



A EXPULSÃO DE RIBEIRINHOS EM BELO MONTE

Relatório da SBPC

Coordenação

Sônia Barbosa Magalhães

Manuela Carneiro da Cunha

A EXPULSÃO DE RIBEIRINHOS EM BELO MONTE

Relatório da SBPC

Coordenação

Sônia Barbosa Magalhães
Manuela Carneiro da Cunha

São Paulo/2017
SBPC



Foto: Manuela Carneiro da Cunha

RECOMENDAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR DOS RIBEIRINHOS: ENTRE O RIO E A RUA

Francilene de A. Parente (UFPA Altamira), Raquel Lopes (UFPA Altamira)

INTRODUÇÃO

O principal objetivo deste texto no conjunto da presente obra sobre o deslocamento compulsório de comunidades ribeirinhas é refletir sobre a situação da educação escolar na área que atualmente compreende o reservatório da Usina Hidrelétrica (UHE) Belo Monte e trazer alguns elementos que ajudem a pensar possibilidades de implementação de ações de educação escolar em atendimento ao direito à escolarização como parte constitutiva dos direitos humanos fundamentais dessas comunidades.

Assim, e considerando-se a característica crescentemente grafocêntrica da sociedade envolvente com a qual esses coletivos precisam se relacionar, cujas instituições se organizam conforme uma lógica fortemente marcada pela escrita, o acesso à educação é tratado aqui no mesmo plano do acesso à terra, à segurança alimentar, à saúde, entre outros direitos elementares do ser humano.

As reflexões e apontamentos sobre educação escolar e comunidades ribeirinhas do Médio Xingu feitos aqui se baseiam em grande medida em estudos resultantes de experiências de ensino, pesquisa e extensão realizados na região do Xingu e Transamazônica, tendo por base os princípios teórico-metodológicos e legais da educação do campo.

Embora tais estudos não tenham como foco específico as comunidades visadas neste relatório, acreditamos que estas, por suas características socioantropológicas, se assemelham bastante àquelas focadas em tais estudos formando o que poderíamos chamar de um *continuum* ribeirinho, especialmente por seus modos de vida, suas formas de distribuição socioespacial ao longo do rio e na cidade, fortemente marcadas pelas redes de parentesco e por traços de sociabilidade primária – aspectos que delineiam uma configuração sociocultural particular a que podemos chamar de *vida ribeirinha* (já adequadamente descritos em outros capítulos deste documento).

Assim, as *comunidades ribeirinhas* ou os *ribeirinhos* a que nos referimos neste trabalho, embora guardem diferenças importantes entre si, podem – para efeito de análise – ser entendidos como aqueles grupamentos de pessoas que têm no rio a referência central de sua existência material e simbólica porque aí nasceram ou chegaram a tempo de aprender e/ou reinventar técnicas e estratégias de sobrevivência, práticas e costumes que lhes definem e sem os quais a vida fica inviabilizada. Retiradas compulsoriamente de seus lugares e alteradas drasticamente suas condições de vida, essas pessoas ficam “perdidas”, adoecidas física e psiquicamente e têm diminuídas suas possibilidades de reprodução biossocial nesse novo contexto de mudanças rápidas e profundas.

Sem cairmos em extremos, seja naquele de uma visão ingênua e redentorista de educação, seja no seu oposto que vê a educação apenas como um projeto de colonização intelectual, fundamentamo-nos em evidências trazidas por experiências recentes e atuais de iniciativas de educação diferenciada levadas a termo no território do Xingu e da Transamazônica que oferecem elementos interessantes para pensar a oferta de educação escolar como ferramenta de empoderamento desses coletivos locais na direção da realização de seus projetos de vida presente e futura, tomando por base as vivências de escolarização dos ribeirinhos na área em análise. Para tanto, precisamos iniciar a discussão conhecendo um pouco mais sobre essa realidade.

VIDA E ESCOLARIZAÇÃO RIBEIRINHA

As investidas em campo das Secretarias de Educação (SEMED) dos municípios de Altamira e Vitória do Xingu, para obtenção de dados sobre a realidade da educação escolar oferecida aos ribeirinhos na área compreendida entre as comunidades do Costa Júnior e Arroz Cru, antes da remoção compulsória decorrente da implantação da UHE Belo Monte, foram pouco proveitosas pelo fato de as escolas terem sido fechadas e suas estruturas físicas destruídas desde 2010, e principalmente a partir de 2012, quando se iniciou o processo de desterritorialização, segundo a fala de alguns profissionais da educação dos municípios citados.

O silêncio por parte das SEMED em relação ao registro desses acontecimentos, por sua vez, indica certo apagamento da história de homens e mulheres, crianças, jovens e adultos na região ocupada por gerações de famílias nas beiras do rio Xingu, como se relegar à memória o registro da história de territorialização e desocupação imposta fosse recorrer à sorte para vê-la esquecida num espaço curto de tempo.

Entretanto, é justamente por acreditarmos na resistência que a memória pode empreender, no curso da história, o que Arruti (2009) chama “comunidade de memória” enquanto ato de resistência e luta por direitos, que buscamos, por meio das narrativas ribeirinhas, mapear e conhecer um pouco das vivências de educação escolar das comunidades do Xingu que tiveram suas vidas e tradições diretamente impactadas pela implantação da UHE Belo Monte.

Reunidos com sete dessas famílias, representantes de várias comunidades ao longo da área em estudo, pudemos coletar informações e construir com eles a identificação das escolas, saber como era o atendimento da política pública, assim como a avaliação sobre os pontos positivos e negativos da educação escolar

conquistada para aquele território, com vistas a ter escolas mais adequadas à realidade das famílias ribeirinhas. Segundo eles, havia um total de nove (09) escolas utilizadas pela maioria das famílias ribeirinhas na área, como poderemos observar no Quadro 1.

Quadro 1 - Escolas frequentadas pelos ribeirinhos.

Comunidade (Setor)	Nome da Escola (identificação dos ribeirinhos)	Município	Localidade	Ano de Desativação ¹
Costa Júnior	Escola Ilha dos Espanhóis	Altamira	Ilha dos Espanhóis	2012
Gorgulho da Rita (Poção do Maciel)	Escola Joelina Pedrosa	Altamira	Ilha Comprida, margem esquerda, em frente ao Travessão dos Cajás	2012
Paratizão	Escola São José/Escola Jardim do Éden ²	Vitória do Xingu	Travessão 18 km Agrovila	1992/2010, respectivamente
Paratizão	Escola Raimundo Pantoja de Oliveira	Vitória do Xingu	Região do Durico	2013
Paratizão	Escola Francisco Pessoa	Vitória do Xingu	Terra do Claudio	2013
Arroz Cru	Escola São Lázaro do Rio	Vitória do Xingu	Comunidade São Lázaro	2013
Arroz Cru	Escola Santa Luzia do Rio	Vitória do Xingu	Comunidade Santa Luzia	2010
Palhal	Escola São Luís/Escola São Pedro	Altamira	Lote de Domingos/ Lote do Pedro	2010
Paratizinho	Escola no centro	Altamira	Travessão do Centro	Não sabem informar

Fonte: Trabalho de Campo, 2016.

