

EDUCAÇÃO RIBEIRINHA AMAZÔNICA E ESCOLARIZAÇÃO: abordagens sobre os saberes locais em práticas pedagógicas em uma escola na Ilha de Santana/AP

Ediléa Morais de Oliveira¹
Eliana do Socorro de Brito Paixão²

Resumo: Este artigo é parte de uma Dissertação de Mestrado e apresenta a análise de como os saberes locais ribeirinhos amazônicos são abordados nas práticas pedagógicas de docentes no processo de escolarização na Ilha de Santana/AP. A Amazônia, a despeito de ser considerada a região mais preservada do Brasil, carrega um histórico perverso de incursões capitalistas; porém, há diversos grupos populacionais que vivem às margens de rios com saberes locais intergeracionais. A pesquisa foi realizada no Distrito Ilha de Santana, estado do Amapá, caracterizada como área rural e ribeirinha, e como tal é reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC), que preconiza que sua escolarização deve considerar esta especificidade. Na metodologia, o método utilizado foi o Hermenêutico (Gadamer, 2002), com abordagem qualitativa (Minayo, 1993), e como procedimento técnico, o estudo de caso (Yin, 2005). Para coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas (Manzini, 2004) com 10 docentes que atuavam no Ensino Fundamental II na Escola Estadual Osvaldina Ferreira da Silva, além da observação participante (Laville; Dionne, 1999) na comunidade e na referida escola. Os dados foram analisados com o suporte da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). Dentre os principais resultados, a pesquisa revelou que os docentes são conscientes da importância de integrar, em suas práticas pedagógicas, conteúdos associados à realidade de seus alunos, mas ainda esbarram em alguns desafios para atuar em sintonia com o contexto de escolas situadas em comunidades ribeirinhas como a Ilha de Santana.

Palavras-chave: Saberes locais. Educação ribeirinha. Escolarização. Educação Básica.

AMAZON RIVERSIDE EDUCATION AND SCHOOLIZATION: approaches to local knowledge in pedagogical practices at a school on Ilha de Santana/AP

Abstract: This article is part of a Master's Thesis and presents an analysis of how local Amazonian riverine knowledge is addressed in the pedagogical practices of teachers during the schooling process on the Island of Santana/AP. Despite being considered the most preserved region of Brazil, the Amazon carries a sinister history of capitalist incursions; however, there are various population groups living along the banks of rivers with intergenerational local knowledge. The research was conducted in the Island of Santana District, in the state of Amapá, characterized as a rural and riverine area, and as such is recognized by the Ministry of Education (MEC), which stipulates that its schooling must take this specificity into account. The methodology employed the Hermeneutic method (Gadamer, 2002), with a qualitative approach (Minayo, 1993) and the technical procedure of the case study (Yin, 2005). Data collection involved semi-structured interviews (Manzini, 2004) with 10 teachers working in Elementary Education II at the Osvaldina Ferreira da Silva State School, as well as participant observation (Laville; Dionne, 1999) in the community and at the school in question. The data were analyzed with the support of Content Analysis (Bardin, 2016). Among the main results, the research revealed that the teachers are

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Amapá. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amapá. Professora da rede estadual de ensino no estado do Amapá. E-mail: proflea.oliveira@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora associada na Universidade Federal do Amapá e docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: elianapaixao0101@gmail.com

aware of the importance of integrating content related to their students' reality into their pedagogical practices, but they still face some challenges to act in harmony with the context of schools located in riverside communities like Ilha de Santana.

Keywords: Local knowledge. Riverside education. Schooling. Basic education.

EDUCACIÓN Y ESCOLARIZACIÓN AMAZÓNICA RIBEREÑA: aproximaciones al conocimiento local en las prácticas pedagógicas de una escuela de Ilha de Santana/ AP

Resumen: Este artículo es parte de una Tesis de Maestría y presenta el análisis de cómo los saberes locales ribereños amazónicos son abordados en las prácticas pedagógicas de los docentes en el proceso de escolarización en la Isla de Santana/AP. La Amazonia, a pesar de ser considerada la región más preservada de Brasil, carga con un historial perverso de incursiones capitalistas; sin embargo, hay diversos grupos poblacionales que viven a la orilla de ríos con saberes locales intergeneracionales. La investigación se realizó en el Distrito Isla de Santana, estado de Amapá, caracterizado como área rural y ribereña, y como tal es reconocida por el Ministerio de Educación (MEC), que establece que su escolarización debe considerar esta especificidad. En la metodología, el método utilizado fue el Hermenéutico (Gadamer, 2002), con enfoque cualitativo (Minayo, 1993) y como procedimiento técnico el estudio de caso (Yin, 2005). Para la recolección de datos se realizaron entrevistas semi-estructuradas (Manzini, 2004) con 10 docentes que trabajaban en la Educación Básica II en la Escuela Estatal Osvaldina Ferreira da Silva, además de la observación participante (Laville; Dionne, 1999) en la comunidad y en dicha escuela. Los datos fueron analizados con el apoyo del Análisis de Contenido (Bardin, 2016). Entre los principales resultados, la investigación reveló que los docentes son conscientes de la importancia de integrar, en sus prácticas pedagógicas, contenidos asociados a la realidad de sus alumnos, pero aún enfrentan algunos desafíos para actuar en sintonía con el contexto de escuelas situadas en comunidades ribereñas como la Isla de Santana.

Palabras-clave: Conocimiento local. Educación ribereña. Escolarización. Educación básica.

