



GRAFIAS DE VIDA DE PEDAGOGO RIBEIRINHO: narrativas e práticas formativas em territórios do campo amazônico

*Francisauro Fernandes da Costa
Heloisa da Silva Borges*

Resumo

O artigo aborda as travessias educativas ribeirinhas e a luta pelo direito à educação em territórios do campo amazônico, objetivando historicizar a trajetória de formação docente do pesquisador e sua relação com o objeto de investigação sobre a formação de professores do campo no território abaetubense. Trata-se de um estudo de perspectiva narrativa autobiográfica e enfoque qualitativo, utilizando-se do memorial acadêmico como estratégia e/ou dispositivo de pesquisa e formação. Fundamenta-se em fontes bibliográficas sobre a temática, a partir de um posicionamento crítico-interpretativo da trajetória de escolarização. Os resultados demonstram que a luta pelo direito à educação perpassou por quatro territórios paraenses, sendo três no arquipélago do Marajó e um na região do baixo Tocantins, além de Manaus/AM. Conclui-se que a história de vida formativa do pesquisador está sendo construída no ir e vir das travessias educativas ribeirinhas, dentro de determinados contextos territoriais e educacionais da região amazônica, e mediada pelas políticas públicas educacionais.

Palavras-chave: direito à educação; intelectual da educação; autobiográfica; formação docente; território amazônico.

LIFE GRAPHIES OF THE RIVERINE PEDAGOGUE: narratives and practices formative in territories of the Amazonian countryside

Abstract

The article addresses the riverine educational crossings and the struggle for the right to education in the Amazonian rural territories, with the aim of historicizing the teaching career and its relationship with the object of the investigation into the training of rural teachers in the territory Abaetetubense. This is a study with a narrative autobiographical perspective and a qualitative approach, using the academic memoir as a strategy and/or research and training device. It is based on bibliographical sources on the theme from a critical-interpretive position of the educational trajectory. The results show that the search for the right to education took place in four territories in Pará, three on the island of Marajó and one in the lower Tocantins region, as well as Manaus/AM. Therefore, it can be concluded researcher's formative life story is being constructed in the coming and going of riverside educational crossings within certain territorial and educational contexts in the amazon region, mediated by public educational policies.

Keywords: right to education; intellectual of education; autobiographical; teacher training; Amazonian territory.

GRAFÍAS DE VIDA DE LA PEDAGOGO RIBEREÑO: narrativas y prácticas formativas en territorios de campo amazónico

Resumen

Este artículo aborda las trayectorias escolares de los ribereños por el derecho a la educación en los territorios rurales amazónicos, con el objetivo de historizar la trayectoria docente investigador y su relación con el tema de la investigación sobre la formación de maestros rurales en el territorio Abaetetubense. Se trata de un

estudio con perspectiva narrativa autobiográfica y enfoque cualitativo, que utiliza las memorias académicas como estrategia y/o dispositivo de investigación y formación. Basado en fuentes bibliográficas sobre el tema, a partir de una posición crítico-interpretativa de la trayectoria de escolarización. Se basa en fuentes bibliográficas sobre el tema, desde una posición crítico-interpretativa de la trayectoria de la escolarización. Los resultados muestran que la búsqueda del derecho a la educación pasó por cuatro territorios en Pará, tres en la isla de Marajó y uno en la región del bajo Tocantins, además de Manaus/AM. Por lo tanto, se puede concluir que la historia de vida formativa de la investigadora se construye en el ir y venir de trayectos educativos ribereños dentro de determinados contextos territoriales y educativos en la región amazónica, mediados por las políticas públicas educativas.

Palabras clave: derecho a la educación; educación intelectual; autobiográfica; formación de profesores; territorio amazónico.

INTRODUÇÃO

O presente artigo sobre as *grafias de vida ribeirinha* resulta de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), vinculado à antiga Linha de Pesquisa 3: Formação e Práxis do(a) Educador(a) frente aos Desafios Amazônicos.

Aborda as travessias educativas ribeirinhas com a finalidade de problematizar a luta pelo direito à educação em territórios do campo amazônico. Para tanto, objetiva historicizar a trajetória de formação docente do pesquisador e sua relação com o objeto de investigação sobre a formação de professores(as) do campo no território abaetetubense, destacando o papel das políticas públicas educacionais para assegurar o direito à educação (acesso, permanência e formação) em lugares considerados longínquos dos epicentros do poder econômico e político do país.

Para discorrer sobre a temática, utilizou-se do *memorial acadêmico como estratégia e/ou dispositivo de pesquisa e formação*, na intencionalidade de desenvolver “[...] diálogos entre leitura do mundo, de si e de trajetória de formação” (Henriques; Guimarães; Rodrigues, 2021, p. 145), incentivando a reflexão sobre o próprio processo formativo, a construção do conhecimento de si e a relação da trajetória de formação docente com a temática da educação do campo.

O memorial possui um potencial autoformativo baseado na perspectiva crítica-reflexiva, por sua construção se fundamentar quase sempre no *método (auto)biográfico* (Nóvoa; Finger, 2010), que é uma *nova epistemologia de formação* que serve de fundamento teórico para novas investigações no campo educacional, estimulando o processo de tomada de consciência sociopolítica por parte dos próprios sujeitos (Finger, 2010).

O *memorial como estratégia de pesquisa e formação* contribui para a construção da consciência de si, porque “[...] é pelo desenvolvimento de um saber sobre as próprias qualidades e competências que se pode tornar-se sujeito de sua formação” (Josso, 2010, p. 78). Assim, a narrativa (auto)biográfica constitui-se como método e abordagem de investigação qualitativa muito utilizada na área da educação para compreensão de memórias e histórias de vida, possibilitando aos sujeitos (re)construírem sua trajetória de vida pessoal, profissional e acadêmica, atribuindo-lhes sentidos às suas vivências (auto)formativas.

Diante o exposto, este artigo assume uma perspectiva narrativa autobiográfica de enfoque qualitativo, sendo fundamentado em fontes bibliográficas sobre a temática, a partir de um posicionamento crítico-interpretativo da trajetória de escolarização.

