professores tendem a inserir em sua ação pedagógica a ênfase de uma concepção em detrimento de outras. A contextualização, por exemplo, é um dos focos mais trabalhados pelos professores. Opostamente, o diálogo, precisa ser melhor compreendido e praticado, já que evidenciou-se a prática de um diálogo simplista, sem profundidade para a educação, na relação que se estabelece entre educadores-educandos.

Os desafios que emergem para que tais práticas sejam realizadas são significativos, porem, há uma luta esperançosa para que o objetivo se cumpra. Obviamente que, às vezes, existem falhas e dificuldades, mas há uma esperança como bem advertia Freire. Os professores ribeirinhos não são necessariamente os agentes principais, mas são agentes de transformação. É por isso que o professor libertador não se cala diante das injustiças sociais; afinal, é “um erro separar a dinâmica global da mudança social da nossa prática educacional” (FREIRE, 1986, p. 214). Ele não pode “lavar as mãos” em relação a essas questões.

A educação libertadora não faz do professor um ser ausente, irresponsável; pelo contrário, a responsabilidade do educador é grande e significativa. É ele quem pode iniciar o processo educativo, dirigir o estudo – afinal, para isso foi formado.

Tanto o Projeto Escola Açaí, da SEMED de Igarapé-Miri/PA, como a gestão da escola, através de um projeto educacional em que se procura “educar para a cidadania”, partem do princípio de que a educação está relacionada à vida cotidiana dos educadores-educandos, de seus familiares, isto é, da comunidade como um todo. Deste modo, a educação que se realiza decorre da concepção de sociedade que se almeja, construindo uma possibilidade de vida que se espera e se defende, consubstanciada numa sociedade onde as desigualdades sociais sejam combatidas e o conhecimento e as conquistas sejam socializados. A gestão democrática de Igarapé-Miri, através do Projeto Escola Açaí, com participação popular e sintonizada com os pensamentos freireanos, se estabelece pela presença da comunidade escolar de forma geral e ampla. Geral porque insere a todos: pais, alunos,

professores, gestores, enfim, a sociedade. Ampla porque contempla a diversidade cultural como aspecto fundamental na construção de uma educação relevante e transformadora.

Da mesma forma, a Escola Professora Araci Corrêa Santa Maria se estabelece em um diferencial. Apesar de todas as dificuldades delineadas e próprias ao contexto, há uma sintonia significativa entre escola-comunidade-educadores-educandos-gestão para que se construa uma educação de formação cidadã. Os projetos desenvolvidos por educadores-educandos comprovam esta afirmativa.

Tal realidade se fundamenta na concepção de Freire, que afirma que a escola pública deve ter caráter popular, ter igualdade de acesso e fortalecer a permanência dos alunos, a construção de conhecimentos e saberes significativos aos educandos, democratizando a gestão escolar (questões administrativas, financeiras e pedagógicas), proporcionando um ambiente libertador e autônomo aos diversos sujeitos e assumindo compromisso com questões que vão além da escola, isto é, com o contexto sociocultural em que está inserida, pois, como se evidenciou, a concepção freireana sobre a educação só é possível se for contextualizada. Percebe-se, portanto, que a ação destes professores se volta para o contexto, para a cultura dos sujeitos envolvidos no processo da construção do saber e do conhecimento.

Evidenciou-se que a ação pedagógica destes professores percebe a cultura como algo inerente ao *modus vivendi* dos sujeitos ribeirinhos. Tal percepção se reflete em uma postura ética, amorosa, respeitosa, fortalecendo a valorização da cultura em que estão inseridos, viabilizando, conseqüentemente, a permanente construção da identidade ribeirinha, valorizando sua história, sua existência, seu local, isto é, a vida ao lado dos rios.

