

AS NARRATIVAS ORAIS MÍTICAS NO COTIDIANO ESCOLAR RIBEIRINHO NA PERSPECTIVA DA ECOLOGIA DE SABERES

Sheyla Campos Almeida¹

sheylac65@gmail.com

Universidade do Estado do Pará- UEPA

Priscila Deomara Assunção Magalhães²

prisciladeomara@hotmail.com

Universidade do Estado do Pará- UEPA

Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva³

cardoso_socorro@yahoo.com.br.

Grupo de Pesquisa Culturas e Memórias Amazônicas

Universidade do Estado do Pará- UEPA

Resumo

Este artigo considera o fato de que a maioria das escolas da região da Amazônia paraense, pouco valoriza a literatura popular como literatura propriamente dita, como as narrativas orais míticas, que alimentam o imaginário simbólico de grupos sociais ribeirinhos. O presente trabalho tem por objetivos: analisar os fundamentos teóricos que problematizam a invisibilidade dos saberes populares, tendo por base a ecologia de saberes de Santos (2006) e analisar a questão da segregação literária, por meio de narrativas míticas, de grupos sociais que habitam comunidades ribeirinhas na Amazônia paraense. Consiste em uma pesquisa bibliográfica. Entre os referenciais teóricos analisados neste texto estão Arroyo (2014), Bacherlard (1942) e Santos (2006; 2010). Os resultados destacam-se: a leitura literária, assim como a exposição oral de narrativas míticas de grupos sociais distintos por meio de contação, que não possuem registros orais, necessitam ser descobertas pelo leitor infante-juvenil como uma fonte infinita de prazer/saber/fazer, sendo necessário que os docentes sejam mediadores das relações entre os saberes populares e os saberes científicos, realizando nas escolas a ecologia de saberes e reconhecendo e valorizando os saberes tradicionais destas comunidades.

Palavras chave: Narrativas orais; Literatura popular; Ecologia de saberes.

Abstract

This article considers the fact that most schools in the Amazon region from Para, less value popular literature as literature itself, such as the mythical oral narratives that feed the symbolic imagery of social groups from the riverside. To analyze the theoretical foundations that problematize the invisibility of popular knowledge, based on the ecology of Knowledge of Santos (2006) and analyze the issue of literary segregation, through mythical narratives, of social groups that inhabit riverside communities in the Paraense Amazon. It consists of a bibliographic research. Among the theoretical referential analyzed in this text are Arroyo (2014), Bacherlard (1942) and Santos (2006; 2010). The results highlight Literary reading, as well as the oral exposition of mythical narratives of different social groups by means of contation, which do not have oral records, need to be discovered by the child-juvenile reader as an infinite source of pleasure/know-how, being necessary for teachers to be mediators of the relationships between popular knowledge and scientific knowledge, performing at the schools.

Keywords: Oral narratives; Popular literature; Ecology of knowledge

¹ Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Pará. Integrante do Grupo de pesquisa Cultura e Memórias Amazônicas. E-mail: sheylac65@gmail.com

² Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Pará. Integrante do Grupo de Pesquisa Culturas e Memórias Amazônicas. E-mail: prisciladeomara@hotmail.com

³ Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutora em Semiótica e Linguística Geral. Pesquisadora da Universidade do Estado do Pará e Universidade da Amazônia. Pesquisa do Grupo de Pesquisa Culturas e Memórias Amazônicas. E-mail: cardoso_socorro@yahoo.com.br.

Introdução

Na maioria das escolas da região da Amazônia paraense, no caso deste estudo, as ilhas de Belém, observamos em nossa experiência como professora, que pouco se valoriza a literatura popular como literatura propriamente dita, como, por exemplo, as narrativas orais míticas, que alimentam o imaginário simbólico de grupos sociais ribeirinhos, habitantes das ilhas da região metropolitana de Belém. Observamos, também, sequer são mencionadas em livros didáticos, coletâneas de contos e mitos paraenses, pois não há um trabalho efetivo de valorização destas narrativas orais, uma vez que, não são de interesses de estudos das ciências sociais e humanas, a fim de ampliar o repertório cultural, em percurso pelos saberes advindo da sustentação teórica ao que tange aos fundamentos históricos e filosóficos das ciências humanas, que privilegia o debate sobre o pensamento epistemológico cientificista moderno, secundarizando os saberes culturais locais, como é o caso das narrativas míticas da Amazônia.