Introdução

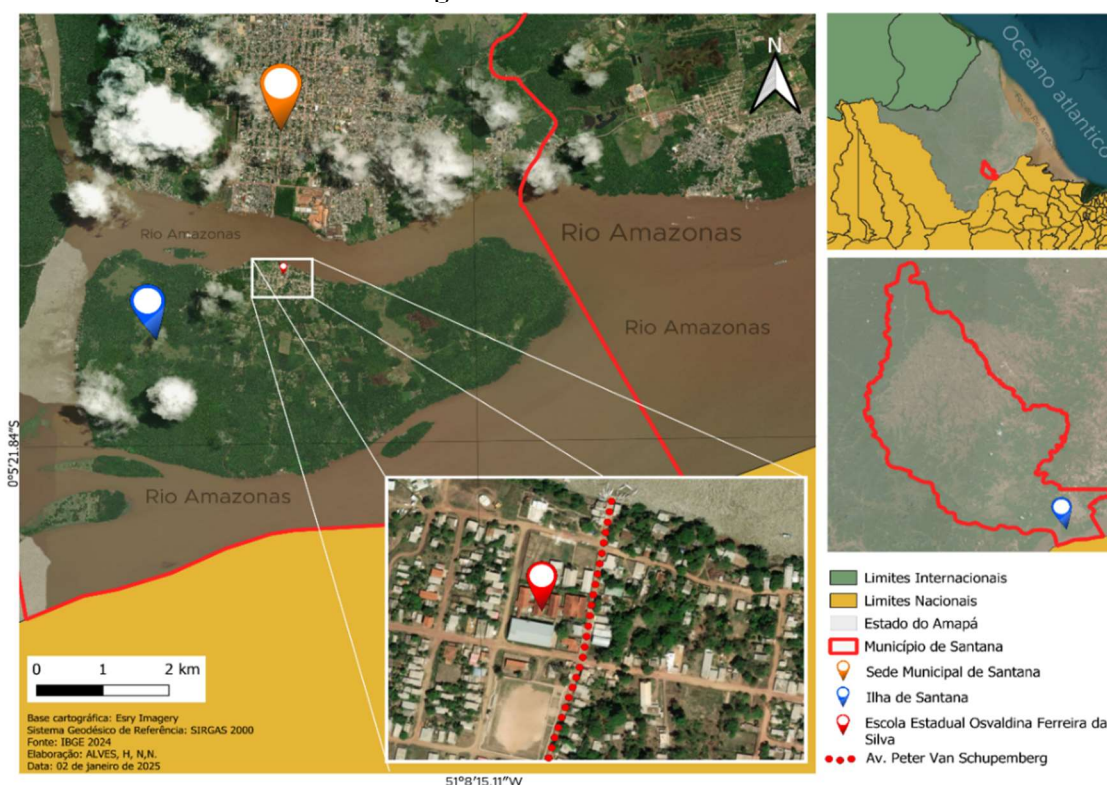
Este artigo é parte de uma Dissertação de Mestrado, cujo tema de pesquisa foi “saberes locais e escolarização”. O objetivo é apresentar a análise de como os saberes locais ribeirinhos amazônicos são abordados nas práticas pedagógicas de docentes no processo de escolarização na Ilha de Santana, estado do Amapá. A educação em área ribeirinha requer o conhecimento e a compreensão das características de uma comunidade, com formas particulares de viver, ver o mundo, de se organizar e de se relacionar com os recursos naturais da região e com os conhecimentos advindos da escola. Para Geertz (2014), o saber local é a representação das especificidades de uma comunidade.

A compreensão de educação ribeirinha está ancorada na concepção de Vasconcelos e Albarado (2015) como um espaço de construção de conhecimentos, a partir dos saberes locais dos ribeirinhos, tais como marcas da identidade cultural dessa população que contribuem para a

formação social e política. O conceito de cultura adotado é aquele cunhado, também, por Geertz (2008), o qual recomenda que para conhecer a cultura de uma população é necessário ater-se aos detalhes pormenorizados, presentes no seu contexto de vivência e no modo de ser e de viver.

O estado do Amapá, contornado por rios e igarapés e integrante da região amazônica, também se insere em contextos constituídos por regiões ribeirinhas, com suas especificidades. Grande parte dessas especificidades são oriundas de um processo pedagógico intergeracional que caracteriza uma educação que vem do povo e que não pode ser desconsiderada no processo educacional escolar. Esse estado tem comunidades tipicamente ribeirinhas com características peculiares. Assim é o Distrito Ilha de Santana (Figura 1), vinculado ao município de Santana, estado do Amapá, norte amazônico, onde a pesquisa foi realizada.

Figura 1 – Ilha de Santana



Fonte: IBGE (2025).

O Distrito Ilha de Santana está situado, aproximadamente, a 500 metros do município de Santana, separado do citado município por uma faixa do Rio Amazonas. O acesso é realizado

via fluvial, por meio de embarcações, denominadas pela população local de “catraias”³, que ficam ancoradas em uma rampa utilizada para o embarque e desembarque de pessoas, gêneros alimentícios, dentre outras utilidades.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2025), a população local, no ano de 2022, era de 3.917 habitantes, com um total de 1.256 domicílios particulares. Esse é o último dado oficial de contagem populacional para aquele distrito. Entre os saberes locais estão a produção da farinha e polpas e o artesanato, por serem mais utilizados na área de terra firme. Ademais, há a construção de embarcações de forma artesanal, a pesca e a colheita do açaí, que são comuns na área de várzea, devido à localização na ponta da ilha, dentre outros.

Nesse distrito há quatro escolas, sendo uma municipal e três estaduais. Dentre elas, está a Escola Estadual Osvaldina Ferreira da Silva, *lôcus* da pesquisa realizada. Essa escola está localizada na Avenida Peter Van Schupemberg nº 90, cadastrada no Ministério da Educação (MEC) com o código de nº 16004469, com tipologia de escola de zona rural e atende aos segmentos do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Quanto à metodologia, optou-se pelo método Hermenêutico (Gadamer, 2002) para interpretar as práticas pedagógicas dos docentes participantes e a interrelação com os saberes locais. A abordagem da pesquisa foi de natureza qualitativa (Minayo, 1993) por possibilitar o acesso ao universo de significados existente no âmbito mais profundo das relações sociais. O procedimento técnico utilizado foi o estudo de caso (Yin, 2005) visando assim abarcar contextos escolar e comunitário. O *lôcus* foi a Escola Estadual Osvaldina Ferreira da Silva, cujos participantes são 10 docentes que atuam há mais de oito anos na referida escola, realizando suas atividades pedagógicas no Ensino Fundamental II.

Para a geração de dados adotou-se a entrevista semiestruturada (Manzini, 2004), por permitir maior interação com os participantes da pesquisa, com o intuito de alcançar reflexões dos docentes sobre suas práticas pedagógicas. Além disso, utilizou-se a observação participante (Laville; Dionne, 1999), realizada tanto no *lôcus* da pesquisa quanto na comunidade Ilha de Santana. Estes foram momentos de imersão que visaram a obtenção de informações que pudessem complementar a geração de dados da pesquisa. Todos os participantes foram

³ Pequenos barcos movidos a motor que fazem o transporte de pessoas e pequenas cargas nos rios da Amazônia (Almeida, 2010).

identificados por letras maiúsculas.