A primeira parte, *grafias de vida ribeirinha em territórios do campo amazônico*, aborda os diferentes contextos em que este sujeito-pesquisador está inserido. Parte do entendimento de que “[...] a formação é um espaço de socialização e está marcada pelos contextos institucionais, profissionais,



socioculturais e econômicos, em que cada indivíduo vive" (Nóvoa, 2010b, p. 172), haja vista que sou um *sujeito amazônida-ribeirinho-marajoara-paraense*, cuja vida sempre esteve entrelaçada pela dinâmica das águas, por meio da relação com os rios, igarapés, matas, terras e florestas, de tal modo que o cenário ribeirinho-amazônico-paraense perpassou toda minha infância e fase adulta. Isso faz parte do meu processo educativo desde a educação básica até a pós-graduação.

Na segunda e terceira parte, *fragmentos da memória e consciência de si*, rememora-se a trajetória de escolarização do pesquisador desde a inserção na educação básica em escolas públicas ribeirinhas em territórios marajoara, passando pela instituição pública federal no município de Abaetetuba, até o ingresso na pós-graduação em território amazonense.

Por fim, nas *considerações finais*, enfatiza-se que se trata de uma história de superação pessoal, demonstrando o esforço, a dedicação e a autonomia de um pesquisador em prol de seus objetivos. Esta, entretanto, foi possível também por causa das políticas públicas educacionais que têm criado condições para que os estudantes da classe trabalhadora accessem e permaneçam na universidade, no ensino superior, que historicamente foi ocupado pela elite brasileira.

GRAFIAS DE VIDA RIBEIRINHA EM TERRITÓRIOS DO CAMPO AMAZÔNICO

O Pará, situado na parte Norte do Brasil, detém a segunda maior área territorial do país, atrás apenas do Amazonas, com cerca de 1.245.870,707 km² - o que representa 14,65% do território nacional, abrangendo 144 municípios (Pará, 2015). A economia da região é influenciada pelo mercado consumidor regional e uma parte considerável é direcionada para a exportação. O estado é abundante em recursos naturais, contraposto às significativas desigualdades sociais, econômicas e educacionais (Pará, 2015).

A dinâmica do campo na Amazônia paraense está situada pela relação do homem, mulher, crianças, jovens e adolescentes, seres sócio-histórico-culturais e de ação que produzem cultura e, ao mesmo tempo, são constituídos por ela. Eles produzem suas identidades que acontecem dentro de um determinado grupo social e cultural em um contínuo processo de formação humana. Desse modo, produzem, cotidianamente, suas existências em meio às culturas, às relações de trabalho e às condições sociais e econômicas em que estão imersos (Costa, 2022, p. 36).

No território paraense, encontra-se o Marajó, o maior arquipélago fluviomarinho do mundo. Em relação ao contexto histórico, temos conhecimento de que a região, antes da invasão dos portugueses, era habitada por sociedades amazônidas que possuíam grande complexidade econômica e sofisticação cultural (Souza, 2019). Trata-se de uma área banhada pelas águas dos rios Amazonas, Pará, Tocantins e pelo oceano Atlântico. O arquipélago do Marajó localiza-se ao extremo norte do Pará, contendo uma extensão territorial de aproximadamente 102.809,62 km², com quantitativo populacional estimado em 577.790 habitantes, contemplando 16 municípios (Costa, 2022).

A região apresenta um cenário de belezas naturais constituídas por extensas áreas alagadas, densas florestas e uma rica biodiversidade de fauna e flora. Pode-se dizer que a economia da região se caracteriza pela criação de búfalos, atividades pesqueiras, extração de madeira, palmito, açaí etc. Esses processos de produção, comercialização e consumo ocorrem por entre rios, igarapés, furos e igapós durante o período do inverno amazônico (Costa, 2022).

É território pouco conhecido. O imaginário social global que se tem sobre o Marajó está relacionado mais às cidades de Soure e Salvaterra, pois são pontos turísticos da região (Costa, 2022). No entanto, o Marajó é muito mais do que o imaginário social que a mídia demonstra, já que



existem 16 municípios inseridos na região. Além disso, os indicadores de qualidade apontam que a região do Marajó ainda é invisibilizada socialmente, apresentando graves problemas socioeconômicos, ocasionados, sobretudo, pela ausência de políticas públicas (Barbosa *et al.*, 2012).

O arquipélago do Marajó é habitado por diversos grupos sociais, notadamente, por ribeirinhos, que são sujeitos amazônicos resultado de um processo de mestiçagem que teve início no período colonial, se fortaleceu na fase pombalina (1750-1777), tendo se consolidado no período dos ciclos da borracha. Nessa época, ocorreu um grande fluxo migratório de nordestinos que estavam fugindo da expropriação de terras e da seca no Nordeste (Chaves; Barroso; Lira, 2009).

Para os autores supracitados, foi no decorrer desse processo histórico que as populações ribeirinhas na Amazônia passaram a adquirir novos valores, padrões de comportamentos e condutas numa relação peculiar no trato com a natureza, possibilitando-lhes distinguir uma série de processos complexos inerentes aos ecossistemas da região. Assim, é necessário entendermos “[...] o *modus vivendi* das populações tradicionais na Amazônia” (Chaves; Barroso; Lira, 2009, p. 111), levando em consideração os elementos materiais e simbólicos que fazem parte de suas experiências socioculturais e educativas, constituindo suas identidades e culturas.

A *Ribeirinidade Amazônica* é a “[...] expressão de um modo de viver dos grupos sociais localizados à margem de mananciais aquáticos, de onde emanam os elementos materiais, imateriais e simbólicos que configuram o modo de vida desses grupos” (Neto; Furtado, 2016, p. 159). Nesse sentido, a “[...] economia, cultura, meio ambiente e religiosidade (ou crenças) configuram-se como elementos essenciais para qualquer constructo conceitual sobre os ribeirinhos” (Silva; Santos; Souza, 2016, p. 6).