A necessidade de alunos nortistas serem envolvidos em nossas raízes literárias é pungente, pois a prática de leitura é relevante, uma vez que afeta duramente o reconhecimento do valor sócio-cultural-literário de nosso Estado e região amazônica. Para isso, há diversas estratégias de incentivo à leitura e uma que consideramos vital: a pesquisa, por possibilitar explorar o desconhecido, por meio da curiosidade, do lúdico, do fantástico, do imaginário, das crenças e religiosidade, a fim de descobrir nos meandros das narrativas orais míticas as particularidades pertencentes à cultura de cada grupo social, mesmo grupos tão próximos do centro urbano, mas tão distantes sócio-culturalmente, no caso das sociedades ribeirinhas. E, principalmente, por colocar os segmentos sociais ribeirinhos como sujeitos de seu conhecimento, história e cultura. Arroyo (2014) destaca:

[...] O mais importante na pedagogia da prática da liberdade e do oprimido não é que ela desvia o foco da atenção pedagógica deste para aquele método, mas dos objetos e métodos, dos conteúdos e das instituições para os sujeitos. Paulo não inventa metodologias para educar os adultos camponeses ou trabalhadores nem os oprimidos, mas reeduca a sensibilidade pedagógica para captar os oprimidos como sujeitos de sua educação, de construção de saberes, conhecimentos, valores e cultura. Outros sujeitos sociais, culturais pedagógicos em aprendizados, em formação. Não propõe como educá-los, mas como se educam, nem como ensinar-lhes, mas como aprendem, nem como socializa-los, mas como se socializam, como se afirmam e se formam como sujeitos sociais, culturais, cognitivos, éticos, políticos que são. Onde Paulo capta ou aprende que os jovens, os trabalhadores e os camponeses são sujeitos pedagógicos? Estando atento a suas presenças e a seus movimentos sociais e culturais, a suas práticas de liberdade e de recuperação da humanidade roubada. (p. 27)

O presente trabalho tem por objetivos: analisar os fundamentos teóricos que problematizam a invisibilidade dos saberes populares, tendo por base a ecologia de saberes de Santos (2006) e analisar a questão da segregação literária, por meio de narrativas míticas, de grupos sociais que habitam comunidades ribeirinhas na Amazônia Paraense.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica. Entre os referenciais teóricos analisados neste texto estão Arroyo (2014), Bachelard (1942) e Santos (2006; 2010) consideramos a necessidade de as escolas das ilhas valorizarem os conhecimentos, valores, crenças, tradições literárias e religiosidade trazidos por crianças e jovens ribeirinhos ao adentrarem o espaço escolar.

Essas crianças chegam a escola com saberes e experiências muitas vezes oriundas de opressão, de pobreza, de violência, e, esta vivência reeduca os professores. Essa é uma das funções da educação: confrontar a realidade, quando professores sabem interpretar os saberes trazidos pelos (as) alunos (as). Saber interpretar seus saberes de mundo, o que sabem de si mesmos, de raça, de gênero, saberes segregados e oprimidos; comenta:

Que indagações trazem esses Outros Sujeitos para as teorias pedagógicas? Se os educando são Outros à docência, os docentes poderão ser os mesmos? Questões desafiantes para a educação popular e escolar.

As experiências de educação mais próximas da dinâmica popular tiveram grande sensibilidade para captar a presença dos novos sujeitos. A literatura sobre educação popular, a partir de seu início nos anos de 1960, destaca sua centralidade na ação educativa. Sujeitos em movimento, em ações educativas. A educação como um processo de humanização de sujeitos coletivos diversos. Pedagogias em movimento. (Arroyo, 2014. p. 26)

Pensar uma escola comprometida com sua função sociocultural é gerar possibilidades de oportunizar às novas gerações o acesso ao conhecimento historicamente produzido. Uma escola acolhedora, capaz de transpor seus muros e reconhecer que é constituída por sujeitos oriundos de diferentes realidades. Uma escola que não desconsidere a dimensão das emoções dos sujeitos que a constituem deixa de valorizar uma dimensão importante da vida, pois antes de sermos professores, alunos, funcionários, somos humanos.

