UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

ELIZABETE BELO LOBATO

TRAJETÓRIAS DE MULHERES RIBEIRINHAS DO MUNICÍPIO DE MAZAGÃO QUE LUTAM PELO DIREITO À EDUCAÇÃO

FORTALEZA – CEARÁ
2023

ELIZABETE BELO LOBATO

TRAJETÓRIAS DE MULHERES RIBEIRINHAS DO MUNICÍPIO DE MAZAGÃO QUE LUTAM PELO DIREITO À EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de Concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Orientador(a): Profa. Dra. Camila Holanda Marinho.

FORTALEZA – CEARÁ

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo SidUECE, mediante os dados fornecidos pelo(a)

Lobato, Elizabete Belo.
Trajetórias de mulheres ribeirinhas do município de Mazagão que lutam pelo direito à educação [recurso eletrônico] / Elizabete Belo Lobato. - 2023.
84 f. : il.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Curso de Mestrado Profissional Em Planejamento E Políticas Públicas - Profissional, Fortaleza, 2023.
Orientação: Prof.ª Dra. Camila Holanda Marinho.
1. Mulheres. 2. Ribeirinhas. 3. Educação. 4. Políticas Públicas. 5. Direitos. I. Título.

ELIZABETE BELO LOBATO

TRAJETÓRIAS DE MULHERES RIBEIRINHAS DO MUNICÍPIO DE MAZAGÃO QUE LUTAM PELO DIREITO À EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Aprovada em: 10/01/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Dr.ª Camila Holanda Marinho (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Documento assinado digitalmente
gov.br ALEXANDRE GOMES GALINDO
Data: 23/03/2023 08:00:46-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Alexandre Gomes Galindo
Universidade Federal do Amapá – UNIFAP

Prof. Dr. Elivânia da Silva Moraes
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Dedico este trabalho de pesquisa especialmente à Sra. Emília Belo Lobato, minha mãe e principal responsável pela minha formação. À minha neta Évylla, a fim de que tome como exemplo e à todas as demais mulheres ribeirinhas do município de Mazagão no estado do Amapá, que, apesar dos obstáculos, lutam por seus direitos e com amor, humildade e responsabilidade conduzem suas famílias ao bem-estar do convívio escolar, social e comunitário.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e saúde de todos nós nessa conjuntura de pandemia.

À minha família, professores e colegas da turma 21 - Amapá que contribuíram significativamente com o incentivo para o prosseguimento desse curso de mestrado.

À Profa. Dra. Camila Holanda Marinho pela paciência e disponibilidade na orientação desta pesquisa.

Aos membros da banca: Profa. Dra. Elivania da Silva Moraes e Prof. Dr. Alexandre Gomes Galindo, pelas contribuições nas observações e questionamentos que somaram para o sucesso deste trabalho.

À Acicléia, Aparecida e Jucinete que com satisfação aceitaram a colaborar com este trabalho de pesquisa.

À Universidade Estadual do Ceará-UECE pela oportunidade de realizar o curso e à Agencia de Fomento do Amapá-AFAP por financiar e assim tornaram possível a realização de um sonho.

'RIBEIRINHA'

“Vejo o infinito passear nas águas.
À minha frente há paraísos.
Escurece.
É hora de ascender lamparinas ou olhar vaga-lumes, desmitificando a escuridão...
O peixe está na brasa.
Crianças alegres estão a brincar, sem ter pressa de chegada.
Sou morada a ver navios, com suas guloseimas distantes...
Sou acenos, canoas cortando rios, a caçula trouxe um pote de doce.
A mesa está farta.
Cantaremos músicas populares para agradecer.
E para que o amanhã seja feliz como o hoje...”
(Risomar Sírley da Silva)

RESUMO

Intitulada Trajetórias de mulheres ribeirinhas do município de Mazagão que lutam pelo direito à educação, esta dissertação objetiva pesquisar as trajetórias de mulheres ribeirinhas que lutam pelo direito à educação, visto que tais dificuldades são percebidas a partir do fato de serem mulheres. Elas, em sua maioria, pertencem a famílias economicamente menos favorecidas, além disso, são vistas na sociedade em geral como o “sexo frágil” e algumas sofrem com o preconceito em larga escala causado pelo machismo estrutural. A referida cidade possui nas suas características uma grande extensão territorial com poucas instituições de Ensino Médio e Superior, as quais não conseguem atender toda a demanda, o que faz dos deslocamentos para o acesso à educação, o motivo de separação das estudantes do seio familiar para que possam dar continuidade nos estudos. Não obstante a isso, esta pesquisa busca aprofundar-se numa abordagem qualitativa e quantitativa utilizando a metodologia de trajetórias de vida, fundamentada na realização de entrevistas, revisão bibliográfica, com o aporte de livros, artigos eletrônicos e revistas de respaldo científico colhidos em bases de dados virtuais. Como principais resultados constatou-se que quando se trata das políticas educacionais para a mulher ribeirinha compreende-se que seu papel na totalidade das regiões onde habita ainda é relacionada a resistências, lutas e superações. Devido a isso, seus direitos ainda permanecem à margem de qualquer debate mais produtivo para valorizar a educação direcionada a esse segmento social. Diante dessa questão educacional, acredita-se que é necessário a mobilização em torno das políticas educacionais que possam garantir à mulher ribeirinha a efetiva formação, uma vez que o futuro e as oportunidades dependem da oferta e da participação mais efetiva delas no contexto educacional.

Palavras-chave: Mulheres. Ribeirinhas. Educação. Políticas Públicas. Direitos.

ABSTRACT

Entitled Trajectories of riverside women from the municipality of Mazagão who fight for the right to education, this dissertation aims to research the trajectories of riverside women who fight for the right to education, since such difficulties are perceived from the fact that they are women. They, for the most part, belong to economically disadvantaged families, in addition, they are seen in society in general as the “weaker sex” and some suffer from large-scale prejudice caused by structural machismo. The aforementioned city has in its characteristics a large territorial extension with few institutions of Secondary and Higher Education, which are unable to meet all the demand, which makes displacements to access education, the reason for the separation of students from the family to that they can continue their studies. Despite this, this research seeks to delve into a qualitative and quantitative approach using the methodology of life trajectories, based on conducting interviews, bibliographical review, with the contribution of books, electronic articles and magazines with scientific support collected from databases. virtual data. As main results, it was found that when it comes to educational policies for riverside women, it is understood that their role in all the regions where they live is still related to resistance, struggles and overcoming. Because of this, their rights still remain outside any more productive debate to value education aimed at this social segment. Faced with this educational issue, it is believed that it is necessary to mobilize around educational policies that can guarantee effective training for riverside women, since the future and opportunities depend on their offer and more effective participation in the educational context.

Keywords: Women. Riverside. Education. Public policy. Right.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AP	Amapá
ANM	Agência Nacional de Mineração
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Comissão de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CPLN	Câmara de Planejamento, Legislação e Normas
GO	Goiás
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Sem Terra
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCAEM	Referencial Curricular Amapaense do Ensino Médio
SEED	Secretaria de Estado da Educação
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 11
2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE MULHERES..... 16
2.1 Aspectos Legais da Educação Rural/Ribeirinha..... 16
2.2 Desafios da Educação Ribeirinha..... 27
2.3 A Educação Brasileira e a Escolarização no Meio Rural/Ribeirinho..... 34
2.4 A educação da mulher ribeirinha e suas implicações..... 42
2.5 Sobre o município de Mazagão..... 48
3 A MULHER RIBEIRINHA..... 52
3.1 A educação historicamente construída para as mulheres brasileiras.. 52
3.2 A Educação da mulher ribeirinha e suas implicações..... 53
3.3 Políticas públicas para a educação da mulher ribeirinha..... 58
4 RELATOS DAS TRAJETÓRIAS DE VIDA DE MULHERES RIBEIRINHAS DO MUNICIPIO DE MAZAGÃO..... 63
4.1 Relatos da Autora..... 63
4.2 Relatos da Acicléia..... 67
4.3 Relatos da Aparecida..... 69
4.4 Relatos da Jucinete..... 70
4.5 Trajetórias singulares e desafios comuns na luta pelo acesso à educação..... 72
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 74
REFERÊNCIAS..... 77
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM MULHERES RIBEIRINHAS..... 81
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..... 82

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa trata-se acima de tudo de uma realização pessoal, visto que sou mulher ribeirinha e comungo das mesmas dificuldades que as demais participantes desta pesquisa enfrentam ou já enfrentaram. Recordo-me que durante a entrevista para seleção do mestrado, a primeira pergunta a mim direcionada foi o porquê do tema, logo então respondi, porque sou uma delas.

Tão logo que surgiu a oportunidade de ingresso no curso de mestrado em Planejamento e Políticas Públicas, pensei: é a minha chance de fazer algo que mais adiante possa contribuir para melhorar não só a minha realidade, mas, as de outras mulheres que não conseguiram avançar nos estudos. Contudo, essas mulheres ainda nutrem seus sonhos, mesmo que talvez não sejam realizados em si próprias, mas, nos filhos ou filhas.

Assim sendo, o interesse em abordar a temática relaciona-se a constatação de que muitos educadores da atualidade, em vários níveis de ensino preocupam-se com a qualidade educacional ofertada numa modalidade de ensino que atenda a população em regiões distantes dos centros urbanos: a educação rural/ribeirinha.

É comum observar que a questão do processo de ensino e aprendizagem em escolas que atendem a população ribeirinha é tema de debates em várias instâncias do sistema educacional público. Evidentemente, uma vez que a escola e a sociedade compreendam essa situação, que é mais recorrente do que se pensa, necessitam utilizar mecanismos que venham a assegurar não apenas a inserção de indivíduos numa classe escolar rural/ribeirinha, mas, principalmente, sua permanência, evolução e conclusão dos estudos.

Isso se aplica acentuadamente às mulheres ribeirinhas que, em muitos casos, vivenciam adversidades e, por causa desses desafios, precisam superar suas próprias condições de vida para se dedicar aos estudos. Assim, a discussão do assunto se justifica por perceber a necessidade de analisar a educação do rural/ribeirinha e os desafios e possibilidades no ensino e aprendizagem para essa mulher ribeirinha, admitindo-se que as políticas públicas para esse segmento educacional enfrentam sérios entraves que, direta ou indiretamente, contribuem para que essas alunas venham a ter pouco aproveitamento escolar de tal forma que as possibilidades de crescimento pessoal e educacional se tornam reduzidas.

Por isso, busca-se esclarecer os fatores que tornam o ensino ribeirinho para as mulheres sujeito a muitos contrapontos na comunidade onde é ofertado essa modalidade. Entre esses pode-se apontar mais especificamente questões dentro da escola, como a organização e estrutura da instituição ou, a relação dos conteúdos de ensino selecionados para compor o currículo e as experiências prévias dos alunos, as condições materiais precárias de muitas mulheres ou mesmo a ausência de apoio da família.

Ao se discutir essa temática surge a oportunidade de mostrar a comunidade científica e a sociedade, de um modo geral, algumas dessas questões que não são levadas em consideração ao se avaliar a qualidade do ensino rural/ribeirinho disponível e que nas pesquisas acadêmicas não são consideradas relevantes ao se determinar estratégias pedagógicas e didáticas para melhorar esse tipo de ensino, principalmente quando se trata das mulheres que frequentam as salas de aula de escolas ribeirinhas.

Este estudo busca respostas aos questionamentos em torno dos desafios e das superações que as políticas educacionais direcionadas a mulher ribeirinha precisa para de fato superar e chegar ao alcance do desenvolvimento da aprendizagem, ou seja, pesquisar trajetórias de mulheres ribeirinhas do município de Mazagão que lutam pelo direito à educação.

Os objetivos do trabalho consistem ainda em descrever o desenvolvimento histórico da educação ribeirinha; explicar o fundamento legal que norteia as políticas públicas relacionadas a educação rural/ribeirinha para as mulheres, mais especificamente em contextualizar a educação de mulheres ribeirinhas, tornar claro o “ser mulher ribeirinha” e relatar experiências vivenciadas por mulheres ribeirinhas do município de Mazagão.

A pesquisa proposta será desenvolvida no município de Mazagão, estado do Amapá, baseia-se numa metodologia voltada para a trajetória de vida de mulheres ribeirinhas que lutam pelo direito à educação. Baseada nas investigações bibliográficas, nas análises das histórias de vida, história oral como resultado das aplicações de entrevistas com essas mulheres. Fica claro que explorar o campo educacional das mulheres ribeirinhas, facilita a ocorrência da melhoria do processo ensino aprendizagem, facilita também tanto às alunas quanto às escolas a busca por melhorias, haja vista, que compreenderão como de fato essa realidade se processa.

À priori com revisão bibliográfica e aporte de livros, artigos eletrônicos e revistas de respaldo científico colhidos em bases de dados virtuais. Apresentaremos também breves relatos sobre o município de Mazagão, sede de nossa pesquisa e que se destaca por ser um município ribeirinho, com sua população na maioria residente na zona rural. Após as revisões teóricas sobre a temática em questão, serão realizadas 03 entrevistas com mulheres ribeirinhas a fim de que elas narrem as suas trajetórias.

Afim de alcançarem o direito e a igualdade de condições à educação, essas mulheres apesar de serem oriundas de famílias menos favorecidas economicamente, elas lutam bravamente por acesso às escolas, por respeito dos seus pares, dignidade e condições mínimas de sobrevivência em quaisquer circunstâncias. Sobre a qualidade de um trabalho científico, Silva e Menezes (2001) destacam que:

> O trabalho científico, propriamente dito, é avaliado, segundo Demo (1991), pela sua qualidade política e pela sua qualidade formal. Qualidade política refere-se fundamentalmente aos conteúdos, aos fins e substância do trabalho científico. Qualidade formal diz respeito aos meios e formas usados na produção do trabalho. Refere-se ao domínio de técnicas de coleta e interpretação de dados, manipulação de fontes de informação, conhecimento demonstrado na apresentação do referencial teórico e apresentação escrita ou oral em conformidade com os ritos acadêmicos (SILVA; MENEZES, 2001, p. 16).

A necessidade da pesquisa como primeiro passo à criação de políticas públicas de melhorias à educação adequada para os povos ribeirinhos, mas especificamente às mulheres ribeirinhas, sendo sempre o foco principal da investigação, sem deixar de lado as especificidades na observação dos dados coletados, revisamos sempre que necessário, que existiram dúvidas, sabendo que num trabalho de pesquisa, uma descoberta sempre desperta o gosto por busca de outras informações, a cada revisão esperava-se a compreensão mais aprofundada do trabalho, a fim de se alcançar o seu produto final.

A novidade é que a discussão – forte – nos últimos anos é o peso e a parcela de responsabilidade dos profissionais da educação tanto para agravar quanto para sanar a crise por que atravessamos. No Brasil, diante de tantos desafios que a política e a estrutura da educação nos propõem, o interesse em pesquisar e discutir as formas de abranger a todas as populações tem também tomado espaço como uma das tentativas de entender a atual situação que enfrentamos, assim como apresentar

alternativas para uma gradativa diminuição dos grandes problemas do cenário educacional atual, mesmo que em longo prazo.

Para que isso ocorra, abordaremos nesta pesquisa as Legislações pertinentes, como: a Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 1994, a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Referencial Curricular Amapaense (RCA), dentre outros. Nessa pesquisa também utilizei como as principais referências teóricas, os autores: kolling, Néry e Molina, Veiga, Vasconcelos, Freire, Tomé, Fazenda e Moraes.

A estrutura dessa dissertação está organizada em 4 seções, com introdução e considerações finais. Na introdução, como foi visto, apresento o objeto de pesquisa, a metodologia, a justificativa e a estrutura do texto.

Na seção 2 é possível observar que os autores kolling, Néry e Molina descrevem o objetivo da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, ocorrida na cidade de Luziânia-GO, que por seu grande sucesso resultou na promoção da II Conferência no ano de 2004 dessa vez por uma educação ribeirinha. Já outros autores como Veiga e Vasconcelos, defendem a ideia da autonomia da escola em construir o seu próprio Projeto-Político-Pedagógico de forma que esse contemple as reais necessidades da própria escola. Mais adiante Freire afirma que a educação é uma via de mão dupla, pois, na medida que o professor está a ensinar ele também aprende e o aluno assim como está a aprender também tem muito o que ensinar ao seu professor. Também se apresenta as características básicas do município de Mazagão, sede desta pesquisa.

Já na seção 3 apresento as afirmações de Tomé sobre o processo histórico da educação feminina no Brasil até o que hoje se preconiza nas Leis educacionais que embasam as 10 Competências Gerais estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular. Além das contribuições de outros autores, como: Fazenda que defende a interdisciplinaridade e a disciplinaridade como perspectivas interdependentes com base no desenvolvimento das competências intuitiva, intelectiva, prática e emocional. Moraes apresenta o início dos debates das políticas públicas educacionais ribeirinhas com um olhar voltado às condições de gênero no interior dos grupos sociais. Apresento ainda os dados da educação ribeirinha no município de Mazagão as características básicas.

Na seção 4 apresento os meus próprios relatos, os quais evidenciam uma trajetória de lutas e superações, e, em seguida, os relatos de mais três mulheres também ribeirinhas do município de Mazagão que assim como eu lutam pela garantia dos seus direitos à educação. Por fim, nas considerações finais estão os resultados dessa pesquisa.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE MULHERES

2.1 Aspectos Legais da Educação Rural/Ribeirinha

No contexto histórico e conceitual existe uma divisão de conceitos entre educação rural/ribeirinha e educação do campo, portanto a educação rural se configura dentro dos interesses capitalistas e do agronegócio, no qual o território e visto como um lugar de exploração e lucro por parte do Estado, uma vez que a educação é menosprezada, não valorizam os saberes culturais dos educandos, onde o ensino aplicado é o mesmo que ocorre nas cidades. Segundos o parecer:

> [...] em 1932, nos anais do 1º. Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro. Nascia ali o modelo de educação rural do patronato, que privilegiava o estado de dominação das elites sobre os trabalhadores. A educação rural como forma de domesticar os trabalhadores que tinham acesso à educação, desde então esteve a serviço dessa forma de controle sociopolítico.

Diante disso, tem-se a visão de que em muitos casos é pensado no meio rural como apenas um simples lugar e não como espaço de valorização, visto que para o poder público o meio rural não necessita de muita atenção, qualquer coisa serve como afirma os autores Kolling, Ir. Néry e Molina (1999), para mexer com enxada, para sobreviver com uns trocados para deixar de ser enganado na feira, não precisam de muitas letras. Com isso percebe-se a visão estereotipada que se tem do meio rural no qual qualquer tipo de educação serve desde que aprenda apenas escrever seus nomes e saibam passar um simples trocado, isso já basta, esta é a visão que se tem a muitos anos de um passado marcado pelo descompromisso com a educação por parte do poder público.

Sendo assim, surge à obrigação de esclarecer a diferenciação entre educação rural e educação do campo, em definição de conceitos, está à frente de duas expressões que possui vinculo e são dependentes uma da outra. Deste modo, o termo rural apresenta um sentido mais restrito, sendo a palavra campo algo mais extensivo, englobando diversos aspectos da vida campesina, tornando- se a terminologia Educação do Campo mais precisa para retratar o pensamento que atenda às demandas de uma educação com características específicas e que permaneça voltada para o desenvolvimento de indivíduos ativos em seu meio

histórico. Neste propósito, os autores fazem uma reflexão a respeito do tema abordado, no qual expõe que:

> Utilizar-se-á a expressão campo, e não mais a usual meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. (KOLLING, NERY, MOLINA, 1999, p.26).