Assumir a docência a partir dos pressupostos freireanos, para estes professores, não se resume em cultivar suas ideias; ao contrário, exige engajamento e comprometimento com a construção de outro mundo, um mundo transformado e liberto. A esperança, tão fortemente comentada por Freire, é algo que encontra sentido no próprio compromisso do professor: de continuar uma docência que possibilita a transformação da vida das pessoas, do mundo com as pessoas e que sonha, esperançosamente, com um mundo melhor. De fato, se pudessemos utilizar alguns termos para resumir a ação pedagógica destes professores ribeirinhos, ficaríamos com *compromisso* e *superação*. A fala da professora Lene Ferreira (2012) representa um pouco dessa perspectiva:

A gente pode fazer muita coisa. Eu poderia estar trabalhando em outro lugar? Poderia. Mas optei por continuar aqui, porque aqui a gente pode valorizar a prática da gente em prol do outro. Então a gente pode ajudar na formação do outro, na conscientização das pessoas, na valorização cultural do local.

Sendo assim, constatamos que a ação pedagógica se estabelece em um contínuo processo de ensino-aprendizagem, onde ambos, educadores-educandos, constroem uma educação contextualizada, através de uma leitura do mundo antes das palavras, de um processo que se compartilha e no qual se engaja procurando a libertação e a transformação tão necessária aos nossos dias.

Mesmo após sua morte, Paulo Freire influencia estes professores ribeirinhos de forma positiva. Suas concepções sobre a educação continuam válidas não só porque ainda há injustiças ou ainda há oprimidos e opressores, mas porque, invariavelmente, seus pensamentos instigam a lutar com esperança, com amor, em diálogo, com respeito, com o próximo, a partir do seu próprio contexto. Não se pode repetir Freire; afinal, ele não concordava com tal postura, mas se pode reinventá-lo, relê-lo e buscar, através da sua postura, uma postura correta, humilde, dialógica e transformadora. De fato, os professores ribeirinhos da Escola Professora Araci Corrêa Santa Maria estão na busca de implementar tais concepções em sua ação pedagógica e, portanto, se torna apropriado refletir acerca da fala esperançosa de uma das professoras entrevistadas que está prestes a se aposentar após longos anos na docência:

Eu falo sempre assim: a cada dia que eu vou para minha sala de aula é como se fosse meu primeiro dia de aula; só faltam três anos para eu me aposentar, mas é como se eu nem pensasse nesse tempo... é como se fosse meu primeiro dia de aula, o meu começo sabe? Não tem aquele cansaço [...]: “Ah! Eu estou no final, quase no final!” **Para mim vai ser sempre um começo, e não o final** (PROFESSORA DILZA, 2012 – grifo nosso).

Os resultados deste estudo apontaram que a ação pedagógica realizada pelos professores do Projeto Escola Açaí, de Igarapé-Miri/PA, se orientam nas concepções freireanas da educação, de tal modo que estas ações estão próximas e adequadas à realidade ribeirinha, privilegiando os saberes, a cultura e as experiências destas populações, resgatando e afirmando os valores culturais destes sujeitos que vivem na Amazônia. Constatou-se, também, que a ação pedagógica viabiliza a inclusão socioeducacional de famílias de alunos ribeirinhos em vários projetos de empoderamento comunitário, através de elementos culturais pertinentes ao contexto ribeirinho amazônico.

As situações vivenciadas por professores ribeirinhos, nas salas de aulas ou fora delas, às vezes, apresentam-se de forma tão complexa que muitos professores desistem na caminhada. Discursam que a realidade é assim mesmo, não há como mudar, não há o que fazer. Infelizmente, são professores que não reconheceram que, apesar dos condicionamentos impostos pela realidade, é possível rejeitar o determinismo e, para tanto, é fundamental

“reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo” (FREIRE, 1996, p. 19). O futuro pode ser diferente, basta uma postura de luta atual e estes professores procuram demonstrar e viver essa realidade.

Portanto, se faz necessário afirmar que a ação pedagógica destes professores ribeirinhos supera a simples docência. De fato, se torna uma ação pedagógica que não se limita aos conceitos tecnicistas de dentro de uma sala de aula. É, na verdade, algo que vai muito além, superando dificuldades, transpondo limites, fortalecendo a luta, vivendo na esperança de um mundo melhor, através da ação pedagógica transformadora e significativa.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Targélia de Souza. **Gestão Paulo Freire: A ousadia de democratizar a “Educação na cidade” de São Paulo (1989–1991).** In: INÊS SOUZA, Ana. **Paulo Freire: vida e obra.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** In: INÊS SOUZA, Ana. **Paulo Freire: vida e obra.** São Paulo: Expressão Popular, 2010b.