A seguir apresentamos as bases teóricas das relações entre as diferentes formas de conhecimento por meio do que Santos (2006) denomina ecologia de saberes e, posteriormente, a análise da produção literária, envolvendo narrativas míticas em escolas de comunidades ribeirinhas, apontando a necessidade de serem reconhecidos os saberes culturais locais no âmbito escolar.

Para Santos (2006) “no campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste na concessão à ciência moderna de monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e falso, em detrimento de dois conhecimentos alternativos”(p. 33). Dessa forma, a dicotomia entre os conhecimentos científicos e empíricos, não sendo validados do ponto de vista da comunidade científica, anulando outras formas de produção do conhecimento na inquirição científica, ou seja, as poesias poéticas sofrem invisibilidade nas suas narrativas.

É relevante considerar que nas escolas há uma dicotomia entre os saberes, existindo a valorização dos saberes científicos e a segregação de saberes populares. Assim, quando educadores desconsideram os saberes experiências da vida cultural dos educandos, estabelecem as linhas divisoras destes saberes, para não serem reconhecidos na comunidade científica, deixando de serem considerados como um conhecimento legítimo social, que estão nas vivências trazidas pelos alunos para o âmbito escolar apresentadas como experiências vividas e aplicadas no cotidiano.

Destacamos que há diferentes saberes no espaço social, conforme expressa Santos em sua Epistemologia do Sul.

(...) tensões entre a ciência, a filosofia e a teologia tem sido sempre altamente visíveis, mas como defendo, todas elas tem lugar deste lado da linha. A sua visibilidade assenta na invisibilidade de formas de conhecimento que não encaixam em nenhuma destas formas de conhecer. Refiro-me aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas do outro lado da linha. Eles desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso. É inimaginável aplicar-lhes não só a distinção científica entre verdadeiro e falso, mas também as verdades inverificáveis da filosofia e da teologia que constituem o outro conhecimento aceitável deste lado da linha, não há conhecimento real, existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que, na melhor das hipóteses, porém tornar-se objetos ou matéria- prima para inquirição científica. (Santos & Menezes, 2010, p. 23)

Os autores em questão, consideram que os saberes devem dialogar entre si; cada grupo social tem seus saberes, que devem romper barreiras criadas pela hegemonia de saber na modernidade que desautoriza os outros discursos. Todo conhecimento deve ser válido e desbancar o paradigma eurocêntrico é vital.

Na Ecologia de Saberes os conhecimentos científicos e populares se articulam a fim de fortalecer epistemologicamente as ações coletivas. Assim, para se conhecer a biodiversidade da Amazônia há necessidade do conhecimento indígena ou das populações ribeirinhas, além do conhecimento científico, na ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos e, portanto, também ignorâncias. Como não há ignorâncias tão heterogêneas, autônomas e interdependentes quanto os saberes. Dada esta interdependência, a aprendizagem de certos conhecimentos pode envolver o esquecimento e a ocultação de outros e, em última instância, a ignorância destes, ou seja, na ecologia, a ignorância não é necessariamente um estado original ou ponto de partida. Pode resultar de esquecimento ou desaprendizagem implícitos nas aprendizagens recíprocas através das quais se realiza a interdependência. Daí que na ecologia de saberes seja crucial perguntar a cada momento se o que se aprende vale o que se esquece ou desaprende. A ignorância só é uma forma desqualificada de ser e de fazer quando o que se aprende vale mais que o que se esquece. A utopia do interconhecimento é aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios. É esta tecnologia de prudência que subjaz à ecologia de saberes. (Santos, 2006, p. 33)

Ao contextualizar o conceito ecologia dos saberes, o autor traz uma discussão sobre a hegemonia e a dominação do conhecimento científico, na medida, em que existem outros conhecimentos que dão conta de explicar a nossa realidade. Além disso, questiona a razão de serem denominados “tradicional, alternativo ou periférico”, considerando que todos os “conhecimentos não científicos”. Compreende a hierarquia entre o científico e o não científico evidencia uma relação de dominação. “O conhecimento não está num nível de igualdade e não são todos válidos. A ecologia do Saber faz parte de um conjunto epistemológico onde o aspecto cognitivo não se separa do político” (Santos, 2006, p. 33).