Nos anos de 1997 com iniciativa da I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo a expressão Educação Rural passou a ser denominada de Educação do Campo se dá devido à luta dos movimentos sociais por seu espaço no que diz respeito à educação, com isso fazendo valer seus direitos culturais e identitário do povo rural, segundo os autores Kolling, Ir. Nery e Molina (1999), o objetivo principal de ter mudado essa expressão foi incluir através da conferência uma reflexão a respeito do trabalho, da cultura e identidade dos mesmos:

> Mas quando se discutir a educação do campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto de trabalhadores e trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida ao trabalho no meio rural (KOLLING, IR.NERY, MOLINA, 1999, p.26).

A educação do campo se configura em uma educação voltada ao interesse do povo campesino em busca de um currículo que valorize seus saberes e sua cultura, utilizando na sua metodologia de ensino a interdisciplinaridade em busca da construção do conhecimento, com um calendário escolar que seja de acordo com as necessidades local, como afirma os autores Kolling, Ir.Nery e Molina (1999, p.63). “Entende-se por escola do campo aquela que trabalhar desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo...”

Portanto, a educação do campo tem sua origem nos movimentos de luta pela Terra, por uma educação de qualidade do e no campo, uma educação pensada de forma coletiva em parceria com professores, alunos e comunidade atendendo a real necessidade do homem campesino.

A educação rural tradicional no Brasil foi imposta os trabalhadores com o intuito de favorecer o interesse da elite que por muito tempo detém o controle ideológico da sociedade civil, diante dessa realidade as escolas rurais são oriundas das classes emergentes e se distancia da realidade de vida do camponês em sua diversidade. Sendo assim, “[...} a discursão sobre a educação do meio rural não pode

tratar somente dela mesma, mas sim deve ser inserida na discussão da problemática mais ampla no campo hoje" (KOLLING; NERY; MOLINA,1999, p.28).

A educação rural é extremamente desigual, pois a falta de políticas educativas voltada para essa população faz com que haja uma desvalorização do trabalhador rural, estabelecendo uma vida limitada para seus filhos, sendo que, "os filhos dos camponeses experimentam uma necessidade maior de aproximação entre o trabalho e o estudo, visto que a maior parte deles ingressa cedo nas lidas da roça para ajudar a família". (CALDART, *et.al.,* 2012, p.296). Posto isso, são grandes as dificuldades que os alunos das comunidades rurais enfrentam em busca de uma educação.

Arroyo, Caldart e Molina, (2009) nos afirma que a educação do campo surge através de uma nova visão sobre o campo. Interrogando-nos o porquê desse descaso, desse olhar negativo, preconceituoso, quais seriam os fatores que levam esse olhar, diante disso percebe-se que há um lado obscuro que vem cooperando para uma visão negativa dos direitos, das histórias, dos sonhos, religiosidade e identidade desses sujeitos.

O contexto histórico da educação do campo é marcado pelo abandono do poder público, e diante a esses acontecimentos surgiram várias iniciativas dos movimentos sociais, sindicais e populares que juntos construíram uma vasta experiências educativas a respeito à realidade e necessidades do povo campesino, essas lutam tiveram como principal objetivo defender o campo como um espaço advindo de uma grande diversidade cultural, que necessita de políticas voltadas para a valorização da realidade desses sujeitos.

Dispõe de várias séries ao mesmo tempo com apenas um único professor. Sendo assim, o ensino se torna dificultoso uma vez que o professor tem que fazer seu planejamento e executar sua aula com várias séries simultaneamente. Falar de educação para mulheres hoje parece fácil, porém, tudo muda quando buscamos conhecer o processo histórico dessa conquista. A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, abriram-se novas ideias, novos caminhos que visam aprofundar mais o entendimento e a participação das instituições em defesa dos direitos educacionais das mulheres. Em seu Artigo 5 "I – homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição", deste modo, não cabe mais às mulheres ser submetidas a qualquer forma de negação dos seus direitos.

Mais adiante, a Constituição no seu Art. 205 se refere à educação e claramente expressa:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.(BRASIL, 1988)

O que consolidou o processo educacional àquelas que outrora eram tratadas apenas como: esposas, mães, donas de casa ou escravas. A escola universal, obrigatória e laica foi além de projetos e de experiências frustradas. A comunidade de sentido estava longe de aceitar o que fosse contra aos princípios e hábitos tão firmemente arraigados. As meninas deviam continuar em casa, junto às mães, com quem aprendiam ensinamentos religiosos e afazeres domésticos. Embora se aceitasse a escolarização das meninas, estas deviam ter um currículo diferente daquele dado aos meninos, já que não se pretendia favorecer a sua inserção no mundo do trabalho.

Mais adiante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN aprofunda ainda mais esse entendimento:

> Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.
>
> § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.
>
> § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.
>
> ...
>
> Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
>
> I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
>
> II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
>
> III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

> IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
>
> V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
>
> VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
>
> VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;
>
> VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Uma vez que temos o amparo das leis educacionais, cabe agora traçar metas, elaborar planos que facilitem a concretização do que as leis exigem. Assim sendo, o governo instituiu O Plano Nacional de Educação - PNE, o qual determina as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período 10 anos, sendo que o atual compreende de 2014 a 2024:

> Em síntese, o Plano tem como objetivos:
> . a elevação global do nível de escolaridade da população;
> . a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
> . a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e
> . a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.
> Considerando que os recursos financeiros são limitados e que a capacidade para responder ao desafio de oferecer uma educação compatível, na extensão e na qualidade, à dos países desenvolvidos, precisa ser construída constante e progressivamente, são estabelecidas prioridades neste plano, segundo o dever constitucional e as necessidades sociais.
> 1. *Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino.* Essa prioridade inclui o necessário esforço dos sistemas de ensino para que todas obtenham a formação mínima para o exercício da cidadania e para o usufruto do patrimônio cultural da sociedade moderna. O processo pedagógico deverá ser adequado às necessidades dos alunos e corresponder a um ensino socialmente significativo. Prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas.
> 2. *Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram*. A erradicação do analfabetismo faz parte dessa prioridade, considerando-se a alfabetização de jovens e adultos como ponto de partida e parte intrínseca desse nível de ensino. A alfabetização dessa população é entendida no sentido amplo de domínio dos instrumentos básicos da cultura letrada, das operações matemáticas elementares, da evolução histórica da sociedade humana, da diversidade do

> espaço físico e político mundial e da constituição da sociedade brasileira. Envolve, ainda, a formação do cidadão responsável e consciente de seus direitos e deveres.
> 3. *Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino* – a educação infantil, o ensino médio e a educação superior. Está prevista a extensão da escolaridade obrigatória para crianças de seis anos de idade, quer na educação infantil, quer no ensino fundamental, e a gradual extensão do acesso ao ensino médio para todos os jovens que completam o nível anterior, como também para os jovens e adultos que não cursaram os níveis de ensino nas idades próprias. Para as demais séries e para os outros níveis, são definidas metas de ampliação dos percentuais de atendimento da respectiva faixa etária. A ampliação do atendimento, neste plano, significa maior acesso, ou seja, garantia crescente de vagas e, simultaneamente, oportunidade de formação que corresponda às necessidades das diferentes faixas etárias, assim como, nos níveis mais elevados, às necessidades da sociedade, no que se referem a lideranças científicas e tecnológicas, artísticas e culturais, políticas e intelectuais, empresariais e sindicais, além das demandas do mercado de trabalho. Faz parte dessa prioridade a garantia de oportunidades de educação profissional complementar à educação básica, que conduza ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia.

Assim sendo, as mulheres tiveram seus direitos garantidos igualitariamente aos dos homens, seus espaços mais ampliados nos ambientes educativos, sociais e profissionais, além da autonomia para gerenciar o seu próprio sustento e a busca por uma melhor qualidade de vida.

A discussão em torno da relação *educação X mulheres ribeirinhas*, deve ser observada a partir dos contextos históricos que culminaram em diversos seguimentos até que se alcance a dimensão atual, embora saibamos que ainda se faz necessário muitas mudanças na melhoria das políticas públicas a fim de garantir a essas mulheres todos os direitos respaldados nas Leis vigentes, uma vez que:

> ...dada à extensão territorial do Brasil, pode-se encontrar populações não apenas residentes em áreas urbanas e rurais, mas às margens de rios, as denominadas comunidades ribeirinhas. O termo ribeirinho designa qualquer população que vive às margens dos rios. Os ribeirinhos estão isolados não apenas da cultura geral, como do acesso à mídia escrita, televisiva e radiofônica e, também, de outros moradores da comunidade, já que a distância entre as residências pode ser superior a 2000 metros. Em termos interacionais, o rio atua como constritor, fonte de contato, barreira e ponte ambiental, criando e restringindo as possibilidades de interação, principalmente entre as crianças (CEFAC, 2015, p. 1522).

A I Conferência Nacional por uma educação básica do campo ocorreu em Luziânia (GO) em julho de 1998, teve como parceiras cinco entidades promotoras que assumiram a tarefa de dar continuidade à essa mobilização e realização à essa referida conferência, são elas: (CNBB, MST, Unicef, Unesco e UNB). Esse encontro

teve como ponta de partida proporcionar o debate acerca das condições de vida da população do campo:

> A discussão principal, nessa conferência, parece ser a de como garantir que todas as pessoas do meio rural tenham acesso a uma educação de qualidade, voltada aos interesses da vida no campo. Nisso está em jogo o tipo de escola, a proposta educativa que ali se desenvolve e o vínculo necessário dessa educação (KOLLING; NÉRY. MOLINA,1999, p.24).

O principal objetivo dessa conferência foi defender o direito dos povos ribeirinhos às políticas públicas de educação visando respeito às suas especificidades, apresentando ideias associadas à produção da vida, do conhecimento e da cultura do ribeirinho, propondo ações coerentes para a escola e para a formação de educadores. Segundo Molina e Freitas (2011), o grande desafio da escola do campo é articular os conhecimentos dos educandos formando um elo da educação com a cultura e com os conhecimentos científicos a serem apreendidos nas diferentes áreas do conhecimento.

A I Conferencia Nacional por educação básica, faz uma reflexão com suporte na extensão educativa dos movimentos sociais e fixa a educação camponesa em uma prática de lutas sociais, defendendo a ideia de que a escola deve priorizar a formação de novos indivíduos e que assuma de fato sua identidade cultural, valorizando não somente a cultura de forma diferenciada, mas que entendam que os sujeitos que habitam no campo necessitam de um projeto de desenvolvimento vinculado as políticas públicas e princípios referentes aos métodos pedagógicos:

> [...] o propósito é conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sócio cultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a exclusão, ou seja, este do campo tem o sentido do pluralismo das ideias e das concepções pedagógicas. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 28-29)

Devido ao sucesso da I Conferência, os organizadores que lutam em favor de uma educação de qualidade para os cidadãos do campo, agora com mais força e aperfeiçoamento nas questões relacionadas educação, organizaram em Luziânia – Goiás, a II Conferência Nacional por uma Educação Ribeirinha nos dias 2 a 6 de agosto de 2004.

O centro principal das questões abordadas girou em volta da temática: Por uma Política Pública de Educação ribeirinha, cuja finalidade era organizar a partir da

educação um projeto de sociedade mais justa, igualitária e democrática, e que favorecesse a realização de uma vasta reforma agrária:

> Quando dizemos por uma educação ribeirinha, estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola que esteja no campo, mas que também seja do campo: uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2009, p. 210).

Sendo assim, percebe-se que a defesa da igualdade e a busca por direitos a uma educação de qualidade requerem políticas especificas para a população do campo, considerando que estes necessitam de uma educação diferenciada dos povos urbanos. Pois, a escola do campo deve ser um lugar que privilegie a memória do povo e valorize seus saberes (KOLLING; NERY; MOLINA,1999):

> A vida às margens dos rios amazônicos é cheia de sabores e dessabores, encontros e desencontros, alentos e desalentos; ora calma e pacífica, ora agitada e conflituosa, tal qual o rio (VICTÓRIA, 2017, p. 27).

Diante disso, não faz sentido pensar em uma educação contextualizada sem refletir nos modelos de organização do campo, como por exemplo levar em consideração suas religiões, tradições, meios de produção, enfim, todos esses elementos fazem parte de sua história de vida e de seus direitos como cidadãos, por consequência não podem ficar de fora do seu processo educativo:

> A escola não pode ignorar o período produtivo desse grupo, pois ela é, exatamente, uma importante ferramenta para possibilitar as crianças, os jovens cultivarem, forjarem formas de engajamento com o mundo. Isso certamente inclui a relação econômica e comercial, da qual o trabalho com a roça e o açaí são fundamentais. Esse trabalho não é apenas para garantir a sobrevivência, é também forma de sociabilidade e intercâmbio material e social entre os coletivos (COSTA, 2021, p. 391).

A Educação Ribeirinha, semelhante a isso, dispõe como eixo central a existência dos indivíduos do interior na coletividade, desse modo, é possível afirmar que a mesma se fortalece através de uma grande rede social, formada por sujeitos coletivos que trabalham com ela e dela se aproximam. Sendo que:

> O vínculo de origem da Educação Ribeirinha é com os trabalhadores ‘pobres do campo’, trabalhadores sem-terra, sem trabalho, mas primeiro com aqueles já dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra ‘o estado da coisa’, para aos poucos buscar ampliar o olhar para o conjunto dos trabalhadores do campo (CALDART, 2009, p.41).

Apesar de o conceito de educação ribeirinha tenha se fortalecido nos últimos anos, vale ressaltar que a situação pedagógica e de infraestrutura nas escolas ainda é bastante precária, como relata os autores Kolling. Ir.Nery e Molina (1999), é preciso levar em consideração os problemas que a educação vem enfrentando no Brasil, não só no âmbito rural/ribeirinho mas em todas as escolas brasileiras, pois, é comum essa precariedade, mas nas instituições que atendem a população ribeirinha essa situação é mais crítica uma vez que as regiões interioranas vem sendo desqualificadas enquanto lugar de prioridade para as políticas públicas.

Atualmente, a legislação educacional brasileira apresenta uma vasta base legal para a instituição de políticas públicas diferenciadas ao atendimento escolar das pessoas que vivem e trabalham no meio rural, conquistadas com a participação efetiva dos movimentos sociais do campo. Pois, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo foram instituídas pela Resolução CNE/CEB nº. 1, de 3 de abril de 2002 (BRASIL, 2002). A implementação dessas diretrizes foi uma reivindicação histórica dos movimentos sociais do campo, e suas orientações referem-se às responsabilidades dos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica do direito; implica respeito às diferenças e à política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva de inclusão.

Essas Diretrizes resultam da luta pela educação de qualidade social para todos os povos que vivem no e do campo, com identidades diversas, tais como pequenos agricultores, sem-terra, povos da floresta, pescadores, ribeirinhos, quilombolas, extrativistas e assalariados rurais. Portanto, as diretrizes revelam um objetivo maior em relação à inclusão da educação em todos os níveis, buscando uma integração da educação escolar com as experiências cotidianas do educando, de acordo com sua origem, seus costumes e seus valores, numa perspectiva integradora escola/campo (ROSA; CAETANO, 2008, p.22).

Mas não basta criar propostas educacionais que atendam exclusivamente à população do campo, sem que haja a preocupação de prescrever suas características históricas e culturais; é preciso, sim, formular políticas públicas que atendam ao povo do campo de forma diferenciada no âmbito educacional, sem que esse sofra mudanças comportamentais e precise acompanhar a visão urbana necessária, porém não exclusiva. Conforme Caldart (2004):

> [...] é a luta do povo por políticas públicas que irão garantir o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (CALDART, 2004, p.149-150)

Nesse mesmo contexto, Fernandes, Cerioli e Caldart (2005, p. 27) dizem que “não basta ter escolas no campo; queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo”. A educação do campo está intimamente ligada à pedagogia do trabalho e da cultura, que precisa ser usada na construção do projeto político-pedagógico das escolas inseridas nesse meio, o qual, por sua vez, venha a valorizar o trabalho como princípio educativo.

Por esse caminho, também por meio das relações culturais, a educação do campo busca compreender a diversidade de aspectos que constituem a memória coletiva de determinada sociedade, relacionando-a com o processo de ensino e aprendizagem, dando especial atenção à cultura. Fernandes, Cerioli e Caldart (2005) consideram que:

> Nosso propósito é conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais. Para que vivam com dignidade e que, organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação. O veículo propagador da educação do campo adquire múltiplas faces ao analisarmos sua atuação; os saberes são constituídos desde o ambiente familiar, da convivência social, até movimentos sociais que abrangem uma gama de saberes diferenciados, fugindo ou diferenciando-se, assim, do ensino tradicional, que predominantemente acontece apenas nas salas de aula. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2005, p.27).

Por meio da ideia supracitada, que de acordo com os autores, a concepção de uma educação básica do campo cujos interesses se voltam para o desenvolvimento sociocultural é de suma importância, pois, leva-se em consideração que muito mais do que os saberes apreendidos em sala de aula, a educação no meio rural vai muito além do ensino tradicional, uma vem que abarca a realidade da população local, nesse sentido, Caldart e Schwaab (1990) nos trazem a seguinte reflexão:

> Isto é novo. Isto é, de fato, uma autêntica revolução educacional. Trata-se da revisão das formas tradicionais de fazer, de pensar e de dizer a educação do povo, demonstrando na prática quem pode e deve ser o sujeito das mudanças fundamentais para a nossa educação. Diante das diversas maneiras de se educar, a cultura destaca-se nesse processo e desenvolve, por meio da

> educação do campo, valores pedagógicos, os quais são construídos a partir da própria cultura do sujeito. Essa construção visa à elaboração de Projetos Político-Pedagógicos nas escolas do campo que valorizem a realidade social, articulando trabalho, saúde e desenvolvimento, os quais devem ser inseridos nos programas curriculares a fim de que a escola do campo possa realmente cumprir um papel diferenciado da antiga visão sobre esse segmento. (CALDART; SCHWAAB, 1990, p. 11-12)

Aqui se observa a necessidade de se valorizar a própria cultura do sujeito e isso implica dizer que não basta que tal fato ocorra apenas na teoria, porém, através da elaboração de projetos políticos pedagógicos nas escolas rurais que deem valor à realidade social, de modo que esta escola possa verdadeiramente ser capaz de cumprir seu papel efetivamente e, sobretudo, quebrando barreiras e desmitificando a visão antiga que se tinha a seu respeito de uma educação meramente simplista e de pouco valor. De acordo com o que já fora apresentado, sabe-se que se atribuía ao ensino realizado em áreas rurais a prerrogativa de fixar o homem ao campo, todavia, Silva (1981) afirma que:

> A expansão das grandes empresas capitalistas no campo criou também um novo tipo de programa educacional para áreas rurais: o treinamento profissional rural. Não se trata agora, apenas de fixar o homem ao campo, mas habilitá-lo às práticas modernas de cultivo do solo consoante os novos processos de exploração exigidos pela modernização das empresas capitalistas no campo. (SILVA, 1981, p.165)

A educação rural precisa adquirir e ter sua identidade respeitada e preservada, todavia, somente as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, na Resolução nº 01. de 3 de abril de 2001, da Câmara de Ensino Fundamental do Conselho Nacional de Educação (CNE), propôs uma identidade para a educação rural, refletindo, pois, para quem essa educação se destina, destacando inclusive:

> A Educação do campo tratada como educação rural na legislação brasileira tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2001, p. 1)

Para melhor compreensão da matéria em questão, foi explicitado, também, por este órgão que não basta deixar no campo teórico as definições da educação do campo, mas, é de suma importância desenvolver, prioritariamente:

> Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso do avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (BRASIL, 2001, p. 5)

Souza (2006) ressalta que emerge, nesse período, um conjunto de iniciativas impulsionadas da inserção da educação do campo na agenda política. Na visão da autora, o campo não precisaria ser um lugar caracterizado como atrasado, a construção e articulação de uma vida digna seria possibilitada. As Diretrizes Operacionais definem também o que é toda ação educativa desenvolvida junto às populações rurais fundamenta-se nas práticas sociais constitutivas dessas populações. Leva em conta os seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser e de produzir, bem como formas de compartilhar e contextualizar a vida (FONSECA, 2008). Sem dúvida, a superação de formas indevidas de educação escolar, conduz seus sujeitos a um processo emancipatório. Assim o sujeito passaria de simples receptor à multiplicador de conteúdo.