Os nomes das escolas quase sempre tinham ligação com a localidade/comunidade ou com o “dono” do lugar onde se fixou. Isso é tão forte que muitos não sabem informar o nome oficial da escola, como a escola do Paratizinho, mas a identificam a partir destas referências, numa clara relação com as redes de vizinhança e parentesco estabelecidas nas ocupações ao longo do rio.

1 Os ribeirinhos se referem às escolas por meio das categorias “desativadas” ou “destruídas”, tendo em vista que muitas delas foram completamente derrubadas pelo empreendedor da UHE Belo Monte (Norte Energia S. A. - NESAs), mas as SEMED usam outros dois termos para identificar situações diferentes: extinta, como a Escola Santa Luzia do Rio, no Arroz Cru, e paralisada, como a Escola Joelina Pedrosa, no Gorgulho da Rita. Entretanto, ambas as escolas estão com atividades paralisadas e tiveram suas estruturas físicas destruídas.

2 A Escola Jardim do Éden substituiu a São José, que foi desativada em 1992, mas os interlocutores não souberam informar as razões que motivaram a mudança.

Com exceção das poucas famílias que tinham casa na sede do município de Altamira, para onde filhos e mulheres (mães ou irmãs) migravam temporariamente para as “crianças” estudarem, a grande maioria das famílias ribeirinhas mantinha seus filhos estudando nas escolas da beira do rio e só acessavam as escolas do travessão³ quando não havia possibilidade de permanência naquelas, o que ocorria em decorrência do pequeno número de alunos para a formação de turmas, prática ilegal, mas que ainda se mostra frequente nas escolas do campo⁴. Por conta disso, não sabem informar muito sobre a realidade da educação escolar oferecida nestes outros lugares.

Mas é importante registrar que algumas escolas, como a Joelina Pedrosa, atendiam “alunos de diferentes localidades”, como informou Cecílio Castanho, da etnia *Kayapó* e morador da área; e outras, “alunos do rio e do travessão”, como a Raimundo Pantoja de Oliveira, uma das maiores da área, de acordo com a fala de Leonardo Batista, Aranô⁵, da etnia *Juruna* e morador da área. As escolas tinham uma média de 30 a 40 alunos, observaram os ribeirinhos, segundo o número de crianças e jovens vivendo nas localidades e fluxo de alunos durante os turnos da manhã e tarde das escolas.

Por sua vez, a escola Raimundo Pantoja de Oliveira também era a única com estrutura de alvenaria, as demais eram de madeira com piso de cimento. Havia uma outra diferença: era a que atendia até a 8ª série, sendo que as outras o faziam apenas até a 4ª série, o que dificultava a vida das famílias que usavam de algumas estratégias para a manutenção dos filhos na escola, como “mandá-los para Altamira para estudar”, como informou seu Aranô, ou tinham de enfrentar deslocamentos diários pelo rio para que seus “meninos” tivessem assegurado o acesso à escolarização em outras escolas ao longo do rio.

Alguns pais de família eram contratados para fazer o transporte das crianças de lugares um pouco mais distantes da escola. Hildo Costa da Costa, mais co-

3 Travessão “é o termo utilizado na Transamazônica para designar, ao mesmo tempo, as linhas oficiais de demarcação dos lotes e também as picadas (piques) de penetração em direção ao interior das terras, que seguem o traçado da linha de demarcação” (ARAÚJO, R.1993: 359). Os travessões funcionam como marcos geográficos importantes para os moradores dessas localidades. Um travessão pode abrigar várias *comunidades*.

4 A locução “do campo” em lugar de “no campo” não encerra apenas uma questão de preferência gramatical. A troca de uma preposição por outra neste caso está relacionada a uma questão de posicionamento político quanto à identidade da escola existente nessas comunidades: não se quer qualquer escola implantada NO lugar, quer-se e luta-se por uma escola DO lugar, que se afine aos anseios e necessidades daqueles que a vivenciam, que seja instrumento de conquista dos seus projetos de vida. É questão de identidade, de pertencimento da escola aos sujeitos do campo e destes àquela (cf. FERNANDES, 2016).

5 Dado o fato de que quase todos eles têm um outro nome pelo qual são conhecidos, ao longo do texto a eles nos referiremos quando forem citados.

nhecido como Turu, informa que o valor pago ao barqueiro/pai pela Prefeitura de Vitória do Xingu girava em torno de R\$ 2.400,00, mas tudo era por conta do barqueiro, como “reforma da embarcação, manutenção e conserto do motor quando quebrava”, dentre outras despesas.

Outras vezes a prefeitura “acordava”⁶ para a “doação” de combustível de forma que os próprios pais levassem os filhos à escola, o que ocorria especialmente nos casos de haver apenas uma família com poucas crianças numa determinada região. Estratégia apontada por eles como positiva, na medida em que os pais não deixariam seus filhos faltarem à escola, mas negativa do ponto de vista do fato de que não ofereciam a mesma condição dada a outros, tratados como profissionais.

As escolas em geral forneciam merenda para os alunos. Mas quando a merenda oferecida aos alunos era insuficiente para o mês, os pais se comprometiam com a escola em doar alguns produtos para que os filhos não ficassem sem a refeição, o que se apresentou como um certo consenso naturalizado na fala dos ribeirinhos no momento de nossos diálogos.

Todos os professores que lecionavam nas escolas eram das sedes dos municípios de Altamira e/ou Vitória do Xingu. Eles chegavam no final do domingo ou início da segunda-feira na área para as atividades da escola e retornavam para suas casas na sexta-feira à tarde. Para os ribeirinhos, o fato de esses professores permanecerem na comunidade no final de semana era um motivo para continuarem a trabalhar naquelas escolas, pois a convivência estreitaria os laços entre eles e as famílias. Os ribeirinhos que tinham acesso à escolarização no rio os consideravam “bons professores”, “não faltavam” e quase nenhum conflito foi citado, com uma exceção, como veremos mais adiante no texto.

“AS CRIANÇAS PRECISAM DE ESCOLA”: RIO E RUA, ESPAÇOS QUE SE CRUZAM NA VIDA RIBEIRINHA

Pensar a escola com os ribeirinhos do Xingu que estão passando pelo processo de deslocamento forçado e lutando pela reterritorialização implica, dentre outras coisas, refletir a escola enquanto parte importante para a recomposição do modo de vida, porque “as crianças precisam de escola”, segundo nos informou Turu, um dos ribeirinhos em momentos de diálogo com as pesquisadoras.