Além disso, as dinâmicas das águas, as relações de trabalho, a linguagem, o imaginário social, os saberes culturais e outros elementos da natureza constituem o *ser Ribeirinho*, manifestando uma territorialidade cujas características peculiares compõem seu modo de ser, pensar e agir no meio social.

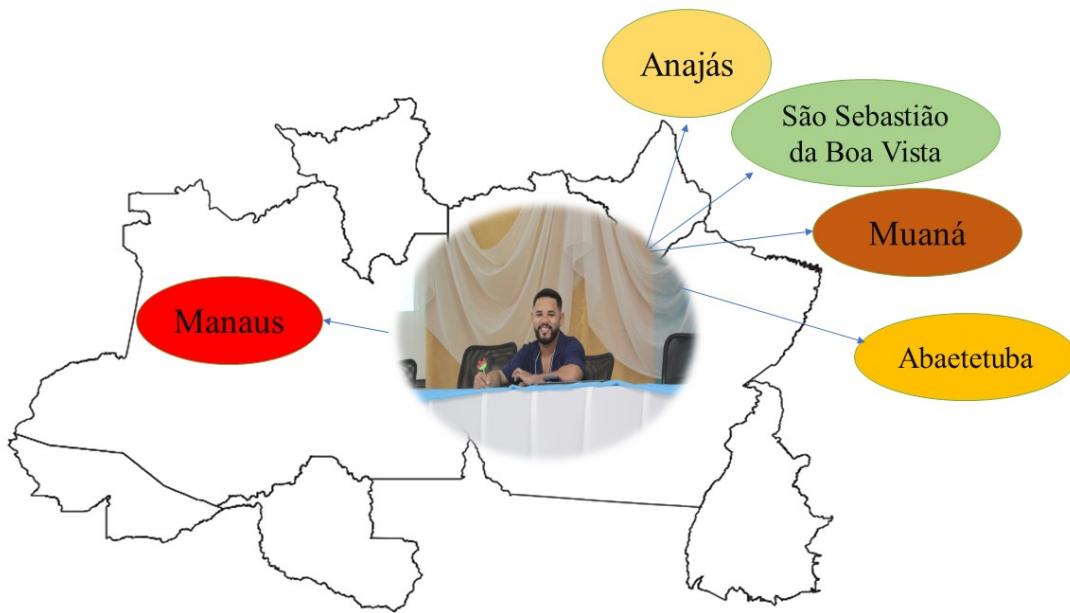
Por ser ribeirinho, a relação com as águas está em minha essência, constituindo parte da minha identidade cultural, individual e coletiva.

O rio era o local por onde nos deslocávamos para outras comunidades; para a escola; a cidade; ir à igreja; visitar nossos familiares; para trabalhar ou para qualquer outro lugar. O rio era, e ainda é, um dos nossos espaços de diversão favorito. Lembro-me com um sorriso no rosto das brincadeiras e dos momentos de lazer às margens do rio-igarapé, juntos de meus irmãos, primos, colegas. Usufruímos ao máximo de todas as suas maravilhas: das frutas, passear de canoa, tomar banho na beira do igarapé, subir em árvores, brincar de pira-pega e inúmeras outras brincadeiras. Vivi minha infância nesse cenário cheio de contradições sociais e dificuldades cotidianas, com uma condição financeira precária, ausência de energia elétrica, falta de saneamento básico, grandes distâncias percorridas para chegar à escola, ao posto médico, ao centro urbano; pela oferta de uma educação nem sempre de boa qualidade. Ao mesmo tempo, a vida era permeada pela natureza com toda a sua beleza, graciosidade, perigos e mistérios, fazendo referência as lendas típicas da região amazônica muito presente em nosso imaginário popular (Costa, 2022, p. 44).

Por conseguinte, é desse contexto territorial da Amazônia marajoara paraense que transcrevo alguns *fragmentos da memória* para abordar minha trajetória de escolarização na condição de sujeito do campo.



Figura 1- Travessias educativas ribeirinhas pelo direito à educação em territórios do campo amazônico



Fonte: Elaborado pelo autor para utilizar na tese (2025).

Portanto, evidencia-se, conforme a figura 1, que as travessias educativas ribeirinhas pelo direito à educação perpassaram por três municípios do Marajó (Anajás, São Sebastião da Boa Vista e Muaná), um na Região do Baixo Tocantins (Abaetetuba), além de Manaus, no Estado do Amazonas, para poder ingressar na pós-graduação.

Fragmentos da memória e a escrita de si: narrativas do processo de escolarização na educação básica em territórios campesinos na região do Marajó

Nasci no município de Anajás, arquipélago do Marajó, no ano de 1993. Quando criança, morava em área de campo. Lembro que, para chegarmos na cidade, tínhamos que viajar de barco em um percurso de mais de seis horas de viagem. Sou o sétimo filho de uma família composta de oito irmãos, e o primeiro a ingressar na universidade pública. Meu pai, agricultor, lavrador, agroextrativista, sempre trabalhou na roça com plantação de mandioca, banana, milho; extração de madeira, palmito, açaí etc. Minha mãe, dona de casa, era responsável pelo cuidado do lar e pela educação dos filhos.

Iniciei minha vida escolar no ano de 2001, com 8 anos de idade para estudar a antiga primeira série na escola Laranjal, localizada no igarapé “Saparará” em frente à residência dos meus pais. Adentrei a escola sabendo ler e escrever, porque minha mãe, apesar de não haver concluído seus estudos, influenciou diretamente em meu processo de alfabetização, e assim, permaneci nessa mesma instituição até finalizar a antiga quarta série do Ensino Fundamental (Costa, 2022, p. 47).



Para continuar os estudos, ingressei, em 2005, na Escola Municipal Bernardino Cardoso às margens do Rio Anajás, próxima à Comunidade Bom Jesus Leal, situada a uma distância de aproximadamente uma hora do local onde morava com minha família, para poder cursar da quinta à oitava série (Costa, 2022).