2.2 Desafios da Educação Ribeirinha

Ao longo dos anos as escolas ribeirinhas passam por diversas dificuldades, onde sofrem com a falta de políticas adequadas para seu meio. O modelo dessas escolas ribeirinhas acompanha o modelo urbano de ensino, ou seja, não se vincula a cultura e nem às necessidades do estudante ribeirinho. Todas essas lutas advindas dos movimentos sociais almeja uma escola que valorize os sujeitos que vivem e trabalham no meio rural, buscando reconhecer as necessidades culturais, os direitos e formação integral dos mesmos, ou melhor:

> A educação ribeirinha precisa ser uma educação especifica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referenciais culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2009, p.23).

Observa-se que a escola deve se adequar a realidade dos alunos agregando novas formas de ensino que possam contribuir na construção de pensamento crítico, com base na cultura e identidade do ribeirinho. Com base a esse contexto histórico, percebe-se que a educação ribeirinha é sinalizada pela exclusão

social, essa exclusão favorece uma minoria que se caracteriza desde os princípios básicos de garantias humanitárias, como a saúde e educação, sendo estas, marcada com o desrespeito pelos governantes da elite que continuamente tratam a educação ribeirinha como segundo plano.

Sabe-se que a educação ribeirinha é um conceito novo e que ainda está em construção, suas raízes são representadas por lutas e mudanças nas condições sociais de vida da população, surgem através dos grupos que se movimentam e se associam por estas transformações, na exigência de valorização sobre os espaços. Portanto, percebe-se que a formação voltada para o meio ribeirinho é fundamental para a manutenção da cultura do povo, pois a educação nesse segmento populacional tem como propósito educar o aluno para que este venha se tornar sujeito da sua própria história.

Com isso, a Educação Ribeirinha é destinada à população que vive no meio rural, geralmente próximo aos rios e canais fluviais no interior, sendo que uma de suas características principais são as escolas pequenas e com poucos alunos matriculados, que dispõem de várias séries ao mesmo tempo com apenas um único professor, turmas multisseriadas. Dessa forma, o ensino se torna dificultoso uma vez que o professor tem que fazer seu planejamento e executar sua aula com várias séries simultaneamente nos mesmos espaços e tempos:

> Os professores têm muita dificuldade de organizar o processo pedagógico nas escolas ribeirinhas justamente porque trabalham com a visão de junção de várias séries ao mesmo tempo e têm que elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem diferenciados quanto forem as séries com as quais trabalham. (ROCHA; HAGE, 2010, p.27,28).

Com isso, o maior prejudicado é o aluno uma vez que uns aprendem mais rápido e outros precisam de mais tempo para assimilar um determinado conteúdo, por mais que o professor se empenhe não terá tempo suficiente para dar ao aluno a devida atenção.

No entanto, a educação ribeirinha de conotação multisseriada possui alunos com diferentes idades, uma vez que o educador apresenta inúmeras dificuldades em trabalhar com anos distintos em um único espaço, além de ter que buscar métodos para adaptar seu conteúdo programático de acordo com a realidade local dos educandos, isso demonstra um grande desafio a ser superado. Assim, “o

processo escolar deve se adequar e reconhecer a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença” (SECAD, 2007, p.360)

> Ser ali o porto seguro no qual poderiam encostar suas canoas e se permitirem dizer algo de si mesmos. A escola, enquanto espaço de vivências e convivências, apresenta-se como o elemento central na dinâmica cotidiana da vida das crianças e jovens (VICTÓRIA, 2017, p. 27).

Apesar de toda essa dificuldade, vale ressaltar que o aluno ribeirinho precisa e tem por direito receber um ensino digno e de qualidade. Segundo o Ministério da Educação, 2008, artigo 7°, a educação ribeirinha deverá oferecer todo apoio pedagógico necessário para os estudantes ribeirinhos, materiais didáticos, laboratórios, bibliotecas, etc., de acordo com a realidade local. Portanto, nas escolas ribeirinhas tanto quanto nas seriadas, o principal objetivo é proporcionar um ensino ao aluno de acordo com sua série de forma que ele venha ter resultados satisfatórios em seu desempenho educacional.

Diante disso, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST pode ser considerado o movimento social mais importante na luta pela Educação do povo campesino por compreender que o movimento tem sua história marcada na luta pela educação, pois, apresenta sinais de força e resistência em sua oposta relação com o estado, na concepção de uma política pública e de valorização na educação ribeirinha. Pois, foi nessa luta por melhorias, o MST conquistou seus assentamentos e formou os seus territórios, com isso surgiu a ideia de construírem uma escola, mesmo muitos achando impossível eles seguiram firme em sua proposta e então resolveram ir à luta com a mesma intensidade que foram para conquistar suas terras, “eles decidiram criar a escola da terra, onde se desenvolveria uma educação aberta para o mundo desde o campo” (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p.62).

A força e os conhecimentos adquiridos pelo movimento social fortalecem o interesse público no confronto com o interesse estatal. Esses saberes possibilitam questionar a economia política em oposição, bem como dever do Estado diante da estrutura capitalista, pois os conhecimentos e as experiências educativas adquiridas por muitos anos de luta pelo MST determinam a possibilidade e a necessidade de criar procedimentos de formação de profissionais da educação objetivando o interesse público da população trabalhadora do campo. Sendo assim:

> A relação do MST com a educação é, pois, uma relação de origem: a história do MST é a história de uma grande obra educativa. Se recuperarmos a

> concepção de educação como formação humana, é sua prática que encontramos no MST desde que foi criado: a transformação dos “desgarrados da terra” e dos ‘’pobres de tudo’’ em cidadãos, dispostos a lutar por um lugar digno na história. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2009, p.96).

O movimento social discute o paradigma político que oriente as práticas pedagógicas voltadas aos trabalhadores do campo, no entanto, é importante expor sobre a existência dos movimentos e organizações sociais como base única em volta da questão do campo, que constituem a luta por uma educação própria do campesinato. Sendo que a busca por educação do campo possui um caráter não só pedagógico, mas também político. Com isso:

> O MST alia-se a outras organizações e juntos realizam em julho de 1997, o 1º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I Enera) e, em 1998, a 1ª Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo. Essas iniciativas dão origem ao Movimento de Educação do Campo, que forja a criação institucional, pelo governo federal, do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA), o qual deverá voltar-se para a execução de políticas públicas para a Educação do Campo. (MOLINA, 2010, p.45).

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº 10, surgiu através da luta dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores do meio rural em busca de políticas públicas voltada para o interesse do campesinato, “propõe e apoia projetos de educação voltados para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária”. (INCRA, 2016). Em função disso, muitos jovens e adultos, trabalhadores das regiões de Reforma Agrária têm assegurado o direito de alfabetizar-se e de continuar seus estudos em diferentes níveis de ensino.

O PRONERA visa uma política pública de Educação do Campo que se desenvolve em áreas de Reforma Agrária, realizada pelo governo brasileiro, seu principal objetivo é busca por melhorias para o povo do campo, ou seja, visa uma melhor qualidade de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, ambientais, políticas, segundo os dados do INCRA de abril de 2016:

> O Programa também capacita educadores para atuar nos assentamentos e coordenadores locais - multiplicadores e organizadores de atividades educativas comunitárias. As ações do programa, que nasceu da **articulação da sociedade civil**, têm como base a diversidade cultural e sócio territorial, os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática e o avanço científico e tecnológico. (INCRA,2016)

Sendo assim, a proposta difundida pelo PRONERA é pensada com base nos princípios da educação do campo, apresentando inúmeras alternativas de superar o ensino formal de educação bancária que domina o chão das escolas do campo, a luta em busca da reforma agrária estabelece na sua dimensão histórica, sua cultura de nascença. A experiência reunida pelo Movimento Sem Terra (MST) diante das escolas de assentamentos e dos acampamentos, bem como a própria vivência do MST na luta pela terra e por direitos correspondentes, podendo ser compreendida como um procedimento histórico vasto de onde provém o surgimento do Movimento de Educação do Campo.

Portanto, quando se fala de educação do campo se faz necessário conhecer o modo de vida dos sujeitos que vivem na área rural é fundamental entender a realidade cultural desses indivíduos para melhor intervir de forma positiva diante das perspectivas por políticas públicas de educação, como afirmam os autores Koliing, Ir.nery e Molina (1999) a educação precisa ter relações com a cultura, valores e com a formação dos sujeitos que vivem no campo. Assim se faz necessário a construção de políticas educacionais que estabeleça uma relação mútua entre os sujeitos, valorizando seus saberes.

Diante dessas políticas públicas para o campo, foram colocadas em pauta as reflexões e práticas pedagógicas prováveis para povo campesino, adotava-se uma nova proposta de pensar a Educação do Campo, surgindo a ideia de planejar uma Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, tendo como “ideia dominante propor um modelo único de educação adaptável aos especiais, aos diferentes, indígenas, camponeses, meninos de rua, portadores de deficiências e outros”. (KOLLING; NERY; MOLINA,1999, p.7). Segundo os autores foi um amplo avanço, pois, essa conferência trouxe propostas de educação básica que assumisse de fato a realidade cultural do povo campesino.

Em termos legais o histórico da educação rural/do campo remete a Constituição Federal (CF) de 1934, percebe-se que o legislador já se preocupava em fazer referência à escola rural, mesmo que naquele contexto a ideia estivesse atrelada a outros objetivos que, neste caso, era manter o homem do campo produzindo em suas terras para garantir a riqueza da nação e desinchar as cidades povoadas por causa do processo de industrialização. Essa constatação se dá quando se observa no parágrafo quarto do artigo 121 do texto constitucional, essa preocupação com a educação rural:

> O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial, em que se atenderá, quanto possível, ao disposto neste artigo. Procurar-se-á fixar o homem no campo, cuidar da sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas (BRASIL, 1934).

Essa mesma CF de 1934, cujos legisladores foram otimistas em suas intenções para com a educação do país e a educação rural, em seu Capítulo II, “Da Educação e da Cultura”, constituído por 11 artigos (Art. 148 a Art. 158), além fazer referência a essa modalidade educacional, no Parágrafo único do artigo 156 tratava, ainda, dos percentuais de recursos destinados à educação, incluindo o previsto para a educação nas zonas rurais. O artigo em questão dizia o seguinte:

> A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos que vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos. Parágrafo único: Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual (BRASIL, 1934).

Essa conquista da educação na Constituição Federal de 1934 não durou muito, uma pena, pelos bons propósitos educacionais pensados para aquele contexto histórico e social. Em pouco mais de três anos foi substituída pela Constituição Federal de 1937, de 01 de novembro, quando Getúlio Vargas estabeleceu o Estado Novo. E educação brasileira sofreu a perda das conquistas, pois um Estado autoritário instalou-se no país.

Somente cerca de nove anos depois, com a mudança de governo no Brasil, em 20 de agosto de 1946, o então Presidente da República Gaspar Dutra, decretou a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto-Lei nº 9.613/1946):

> estabelece as bases de organização e de regime do ensino agrícola, que é o ramo do ensino até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura (BRASIL, 1946).

Percebe-se uma evolução tímida, porém, relevante naquele momento para a educação rural, mesmo que voltada ao ensino específico para o trabalho. Após as décadas de governo militar no Brasil, momento conturbado, até sombrio na ordem social imposta, veio a abertura política com a Redemocratização e a construção de uma nova constituição, que foi chamada de cidadã. A Constituição Federal de 1988 garante que a educação é um direito público subjetivo e, portanto, de todos os cidadãos, sejam de zonas urbanas e rurais, assim, abriu-se um caminho a educação

rural ser tratada como direitos de equidade e respeito às diferenças. Foi necessário aguardar mais oito anos para se adquirir, de fato, algo mais palpável nessa direção. Neste sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 mostrando sensibilidade com a especificidade da educação rural, tão defendida pelos movimentos sociais do campo, estabeleceu as seguintes normas:

> Art. 28 – Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às – fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; adequação à natureza do trabalho na zona rural.

O que se percebe no artigo em questão é que, se comparado a CF de 1934, traz evoluções estruturais para a adequação às peculiaridades do meio rural, entre elas estão currículo, metodologia e calendário. Ainda na década de 1990 o Ministério da Educação começa a adotar algumas políticas universalizantes para atender demandas de escolas localizadas nas zonas rurais. Para atender essas demandas, alguns programas na área educacional foram implantados, dentre essas eles estão:

- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef);
- Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae);
- Programa Nacional do Livro Didático (PNLD);
- Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE);
- Programa de Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Nesse período, ainda foram iniciados programas específicos para o público de escolas do meio rural, tais como:

- O Programa Escola Ativa, um programa específico para as escolas multisseriadas, que utiliza metodologia adaptada da experiência colombiana da Escuela Nueva. Até no início dos anos 2000, o modelo havia sido implementado pelo programa FUNDESCOLA do Ministério da Educação em mais de 4.000 escolas multisseriadas rurais (cerca de 7% do total) em quase 600 municípios.
- O PROFORMAÇÃO, um programa de habilitação de professores, a distância, destinado a professores sem habilitação que atuavam no ensino fundamental, de 1ª a 4ª série e classes de alfabetização nas Regiões Norte,

> Nordeste e Centro-Oeste. A maior parte (80%) dos 35 mil professores atendidos encontravam-se atuando em zonas rurais.

Assim, a educação rural começa a receber uma atenção mais específica nesse período final do século XX e início do século XII, mas os movimentos sociais continuarão a reivindicar as melhorias de estrutura e ensino para as populações dessa parcela do Brasil.

2.3 A Educação Brasileira e a Escolarização no Meio Rural/Ribeirinho

Falar da educação brasileira com o olhar voltado para o meio rural é algo que requer certo cuidado especial, uma vez que a realidade encontrada no campo muitas vezes se difere daquela encontrada no meio urbano, entretanto, sabe-se da necessidade de atentar para as peculiaridades encontradas de modo que se perceba quais os procedimentos que poderão ser utilizados para que a educação rural se desenvolva de forma qualitativa.

A escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 23).

De um modo geral, o universo da educação no meio rural é ainda bastante marcado pela presença das escolas isoladas multisseriadas que possuem um único professor para duas, três e até quatro séries diferentes. As dificuldades enfrentadas pelas escolas multisseriadas são enfaticamente registradas na literatura: de um lado, a precariedade da estrutura física e falta de condições adequadas de trabalho; por outro, uma baixa qualificação decente, a intensa rotatividade de professores e sobrecarga de trabalho para estes. Enquanto o professor não é formado, ele permanece na escola isolada; mas logo que se forma, pede remoção para a cidade, uma vez que, na escola urbana, pensa poder trabalhar menos e receber um melhor salário (WITHAKER; ANTUNIASSI, 1992).

A sobrecarga de trabalho muitas vezes vivida por professores das escolas rurais isoladas também prejudica a sua atuação em sala de aula, já que têm que

realizar outras funções, além da docente, como zeladoras, diretoras e secretárias (CAPELO, 2000).

Outro ponto fundamental é reconhecer a realidade e as diferenças na Educação do Campo não significa inferiorizá-lo ou exaltá-la em relação às outras diversidades. Busca-se uma proposta de formação continuada e um projeto de escola, numa perspectiva dialética, abrangente que possa romper com a construção epistemológica corrente que nos induz a acreditar que existe uma dicotomia entre campo e cidade. (LIMA, 2013, p. 57). O quadro encontrado nas escolas do Campo aproxima-se ao que Ramos, Moreira e Santos apontam a partir de um diagnóstico da educação brasileira rural:

> A evolução da educação escolar brasileira nos deixou como herança um quadro de precariedade no funcionamento da escola do campo: em relação aos elementos humanos disponíveis para o trabalho pedagógico, a infraestrutura e os espaços físicos inadequados, as escolas mal distribuídas geograficamente, a falta de condições de trabalho, salários defasados, ausência de uma formação inicial e continuada adequada ao exercício docente no campo e uma organização curricular descontextualizada da vida dos povos do campo. (RAMOS; MOREIRA; SANTOS, 2004, p. 7)

A educação escolar brasileira deixa em evidência que a escola do campo é precária não somente nos aspectos humanos, mas também nos recursos de infraestrutura, contudo, esse panorama não pode ser entendido como algo irreversível, pois, estas questões podem e precisam ser corrigidas, porém, para que isso aconteça é necessário que haja, primeiro, uma renovação no modo como se pensa a educação em meio rural, pois, esta vem sendo entendida como de menos importância e, consequentemente, pouco se tem feito para mudar este quadro de precariedade ou de utilidade com a qual é reduzida.

O fato é que abordar a questão da educação brasileira como um todo implica dizer que precisam ser levados em conta todos os aspectos que a envolvem. Todavia, de acordo com Arroyo (1998):

> Há uma cultura urbana, mas, sobretudo há uma cultura da terra, da produção e do trabalho, do modo de vida rural. É verdade que não podemos romantizar a vida do campo. Sempre foi tensa a relação do homem com a terra, as relações sociais no campo foram e são tensas. Nessa permanente tensão e não em uma relação bucólica, foram produzidas as matrizes culturais que ainda marcam todos nós. Como educadores, temos que pensar na força que tem as matrizes culturais da terra e incorporá-las em nosso projeto pedagógico. (ARROYO, 1998, p.15)

Mediante a visão deste autor, observa-se que para o contexto educacional, as questões rurais não são tratadas com a devida importância, entretanto, as transformações culturais possibilitam grandes conhecimentos ainda poucos explorados pelos educadores.

Levar em consideração as dificuldades encontradas para que as escolas em meio rural possam desempenhar um trabalho adequado é importante, mas, além disso, pode-se observar que as peculiaridades são de suma importância até mesmo para o desenvolvimento da educação no contexto urbano uma vez que a aprendizagem significativa perpassa principalmente pela significação dos conteúdos para com os alunos e professores, isto é, um aluno da escola rural terá muito mais dificuldades em acompanhar os conteúdos se estes estiverem sempre voltados para a realidade urbana, ou seja, fora de seu cotidiano.

Em contrapartida, se a sua realidade for trabalhada dentro de sala de aula, certamente que este aluno terá muito mais aproveitamento. O que se quer evidenciar com isso é a necessidade de que a escola rural deixe de ser apenas um reflexo da escola da cidade e passe a ter cada vez mais autonomia para inovar, pois, todo o aparato natural pode ser constituído em matéria-prima para novos saberes e produzir recursos cada vez mais avançados para a melhoria da vida campestre como também servir como subsídios para o desenvolvimento urbano. Torna-se necessário então, que essa visão reducionista de que a escola rural apenas transmite saberes de pouca relevância precisa ser repensada, como Arroyo complementa:

> Temos uma larga história que sempre defendeu que os saberes que a escola rural deve transmitir devem ser poucos e úteis para mexer com a enxada, ordenhar a vaca, plantar, colher, levar para a feira.... Aprender apenas os conhecimentos necessários para sobreviver e até para modernizar um pouco a produção, introduzir novas tecnologias, sementes, adubos, etc. Essa visão utilitarista sempre justificou a escola rural pobre, os conteúdos primaríssimos, a escolinha das primeiras letras. Um projeto de educação básica do campo tem de incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo, o que será possível se situarmos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia; a cultura como direitos e as crianças e jovens, os homens e mulheres do campo como sujeitos desses direitos (ARROYO, 1998, p. 17).

Nesse sentido, nota-se que os saberes advindos do meio rural são menosprezados por serem tratados com menos importância para um conteúdo a ser trabalhado dentro das escolas, e essa visão reducionista acaba por criar uma barreira que afasta ainda mais a realidade da escola urbana para com a rural.