⁶ Apesar de ter sido um acordo entre as partes, é importante dimensionar a correlação de forças e poder envolvida, pois, como informou Turu, os pais queriam seus filhos na escola e fariam o possível para tal. Outras vezes, esse acordo era replicado mesmo entre os barqueiros/pais e demais pais. Por conta das corredeiras do rio Xingu, eles dividiam os trajetos para que as crianças chegassem à escola.

Em várias pesquisas, especialmente para as pessoas que vivem no campo, a escola é quase sempre a segunda frente de batalha, logo após a concretização da ocupação do lugar, acima de tudo porque a luta pela terra se consolida também pela conquista da escola.

Sem a escola no lugar de moradia, a família muda para um lugar mais próximo da “escola para os filhos”; ou se separa para que, em geral, a mãe ou a irmã mais velha acompanhe os filhos ou irmãos menores para acessar a escola; ou os filhos mudam-se sozinhos para a cidade, dependendo da idade destes, indo morar com familiares ou na casa adquirida pela família.

No caso dos ribeirinhos do Xingu, esse processo estava se dando, de forma lenta, sobremaneira pelo fato de que a família estava próxima à escola ou numa distância que pudesse ser percorrida de canoa⁷ ou rabeta⁸, vindo os pais a acompanhar as crianças até o lugar onde a escola estava localizada, até que o “ensino acabasse e a gente, se quisesse ver os filhos estudando, tinha de mandar para a cidade”, relato de Aranô, indígena *juruna* e ribeirinho.

Na cidade, duas opções: 1) quando havia algum familiar, os filhos ficavam com este, arranjo usualmente adotado pelas famílias para o acesso à educação escolar, mas também para tratamentos de saúde e a realização de compras para a manutenção da ilha no Xingu. Entretanto, ao contrário dos dois últimos, 2) a escola demanda maior tempo de permanência na cidade, por isso tornava-se importante que a família adquirisse sua própria residência.

Nesse sentido, a dupla moradia se estabelecia como parte do modo de vida ribeirinho e a casa “na rua” também era utilizada como apoio para sua família e a outros grupos familiares de sua vizinhança quando precisavam estar na cidade. Em geral, estas residências se localizavam nas áreas próximas aos igarapés que circundam a área urbana de Altamira, especialmente Altamira, Ambé e Panelas, ou nas áreas baixas, nos bairros com condições precárias de serviços públicos, mas que tinham preços compatíveis para a aquisição do imóvel pela família ribeirinha.

Apesar de ser o espaço onde a escola pode ser acessada por membros destas famílias para dar seguimento aos estudos, a rua, como a cidade é conhecida pelos ribeirinhos e outros povos e comunidades tradicionais no Xingu e Tran-

7 Pequena embarcação de madeira, geralmente um tronco de árvore cavado, movida a remo.

8 Embarcação, geralmente de madeira, um pouco maior do que a “canoa”, movida a motor, instalado na sua popa. O pé desse motor tem um formato alongado, que lembra um “rabo”, daí a analogia que deu origem ao termo “rabeta”.

samazônica, é apontada nas narrativas destes sujeitos como o lugar do perigo, da desordem, da insegurança, posto que viver lá é estar vulnerabilizado aos diferentes tipos de violência que a ela associam, especialmente após Belo Monte. Por isso também a importância da habitação, da casa, como o contrário da rua (DAMATTA, 1991), onde a sensação de segurança e de ser conhecido reafirma o sentimento da pertença.

Os impactos da vida na *rua* também se fazem presentes no conjunto da vida ribeirinha porque viver implica a manutenção dos dois lugares de moradia: no rio e na *rua*. O sustento vem do trabalho realizado por meio da roça, extrativismo de produtos vegetais, mas acima de tudo da pesca, atividade produtiva de maior impacto na geração de renda para a vida das famílias, pois pescam para o consumo e vendem o excedente.

Da *roça* trazem a mandioca, para comer cozida ou em forma de farinha; do pomar, vêm as frutas consumidas pelas famílias em ambos os lugares; do extrativismo, produtos como açaí e bacaba, assim como os óleos utilizados na medicina tradicional: andiroba e copaíba. Dessa forma, o que faltava era adquirido com a renda obtida com a venda dos produtos na *rua*, ou do trabalho dos filhos como empregados no comércio local ou como autônomos em feiras ou em outros espaços públicos, como forma de complementar a renda.

Entretanto, essa atividade implica muito esforço por parte dos jovens que precisam realizar alguma atividade para se manter na *rua* para estudar, além de submetê-los ainda mais aos riscos que o mundo da *rua* e da “distância” da família pode lhes oferecer.

Mas, com a instalação da UHE Belo Monte, eles passaram a ser mais uma vez atingidos ainda: pois tiveram suas casas na *rua* impactadas pelo empreendimento e foram, em sua maioria, deslocados para os Reassentamentos Urbanos Coletivos (RUC)⁹, distantes do centro da cidade – o que implica a ampliação de gastos financeiros para deslocamento da família e transporte das atividades produtivas, cujas relações sociais foram novamente desfeitas e os rios e igarapés ficaram muito mais afastados, como se tentassem apagar o rio da vida da memória e da vida destas pessoas.

Pela explicação, percebe-se que os ribeirinhos sempre foram impactados por conta de os serviços públicos conquistados terem sido ofertados em qualidade

9 Os Reassentamentos Urbanos Coletivos (RUC) são os loteamentos adquiridos pelo órgão empreendedor onde foram construídas as habitações padronizadas para abrigar as famílias oriundas de contextos sociais e etnicamente diferenciados diversas; somam um total de cinco, sendo: Jatobá, Casa Nova, São Joaquim, Água Azul e Laranjeira.

e quantidade insuficientes à reprodução do modo de vida físico e simbólico no rio fazendo com que a *rua* aparecesse como alternativa importante para a manutenção do grupo e se constituísse parte das estratégias em seus modos de vida.

Os impactos da instalação e operação da UHE Belo Monte fizeram-se notar sob muitos aspectos sobre os ribeirinhos, na medida em que essas operações foram sentidas no rio e na *rua* e afetaram as atividades reprodutivas materiais e simbólicas de manutenção do modo de vida tradicional dos ribeirinhos do Xingu, que lutam e constroem estratégias de resistência contra tamanha violência, inclusive psíquica.

Nesse sentido, a escola, que sempre foi apontada como parte da luta para a permanência e manutenção da vida ribeirinha, assim como no campo de uma forma geral, porque a luta pela escola é uma das que movimentam as famílias em torno de um bem comum, continua mantendo este papel, mas exige que essa escola trabalhe na formação de sujeitos emancipados e com autonomia de vida para construir seus planos de futuro, na perspectiva de uma educação que sirva como instrumento político de valorização e fortalecimento de povos e comunidades que aprenderam na prática a conquistar seu lugar no mundo social e a lutar pelo reconhecimento da diferença e a garantia de direitos, como o acesso à educação específica (PARENTE, 2015).