A partir desse momento, mantive contato com vários docentes contratados que vinham de cidades como Anajás, Colares, Belém, e até com freiras que chegavam todo o ano de navio para ensinar a língua espanhola, ficando, aproximadamente, um mês na escola, já que estudávamos no Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) (Costa, 2022). Trata-se de uma política genuinamente paraense, criada em meados da década de 1980, há mais de 40 anos, na tentativa de assegurar o acesso, a permanência e a formação às populações do campo que não são atendidas pela oferta do ensino regular (Souza, Brasileiro, 2025).

No ano de 2008, finalizei as etapas iniciais da educação básica. Na época, não havia escolas próximas de nossa residência que oferecessem o ensino médio. Foi necessário, então, fazer novas travessias educativas ribeirinhas no ano de 2009, por entre o igapó, rumo ao município de São Sebastião da Boa Vista. Lá, ingressei no primeiro ano do ensino médio numa escola estadual localizada na comunidade ribeirinha, conhecida como “Espedra - Nossa Senhora de Aparecida”, a qual recebia estudantes de vários lugares, desde o Alto Rio Pracuúba (onde morava) até aqueles residentes dentro de igarapés próximos à instituição.

Esses apontamentos demonstram as contradições da sociedade de classes, deixando evidente que as ações do Estado ainda não conseguem assegurar, na sua totalidade, o processo de democratização do ensino, garantindo aos estudantes a oportunidade e a possibilidade de estudarem em instituições próximas às suas residências como assegurado na legislação.

Nesse período, meu pai e meus irmãos trabalhavam com o açaí e, às vezes, ajudava-os nesse trabalho, porém, era necessário chegar cedo em casa para que fosse possível ir à escola. O trajeto casa-escola, realizado de barco, era bem longínquo, com duração de aproximadamente 2 horas. Nessa época, continuava estudando no SOME, em que a maioria dos professores trabalhavam apenas 20 a 30 dias uma disciplina e se deslocavam para outras comunidades. Sempre ficávamos 2 a 3 meses sem estudar por falta de professores, o que gerava um certo transtorno, falta de estímulo, além do ensino ser muitas vezes precarizado, tais como: o pouco tempo de aula para cada disciplina e a presença de uma prática pedagógica descontextualizada da realidade do campo com suas particularidades. Por diversos motivos minha família precisou vender a nossa residência para mudarmos para outro território. Em 2010, realizamos nossas travessias até o município de Muaná onde ingressei na Escola Estadual Dr. Sérgio Mota para cursar o 2º e 3º ano do Ensino Médio. Nesse período, trabalhava em um escritório de advocacia pela manhã e estudava a tarde para ajudar no sustento familiar. Em 2012, apesar dos percalços e desafios que encontrei, finalizei o Ensino Médio nesta mesma instituição (Costa, 2022, p. 51-52).

Importante ressaltar que, de modo geral, a proposta curricular da maioria das instituições de ensino por onde estudei, bem como o desenvolvimento das práticas pedagógicas da maioria dos professores, eram descontextualizadas da realidade sociocultural do campo ribeirinho. Desvinculadas, por sua vez, da concepção da educação do campo, pois estavam baseadas, a grosso modo, em perspectivas pedagógicas urbanocêntrica, a partir do que era proposto em livros didáticos que são elaborados, na maioria das vezes, a partir de uma realidade da qual não vivíamos.

Apesar da existência do movimento de luta pela educação do campo ocorrer desde a década de 90, contendo todas as suas bases epistemológicas sólidas e propondo a oferta de uma educação diferenciada aos sujeitos que vivem e trabalham no campo, as propostas curriculares das



instituições não contemplavam, efetivamente, o proposto no Art. 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – 9.394/96), que versa sobre a necessidade de os sistemas de ensino realizarem adaptações curriculares e metodológicas adequadas às peculiaridades e às reais necessidades da vida no campo (Costa, 2022).

Sendo assim, considero importante problematizar o contexto social, cultural, político e econômico vivenciados na sociedade contemporânea nos currículos escolares, relacionando-os com o contexto sócio-histórico em que as populações do campo vivem. É necessário abordar o avanço da globalização, o papel dos movimentos sociais, as lutas de classes, as relações de trabalho e as formas educativas expressas na dinâmica social de quem vive e trabalha no campo (Caldart, 2002).

Mediante o exposto, argumento que no decorrer desta caminhada educacional, tinha plena compreensão que apenas por meio dos estudos conquistaria meus objetivos, afinal, exercer atividade que exigisse esforço físico - trabalho braçal -, não era algo que almejava. Por observar o esforço de meu pai e meus irmãos para vender suas forças de trabalho por um valor muitas vezes irrisório, realizando serviços “pesados” em situação nada agradável que muitas vezes comprometiam a saúde para poder proporcionar a nossa sobrevivência, a alternativa mais viável que havia para “fugir” dessa situação, era a continuação dos estudos, já que eu não queria ser mais uma vítima de um sistema educacional excluinte, assim como meus irmãos foram, pois, infelizmente, a realidade social em que vivíamos e ainda vivemos, inviabilizou a permanência dos mesmos na escola (Costa, 2022, p. 51).

Todavia, pelo fato de a escola ser esse lugar de transmissão de conhecimentos e território de disputa pela classe trabalhadora (Frigotto, 2015), que almeja mudança de perspectiva de vida por meio da educação, o estudo significava melhorar a qualidade de vida familiar, representando transformação pessoal, social, profissional e a busca pela emancipação política na condição de sujeito do campo, filho da classe trabalhadora.

Movido por esse pensamento e inconformado com a minha própria realidade social, almejei continuar os estudos, galgando ingressar no ensino superior com a finalidade de conquistar novas oportunidades para melhorar a qualidade de vida da minha família. Adquirindo, assim, *capital intelectual e cultural*, conhecendo novos lugares, novas culturas e, dessa maneira, construindo novos aprendizados sobre a educação e a sociedade de classes em que vivemos.