A primeira passa a ser vista como aquela em que o ensino é de qualidade, sistemático, onde o saber é produzido por meio de mais recursos tecnológicos, humanos, materiais didáticos atualizados, capaz de desenvolver atividades altamente elaboradas que envolvam conhecimentos científicos, tecnológicos, socioculturais, enfim, um lugar propício à construção de conhecimentos diversos, em quanto que a segunda é entendida como desprovida destes aparatos e sendo simplesmente compreendida como aquela que promove conhecimentos relacionados à vida no campo.

Isso ocorre porque ainda existe uma visão errada de que o fator geográfico interfere na qualidade da educação, assim, observa-se que de acordo com Fernandes (1998):

> Na maioria dos estados, a escola rural está relegada ao abandono. Em muitos, recebem a infeliz denominação de escolas isoladas. Como predomina a concepção unilateral da relação cidade campo, muitas prefeituras trazem as crianças para as cidades, num trajeto de horas de viagem, por estradas intransitáveis e as colocam em classes separadas das crianças da cidade, reforçando dessa forma a dicotomia presente no imaginário da sociedade. Também existe a concepção de que a escola urbana é melhor do que a rural. Esse pensamento coloca mais uma vez o determinismo geográfico como fator regulador da qualidade da educação. Mais uma falsa ideia. O que está em questão é um projeto de escola e não a sua localização. Uma escola do campo tem uma especificidade que é inerente à histórica luta de resistência camponesa. Ela tem os seus valores singulares que vão em direção contrária aos valores burgueses. Esse é um dos elementos importantes de sua essência (FERNANDES, 1998, p.34).

De acordo com Fernandes (1998, p. 34), a defesa que se faz é em prol de uma escola de qualidade, a construção dessa escola está longe de atender a interesses que visam copiar modelos já existentes que em nada colaboram para a compreensão da realidade rural. Segundo o autor é necessário que se construa um projeto com o qual a educação esteja intimamente vinculada às questões sociais que representem fielmente a realidade do campo.

Nos diagnósticos sobre o fracasso da escola rural é frequente encontrar explicações deste tipo: a escola rural fracassa por ser uma transposição inadequada da escola urbana, de sua estrutura, conteúdos e métodos. Chega-se até a ver na escolinha rural e no professor que com esforço sai cada dia da cidade para o campo, uma espécie de instrumento perverso de inculcação da cultura urbano-industrial sobre o homem do campo. Os conteúdos curriculares, por serem urbanos, estariam poluindo a pureza da cultura rural. Acusa-se a escolinha rural de ser "instrumento de colonialismo cultural da cidade sobre o campo" (ARROYO, 1982. p. 2).

A valorização da cultura e conhecimentos locais significa um melhor reconhecimento dos problemas locais acerca de suas realidades. Porque uma vez traçado o diagnóstico, estes produzirão respostas através de novos conhecimentos constantes, principalmente no que se refere a novas propostas educativas. Conforme Neto (1998):

> Um dos grandes problemas dos países menos desenvolvidos é, sem dúvida, o analfabetismo no meio rural. Mesmo que se entenda que a destinatária desse bem (educação rural) seja sempre a população que trabalha no meio agrícola, para solucionar os problemas deste meio – entre eles a educação - a reforma agrária constitui-se num pré-requisito básico. Por outro lado, não se pode ignorar o fato de que este setor, via de regra, não fazer parte da dotação orçamentária dos Estados, ficando à mercê dos orçamentos da escolarização urbana, o que dificulta ainda mais as formas de viabilização de educação no campo. (NETO, 1998, p.98)

Todavia, têm surgido em várias partes, ao longo dos anos, diferentes modelos pedagógicos que são aplicados nas escolas correspondentes a realidades específicas de suas comunidades. Tais modelos fazem com que o desenvolvimento das áreas rurais aconteça de forma vinculada ao interesse de seus protagonistas. Então é importante afirmar que esses protagonistas, na maioria das vezes, são pessoas pelas quais a agricultura e pecuária representam meio de sustentação e de sobrevivência, pelo processo de subsistência.

Percebe-se que a educação desse meio, muitas vezes, é responsável por transformar essas realidades, ou ainda, transportá-las para realidades mais dignas. (FONSECA, 2008, p. 35), depende das ações concretizadas pelos atores envolvidos nessa educação. A cultura urbana de certo modo ainda exerce forte influência sobre a escola rural, pois, esta acaba levando mais em conta o ideário de professores e da política educacional, em vez de focar mais na realidade em que seu aluno vive, fator que prejudica o desenvolvimento cultural e manutenção das tradições daquele público. Neste sentido, Reis (2000) evidencia que:

> A educação no meio rural, quando realiza o urbano no rural, se identifica com a atuação do técnico extensionista que leva treinamento em técnicas agrícolas, usualmente importadas para o homem do campo. Por sua vez, a professora do meio rural leva informações científicas atreladas a valores urbanos. Assim, tanto o professor rural com informação urbana, como é o caso da grande maioria dos professores de escola rural, quanto os técnicos agrícolas extensionistas, promovem uma educação “domesticadora” que se baseia no depósito de informações externas em relação ao ambiente cultural do homem do campo. (REIS, 2000, p.29)

Logo, a educação rural acaba perdendo toda sua capacidade efetiva quando é tratada como um mero ambiente de informações externas, ora, tal fato se sucedem por vários fatores dos quais a própria desqualificação dos professores que acabam introduzindo em suas aulas, conteúdos que não correspondem com o perfil de aluno do campo, assim, seu trabalho fica descontextualizado e pouco produtivo frente de tudo o que se poderia realizar.

Diante dessas constatações, vale salientar que isso ocorre mediante ao uso de materiais didáticos focados, geralmente, em exemplos e vivências típicas da cidade grande, ou seja, no desenvolvimento tecnológico, na era da informação, volta-se para o mercado de trabalho, porém, esquece-se de abordar temáticas que de fato possam promover a qualidade de vida e desenvolvimento no meio rural.

O fenômeno educacional encontra-se profundamente relacionado com fatos fundamentais que constituem o cerne da sociedade quais sejam: a produção, a reprodução e a transformação social. Pode-se entender, a partir daí a dimensão histórica da educação como possibilidade de transformação social, assim, quando se considera como objeto de estudo um fato social específico, com a educação no meio rural, evidencia-se a singular importância de investiga-lo, levando em conta não apenas suas relações com as condições de existência, mas o modo de pensar do camponês, sua integração com o mundo e suas perspectivas e concepções através da educação (DAMASCENO, 1982, p.37).

Nesse sentido, e até em consequência de uma ideologia educacional que desvalorizava o mundo rural e o trabalho rural, especificamente da agricultura familiar, o educador muitas vezes é responsável por abrir um amplo abismo cultural entre as gerações do mundo rural. Por isso, muitas vezes, é necessário se pensar em uma ressocialização, para que consiga se desvincular do peso imposto por uma educação que moldava o cidadão nos parâmetros educacionais que constituíssem uma mão de obra específica para o mercado. (FONSECA, 2008, p. 105).

Para Ramos, Moreira e Santos (2005, p. 37), os princípios da Educação do Campo são como raízes de uma árvore, que tiram a seiva da terra (conhecimentos), que nutrem a escola e fazem com que ela tenha flores e frutos (a cara do lugar onde ela está inserida e dos sujeitos sociais a quem se destina). São pontos de partida de ações educativas, da organização escolar e curricular e do papel da escola dentro do campo brasileiro. No sentido complementar, Caldart (2004) pondera que:

> É também o que nosso mestre da educação popular, Paulo Freire, nos diz em suas reflexões sobre a pedagogia do oprimido: a escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação, da sociedade, do mundo, de si mesmos [...] se não conseguirmos envolver a escola no movimento de transformação do campo, ele certamente será incompleto, porque indicará que muitas pessoas ficaram fora dele. (CALDART, 2004, p.107)

Outra proposta que condiz com a educação do campo é a da pedagogia do movimento, pois foi por meio de movimentos e lutas sociais que surgiu a iniciativa de construir essa proposta educacional tão necessária ao povo do campo. A pedagogia da terra (GADOTTI, 2000).

Observa-se que o movimento iniciado pelos chamados “pioneiros da educação”, em meados dos anos 20, refletiu também em ações governamentais e políticas públicas, mas apenas no governo de Vargas, foi que na verdade esse conjunto evidenciou a necessidade de uma intervenção com a função de retificar as debilidades da economia rural (SOUZA, 1999, p. 2).

Mediante essas informações supracitadas, compreende-se a existência de movimentos sociais bem como políticas públicas inerentes à educação rural, contudo, ainda há muito que se fazer para que de fato esta seja tratada com o respeito que lhe convém, uma vez que ela pode trazer muito mais benefícios à população do campo como também urbana, entretanto, isso se torna possível quando esta deixa de ser compreendida apenas como uma extensão da cidade e passa a ser vista como uma forma de desenvolvimento local e do próprio país.

Verifica-se que, por meio de lutas e movimentos, muitos avanços já foram alcançados e que estes refletem sim nas esferas governamentais, tal questão passa a ser desenvolvida no tópico subsequente que traz em si a visão de autores que debatem sobre as especificidades da educação rural sob a perspectiva das políticas públicas e dos movimentos sociais.

A universalização da educação básica nos territórios rurais ainda não se concretizou, contrariando os parâmetros legais existentes e demandando a criação de muitas escolas nesses territórios. Os dados revelam que, das 29.830.007 pessoas que vivem no campo no Brasil (IBGE, 2010), somente 21% acessam a escola, pois, existem apenas 6,3 milhões de matrículas nas escolas rurais, segundo o Censo Escolar do INEP (2011). No âmbito da formação de educadores, os dados disponibilizados pelo Censo Escolar de 2011 indicam que, dos 342.845 professores que atuam no campo no Brasil, quase a metade – 160.317 – não possui educação

superior (46,7%), e, destes, 156.190 possuem o Ensino Médio (97,4%) e 4.127 possuem apenas o Ensino Fundamental (2,6%). (HAGE; SILVA; BRITO, 2016, p. 4).

Com a ampliação dos marcos regulatórios de reconhecimento da educação do campo como política pública, e foram efetivados programas e ações governamentais que avançam na garantia do direito à educação/escolarização dos sujeitos do campo e contribuem para o fortalecimento das políticas de formação inicial ou continuada dos educadores que atuam nos territórios rurais.

Entre esses marcos regulatórios destacamos as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovadas por meio da Resolução nº 1/2002 CEB/CNE (BRASIL, 2002). No artigo 12 (parágrafo único) estabeleceu-se que os sistemas de ensino, em sintonia com o artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), devem desenvolver políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes.

Do mesmo modo, o Decreto nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010), que dispõe sobre a política de educação do campo e o Pronera, também define como um dos princípios o seguinte:

> “o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo” (BRASIL, 2010, art. 2º, III).

Roseli Caldart (2008), ao refletir sobre os desafios da trajetória da Educação do Campo e seus significados, tal como tem sido pautada por esse movimento, afirma se tratar de um conceito novo e em construção na última década, que somente pode ser compreendido/discutido na dinâmica específica dos sujeitos sociais do campo, cuja materialidade de origem exige que ela seja pensada/trabalhada sempre na tríade: Campo – Política Pública – Educação; um conceito em disputa, exatamente porque o movimento da realidade que ele busca expressar é marcado por tensões e contradições sociais muito fortes.

Assim fica claro que o campo é mesmo o primeiro termo de uma tríade, uma vez que foi o campo, sua dinâmica histórica, que produziu a educação dos sujeitos produtores de sua própria história, através das lutas sociais, luta pela terra, pelo trabalho, pelo direito de serem vistos como sujeitos humanos e sociais concretos.

2.4 A Educação da Mulher Ribeirinha e suas implicações

No Brasil, a condição feminina tem garantido grandes avanços a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, desde então, várias políticas públicas foram desenvolvidas em benefício dos direitos previstos na Lei, tais políticas trouxeram como consequências a inserção da mulher tanto no poder Executivo quanto no Legislativo e Judiciário. Dessa forma, se pode afirmar que a mulher conseguiu a sua emancipação, embora, essa condição ainda seja dificultada a uma boa parcela desse público.

Especificamente no município de Mazagão, as mulheres sobrevivem de maneiras variadas, mas, sempre com muita luta tem conseguido garantir o seu espaço nos três maiores poderes do país, pois no Executivo pode contar com três secretárias municipais que junto ao Prefeito realizam boas ações nas comunidades, no Legislativo está com três vereadoras e uma deputada estadual, no Judiciário tem diversas advogadas, defensora pública, agentes de Polícia Civil e policiais militares. Além desses espaços ocupados pelo público feminino temos ainda, por que não dizer, a maior parcela que se divide nas demais funções, como: as empresárias, servidoras públicas ou de empresas privadas, profissionais da saúde, educação, segurança pública, domésticas, desportistas, beleza, moda, artesanato, arte, agricultura, pesca, agroextrativismo, estudantes e aquelas que se dedicam a cuidar do próprio lar e da família.

Ao se falar de educação, principalmente no Brasil, sabe-se que há uma grande polêmica em torno da valorização e respeito para com as classes menos favorecidas. Pois, a educação pública no Brasil é carente de verbas de infraestrutura nas escolas, falta de professores qualificados, etc. Kolling, Cerioli e Caldart (2002, p. 14), diz que: “há muitas transformações a serem feitas na educação em nosso país para que se realize como instrumento de participação democrática e de luta pela justiça social e pela emancipação humana”.

Pode-se dizer que toda essa dificuldade se encontra nas escolas urbanas, nas escolas do meio rural ou campesina essas carências são piores. Primeiramente por que o povo ribeirinho é considerado atrasado, sem educação, caboclo que devido morar nesse contexto não necessita de escola. Enfim, o povo ribeirinho vem sofrendo preconceito e descaso por parte do poder público ao longo

dos anos. Arroyo, Caldart e Molina, (2009) afirma que a educação ribeirinha surge através de uma nova visão sobre as comunidades do interior.

Conforme citado acima, percebe-se que a educação ribeirinha surgiu através das lutas dos movimentos sociais e da necessidade de homens e mulheres do interior em busca de uma educação digna para seus filhos e que respeite a realidade social, política e econômica do povo ribeirinho. Pode-se perceber que as lutas dos movimentos sociais visam contestar a valorização cultural e o descaso a respeito das políticas públicas na educação difundida no interior das comunidades. Kolling, Cerioli e Caldart (2002. p.19), afirmam que *"nossa luta é no campo das políticas públicas, por que esta é a única maneira de universalizarmos o acesso de tudo o povo à educação".* Diante disso os autores deixam claro que as lutas advindas dos movimentos sociais visam protestar contra a falta de interesse que persiste a muitos anos no que se refere às políticas públicas para a educação no interior dos Estados e Municípios brasileiros.

Kolling, Cerioli e Caldar (2002, p.19), deixam claro que "além de não reconhecer o povo que tem o direito de ser beneficiado com as políticas e da pedagogia, sucessivos governos tentam sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos". Sendo assim, essas lutas por educação tiveram com principal objetivo defender o modo de vida do povo ribeirinho, valorizando a diversidade cultural, buscando políticas voltadas para essa realidade. Arroyo, Caldart e Molina (2009) afirmam que:

> É preciso educar para um modelo de agricultura que inclui os excluídos, que amplia os postos de trabalho, que aumenta as oportunidades do desenvolvimento das pessoas e das comunidades e que avança na produção e na produtividade centradas em uma vida mais digna para todos [...]. Consequentemente, exige uma educação que prepare o povo do campo para serem sujeitos dessa construção. Uma educação que garanta o direito ao conhecimento, à ciência e à tecnologia socialmente produzidas e acumuladas. Mas, que também contribua na construção e afirmação dos valores e da cultura, das autoimagens e identidades da diversidade que compõem hoje o povo brasileiro do campo. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2009, p.13 - 14)

Conforme explicado acima, a educação ribeirinha deve ser voltada para o contexto social e cultural desses sujeitos e o poder público deve assumir a responsabilidade de garantir a adequação e melhoria no ensino, onde a escola ribeirinha possa vincular na sua metodologia a realidade dos educandos que possibilite o resgate da história e cultura dos mesmos, incluindo assim no processo

de ensino e aprendizagem dos educandos, potencializando a valorização das regiões ribeirinhas como um espaço multicultural e identitário.

Para os povos ribeirinhos, os rios são o cerne da vida, deles extraem grande parte de seus alimentos e deles dependem para ir e vir. Por isso, parte dessas escolas adota um calendário letivo adaptado ao ciclo das águas.

Também por causa das dificuldades de transporte e da distância, faltam professores. Os educadores passam a ser divididos em dois grupos e passam um semestre em cada escola, dormindo em alojamentos ou na casa de membros da comunidade, e retornando para seus lares no final da semana. Segundo Flores (2012, p. 56): “O acesso a essas escolas é quase sempre complicado. É difícil e custoso fazer o transporte escolar, os professores, a merenda chegar. Os custos são muito mais altos do que a média de outras regiões”.

Não muito distante da complexa realidade vivida, os moradores das comunidades ribeirinhas, vivenciam no cotidiano os desafios de construírem uma escola que reflita a vida da comunidade em suas múltiplas faces. Predominantemente católicas, as comunidades ribeirinhas geralmente apresentam denominações de santos os quais assumem a figura de padroeiro do local e caracteriza um ponto de junção cultural, social e política través das famosas festas do padroeiro. Nesse sentido, Ferraz (2010) destaca que:

> esse evento exprime, de uma só vez, toda espécie de instituições: religiosas, econômicas, políticas, morais, estéticas, estreitando laços de cooperação e amizade, promovendo a aquisição de fundos e demarcando relações de poder no interior da comunidade (FERRAZ, 2010, p. 31).

Outras comunidades surgem através de núcleos familiares compostos por evangélicos, o que foge dessa característica marcante, expressa anteriormente e que predominantemente caracterizam as comunidades ribeirinhas da Amazônia. Algumas faces são bem marcantes nesse universo denominado comunidade ribeirinha e que mesmo diante das múltiplas formas de ser comunidade apresentam uma forma peculiar de organização espacial.

Atualmente as escolas localizadas em regiões onde se oferta a educação do ribeirinho enfrentam grandes desafios, à exemplo da instituição de ensino localizada em área ribeirinha, haja vista que necessitam implantar uma educação para a compreensão e adaptação à mudança. Deste modo, envolvendo o desenvolvimento de capacidades de inovação, no sentido de transformar os cidadãos ribeirinhos em

sujeitos ativos, criativos e participativos capazes de construir sua própria história neste mundo globalizado. Tal realidade obriga a escola ribeirinha, enquanto agente corresponsável pela formação social do indivíduo, a rever seu currículo e transformá-lo, na verdade, adaptá-lo a esta nova sociedade conforme afirma Salgado (2002):

> [...] não há mais lugar para uma escola integralmente estruturada para ensinar apenas aquilo que a ciência descobriu, que a sociedade aceita, que as políticas públicas deliberam e que o mundo acadêmico reconhece como necessário e universal, em detrimento do desenvolvimento da autonomia de pensamento, da visão sistêmica e do atendimento às peculiaridades histórico-geográfico-sociais (SALGADO, 2002, p.01).

Portanto, a educação ribeirinha deve ser cada vez mais o de ensinar a pensar criticamente, mas para isso, será preciso aplicar metodologias diferenciadas tais como: definição de novos objetivos pedagógicos, elaboração e adequação dos currículos, definição apropriada dos conteúdos e situações de ensino respeitando a didática e a legislação, adaptando linguagens como a de era tecnológica. Pois, a escola é concebida como espaço de integração do conhecimento acumulado pela sociedade e do conhecimento que emerge da realidade expresso pelo contexto sociocultural dos alunos ribeirinhos.

