



3005 - Trabalho Completo - 2ª Reunião Científica Regional Norte da ANPEd (2018)
GT 03/GT 06 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos e Educação Popular

RELAÇÕES POSSÍVEIS ENTRE A ESCOLA DO CAMPO E PRÁTICAS EDUCATIVAS NÃO ESCOLARES: UMA ARTICULAÇÃO VIÁVEL COM O MUNDO DO TRABALHO RIBEIRINHO

Jarlaine da Silva Ferreira - Fundação Universidade do Amazonas - PPGE da UFAM

Como se dão as práticas educativas não escolares entre os ribeirinhos do Alto Solimões? O que a escola pode considerar a partir de outras lógicas de transmissão de conhecimento? Essas serão as principais questões levantadas neste artigo. O artigo apresenta o contexto da região do Alto Solimões em que a pesquisa foi realizada e ainda a observação a partir do mundo da escola e a relação com outras práticas educativas que se dão fora do ambiente escolar. As produções teóricas advindas do movimento da Educação do Campo e o retrato das escolas da região dão pistas de como o ensino está longe de atingir os princípios de qualidade pautados na agenda do movimento. No segundo momento são apresentados os resultados da pesquisa de doutorado em que são abordados as práticas não escolarizadas, a partir do mundo do trabalho ribeirinho, trazendo a partir da farinha, elementos que nos permite entender que as formas de transmissão do saber, fora da escola, são baseadas em outras lógicas que muitas vezes são contrárias às que são valorizadas no contexto escolar. Nas considerações finais, considera-se algumas pistas para pensar outras lógicas a serem consideradas na proposta de escola ribeirinha.

RESUMO:

Como se dão as práticas educativas não escolares entre os ribeirinhos do Alto Solimões? O que a escola pode considerar a partir de outras lógicas de transmissão de conhecimento? Essas serão as principais questões levantadas neste artigo. O artigo apresenta o contexto da região do Alto Solimões em que a pesquisa foi realizada e ainda a observação a partir do mundo da escola e a relação com outras práticas educativas que se dão fora do ambiente escolar. As produções teóricas advindas do movimento da Educação do Campo e o retrato das escolas da região dão pistas de como o ensino está longe de atingir os princípios de qualidade pautados na agenda do movimento. No segundo momento são apresentados os resultados da pesquisa de doutorado em que são abordados as práticas não escolarizadas, a partir do mundo do trabalho ribeirinho, trazendo a partir da farinha, elementos que nos permite entender que as formas de transmissão do saber, fora da escola, são baseadas em outras lógicas que muitas vezes são contrárias às que são valorizadas no contexto escolar. Nas considerações finais, considera-se algumas pistas para pensar outras lógicas a serem consideradas na proposta de escola ribeirinha.

Palavras-chave: Práticas educativas não escolares. Conhecimentos tradicionais. Movimento da Educação do Campo. Escola Ribeirinha.

INTRODUÇÃO:

No cenário amazônico prevalecem muitas comunidades tradicionais que mantém seus modos de vida, formas de trabalho, organização social, modos de educar, práticas religiosas diferenciadas. Adotam conhecimentos tradicionais nas formas do preparo de alimento, período e formas de pesca, cultivo de plantas, mistérios da floresta e muitos outros (DIEGUES, 2009).

Nesse contexto, não há como negar o caráter primeiro do trabalho na vida do homem da Amazônia como elemento fundante no cotidiano de populações tradicionais. Estudos demonstram a indissociabilidade entre educação e trabalho como modo de produzir conhecimento e a existência humana daqueles que vivem da terra, da água e da floresta. O trabalho é condição humana e favorece a produção do conhecimento. O trabalho está imbricado no fazer, no entender e processo educativo (WITKOSKI, 2010; SILVA & FERREIRA, 2014).

Nesse contexto, o ribeirinho da Amazônia possui uma singularidade, diferentemente de outros camponeses, este desenvolve seu trabalho a partir da terra, a água e a floresta simultaneamente. Ele é agricultor, extrativista de produtos animais – pesca e caça (água e terra). A exploração da terra, da floresta e da água implica não só no etnoconhecimento dos recursos naturais como igualmente das estações de reprodução das espécies e na construção de um calendário que atende a dinâmica dos diversos ecossistemas com os quais se relacionam (WITKOSKI, 2010).