ALMEIDA, Fernando José de. **Paulo Freire.** São Paulo: Publifolha, 2009.

ALMEIDA, Rogério. **Amazônia, Pará e o mundo das águas do Baixo Tocantins.** Estud. av., São Paulo, v. 24, n. 68, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142010000100020&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 4 out. 2011.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. Revisão de Bibliografia (capítulo 8). **O método nas Ciências Naturais e Sociais.** Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. 2ª edição. São Paulo: Pioneira, 1998.

ARAGÃO, Rosália M. R.; GONÇALVES, Tadeu Oliver. Vamos introduzir práticas de investigação narrativa no ensino de matemática? Amazônia – **Revista de Educação em Ciências e Matemáticas** n. 1 – dez./2004.

ARROYO, Miguel Gonzáles; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo.** Coleção Por uma Educação Básica do Campo. Ed. n. 2. Brasília, 1999.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Paulo Freire e o projeto popular para o Brasil.** In: INÊS SOUZA, Ana. **Paulo Freire: vida e obra.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. **Políticas de formação de educadores(as) do campo.** Cad. CEDES, Campinas, v. 27, n. 72, ago./2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622007000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 jun. 2010.

BENJAMIM, César; CALDART, Roseli Salete. **Projeto popular e escolas do campo.** Coleção Por uma Educação Básica do Campo. Ed. n. 3. Brasília, 2000.

BERTOLINI, Marilene A. Amaral. **Sobre educação: diálogos.** In: INÊS SOUZA, Ana. **Paulo Freire: vida e obra.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BLANCO, Pedro Paulo. O bê-á-bá da escassez. **O liberal**, Belém, 28 jun. 2009. Encarte técnico, caderno especial, p. 365, 2009a.

BLANCO, Pedro Paulo. Saída é a formação. **O liberal**, Belém, 28 jun. 2009. Encarte técnico, caderno especial, p. 372, 2009b.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRAGA, Laíses do Amparo. **Práticas docentes no ambiente da sala de aula**. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; TEIXEIRA, Elizabeth. **Referências para pensar aspectos da educação na Amazônia**. Belém: EDUEPA, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

_____. **Hoje, tantos anos depois**. In: INÊS SOUZA, Ana. **Paulo Freire: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. Cultura Popular. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRITO, Maria Augusta Raposo de Barros. **Educação matemática, cultura amazônica e prática pedagógica: à margem de um rio**. Dissertação de Mestrado. UFPA, Belém, 2007.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. São Paulo: Por uma educação do Campo, 2002.

CAMPOS, Ana Maria de; PACHANE, Graziela Giusti. **Diálogos com quem ousa educar, educando-se: a formação de educadores a partir de uma experiência de educação popular**. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 32ª Reunião Anual, 2009, Caxambu. Anais... Caxambu, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT06-5341--Int.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2011.

CARVALHO, Maria Cecília M. **Construindo o saber – Metodologia científica: Fundamentos e técnicas**. 6ª edição. Campinas-SP: Papirus, 1997.

CARVALHO, Claudionilson Almeida de (Prof. Claudionilson). **A ação pedagógica de professores ribeirinhos e sua relação com a concepção freireana de educação**. Entrevista realizada em fevereiro de 2012, concedida a Acyr de Gerone Junior.

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

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (Org.) et. al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DIEGUES, Antonio Carlos Sant'Ana. **Biodiversidade e comunidades tradicionais no Brasil**. São Paulo: NUPAUB-USP/PROBIO-MMA/CNPq, 1999.

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ARACI CORRÊA SANTA MARIA (EPACOSAM). **Projeto Político Pedagógico**. Igarapé-Miri/PA, 2010.

ESCOLA PROFESSORA ARACI CORRÊA SANTA MARIA (EPACOSAM). **Relatório Sintético da Pesquisa Educar para a cidadania**: Uma filosofia de valorização humana e compromisso educacional na Escola Professora Araci Corrêa Santa Maria – Vila Maiautá. Igarapé-Miri/PA, 2011.

FERREIRA, Gracilene do Socorro Afonso. **Palmiarte**: Artesanato da casca de palmito uma alternativa viável para geração de renda, preservação ambiental em Vila Maiautá – Igarapé-Miri/PA. Projeto de Iniciação Científica. Igarapé-Miri/PA, 2011.