A sociedade dos meios tecnológicos precisa de uma nova escola ribeirinha, onde a organização curricular tenha como base a interdisciplinaridade e como objetivo possibilitar uma relação significativa entre conhecimento e realidade numa busca da eliminação das barreiras entre as disciplinas. Sobre esta inovação da escola, Veiga argumenta que:

> [...] para que a escola seja palco de inovação e investigação e torne-se autônoma, é fundamental a opção por um referencial teórico-metodológico que permita a construção de sua identidade e exerça seu direito à diferença, à singularidade, à transparência, à solidariedade e à participação. Precisamos reconstruir a utopia e, como profissionais da educação, refletir e questionar profundamente o trabalho pedagógico que realizamos até hoje em nossas escolas. (VEIGA, 2008, p. 31).

Tendo em vista que as transformações tecnológicas são velozes e abrangentes à necessidade de estar sempre em busca de aperfeiçoamento, descobrir suas potencialidades e integrá-las ao espaço educacional. Portanto, o desafio é superar o individualismo das disciplinas e construir um Projeto Político Pedagógico - PPP que vise a integração dos conteúdos para que os alunos tenham acesso às informações.

Para Veiga (2004, p.57), “teoria e prática são elementos distintos, porém, inseparáveis na construção do projeto”. Considerando tal definição, é importante ressaltar que a escola não deverá jamais partir do improviso, de forma isolada, todavia, consciente e organizada, respaldando suas ações, seguindo metas para superar os obstáculos encontrados. Assim sendo, Vasconcelos (2004), afirma que:

> O projeto político-pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização nunca definitiva de um processo participativo [...] importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade. (VASCONCELOS, 2004, p.17)

Partindo dessas concepções, a escola tem autonomia para elaborar seu projeto de acordo com as suas necessidades, levando em consideração a legislação, o currículo, os métodos e as normas da escola, construindo dessa forma sua identidade.

A escola precisa ter clareza em relação a sua identidade, que metas almeja alcançar, definindo seus valores, objetivos, sua visão de mundo. Sendo assim, necessita elaborar coletivamente as finalidades.

> A escola persegue finalidades. É importante ressaltar que os educadores precisam ter clareza das finalidades de sua escola. Para tanto, há necessidade de se refletir sobre a ação educativa que a escola desenvolve, com base nas finalidades e nos objetivos que ela define. (VEIGA, 2007, p.23).

A escola consciente de suas finalidades busca redimensionar suas intenções, amadurecer sua autonomia e melhorar a sua qualidade de ensino, haja vista que as finalidades devem transformar a realidade, gerar um certo grau de esperança, principalmente naqueles que se veem marginalizados, dentro da política que exclui a maioria da população. Por isso, segundo Veiga (2007):

> As questões levantadas geram respostas e novas indagações por parte da direção, de professores, funcionários, alunos e pais. O esforço analítico de todos possibilitará a identificação de quais finalidades precisam ser reforçadas, quais são relegadas e como elas poderão ser detalhadas em nível das áreas, das diferentes disciplinas curriculares, do conteúdo programático. (VEIGA, 2007, p.23).

Para Veiga (2007, p.23), existem quatro finalidades importantes: cultural, política e social, de formação profissional e a humanística, que quando elaboradas coletivamente irão contribuir para a tomada de decisões realistas e realizáveis. E assim, a realidade escolar vai sendo desvelada e vão sendo definidas as finalidades

comuns a fim de assumir novas maneiras de organizar as estruturas administrativas e pedagógicas para a melhoria do trabalho da escola.

Como é possível observar os incentivos socioculturais na cidade são reduzidos. A única forma de se ter acesso à educação na área ribeirinha é a frequência à única escola existente na localidade.

A ausência da educação consistente e significativa tem representação relevante na vida do cidadão, principalmente se falar em mercado de trabalho, qualidade de vida e crescimento cultural. Isso se confirma quando se comparam nações que investiram em educação e onde se é latente o crescimento social, científico e tecnológico dessas nações. No Brasil, esses investimentos aparecem em programas sociais como os realizados pelo governo e por ONGs que mostram uma preocupação com o acesso e permanência de crianças e adolescentes carentes na escola. Um trabalho que está longe do que se almeja, mas deixa indicativos de que só é possível mudar a vida de uma nação por meio da educação.

Diante dessa necessidade de formar cidadãos competentes e promissores em uma sociedade cada vez mais exigente, cabe a escola rever seus conceitos no sentido de promover uma escola motivadora, com professores preparados, a fim de superar as dificuldades comumente enfrentadas por nossos educandos.

Dentro desse contexto dois pontos são observados com especial atenção. O primeiro é sobre a emergente atenção de que goza a educação nesta nova sociedade e remete a necessidade de implementar ações que possam conectar o conhecimento sistematizado no ensino formal com o conhecimento de mundo, proporcionando a este cidadão oportunidades de uma melhor qualidade de vida e de um olhar sobre questões que o conduzam a ela.

O outro, por conseguinte, trata do cenário tecnológico em que se estar imerso, onde impera novos métodos de alfabetização, cujo eixo principal é a fluência tecnológica (DEMO, 2008). E esta vem se mostrando mais uma dentre as muitas dificuldades que permeiam a pratica docente. Deste modo, tal realidade tem se tornado um desafio para educadores que precisam encontrar um meio de superá-las para que se promova um ensino mais proveitoso e eficaz para o aluno.

Observa-se que, em uma escola tradicional, o seu entendimento de ensino centra-se em propostas que veem na transmissão dos conteúdos o único modo de ensinar. Por meio da superação de alguns paradigmas educacionais, por exemplo, o que aposta na figura do professor como o detentor de todo o conhecimento e que o

aluno é passivo nesse contexto, assim, o processo educacional pode se tornar mais aberto a novas experiências de interação. Neste sentido, a escola precisa ser compreendida na relação entre a complexidade de sua função e a constituição de sua diversidade. De acordo com Freire (1996):

> 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. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...]. Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar[...]. (FREIRE, 1996, p.23)

Com esta contextualização, observa-se que o processo de construção de conhecimento faz do professor que atua na educação ribeirinha um eterno estudante. Este, na tentativa de localizar os elementos compositores desse processo, recorrem às teorias que contribuíram para o desenvolvimento da educação, no claro intuito de encontrar soluções possíveis para melhorar a recente realidade educacional. Isso, de fato, é bastante positivo, pois a cada releitura, algo novo é acrescido em seu acervo cultural e pedagógico, uma vez que tais estudos vêm acompanhados de discussões que enriquecem e fazem refletir a prática pedagógica. Junto a isso, faz com que o educador se sinta motivado a buscar e socializar novos aprendizados.

2.5 Sobre o Município de Mazagão

Mazagão é um município ribeirinho localizado na região Sul do estado do Amapá, no extremo Norte do Brasil, sua sede Mazagão Novo fica a 31 quilômetros da capital Macapá. A área é de 13.130,9 km² e concentra uma população estimada em 17.032 habitantes, segundo dados do IBGE, 2010. Oficialmente implantado em 15 de novembro de 1915, porém, o município teve origem em 23 de janeiro de 1770 com a fundação de Mazagão Velho pela Coroa Portuguesa que abrigou cerca de 163 famílias vindas da Mazagão Africana, uma colônia portuguesa no Marrocos que foi desativada e transplantada para o Brasil, mas precisamente às margens do Rio Mutuacá.

O município possui ainda outro distrito, o Carvão localizado entre a sede e Mazagão Velho, também contém outras vilas ou povoados, como: a Vila Betel, Vila do Rio Preto, Vila Maracá, Central do Maracá, Conceição do Maracá e Sororoca.

Figura 1 - Município de Mazagão

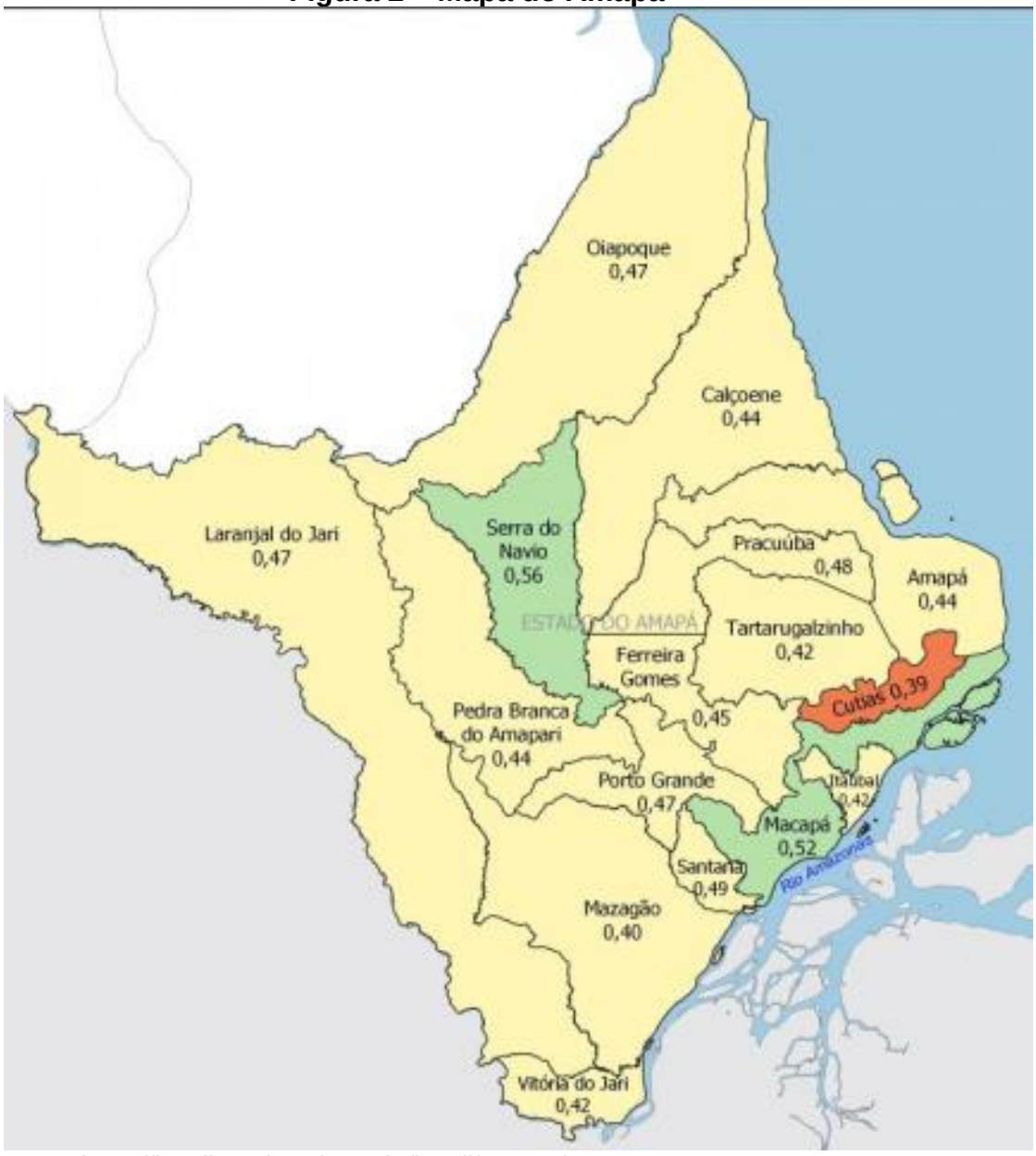
Fonte:Autor desconhecido

A partir daí, conforme Boyer (2008, p.14 e 15), o povoado foi se desenvolvendo e em 1888 a vila foi elevada à categoria de cidade. Entretanto, em 1915, a sede do município fora transferida para Mazaganópolis atualmente Mazagão Novo, distante aproximadamente 30 quilômetros de Mazagão Velho. Assim sendo, Mazagão Velho só foi possível sair do seu isolamento em 1950 com a construção da estrada que o liga até a sede do município. E, posteriormente, em 1970 a ligação pela estrada estendeu-se até a capital Macapá.

Embora Mazagão seja uma das três cidades que compõem a região metropolitana do estado do Amapá e possua boas estradas e pontes de acesso aos outros municípios, grande parte de sua população reside na área rural ribeirinha ou camponesa, onde o principal meio de transporte utilizado é o fluvial ou marítimo.

No mapa do Amapá, é possível observar que Mazagão é de fato um município ribeirinho, localizado à margem do grande Rio Amazonas. Além de Mazagão, ainda outros municípios do Estado possuem essa característica, como a própria capital Macapá, Santana, Itaubal, Amapá, Calçoene, Oiapoque, Laranjal do Jari e Vitória do Jari. Sendo que os outros municípios também possuem algumas áreas ribeirinhas.

Figura 2 – Mapa do Amapá



Fonte: https://brasilescola.uol.com.br/brasil/amapa.htm

Em relação à educação, o município tem realizado grandes feitos, como: construções de novas escolas, investimentos na formação continuada e na valorização dos profissionais da educação. Contudo, ainda deixa a desejar com a oferta de ensino a partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental, sendo a situação mais crítica no Ensino Médio e Superior, pois, com apenas 8 escolas ou pólos de Ensino Médio e dois pólos universitários em todo o município. Dessa forma, é possível observar o empenho do Poder Público Municipal em favorecer essas melhorias no que concerne prioritariamente à educação de crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

Figura 3 -Foto aérea

Fonte: Página da Prefeitura

A economia local se dá basicamente no serviço público e nas atividades agroextrativistas, além do comércio local que ganhou bastante força ultimamente devido Mazagão ter anos contemplado com os recursos compensatórios de exploração mineral da Agência Nacional de Mineração (ANM), do Governo Federal, os quais têm sido investidos no município através da Prefeitura Municipal.

O município se destaca nas diversas manifestações religiosas e culturais, como a Festa de São Tiago - maior festa cultural do estado do Amapá, realizada no distrito de Mazagão Velho, no período de 16 a 28 de julho, a qual apresenta uma encenação trazida da África e é baseada numa mistura de rituais religiosos e um teatro a céu aberto que há 245 anos reconta a batalha vivida entre cristãos e mouros. Além de outras festas, como: Divino Espírito Santo, Nossa Senhora da Piedade, São Gonçalo, Nossa Senhora da Luz e Nossa Senhora da Assunção. No turismo, Mazagão chama atenção por sua grandiosa beleza natural, presente, sobretudo, na zona rural do município, como: os rios, lagos, cachoeiras, flora e fauna. Desta forma, pode-se considerar o município de Mazagão uma potência de recursos possíveis à promoção de uma educação capaz de atender significativamente a sua população, especificamente as mulheres ribeirinhas, objetos desta pesquisa, desde que tenhamos boas propostas de políticas públicas e que essas sejam interessantes o suficiente à sua clientela.

3 A MULHER RIBEIRINHA

3.1 A educação historicamente construída para as mulheres brasileiras

Observa-se que a história da educação feminina no Brasil iniciou-se somente em meados do século XIX, pois antes, a mesma era voltada especificamente para as atividades domésticas. A participação feminina iniciou-se, timidamente, pois os colégios destinados às mulheres eram particulares e somente as meninas ricas tinham acesso. Segundo Tomé (2012), foi só em 1827 que o ensino público e gratuito foi sancionado no país e enfim as mulheres adquiriram o direito à educação. Ainda assim, as mulheres até podiam frequentar as aulas, mas sua educação era opressora e segregada. Isso porque além das escolas apresentarem currículos diferentes de homens para mulheres, o ensino superior era proibido para elas. A lógica patriarcal insistia no pensamento de que *"as mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas"*, ou seja, a ênfase deveria ser na força moral, na constituição do caráter, sendo suficientes pequenas doses de instrução intelectual. Conta-se que era muito comum a utilização de um versinho pelos homens, que dizia: *"mulher que sabe muito é mulher atrapalhada, para ser mãe de família, saiba pouco ou saiba nada"*.

Conforme afirma Tomé (2012), até a nossa independência, a única alternativa para mulheres escaparem do analfabetismo eram os conventos, sobretudo os europeus, que elas não hesitavam em ir apesar da longa e arriscada viagem. Embora, essa decisão não uma escolha exclusiva da mulher. A autora afirma ainda que muitas moças eram mandadas para lá pelos pais, quando eles geravam muitas filhas, e temendo a divisão de suas propriedades com os futuros genros, as enviavam a essas instituições; elas também eram despachadas pelos maridos traídos ou os que pensavam em trair; e pelos irmãos, que no momento da partilha da herança preferiam não repartir os bens com as irmãs. Percebemos então que os conventos também eram usados como prisões para essas jovens filhas de pessoas influentes, senhores de engenho, capitães-mores e marechais de campo.

Mas, podemos perceber que com o passar do tempo, raras mudanças ocorreram no que se refere à educação feminina. As limitações típicas da cultura patriarcal brasileira e a péssima qualidade estrutural do ensino público permaneceram as mesmas, sendo necessárias muitas lutas até os dias atuais para que haja, na prática, a equiparação dos papéis sociais de ambos os sexos.

Sabe-se que a mulher pobre sempre trabalhou, como: escrava, babá, costureira, cozinheira, agricultora, etc. Porém, não tinha o seu trabalho valorizado e muito menos remunerado de maneira justa e que ainda é considerado um problema nos dias atuais. Contudo, muitas mudanças já ocorreram e cada vez mais se observa a preocupação dos setores educacionais em preparar tanto as mulheres para assumirem na sociedade os mesmos papéis exercidos pelos homens quanto a preparação desses homens no sentido de aceitação dessa realidade inevitável nos dias atuais:

> Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BNCC, p. 14).

Observa-se que essa preocupação de maneira global com a educação no país estabelece definitivamente a igualdade de condições entre os gêneros, além de tornar possíveis as mudanças no comportamento íntimo familiar que ainda escraviza muitas mulheres. A BNCC dentre as suas 10 Competências Gerais, afirma que pretende:

> Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BNCC, p.9).

Assim sendo, a educação promovida pelas instituições estará de fato a cumprir com seu compromisso pautada nos princípios da igualdade, equidade e diversidade para uma educação integral.

3.2 A Educação da mulher ribeirinha e suas implicações

A priori, faz-se necessário realizar um exame do contexto escolar no qual inclui compreender a própria comunidade no entorno da escola. Para a realização desse mapeamento, são importantes estudos socioeconômicos e culturais. Também inclui o levantamento das entidades existentes, a oferta das oportunidades de

trabalho, lazer e cultura. A organização escolar, ao conhecer a comunidade com quem atua, pode contribuir para o acesso da população a bens sociais, ao trabalho e, mais do que isso, as possibilidades de aproveitamento dos recursos disponíveis para benefício social.

O estudo da cultura e da escolarização da população devem estar inclusos, o perfil dessa escolarização, o nível socioeconômico, o acesso a recursos tecnológicos e culturais, à saúde e ao meio ambiente. O conhecimento desses aspectos pode contribuir para que a escola possa construir propostas sensibilizadas com as diferenças culturais. A esse respeito, Vital Didonet[2], no poema Para você me educar, diz:

> Para você me educar
> Você precisa me conhecer. Precisa saber da minha vida, meu modo de viver e sobreviver. Conhecer a fundo as coisas nas quais eu creio e às quais me agarro nos momentos de solidão, desespero, sofrimento. Precisa saber e entender as verdades, pessoas e fatos aos quais atribuo forças superiores às minhas e às quais me entrego quando preciso ir além de mim mesmo.
> Para você me educar, precisa me encontrar lá onde eu existo, quer dizer, no coração das coisas, nos mitos e nas lendas, nas cores e movimentos, nas forças originais e fantásticas, na terra, nas estrelas, nas forças dos astros, do sol e da chuva.
> Para você me educar, precisa estar comigo onde estou, mesmo que você venha de longe e que esteja muito adiante. Só há uma forma de construí-lo: a partir de mim mesmo e do meio em que vivo. [...]