Fragmentos da memória e a escrita de si: narrativas, práticas e vivências formativas no ensino superior no território abaetetubense

No ano de 2015, após três tentativas sem sucesso realizando o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ingressei no ensino superior dentro de um contexto de ampliação das políticas de ações afirmativas, após as garantias legais da Lei Federal nº 12.771/2012, “[...] que estabeleceu a obrigatoriedade da reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, com subcotas para pretos, pardos e indígenas, em todas as universidades federais” (Júnior; Daflon, 2014, p. 31).

As boas médias obtidas na prova do ENEM possibilitaram aprovação no curso de licenciatura em pedagogia pela UFPA, na Região do Baixo Tocantins, e no curso de licenciatura em matemática numa instituição privada localizada no município de Breves, no Marajó, com bolsa integral financiada pelo Programa Educação Para Todos (PROUNI). Na época, meus pais gostariam que estudasse na instituição privada pelo fato de ficar próxima à residência de meu irmão, facilitando o acesso e a permanência no ensino superior. Entretanto, optei pelo curso de “[...]



Pedagogia por ter a oportunidade de estudar em uma instituição pública federal e pensando no campo de atuação profissional do pedagogo, por ser bastante diversificado, já que esse profissional pode trabalhar tanto em espaços escolares, como não escolares” (Costa, 2022, p. 54).

Lembro que, na semana do calouro, muitos professores diziam: “*não passem pela universidade, vivam a universidade!*”, como forma nos deixar mais entusiasmados pela oportunidade conquistada. Assim, na condição de graduando, sempre estive em busca de novos aprendizados, pois já concebia a universidade como um mundo de múltiplas possibilidades. Realizava, então, diversos cursos de extensão universitária, participava de vários projetos e eventos acadêmicos que oportunizassem a construção de novos conhecimentos (Costa, 2022).

Mas, como não é possível descrever neste momento todos os fatos vivenciados em quatro anos de graduação, apenas apresento algumas *práticas formativas vivenciadas nesse período*. Julgo que elas foram importantíssimas para minha formação acadêmica na condição de futuro profissional da educação.

Tabela 1: Práticas formativas no curso de Pedagogia (2015-2019)

Projeto/Grupo de Pesquisa	<ul style="list-style-type: none">✓ Participação em algumas ações do Grupo de Pesquisa e Extensão De Bubuia Amazônica: Infâncias, Territórios Rurais e Processos Educativos e Culturais (2018-2019);✓ Participação em algumas ações do Experimentações: Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo, Subjetividade e Sexualidade na Educação Básica (2018);
Projeto de Extensão	<ul style="list-style-type: none">✓ Sinalizando a minha UFPA: um direito assegurado por lei (2016 e 2017);
Projeto de Ensino	<ul style="list-style-type: none">✓ Programa Residência Pedagógica (2018-2019);✓ Projeto Universidade Aberta de Abaetetuba (PUAA), conhecido como Cursinho Popular (2017 e 2018) - nesse período ministrei aula das disciplinas de filosofia e sociologia;
Curso de Extensão Universitária	<ul style="list-style-type: none">✓ Didática no Ensino Superior (UFRB/2018);✓ Formação de Professores Espaço Curricular em Ação (UNEMAT/2018);✓ Introdução à Interpretação em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (ITB/2018);✓ Práticas Pedagógicas Educacionais (UCAM/2017);✓ Relações Étnico Raciais (UNEMAT/2017);✓ Método Lógico para Redação Científica Internacional (UFPA/2017);✓ Administração Pública da Cultura (UFRGS/2016).
Artigo completos publicados em periódicos	<ul style="list-style-type: none">✓ O território vivo da feira de Abaetetuba (Pará, Brasil) (Costa; Pojo, 2021);✓ Experimentações docentes no Programa Residência Pedagógica na Escola Municipal Joaquim Mendes Contente em Abaetetuba/PA (Costa; Costa; Cardoso, 2021).



Capítulo de livros publicados	<ul style="list-style-type: none">✓ O olhar da coordenadora pedagógica da Escola Nossa Senhora do Carmo sobre as identidades e os saberes da população do campo no processo de formação continuada de professores (Costa; Ferreira; Silva, 2021);✓ Projeto Universidade Aberta de Abaetetuba (PUAA): oportunizando saberes (Costa; Trindade, 2018);✓ Formação Docente e Multiculturalismo: desafios da contemporaneidade (Costa; Trindade; Brício (2018);✓ Recordação da história e preservação da memória na voz dos prestadores de serviços do Campus de Abaetetuba (Trindade; Costa; Ferranti, 2018);
Trabalhos completos publicados em Anais de congressos	<ul style="list-style-type: none">✓ Escola, cultura e diferenças culturais: um olhar sobre a pessoa surda (Costa, 2018);✓ Educação socioambiental e formação docente: dialogando com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia/UFPA-Abaetetuba (Costa, 2019).
Resumo expandido publicados em Anais de congressos	<ul style="list-style-type: none">✓ Relacionando cultura, cotidiano e educação: uma abordagem didático pedagógica sobre o ensino de história (Costa; Trindade, 2018);✓ Os desafios acerca da sexualidade da mulher com deficiência física (Costa; Cardoso, 2018);
Eventos locais, regionais, nacionais e internacionais	<ul style="list-style-type: none">✓ Encontro dos Estudantes de Pedagogia do Campus de Abaetetuba (EPED);✓ Encontro Paraense dos Estudantes de Pedagogia (EPEPE);✓ Encontro Norte e Nordeste dos Estudantes de Pedagogia (ENNoEPE);✓ Fórum Internacional de Pedagogia (FIPED);✓ Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade; Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade; Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero e Sustentabilidade;✓ Jornada Benedito Nunes: o conhecimento e a práxis em conexão interdisciplinar;✓ Fórum de Graduação do Campus Universitário de Abaetetuba;✓ Seminário do Grupo de Pesquisa História da Educação da Criança na Amazônia paraense;

Fonte: Base de dados da Plataforma Lattes/CNPq (2023).