FERREIRA, Gracilene do Socorro Afonso (Prof. Lene Ferreira). **A ação pedagógica de professores ribeirinhos e sua relação com a concepção freireana de educação**. Entrevista realizada em fevereiro de 2012, concedida a Acyr de Gerone Junior.

FONSECA, Maria de Jesus da Conceição Ferreira. **Biodiversidade amazônica no contexto escolar**: algumas considerações. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; TEIXEIRA, Elizabeth. **Referências para pensar aspectos da educação na Amazônia**. Belém: EDUEPA, 2004.

FRANCISCO SOUZA, João. **Atualidade de Paulo Freire**: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural. São Paulo: Cortez, 2002.

FRAXE, Therezinha de J. P. **Cultura cabocla ribeirinha**: mitos, lendas e transculturalidade. São Paulo: Annablume, 2004.

FREIRE, Paulo; SCHOR, Isa. **Medo e Ousadia**. O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50ª ed., rev. e atual. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 2009.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Ana Maria Araújo Freire (Org.). São Paulo: UNESP, 2001.

_____. **Carta de Paulo Freire aos professores**. Estud. av. vol. 15, n. 42, mai./ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013>. Acesso em: 5 set. 2011.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 7ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 24ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000a.

_____. **Política e educação**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2000b.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **A educação na cidade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

_____. **Ação cultural para a liberdade.** 6ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREITAS, Maria Natalina Mendes. **O ensino de ciências em escolas multisseriadas na Amazônia ribeirinha:** um estudo de caso no Estado do Pará. Dissertação de Mestrado. UFPA, Belém: [s.n.], 2005.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Ser criança na Amazônia:** Uma análise das condições de desenvolvimento infantil na Região Norte do Brasil. Belém: Unicef/Fundação Joaquim Nabuco, 2004.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor:** Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher, 2007.

_____. **Concepção dialética da educação:** um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 2006.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **Didática e trabalho ético na formação docente.** Cad. Pesquisa. vol. 39, n. 136, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000100011>. Acesso em: 5 set. 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Plano Editora, 2002.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2008.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia, Amazônias.** São Paulo: Contexto, 2010.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios.** 2ª ed., rev. e atual. São Paulo: Loyola, 2004.

HAGE, Salomão Antonio Mufarrej. **Por uma Educação do Campo na Amazônia:** Currículo e diversidade cultural em debate. In: CORRÊA, P. S. A. (Org.). **A Educação, o currículo e a formação de professores.** Belém: EDUFPA, 2006.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; MOTA NETO, João Colares da; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **A presença de Paulo Freire nos grupos de pesquisa do CNPq.** Revista e-curriculum, São Paulo, v. 7, n. 3, dez. 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia.** Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1987.

HYPOLITO, A. L. M. **Processo de trabalho docente: uma análise a partir das relações de classe e gênero**. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1994.

IGARAPÉ-MIRI. Secretaria Municipal de Planejamento e Gestão (IDEPLAN). **Diagnóstico Municipal do Plano Diretor Municipal Participativo – PDM** 2006. Igarapé-Miri, PA, 2006.

_____. **Subsídios: Princípios, diretrizes e ações da educação da Escola Açaí**. In: II Conferência Municipal de Educação, 2009, Igarapé-Miri. **Anais**. Igarapé-Miri: Secretaria Municipal de Educação (SEMED), 2009.

_____. Secretaria Municipal de Planejamento e Gestão (IDEPLAN). **Plano Local de Habitação de Interesse Social do Município de Igarapé-Miri (PA)**. Igarapé-Miri, PA, 2010.

_____. Secretaria Municipal de Educação (SEMED). **Relatório da II Conferência Municipal de Educação** – Princípios, diretrizes e ações da educação da Escola Açaí – 20 a 22 de agosto de 2009. Igarapé-Miri, PA, 2011a.

_____. Lei Municipal nº 4.975/2009 de 1º de junho de 2009. Dispõe sobre o Plano de Cargos e Carreira dos servidores públicos do magistério e 4.966/2008 e seus respectivos anexos, alterando a quantidade de cargos e salários, visando à adequação funcional e a realização de concurso público no ano de 2009 no poder executivo municipal e dá outras providências.