Apesar de não haver muitas reclamações por parte dos pais com relação à educação escolar, é importante que se diga que ainda carece de uma série de investimentos físico-estruturais e didático-pedagógicos para que a educação oferecida no campo se transforme em educação do campo, conforme os princípios teóricos e legais.

EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO DIFERENCIADA NO XINGU E TRANSAMAZÔNICA

A sociedade brasileira atravessa um momento histórico importante em que as populações do campo têm se colocado politicamente no cenário nacional e regional visando demarcar suas especificidades na luta por direitos. Nesse contexto, não há como negar a importância política estratégica da educação diferenciada que, impulsionada pelos movimentos sociais camponeses, contribui de maneira significativa para fortalecer a luta pela transformação das perversas condições de vida que ainda marcam o universo rural brasileiro.

Daí a necessidade de se pensar e implementar experiências inovadoras de formação escolar, conectadas à realidade do campo e, sobretudo, comprometidas com

a construção de uma escola que reconheça e valorize os coletivos que aí vivem como sujeitos de direitos e, nessa condição, capazes de construir um futuro digno, participando ativamente de um projeto de sociedade que os considere como componentes atuais de sua configuração e não como resquício do passado.

Para o diálogo com a situação ribeirinha, lançaremos mão de algumas experiências bem sucedidas de educação diferenciada desenvolvidas na região ao longo de alguns anos. A primeira que gostaríamos de trazer à tona é aquela das Casas Familiares Rurais (CFR). A segunda é a do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). E a terceira, mais próxima no tempo e no espaço dos ribeirinhos deslocados por Belo Monte, se refere ao processo de formação de professores da Terra do Meio, o Magistério Extrativista, atualmente em curso nas Reservas Extrativistas do Riozinho do Anfrísio, do Rio Iriri e do Rio Xingu.

Embora se trate de experiências muito distintas em termos de sua localização espacial, de sua temporalidade e dos sujeitos envolvidos, existe em todas elas um fio condutor que as aproxima e as configura como evidências históricas de resistência e de conquista de direitos no campo da educação. A seguir, apresentaremos um breve recorte de cada uma delas visando construir uma aprendizagem que nos permita projetar possibilidades de oferta de educação escolar junto às comunidades ribeirinhas consoantes com seus anseios e necessidades.

Imbuída de seu papel social como agência de produção e democratização do conhecimento, assim como da compreensão sobre a importância do acesso à educação escolar por amplos setores da sociedade, a UFPA/*Campus* de Altamira vem acumulando, ao longo de sua história, aprendizagens institucionais relativas à construção e implementação de experiências inovadoras de educação escolar a comunidades camponesas da Transamazônica. Em parceria com movimentos sociais rurais, como a Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAGRI) e o Movimento Pela Sobrevivência na Transamazônica (MPST), acompanhou e assessorou a implantação de diversas CFRs na região, iniciativas a que vem dando suporte em termos de planejamento, avaliação e assessoria pedagógica por meio de projetos de pesquisa e extensão.

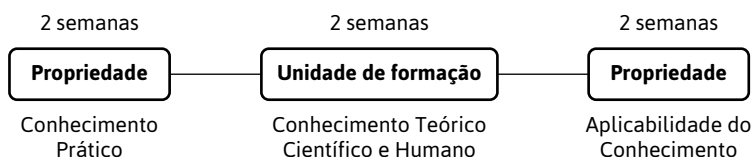
As CFRs são fruto de uma iniciativa de famílias, movimentos sociais e igrejas que, diante das condições de ausência de escolas ou de extrema precarização da educação escolar ofertada no campo, começaram a reagir propondo a criação e implantação de uma escola que se preocupasse com a formação, mas também com as questões da pequena agricultura praticada por essas famílias.

As Escolas Comunitárias Casas Familiares Rurais/CFR's no estado do Pará

iniciaram em 1995, no município de Medicilândia e a partir de 1998 expandiram-se para os municípios de Alenquer, Altamira, Anapu, Brasil Novo, Baião, Bannach, Breu Branco, Cametá, Capitão Poço, Cachoeira do Arari, Conceição do Araguaia, Curuá, Igarapé-Miri, Juruti, Gurupá, Itaituba, Irituia, Ipixuna do Pará, Mocajuba, Moju, Monte Alegre, Novo Repartimento, Óbidos, Oriximiná, Oeiras do Pará, Ourém, Pacajá, Placas, Paragominas, Rurópolis, Santarém, Santa Maria das Barreiras, São Félix do Xingu, Senador José Porfírio, Tailândia, Tucuruí, Tucumã e Uruará.

As Unidades de Formação-CFR têm suas ações fundamentadas em um sistema pedagógico conhecido como Pedagogia da Alternância, de acordo com o qual, a organização curricular se dá em etapas planejadas interdisciplinarmente, contemplando atividades do tempo-escola e do tempo-comunidade, pois se compreende que a escola não é o único local de aprendizagem possível. Assim, depois de uma pesquisa prévia, na qual são coletadas informações sobre a comunidade, as famílias, em formato de diagnóstico rápido-participativo, o jovem vai para a Unidade de Formação-Casa Familiar Rural onde permanece entre uma (01) e duas (02) semanas em sistema de internato. Após esse período, volta para o seio da família, onde permanece por um período equivalente (em média, duas semanas).

No período em que permanece na Unidade de Formação-CFR são trabalhados/discutidos seus saberes empíricos, orientando-os para o fazer científico, adaptado a um calendário agrícola, ministrado interdisciplinarmente, com conteúdos de ordem técnica e humana. Nas semanas que o jovem permanece na propriedade, pratica os conteúdos científicos vivenciados/apreendidos na escola adaptando-os à realidade do seu dia-a-dia, estabelecendo, assim, relações entre teoria e prática, conforme o esquema a seguir.



A ideia é que os diferentes componentes curriculares mantenham um diálogo constante entre si, de modo a se construir um processo de apropriação do conhecimento em forma de rede, de modo que os pontos da espiral se articulem gradualmente, não de forma linear, mas de forma integrada, a partir de relações entre os diversos temas geradores ou projetos de ensino e seus respectivos componentes curriculares.

A segunda experiência de educação diferenciada que pode inspirar novas possibilidades de oferta de educação escolar foi protagonizada por comunidades de agricultores familiares no quadro do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária/PRONERA. Desde o início dos anos 2000, o *Campus* da UFPA em Altamira encampou uma demanda dos trabalhadores rurais por educação escolar, levando a efeito inúmeros projetos de formação com apoio do PRONERA, no âmbito do qual foram alfabetizados mais de cinco mil agricultores ao longo dos anos de 2002 a 2006 entre Pacajá e Itaituba. Parte desses agricultores pôde continuar a escolarização em nível de ensino fundamental/1º ciclo; outros tiveram oportunidade de acessar o ensino médio em pelo menos três áreas diferentes: Magistério, Agente Comunitário de Saúde (ACS) e Técnico em Agropecuária. No Magistério da Terra foram formados em nível médio cerca de cento e cinquenta professores para as escolas dos Assentamentos de Reforma Agrária; no Curso de Agente de Saúde foram formados cerca de setenta agentes comunitários e no Curso Técnico em Agropecuária foram formados cerca de cinquenta profissionais para atuar junto aos agricultores na parte de assistência técnica e social. Todas essas iniciativas aconteceram no quadro do Programa Educação Cidadã na Transamazônica, executado pelo Campus de Altamira em convênio com o PRONERA, entre 2002 e 2012.