Na região além do forte valor aos conhecimentos tradicionais a educação formal também ocupa espaço prioritário para a aquisição do conhecimento científico ocidental (WEIGEL & LIRA, 2012). Para essas populações, a educação formal tornou-se relevante na medida em que a buscaram para acessar os códigos dos grupos hegemônicos como estratégias de defesa e por permitir o constante trânsito em outras culturas.

A educação escolar nesse caminho foi sendo privilégio de poucos. A escola tornou-se algo que os grupos amazônicos buscaram, depositando forte valor para ascensão social. A escolarização está na ordem dos ditos mecanismos de melhoria de vida, e como um dos bens valorizados socialmente na sociedade da informação e comunicação (WEIGEL & LIRA, 2012).

Por outro lado, a luta por escola formal se deu no campo simbólico para as populações locais, por outro, essa luta ainda continua por uma escola formal *diferenciada*, qualificada, com infraestrutura adequada, com atuação de profissionais valorizados, e, principalmente, que haja conexão da escola e os reais intencionalidades da população beneficiária (SOUZA, 2013), pois muitos estudos ainda demonstram que a *escola para essas populações ainda é inadequada ao seu meio* (DAMASCENO & BESERRA, 2004). A escola apresenta-se distante da realidade local, desqualifica o saber tradicional, impondo concepções mercantilizadas e a transmissão de um saber hegemônico, reforçando uma estrutura de desigualdades (FERRAZ, 2010).

Nesse caminho, o movimento da educação do campo traz novas perspectivas para outros olhares na qualidade do ensino no campo, inclusive aposta na possibilidade de inserção de propostas pedagógicas que sejam contrárias a modelos de ensino pautado na lógica hegemônica que exclui da

escola crianças e jovens que residem no meio rural.

O objetivo deste artigo é refletir, a partir do contexto acima descrito, sobre as práticas educativas não escolares e de como a escola do campo pode considerar outras formas de transmissão de conhecimento em seu processo educativo. Primeiramente o estudo se concentra em apresentar o contexto em que a pesquisa foi realizada, em seguida traz algumas pistas para se pensar em uma proposta de ensino pautada em processos educativos não escolares utilizados pelos ribeirinhos.

O contexto da pesquisa, suas escolas e o movimento da Educação do Campo

Na região do Alto Rio Solimões são contabilizados mais de 225 mil habitantes, aos quais 41,95% residem nas denominadas comunidades tradicionais, seja em terras indígenas, não indígenas, assentamentos; terra firme ou várzea. Hoje na região há aproximadamente 49.370 indígenas, formando 188 aldeias ao longo da região, com 37 terras indígenas oficialmente demarcadas (Sistema de Informações Territoriais, 2011)^[1].

Essas comunidades tradicionais vivenciam influências do pulso das águas pela subida e descida dos rios, com início da enchente geralmente no mês de dezembro e atinge os meses seguintes até abril. O período das cheias do rio, marcada pela intensificação do volume de água, corresponde aos meses de abril e maio. A etapa seguinte, correspondente aos meses de junho a agosto, chama-se tempo da vazante, alcançando o ápice entre os meses de agosto a outubro, ocorrendo a seca da região. Neste contexto, todas as atividades agrícolas, o trabalho, a relação com a cidade, o lazer, a religiosidade estão intimamente ligados com o subir e descer do rio. O cotidiano de vida ribeirinha, perpassado pelos momentos de pulso das águas é de vital importância quando se quer entender este ator social bem como o ambiente habitado (FRAXE, 2004).

Os municípios que formam a região do Alto Solimões^[2] possuem similaridades, a contar com grandes áreas inundadas anualmente; uso dos rios para deslocamento; modos de produção baseadas na pesca, agricultura; a ocorrência de terras indígenas ao longo dos rios Solimões-Amazonas coincide com a localização das várzeas mais conservadas (ALENCAR, 2005).

No entanto, a escola do campo ainda atende um calendário muito próximo com o da cidade, ou seja, o ciclo das águas não é considerado na elaboração de calendário escolar para essas comunidades, nem tampouco se percebe a consulta aos seus reais sujeitos.

No Alto Solimões a situação escolar parece se aproximar em questões antigas que persistem em continuar. Muitas escolas funcionam de forma precária. Enquanto muitas escolas da cidade solicitam acesso à internet, laboratórios, aparatos tecnológicos, muitas escolas do campo não conseguem sequer ter acesso à água potável e banheiro adequado.