Santos (2006) expressa a necessidade de igualdade entre essas formas diferentes de conhecimento e propõe o diálogo numa relação horizontal, na qual não há conhecimento superior ou inferior, mas concepções diferentes da realidade que devem comunicar-se, tornando-se interdependentes.

Assim, na escola cabe aos educadores realizarem um exercício de mediação cultural que vai integrar os saberes que circulam na vida e no imaginário do aluno (a).

A escola, os saberes culturais e a imaginação simbólica: o mito, o letramento literário

As comunidades ribeirinhas são constituídas em diferentes dimensões, seja por casas isoladas ou em pequenas aglomerações ao longo das diversas ilhas da região metropolitana de Belém. Geralmente, as habitações estão junto à água de canais e rios permanentes.

As Populações Ribeirinhas são compostas por sujeitos sociais ligados fortemente à hidrografia amazônica, que sustenta um importante papel no processo de ocupação desse espaço territorial brasileiro (Santos, 2014). Essas populações lutam por igualdade de direitos; direito à educação, saúde, lazer, território, lutam pela valorização de seus costumes e tradições. Lutam também pela valorização de seus saberes e cultura, que perpassa pelo reconhecimento de sua produção literária.

Reconhece-se aqui o poder transcendental da leitura, mas essa transcendência não é algo totalmente desvinculado da realidade que nos cerca, pois se assim o fosse, não interviria na realidade, sendo apenas responsável pela reprodução alienante. Pelo contrário, o poder e a magia da literatura encontram eco exatamente nessa realidade, ajudando-nos a compreendê-la e nela intervir, recriando-a. Ao mergulhar na leitura, [o leitor] entra em outra esfera, mas não perde o sentido do real e aí está, a nosso ver, a função mágica da literatura: através dela vivenciamos uma outra realidade, com suas emoções e perigos, sem sofrer as consequências daquilo que fazemos e sentimos enquanto lemos.

Um trabalho com a leitura literária na escola deve, portanto, levar em conta a seguinte questão: qual concepção de literatura e de leitura norteia o trabalho com o texto na escola? O texto literário ao circular na escola traz a necessidade de que com ele seja realizado um trabalho que vá para além de uma simples leitura e realização posterior de exercícios de fixação.

Para Soares (2003) o letramento designa práticas de leitura e escrita num contexto em que faça sentido, ou seja, o aluno precisa saber fazer uso social e envolver-se nas atividades de leitura e escrita. E, na visão de Rojo (2009), o letramento vai além da alfabetização que ocorre nas escolas e se dá de múltiplas formas, por meio da relação social.

Assim, analisar a utilização de métodos diferenciados de leitura e letramento por meio de narrativas orais, de certa forma conduz o leitor a evidenciar o surrealismo contido no mito; conhecer e discutir o gênero textual mito como literatura.

Para o narrador do mito o fato possui um caráter real, embora não o tenha presenciado e, a fim de confirmá-lo como fato verdadeiro, eles usam o mito como meio de confirmação de suas tradições sociais e culturais. Os mitos se fortalecem através da oralidade, sempre contado por algum antepassado que contou a outro alguém como aos avós, aos tios mais velhos, amigos mais idosos.

As narrativas como as que relatam o nascimento de Jesus, em que a virgem Maria é engravidada pelo Espírito Santo; nos relatos que envolvem o surgimento do mundo com o fenômeno do Big Bang, em que cientistas afirmam que a origem do universo foi a partir de uma explosão, ou até os contos do caboclo amazônica como a narrativa do Boto, em que um moço encantado engravida uma moça às margens de um rio e a existência da cobra grande, há um caráter surreal que envolve a essência do mito ocidental.

Nas narrativas de Monteiro (2005) há uma velha crença de que existe uma cobra grande adormecida embaixo de parte da cidade, sendo que sua cabeça estaria sob o altar-mor da Basílica de Nazaré e o final da cauda debaixo da Igreja de Nossa Senhora do Carmo.

Na figura 1, a seguir, uma ilustração de como mito Cobra Grande faz parte do cotidiano de comunidades ribeirinhas da Amazônia.