_____. Lei Municipal nº 4.995 de 12 de agosto de 2010. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração para os integrantes do quadro de Magistério Público da Prefeitura Municipal de Igarapé-Miri e dá providências correlatas.

_____. Secretária Municipal de Educação – SEMED. **Censo Escolar Municipal 2011**. Igarapé-Miri, PA, 2011b.

INÊS SOUZA, Ana. **Paulo Freire: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, SOCIAL E AMBIENTAL DO PARÁ (IDESP). **Estatística Municipal de Igarapé-Miri 2011**. Belém-PA, 2011.

KOSIK, Karel. **A Dialética do Concreto**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

JOSSO, Marie– Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KAVAYA, Martinho; GHIGGI, Gomercindo. **Profetismo freireano como categoria de leitura do autoritarismo pedagógico da África**. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 32ª Reunião Anual, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT06-5107--Int.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2011.

LAVILLE, Christian. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas**. Christian Laville e Jean Dionne. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LOBATO, Eládio. **Centenário da Festa de Nazaré e Maiuatá**. [s.n]. Igarapé-Miri/PA, 2000.

LOBATO, Eládio. **Cidade das Palmeiras Imperiais**. [s.n]. Belém, 2004.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura Amazônica: uma diversidade diversa**. Série Aula Magna. Belém/PA: UFPA, 2005

_____. **Cultura Amazônica: uma poética do Imaginário**. Belém/PA: CEJUP, 1995.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa** – São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Dilza dos Santos (Prof. Dilza). **A ação pedagógica de professores ribeirinhos e sua relação com a concepção freireana de educação**. Entrevista realizada em fevereiro de 2012, concedida a Acyr de Gerone Junior.

MACHADO, Vânia Sebastiana Nonato (Prof. Vânia). **A ação pedagógica de professores ribeirinhos e sua relação com a concepção freireana de educação**. Entrevista realizada em fevereiro de 2012, concedida a Acyr de Gerone Junior.

MALTA, Maria C. **Para que serve a pesquisa em educação?** Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 136, jan./abr. 2009.

MEIRELLES FILHO, João Carlos. **O livro de ouro da Amazônia: mitos e verdades sobre a região mais cobiçada do planeta**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social**. In: ____ (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIRANDA LOBATO, Suely S. **Aberone Lobato: Vida, trabalho e realizações**. [s.n]. Belém, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna. Brasil. **Ministério do Desenvolvimento Agrário**. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Propostas curriculares alternativas: limites e avanços**. Educação & Sociedade (nº 73). Campinas, CEDES, 2000.

MUNARIM, Antônio. **Movimento nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção**. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 31ª Reunião Anual, 2008, Caxambu. Anais... Caxambu, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2010.

NUNES, Cely do Socorro Costa. **Definindo os sentidos da formação contínua de professores.** In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; TEIXEIRA, Elizabeth. **Referências para pensar aspectos da educação na Amazônia.** Belém, EDUEPA, 2004.

OLIVEIRA, D. **As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente.** In: OLIVEIRA, D. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003, pp. 13-38.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; TEIXEIRA, Elizabeth. **Referências para pensar aspectos da educação na Amazônia.** Belém: EDUEPA, 2004.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. **A cultura amazônica em práticas pedagógicas de educadores populares.** In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 30ª Reunião Anual, 2007, Caxambu. Anais... Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT06-3039--Int.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2011.

____; _____. **Painel: Pesquisas sobre educação freireana com crianças na Amazônia.** Educação do campo na Amazônia: um olhar freireano para práticas educacionais com crianças. In: II Seminário de Grupos de Pesquisa sobre crianças e infâncias: perspectivas metodológicas. Rio de Janeiro, 2010a. Disponível em: <<http://www.gpime.pro.br/grupec/adm/impressos/trabalhos/TR176.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2011.

____; _____. **Painel: Pesquisas sobre Educação freireana com crianças na Amazônia.** Educação filosófica com crianças. In: II Seminário de Grupos de Pesquisa sobre crianças e infâncias: perspectivas metodológicas. Rio de Janeiro, 2010b. Disponível em: <<http://www.gpime.pro.br/grupec/adm/impressos/trabalhos/TR176.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2011.