No trabalho de diagnóstico participativo realizado pelo Observatório da Educação do Campo no Alto Solimões (OBECAS), as escolas visitadas na região contam com infraestrutura inferior ao que preconiza as atuais políticas de educação do campo, no tocante ao acesso a materiais didáticos e tecnológicos, falta de bibliotecas, laboratórios, refeitórios e outros.

Hage (2014) apontou que o trabalho docente se torna muito difícil quando realizado em condições inadequadas nessas escolas, exemplificando a situação escolar com base nos números do Censo Escolar de 2001: das 76.229 escolas do campo, 68.651 não acessam internet (90,1%); 11.413 não possuem energia elétrica (15%); 7.950 não possuem água potável (10,4%); 11.214 não possuem esgoto sanitário (14,7%). Essa situação não estimula ninguém a estudar e trabalhar nessas escolas, fortalecendo o estigma da escola inferior, abandonada, persistindo a velha escolinha rural.

A pesquisa se concentrou no município de Benjamin Constant, em uma comunidade ribeirinha. Neste município os números da educação escolar na área rural parece avançar no sentido do número de docentes com nível superior completo^[3]. Por outro lado, as condições de funcionamento de muitas escolas mostram o quanto ainda precisa ser realizado a fim de alcançar o padrão de qualidade e garantia do direito à uma escola pública adequada às populações que vivem e trabalham no campo.

No mesmo município há um total de 62 comunidades rurais, dentre elas 50 escolas rurais estão em terras firmes ou de várzea. A partir desses dados percebe-se que nem toda comunidade tem escola. De acordo com o levantamento na Secretaria de Educação, 46 comunidades contam com a presença de escola em suas localidades. Os alunos de outras comunidades sem escola devem efetivar matrículas em comunidades próximas à sua residência. Assim, há alunos da educação infantil, ensino fundamental e médio que percorrem grandes distâncias para ter acesso à educação formal.

Outra problemática a ser considerada é o total de escolas fechadas em todo o país. De acordo com Censo Escolar (2015), 4.084 escolas fecharam suas portas. Nos últimos 15 anos foram mais de 37 mil unidades educativas a menos no meio rural. Se dividirmos esses números ao longo do ano, teremos 8 escolas rurais fechadas por dia em todo país.

Nas localidades de difícil acesso funcionam muitas escolas na modalidade de ensino multisseriado. Estas enfrentam sérios problemas referentes às condições de infraestrutura e funcionamento e quanto à aprendizagem dos alunos (HAGE, 2014, p. 1.171). No município de Benjamin Constant estão matriculados 5.300 alunos, dos quais 1.670 estudam em turmas multisseriadas. Das 50 escolas há 39 que oferecem turmas multisseriadas, totalizando 86 turmas. Nessas turmas há atendimento muito precário. O poder público parece usar o multisseriado como justificativa para não implementação de recursos. Assim, essas escolas são caracterizadas pela falta de material didático, infraestrutura inadequada, pouca merenda escolar, falta de banheiro e até água potável. É para a *escola polo* (sistema de nucleação das escolas da região) as atenções e recursos. Essas são as principais queixas dos professores.

Percebe-se que a escola rural da região está na contramão das novas discussões e necessidades educacionais denunciadas pelo movimento da Educação do Campo. As escolas continuam funcionando com certa precariedade, confirmando um legado histórico de um ensino pautado em poucos recursos, atuação de professores desvalorizados e com menor titulação, com ausência de materiais didáticos apropriados. Eis aí um modelo de ensino que insiste em querer ficar. Nesse contexto, os novos princípios e legislações pautados pela nova política da educação do campo ainda não chegou nas escolas da região, ainda prevalecendo um ensino rural, em escolinhas rurais. Arroyo (2015) cita que não adianta um amplo arcabouço teórico sobre educação do campo e na prática as escolas continuam sendo as mesmas escolinhas rurais. Sendo assim, novas coerências e outros caminhos devem ser reivindicados.

E fora da escola, como aprendem?

Os trabalhadores e trabalhadoras ribeirinhas já inserem as crianças desde os 8 anos nas unidades de produção assentada na mão de obra familiar (NODA, 2007). Nesse processo as crianças e adolescentes das comunidades ribeirinhas aprendem fora da escola, por meio de um processo de *observação*. Isso ocorre na farinha quando desde cedo eles são inseridos neste importante trabalho ribeirinho. Aqui o trabalho é um princípio educativo e não é entendido na ótica das sociedades capitalistas e industriais que poderia levar a pensar em trabalho infantil. Essa discussão já foi superada.