Figura 1. Ilustração de figura mítica Cobra Grande. Recuperada de <https://binged.it/2R4pV9t>

O imaginário deve ser respeitado em sua essência de verdade e não como ficção, ilusão, fantasia, invenção, uma vez que a força criadora da imagem já se estabeleceu na ciência. É necessário um extensivo estudo da produção cultural humana, especialmente, das imagens que surgem a partir das narrativas orais,

das religiões e das manifestações culturais dos grupos sociais. Logo, faz-se necessário estabelecer um trajeto antropológico do imaginário, que abranja do biológico ao social, bem como do social ao biológico.

A imaginação não é, como o sugere a etimologia, a faculdade de formar imagens da realidade; ela é a faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade, que cantam a realidade. É uma faculdade de sobre- humanidade. (Bachelard, 1942, p.16)

Monneyron, Renard, Legros e Tacusse (2007) afirmam que “Para Durand, a imaginação simbólica está na origem das teorias científicas” (p. 155):

O imaginário [tem a capacidade] de incitar, de dirigir a pesquisa científica ou técnica. Canguilhem (1952) tinha reparado que o desenvolvimento heurístico segue um plano e uma visão imaginários. Este biólogo tem um imaginário do fragmento, da célula, da molécula: seu schème verbal é “cortar” e “frequentar”, enquanto o de outro, ao contrário, apenas situa sua investigação nos conjuntos, nos tecidos, nos órgãos, nas funções; por isso, seu schème verbal é “tomar coerente” e “globalizante”. Bachelard tinha já assinalado esse fenômeno: não importa como se inventa, e sim que se está sempre preparado para um devaneio inventivo, uma declinação imaginária. Holton, físico de Harvard, magistralmente mostrou que são as “forças” problemáticas radicalmente opostas que levaram Einstein e Niels Bohr a suas teorias. Em um, o imaginário do contínuo; em outro[...], o imaginário do pontual e do descontínuo. (Monneyron, Renard, Legros & Tacussel, 1996, 180-181)

Considerando a realidade de nossa sociedade, que ainda assume pré-concepções diante do que foge ao padrão há séculos impostos acerca de cultura, de literatura e de conceitos sociais, há um caminho longo e árduo em busca de aprofundar os estudos, as pesquisas, as coletas de dados, a fim de reunir e de organizar coletânea de narrativas orais míticas de ribeirinhos, enfatizando o caráter inédito destas narrativas, uma vez que se desconhece o número extraordinário de narrativas orais distintas sobre todos os temas que mantêm as tradições vivas destes grupos sociais que vivem de certa forma isolados de centros urbanos, como o da cidade de Belém.

Algumas ilhas que circundam Belém ainda encontram-se sem energia elétrica. Quando mencionamos isolados é que mesmo estando tão próximos do centro urbano, os ribeirinhos da Amazônia paraense, também passam pelo processo de desumanização, de segregação, de descaso, por parte da sociedade como um todo, e, principalmente dos governantes e de políticas públicas que não os alcançam, exceto quando há algum tipo de interesse socioeconômico.

Weber (1973), ao analisar o conceito de ação social, analisa detidamente os significados de “relação social”. O autor explica como uma relação social denomina-se “relação comunitária” e quando se denomina “relação associativa”.

Uma relação social denomina-se “relação comunitária” quando e na medida em que a atitude na ação social – no caso particular ou em média ou no tipo puro – repousa no sentimento subjetivo dos participantes de pertencer (afetiva ou tradicionalmente) ao mesmo grupo. Uma relação denomina-se “relação associativa” quando e na medida em que a atitude na ação social repousa num ajuste ou numa união de interesses racionalmente motivados (com referência a valores ou fins). A relação associativa, como no caso típico, pode repousar, especialmente, (mas não unicamente num acordo racional, por declaração recíproca. Então a ação correspondente, quando é racional, está orientada: a) de maneira racional referente a valores, pela crença do compromisso próprio; b) de maneira racional referente a fins pela expectativa da lealdade da outra parte. (Weber, 1973, p. 25)

Essa afirmação de Weber endossa a característica inerente a toda relação social que é a tensão entre valores e ideias opostos que se cruzam e dão a base para a constituição do *ethos* e da visão de mundo de determinado grupo social.