A análise da Tabela 1 demonstra que essas experiências possibilitaram “[...] relacionar de forma prática, os conhecimentos teórico-metodológicos que aprendi no decorrer do curso de graduação, colaborando para o aprimoramento profissional” (Costa, 2022, p. 55). Elas também foram extremamente relevantes para o amadurecimento pessoal, uma vez que os professores “[...] aprendem e amadurecem quando são capazes de analisar sua própria experiência, quando conseguem extrair dela uma solução que, posta em prática, ajude-os a fazer melhor o seu trabalho e permita-os viver uma nova experiência” (Oliveira *et al.*, 2011, p. 24).



Por meio dessas *práticas formativas*, sobretudo, a partir do envolvimento no *Grupo de Pesquisa e Extensão De Bubuiá Amazônica: Infâncias, Territórios Rurais e Processos Educativos e Culturais*, foi possível estabelecer uma aproximação inicial com a temática da educação do campo. As discussões sobre saberes, cotidiano, modos de vida, identidades e processos educativos e culturais das populações ribeirinhas relacionadas às infâncias das águas amazônicas contribuíram de forma significativa para a formação acadêmica na condição de pesquisador incipiente no campo da educação.

Fragments da memória e a escrita de si: narrativas, práticas e vivências formativas na pós-graduação em educação no território amazonense

Ao longo da formação inicial na graduação, compreendemos que o ato de ensinar é desafiador e exige inúmeros conhecimentos, dos quais o professor necessita se apropriar para realizar seu trabalho. Nesse processo, entende-se que a qualificação profissional não finaliza com a formação inicial. Trata-se de um processo contínuo, que perpassa toda a nossa existência, envolvendo, direta ou indiretamente, outras pessoas. Envolve avançar nos estudos para o mundo da pós-graduação, da imersão na pesquisa científica, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos, pelo fato de que o educador democrático deve trabalhar com os discentes a rigorosidade metódica (Freire, 1996), no sentido de que é possível aprender criticamente. “E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (Freire, 1996, p. 13).

Com base nesse entendimento surgiu o interesse em enveredar-se pelo mundo da pós-graduação em busca de novos conhecimentos, novas visões e compreensões críticas do mundo, como instrumento que possibilitará atuar, da melhor maneira possível, com os educandos em sala de aula, principalmente no ensino superior, onde futuramente almejo trabalhar (Costa, 2022, p. 58).

Após concluir o curso de graduação em pedagogia, cogitava fazer mestrado em uma instituição de grande prestígio social fora do estado do Pará. Nessa busca, mesmo sem obter muitos conhecimentos do que deveria ser feito para tentar ingressar no mestrado, participei, em 2019, do Encontro Norte e Nordeste dos Estudantes de Pedagogia (ENNOEPE), realizado em Salvaterra, onde conheci um estudante de Manaus. “O contato pelas redes sociais possibilitou tomar conhecimento do processo de seleção de mestrado e doutorado da UFAM, na modalidade fluxo contínuo para ingresso no 1º semestre de 2021. Assim, sob orientação do mesmo, realizei inscrição no exame de seleção, sendo aprovado” (Costa, 2022, p. 58).

Dessa forma, mesmo no contexto pandêmico, o ano de 2020 finalizou com novas surpresas, oportunidades e travessias, em que as correntezas das águas marajoara “[...] guiadas pelos bons ventos da curiosidade, cruzaram o horizonte e levaram-me do território paraense a cidade de Manaus, no Amazonas, em busca de novas formações, para ingressar no PPGE/UFAM” (Costa, 2022, p. 59).

Essas travessias estão possibilitando realizar, aos poucos, um dos meus objetivos: adquirir *capital intelectual e cultural*, conhecendo novos lugares, novas culturas e construindo novos conhecimentos sobre o campo da educação e da sociedade de classes em que vivemos.

Trata-se de mais uma travessia cheia de bons ventos, aventuras, descobertas e muitos aprendizados sobre os contextos socioculturais e educacionais na Região Amazônica. Aprendizados para a vida pessoal e profissional, a partir de uma ótica acadêmica, da imersão na pesquisa e na produção de conhecimentos científicos no campo educacional (Costa, 2022, p. 59).



O percurso formativo na pós-graduação inicia-se em 2021, de forma remota, por causa da crise sanitária causada pela pandemia da Covid-19. Desta forma, estudei todas as disciplinas obrigatórias em território paraense. Em 2022, viajei para Manaus com o intuito de continuar os estudos. Sendo assim, apresento aqui uma síntese de algumas disciplinas cursadas, por julgá-las que contribuíram diretamente com a construção da pesquisa, na compreensão do processo de formação docente e no conhecimento de si, possibilitando estabelecer relações entre minha trajetória de escolarização com a concepção de educação do campo (Costa, 2022).

A disciplina *Educação, Cultura e Desafios Amazônicos*, trouxe “[...] contribuições significativas para compreensão da formação de professores(as) do campo no contexto amazônico, pois a ementa abordava algumas temáticas, tais como: o contexto econômico, político internacional e nacional frente aos desafios das políticas educacionais na Amazônia” (Costa, 2022, p. 60); educação e diversidade cultural e a formação e *práxis* do educador frente aos desafios amazônicos e desenvolvimento regional.

A disciplina *Metodologia da Pesquisa Científica em Educação*, “[...] apresentou uma rede de pressupostos teórico-epistemológicos no campo das Ciências Humanas e Sociais, demonstrando as características, limites e possibilidades para realização da pesquisa na área educacional” (Costa, 2022, p. 60).

Na disciplina *Formação do Educador: Tendências, Perspectivas e Novas Abordagens Teórico-metodológicas*, foi possível discorrer sobre “[...] as tendências e abordagens concernentes ao processo de formação de professores(as), abordando eixos temáticos como: perfil profissional, saberes docentes, profissionalização docente, etc., frente à realidade amazônica” (Costa, 2022, p. 60). A disciplina tinha como um de seus objetivos “[...] analisar o processo de investigação sobre a formação de professores(as) identificando tendências, perspectivas e novas abordagens teórico-metodológicas no processo de formação e trans-formação dos profissionais da educação, refletindo sobre o significado de ser educador(a) na realidade amazônica” (Costa, 2022, p. 60) e suas possíveis repercussões no processo de formação pessoal e profissional.