A análise de dados foi realizada com o suporte da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016) e o apoio do método hermenêutico (Gadamer, 2002). Bardin (2016) propõe etapas que incluem a organização dos dados das entrevistas e a possibilidade do pesquisador tecer inferências no decorrer das análises em relação ao campo de investigação. O apoio da hermenêutica (Gadamer, 2002) foi fundamental, na medida em que, diante do confronto de ideias, possibilitou a interpretação e a compreensão de forma consistente e contextualizada. O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amapá e aprovado mediante ao Parecer nº 7.205.243.

A relevância da pesquisa está no fato de evidenciar questões educacionais estruturais históricas em contextos ribeirinhos amazônicos que devem ser equacionadas (aspecto educacional); e também, na medida em que evidencia que os saberes locais são inerentes às populações e devem ser tratados em qualquer contexto, inclusive no educacional (aspecto sociocultural).

Quanto à estrutura, o artigo apresenta a seguinte configuração: após esta primeira seção, a introdução, traz-se uma reflexão sobre os saberes locais e sua relação com as práticas docentes; a seguir, trata-se da educação ribeirinha e do fazer docente: desafios enfrentados nas práticas pedagógicas e dos saberes locais da Ilha de Santana/AP e a inter-relação com as práticas pedagógicas dos docentes.

Saberes locais e sua relação com as práticas docentes

A heterogeneidade amazônica pode ser representada e caracterizada por meio da cultura e de suas diversas populações, como indígenas, quilombolas, ribeirinhos, camponeses, entre outros. Nessa diversidade, as políticas educacionais materializam-se por meio das instituições escolares a partir dos saberes e da vivência dessas populações com a água, o solo e as florestas. Esses saberes devem ser trabalhados no cotidiano das escolas para reforçar a riqueza popular, uma vez que a educação para as comunidades ribeirinhas na Amazônia, assim como para as outras populações, seja rural ou urbana, podem auxiliar na formação humana e na melhoria de vida.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.394/1996, em seu Art. 28 (Brasil, 1996), prescreve que a educação escolar deverá estar

acessível à sociedade, estabelece a necessidade de ofertar uma educação própria ao espaço rural e considera as características e as necessidades da escola, com base no contexto em que o aluno vive e está inserido. No entanto, os conteúdos oficiais ainda prevalecem, o que fortifica a ideia de uma educação homogênea e urbanocêntrica.

Não se trata de considerar que somente em atenção à lei é possível praticar uma educação heterogênea. É fundamental que os docentes adotem conhecimentos locais em suas práticas, dada a diversidade sociocultural prevalente, para, dessa forma, ser possível mostrar que a educação ribeirinha, de fato, pode ser heterogênea (Hage, 2005). As práticas dos docentes devem dialogar com os saberes que os alunos trazem de suas vivências, com sua cultura e o seu jeito de ser e, assim, fortalecer a formação identitária e o sentimento de pertencimento na região em que vivem.

Para Hage (2005, p. 61, grifos no original), “[...] a ‘heterogeneidade’, se expressa de forma bastante significativa no cotidiano da vida, do trabalho e das relações sociais, culturais e educacionais dos sujeitos que nela habitam [...]”. Porém, quando se observa o contexto ribeirinho amazônico, percebe-se que “[...] os currículos escolares reproduzem uma lógica de uniformidade, onde as individualidades culturais dos alunos são negadas, por meio de uma seleção cultural” (Abreu *et al.*, 2013, p. 77). O currículo deveria fazer uma ponte entre os sujeitos, suas crenças, seus valores e seus saberes, com vistas às suas necessidades e individualidades, pois o conhecimento precisa fazer sentido para eles.

A educação para as comunidades ribeirinhas é fundamental na formação intelectual de seus habitantes, pois permite que eles tenham acesso ao conhecimento sistematizado e, por meio desse, à produção de novos conhecimentos, sem se distanciarem de seus saberes. A educação deve manter a interligação entre a família, os saberes locais e o aprendizado escolar. Cabe, portanto, à escola viabilizar e proporcionar aos alunos ribeirinhos essa inter-relação de conhecimentos, uma vez que “[...] os ribeirinhos possuem uma dinâmica própria, permeada por um arcabouço cultural variado de saberes e linguagens que não podem estar afastados dos processos de escolarização [...]” (Abreu *et al.*, 2013, p. 81).

Ao refletir sobre as abordagens desse autor, é perceptível a evidente desigualdade no tratamento com populações ribeirinhas da Amazônia. Essas são vítimas de um modelo histórico de desenvolvimento que beneficia somente os detentores do poder, empresas nacionais e

multinacionais, que se apropriam de suas riquezas culturais, florestais e minerais, sob o discurso de que suas ações se desdobram “[...] em benefício do crescimento econômico do país”, porém, pouco se tem feito por essas comunidades que vivem à margem da sociedade (Abreu *et al.*, 2013, p. 81).

Nas palavras de Moreira e Silva (2002), essa nova concepção de uma sociedade baseada em práticas e valores derivados do mundo industrial foi amplamente difundida, de modo que à escola cabia a função de transformar as novas gerações conforme os seus moldes econômicos, sociais e culturais. Nesse caso, o currículo tornava-se a peça indispensável para conferir-lhe esta disciplinaridade de atender a ordem vigente, e isso permanece, pois “[...] o currículo continua fundamentalmente centrado em disciplinas tradicionais” (Moreira; Silva, 2002, p. 32).

Entretanto, a educação ribeirinha precisa se evadir dessa lógica para ser vista a partir da concepção de uma educação contextualizada. Ou seja, uma educação para além do que é perpetuado pelo sistema, que tenha como princípio a inclusão dos diversos atores que vivem nas regiões ribeirinhas, de maneira que sejam reconhecidos como sujeitos de direitos e como protagonistas de seus processos educacionais.

A educação ribeirinha precisa ser valorizada enquanto espaço de construção do conhecimento; a partir da valorização dos saberes culturais ribeirinhos; despertando-os para uma leitura de mundo e para construção de novos sujeitos políticos e sociais sintonizados com a sua territorialidade e identidade cultural (Vasconcelos; Albarado, 2015, p. 60).