O que se percebe em observações feitas do modo de vida de comunidades ribeirinhas é que há saberes silenciados por estes povos que se sentem, de algum modo, subalternizados e que vivem à margem do conhecimento, entretanto o homem e mulheres na Amazônia ressignificam tudo o que vivem por meio do resgate de memória nas narrativas de familiares, idosos da família ou da vizinhança, amigos antigos; ressignificam estas heranças orais deixadas por seus antepassados que afirmam ter vivido experiências com entes sobrenaturais que vivem nas matas ou nos rios.

Esses saberes e imaginários construídos nas práticas sociais ribeirinhas precisam estar na escola em interação com os saberes científicos, na perspectiva da ecologia de saberes de Santos (2006), reconhecendo-se e legitimando os saberes tradicionais destas comunidades que ainda permanecem invisibilizados no campo epistemológico escolar.

Considerações finais

Em face do exposto, considerar a imaginação simbólica do caboclo amazônida e a manutenção da tradição oral de contos e mitos que, de certa forma, regem suas vidas e cotidianos, também considera esta tradição, mantida no seio dos grupos sociais ribeirinhos, não rompe os paradigmas de silenciamento que estão estabelecidos nas relações sociais destes grupos, uma vez que estas narrativas orais não alcançam professores e escola por meio de práticas pedagógicas que valorizem as expressões de literatura que alimentam e mantêm as tradições orais, que fomentam o caráter lúdico e poético aplicados nas rodas de conversas que se formam quando membros de uma mesma comunidade ou de visitante, se reúnem para relatar fatos míticos considerados reais numa perspectiva histórica da realidade de homens e mulheres ribeirinhos.

Compreendemos que todas as práticas de leitura nos humanizam e, humanizando-nos, nos tornam mais próximos e abertos ao diálogo escolar. Portanto, práticas de leitura do texto literário e não literário, são diálogos entre o passado e o presente, através dos quais compartilhamos saberes, experiências e visões de mundo e de vida.

Sendo assim, diferentes formas de manifestação literária precisam ser inseridas à escola ribeirinha, como os círculos de leitura que são “espaços de compartilhamento”, o que evidencia a natureza dialógica da leitura e sua relevância como prática social e histórica situada na construção de sentidos e saberes que perpassam pelas narrativas orais míticas que difundem letramento literário de um grupo social.

A leitura literária, como exposição oral de narrativas míticas de grupos sociais distintos por meio de contação de histórias, que não possuem registros orais, necessitam ser descobertas pelo leitor infanto-juvenil com fonte de prazer/saber/fazer, utilizando o uso de estratégias de leitura na interação deste leitor com o texto, com o diálogo, com a contação, assim como a aplicação de metodologias é capaz de integrar a relação às várias relações possíveis com o leitor. Ao professor caberá a função de mediar estas ações, realizando a ecologia de saberes e reconhecendo e valorizando os saberes tradicionais dessas comunidades.

Referências

Arroyo, M. G. (2014). *Outros Sujeitos, Outras pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Monneyron, F., Renard, J. B., Legros, P. & Tacussel, P. (2007). *Sociologia do imaginário*. (E. P. Barros, Trans.). Porto Alegre, RS: Sulina. (trabalho original publicado em 1996)

Monteiro, W. (2005). *Visagens, assombrações e encantamentos da Amazônia*. Belém, PA: Edições do Autor.

- Pessanha**, J. A. M. (1985). Bachelard: as asas da imaginação. In G. Bachelard (Ed.). *O Direito de Sonhar*. (J. A. Mota, Trans.). São Paulo, Brasil: DIFEL.
- Pitta**, D. P. P. (2005). *Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand*. Rio de Janeiro, RJ: Atlântica Editors.
- Rojo**, R. (2009). *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo, SP: Parábola Editorial.
- Santos**, B. S. (2006). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo, SP: Cortez.
- Santos**, B. S.; Menezes, M. P. (2010). *Epistemologias do Sul (Orgs)*. São Paulo, SP: Cortez.
- Santos**, J. (2014). *Populações ribeirinhas e educação do campo: Análise das diretrizes educacionais do município de Belém-PA, no período de 2005-2012* (dissertação de mestrado). Universidade Federal do Pará, Belém, PA.
- Soares**, M. (2003). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, Brasil: Autêntica.
- Weber**, Max.(1973). *Comunidade e sociedade como estruturas de socialização*. In F. Fernandes (Ed.), *Comunidade e Sociedade*. São Paulo, Brasil: Nacional.