Além disso, o estágio docente, realizado na disciplina *Educação na Região Amazônica*, foi primordial para pensar na educação do campo no contexto amazônico-abaetetubense, além do próprio percurso formativo do pesquisador, já que possibilitou estabelecer reflexões sobre a Amazônia, ou melhor, as múltiplas Amazônias sob uma abordagem socioantropológica (Costa; Borges; Victória, 2023). Nessa disciplina, discutimos o papel da educação frente aos desafios amazônicos, a partir de uma perspectiva histórico-crítica, ao abordar a região no contexto nacional e internacional. Assim, durante as discussões dos textos em sala de aula, foi possível lançar um olhar reflexivo sobre a própria ação educativa, seja na condição de discente-aprendiz ou como futuro profissional da educação, inserido no contexto amazônico-ribeirinho-marajoara-paraense (Costa; Borges; Victória, 2023).

Ademais, a trajetória educativa na pós-graduação ampliou a minha compreensão acerca da concepção de educação do campo como um paradigma contra-hegemônico que nasceu da mobilização dos movimentos sociais do campo pela garantia de direitos à terra, à educação e à manutenção de suas organizações socioculturais e políticas dentro de seus territórios, de suas comunidades (Caldart, 2002). Assim, a educação do campo se caracteriza pela produção política e social dos sujeitos que vivem no e do campo, e na luta pela garantia dos seus direitos, cuja finalidade é “[...] de educar as pessoas que trabalham no campo, para que se encontrem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino” (Caldart, 2002, p. 19).

A educação do campo luta por um projeto de sociedade humana, democrática, justa e igualitária, em que os próprios sujeitos do campo possam ter a possibilidade de assumirem sua

autonomia para pensarem a relação humano-natureza e suas inter-relações com a educação, a cultura e o trabalho. Pensarem seus lugares, seus trabalhos, seus projetos educativos, suas educações e seu país, de modo geral, a partir do diálogo com a tradição pedagógica vinculada à objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social, fundamentada em concepções filosóficas, sociológicas e metodológicas das pedagogias que a constituem: pedagogia socialista, pedagogia do oprimido/pedagogia popular; pedagogia do movimento (Caldart, 2002).

Por conseguinte, no decorrer da trajetória educativa na pós-graduação, foi possível desmistificar a própria concepção de educação do campo que, outrora, resumia-se nas discussões apenas das identidades, dos saberes culturais. Passei a ter a compreensão de que a educação do campo “[...] parte de um paradigma teórico e político, cujo referencial teórico, origina-se de sua materialidade e do movimento histórico da realidade a que se refere, buscando apreender o fenômeno e/ou o objeto na sua constituição histórica” (Caldart, 2008, p. 72).

Portanto, nesse movimento dialético, a educação do campo necessita ser “[...] pensada na tríade Campo – Política Pública – Educação” (Caldart, 2008, p. 72), no intuito de lutar pelo direito e pelo desenvolvimento de uma política pública de educação da classe trabalhadora do campo, necessárias à sua própria sobrevivência como classe, mas também como humanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões sobre *as grafias de vida ribeirinha* na sua relação com as narrativas, práticas e vivências formativas em territórios do campo amazônico permitiram compreender que, no decorrer desse percurso formativo, inúmeras vezes meus direitos à educação foram negligenciados por parte Estado.

Dessa maneira, os entrelaces estabelecidos com o objeto de pesquisa possibilitaram os atravessamentos de questões que envolvem os conhecimentos sobre educação do campo, as identidades, os currículos, as políticas públicas educacionais de educação do campo e os desafios da educação na região amazônica. Além desses atravessamentos, emerge a importância de compreender a formação docente fundamentada na epistemologia da *práxis* e na teoria histórico-crítica de base marxista, em contraposição à perspectiva da epistemologia da prática, por ser de caráter neoliberal e tecnicista, voltada para atender à lógica do sistema capitalista.

Por meio do *memorial acadêmico* como dispositivo de pesquisa e formação, foi possível compreender que os currículos dos cursos de graduação e, mais especificamente, da pós-graduação, com seus enfoques teórico-metodológicos, contribuíram para o entendimento das *grafias de vida ribeirinha* e suas interfaces com a educação do campo. Possibilitam, assim, ressaltar que essa é uma história de superação pessoal, que demonstra o esforço, a dedicação e a autonomia de um jovem pesquisador incipiente lutando em prol de seus ideais. Mas, apesar dos esforços, tais compreensões e conquistas só foram possíveis mediante o papel das políticas públicas educacionais construídas pelas reivindicações dos movimentos sociais e institucionalizadas dentro de um plano de governo que se “preocupou” com as populações pobres desse país. Implementaram-se a política de cotas raciais para que estudantes da classe trabalhadora tenham acesso à universidade, e as políticas de assistência estudantil e de fomento à pesquisa que possibilitaram a permanência no ensino superior (graduação e pós-graduação), historicamente ocupado pela elite brasileira.

Nesse sentido, as transformações que estão ocorrendo em minha vida após o ingresso na universidade demonstram que o caminho percorrido até aqui é também fruto de muito esforço pessoal e recheado de bons resultados, com a possibilidade de enveredar por novos horizontes.



Objetivo fazer novas travessias educativas, por considerá-las inconclusivas, já que é um processo contínuo que perpassa toda nossa existência.

Sendo assim, a trajetória formativa deste pesquisador incipiente continua a enveredar-se por novas águas do conhecimento em territórios do campo amazônico, rumo ao doutorado, possibilitando alcançar o mais avançado nível de ensino do país. Além disso, destaca-se a recente atuação profissional como docente efetivo do magistério superior da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), contribuindo com o ensino, a pesquisa e a extensão em um curso de pedagogia na região amazônica.