Nesse sentido, entende-se que a educação não se concretiza apenas no chão da escola. Ela está presente na igreja, no lazer à beira do rio, nas festividades da comunidade, na caça, na pesca, no plantio, enfim, em todos os espaços da comunidade. É preciso trazer esses conhecimentos e saberes locais para dentro da sala de aula. Toma-se, assim, as palavras de Loureiro (2015, p. 104) para afirmar que “[...] na sociedade amazônica, é pelos sentidos atentos à natureza magnífica e exuberante, que os envolve, que o homem se afirma no mundo objetivo e é por meio deles que aprofunda o conhecimento de si mesmo”. Então, é mediante a vivência, a contemplação da natureza, a observação, o contato diário e as narrativas deixadas pelos antepassados e vivenciadas por eles que esses povos podem conhecer-se melhor e perceber o quanto rica é a sua história.

Moreira e Silva (2013) ainda explicam que os saberes contidos no currículo “oficial” são os que prevalecem na construção do conhecimento dentro da escola e ignoram os saberes

construídos historicamente pelas populações ribeirinhas. Os currículos planejados pelas instituições de ensino apresentam-se como importantes espaços de legitimação de conhecimento e de ideologias. Por meio de conteúdos e formas culturais voltadas às classes dominantes, os currículos influenciam ou determinam quais culturas devem ser estudadas e trabalhadas nas escolas, impedindo os alunos de refletirem sobre a importância de seus saberes, suas culturas e seus modos de vida, além de impor uma visão global, sem considerar as particularidades e especificidades dessas populações.

Para Freire (2011), deve ser estabelecida uma relação de “intimidade” entre os saberes do currículo oficial e os saberes das comunidades locais, visando assim compartilhar suas experiências sociais no ensinar em sala de aula. Entretanto, a diversidade, quando analisada no âmbito das políticas públicas, é desconsiderada. Isso é constatado quando se observa a realidade da educação que é ofertada para o meio rural, com um único modelo pedagógico, uma única forma de entender e trabalhar os processos formativos, o que descola o currículo da realidade dos alunos.

Dessa forma, inserir na educação das comunidades ribeirinhas os conteúdos curriculares e englobar o contexto local, sem que se perca de vista as peculiaridades e as particularidades do modo de vida, faz com que a aprendizagem ocorra com a mediação integradora entre o docente e o aluno. Essa forma de interação favorece o processo de ensino-aprendizagem dialeticamente. Desse modo, o currículo torna-se mais atrativo e o sentimento de pertencimento passa a ser fortalecido, posto que, nessas comunidades, existem saberes populares que são passados de geração em geração.

Nesse sentido, o currículo e as práticas pedagógicas precisam ir muito além dos livros didáticos, os quais destacam temas por vezes distantes e fora do contexto comunitário, ou seja, um material pensado e elaborado em uma perspectiva global, homogênea, padronizada e direcionada ao espaço urbano. Assim, para que se promova uma aprendizagem significativa, é necessário aproximar o currículo oficial escolar aos saberes locais dos povos ribeirinhos.

Paixão e Nascimento (2024) reforçam a ideia de que deve haver uma coadunação entre a educação escolar e a educação popular, pois é a educação que representa os saberes informais, educacionais pedagógicos e culturais de uma região, e que podem ser incluídos e praticados na escola de forma transversal e coletiva, pois envolvem as diversas áreas do conhecimento e podem servir de base para projetos de vida das gerações futuras de uma comunidade.

Assim, por meio dessa relação entre saberes locais e educacionais, a escola deve trabalhar seu currículo adentrando nos espaços da comunidade. A escola não pode se ausentar de tal responsabilidade e agir como se estivesse em um espaço urbano, pois a educação ribeirinha tem as suas especificidades e particularidades. Nesse sentido, devem ser considerados os saberes empíricos da comunidade e o saber científico, representado pela escola, de forma que ambos estejam interligados.

Nessa concepção, ignorar os saberes das populações ribeirinhas ou não os considerar dignos de atenção ou merecedores de um olhar diferenciado, com vistas a aplicação do conhecimento dito científico, significa silenciar a identidade cultural, por meio de um tratamento legitimado via instrumentos oficiais como os livros didáticos e as práticas pedagógicas e curriculares efetivadas nas instituições escolares, sem considerar o contexto amazônico (Lima, 2013).

Para Sacristán (2013), essa concepção de um projeto cultural e educacional, que procura legitimar o desenvolvimento da educação adequada, expressando forças, interesses ou valores e preferências de determinados setores e grupos políticos da sociedade, não condiz com a realidade educacional de ampla possibilidade para que todos adquiram conhecimentos, pois demonstra uma distinta e desigual medida que só atende aos setores privilegiados.

A visão hegemônica, que tende a moldar o aluno a um padrão elitista, que o distancia de suas raízes e de sua realidade, precisa ser combatida. Ainda que seja um desafio interconectar os saberes trazidos pelos alunos com os conteúdos curriculares praticados nas escolas, é necessário que estas invistam em projetos voltados para as comunidades nas quais estão inseridas e os docentes envolvam os saberes locais em suas práticas pedagógicas (Paixão; Nascimento, 2024).

A educação ribeirinha e o fazer docente: desafios enfrentados nas práticas pedagógicas

Para Vasconcelos e Albarado (2015), a prática pedagógica docente está associada ao saber pedagógico e é constituída por uma concepção crítica e dialógica que vai além de uma visão uniforme e monocultural do processo educativo. É uma dimensão da prática social por traduzir elementos socioculturais e éticos de determinada sociedade e que, portanto, pode ser articulada ao contexto sociocultural de uma determinada região. Para eles,

Toda prática pedagógica docente carrega em si, ainda que implicitamente, uma concepção de conhecimento e de aprendizagem, de mundo e de educação, os quais servem de princípios norteadores para as escolhas pedagógicas sejam elas relacionadas aos conteúdos e objetivos, sejam à avaliação e à metodologia adotada (Vasconcelos; Albarado, 2015, p. 44).