Ao enfocar as relações de conhecimentos, faz-se necessário observar o conhecimento previamente adquirido e relacioná-lo ao pós-adquirido no interior da escola, pondo em evidência a interdisciplinaridade e a disciplinaridade como perspectivas não contrárias, mas sim, a existência da primeira depende da outra. Outro ponto fundamental foi o estabelecido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que a educação para este século se sustenta em quatro pilares que são:

> - *Aprender a conhecer:* pressupõe combinar uma cultura geral suficientemente extensa e a possibilidade de trabalhar em profundidade alguns assuntos;
> - *Aprender a fazer:* pretende que cada pessoa adquira competência que a torne apta para enfrentar diferentes situações;
> - *Aprender a viver com os outros:* implica em trabalhar em equipe, compreender o outro, perceber a interdependência, realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos;
> - *Aprender a ser:* pretende que cada pessoa possa desenvolver melhor sua personalidade, suas capacidades e sua autonomia.
>
> Esse novo cidadão do mundo insere-se cada vez mais na sociedade das tecnologias, portanto, faz-se necessário propiciar-lhe o acesso a elas. Contudo, ele deve estar consciente das potencialidades dessas tecnologias e do seu uso para o bem de todos (BRITO, 2008, p. 25).

Diante destes princípios, verificamos que tendo a garantia da integração destes saberes no sujeito, logo nota-se a manifestação da interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem do mesmo, independente do seu grau ou área de estudo, o que importa mesmo, é que o educador busque alternativas que consiga fazer florescer esses valores nos aprendizes. Do mesmo modo, o professor capacitado a desenvolver esse feito, vê-se claramente que é digno tanto de ensinar quanto de aprender com seus próprios atos, logicamente que ensinar requer estímulo e atitude para continuar aprendendo, visto que o processo ensino aprendizagem é isso, uma troca de saberes, contudo, o peso maior é o do professor/educador responsável pela organização dessa ação, a qual implica no aprendizado dos alunos.

Por isso, somos desafiados a pensar na desordem ou em novas ordens que nos direcione a entender como essa competência se expressa. Conforme Fazenda (2007, p. 15 e 16), pode-se focalizar quatro tipos diferentes de competências: *competência intuitiva* – própria do sujeito (professor) que vê além do seu tempo e do seu espaço, e não se contenta em executar o planejamento elaborado, buscando sempre alternativas novas e diferenciadas para melhor desenvolver o seu trabalho; *competência intelectiva* – apresenta-se no professor capaz de refletir fortemente, privilegiando todas as atividades que procuram desenvolver o pensamento reflexivo, visto como um filósofo, um ser erudito, contudo, é um ser de esperas consolidadas, planta e deixa a colheita para outrem, mas, ajuda a organizar ideias, classificá-las e defini-las; *competência prática* – característica do organizador espaço-temporal como seu melhor atributo, segue o planejado à risca, ama toda a inovação, diferentemente do intuitivo, copia o que é bom, pouco cria, mas, ao selecionar, consegue boas cópias, alcança resultados de qualidade, sua capacidade de organização prática torna-o um professor confiável e admirável por todos; *competência emocional* – uma competência de “leitura de alma”, trabalha o conhecimento com base no autoconhecimento, dissemina tranquilidade e mais segurança no grupo, a inovação é sua ousadia maior, auxiliando na organização das emoções, expõe suas ideias por meio de sentimentos.

A prática é o que dá sentido às “coisas”, é o ensino baseado na realidade do aluno que decorrerá para um aprendizado também real na sua importância, a escola tem que acreditar que é capaz, e fazer com que seus alunos sejam capazes, a escola estando convicta do papel que realmente pretende desenvolver, do perfil que deseja para o seu alunado, com certeza terá menos dificuldades para as situações de ensino e aprendizagem e sua especificidade:

> A escola é a instituição social que tem por objetivo promover a educação. Em cada contexto sócio-histórico, configura-se um projeto de educação a ser realizado e determinam-se as relações estabelecidas entre os grupos sociais que a compõem. A sociedade atual se caracteriza como uma sociedade letrada, altamente industrializada, e conta com os seguintes elementos: grande desenvolvimento científico, tecnológico e informacional; globalização da economia e das finanças; reestruturação do trabalho e da produção; diversidade cultural. Isso implica propor objetivos de ensino articulados às necessidades sociais, tais como o desenvolvimento das capacidades de comunicação, cognitivas e técnicas operacionais, bem como dos comportamentos sociais dos alunos. Mas, só isso não basta, faz-se necessário o desenvolvimento de processos mentais de auto regulação e de promoção da aprendizagem, com empregos de novos processos de pensamento: hipotético, problematizador, crítico, criativo, capaz de sistematizar as informações. Para completar, exige-se, ainda, preparo para trabalhar em grupo, para ser capaz de gerir sua produção, para ter iniciativa e para propor novas alternativas (CORTELAZZO e ROMANOWSKI, 2007, p. 25-26).
>
> Por caracterizar-se como proposta norteadora do funcionamento da escola e por constituir-se num processo democrático, o projeto da escola deve ser elaborado com a participação de todos os membros da comunidade escolar, as equipes: administrativa e pedagógica, os professores, os colaboradores (funcionários), os pais e os alunos (CORTELAZZO; ROMANOWSKI, 2007, p. 48).

O professor deve valer-se do projeto pedagógico da escola para buscar elementos que norteiem o desenvolvimento do seu trabalho, tendo em vista o alcance dos objetivos da escola em consonância com as necessidades de cada indivíduo participante. Assim sendo, terá mais facilidades de colaborar na construção e no desenvolvimento de um currículo integrado, pautado nos desígnios do planejamento participativo, da contextualização, da interdisciplinaridade e da autonomia das escolas na gestão de sua proposta pedagógica:

Uma vez que o trabalho que a escola desenvolve é planejado coletivamente, sendo analisado o ponto de vista de cada um, sobretudo o do professor, visto que esse deve ter um conhecimento mais acentuado sobre a vida cotidiana dos seus alunos, a mesma estará realmente desenvolvendo o seu papel que é o de formar verdadeiros cidadãos, detentores dos seus direitos e responsáveis por seus deveres.

É evidente também que ser professor “hoje”, não é preciso simplesmente saber e transmitir esse saber ao aluno, e sim, entrosar-se com o aluno para que ambos possam trilhar esse caminho chamado “educação”, caminho esse que deve ser planejado considerando a realidade de cada clientela, valorizando-a em seus aspectos culturais e sociais. Arrisco em dizer que a educação se deixa pensar, não apenas no seu enfoque cognitivo – sensibilidade à complexidade, capacidade para procurar mecanismos comuns, atenção a estruturas profundas que possam articular

o que aparentemente não é articulável – mas também em termos de atitude, curiosidade, abertura de espírito, gosto pela colaboração, pela cooperação e pelo trabalho em comum.

Ao especificar as mulheres ribeirinhas, enfocamos pelo fato delas serem maiores detentoras das dificuldades de transporte e da conciliação dos estudos às tarefas diárias, haja vista que desde menina, elas já exercem a função de cuidar dos afazeres domésticos, cuidam dos irmãos enquanto as mães trabalham na roça, elas também trabalham na roça, no agroextrativismo, no cultivo de outros produtos rurais, na caça e na pesca, etc.

Há casos em que a menina, juntamente aos irmãos, vai para a escola pela manhã e à tarde para a roça, sendo que à noite já está bem cansada e sem condições de realizar os deveres de casa propostos pelos professores. Ou aquelas que trabalham pela manhã e à tarde vão para a escola, as quais já chegam na escola cansadas do labor e assim o seu aprendizado já fica comprometido.

As meninas que cuidam dos irmãos enquanto as mães são autônomas, funcionárias públicas, pescadoras, agriculturas ou agroextrativistas também têm o seu processo de ensino e aprendizado comprometido. Pois, elas estão entretidas com os irmãos e com os afazeres domésticos o tempo todo que estiverem em casa não lhes sobra tempo nem concentração e muito menos tranquilidade para realizar as atividades de casa.

Também há a grande dificuldade de continuação dos estudos por falta de oferta na própria comunidade, o que acarreta às meninas a partir do Ensino Fundamental II precisar se afastar do convívio familiar para ficar mais próxima da escola e poder dar continuidade nos estudos.

Nesses casos, elas precisam muito cedo assumir o papel de empregadas domésticas para terem direito à moradia, alimentação e também a garantia dos materiais didáticos e pessoais, haja vista que geralmente a família não dispõe de recursos suficientes que lhes possibilitem o sustento para prosseguir nos estudos tendo que morar de aluguel e o que mais for necessário à sobrevivência.

E quando a estudante assume o papel de empregada doméstica e tendo que morar com os patrões, aí os estudos correm sérios riscos porque lhes falta tempo, espaço, autonomia para decidir sobre os seus horários para fazer os deveres de casa ou trabalhos em grupos.

E quando existe o transporte escolar para levar os alunos de suas casas para a escola e também fazer esse retorno, geralmente as escolas ficam bem distantes das casas por se tratarem de comunidades rurais ou, por exemplo: uma escola de Ensino Modular que atende a diversas comunidades rurais, muitos alunos saem muito cedo de suas casas devido à distância, onde eles utilizam vários meios de transporte para enfim chegarem à escola e da mesma forma o seu retorno para casa. E as meninas, sabemos que além de todos os sacrifícios para a realização dos estudos ainda tem que ajudar a mãe ou responsável nos trabalhos domésticos.

Sabemos também que a partir do momento que a mulher casa ou tem filhos essas dificuldades aumentam, pois se não tiver condições de pagar quem lhe ajude a cuidar dos filhos, às vezes ela leva o filho consigo para a sala de aula o que já lhe compromete a atenção nas aulas. Além de ter que suportar muitas vezes a contrariedade do marido que dificilmente lhe apoiará nos estudos por querer a esposa sempre cuidando do lar e dos filhos em casa.

3.3 Políticas públicas para a educação da mulher ribeirinha

Quando se discorre a respeito das comunidades ribeirinhas existentes no norte do país nota-se que os agrupamentos tradicionais, o olhar sobre a mulher ribeirinha tem sido caracterizado pela multiplicidade, uma vez que os papéis sociais assumidos por este segmento social tem sido os mais variados possíveis. Para se ter uma noção a respeito desse pressuposto Amorim (2017, p. 39):

> É possível destacar dois aspectos fundamentais que constituem a imagem feminina da mulher camponesa: a suposta ‘passividade’ dassuas ações e os seus espaços políticos quase invisíveis. As perspectivas representam imagens femininas que transmitem a impressão de uma mulher completamente submissa que depende do homem para sobreviver nos espaços econômicos, políticos e sociais (AMORIM, 2017, p.39).

Esse cenário resultou em se considerar as mulheres um grupo excluído, supostamente dependente do homem, ainda que a realidade seja diferente, uma vez que as mulheres nas comunidades ribeirinhas desenvolvem atividades similares.

Nesse sentido, Balandier (2012) explica que, numa associação da categoria de gênero com concepções relacionadas a cultura patriarcal, tenta-se explicar a subordinação da mulher e a dominação dos homens. Na realidade, isso espelha o quanto a combinação de diversas representações e concepções acabaram

por limitar a atuação da mulher e supervalorizar a dominação masculina. A partir desses estudos e debates compreendeu-se muitas questões que até então pareciam ocultas em relação ao pensamento patriarcal e o movimento das mulheres para enfrentar discriminações sociais. De acordo com Silva (2016, p. 83):

> a. As relações de gênero possuem uma dinâmica própria, mas também se articulam com outras formas de dominação e desigualdades sociais (raça, etnia, classe).
> b. A perspectiva de gênero permite entender as relações sociais entre homens e mulheres, o que pressupõe mudanças e permanências, desconstruções, reconstrução de elemento simbólicos, imagens, práticas, comportamentos, normas, valores e representações.
> c. As relações de gênero, como relações de poder, são marcadas por hierarquias, obediências e desigualdades. Estão presentes os conflitos, tensões, negociações, alianças, seja através da manutenção dos poderes masculinos, seja na luta das mulheres pala ampliação e busca do poder.

Nota-se então que existe um desequilíbrio significativo entre as práticas sociais e os valores baseados na cultura patriarcal tornando ainda mais difícil a identificação da nova identidade social da mulher que compartilha o papel de sustentar a família. Esse descompasso também impede a identificação da nova identidade social da mulher casada, ativa, ocupada, sobretudo da trabalhadora assalariada em tempo integral, que passou a compartilhar efetivamente da provisão da família. Para Moraes (2015):

> No contexto de preocupação com a visibilidade do trabalho doméstico, objetiva-se mapear a adesão dos grupos sociais (homens e mulheres) a valores mais desiguais e a valores mais igualitários bem como mapear a adesão desses grupos a opiniões que expressam percepções do impacto do trabalho da mulher na vida familiar. Assim, investiga- se de que modo o fato de estar trabalhando altera a percepção das mulheres e dos homens chefes e cônjuges com relação à compatibilização vida familiar/trabalho.(MORAES, 2015, p.54)

De forma geral, as restrições impostas à mulher dão lugar a um processo de exclusão baseado em diferenças que deveriam aproximar e não afastar as pessoas. Na percepção de Laurentis (2012, p. 56), “o ser humano, ao tornar-se o “sujeito múltiplo”, percebe suas identidades sociais básicas (gênero, raça, etnia) e, por conseguinte, as diferenças que apresentam entre si”.

A discussão sobre o papel feminino, do sujeito e da identidade dentro da sociedade especialmente nos estudos das relações de gênero contempla uma série de complexidades e de tendências. Discutir o que significa ser mulher nos dias atuais

envolve o debate sobre a noção da identidade ou de que forma os sujeitos representam a si mesmos.

Na realidade, é importante ter a noção de que as mulheres na sociedade possuem uma identidade. Assim, a partir das diferenças sexuais, a mulher, será sempre considerada como o oposto do homem (não só fisicamente como também através da alegação da existência de diferenças psicológicas). Algumas teorias sociais estabeleceram que é a biologia que define a essência masculina e feminina, de forma que os comportamentos humanos podem ser explicados em termos de hereditariedade genética e do funcionamento fisiológico.

Segundo Chodorov (2013, p. 75), as diferenças essenciais entre homens e mulheres colocam-se a favor dos valores tradicionais do patriarcalismo e justificam manter as mulheres em seus domínios privados, obviamente em posição inferior. Infelizmente a ideologia faz da masculinidade a norma padrão, e assim as diferenças essenciais entre o homem e a mulher passam a ser socialmente construídas e, assim, sujeitas as alterações.

Entretanto deve-se considerar as transformações no papel da mulher não apenas no mercado de trabalho, mas em todos os setores sociais que passam a lhe conferir maior visibilidade. Entre esses destacam-se: o campo político, o campo econômico, a saúde, a cultura e, especialmente, na família.

Da mesma forma, problematizar as interações percebidas nos ambientes escolares no que diz respeito a educação das mulheres ribeirinhas, principalmente no que tange ao saber considerado válido que deve ser assimilado tanto por homens quanto por mulheres, inclui decisões a respeito do que sobre o como, o que, o porquê e o para que é importante o conhecimento formalizado. Levando em conta esse pressuposto é fundamental entender a abordagem de gênero que caracteriza a proposta curricular do ensino em muitas escolas ribeirinhas, possibilitando compreender as percepções sobre a mulher ribeirinha.

Apenas para se ter uma noção da representação social as mulheres nos agrupamentos ribeirinhos podem-se mencionar o trabalho doméstico que, erroneamente, tem sido considerado tarefa que se circunscreve ao feminino, que aparentemente é um prolongamento da própria condição de ser mulher. É um cotidiano que demanda muito esforço, dedicação e tempo. Pinto (2011, p. 62) explica que:

> Convivemos, na Amazônia, com umarealidade social bastante diversificada em termos de gênero, realidade que não pode ser desconsiderada ou deixada à margem pelas instituições educacionais, como por exemplo, o trabalho realizado por homense mulheres nesse ambiente tão diverso e singular. Consideramos que a compreensãodo trabalho desenvolvido pelos diferentes gêneros nas comunidades ribeirinhas é condição fundamental para a valorizaçãodo papel da mulher nesse espaço, além de instituir o trabalho como um eixo fundamental no currículo escolar. (PINTO, 2011, p. 62)

Ao se debater a respeito das políticas públicas educacionais voltadas para a mulher ribeirinha é preciso entender que a prática educacional tem sido vista como histórica e social na medida em que se define no conjunto das relações sociais, determinadas, por sua vez, pelo modo de apropriação dos meios de produção. Lomba e Fonseca afirmam que no âmbito rural/ribeirinho de Mazagão ocorreram:

> Uma série de mudanças políticas, econômicas e sociais, que começou na década de 1980, transformou o cotidiano dos moradores, dentro de um período relativamente curto (STEWARD, 2008). Entre essas mudanças destaca-se a criação das associações que buscavam melhorar a qualidade de vida dos ribeirinhos pela independência socioeconômica e política *(*LOMBA; FONSECA, 2017, p. 264).

Deste modo, essas mudanças evidenciam que *“O rio Mazagão é de suma importância, ele não é apenas um elemento na paisagem local, mas retrata algo que compõe o modo de ser e viver dos moradores (*LOMBA; FONSECA, 2017, p. 265).” Pois, esse rio faz de seus ribeirinhos, donos de uma identidade única e ao mesmo tempo o faz assumir as características comuns aos povos amazônidas. Assim sendo, o Rio proporciona o acesso às pessoas para transitarem aos mais diversos lugares a fim de resolverem seus assuntos conforme as suas necessidades, tais como exemplos as de saúde e as de educação.

Por se falar em educação, observa-se que ainda há uma grande escassez de trabalhos científicos sobre a educação dos ribeirinhos mazaganenses, embora, Mazagão seja uma cidade secular em território brasileiro. Contudo, Lomba e Fonseca, relataram que:

> ...sobre a educação escolar, as famílias têm participação ativa. Tanto para os pais, como para os alunos, o professor é valorizado e muito respeitado. É comum no meio rural a evasão escolar, por desde cedo terem que ajudar os pais no trabalho, contudo, em foz de Mazagão, as crianças vão à escola com frequência, pois, consideram o estudo importante para a formação. Por conta disso, grande parte dos filhos dos ribeirinhos já concluiu o Ensino Médio, sendo que alguns estão matriculados no Ensino Superior. *(*LOMBA; FONSECA, 2017, p. 265).

Ainda segundo os autores, existem muitas mazelas a se considerar como possíveis desencadeadores para a evasão escolar e/ou outros problemas que afetam o processo educacional dos ribeirinhos de Mazagão, pois,

> Há problemas também na falta de merenda escolar e material de apoio (didático e manutenção). A oferta restrita de apenas uma modalidade de ensino, que contempla as séries iniciais até ao 9ª ano do Ensino Fundamental, também aflige os moradores. Para a continuidade dos estudos, os adolescentes precisam se deslocar para zona urbana. Em função dessa problemática, muitos jovens são obrigados a optarem entre o trabalho e o estudo, e, apesar de muitos filhos dos ribeirinhos já estarem cursando o nível superior, alguns optam pelo trabalho, pela necessidade imediata. *(*LOMBA; FONSECA, 2017, p. 265).

Por mais que sejam grandes os esforços a fim de darem continuidade nas suas trajetórias educacionais, compreende-se que para muitos seja realmente muito difícil ter que se afastar do convívio familiar e ir para distante para poder estudar mais, sobretudo, quando se tratam de homens e mulheres que assumem o papel de pais de famílias, principais responsáveis pelo sustento da casa.

4 RELATOS DAS TRAJETÓRIAS DE VIDA DE MULHERES RIBEIRINHAS DO MUNICIPIO DE MAZAGÃO

4.1 Relatos da Autora

Considero importante começar a apresentação das trajetórias de vida de mulheres ribeirinhas que lutam pelo acesso à educação com a minha própria história. Minha travessia se conecta com os desafios de outras mulheres e foi propulsora para meu interesse em fazer uma pesquisa sobre esse tema. Eu me chamo Elizabete Belo Lobato e tenho 45 anos. Sou Pedagoga, Especialista em Gestão, Supervisão e Orientação Educacional, mestranda em Planejamento e Políticas Públicas.