____; _____. **Painel: Pesquisas sobre Educação freireana com crianças na Amazônia.** Educação Popular com crianças em ambientes hospitalares: prática de inclusão social. In: II Seminário de Grupos de Pesquisa sobre crianças e infâncias: perspectivas metodológicas. Rio de Janeiro, 2010c. Disponível em: <<http://www.gpime.pro.br/grupec/adm/impressos/trabalhos/TR176.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2011.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.). **Caderno de Atividades Pedagógicas em Educação Popular:** relatos de pesquisa e de experiências dos grupos de estudos e trabalhos. Belém: EDUEPA, 2009.

____. **Filosofia da Educação:** Reflexões e debates. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

____. **Leituras freireanas sobre educação.** São Paulo: Editora UNESP, 2003.

____. (Org.). **Cartografias de saberes:** representações sobre religiosidade em práticas educativas populares. Belém: EDUEPA, 2008a.

_____. (Org.). **Cartografias ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas de alfabetizando amazônidas**. Belém: EDUEPA, 2008b.

OLIVEIRA, Paulo Cesar de, CARVALHO; Patrícia de. **A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire**. Paideia, vol. 17, n. 37. Ribeirão Preto, mai./ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n37/a06v17n37.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2011.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisa, TGI, TCC, Monografias, Dissertação e Teses**. São Paulo, Pioneira, 1997.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa: Abordagem teórico-prática**. 6ª ed. rev. e amp. Campinas/SP: Papirus, 2000.

PAVAN, Ruth. **A contribuição de Paulo Freire para a educação popular: uma análise do GT de educação popular da ANPED**. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 31ª Reunião Anual, 2008, Caxambu. Anais... Caxambu, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT06-4007--Int.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2005.

POMPEU, José Domingos Pinto Pompeu. **Dicionário Toponímico da Microrregião de Cametá**. [s.n], 1998.

RIBEIRO, Marlene. **Trabalho e educação no movimento camponês: liberdade ou emancipação?** Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 jun. 2010.

_____. **Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa**. Educ. Pesq., São Paulo, v. 34, n. 1, abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 jun. 2010.

SOARES, Marta Genú. **Para uma cartografia lúdica da Amazônia**. Belém: EDUEPA, 2010.

SILVA SOUZA, Dayana Viviany. **Currículo e saberes culturais dos discentes ribeirinhos do curso de pedagogia das águas de Abaetetuba-Pará**. Dissertação de Mestrado. UFPA, 2011.

SCHNORR, Gisele Moura. **Pedagogia do Oprimido**. In: INÊS SOUZA, Ana. **Paulo Freire: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SOCIEDADE BÍBLICA DO BRASIL (SBB). **Plano Regional de Ação Social: Programa Luz na Amazônia**, Belém, PA, 2011.

SOUZA, Maria Antônia. **A pesquisa em Educação e movimentos sociais do campo**. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 31ª Reunião Anual, 2008, Caxambu. Anais... Caxambu, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT03-4765--Int.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2010a.

_____. **Educação do campo**: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. Educ. Soc., Campinas, v. 29, n. 105, dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 jun. 2010b.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires de Brito. **Conceitos de educação em Paulo Freire**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Educação e trabalho**: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. Cad. CEDES, Campinas, v. 27, n. 72, ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622007000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 jun. 2010.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WACHOWICZ, L. A. **A dialética na pesquisa em educação**. In: Revista Diálogo Educacional v. 2, n. 3, pp. 171-181, jan./jun. 2001.

ZANETTI, Maria Aparecida. **Pedagogia da Esperança**: reflexões sobre o reencontro com a pedagogia do oprimido. In: INÊS SOUZA, Ana. **Paulo Freire**: vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PERFIL SOCIAL DOS DOCENTES

Prezado(a) professor(a),

Sou Acyr de Gerone Junior, estudante do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Ciências da Educação da UFPA. Estou desenvolvendo uma pesquisa para fins de elaboração de minha Dissertação de Mestrado na linha de Currículo e Formação de Professores, com o objetivo de investigar **“A AÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES RIBEIRINHOS DA AMAZÔNIA E SUA RELAÇÃO COM A CONCEPÇÃO FREIREANA DE EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DO PROJETO ESCOLA AÇAÍ EM IGARAPÉ-MIRI/PA”**.