Nesse sentido, são muitos os saberes necessários à prática docente. Mas, não adianta apenas conhecê-los, é necessário que o docente os utilize e considere o conhecimento que o aluno traz em sua bagagem e, dessa forma, respeite, valorize e contribua para que esses saberes inerentes a sua vivência sejam preservados.

Desse modo, surge a necessidade de compreender melhor os desafios que eles enfrentam para promover uma educação que proporcione maior aprendizado e desenvolvimento educacional dos alunos das comunidades ribeirinhas. Dentre esses desafios, está o acesso limitado à infraestrutura, com instalações inadequadas, espaços pequenos para realizar atividades práticas, salas de aulas precárias e ausência de recursos tecnológicos, tais como computadores e internet, o que certamente restringe o alcance de novos métodos de aprendizagem dos alunos das comunidades ribeirinhas.

Dentre esses problemas de infraestrutura está a falta de energia elétrica, do fornecimento de água e de saneamento básico, o que compromete a qualidade de vida e saúde dos moradores, que dificulta o acesso a condições mínimas de higiene e saneamento, aumenta significativamente os riscos de doenças nas comunidades ribeirinhas (Lima; Coutinho, 2024). Consequentemente, isso afeta a saúde dos alunos e compromete o seu desenvolvimento escolar.

Associado a essa falta de estrutura física está a carência de recursos financeiros e as restrições para a aquisição de materiais educacionais. Isso inviabiliza a atuação do docente, por meio de suas práticas pedagógicas, de promover qualidade de ensino nas comunidades ribeirinhas, visto que a carência de materiais didáticos e pedagógicos adequados dificulta que se explore novas formas de aprendizado e com conteúdo atualizado.

Outro fator que dificulta a prática docente nas comunidades ribeirinhas diz respeito aos problemas familiares dos alunos que, na maioria das vezes, são identificados por suas dificuldades e incômodos em realizar as atividades escolares, e os leva a pensar que não conseguem realizar determinadas atividades e se julgam incapazes de cumprir as tarefas escolares. Fatores observados pelos docentes por meio de suas atividades mostram o baixo desenvolvimento escolar dos alunos, autoestima e humor durante as atividades.

Da mesma forma, a participação dos pais na escola é limitada, revelando pouca integração família – escola – comunidade. Entre os aspectos que envolvem e justificam essa situação, os estudos que realizamos revelaram que os professores acusam os pais de não colaborarem na escolarização dos filhos; os pais por sua vez, afirmam que trabalham e não têm tempo para ajudar os filhos nas situações que envolvem a escola, porém, sempre que podem, estimulam e cobram dos filhos a realização das tarefas de casa. Em geral, eles não se sentem preparados para ajudar seus filhos em face do baixo nível de escolaridade que possuem, ainda que não deixem de reconhecer a importância de sua participação na escola (Hage, 2011, p. 05).

A aproximação dos pais com o docente de seus filhos é um fator de suma importância no processo educativo dos alunos, uma vez que é o docente que tem seus olhos voltados para eles durante parte do dia. O conhecimento da vida familiar, a forma como se relacionam com os filhos, como contribuem para as suas tarefas escolares e os relatos dos pais sobre as angústias e as aspirações de seus filhos quanto ao seu aprendizado contribuem de forma positiva para o desenvolvimento educacional do aluno.

Essa integração entre pais e docentes torna-se ainda mais efetiva quando envolve toda a comunidade, que deve se unir para reivindicar ao poder público políticas educacionais e programas de desenvolvimento social específicos para a comunidade, que vinculem a sua identidade local, valorizem suas práticas e saberes regionais e, principalmente, apóiem os recursos necessários para suprir os problemas de infraestrutura das escolas ribeirinhas. Ademais, deve-se fornecer materiais didáticos, pedagógicos e tecnológicos para minimizar os impactos negativos no processo de aprendizagem dos alunos, a fim de proporcionar condições para que o docente possa promover uma educação de qualidade.

Nessa perspectiva, é fundamental que haja integração entre gestores, docentes e toda a comunidade para que, juntos, possam lutar por uma educação que tenha como finalidade ser desenvolvida, pensada e construída nos alicerces do lugar do aluno, e perpassa por sua história de vida e valorize sua identidade e seu meio sociocultural, uma vez que a história dos alunos é contada a partir da sua realidade e do meio em que vivem e vivenciam.

Portanto, uma integração solidária entre docentes, pais, alunos e comunidade permite criar condições para uma experiência rica em aprendizagem, estabelece uma rede de apoio e incentivos, colabora com a construção de um projeto educativo mais eficiente para as escolas ribeirinhas e fomenta a formação de vínculos assentados na confiança conjunta e no respeito

mútuo, com solidariedade e responsabilidade social de toda a comunidade escolar.

É importante ressaltar que as comunidades ribeirinhas também estão sujeitas a escolas com classes multisseriadas que, em sua maioria, não têm condições mínimas de infraestrutura para funcionar como escola. As condições desfavoráveis desestimulam docentes e alunos a permanecerem na escola, fortalecem o estigma da escolarização empobrecida dessas comunidades, incentivam a população estudantil a buscar alternativas de estudar na cidade ou mesmo deixar de estudar, como solução dos problemas enfrentados (Hage, 2011).

Para Hage (2011), o trabalho docente nas escolas multisseriadas já apresenta dificuldades por parte do acompanhamento da Secretaria de Educação e do próprio gestor da escola, visto que eles não dão a devida atenção às escolas – por exemplo, o acompanhamento pedagógico e a formação dos professores. Isto constitui desafios na elaboração do planejamento escolar e na organização do trabalho pedagógico, uma vez que trabalham com muitas séries, ao mesmo tempo, e a faixa etária, o interesse e o nível de aprendizagem dos alunos são variados. Tudo isso acarreta o acúmulo de funções e tarefas do docente, dificulta um atendimento adequado aos alunos, que não dominam a leitura e a escrita, o que implica na elevada taxa de reprovação e defasagem idade-série nas turmas.

A alternativa mais utilizada pelos professores para viabilizar o planejamento tem sido seguir as indicações do livro didático, sem atentar com clareza para as implicações curriculares dessa atitude, uma vez que esses manuais didáticos têm imposto a definição de um currículo deslocado da realidade e da cultura das populações do campo da região (Hage, 2011, p. 3).