Mais recentemente, no âmbito das ações da Rede Terra do Meio, fórum que reúne pesquisadores, universidades, gestores das unidades de conservação, organizações não-governamentais (ONG's) e moradores das áreas protegidas do mosaico de conservação homônimo, mais precisamente em maio de 2011, mediante denúncias de extrativistas a respeito do desserviço que algumas escolas estariam prestando às comunidades, o Campus de Altamira foi provocado a realizar um estudo a respeito da situação da educação escolar nas reservas extrativistas do Riozinho do Anfrísio, do Rio Iriri e do Rio Xingu. Com apoio do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), ainda nos idos de 2011 e começos de 2012, uma equipe formada pelos professores Alcione Meneses, Flávio Barros, Francilene Parente e Raquel Lopes realizou uma pesquisa-diagnóstico nessas três áreas visando mapear quantitativa e qualitativamente a oferta de escolarização aí existente.

Em cada Resex, foram visitadas entre 75% a 90% das famílias residentes. Conversamos com pais, alunos, educadores e lideranças. Entre observação, entrevistas, grupos focais e conversas informais sobre a escola, a vida na Resex, os projetos de futuro, expectativas, anseios, frustrações e esperanças, um resultado muito contundente dizia respeito à atuação do professor: entre o reconhecimento pelo esforço e sacrifício daqueles que se arriscavam a ir trabalhar nas escolas das Resex, tanto pais quanto estudantes admitiram que a escola de seus sonhos só existiria quando houvesse “professor de lá”, mas como isso seria

possível se para ser professor é preciso ter formação e até bem recentemente nem escola havia nessas comunidades?

Mediante esses e outros resultados da pesquisa (cf. LOPES *et al.* 2014), começamos a pensar alternativas que pudessem trazer alguma concretude àquele sonho dos extrativistas de ter seus próprios professores. Entre inúmeros encontros envolvendo extrativistas e suas lideranças, gestores do ICMBio, membros do ISA, representantes da Secretaria Municipal de Educação de Altamira e pesquisadores da UFPA, em meio a debates e reflexões durante reuniões dos conselhos deliberativos, foi se construindo coletivamente uma proposta de formação de professores para as escolas das Resex. A principal reivindicação dos extrativistas era que essa formação viesse a fortalecer a vida nas comunidades e não a esvaziá-la, como estava acontecendo com algumas escolas, onde se ensinava que “era preciso estudar para sair da Resex, porque lá não era lugar pra ninguém viver”.

Num processo de construção coletiva, foi se delineando paulatinamente o que viria a ser uma proposta de formação de professores extrativistas, em consonância com as necessidades dos moradores dessas áreas de conservação. As comunidades das três Reservas Extrativistas mencionadas escolheram seus candidatos, cujos nomes foram avaliados em reuniões dos conselhos deliberativos dessas unidades e encaminhados à coordenação do projeto na UFPA. Desde dezembro de 2015, começando pela Resex do rio Xingu, foi iniciada a primeira etapa do processo de formação escolar referente à conclusão do ensino fundamental. Uma média de 75 jovens extrativistas, no conjunto das três unidades, acessaram a escola num formato adequado aos seus modos de vida e concluíram esse nível da escolarização básica. A segunda etapa, referente ao ensino médio técnico, acontecerá a partir de marco de 2017.

EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO DIREITO HUMANO

Falar de educação diferenciada implica, antes de qualquer coisa, pensar a escola como parte do processo de formação do sujeito, reconhecendo que a educação não se encerra no ambiente escolar e que a escola não pode estar “fechada em si”, mas em diálogo constante com os agentes sociais, seu tempo-espço e modos de vida que precisam estar contidos na educação escolar voltada à formação emancipatória com vistas à autonomia e à construção de projetos de vida, especialmente por estar voltada para povos e comunidades do campo,¹⁰ que “[...] não têm na educação urbana o diálogo necessário para o atendimento

10 Sem adentrar nos detalhes do debate, entendemos como povos e comunidades do campo todos os que compartilham o campo como lugar de reprodução da vida, física ou simbólica.

das diferenças identitárias desses povos. Constitui-se, portanto, num campo específico que precisa ser reconhecido e trabalhado de modo próprio” (BRASIL/MDA/SECAD, 2006, p. 16).

Nesta perspectiva, constitui-se como educação inclusiva dos sujeitos que mantêm modo de vida tradicional no campo e que veem a escola como uma das possibilidades de transformação efetiva das condições de vida na medida em que a própria concepção de educação escolar tem de ser revisada para uma educação *do* campo, baseada nos pressupostos do respeito à diferença e com vistas à autonomia¹¹ destes povos e comunidades, porque escola e vida têm de andar juntas. Segundo Jesus,

[u]ma política rural sustentável não pode prescindir da educação, mas também não somos ingênuos em crer que o avanço da escolaridade produz essa mudança sozinha. A educação precisa ser vivida colocando os sujeitos em contato direto com os problemas mais complexos da questão agrária por meio de redes de extensão e assistência técnica, cooperativas, associações, sindicatos, entre outros (JESUS, s/d, p. 11-12).

Caldart (2004) reflete na mesma linha de raciocínio quando discute que a escola do campo se baseia na vinculação à realidade na qual está inserida, fundada na temporalidade e nos saberes dos estudantes, na memória do coletivo em que está assentada para a construção de futuros, com base na ciência e tecnologia daquela sociedade ou dos movimentos sociais que a ela estão ligados “... em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país” (2004, p. 35), mas também porque

[a] educação do campo não cabe na escola, mas a luta pela escola tem sido um de seus traços principais. Isso ocorre porque: a negação do direito à escola é um exemplo emblemático do tipo de projeto de educação que se tenta impor aos sujeitos do campo; o tipo de escola que está ou nem está mais no campo tem sido um dos componentes do processo de dominação e de degradação das condições de vida dos camponeses; a escola tem uma tarefa educativa fundamental, especialmente na formação das novas gerações; e a escola pode ser um espaço efetivo de fazer acontecer a Educação do Campo, e pode ter um papel importante na disputa de hegemonia de projeto de campo, de sociedade e de formação humana (CALDART, 2004, p. 36).

Assim, o campo não é apenas o local onde a escola está assentada, mas o ponto

¹¹ Luciano, indígena da etnia *Baniwa*, discute autonomia como “[...] uma forma de exercício do direito à livre autodeterminação dos povos de acordo com o que estabelece o Artigo 1 do Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, Sociais e Culturais, o que implica substancialmente o reconhecimento de autogoverno comunitário no âmbito de um Estado nacional [...]” (2006, p. 93-94), para o respeito às suas culturas, reconhecimento dos territórios, autoridades e formas de organização social e representação política.

de partida para a construção da escola e o projeto político de povo e comunidade que aquele coletivo deseja para a manutenção de suas identidades e pertenças, especialmente se levamos em consideração o processo de reterritorialização levado a cabo pelos ribeirinhos do Xingu há mais ou menos dois anos.

Por educação do campo compreende-se:

o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: antes (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos. Ou seja, a educação faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana (CALDART, 2004, p. 17-18).

Trata-se da educação para a formação humana que busca condições para a organização dos povos que vivem no campo, em situação de vulnerabilização, para a construção do desenvolvimento local e comunitário, transformação social necessária ao entendimento da educação (básica, mas também superior) como direito de todos ao saber, ao conhecimento e à cultura (ARROYO, 2004).

Segundo Brandão (1984), a educação do campo não pode ser pensada desconectada da melhoria das condições políticas e econômicas de reprodução da vida familiar. Para se reproduzir enquanto tal este sujeito tem de ser pensado de forma plural ou total, porque para a manutenção do modo de vida é necessário ter casa, acesso aos recursos naturais e atividades produtivas múltiplas, saúde e educação, não necessariamente nessa ordem, mas nenhuma educação se faz sozinha nesse processo. A escola tem de ser espaço para reflexão sobre sua vida e transformação social (LOPES apud LEITE, 2002),

[...] adequada à cultura e ao “homem do campo” precisa ser um entre outros elementos de uma política efetiva de redistribuição da propriedade fundiária, de garantia da justiça social plena entre trabalhadores rurais. Fora destas condições, conteúdos, currículos, tipos de escolas, e “ensinos rurais” são propostas inadequadas, perdidas no tempo. Ou são tipos de engano maldoso maior do que é lícito esperar da educação (BRANDÃO, 1984, p. 243).

Portanto, no processo de reterritorialização, uma das primeiras ideias a considerar é a necessidade da construção de políticas públicas com os ribeirinhos, reconhecendo-lhes como sujeitos primordiais para a mudança social; essencialmente uma educação “do” e não “para” os sujeitos que vivem no campo. (CALDART, 2004), pensada como espaços de contestação, construída socialmente, para a produção de experiências plurais onde possam ecoar as diferentes vozes dos sujeitos do campo (GIROUX; MCLAREN, 1994).

Enquanto sujeitos de direito, os ribeirinhos se organizam, como o têm feito, e em movimento lutam por sua concretização, baseados em seus interesses e necessidades, mas acima de tudo com vistas à manutenção da vida. Nesse sentido, a garantia ao direito à educação é parte das condições de sobrevivência e vida para os povos e comunidades do campo.

Boto trabalha com a ideia de que o direito à educação teria sido desenvolvido em três gerações, assim como os direitos humanos que formaram e firmaram a modernidade. Em um primeiro nível, estariam a liberdade e a igualdade civis, em que “[...] supunham o universalismo da condição do indivíduo humano como agente de direitos [...]” (2005, p. 778). Posteriormente, com o reconhecimento público da apropriação de tais direitos nas primeiras declarações que os firmaram – particularmente a norte-americana e a francesa –, surge a legitimação e o reconhecimento dos direitos expressos nas filosofias das luzes: o direito à igualdade. Mas é somente a partir da Declaração de 1948 que terá início a terceira fase dos direitos humanos, caracterizada como fraternidade, com a tese de proteção jurídica dos direitos subjetivos, ganhando “[...] força as reivindicações específicas por direitos intrínsecos a grupos sociais específicos; que reclamam a identidade na diversidade [...]” (2005, p. 778).

Na tese de Boto, o direito à educação vai sendo conquistado paralelamente à luz das garantias dos direitos humanos, sendo:

1. O ensino torna-se paulatinamente direito público quando todos adquirem a possibilidade de acesso à escola pública; 2. A educação como direito dá um salto quando historicamente passa a contemplar, pouco a pouco, o atendimento a padrões de exigência voltados para a busca de qualidade no ensino oferecido e para o reconhecimento de ideais democráticos internos à vida escolar; 3. O direito da educação será consagrado quando a escola adquirir padrões curriculares e orientações políticas que assegurem inversão de prioridades, mediante atendimento que contemple – à guisa de justiça distributiva – grupos sociais reconhecidamente com maior dificuldade para participar desse direito subjetivo universal – que é a escola pública, gratuita, obrigatória e laica. Aqui entram as políticas que favorecem, por exemplo, a reserva de vagas por cotas destinadas, nas universidades, a minorias étnicas (2005, p. 779).

Os ribeirinhos tinham acesso à escola, pública e gratuita, disponibilizada nos terrenos cedidos para sua efetivação nas áreas de ilha ou margem do rio Xingu, com professores provenientes da área urbana, sem nenhuma especificidade na educação oferecida, que valorizasse a vida destes sujeitos e seus coletivos de luta, mas ainda assim estavam em seus lugares de vida e isso em si os fortalecia para uma vida melhor, e a escola sempre foi pensada como parte desse intento, como meio para sua conquista.

Este é um momento histórico e político importantíssimo para os ribeirinhos do Xingu que buscam o reconhecimento identitário e, conseqüentemente, a garantia de direitos diferenciados e específicos para a reterritorialização, e a escola tem sido cada vez mais percebida e apontada como parte desse processo, ao mesmo tempo em que deve ser apropriada de forma política para a instrumentalização da luta, que não cessará com o retorno e a recomposição do território.

Compreender o espaço da sala de aula como participativo e transformador baseia-se na educação alicerçada no princípio da interculturalidade, onde os sujeitos em relação estão em diálogo e partem do pressuposto de que a cultura está sempre em construção, não existindo, portanto, sobreposição, pois múltipla e plural (PARENTE, 2016).

Afirmar a existência dessa relação é o primeiro passo para a busca de uma educação para o reconhecimento do outro, tendo por desafios: a) desconstruir o que foi socialmente construído e reificado em nossa sociedade; b) articular o direito à igualdade e à diferença nas políticas educativas e práticas pedagógicas, onde “[...] a igualdade se explicita nas diferenças assumidas como referência comum”; c) valorizar os processos de identidades culturais, construídas individual e coletivamente; d) promover experiências de interação para suscitar a posição de relativização no mundo; e) favorecer processos de “empoderamento” de atores sociais e coletivos vulnerabilizados social, cultural e etnicamente, com vistas à ação política para o rompimento das relações de submissão desiguais de poder (CANDAU, 2008; PARENTE, 2016).

“EU AINDA QUERO ESTUDAR”: CONSTRUINDO EDUCAÇÃO NA ESCOLA RIBEIRINHA

É preciso lembrar que a reflexão que os ribeirinhos fazem sobre a escola que querem no processo de reterritorialização está diretamente ligada às experiências vividas antes, durante e após a UHE Belo Monte e os vários e diferentes impactos dela decorrente em suas vidas, dentre eles a garantia de acesso à educação escolar.

A desterritorialização sofrida como consequência do empreendimento fez com que a maior parte deles enxergasse a área urbana de Altamira como uma “escolha” para (sobre)viver por ser um lugar conhecido, mas também porque garantiriam a escola para os filhos. Entretanto, mesmo para os que ficaram vivendo nos RUCs surgiu uma série de desafios para conquistarem o direito à escola para os filhos. Cecílio Castanho, por exemplo, não conseguiu vaga nas

escolas próximas ao RUC para onde foi remanejado e preferiu vender a sua casa e se mudar para o município de Vitória do Xingu, onde conseguiu inserir seus filhos na escola.

Mas os desafios não se encerram com a conquista da vaga na escola, a manutenção dos filhos na escola implica ter recursos financeiros para as fotos da matrícula, o material escolar, o uniforme, que nas escolas ribeirinhas eram mantidos pelo próprio Estado e o uniforme escolar não era obrigatório. Além disso, [1] precisam aprender a lidar com a insegurança que cerca as escolas da cidade, estando crianças e jovens submetidos a toda sorte de violência; e [2] o fato de que as escolas estão fechando no município de Altamira, desde dezembro de 2016, contribuindo ainda mais para a desconfiança que paira sobre a vida destas pessoas.

Para a grande maioria deles, a cidade também passou a ser palco de um outro fenômeno, relativamente novo na vida deles: o preconceito travestido na humilhação pública, frequentemente vivida na escola, por parte dos professores que lembram os alunos a todo o instante de que “eles não chegariam até onde ele está”. Esta situação foi relatada por Francelino Aquino e reiterada por Delcilene Gomes e demais, que viveram ou tiveram alguém na família que passou pelo mesmo episódio.

Aranô narra que durante toda a vida na área ribeirinha só viu isso ocorrer uma vez, com sua própria filha. Na época o diretor da escola em que a filha estudava chamou a atenção da mesma perguntando se ela “era burra” e informando que, nesse caso, iria rebaixá-la de turma. Foi o suficiente para que seu pai fosse tomar satisfação com o diretor, que nunca mais repetiu o fato. Mas na cidade a situação é apontada como diferente e extremamente corriqueira, ficando os ribeirinhos submetidos à tal situação cotidianamente.

Além disso, a cidade, com seus diversos atrativos, desperta e dispersa a atenção de seus filhos, que não se dedicam aos estudos da mesma forma que no rio. Para eles, esse é um grande perigo, pois precisam dedicar muito mais tempo à vigilância sobre o comportamento dos filhos e às situações pelas quais têm passado na cidade.

Socorro Vieira e Turu informam que, quando moravam no rio, as crianças iam para a escola felizes, acompanhadas dos irmãos e vizinhos, com quem pescavam e brincavam; segundo ele, “nenhum dos meninos queria sair da escola”. Na cidade o ritmo de vida é outro. O caminho da escola é feito a sós, as crianças são separadas umas das outras por conta da idade e série e seus filhos estão tendo muita dificuldade em se acostumar com tudo isso: “aqui a gente precisa mandar para a escola”.

Paralelamente, e num tom de denúncia, têm observado que espaços onde antes ficavam localizadas escolas e que foram derrubados pela Norte Energia, como por exemplo na Ilha dos Espanhóis, estavam sendo utilizados como área de lazer e turismo, inclusive por pessoas do órgão empreendedor.

Tal fato é visto como profundo desrespeito para com a história que construíram; os “novos” usos dados a lugares considerados de manutenção e transformação social, como a escola, configuram-se como um acinte. Acima de tudo, porque as condições em que passaram a viver na cidade não foram favoráveis à reprodução do grupo e a reocupação do território só é pensada possível se a escola for parte condicionante. Mas a experiência de ter vivido na beira, ter sido expulso dela e submetido a situações de violência e falta de deferência na cidade têm marcado a luta pela reconquista do território; agora mais empoderados e cientes de seus direitos, eles buscam a melhoria da vida que era considerada boa antes das transformações empreendidas no ambiente pela UHE Belo Monte. Nesse cenário, a escola é significativa para estes sujeitos.

Assim, pensam que se as escolas foram destruídas pelo empreendedor, que este construa escolas de alvenaria, com lajota, mais completas que as que tinham, pensando na continuidade da escolarização na beira dos rios, com oferta de turmas de ensino infantil, fundamental menor e maior e ensino médio, com carteiras escolares para todos os estudantes, tal como na cidade, além de posto de saúde para a continuidade do serviço odontológico e atendimento médico a que tinham direito; com energia elétrica, freezer, poço, banheiros, casa de apoio do professor, que vivia pela casa dos ribeirinhos, são outras demandas necessárias.

Na escola, as pessoas do lugar devem, num primeiro momento, ser contratadas como faxineiras, merendeiras, vigilantes e barqueiros e assim que houver pessoas com ensino médio e superior completo que sejam contratadas para trabalharem nas escolas das áreas ribeirinhas. A contratação dos barqueiros tem que ter a garantia de que a infraestrutura seja separada do pagamento destes profissionais, com embarcações maiores e motor 90 (além do motor reserva), dadas as mudanças ocorridas na navegabilidade do rio Xingu.

Tendo em vista a proposição de mudanças, os ribeirinhos informam que tem muita gente que quer estudar. Então, propuseram a construção de pelo menos oito escolas, distribuídas entre a área do Arroz Cru e Costa Júnior e Bom Jardim, mas que possam funcionar por todo o dia.

Nesse sentido, faz-se necessário pensar em escolas em que haja atendimento no período de 19h às 21h, com turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) para pessoas que nunca tiveram oportunidade de frequentar a escola ou que

tiveram curta experiência de escolarização, como Aranô que estudou por quatro meses, e Cecílio que relatou apenas um mês de estudo, o suficiente para assinar o nome: “se tivesse escola eu queria estudar”, comentou ele; “eu ainda quero estudar”, falou Aranô.

Para os ribeirinhos, a escola “é o futuro da criança”, mas também deles na medida em que demandam este lugar como seu e exigem serem atendidos pela política pública. É “aprendizado, educação e respeito, porque se aprende em casa e na escola”, são espaços compreendidos de maneira complementar, pois a escola é parte da vida e se tornou necessária tendo em vista que, como disse um deles, “se você não estuda, você não consegue trabalho, salário. Todo trabalho precisa de leitura”.

Num contexto em que pessoas e modos de vida tradicionais são tratados como produtos descartáveis em nome do “progresso” e do “desenvolvimento” prometido pelas grandes obras como a UHE Belo Monte, saber ler e escrever tornou-se cada vez mais urgente, porque “tem gente que sabe ler e escrever e não tem conhecimento”, e “tem gente que conhece e não sabe ler e escrever e estes somos nós! Olha o que ocorreu com a gente”. Por isso se faz necessária a escola que ensine ler e escrever de forma compromissada politicamente com a transformação social se faz imperiosa nesse contexto de disputas¹².

À GUIA DE CONCLUSÕES

Considerando o cenário descrito ao longo deste texto e o momento político que os ribeirinhos do Xingu estão vivendo sob o contexto da operação da Hidrelétrica Belo Monte, a proposta de escola que foi sendo construída baseia-se, sobretudo, no que os ribeirinhos expressaram no decorrer de um ano de discussões nas oficinas junto ao Grupo de Trabalho (GT) Ribeirinhos, constituído pelo Ministério Público Federal (MPF), pela Procuradora da República Thais Santi, a partir das demandas por atendimento e resolução de problemas que os atingiam no Xingu.

Fundamentada nos traços da educação do campo, que há muito vêm sendo discutidos em relação a diferentes sujeitos coletivos de direito, que buscam uma escola voltada para a valorização e o fortalecimento de seus grupos e resistência à violação de direitos, quais sejam, segundo Kolling; Cerioli; Caldart (2002):

12 Para eles, a reterritorialização não se faz apartada dessa educação escolar, por isso precisa ter prazo para a construção das escolas, para não replicar os exemplos dos RUCs que, depois de dois anos, ainda não há escolas, suficientes e adequadas, para os moradores.

1. A educação do campo identifica uma luta pelo direito de todos à educação.
2. Os sujeitos da educação do campo são os sujeitos do campo.
3. A educação do campo se faz vinculada às lutas sociais do campo.
4. A educação do campo se faz no diálogo entre seus diferentes sujeitos.
5. A educação do campo identifica a construção de um projeto educativo.
6. A educação do campo inclui a construção de escolas do campo.
7. As educadoras e educadores são sujeitos da educação do campo.

Educação que se propõe participativa, inclusiva e emancipatória, constantemente em reflexão pelos sujeitos que a constroem e que se volta para o empoderamento e autonomia de povos e comunidades que há muito estão sendo invisibilizados pelas ações de políticas universalizantes por parte do Estado brasileiro que reconhece, quando o faz, parcela dos direitos que estes coletivos conquistaram com a resistência empreendida cotidianamente, onde “[...] mesmo uma revolta fracassada pode conquistar alguma coisa: algumas concessões por parte do Estado [...], uma breve suspensão de novas e penosas relações de produção e, não menos importante, uma lembrança de resistência e coragem [...]” (SCOTT, 2011, p. 218). E, nesse sentido, a escola diferenciada tem muito ainda a oferecer para a luta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, R. *La cité domestique: Stratégies familiales et imaginaire social en Amazonie brésilienne*. Thèse de doctorat en anthropologie, Université de Paris X-Nanterre. 1993.

ARRUTI, J. M. A. *Da memória cabocla à história indígena: conflito, mediação e reconhecimento (Xocó, Porto da Folha/SE)*. In SOIHHET, Rachel *et al.* (Org.). **Mitos, Projetos e Práticas Políticas: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. p. 249-270.

ARROYO M. G. *A Educação Básica e o Movimento Social do Campo*. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Ed. vozes: Rio de Janeiro, 2009. cap. 2, p. 65 – 86.

BARROS, F.; ZIMMERMAN, V. *Escolas (in)sustentáveis: territórios (in)sustentáveis*. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. A. M. (Orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BOTO, C. A Educação Escolar como Direito Humano de Três Gerações: identidades e universalismos. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 777-798, Especial - Out. 2005 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 25 de março de 2010.

BRANDÃO, C. R. **Casa de Escola**. 2ª ed, Campinas: Papyrus, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação. Elementos para um Plano Nacional de Educação do Campo. Disponível em <http://260.www.portalmec.gov.br/secad>. Acesso em 17 de janeiro de 2008.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**. São Paulo: Expressão Popular. 2004. p. 315 – 405.

_____. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília/DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. p. 18-30.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.

DA MATTA, R. **A Casa e a Rua**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1991.

FERNANDES, B. M. **Os Campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais**. Disponível em Portal.Mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo-bernardo.pdf. Acesso 20 de junho de 2016.

GIROUX, H. A.; MCLAREN, P. Formação do Professor como uma esfera contra-pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 125-54.

LEITE, S. C.. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. Ed. Cortez: São Paulo, 2002.

LOPES, R. *et al.* Entre Preservação e Transformação: a influência da variável educação escolar nos modos de vida das comunidades tradicionais das reservas extrativistas da Terra do Meio, no Pará. Projeto de Pesquisa. Universidade Federal do Pará. Altamira, 2012. Mimeo

LOPES, R. *et al.* Entre Preservação e Transformação: a influência da variável educação escolar nos modos de vida das comunidades tradicionais das reservas extrativistas da Terra do Meio, no Pará. Relatório de Projeto de Pesquisa. Universidade Federal do Pará. Altamira, 2014. Mimeo

LOPES, R. Entre diferença e desigualdade: olhares antropológicos sobre a educação diferenciada no Território da Transamazônica e Xingu. Projeto de Pesquisa. Universidade Federal do Pará. Altamira, 2014. Mimeo

LOPES, R. Entre dois mundos: demandas & respostas à educação superior para/com povos e comunidades tradicionais. In: BELTRÃO, J.; OLIVEIRA, A. (Orgs.). **Etnodesenvolvimento & Universidade**: formação superior para povos e comunidades tradicionais. Belém: Editora Santa Cruz, 2015. p. 281-299.

LUCIANO, G. dos S. Da Cidadania à Autonomia Indígena: um desafio à diversidade cultural. In: **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. p. 86-99. Disponível em: <http://www.laced.mn.ufrj.br/trilhas/>. Acesso em 13 de junho de 2009.

PARENTE, F. de A. “Eles são indígenas e nós também”: pertencas e identidades étnicas entre Xypaia e Kuruaya em Altamira/Pará. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGA), Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2016.

_____. Educação superior diferenciada e reelaboração da diferença entre indígenas na UFPA. In: BELTRÃO, J.; OLIVEIRA, A. (Orgs.). **Etnodesenvolvimento & Universidade**: formação superior para povos e comunidades tradicionais. Belém: Editora Santa Cruz, 2015. p. 171-190.

SCOTT, J. C. Exploração normal, resistência normal. **Revista Brasileira de Ciência Política** (5): 217-243, 2011. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522011000100009>. Acesso em 03 jan. 2015.