Ademais, espera-se que este trabalho possa contribuir com novos estudos sobre narrativas autobiográficas. E que as múltiplas grafias de vida pensadas a partir das políticas públicas educacionais e da concepção de educação do campo sirvam como um paradigma contra-hegemônico que luta pela garantia de direitos aos sujeitos do campo e pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária, auxiliando na construção de protagonistas e não coadjuvantes de nossa própria história, a fim de inspirar outros sujeitos a trilharem novas travessias educativas rumo aos seus sonhos!

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), pela oportunidade de estudar em um programa que há mais de 30 anos vem resistindo e formando mestres e doutores na Amazônia.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (Fapeam), agências de fomento que financiam o nosso programa e nossas pesquisas, possibilitando minha permanência na pós-graduação.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria José de Souza *et al.* *Relatório Analítico do Território do Marajó*. Belém: Universidade Federal do Pará: Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Campus Breves/UFPA, 2012. Disponível em <https://pt.scribd.com/document/421525640/023-Relatorio-Analitico-do-Marajo-pdf>. Acesso em 28 jun. 2025.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org.) *Educação do campo: identidades e políticas públicas*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, Coleção Por uma educação do Campo, n. 4, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: FERNANDES, Bernardo Mançano *et al.* *Educação do Campo: campo-políticas públicas-educação*. Brasília: Incra, MDA, 2008. p. 1-9.

CHAVES, Maria do Perpétuo Socorro Rodrigues; BARROSO, Silvana Compton; LIRA, Talita de Melo. Populações tradicionais: manejo dos recursos naturais na Amazônia. *Revista Praiavermelha*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 111-122, jul./dez. 2009. Disponível em <https://revistas.ufrrj.br/index.php/praiavermelha/issue/view/750/260>. Acesso em 28 jun. 2025.

COSTA, Francisau Fernandes da. *Educação do campo no território abaetetubense: análise da formação de professores(as) com base no plano municipal de educação*. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2022.



COSTA, Francisauro Fernandes da; BORGES, Heloisa da Silva; VICTÓRIA, Cláudio Gomes da. Experimentações docentes no curso de pedagogia da FACED/UFAM: diálogo interdisciplinar sobre as múltiplas realidades Amazônicas. *Debates em Educação*, [s. l.], v. 15, n. 37, p. e14085, 2023. Disponível em <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/14085>. Acesso em 28 jun. 2025.

FINGER, Matthias. As implicações socioepistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias. *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRN. São Paulo, 2010. p. 119-128.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. *Revista Contemporânea de Educação*, [s. l.], v. 10, n. 20, jul./dez. 2015. Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2729>. Acesso em 28 jun. 2025.

HENRIQUES, Eda de Oliveira; GUIMARÃES, Heriédnha Cardoso; RODRIGUES, Verônica Fabiola Neves. Paulo Freire e pesquisa narrativa (auto)biográfica: diálogos entre leitura do mundo, de si e de trajetórias de formação. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 67, p. 145-158, 2021. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/62031>. Acesso em 17 fev. 2024.

JOSSO, Marie-Chistine. Da Formação do Sujeito... Ao Sujeito da Formação. In: NÓVOA, Antônio.; FINGER, Mathias. *O Método (auto)biográfico e a Formação*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 59-79.

JÚNIOR, João Feres; DAFLON Verônica Toste. Políticas da Igualdade Racial no Ensino Superior. *Cadernos do Desenvolvimento Fluminense*, Rio de Janeiro, n. 5, p. 31-44, 2014. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/cdf/article/view/14229>. Acesso em 02 mar. 2022.

NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias. *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRN. São Paulo, 2010a.

NÓVOA, Antônio. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias. *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRN. São Paulo, 2010b. p. 155-188.

NETO, Francisco Rente; FURTADO, Lourdes Gonçalves. *A ribeirinidade amazônica*: algumas reflexões. *Cadernos de campo* (São Paulo-1991), São Paulo, v. 24, n. 24, p. 158-182, 2016. Disponível em <https://revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/97408>. Acesso em 28 jun. 2025.

OLIVEIRA, Mara Rita Duarte de et al. Memórias de Professoras Ribeirinhas. In: OLIVEIRA, Mara Rita Duarte de et al. (org.). *Memória e Docência*: experiências formativas em Abaetetuba. Abaetetuba: Literacidade, 2011.

PARÁ. *Lei 8.186 de 23 junho de 2015*. Aprova o Plano Estadual de Educação – PEE e dá outras providências. Diário oficial: Pará, 2015. Disponível em <https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/fee/Lei%20%208186-2015-6d69d.pdf>. Acesso em 28 jun. 2025.

SOUZA, Márcio. *História da Amazônia*: do período pré-colombiano aos desafios do século XXI. 1ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

SOUZA, Luciandro Tassio Ribeiro de; BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo. Nas Raízes do Some: o Ensino Modular na Amazônia Paraense. *REH - Revista Educação e Humanidades*, [s. l.], ano 6, v. 6, n. 1, p. 239-261, jan./jun. 2025. Disponível em <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/reh/article/view/17328/10695>. Acesso em 28 jun. 2025.

SILVA, José Bittencourt da; SANTOS, Jenijunio dos; SOUZA, Nazaré Serrat Diniz de. Escola básica e comunidades ribeirinhas em Belém, Estado do Pará: problemas e perspectivas. *KLA Working Paper Series*, n. 18, 2016, p. 1-25, 2016. Disponível em https://kompetenzla.uni-koeln.de/sites/fileadmin2/WP_Bittencourt.pdf. Acesso em 28 jun. 2025.

*Submetido em março de 2024
Aprovado em junho de 2025*

Informações das autoras

Francisauro Fernandes da Costa
Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) / Universidade Federal do Amazonas (UFAM).
E-mail: francisaurocosta55@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8717-0330>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9493361110819203>

Heloisa da Silva Borges
Universidade Federal do Amazonas (UFAM).
E-mail: helo-borges@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7629-7056>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9429409939324333>