Apresento-lhes este questionário para que eu possa conhecer um pouco mais sobre a sua formação e sobre a realidade de seu trabalho docente.

Sua colaboração com o preenchimento do questionário é muito importante para a realização da pesquisa, oportunizando as reflexões sobre o trabalho docente que serão efetivadas durante o estudo.

Gostaria que você ficasse bem à vontade para responder as questões elaboradas. Caso não queira responder algum questionamento, fique à vontade para deixar o espaço “em branco”.

Meus sinceros agradecimentos!

1. Informações Pessoais

1.1 Nome: _____

1.2 Sexo:

Masculino () Feminino ()

1.3 Idade: _____

1.4 Cidade e Estado de Nascimento: _____

1.5 Local de Nascimento:

() Hospital () Outro. Qual? _____

1.6 Seu local de nascimento está localizado em uma região ribeirinha?

() Sim () Não

1.7 Estado Civil

() Casado(a) () Solteiro(a) () Divorciado(a)
() Amigado(a) () Viúvo(a) () Outro. Qual? _____

1.8 Como você se identifica?

() Sujeito da cidade () Sujeito do campo
() Sujeito ribeirinho(a) () Outro. Qual? _____

1.9 Atualmente você mora:

() Na cidade () No campo

☐ Em comunidade ribeirinha ☐ Outro. Qual? _____

1.10 Qual é a sua cor?

☐ Branca ☐ Parda ☐ Preta ☐ Indígena ☐ Amarela ☐ Outra

2. Informações Socioeconômicas

2.1 Qual é a sua renda?

☐ Entre 1 e 2 salários-mínimos ☐ 3 salários-mínimos
☐ 4 salários-mínimos ☐ Mais de 4 salários-mínimos

2.2 Qual é o tipo da sua moradia?

☐ Alvenaria ☐ Madeira ☐ Outro. Qual? _____

2.3 Qual é o transporte que você utiliza com frequência?

☐ Carro ☐ Moto ☐ Bicicleta
☐ Embarcação ☐ Não utilizo ☐ Outro. Qual? _____

3. Informações Socioeducacionais

3.1 Você estudou em uma escola ribeirinha?

3.2 Qual a sua formação?

☐ Ensino Médio (completo) ☐ Ensino Médio (incompleto)
☐ Graduação (completa) ☐ Graduação (incompleta)
☐ Pós-graduação (completa) ☐ Pós-graduação (incompleta)

3.3 Seus estudos ocorreram em instituições públicas ou privadas de ensino?

3.4 Se você possui graduação ou está graduando, qual é a área de formação e quando você concluiu ou concluirá o curso?

3.5 Se você já fez uma pós-graduação ou está fazendo, qual é o curso/área de especialização?

4. Informações sobre seu trabalho docente

4.1 Há quanto tempo você é professor(a)?

☐ Menos de um ano ☐ De 1 a 4 anos
☐ De 5 a 8 anos ☐ Mais de 8 anos

4.2 Há quanto tempo é professor(a) nessa escola?

4.3 Você atua como professor(a) na sua área de formação? Caso responda “não”, justifique.

4.4 Seu vínculo é:

☐ Efetivo ☐ Temporário ☐ Outro. Qual? _____

4.5 Qual é a forma de organização da sala de aula em que você atua?

☐ Seriado ☐ Multisseriado ☐ Ciclo
☐ Outro. Qual? _____

4.6 Em que nível de ensino você atua?

☐ Educação infantil ☐ Ensino Fundamental
☐ Ensino Médio ☐ Outro. Qual? _____

Obs: Se você precisar de mais espaço, poderá utilizar o espaço abaixo ou o verso das folhas.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DOCENTES

Categorias de Análise: Professor autônomo, Professor libertador, Professor dialógico, Professor contextualizado.

A Ação Pedagógica e as contribuições de Paulo Freire

1. Você já leu as obras de Paulo Freire? Se sim, quais obras?
2. Você tem relacionado a concepção de Paulo Freire sobre a educação com o seu trabalho docente?
3. Que ensinamentos de Paulo Freire influenciam sua docência?
4. A Secretaria Municipal de Educação, em sua gestão atual, tem utilizado as contribuições de Paulo Freire em seu projeto pedagógico?