Note-se que são vários os fatores que levam a uma baixa qualidade de ensino nas escolas ribeirinhas, sobretudo quando não há um comprometimento dos atores envolvidos no processo educativo. Então, surge outro problema, a falta de compromisso do docente para com a comunidade ribeirinha, uma vez que grande parte desses docentes que atuam não são oriundos da região ou não estão preparados para atuar com a realidade local. Ou não têm formação docente para desenvolver atividades que envolvam as especificidades dos saberes locais.

Para Lima e Coutinho (2024), o professor na educação ribeirinha precisa trabalhar em conjunto com a comunidade, promover ações que envolvam todos os agentes locais, respeitar as diversidades de ideias, diferenças culturais e saberes locais, e aproveitar isso na sala de aula, isto é, planejar e desenvolver suas práticas pedagógicas para valorizar os saberes regionais e,

com isso, fortalecer o aprendizado e contribuir para o processo de formação desses alunos. Para os autores:

É necessário valorizar o conhecimento dos alunos, promovendo a interação e troca de saberes, com o professor atuando como mediador. Isso é especialmente importante nas escolas ribeirinhas, onde o educador também está em constante aprendizado, principalmente se ele vem de fora da comunidade. Assim, além de ensinar, o professor também aprende com os alunos, adquirindo conhecimentos sobre os hábitos, costumes, formas de produção, cultura e linguagem da comunidade local (Lima; Coutinho, 2024, p. 10).

Portanto, o docente, em sua prática, deve dedicar-se a promover um ensino em que se tenha a interação entre os saberes, bem como uma prática voltada para a uma educação refletida no diálogo e na troca de conhecimentos. No entanto, o que se percebe é que, em geral, as comunidades recebem docentes formados, em sua maioria, nos centros urbanos, e que vão para as localidades e se deparam com outra realidade, para a qual não foram preparados, ou seja, não têm uma formação adequada. Por vezes, encontram escolas com condições precárias tanto físicas quanto pedagógicas; dificuldades no acesso e continuidade nos estudos, provocados pela distância, acesso e deslocamento até os lugares das aulas; constante rotatividade dos docentes; falta de professores; e organização pedagógica em classes multisseriadas.

Essas questões refletem os desafios enfrentados por docentes em comunidade ribeirinha na Amazônia. Por vezes, é preciso ousar para permanecer por longo tempo nessas condições. Ainda assim, a prática docente precisa ser refletida de maneira que considere o ambiente em que se atua, de modo a construir um planejamento condizente com a realidade dos alunos, pois é um lugar diferenciado, o que traduz a necessidade de uma educação distinta, que absorva a vivência e a realidade cultural dos ribeirinhos.

Para Freire (2011) é importante que o professor, desde o início de sua formação, tenha a compreensão de que, por ser um sujeito da produção do conhecimento, deve ter em mente e estar convencido de que ensinar não é transferir conhecimento e conteúdo, e sim criar possibilidades para a produção ou construção de novos conhecimentos, ou seja, “[...] ensinar inexistente sem aprender e vice-versa” (Freire, 2011, p. 25).

De acordo com Freire (1996), a educação formal não deve ser dissociada da realidade social do aluno, de sua cultura. A escola deve considerar que ele carrega consigo para o ambiente escolar uma cultura própria; portanto, deve articular os saberes locais com os

conteúdos oficiais, em uma relação de aprendizado mútuo, especialmente em comunidades com as especificidades semelhantes às da Ilha de Santana. Portanto, o contexto amazônico, em especial o ribeirinho, necessita de docentes preparados e conhecedores dessa realidade para que possam enfrentar a diversidade e os desafios específicos da região.

Saberes locais da ilha de Santana/AP e a inter-relação com as práticas pedagógicas dos docentes

Os resultados da pesquisa relacionam os saberes locais existentes no contexto da Ilha de Santana e as práticas pedagógicas de professores da Escola estadual Osvaldina Ferreira da Silva. Na concepção dos docentes, sobre saberes locais, a D5 afirmou que “[...] os alunos estão mais ligados na urbanização da cidade”, o que pressupõe que essa participante quis dizer que o aluno não está interessado em temas voltados para a sua realidade. Entretanto, pode-se pensar em elaborar práticas que sejam atrativas e estimulem o aluno a olhar o seu contexto com maior interesse.

O participante D2 expressou em suas falas “[...] Experiências vividas, práticas relacionadas ao trabalho, modo de subsistência, religião, lazer, conhecimento popular, empírico, sua cultura, conhecimentos medicinais, algo que eles vivem, participam, especificidades da comunidade” que exemplificam respostas verbalizadas pela maioria dos docentes e que estão relacionadas às atitudes e experiências vivenciadas no cotidiano da comunidade da Ilha de Santana e as especificidades de sua cultura.

Para Geertz (2014), há necessidade de conhecer o contexto em suas particularidades. No entanto, D7 afirmou: “[...] no geral, eu não sei passar essa informação [...]”. Ficou a impressão de que parece inexistir a sua identificação com essa comunidade, o que pode ensejar um distanciamento com a realidade cultural e identitária de seus alunos. Porém, os demais docentes sugestionaram saberes locais a partir de seus relatos:

[...] utilizam o transporte de pessoas, em pequenas embarcações, como meio de sobrevivência; as festividades religiosas; o artesanato; as plantas medicinais como cura das enfermidades (D1).

[...] Destacam-se a pesca, a colheita de frutos como o açaí, laranja, acerola etc. Outra prática bastante usual é o uso de catraia no transporte entre a área rural e urbana (D4).

[...] O transporte de barco e a utilização da natureza para fazer medicamentos caseiros (D5).

Essas falas retratam a confecção artesanal de embarcações como meio de transporte importante para eles em suas formas típicas de locomoção; o vínculo com o sagrado; a coleta de frutas e pescado para a subsistência; a confecção de artefatos artesanais; e o contato com a natureza. Estes são elementos que integram o modo de criar, saber e fazer dos ribeirinhos.

É importante que o docente tenha a percepção de que conhecer os saberes locais da comunidade da Ilha de Santana vai permitir que ele possa compreender melhor de que maneira poderá desenvolver suas atividades em sala de aula. Isso porque o saber construído pelos ribeirinhos envolve a história da comunidade e suas singularidades. Além disso, certamente cabe ao docente ter a curiosidade para poder ensinar e aprender, como anuncia Freire (2011).