Aos 7 anos de idade, iniciei a minha trajetória escolar na 1ª série do Ensino Fundamental na Escola Estadual Antonico do Rio Preto, situada à Margem Esquerda do Rio Preto, Mazagão, Amapá, onde cursei as Séries Iniciais do Ensino Fundamental no período de 1985 a 1988.

Figura 4 - Escola Estadual Antonico do Rio Preto

Fonte: Autor desconhecido

Foi nessa trajetória que comecei a sentir o “peso” de ter nascido mulher. Pois, enquanto estava doente ou por outro motivo que não pudesse ir para a escola, o meu irmão ia sozinho. Porém, quando era ele que não podia ir, eu faltava também porque os meus pais não confiavam em permitir uma menina ir sozinha para a escola, pelo simples fato de ser menina e eles temiam a ação de alguma pessoa má intencionada – haja vista que eu sabia remar, nadar e o percurso de casa até a escola era pequeno a ponto de poder se ouvir um grito, porém, devido as matas do igapó não

era possível ter a visão desse percurso. Isso me deixava bastante triste porque eu queria ir para a escola ainda que corresse riscos.

Após a conclusão das séries iniciais, período compreendido dos 11 aos 14 anos fiquei fora da escola porque não havia na região escola que atendesse o ensino para as Séries Finais do Ensino Fundamental. Meus pais não me deixavam ir morar com outros familiares onde houvesse escola para esse seguimento. Isso ocorreu pelo fato de eu ser menina e “indefesa”, já que o meu irmão mais velho foi morar com o nosso tio na capital do Estado e logo deu prosseguimento aos estudos.

As decisões dos meus pais me revoltaram muito e me levaram a fazer várias travessuras como: fumar e consumir bebidas alcóolicas escondida deles e também comecei a namorar um rapaz da vizinhança. Até que aos 14 anos fugi com um grupo de amigos para uma festa longe de casa da qual só retornei para casa no outro dia à tarde. Foi então que minha família decidiu me entregar para uma família composta por uma professora, um policial militar e juntos eles tinham 3 filhos pequenos. A mulher tinha pedido à minha mãe para eu ir morar com eles já há bastante tempo, mas, sempre ouvia o “não” dela. Mas, em certo momento minha mãe cedeu. Aguardamos o início do ano letivo e fomos para a cidade de Mazagão até a casa dessa família, porém, ao chegar lá ouvimos que já havia outra moça morando com a família. Então, caí no desespero e chorei muito, mas a mulher disse, noutras palavras, “ela pode ficar aqui e será bem tratada, vai estudar e depois se ela conseguir outra casa que possa morar, trabalhar e continuar os estudos ela pode ir, se não ficará conosco o tempo que precisar”. Fiquei radiante de alegria e a partir daí tornei-me independente dos meus pais, trabalhava em casas de famílias e estudava como havia sonhado.

Estudei a 5ª e a 6ª séries e surgiu a oportunidade de realizar o Exame de Massa – exame realizado pela Secretaria de Estado da Educação - SEED que consistia em proporcionar a oportunidade no avanço dos estudos para quem estava em atraso escolar. Fui aprovada em todas as disciplinas obtendo assim o Certificado do Ensino Fundamental Completo. Em 1995, a Prefeitura Municipal de Mazagão promoveu o Concurso Público no município, dentre os cargos havia o Auxiliar de Ensino, do qual participei, fui aprovada e classificada dentre as vagas ofertadas pelo concurso. Esses Auxiliares de Ensino foram encaminhados para as escolas da zona rural do município para darem aulas de 1ª a 4ª séries, visto que, na época, era grande a carência de professores formados no magistério. Então, mais uma vez tive os

estudos interrompidos pela ânsia do emprego fixo, enfim, eu estava extremamente feliz até que nessas andanças conheci o meu marido do qual logo engravidei e com isso as dificuldades tornaram-se mais acentuadas.

Ainda em 1999, consegui vaga para trabalhar num Pré-Escolar na sede do município, com a oportunidade de voltar a estudar e enfim cursar o Ensino Médio. Porém, já com 2 filhos na época e um marido que só tinha experiências com trabalhos rurais, vieram as grandes dificuldades, como: contas de aluguel e de energia elétrica, alguém que cuidasse dos meus meninos, pois, o meu salário era pequeno e o marido tinha que trabalhar no interior para me ajudar com as despesas e só nos finais de semana que ele podia vir passar conosco ou vinha nos buscar para passarmos com ele. Nesse período, a família foi muito importante porque sempre tinha alguém em casa me ajudando a cuidar das crianças. Quando o caçula nasceu em março de 2001 e eu matriculada no 2º Ano do Ensino Médio, recordo-me que ainda no resguardo tive que voltar para a sala de aula a fim de evitar a perda de muitas atividades, contudo, inúmeras vezes tive que sair da escola antes de encerrar a aula por estar com a blusa molhada de leite do peito, além de que precisava faltar nas aulas por problemas de saúde das crianças já que o bebê havia nascido com a doença falciforme. Contudo, venci as batalhas e no ano seguinte concluí o tão sonhado Ensino Médio.

Após 5 anos sem estudar por falta da oferta do Ensino Superior no município e sem condições financeiras de buscar noutra cidade, uma amiga *“in memorian”* me encorajou a ingressar no curso de pedagogia semipresencial, com aulas somente uma vez por semana e mensalidades que mesmo com dificuldades cabiam no orçamento, então, ingressei. No início foi muito difícil porque tinha que trabalhar de segunda a sexta-feira manhã e tarde e nas segundas-feiras ir para a faculdade de ônibus num percurso que tinha que atravessar por duas balsas nesse trajeto, ir até a capital estudar e retornar para casa pelo mesmo percurso. Porém, no segundo semestre, consegui convencer um amigo a ingressar no curso junto comigo, ele tinha moto e a moto não demorava nas filas das balsas, as coisas melhoraram, fizemos um pacto para que um não deixasse o outro desistir por nada que houvesse. Eu sempre na lida de passar o final de semana com o marido no interior até que no dia 09 de outubro de 2010, enfim, conseguimos a tão sonhada outorga.

Em 2012, aprovada no Concurso Público de provas e títulos promovido pelo Governo do Estado do Amapá para o cargo de Pedagogo, o qual exerço atualmente com muita satisfação, além do cargo de Presidente da Liga Desportiva no município

e por sinal a primeira mulher a exercer o cargo em mais de duas décadas de existência da mesma. Foram 10 anos fora da sala de aula na condição de aluna, até que em 2020 surgiu a oportunidade de ingressar no mestrado, no qual fui selecionada com o Pré-Projeto intitulado: **A EDUCAÇÃO DAS MULHERES RIBEIRINHAS DO MUNICIPIO DE MAZAGÃO: suas adversidades e superações.**

Hoje, ir à escola significa retribuir positivamente à sociedade como um todo o que construí de melhor no meu ser interior, é compartilhar com os estudantes e professores as experiências vividas, orientá-los nos planejamentos e nas decisões de acordo com o que julgo correto ou que tenha dado certo, visto que ocupo a função de Orientadora Educacional na Escola Estadual Manoel Queiroz Benjamim.

Ter uma formação acadêmica significa à minha pessoa a conquista da consideração da família, já que fui a primeira dos sete filhos a obter um diploma de nível superior. A formação acadêmica impactou na conquista do respeito na sociedade uma vez que essa reconhece a menina ribeirinha que se transformou na professora/orientadora educacional, além de ser mais um passo à frente da conquista à emancipação da mulher junto à sociedade em geral.

Hoje tenho três filhos homens, dois netos sendo um menino e uma menina, busco incentivar os meus filhos na base dos exemplos, exemplos de coragem às vezes confundida com loucura, porém, com sucesso na superação dos desafios. Contudo, meus filhos não sentiram o peso dos desafios na mesma proporção dos meus, uma vez que já temos melhores condições financeiras de custear as necessidades básicas da família e isso não nos obrigou a fazer com que eles trabalhassem desde crianças ou adolescentes para que pudessem estudar.

Infelizmente, na sociedade ainda é notável a diferença entre meninos e meninas, pois, ainda temos relatos de casos, seja na cidade ou no interior, de meninas que são levadas a ajudar nos deveres de casa mais do que os meninos e isso acaba em comprometer o tempo delas de realizarem as suas atividades escolares.

Penso que algumas sugestões de garantia do direito à educação às mulheres ribeirinhas seriam a implantação de pólos universitários com biblioteca com acesso à internet como um lugar reservado para estudos nas comunidades ribeirinhas, creches para que as mães possam assistir as aulas tranquilamente. Também a implantação de cursos profissionalizantes, a fim de favorecer às mulheres a sua inserção no mundo do trabalho.

Observo que a minha trajetória está entrecruzada e se assemelha com as de outras três mulheres do município de Mazagão, assim sendo, considero importante analisar como é desafiador para elas lutarem para conquistar o direito de estudar.

4.2 Relatos da Acicléia

Acicléia do Espírito Santo Castro tem 45 anos e é licenciada em Pedagogia. Cursou as Séries Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Estadual Antonico do Rio Preto, município de Mazagão, no período de 1989 a 1992.

Desde a infância que luta para vencer os desafios de ser ribeirinha, ela apontou como um dos principais obstáculos para estudar em uma escola ribeirinha a questão da falta de transporte escolar inexistente na época. Por inúmeras vezes, ela chegava à escola banhada pela chuva e outras vezes fadigada pelo calor do sol enquanto precisava remar com força para que não demorasse muito a sua chegada na escola. Após chegar ainda tinha que, juntamente a alguns colegas, preparar o lanche do dia, pois, nesse período, o único profissional presente na escola era a figura do professor, o que acarretava as demais funções ao professor ou aos alunos sob a supervisão do professor, além da falta de qualificação desse profissional para atuar com tal demanda que, sem dúvidas, exige um tratamento diferenciado.

Segundo Acicléia, atualmente, ir para a escola lhe proporciona um sentimento de gratidão aos ex-professores que fizeram dela uma educadora consciente do seu dever para com seus aprendizes. Ter uma formação acadêmica para ela significa o sentimento de vitória, haja vista que, após concluir as Séries Iniciais, Acicléia precisou mudar-se para a sede do município a fim de dar prosseguimento aos estudos. Desse modo, teve que aprender a trabalhar para sustentar-se nos estudos uma vez que pertencia a uma família dos economicamente menos favorecidos. Além de ter que hospedar-se em casa de pessoas estranhas, podendo retornar para casa dos pais somente nos dias de feriados prolongados, alguns finais de semana e nas férias.

Nesse período, conheceu o esposo com quem conviveu vários anos e teve 4 filhos. Foi nesse período que concluiu o Ensino Fundamental e o Médio, mas, com muitos sacrifícios devido ter que cuidar da casa, esposo, filhos pequenos. Contudo, ela relata que com o grande apoio da filha mais velha, que desde a pré-adolescência, assumiu o compromisso de ajudar a mãe a cuidar dos irmãos e também o apoio dos

colegas de turma, que apesar de mais jovens que Acicléia, lhe deram muita força e lhe incentivaram a seguir firme até a conclusão.

Já em 2019, Acicléia, já convivendo com seu segundo esposo que é professor, decidiu ingressar no curso de Pedagogia. Ao ouvir o comentário de seu atual marido “pensa que o nível superior é fácil como o médio”, o que lhe soou como negatividade, de tal forma que, ela passou mal durante a assinatura do contrato na faculdade. Porém, após as primeiras notas, que foram muito boas, ela sentiu-se mais confiante e motivada. Contudo, surgiram as dificuldades financeiras para arcar com as despesas do curso, como mensalidades e materiais. Seus filhos fizeram coleta e dois de seus irmãos lhe ajudaram com extração de umas madeiras que lhe favoreceram ao pagamento das suas despesas até a sua colação de grau. Contudo, a formação acadêmica lhe proporcionou a oportunidade de conseguir um Contrato Administrativo de Professora na Secretaria Municipal de Educação, a qual leciona em uma escola da zona rural do município e relata que é muito orgulhosa por ser uma mulher ribeirinha que venceu as barreiras.

Acicléia tem cinco filhos, sendo duas meninas e três meninos. Ela sempre busca dialogar com eles de forma que os sensibilize no sentido de mostra-los que os estudos são muito importantes para que eles possam alcançar uma vivência cada vez melhor.A maior dificuldade dos filhos de Acicléia, segundo ela, é ter que conviver separados da mãe, haja vista que a mesma trabalha em uma escola distante de sua casa e tendo que morar a maior parte dos dias da semana no alojamento da própria escola.

Ela como mãe e também professora relatou que nota mais facilidade para os meninos no ambiente escolar, percebe que a família confia mais nos meninos que nas meninas, porém, essa confiança das famílias não deixa de ter o seu lado negativo uma vez que os deixa mais vulneráveis às situações prejudiciais como por exemplo: às drogas e às bebidas alcóolicas. Isso não quer dizer que as meninas estejam imunes a essas substâncias, contudo, os meninos estão mais expostos a esse consumo, sem dúvidas, afirmou Acicleia.

Acicléia sugere que seja ampliado o Sistema Modular de Ensino – SOME. Assim, os estudantes ribeirinhos terão a oportunidade de concluírem pelo menos o Ensino Médio.

4.3 Relatos da Aparecida

Aparecida dos Santos Freitas, 46 anos, não conseguiu obter uma formação, haja vista que, segundo a mesma, em sua trajetória a dificuldade com o transporte foi um desafio para dar continuidade aos estudos após a conclusão das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Aparecida cursou as Séries Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Municipal Foz do Breu, Rio Preto, município de Mazagão, no período de 1987 a 1990. A escola era bem próxima à sua casa e o percurso era realizado por um caminho sem riscos, segundo ela.

Figura 5 - Escola Municipal Foz do Breu

Fonte: Autor desconhecido.

Após esse período, surgiram os principais desafios, ela precisou se mudar para a cidade e ir morar com pessoas estranhas, dessa forma ela até iniciou a 5ª Série, mas, nesse mesmo ano decidiu casar-se e abandonou os estudos para ficar com o marido na comunidade longe da escola. Assim sendo, não chegou nem mesmo a concluir o Ensino Fundamental.

Hoje, Aparecida ela ainda sonha em retomar os estudos e afirma que conversa com o marido e filhos sobre o assunto e recebe o apoio de todos eles e também dos demais familiares e amigos.

Aparecida lamenta o fato de não ter uma formação acadêmica porque, segundo ela, isso facilitaria muito a conquista de um emprego que pudesse a ajudar os filhos a pagar uma faculdade, enfim.

Embora Aparecida não possua uma formação acadêmica, a falta dessa formação lhe causou, segundo ela, impactos como a impossibilidade de concorrer a concursos públicos ou mesmo assinar algum contrato administrativo para vaga de emprego. Ela tem cinco filhos, sendo duas meninas e três meninos e todos já estão a frequentar o Ensino Superior, seja presencial ou semipresencial. Aparecida relatou que não observa diferenças nas condições entre as meninas e os meninos para o acesso à educação.

Aparecida incentiva os filhos a prosseguirem nos estudos com base nos aconselhamentos, sempre a mostrar a eles que não deseja que os eles sofram as mesmas dificuldades que os pais e outras pessoas da comunidade que também por algum motivo interromperam os estudos, além de mostrar aos mesmos os exemplos de pessoas que conseguiram crescer profissionalmente às custas dos estudos.

Aparecida elencou como principais desafios enfrentados pelos filhos para o prosseguimento aos estudos: a falta de transporte adequado, o desemprego, a conciliação do trabalho X escola (agricultura na comunidade ribeirinha e a escola na sede do município) e a rotina da locomoção daqueles que já estão a cursar a universidade.

Aparecida sugeriu políticas públicas que levem a universidade até as comunidades ribeirinhas para o acesso de todos, assim as mulheres teriam mais oportunidades de alcançar uma formação acadêmica.

4.4 Relatos da Jucinete

Jucinete Moraes Loureiro, tem 29 anos, é Licenciada em Educação do Campo Ciências Agrárias e Biologia pela Universidade Federal do Amapá – UNIFAP. Vale ressaltar que esse curso é voltado especificamente para a educação do campo e ser ribeirinho é um dos requisitos que habilita os candidatos às vagas disponibilizadas no pólo do município e também a UNIFAP é a única instituição de ensino superior com pólo e infraestrutura própria no município de Mazagão a qual possibilita a muitos cidadãos trabalhadores do campo/ribeirinhos que não tem condições de pagar uma universidade a fazer um curso superior.

Figura 6 - Escola Família Agroextrativista do Carvão - EFAC

Fonte: Autor desconhecido

Estudou na Escola Municipal Foz do Breu, Rio Preto, município de Mazagão, período de 2000 a 2003. Assim como as demais, Jucinete também relatou os desafios dados a grande dificuldade com o transporte para a escola, principalmente durante a 1ª e a 2ª Séries. Período em que na 2ª série ela remava em torno de uma hora e meia para enfim chegar à escola. Já durante a 3ª e a 4ª Séries, o governo municipal contratou transportadores escolares, então, houve uma melhora significativa na vida dos estudantes da sua comunidade. Já a partir da 5ª Série, Jucinete precisou ser transferida para a Escola Família Agroextrativista do Carvão - EFAC. Nessa escola a família era a encarregada de arcar com o pagamento dos transportadores que levavam os alunos para a escola e após 15 dias retornavam com eles de volta para as suas casas para um período também de 15 dias de descanso escolar junto à família.

Hoje Jucinete só vai à escola da filha de 8 anos, em reuniões de pais e mestre, para acompanhar o desempenho da filha ou para atender algum chamado. Para ela, ter uma formação acadêmica significa a ampliação dos conhecimentos educacionais que lhe favorece colaborar com a aprendizagem da filha.

Segundo Jucinete, vários fatores foram impactantes na sua vida até que alcançasse uma formação acadêmica, dentre eles, destaca: o receio de ter que desistir por causa das filhas pequenas que muitas vezes não tinha com quem deixar e também de não conseguir concluir o Trabalho de Conclusão de Curso no período

determinado. Jucinete é mãe de três filhas, sendo a primeira com 8 anos e as outras gêmeas de dois. Apesar de Jucinete só ter meninas em casa e ainda não possuir experiência como professora, ela relata que na família, observa que as meninas se sobressaem melhor que os meninos nos estudos. A mesma afirma que busca vários meios de incentivar as filhas a estudar, como: compra livros e revistas de histórias em quadrinhos para o incentivo à leitura, cadernos e canetinhas coloridas para incentivar a escrita, jogos educativos, dentre outros materiais. Jucinete relatou que sua filha mais velha tem dificuldades de aprendizagem que ainda não entende os motivos, pois, ela demonstra ter bastante interesse observado que após chegar da escola, procura realizar os deveres de casa sozinha, faz cópias de livros numa pequena lousa que tem na própria casa e se esforça para ler o que copiou.

Jucinete lamentou muito o fato de aos 9 anos ter perdido o pai, vítima de câncer nos rins, o que dificultou mais ainda a sobrevivência da família que era composta pela mãe com 9 filhos. Sendo que desses 9, 6 estudavam na escola agrícola. Ela casou-se aos 16 anos e ainda assim concluiu o seu último ano no Ensino Médio. Após essa conclusão, ela passou 1 ano sem estudar por falta de condições financeiras e só iniciou um curso superior após alguns anos e já ter tido a primeira filha. Contudo, ela contribuiu como sugestão que se criem políticas públicas estimulantes à população ribeirinha, sobretudo às mulheres, haja vista que essa parcela da população vive constantemente desestimulada, talvez pela fadiga da labuta diária ou até mesmo por falta de uma expectativa de melhoria de vida.