Autonomia na Ação Pedagógica

1. Qual a sua concepção de trabalho docente?
2. Quais os desafios encontrados em seu trabalho docente?
3. Você tem autonomia para organizar seu trabalho docente?
4. Você possui todos os recursos necessários para realizar seu trabalho docente?
5. Você se sente preparado para a docência?
6. Você se sente motivado para ser professor? O que o motiva?
7. Você se sente valorizado enquanto professor?
8. A sua formação o preparou para o exercício da docência?
9. Você se sente comprometido com o projeto educacional da escola?
10. Relate uma experiência marcante e uma experiência difícil em sua trajetória como professor.

Prática Libertadora na Ação Pedagógica

1. Como você realiza sua prática pedagógica?
2. Alguma coisa lhe causa temor/insegurança em seu exercício como educador?
3. O que você espera para o futuro dos seus educandos?
4. Você acha difícil ser professor nos dias atuais? No passado era mais fácil? Justifique.
5. Seu trabalho docente se aproxima mais da educação libertadora ou bancária? Justifique.

O diálogo na Ação Pedagógica

1. Qual a opinião de seus alunos sobre o seu trabalho docente?
2. Você prioriza o diálogo no seu trabalho docente?
3. Você conhece seus alunos fora da sala de aula? Conhece os temas de interesse deles? Sabe o que fazem fora da sala de aula?
4. O que impede e/ou prejudica o processo de diálogo com os alunos?
5. Quais as barreiras que impedem o diálogo mais próximo com os alunos?
6. Quais os benefícios do processo dialógico efetivado com os alunos?

Educação contextualizada

1. No seu trabalho docente, você desenvolve um processo educativo contextualizado?

2. Você insere questões culturais ribeirinhas, da sua região, na organização do trabalho docente?
3. Você utiliza o conhecimento/sabedoria dos estudantes e da comunidade em sua prática pedagógica?
4. Quais as dificuldades que você encontra em seu trabalho docente, considerando a realidade ribeirinha em que a escola se insere?
5. O que você pode fazer, enquanto educador, num contexto como esse?
6. Você se envolve em ações de mobilização realizadas na comunidade?
7. Como é a relação da sua escola com a comunidade?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO

DECLARAÇÃO

Para os devidos fins, declaro ter concordado em participar, livre e espontaneamente, como sujeito entrevistado, na pesquisa atualmente intitulada “**A AÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES RIBEIRINHOS DA AMAZÔNIA E SUA RELAÇÃO COM A CONCEPÇÃO FREIREANA DE EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DO PROJETO ESCOLA AÇAÍ EM IGARAPÉ-MIRI/PA**”, sob a responsabilidade de Acyr de Gerone Junior, discente do Mestrado em Educação na Linha de Currículo e Formação de Professores, da Universidade Federal do Pará – UFPA, orientado pelo Prof. Dr. Salomão Hage.

Declaro ter conhecimento dos objetivos e dos procedimentos metodológicos da pesquisa e ciência de que eles não atentam contra a minha própria integridade física ou moral, nem contra a de qualquer outra pessoa. Sei, igualmente, da possibilidade de interromper a minha participação em qualquer momento no decorrer da pesquisa, assim como da possibilidade de requerer reparos legais no caso de me sentir prejudicado com a divulgação não autorizada por mim, de algum dado a meu respeito.

Tenho clareza de que as informações que darei orais e/ou escritas poderão ser usadas pelo pesquisador nesta pesquisa, e de que a minha identidade não será divulgada, a menos que eu expresse por escrito a preferência pela divulgação.

Declaro que fui consultado se gostaria de acrescentar algo ao presente termo e que foi finalizado com a minha anuência de que concordava com a forma e conteúdo da redação. Outrossim, fui informado de que posso entrar em contato com o pesquisador a qualquer momento pelo telefone (91) 8114-9866 ou pelo e-mail: agerone@sbb.org.br.

Igarapé-Miri/PA, _____ de _____ de 2011.

Nome do Participante: