

GT 26 - Educação do Campo**EDUCAÇÃO DO CAMPO/RIBEIRINHA NO AMAZONAS: VOZES DE UM
COTIDIANO**

Claudio Gomes da Victoria

Nos caminhos dos rios da Amazônia, encontramos vidas humanas que se relacionam com esse espaço geográfico e social. São homens, mulheres, crianças e jovens que, no cotidiano, inscrevem suas histórias e trajetórias. São culturas caboclas que, construídas por esses povos ribeirinhos que habitam o interior, às margens dos rios, lagoas e igarapés, representam experiências e conhecimentos sobre formas de coexistência e utilização do meio local (CAVALCANTE ; WEIGEL, 2002, p.01).

Chaves e Silva (2007) enfatizam que:

As comunidades ribeirinhas que habitam as margens dos rios e seus tributários na região, agentes de direitos sociais, possuem modos de vida distintos das sociedades urbanas, visto que vivem sob a influência mútua dos ciclos da natureza, contrariando a lógica de acumulação, caracterizando uma organização sócio-econômica particular que visa a manutenção e reprodução dos grupos familiares que se articulam com outras dimensões da vida em comunidade (p.10).

São diferenças no modo de se viver, em uma realidade marcada pela dimensão do viver em comunidade, onde se constroem laços e traços próprios de convívio com o meio, na relação homem – natureza e dos homens entre si.

Fraxe (2004) acentua que

[...] No ambiente rural, especificamente ribeirinho, a cultura mantém sua expressão mais tradicional, mais ligada à conservação dos valores decorrentes de sua história. A cultura está mergulhada num ambiente onde predomina a transmissão oralizada. Ela reflete de forma predominante a relação do homem com a natureza e se apresenta imersa numa atmosfera em que o imaginário privilegia o sentido estético dessa realidade

cultural. Nesse sentido, a relação do caboclo ribeirinho com a água que atravessa seu cotidiano se torna de importância vital para a compreensão desse homem do universo que ele habita (p. 296).

E a escola que nasce nessa realidade não escapa de viver as particularidades desse cotidiano, na medida em que constrói, a partir daí, um jeito diferente de fazer educação, materializando-se naquilo que, para Souza (2005), constitui-se no “Currículo das águas”. Um currículo que envolve “cultura, dinamismo, relações sociais, descobertas, desafios, interação com meio ambiente (água, terra, floresta, saberes) e relações de produção”. (p. 173).

No processo de desdobramento de uma reflexão em torno das especificidades de uma escola rural, nos aproximamos daquilo que denominamos de uma escola ribeirinha, no sentido de uma escola que se localiza, vivencia e problematiza as relações políticas, econômicas, sociais e culturais da vida de uma comunidade ribeirinha.

Trazem também a compreensão de que uma escola ribeirinha é, dentro da realidade amazônica, uma escola que nasce e se desenvolve à beira dos rios e lagos que, por sua vez, comandam o cotidiano de homens e mulheres, que pautam suas vivências culturais e sociais, principalmente na relação com o rio. Ou seja, o dia-a-dia dessas comunidades e, conseqüentemente, dessas escolas, segue a posse da relação direta e imbricada com o rio, sendo a imagem deste “associada à alimentação, ao transporte, ao lazer, à higiene, ao trabalho e às condições naturais de vida” (OLIVEIRA; MOTANETO, 2004, p. 59).

Chaves (2001, p. 80) destaca que:

As enchentes periódicas alagam as áreas de várzea que margeiam os rios, o que requer alterações no padrão produtivo e alimentar dessas populações e, principalmente, versatidade no uso dos recursos fluviais e silvestres, na divisão do tempo nas formas de cultivo. Os principais fatores que geram as variações nas atividades produtivas são mudanças de estações climáticas (chuvas ou estiagem) e o regime das águas que geram mudanças no volume dos rios (cheia, vazante e seca).

Tais mudanças alteram não só o espaço físico da escola, como também a dinamização do trabalho pedagógico, implicando uma diferença de divisão do tempo na relação com a cidade, que obedece a um outro padrão.

Entretanto, se formos nos detemos sobre a legislação ou sobre alguns textos oficiais, seja do âmbito federal, estadual ou municipal, não encontraremos esse conceito de escola ribeirinha. Este se chama muito mais presente na discussão que se faz como intuitivo e não trata genericamente as escolas localizadas em comunidades ribeirinhas, como escolas do campo. Estas, nem sempre são ribeirinhas, ou seja, não vivenciam a dinâmica de uma escola ribeirinha, como é o caso das escolas rurais localizadas, por exemplo, nas estradas ou ramais, que

enfrentam outras situações e problemas. Assim, toda a escolaridade é do campo, mas nem toda a escola do campo é ribeirinha.

De qualquer forma, aquilo que para nós se configura especificamente como a escola ribeirinha se expressa, dentro de uma ordem legal, ou seja, do ponto de vista da legislação, como educação rural, atendendo, portanto, às especificidades expressas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96, que determina:

Art. 28. Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Nos últimos anos, um debate que vem ganhando destaque no cenário nacional é o da educação do campo, debate este que vem sendo conduzido pelos movimentos sociais ligados ao campo como o MST, à Pastoral da Terra, entre outros. A discussão que aí se travou em torno da implementação de uma educação do campo não para o campo, ou seja, uma educação que nasce e reflete as questões inerentes à realidade dos povos que vivem no campo, a quem entendidos como espaço de culturas rurais que experimentam uma relação mais direta com as questões da terra. O entendimento é de que [...] “não bastam escolas no campo; quer-se 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” (KOLLING; MOLINA; NERY, 1999, p.29).

É importante frisar que, no nosso entendimento, falar de educação do campo é falar de uma educação que abrange vários sujeitos e identidades, e não se restringe ao espaço de atuação de grupos como o MST, pois, como bem enfatiza Caldart (1999),

O campo tem diferentes sujeitos. São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóia-fria, e outros grupos mais. Entre estes há os que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não; há ainda as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração; são diferentes jeitos de produzir e viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas (p.30).

Molina(1999), ao fazer uma reflexão em torno do significado da educação do campo, enfatiza que a mesma,

[...] 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, caiaças, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamiza a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (p.48).

O que queremos salienta é que todo o debate construído sobre a educação do campo, não se limita a um aspecto da vida do campo, mas se abre às diferenças constitutivas das identidades formadoras dos campos rurais que formam nosso país; entre estes os povos ribeirinhos da Amazônia.

As comunidades ribeirinhas estabelecem uma relação devida cuja base não se fundamenta somente na relação com o campo enquanto espaço da agricultura, mas incorpora um simbolismo maior na relação com a água, através do rio, símbolo estruturante de sua identidade. Fraxe (2004), ao comentar sobre a diversidade que compõe o meio rural ribeirinho e suas atividades, ressalta que

Entre as principais características responsáveis pela diversidade da cultura cabocla-ribeirinha estão a valorização positiva e negativa do rio, o modo de organização econômica e social, o lugar reservado às atividades de pesca e extrativismo, o modo de integração das comunidades ribeirinhas na sociedade mais ampla (cidade de Manaus) e o caráter simbólico das relações com o rio (p.50).

Pensar o espaço de uma comunidade ribeirinha na Amazônia, significa superar algumas visões estereotipadas acerca do significado do que é viver em múltipla identidade, marcada por diversos aspectos, que vão desde a relação imbricada com a natureza à construção diária da vida nas práticas do cotidiano.

Diegues(1996) aponta algumas características, que segundo sua análise descrevem o que é viver em uma comunidade ribeirinha.

- a) Dependência e até simbiose (aqui entendido como identificação) com a natureza;
- b) Conhecimento aprofundado da natureza e de seu ciclo e expressos na elaboração de estratégias de uso e manejo dos recursos naturais, transmitidos de geração em geração por via oral;
- c) Noção de território e espaço onde o grupo se reproduz econômica e socialmente;
- d) Reduzida acumulação de capital, por não adotar o modelo capitalista de produção e atividades de subsistência;

- e) A centralidade da unidade familiar, doméstica ou comunal, bem como das relações de parentesco ou de compadrio para o exercício das atividades econômicas, sociais e culturais;
- f) Importância de mitos e rituais associados à caça, à pesca e às atividades extrativistas;
- g) Fraco poder político, que em geral reside com os grupos de poder do centro urbano;
- h) Autoidentificação ou identificação pelos outros de se pertencer a uma cultura singular. (p. 35).

Essas são características presentes em boa parte das comunidades ribeirinhas dos interiores da Amazônia e suas multiplicidades, características essas, que de uma forma ou de outra se estendem e influenciam o universo escolar, do estamos denominando de escola ribeirinha o universo da educação do campo.

Um importante instrumento na consolidação de uma educação que respeite as diferentes características do meio rural são as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo¹, que nasceu do esforço da luta dos movimentos sociais que defendem a educação do campo para os povos do campo. Tal instrumento surge também como mais um elemento fortalecedor da identidade da escola do campo, na medida em que a educação do campo sempre foi tratada em nossa legislação educacional de modo periférico.

Silva (1999), ao fazer uma comparação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, com a temática indígena, enfatiza que

Operece sobre educação do campo nos mostra que a temática da educação rural sempre obteve tratamento periférico na legislação e as alterações que ocorreram foram fruto da pressão do movimento social. O mesmo podemos afirmar com relação à educação indígena. Nos dois casos, a luta empreendida pelos movimentos e seus aliados é no sentido de romper com a perspectiva do homogêneo e fazer valer o direito à "inclusão", mas, sem sujeição, sem ser obrigado a 'formatar-se', a adaptar-se ao modelo e ao jeito do certo, como padrão. Inclusão que se abre ao novo, à multiculturalidade ou, mais além, à interculturalidade, que faz nascer uma nova unidade, que é múltipla (p. 115).

Em seu art. 2º parágrafo único, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo enfatizam que

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorado em sua temporalidade e em saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (p. 01).

¹ Resolução 01/2002 - Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

Destemodo, as escolas ribeirinhas da Amazônia, enquanto escolas do campo, respeitadas suas especificidades (regionais, culturais, geográficas, etc.), se inserem nesse processo de organização dinamizado pelas diretrizes, na medida em que estas, em seu art. 5º, salientam que:

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediatamente e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26, e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (p.01)

Diante do exposto, ressaltamos a importância de se estar construindo cotidianamente mecanismos de relacionamento com a realidade educacional, que tanto tem a nos ensinar. Assim, quando falamos em educação ribeirinha, falamos de uma educação que trazem si, vale reiterar, características que vão além da visão genérica de educação do campo, na medida em que a mesma ultrapassa os limites de uma educação estruturada somente na relação com a terra e se caracteriza como também sendo uma educação orio e para orio, da floresta para a floresta, da pesca para a pesca, da caça para a caça, e, em fim, da comunidade para a comunidade. E assim como Souza (2005), enfatizamos que

Somando os sujeitos que fazem a educação ribeirinha; que atuam nas escolas multisseriadas; que desdobram-se como professores/as multidisciplinares; atuando em espaços inadequados, enfrentando as idas e vindas dos fatores climáticos: enchentes – cheia – vazante – seca e a viabilização de políticas públicas, apoio, incentivo e valorização do magistério, temos possibilidades de iniciar uma discussão sobre a educação ribeirinha (p.171).

Neste sentido, a sala de aula deve se tornar o espaço de debate com a comunidade, onde as vitórias e derrotas da escola sejam compartilhadas por todos, onde a participação coletiva seja tomada como atitude propulsora de uma escola democrática, na qual os conteúdos pedagógicos impulsionem um novo modo de ser professor(a) e de ser aluno(a).

Levando em consideração esta reflexão, Costa *et al* (2007) enfatizam que:

[...] as práticas pedagógicas que nascem na dinâmica de uma convivência comprometida com questões coletivas, estabelecem a criação de um novo modo de fazer educação, buscando romper as armadilhas que dificultam a materialização da escola sonhada. Uma educação que se processa no dia-a-dia de uma escola construtiva de práticas pautadas no respeito ao outro, configurando-se em um modo específico de ser professor(a) e de ser aluno(a) (p.05).

De ser escola do campo no contexto ribeirinho da Amazônia e suas múltiplas faces, onde a relação com o outro se pautan diretriz do diálogo de saberes. Saberes que não se sobrepõe,

mas que caminha paralelo ao rio Negro e Rio Solimões, para juntos pautarem as lutas por uma escola com a marca dos campos.

RETRATOS DE UM COTIDIANO ESCOLAR DO CAMPORIBEIRINHO

Empesquisa realizada em uma escola ribeirinha localizada na região do Mamuri, município do Careiro – Castanho, pude vivenciar um pouco do processo cotidiano de invenção da escola em seus múltiplos aspectos e desafios de se configurar uma pedagogia do campo.

Neste relato, aponto para algumas peculiaridades do dinamismo vivido nessa experiência de conviver, mesmo que por alguns dias esse contexto educacional.

O espaço físico da escola é composto pelo prédio escolar interligado ao alojamento dos professores.

Uma característica marcante desta e de outras escolas ribeirinhas é o dia-a-dia de alunos e professores, rotina que se inicia às 05:00h, quando geralmente acordam e se preparam para pegar um dos barcos que fazem o transporte dos alunos. Algumas vezes, enfrentando uma manhã fria e nublada, o barco vai parando e pegando os alunos, que cedo aguardam nas balsas em frente a suas casas, apesar do mau tempo, embarcam animados. Chegam à escola um pouco antes das 07:00h, horário em que iniciam as aulas do turno matutino, no qual funcionam as turmas de alfabetização, 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries.

Às 09:00h. ocorre um intervalo de 15 minutos para a merenda, tempo em que os alunos utilizam para brincar no terreno em frente à escola. Em seguida retornam para a sala de aula, onde saem às 11:00h. e se dirigem ao barco a fim de retornar para suas casas. Os professores que moram no alojamento vão preparar o almoço, limpar o quarto e, quando a bomba de água está quebrada, carregar água para seus afazeres. Utilizam também o intervalo entre um turno e outro para lavar roupa e beber água; depois tomam banho, almoçam e se preparam para o turno vespertino.

Às 12:45h chegamos ao barco trazendo os alunos do turno vespertino, que se inicia às 13:00h., e no qual funcionam as turmas de 5ª a 8ª séries. Estes alunos saem de suas casas por volta de 11:00h, ou até mesmo 10:30h, em período de seca. Cada tempo de aula tem 45 minutos e às 15:15h. tem o intervalo da merenda. As aulas se encerram às 17:00h. e os alunos vão para casa, onde alguns chegarão por volta das 19:00h.

Uma característica do cotidiano dessa escola é o condicionamento do calendário e da rotina aos períodos de seca e cheia. Por exemplo, a partir do mês de outubro, o rio já está bem

mais seco, o que começa a dificultar o ir e vir dos alunos, pois as viagens ficam mais longas. Em alguns casos, os alunos têm de sair de casa às 04:00h da manhã, muitas vezes sem tomar café, para chegar às 07:00h na escola. Também se formam altos barrancos que, em dias de chuva, ficam escorregadios e cheios de lama, além da água do rio que fica mais suja.

Dois alunos da escola, em conversa informal, diziam que gostam de morar no interior, pois na cidade tudo que se vai comer tem que comprar no interior, você pode ir no rio pescar ou também pode caçar. Destacam ainda que, quando o rio seca muito, fica complicado transferir de um lugar para outro, pois a lama e as pedras dificultam muito para pescar, tornando-se mais cansativo ir para a escola.

Durante o tempo de permanência na escola São Pedro, inúmeras vezes foi possível ouvir relatos de professores(as), alunos(as), merendeiras, barqueiros e comunitários(as), sobre as dificuldades no período de seca, bem como sobre os mistérios dos rios, as lendas relacionadas ao rio, bem como sobre a atividade de pesca que realizam quase que cotidianamente.

Fernandes, citado por Nascimento (2003), destaca que:

Mesmo apresentando diversos grupos culturais, com suas respectivas subculturas, grosso modo, sejam estas urbanas ou rurais, a cultura amazônica é marcada pela força da natureza como fonte primeira, particularmente a água, que dá origem aos costumes e narrativas da região, o que poderíamos chamar de uma autêntica “mitopoética do espaço das águas”, sejam estas fluviais ou pluviais, e que fazem com que o homem se organize nas estações de mais chuvas ou menos chuvas, entre cheias e vazantes dos rios (p.37).

Estas são características bem marcantes do cotidiano da escola São Pedro, onde tudo está muito interligado com os fenômenos climáticos que regem o rio e, conseqüentemente, a vida daqueles que dele dependem.

As escolas ribeirinhas precisam assumir-se como tal, construindo assim uma identidade que fuja da característica de ser apenas uma escola que se localiza à beira dos rios e lagos; e se transformem em escolas que assumem politicamente os desafios de aí se localizar, com toda a problemática que isso possa envolver.

NAVEGANDO NAS ÁGUAS DO COTIDIANO

Navegar nas águas do cotidiano desse universo fascinante, encantador e, ao mesmo tempo, desafiante, no qual se configura o universo da escola rural/ribeirinha do nosso Amazonas, é, sem dúvida, uma viagem que nos proporciona aprendizagens múltiplas acerca do tipo de educação escolar que defendemos.

A experiência das vivências nos possibilitou mergulhar em águas até então pouco conhecidas por nós, o que culminou no conhecimento de uma realidade, dentre tantas outras que caracterizam o modo de viver e trabalhar em uma escola ribeirinha. Viver o cotidiano de uma escola ribeirinha é, sem dúvida, uma experiência enriquecedora, marcada pela peculiaridade de um espaço onde a relação com o rio se configura como algo determinante no desenvolvimento de suas atividades. As marcas de uma inserção nos múltiplos cenários da educação do campo, nos possibilitam pensar também em múltiplas formas de experimentar o cotidiano dessas escolas e seus desafios.

Em ergar o “rebojo” da vida e passando no dia a dia dessas escolas, é compreender o movimento singular da invenção cotidiana dos processos de vivência pedagógica, cultural e social, que aos primeiros olhares podem parecer repetitiva, mas, que na verdade se inunda de significados múltiplos na trama cotidiana da sobrevivência.

Avançar sobre as águas profundas desse universo educacional significa também assumir o compromisso de avançar na discussão em torno dos significados dessa escola, seja para o desenvolvimento da comunidade, seja na formação dos sujeitos que atuam no seu cotidiano.

Os desafios do cotidiano, na formação e prática dos(as) educadores(as) desta escola, precisam ser melhor compreendidos, para que estes não se tornem obstáculos permanentes à melhoria da escola. Defendemos, pois, que a escola torne um espaço de debate dos problemas que afligem o dia-a-dia dos comunitários, um lugar onde se materialize o real significado de se viver em comunidade.

REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. (Orgs.) **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília DF. Articulação Nacional por uma educação básica do campo, 1999. Coleção por uma educação básica do campo, nº. 4.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa; WEIGEL, Valéria Augusta C. de M. Educação na Amazônia: oportunidades e desafios. In.: MELLO, Alex Fiúza (org.). **O futuro da Amazônia: dilemas, oportunidades e desafios no limiar do século XXI**. Belém: Editora Universitária UFPA, 2002.

CHAVES, M. P. Rodrigues. **Uma Experiência de Pesquisa Ação para a Gestão Comunitária de Tecnologias Apropriadas na Amazônia: o estudo de caso do assentamento de Reforma Agrária Iporá**. Tese de Doutorado. – Campinas, SP. 2001.

CHAVES, Maria do Perpétuo Socorro; SILVA, Elane Cristina da. **Exclusão Social na**

Amazônia. (texto digitado). 2007

COSTA, Valeria Ameddas Chagas; CABRAL, Romy Guimarães; MELO, Rita Floramardos Santos; VICTORIA, Cláudio Gomes da. **O cotidiano das escolas Mura** – Quebrando as armadilhas no dia-a-dia da escola. Texto completo na página da ALB In: 16º Congresso de Leitura do Brasil. Campinas/SP. 2007.

DIEGUES, A. C. **O Mito moderno da natureza intacta.** São Paulo: HUCITEC, 1996.

DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DAS ESCOLAS DO CAMPO. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, Brasília: 2002.

FRAXE, Therezinha J. P. **Cultura Cabocla-Ribeirinha:** mitos, lendas e transculturalidade. São Paulo: Annablume, 2004.

KOLLING, Edgar Jorge; MOLINA, Mônica Castagna; Ir. Nery. **Por uma Educação Básica do Campo – Memórias.** Brasília DF. Articulação Nacional por uma educação básica do campo, 1999.

MOLINA, Mônica Castagna. Desafios para os educadores e as educadoras do Campo. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. (Orgs.) **Educação do Campo:** Identidade e Políticas Públicas. Brasília DF. Articulação Nacional por uma educação básica do campo, 1999. Coleção por uma educação básica do campo, nº. 4.

NASCIMENTO, Selma Maria Silvano. **Ensino no interior rural de Manaus:** um olhar sobre o Programa Telecurso 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação/Universidade Federal do Amazonas. Manaus: UFAM, 2003. 209p.

OLIVEIRA, Ivanilde Apolucenode; MOTANETO, João Colares da. Saberes da terra, da mata e das águas, saberes culturais e educação. In.: OLIVEIRA, Ivanilde Apolucenode. **Cartografias Ribeirinhas:** Saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas. Belém: CCSE-UEPA, 2004 (Coleção saberes amazônicos – nº 1).

SILVA, Rosa Helena Dias da. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo: Uma leitura comparativa, a partir da temática da educação escolar indígena. KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. (Orgs.) **Educação do Campo:** Identidade e Políticas Públicas. Brasília DF. Articulação Nacional por uma educação básica do campo, 1999. Coleção por uma educação básica do campo, nº. 4.

SOUZA, Marinez França de. **Currículo das Águas:** Vida, Escola e Formação Ribeirinha no Município de Nova Olinda do Norte/Am. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação/Universidade Federal do Amazonas. Manaus: UFAM, 2005, 196 p.