Geralmente o processo de trabalho nas roças ocorre da seguinte forma: derrubada da capoeira e posteriormente ocorre a queima, seguida de enriquecimento, plantio e colheita (MATOS, 2015; FRAXE et al, 2009). Esse cultivo do solo se mantém por gerações. Matos (2015), em sua pesquisa em três comunidades ribeirinhas de Boa Vista do Ramos descreve todo o processo que envolve desde a derrubada até o plantio da maniva.

Na comunidade em estudo também os processos são bem parecidos, inicialmente escolhe-se o local, que na maioria das vezes é uma capoeira ou mata virgem, seguida da dinâmica de roçar, na qual se retira galhos, cipós, do local escolhido para o empreendimento da roça. Na sequência faz-se a derrubada das árvores maiores, que dependendo do instrumento utilizado, vai envolver muito esforço de quem o realiza. Essa técnica é realizada pelo homem, apesar do enorme esforço empreendido, a mulher ribeirinha também não assume essa tarefa por aspectos muito simbólicos, a mulher não foi feita para tirar a vida e sim para gerá-la e mantê-la.

O trabalho representado pela Casa de Farinha é significativo na comunidade e possui grande valor simbólico, com relações de parentesco, diálogos constantes e principalmente, significa um momento de socialização entre os comunitários. Quando acontece mutirão na casa de farinha da comunidade observada esse trabalho se dá a partir de muito cedo da manhã, já com distribuição de tarefas. Essas tarefas não são oficialmente divididas, ninguém diz para onde cada um deve se encaminhar, eles mesmos já sabem, dependendo de sua condição física, gênero, de sua experiência, você vai se destinando para determinada função. Os mais jovens ficam na parte de descascar a mandioca, juntamente com as senhoras da comunidade. Já os mais experientes, quer seja homem ou mulher, ficam com a torrada da farinha no forno. Todo esse trabalho é bastante significativo.

Nesse momento é necessário trazer relatos de como a aprendizagem acontece fora da escola, como se dá a transmissão do saber no cotidiano, na família e no mundo do trabalho desenvolvido pelo ribeirinho. Vamos nos concentrar na atividade da farinha, acompanhado durante as práticas de campo.

Esses dados foram coletados a partir da pesquisa de Ferreira (2018): geralmente uma família com cinco a sete membros, a exemplo de uma família da comunidade de Napura, leva três dias para arrancar até torrar a farinha. No primeiro dia o pai e o filho mais velho, de 17 anos, arrancam a macaxeira e armazenam em um camburão ou caixa grande. Esta atividade inicia-se desde muito cedo da manhã, pois levará horas e muito exaustão para desempenhá-lo.

No dia seguinte pela manhã começa o trabalho de descascar a macaxeira. Todos neste momento são importantes pois agiliza o preparo. Aqui as crianças de 6 e 10 anos já ajudam, no momento em que também brincam, correm, tiram frutas, comem, mas em alguns momentos na casa de farinha, desempenham alguma tarefa. Ajudam a tirar a macaxeira, ou podem ajudar a lavá-las, ou ainda descasca-las, quando a faca não oferece perigo. Para as crianças parece não haver cansaço ou encarar esse momento como algo obrigatório, elas ficam entre o desempenho da tarefa e as brincadeiras, parecendo muito mais uma diversão. A tarefa de descascar a macaxeira geralmente se dá pelas mulheres e crianças da família.

Neste momento entre os membros não há muita conversa, pois entre a família é algo mais formal, diferente de quando esse processo é feito em mutirão, pois vem muita gente, há muita piada, risos, gargalhadas, e o que é cansativo se torna uma prática com muito bom humor e diversão.

O processo de sevar (colocar a macaxeira em uma máquina que deixa transformada em massa) a macaxeira é realizado pelo pai e o filho mais velho, o de 17 anos, pois exige atenção e se for praticado por um iniciante pode perder os dedos na máquina. No dia seguinte faz-se a torra da farinha. Por exemplo, para cinco paneiros de farinha leva-se em torno de 10 horas para finalização do trabalho. Esse processo só é realizado pelo pai, mãe ou o filho mais velho, pois qualquer erro pode colocar em risco a qualidade do produto e compromete a venda.

A pesquisa de Medaets (2011) também mostrou que boa parte das crianças ribeirinhas quando não estão na escola (e esta é a maior parte do tempo) acompanham seus pais na roça ou ajudam nas diferentes fases do processo de produção da farinha de mandioca. A partir dos 8/9 anos ajudam na pesca, e para os meninos mais ou menos a partir dos 9 anos, na caça. Aos 10 anos é comum também que as meninas já dominem e comecem a se responsabilizar pelo trabalho de casa (lavar vasilha, varrer a casa, lavar roupa, cozinhar cuidar dos irmãos mais novos).

O mundo do trabalho ribeirinho se dá em uma espécie de espacialidade da comunidade: para os homens, este habita o centro da comunidade, ou seja, o homem pode ser visto mais externamente à sua casa, este não pode se infiltrar na casa e lá ficar. "Aquele que fica muito tempo em casa durante o dia é suspeito ou ridicularizado: *é o homem de casa*, como se diz do importuno que permanece entre as mulheres e *quefica choco em casa como uma galinha no ninho*" (BOURDIEU, 1999, p. 99). Um morador de Napura sabe bem disso quando diz: "não fica bem visto, não sou preguiçoso, o homem deve sair de casa pra ir atrás do sustento da família" (L. N. S., 40 anos, entrevista, 2016). Já a mulher, habita o interior da casa. É ela responsável pelos afazeres do lar. Assim, as crianças dependentemente do sexo e idade começam as atividades com o pai ou com a mãe. Se for menina ajuda nos afazeres domésticos com a mãe, se for menino vai com o pai nas tarefas de conseguir alimento: como pesca ou caça. Porém se for menor de 7 anos não deve ir com o pai na pesca por exemplo, que segundo eles podem atrapalhar.

Os estudos de Medaets (2011) mostrou que os ribeirinhos assim como as crianças da ilha de Fidji (TORREN, 1999 *apud* MEDAETS, 2011) e os indivíduos de Xicrin em Mato Grosso (COHN, 2000), aprendem na sua maioria pautado em uma *atitude de observação* principalmente da geração mais nova em atenção à geração mais velha. Portanto, os saberes e suas formas de transmissão no sistema escolar ocidental parecem quase na contramão dos saberes e suas formas de transmissão e aprendizagem dos ribeirinhos.

Lany (2010, *apud* MEDAETS, 2011), diz que apenas nas sociedades industrializadas, o ensino intencional e sistemático, ou seja o ensino formal, é tido como ferramenta indispensável para a aprendizagem das habilidades necessárias a uma vida adulta competente. Ao contrário do que ocorre nas sociedades de tradição oral, ou seja nas sociedades tradicionais, os conhecimentos transmitidos e repassados de geração em geração, são outros, esses a escola não reconhece.

Em contraposição a este processo a escola das sociedades industrializadas utilizam meios didáticos que se contrapõem aos processos de aprendizagem em sociedades tradicionais. Assim, a escola necessita conhecer melhor essa lógica de aprendizagem, de uma verdadeira escola na floresta, na qual figura o silêncio dos mais novos aprendendo com as habilidades dos mais velhos. Conhecer melhor essa lógica nos permite com mais justeza e adequação uma educação escolar culturalmente contextualizada. Sugere-se assim, uma atenção para esses ribeirinhos das suas práticas educativas não escolares, conhecer melhor essas lógicas nos permite exercer mais a observação em sala de aula, tanto do ambiente natural quanto dos gestos de seus mestres/ professores (MEDAETS, 2011).

E a partir das práticas educativas não escolares, o que a escola ribeirinha pode considerar? Ensaando algumas considerações

O que a farinha nos permite pensar? Como as crianças de populações tradicionais aprendem fora da escola? Primeiramente aprende-se mais por meio da *observação e da prática*. Contrariamente do que ocorre na escola em que os conteúdos são repassados predominantemente na linha da escrita e oralidade do professor, por meio de perguntas e respostas. A escola parece está na contramão da educação não formal vivenciada e praticada pelo aluno ribeirinho. Ou seja, as práticas escolares por vezes não dialogam e até se opõem às práticas educativas não escolares, no contexto da ruralidade amazônica.

Nesse caminho, a educação formal precisa permitir dialogar com outras formas de conhecimento- inclusive os não-escolares- e se desarmar das hierarquias postas pela separação e hierarquização das áreas e saberes. Esse contexto, em constantes mudanças, solicita uma relação horizontal e dialógica entre as partes, a fim de atravessar as fronteiras já estabelecidas e consagradas entre as áreas.

Essa realidade é posta no ensino rural pela ausência de planejamento coletivo, com predomínio de divisão de aulas por horários breves, em que os alunos não conseguem aprender os conteúdos repassados por todos os professores que vão até as salas de aula. Sem um planejamento coletivo, cada professor vai selecionando seus conteúdos, sem diálogo com os outros e a comunidade, sem refletir sobre a importância ou não de cada conteúdo selecionado (FERREIRA, 2018).

Outras formas de pensar o construção do conhecimento precisam ser discutidas e inseridas com base nos conhecimentos tradicionais que tanto têm a nos ensinar. Alguns sugerem a ideia de uma *educação da atenção* (INGOLD, *apud*, MEDAETS, 2011), que seria um convite à "sintonizar o movimento da sua própria atenção ao movimento da ação do outro".

As discussões no texto apontaram para atenção acerca dos diferentes conhecimentos produzidos entre os que vivem em comunidades rurais. Essas populações criam e recriam formas de conhecimentos que se mantêm a muitas gerações. São saberes, segredos, crenças, regras diferentes que garantem a continuidade de seus legados: são conhecimentos tradicionais. Dentre eles nos concentramos na produção da farinha. Boaventura Santos chama de *etnoconhecimento*, esses estão presentes em epistemologias diferenciadas, mais difundidas entre as populações tradicionais.

A observação na produção da farinha em mutirão, permitiu perceber a inserção das crianças desde a mais tenra idade nas práticas coletivas e tradicionais das populações do campo, compondo-se ao conjunto de ações costumeiras que levam a formação dos hábitos, no sentido dos valores simbólicos, culturais e físicos, em que o corpo da criança vai se adequando aos movimentos necessários para a produção da farinha e ao ambiente ribeirinho.

A partir desses tipos de trabalho, a escola pode admitir a incorporação de outras perspectivas contrárias daquelas já instituídas, compreendendo que nesse lugar se aprende com *ouvidos e olhos*, e o *corpo* paulatinamente, sendo preparado na prática, com a prática e para as práticas cotidianas, que o mundo do trabalho ribeirinho exige.

Na pesquisa, os homens, as mulheres, as crianças, vivenciam muitos saberes, que muitas vezes permanecem apesar das influências capitalistas e ocidentais. Nesse processo, essas populações vivem e sobrevivem executando muitas formas de trabalho. A farinha é um exemplo dessa prática, que dependendo da etapa, pode ser realizada por homens e mulheres, crianças, jovens e mais velhos. Conhecer melhor essa lógica nos permite, pensar com mais adequação uma educação escolar *culturalmente referenciada*, bandeira de luta do movimento da educação do campo.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. F. **Políticas públicas e (in)sustentabilidade social**: o caso de comunidades da várzea do alto Solimões, Amazonas. IN: LIMA, Deborah (ORG.). *Diversidade sociambiental nas várzeas dos rios Amazonas e Solimões: perspectivas para o desenvolvimento da sustentabilidade*. PRO VÁRZEA. MANAUS, 2005. p. 59-101.

ARROYO, M. **Os movimentos sociais e a construção de outros currículos**. Educar em Revista. N. 55, enero- marzo, 2015, p. 47- 68. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155038351004>. Acesso em 09 de janeiro de 2016.

BOURDIEU, P. A casa ou o mundo às avessas. In: _____, **A casa Kabyla ou o mundo às avessas**. Tradução Claude Papavero. Cadernos de Campo: São Paulo, n. 08, 1999, p. 89- 112.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, M. C. (Org.) **Educação do Campo e Pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010, p. 103- 126.

COHN, C. **A criança indígena**: concepções Xikrin de infância e aprendizado. (Dissertação de Mestrado. Pós-graduação em Antropologia). São Paulo: Universidade de São Paulo/USP, 2000.

DAMASCENO, M. N.; BESERRA, B. **Estudos sobre a educação rural no Brasil**: estado da arte e perspectivas. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 30, n. 1, p 73- 89, jan/ abr, 2004.

DIEGUES, A. C. Construção da etnoconservação no Brasil: o desafio de novos conhecimentos e novas práticas para a conservação. IN: PEREIRA, H. S. et al. **Pesquisa Interdisciplinar em Ciências do Meio Ambiente**. Manaus: Edua, 2009.

FRAXE, T. J. P. et al. Os sujeitos da Amazônia: a construção das identidades locais. In **A pesca na Amazônia Central**: ecologia, conhecimento tradicional e formas de manejo. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2009.

FERRAZ, L. R. **O cotidiano de uma escola rural ribeirinha na Amazônia**: práticas e saberes na relação escola-comunidade. (Tese de Doutorado/ Programa de Pós-graduação em Psicologia). Ribeirão Preto: Universidade Católica de São Paulo/USP, 2010.

FERREIRA, J. S. **A escola na floresta**: manifestações culturais e processos educativos em comunidades tradicionais do Alto Solimões. (Tese de Doutorado. Pós-graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia-PPGSCA). Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2018.

HAGE, S. A. M. **Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo**. Edu. Soc, Campinas, v. 35, n. 129, out-dez, 2014, p. 1165- 1182.

MATOS, G. C. G. **Ethos e figurações na Hinterlândia amazônica**. Manaus: Editora Valer/ Fapeam, 2015.

MEDAETS, C. V. **Práticas de transmissão e aprendizagem no Baixo Tapajós**: contribuições de um estudo etnográfico para educação do campo na Amazônia. In: 33ª Reunião Anual da ANPED. Anais Natal, 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000)**: avanços, desafios e tensões. In: Revista Brasileira de Educação. N. 18. Brasília, 2001.

NODA, S. N. **Segurança alimentar em comunidades tradicionais do Alto Solimões, Amazonas**. In: XIII Congresso Brasileiro de Sociologia. Anais, Recife: UFPE, 2007.

OLIVEIRA, J. P. **Regime Tutelar e Faccionalismo**. Política e Religião em uma Reserva Ticuna. Manaus: UEA Edições, 2015, p. 11- 94.

OLIVEIRA, Ivanilde A (Org.). **Cartografias Ribeirinhas**: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas. Belém – Pará: CCSE-UEPA, 2004.

OLIVEIRA, J. C. O índio e o mundo dos brancos. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996.

SCHOR, T. OLIVEIRA, J. A. **Reflexões metodológicas sobre o estudo da rede urbana no Amazonas e perspectivas para a análise das cidades na Amazônia Brasileira**. ACTA Geográfica, Ed. Esp. Cidades na Amazônia Brasileira. ISSN 1980-5772 Eissn 2177-4307, 2011, p. 15-30.

SILVA, O. B., FERREIRA, J. S. **O trabalho camponês como princípio educativo**: um estudo em uma comunidade ribeirinha da Amazônia. Revista EDUCAmazônia- Sociedade, Educação e Meio Ambiente. Ano 7, vol. XXIII, n. 02, Jul-Dez, 2014, p. 151- 164.

WITKOSKI, Antônio Carlos. **Terras, florestas e águas de trabalho**: os camponeses amazônicos e as formas de uso de seus recursos naturais. 2. ed. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2010.

WEIGEL, V. A. C.; LIRA, M. J. O. **Educação e questões étnicas**: embates culturais e políticos de estudantes sateré-mawé no espaço urbano. 34ª Reunião Anual da ANPED. Anais local, 2012.

WESCHENFELDER, N. V. **Uma história de governo e de verdades**: a educação rural no RS 1950/1970. (Tese de Doutorado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

[1] São 1.400.415 hectares de terras indígenas quase todas já demarcadas. Possui a segunda maior reserva indígena do país denominada Vale do Javari, situada no município de Atalaia do Norte, constituída de Marubo, Matis, matsés, Kulina, Kanamary, Korubo (Sistema de Informações Territoriais, 2011). Ver também a Página do Melatti: <http://www.unb.br/ics/dan/juliomelatti/>. Acesso em 11 de fevereiro de 2016.

[2] Atalaia do Norte, Benjamin Constant, Tabatinga, São Paulo de Olivença, Amaturá, Santo Antônio do Içá, Tonantins, Jutá e Fonte Boa.

[3] São 294 professores atuando, dos quais 66 atuam apenas com ensino médio, 09 com magistério, 104 graduados, 19 especialistas e 96 estão cursando graduação (Dados da Secretaria Municipal de Educação, 2014).