Sobre a sensibilização dos alunos da importância de se preservar os saberes locais, a maioria disse ser consciente de que utilizar, em suas práticas pedagógicas, os conteúdos que tratam dos saberes locais sensibilizará os alunos para a preservação, e que isso é fundamental para o desenvolvimento de seu aprendizado, uma vez que é uma forma de preservar a formação identitária dos alunos e o sentimento de pertencimento. Disseram inserir em suas práticas “[...] assuntos que envolvam o conceito de cultura, como tradição, geração, família, hábitos, costumes, herança, afetividade, espiritualidade” (D2); ou, como destaca D4, a importância de conhecer o ambiente onde eles convivem, assim como a importância em preservá-lo.

É imprescindível que o docente tenha proatividade em sensibilizar seus alunos da necessidade de se preservar os saberes locais, desmistificando a ideia de que para que seus conhecimentos sejam reconhecidos os conteúdos curriculares que lhe são oferecidos devem ser os científicos e não os oriundos de seu contexto.

Indagados os docentes sobre como os saberes locais são integrados em suas atividades curriculares em sala de aula, a maioria relatou:

[...] Dialogando, fazendo eles compreenderem, valorizando e respeitando as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências (D1).

[...] Eu procuro muito associar o meu conteúdo com o que tem dentro da Ilha (D3).

[...] É colocado, adaptado a disciplina, de acordo com cada realidade do aluno (D8).

[...] Eu gosto de trazer a vivência deles para sala de aula, mostrando a realidade de fora, mas resgatando sempre a cultura deles (D10).

Foi possível perceber que os docentes procuram trabalhar os conteúdos relacionados aos saberes locais, como a valorização e o respeito às manifestações culturais e religiosas, os problemas do meio ambiente, a vivência na Ilha, a utilização dos rios e florestas, dentre outros; ou seja, consideram tudo que envolve a realidade local, o que torna a aprendizagem relevante, significativa e atrativa. Assim, também influencia-se a consciência crítica dos alunos, com vistas à preservação desses saberes locais para as atuais e futuras gerações.

Dessa forma, entende-se que nas atividades curriculares praticadas no processo de escolarização, os sujeitos detentores de saberes culturais devem ser envolvidos, não podem ser dissociados do processo de ensino-aprendizagem. Esses saberes “[...] consistem em um processo de ensino-aprendizagem entre membros de grupos, socialmente constituídos, com o objetivo de sobrevivência, resolução e superação de problemas do cotidiano” (Paixão; Nascimento, 2024, p. 3) em diálogo com os saberes científicos, como forma de superar a negação dos conhecimentos ribeirinhos na construção do conhecimento.

A adoção de temas relacionados aos saberes locais em práticas pedagógicas está implícita nas seguintes falas: “[...] Os alunos associam a sua realidade, os saberes locais e os conhecimentos abordados em sala de aula” (D1); “[...] a escola promove feiras culturais com festa junina, dia do folclore, atividades esportivas e recreativas, sempre objetivando os saberes locais” (D4). Esses relatos apontam que a escola e os docentes desenvolvem atividades correlacionadas aos conteúdos que valorizam e dão visibilidade aos saberes locais dos ribeirinhos, de maneira que sejam reconhecidos como sujeitos de direitos e protagonistas de seus processos educacionais.

Sobre o currículo oficial utilizado na escola, D1 assim explica: “[...] “o currículo norteia as práticas docentes na escola, informando a importância de compreender que os saberes são essenciais para a identidade cultural e os saberes locais”. Essa fala pressupõe que o currículo oficial é adaptado por alguns docentes para contemplar os saberes e as experiências vivenciadas pelos alunos ribeirinhos. Essa visão permite compreender que não se pode aceitar o currículo oficial como pronto e acabado, uma vez que:

Isto colabora para a exclusão dos alunos que não se adaptam ao processo de transmissão de conhecimento sem sentido e significado para eles. [...]. Nesta perspectiva, os conteúdos exercem a função de inculcação dos valores, hábitos

e costumes da cultura urbana, o que contribui para a baixa autoestima dos alunos, que não veem os saberes de sua cultura contemplados na escola (Almeida, 2010, p. 164).

Ao seguir essa linha, o docente D6 afirma: “[...] Todo currículo tem que ser flexível à realidade da comunidade, mas não deixar de cumprir os conteúdos de cada disciplina”. Isto significa não descartar os conhecimentos escolares estabelecidos pelo sistema. Portanto, cabe aos docentes selecionarem e incluírem o que consideram relevante de acordo com a realidade dos alunos (Almeida, 2010). No relato do docente D9 está expresso que o currículo trabalhado em sala de aula “[...] demonstra sim valorização, essa questão de a escola ter esse interesse de estar junto com a comunidade, a questão dos pais na escola, sempre presentes”.

Nas falas das docentes D5 e D10, saber se o currículo oficial valoriza os saberes locais parece não ser de grande importância, uma vez que foram bastante diretas em seus relatos ao afirmarem “[...] Nenhum” (D5) e “[...] Não lembro agora” (D10). Essa postura pode indicar a dissociação da prática desses docentes em relação aos saberes locais, por suas ideias ligadas a um modelo de ensino que é repassado pelo sistema educacional, com uma visão desconectada das experiências e vivências da comunidade ribeirinha da Ilha de Santana, o que pode favorecer a exclusão deste grupo.

Freire (2011) assevera que ensinar exige respeito aos saberes dos alunos, saberes socialmente construídos na prática de suas comunidades, ao aproveitar as experiências que eles têm, nos conteúdos curriculares. Porém, por vezes, o docente não tem autonomia para decidir se apenas transfere os conteúdos curriculares que a ele foram atribuídos, se aborda ou se adapta aos conteúdos às realidades cotidianas dos alunos ribeirinhos.

Indagado se a escola promove estas adaptações no currículo, D1 disse que elas são importantes, “[...] garantindo o direito a toda a população de ter acesso à educação de qualidade, dando apoio logístico, seja fluvial, terrestre, materiais didáticos, merenda de qualidade e professores qualificados”. O otimismo da docente demonstra a sua expectativa e esperança por uma educação de qualidade para seus alunos. Para a docente D3: “[...] isso fica mais a cargo do professor, [...] mas falta o recurso, e tem que cumprir o horário na sala de aula, isso impede muitas vezes a gente trabalhar, mesmo na prática, como devia”. Este relato também é trazido por outros docentes.