4.5 Trajetórias singulares e desafios comuns na luta pelo acesso à educação

Diante disso, escolhi entrevistar essas três mulheres que tem em comum a característica ribeirinha. Apesar dos ou critérios comuns, elas relataram alguns problemas divergentes que acabam culminando em dificultar o acesso e a permanência delas nas instituições educacionais, embora algumas delas ainda insistem e persistem na busca da garantia do seu direito de estudar mesmo a considerar que as escolas, quer sejam mantidas pela administração municipal ou pela administração estadual, na maioria, são localizadas distantes das casas das alunas o que dificulta o acesso e a permanência delas na sala de aula, sejam elas: donas de casa, mães, esposas, funcionárias públicas, autônomas, agricultoras, agroextrativistas, etc.

Porém, a escola deve assumir o papel de criar mecanismos que favoreçam às alunas o seu acesso e a sua permanência no ambiente escolar e dele desfrutar dos benefícios necessários ao seu bom desempenho na sociedade. Assim sendo, elas se sentirão mais valorizadas e estimuladas a enfrentar os desafios sejam eles provocados pelo tempo que passam até chegar à escola ou pelas péssimas condições dos transportes, dos rios ou das estradas no trajeto até a escola.

Os professores por sua vez são encarregados de trabalhar atividades estimulantes, que valorizem o cotidiano das alunas e que sejam produtivas para o dia-a-dia delas. Deste modo, torna mais prazerosa as aulas e faz com que as alunas criem mais coragem para enfrentar os desafios impostos.

É preciso também que haja a reconhecimento das famílias das mulheres ribeirinhas para que todos possam ter a consciência de cada um assumir o seu papel e ainda pôr em prática um esquema de colaboração no seio familiar, pois só assim todos poderão desfrutar das oportunidades de crescimento intelectual e profissional sem discriminação de gênero ou de quaisquer outras formas.

Ainda, faz-se necessário que o Poder Público se digne em investir mais recursos financeiros em políticas públicas que favoreçam novas oportunidades às ribeirinhas, haja vista que esse público é bastante diferenciado das outras mulheres que vivem em locais onde as oportunidades de acesso, comunicação são mais facilitados. Tais políticas públicas podem ser novas ou simplesmente pode se fazer a expansão daquelas já existentes na zona urbana.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta curricular das escolas ribeirinhas apresenta um conteúdo frágil no que diz respeito sobre as questões de gênero, pois ao insistir numa percepção essencialmente homogênea sobre a condição de vida das mulheres, como se todas vivessem do mesmo jeito, negam suas especificidades. Inclusive sem qualquer menção específica a mulher ribeirinha e sua condição vulnerável diante das oportunidades educacionais. Ao contemplar essas dimensões, os direitos humanos são devidamente promovidos, inclusive quando se trata da realidade educacional ribeirinha.

Por isso, quando se trata das políticas educacionais para a mulher ribeirinha compreende-se que seu papel na totalidade das regiões onde habita ainda é relacionada a resistências, lutas e superações. Devido a isso, seus direitos ainda permanecem à margem de qualquer debate mais produtivo para valorizar a educação direcionada a esse segmento social.

Diante dessa questão educacional acredita-se que é necessário a mobilização em torno das políticas educacionais que possam garantir a mulher ribeirinha o acesso mais rápido a formação no ensino ribeirinho, uma vez que o futuro e as oportunidades dependem da oferta e participação mais efetiva no contexto escolar.

Cientes desse problema percebe-se que todos os esforços devem ser feitos pelos gestores das políticas públicas que trabalham com as escolas ribeirinhas, propondo-se metodologias dinâmicas, baseadas no conhecimento teórico e prático que venham a contribuir direta ou indiretamente para melhoria do ensino no que concerne as condições necessárias para uma educação de qualidade direcionada a mulher ribeirinha.

Este trabalho apresentou as trajetórias de mulheres ribeirinhas do município de Mazagão que lutam pelo direito à educação descritas através de um breve histórico da educação, das discussões dos autores sobre o papel da mulher ribeirinha e com relatos de mulheres ribeirinhas do município de Mazagão que lutam pelo direito à educação. Assim sendo, buscamos contextualizar a educação de mulheres ribeirinhas a partir dos aspectos Legais da Educação Rural/Ribeirinha presentes no capítulo I a fim de tornar compreensível o processo na atualidade. Ainda, nos desafios da educação ribeirinha, com base nos dados do IBGE 2010 sobre o

acesso às escolas rurais do Brasil discorremos sobre o assunto. Haje, Silva e Brito corroboraram conosco ao apresentarem na sua pesquisa, a média da formação dos professores atuantes nessas escolas.

Esse empreendimento acadêmico não tem a intenção de esgotar a discussão acerca da temática, mas de ampliar ainda mais o entendimento. Nesse sentido, vem contribuir com os professores, a escola e a comunidade acadêmica bem como para a sociedade acerca das reflexões a respeito das políticas educacionais voltadas para a mulher ribeirinha, descritas no item a educação da mulher ribeirinha e suas implicações.

Deve-se enfatizar ainda que a presente pesquisa não é uma produção fechada e seus resultados não são definitivos, visto que o conhecimento é dinâmico e a própria sociedade muda. Assim sendo, ela está aberta às críticas, sugestões e análises. Visto que ao discorrermos sobre o município de Mazagão foi possível observar diversas mudanças que positiva ou negativamente influenciam diretamente no processo educacional das mulheres rurais/ribeirinhas.

Mais do que preparar para uma dada sociedade, devemos fornecer aos estudantes, forças e referências intelectuais que lhes permitam compreender o mundo que lhes rodeia e comportar-se nele como atores responsáveis e justos. Mais do que nunca a educação parece ter, como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino, a isso chamamos, no presente texto de “a educação historicamente construída para as mulheres brasileiras” presente na seção 2 que buscou tratar exclusivamente do ser mulher ribeirinha. Buscamos também os esclarecimentos sobre a educação da mulher ribeirinha e suas implicações.

Ainda buscamos analisar as políticas públicas para a educação da mulher ribeirinha, pois, sabe-se que é de suma importância a influência do grupo que acolhe o ser humano mediado pelas pessoas mais próximas e, em uma dimensão mais ampla, mediado pelas instituições, valores e organização social da qual esse grupo participa.

Na seção 3 destacamos os relatos de mulheres ribeirinhas de Mazagão, no qual cada uma expôs o seu passado e foi também possível observar a esperança no olhar e no sorriso de cada uma delas a esperança de um futuro melhor para si ou para

suas descendentes, visto que todas são mães ou avós de meninas que trazem consigo a mesma característica do ser “mulher ribeirinha”.

Assim, trouxemos à reflexão a Educação das mulheres ribeirinhas no âmbito do município de Mazagão, no estado do Amapá, suas trajetórias recheadas de adversidades e superações na defesa dos seus direitos à educação como um todo. Pois, faz-se necessário que se criem projetos no sentido de sensibilizar o Poder Público a apoiar e incentivar as mulheres cada vez mais a buscar o acesso e a permanência nas escolas e também nas instituições de ensino superior, a fim de que possam crescer profissionalmente e poderem ocupar os mesmos espaços que os homens, e, assim concretizarmos de fato a emancipação da mulher no país e porque não dizer no mundo.

Espera-se com essa pesquisa também tornar mais relevante o apoio à educação da mulher do município de Mazagão no estado do Amapá, o qual também pretende provocar no futuro a transformá-la em um projeto de política pública, o qual beneficiará milhares de mulheres das quais muitas tem desistido dos estudos devido às grandes dificuldades com as quais se deparam.

REFERÊNCIAS

AMAPÁ. **Parecer nº. 010/2021-** Homologação do Referencial Curricular Amapaense do Ensino Médio – RCAEM e Aprova as Matrizes Curriculares. Macapá: CPLN/CEEAP, 2020.

AMAPÁ. Conselho Estadual De Educação/AP. **Resolução 068/2002**. Macapá, 2002.

ALVARENGA, Antônio F. **A escola popular e as dificuldades de aprendizagem**. São Paulo: Moderna, 2000.

ARANHA, Maria Lúcia A. **História da educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.

ARCE, Paulo Freitas. **Sucesso escolar**: os desafios para a criança com baixo rendimento. São Paulo: Libertad, 2001.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC. **A Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica**. São Paulo: Moderna, 2018.

BOYER, Véronique. **Passado Português, Presente Negro e Indizibilidade Ameríndia:** o caso de Mazagão Velho, Amapá. Macapá: [s.n], 20--. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rs/a/8KV7CXrDp743f3HZ8kpm9Wj/?lang=pt&format=pdf Acesso em: 19 jan. 2023.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, 9 jan. 2001a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 02, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001b.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, 20 dez.1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CECCOM, F. L. **Rendimento escolar na educação do campo**: senso e contra-senso. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CORTELAZZO, Iolanda Bueno de; ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Pesquisa e Prática Profissional:** contexto escolar. Curitiba: IBPEX, 2007.

CORTELAZZO, Iolanda Bueno de; ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Pesquisa e Prática Profissional:** projeto da escola. Curitiba: IBPEX, 2007.

COSTA, Eliane Miranda. Escolas Ribeirinhas e seus Desafios: faces da educação do campo na Amazônia Marajoara. **Revista Teias,** Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, jul./set., 2021. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br. Acesso em: 29 dez. 2022.

CHARLOT, J. L. **Avaliação do rendimento escolar**: perspectivas e dificuldades. Rio de Janeiro: Souza Associados, 2000.

FAZENDA, Ivani C. A. **Didática e Interdisciplinaridade.** 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

FRANCO, E. C. SANTO, C.E. ARAKAWA, A.M. XAVIER, A. FRANÇA, M. L. OLIVEIRA, A. N. MACHADO, M. A. M. P. BASTOS, R. S. BASTOS, J. R. M. CALDANA, M. L. Promoção da Saúde da População Ribeirinha da Região Amazônica: relato de experiência. **Rev. CEFAC,** v.17, n.5, p.1521-1530, set./out.2015. Disponível em: https://www.scielo.br › rcefac. Acesso em: 21 dez. 2022.

FREIRE, Madalena. **Observação, Registro e Reflexão**: instrumentos metodológicos I. série seminários. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FRÓES, Isabel. **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire**: uma bibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.

GOMES, Antônio Lélio. **Formação cidadã**. São Paulo: Cortez, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/bibliotecacatalogo?view=detalhes&id=24923. Acesso em: 03 de out. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico de 2010 - Mazagão**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: < https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ap/mazagao/historico> Acesso em: 03 de out. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. A mudança anunciada da escola ou um paradigma de escola em ruptura? *In:* ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LOMBA, R. M. FONSECA, B. S. Modos de vida ribeirinho na comunidade Foz do Rio Mazagão. **Ateliê Geográfico,** Goiânia-GO, v. 11, n. 1, p.257-276, abr.2017. Disponível em: www.revistas.ufg.br.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

MATOS, Pedro Benjamin. Paradigmas em crise e a educação. *In:* BRANDÃO, Zaia. **A crise dos paradigmas e a educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

MENDES, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Vozes, 2001.

MORAES M. L. **A Emergência do Paradigma da educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MOREIRA, Celso de; SILVA, Ana F. **Escola e mudança**: a renovação da pedagogia. Rio de Janeiro: EDURJ, 2000.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. **Pedagogia do sucesso**: uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da evasão escolar. São Paulo: Saraiva, 1999.

ORGANIZAÇÃO DA NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO**. Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990.

PARO, C. H. **Aprendizagem e rendimento escolar**: uma discussão pedagógica. 2.ed. São Paulo: EdUSP, 2005

PEREIRA, João A. **Repetência, retenção e evasão escolar na educação do campo**. São Paulo: Contexto, 2005.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições Sobre a educação do campo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

RAMOS, M. N. L. Povoamento do Gram-Pará: famílias de Mazagão. **Anais do Arquivo Público do Pará**, v. 1, n. 1, p. 13-178, 1995.

RODRIGUES, Paulo Novaes. **A prática pedagógica na educação popular**: desafios e perspectivas. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SARAHIBA, Domingos. **Educação popular**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

SCOCUGLIA, Ronaldo A. **Ensino, aprendizagem e auto-estima**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

SOUZA, Philippe. **Avaliação de turmas com baixo rendimento**: um desafio a prática pedagógica. São Paulo: Contexto, 2000.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Esfera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 3 ed. Florianópolis: EdUFSC, 2001. Disponível em: http://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia%20da%20Pesquisa%203a%20edicao.pdf. Acesso em: 03 ago. 2009.

STREK, Danilo Romeu. **O Fórum Social Mundial e a agenda da educação popular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

TAPIA, Rosa Maria. **Discurso e prática em educação popular**. São Paulo: UNIJUÍ, 1988.

TOMÉ, Dyeinne Cristina; QUADROS, Raquel dos Santos. **A educação feminina durante o Brasil colonial.** Maringá: EdUEM, 2012.

VICTÓRIA, C. G. **Comunidade, escola e juventude:** navegando pela história oral de vida de jovens de uma comunidade ribeirinha no Amazonas. Curitiba: CRV, 2017.

VICTÓRIA, C. G **Comunidade ribeirinha, cotidiano, juventude e cultura:** interfaces de um diálogo em História Oral no Amazonas. [S.l:s.n], 2016. Disponível em: https://www.encontro2016.historiaoral.org.br. Acesso em: 20 dez. 2022.

VIDAL, Laurent. **Mazagão:** a cidade que atravessou o Atlântico. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VÓVIO, Cláudia Lemos, MOURA, Mayra Patrícia, RIBEIRO, Vera Masagão. **Fundamentos de Educação popular**: Módulo Integrado I. [S.l]:SESI, 2000.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM MULHERES RIBEIRINHAS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

Prezada Mulher Ribeirinha,

Considerando a importância da Educação Ribeirinha no Município de Mazagão e para obter informações acerca das Políticas Públicas voltadas para essa área tendo como objetivo analisar as contribuições das Pesquisas Educacionais, **solicitamos e agradecemos a sua participação respondendo o questionário a seguir:**

1) Qual seu nome, idade e formação?

2) Em qual escola da área ribeirinha você estudou e em qual período?

3) Quais os principais desafios enfrentados na sua trajetória de busca pela educação?

4) Hoje para você, o que significa ir à escola?

5) Para você o que significa ter uma formação acadêmica?

6) Quais os impactos que a sua formação acadêmica causou na sua vida?

7) Você tem filhos, meninos ou meninas e como busca incentivá-los a estudar?

8) Quais os desafios que os seus filhos enfrentam?

9) Você nota alguma diferença nas condições entre meninos e meninas para o acesso à educação? Quais?

10) Quais sugestões você daria para facilitar a garantia do direito à educação às mulheres ribeirinhas?

Arroyo, Caldart e Molina (2009.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que por meio deste termo concordei em ser entrevistada para colaborar com a pesquisa intitulada **TRAJETÓRIAS DE MULHERES RIBEIRINHAS DO MUNICÍPIO DE MAZAGÃO QUE LUTAM PELO DIREITO À EDUCAÇÃO.**

O trabalho de pesquisa será no município de Mazagão, estado do Amapá, realizado por **Elizabete Belo Lobato,** orientada pela docente **Profa. Dra. Camila Holanda Marinho** a quem poderei contatar/consultar quando houver necessidade através do e-mail: camila.marinho@uece.br ou por meio do e-mail da Secretaria do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas – PPGPP pelo site: www.politicasuece.com.

Afirmo que aceitei a participar por minha própria vontade, sem ter nenhum tipo de despesa por parte desta pesquisa e nada será pago, com a finalidade exclusiva de contribuir para a concretização e o sucesso da pesquisa.

Entretanto, espera-se que esta pesquisa ofereça informações importantes sobre as políticas públicas uma vez que a coleta de dados serão reflexões que poderão ser úteis no repensar das políticas públicas.

Fui informada dos objetivos estritamente científicos neste estudo, por esse motivo, o uso das informações por mim oferecidos estão submetidos a ética e rigor do Mestrado profissional em Planejamento e Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará. Minha colaboração será através de entrevista a ser gravada e transcrita a partir da assinatura desta autorização.

Estou ciente, caso eu tenha dúvida ou me sinta prejudicada, poderei contatar a pesquisadora responsável ou sua orientadora.

Declaro que li as informações supracitadas sobre a pesquisa.

Declaro ainda que aceito participar com uso do meu nome na identificação das contribuições da coleta de dados para a pesquisa.

Mazagão – AP, 22 de Julho de 2022.

Aparecida dos Santos Freitas
Assinatura

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que por meio deste termo concordei em ser entrevistada para colaborar com a pesquisa intitulada **TRAJETÓRIAS DE MULHERES RIBEIRINHAS DO MUNICÍPIO DE MAZAGÃO QUE LUTAM PELO DIREITO À EDUCAÇÃO.**

O trabalho de pesquisa será no município de Mazagão, estado do Amapá, realizado por **Elizabete Belo Lobato,** orientada pela docente **Profa. Dra. Camila Holanda Marinho** a quem poderei contatar/consultar quando houver necessidade através do e-mail: camila.marinho@uece.br ou por meio do e-mail da Secretaria do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas – PPGPP pelo site: www.politicasuece.com.

Afirmo que aceitei a participar por minha própria vontade, sem ter nenhum tipo de despesa por parte desta pesquisa e nada será pago, com a finalidade exclusiva de contribuir para a concretização e o sucesso da pesquisa.

Entretanto, espera-se que esta pesquisa ofereça informações importantes sobre as políticas públicas uma vez que a coleta de dados serão reflexões que poderão ser úteis no repensar das políticas públicas.

Fui informada dos objetivos estritamente científicos neste estudo, por esse motivo, o uso das informações por mim oferecidos estão submetidos a ética e rigor do Mestrado profissional em Planejamento e Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará. Minha colaboração será através de entrevista a ser gravada e transcrita a partir da assinatura desta autorização.

Estou ciente, caso eu tenha dúvida ou me sinta prejudicada, poderei contatar a pesquisadora responsável ou sua orientadora.

Declaro que li as informações supracitadas sobre a pesquisa.

Declaro ainda que aceito participar com uso do meu nome na identificação das contribuições da coleta de dados para a pesquisa.

Mazagão – AP, 24 de Julho de 2022.

Jucinete Moraes Loureiro

Assinatura

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que por meio deste termo concordei em ser entrevistada para colaborar com a pesquisa intitulada **TRAJETÓRIAS DE MULHERES RIBEIRINHAS DO MUNICÍPIO DE MAZAGÃO QUE LUTAM PELO DIREITO À EDUCAÇÃO.**

O trabalho de pesquisa será no município de Mazagão, estado do Amapá, realizado por **Elizabete Belo Lobato,** orientada pela docente **Profa. Dra. Camila Holanda Marinho** a quem poderei contatar/consultar quando houver necessidade através do e-mail: camila.marinho@uece.br ou por meio do e-mail da Secretaria do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas – PPGPP pelo site: www.politicasuece.com.

Afirmo que aceitei a participar por minha própria vontade, sem ter nenhum tipo de despesa por parte desta pesquisa e nada será pago, com a finalidade exclusiva de contribuir para a concretização e o sucesso da pesquisa.

Entretanto, espera-se que esta pesquisa ofereça informações importantes sobre as políticas públicas uma vez que a coleta de dados serão reflexões que poderão ser úteis no repensar das políticas públicas.

Fui informada dos objetivos estritamente científicos neste estudo, por esse motivo, o uso das informações por mim oferecidos estão submetidos a ética e rigor do Mestrado profissional em Planejamento e Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará. Minha colaboração será através de entrevista a ser gravada e transcrita a partir da assinatura desta autorização.

Estou ciente, caso eu tenha dúvida ou me sinta prejudicada, poderei contatar a pesquisadora responsável ou sua orientadora.

Declaro que li as informações supracitadas sobre a pesquisa.

Declaro ainda que aceito participar com uso do meu nome na identificação das contribuições da coleta de dados para a pesquisa.

Mazagão – AP, 27 de julho de 2022.

Acicléia do Espírito Santo Castro.

Assinatura