[...] Muitos livros não estão adequados com a realidade da comunidade, devendo o professor junto com a escola adequar (D6).

[...] Sim, a gente teve muitos cursos, palestras aqui, que são direcionados para nós professores, de aperfeiçoamento nosso e para a gente praticar isso com nossos alunos (D9).

[...] Sim, a gente consegue sim adaptar parte do conteúdo, eu tento o máximo possível aproximar eles de suas realidades (D10).

De acordo com as falas desses docentes, a adequação dos conteúdos aos saberes comunitários é uma tarefa que alguns deles têm empreendido, a despeito de materiais didáticos sem a devida vinculação com a realidade dos alunos, como dito por D6. Porém, esse tipo de “[...] ação pedagógica dos professores ultrapassa os limites de uma tarefa, simplesmente docente. Eles identificam os desafios e partem à luta. [...]. O professor, então, passa a ser o sujeito que cuida e olha para o educando” (Gerone Junior; Hage, 2013, p. 30). Todavia, essas adaptações dos saberes locais no currículo oficial são indispensáveis para a construção de uma escolarização que valorize seus conhecimentos e que vão compor a prática educativa dos docentes; porém, é necessário o envolvimento de todo corpo docente nessa construção educacional.

Para Loureiro (2007, p. 41), “[...] a escola precisa voltar-se para o aluno, enxergando-o como pessoa inserida numa sociedade viva, dinâmica e exigente. E ensinar esse aluno, tomando como ponto de vista os requisitos que a sociedade exige dele”. Dessa feita, é preciso considerar a sua bagagem cultural, programando atividades que visem à manutenção dos saberes e a preservação da cultura das comunidades ribeirinhas. Nessa linha, Almeida (2010) reforça que não há como desenvolver práticas pedagógicas baseadas em um único modelo de educação. O docente, dadas as singularidades e particularidades da região, deve orientar o seu fazer pedagógico para produzir saberes, de acordo com as experiências do cotidiano de seus alunos.

Ficou demonstrado que a maioria dos participantes da pesquisa busca integrar os saberes locais aos conteúdos trabalhados no currículo oficial, com ressaltos à importância de se considerar o contexto em que esses alunos estão inseridos. Assim relataram os docentes:

[...] É importante integrar o contexto ribeirinho, além de reunir as disciplinas e os conteúdos a serem implementados e cumprido pelas escolas (D1).

[...] É imprescindível implementar um currículo cultural que preserve e amplie, no sentido de valorizar a cultura local, porque senão, isso só fomenta um currículo hegemônico que enaltece um certo tipo de sociedade em detrimento de outra (D2).

[...] Bom, importante seria integrar porque a gente trabalha isso aqui, visando as especificidades da região (D9).

Essas falas indicam que interligar os saberes empíricos das comunidades e o saber científico ministrado na escola significa proporcionar aos alunos ribeirinhos essa inter-relação de conhecimentos. Todavia, a prática de um currículo homogêneo, que impõe uma visão distorcida da realidade ribeirinha, ainda transita na Escola Estadual Osvaldina Ferreira da Silva, como afirmou o docente D6 ao relatar que o “[...] currículo da zona rural deve ser homogêneo, pois o próprio Enem cobra muitos assuntos que não são da realidade da zona rural”. De fato, esse docente tem razão. Os conteúdos exigidos no Enem não contemplam as especificidades regionais. Mas, é importante considerar no processo pedagógico que “[...] os ribeirinhos possuem uma dinâmica própria, permeada por um arcabouço cultural variado de saberes e linguagens que não podem estar afastados dos processos de escolarização, visto que refletem a identidade destes sujeitos” (Abreu *et al.*, 2013, p. 81).

Conforme entendimento de Vasconcelos e Albarado (2015), as discussões sobre as questões que ainda prevalecem na perspectiva de um currículo escolar uniformizado implicam o debate contra a hegemonia de determinados conteúdos escolares que foram selecionados e legitimados, sobretudo quando se trata de contextos diferenciados de aprendizagens, como é o caso da educação das comunidades rurais ribeirinhas da região amazônica, onde está inserido o Distrito Ilha de Santana.

Paixão e Nascimento (2024) reforçam que deve haver uma coadunação entre a educação escolar e a educação popular, que é a educação que representa os saberes informais, educacionais pedagógicos e culturais de uma região, e que podem ser incluídos e praticados na escola de forma transversal e coletiva, o que envolve as diversas áreas do conhecimento e serve de balizador para formulação de projetos de vida das gerações futuras de uma comunidade.

Entretanto, não há como desprezar que as angústias dos docentes em buscar um maior comprometimento com a educação ribeirinha são marcadas pela “[...] ausência do poder público em suprir a demanda mínima necessária para a ação pedagógica se concretizar” (Gerone Junior; Hage, 2013, p. 31), que deveria referenciar os processos de formulação de políticas públicas e propostas educacionais necessárias para valorizar e afirmar as identidades culturais das comunidades ribeirinhas. Nesse sentido, “[...] é inadmissível que as políticas e práticas curriculares vigentes continuem a se perpetuar desconsiderando essas especificidades que constituem as identidades culturais de nossa região” (Hage, 2005, p. 67).

Embora para superar essas dificuldades e iniciar um processo de inclusão dos saberes locais nas práticas pedagógicas dos docentes ainda haja um longo caminho a ser percorrido, o Art. 28 da LDB (Brasil, 1996) pode ser um instrumento de luta social na medida que dispõe sobre a possibilidade de adaptação do currículo oficial em diálogo com as especificidades de comunidade rurais ribeirinhas, de forma que a aprendizagem torne-se mais atrativa e influencie no desenvolvimento educacional dos ribeirinhos.

Considerações finais

Ao retomar o objetivo do artigo que é apresentar a análise de como os saberes locais ribeirinhos amazônicos são abordados nas práticas pedagógicas de docentes, no processo de escolarização, em específico, na Escola Estadual Osvaldina Ferreira da Silva, na comunidade da Ilha de Santana/AP, é necessário tecer algumas considerações sobre os resultados apresentados. Ao longo da pesquisa foi possível detectar que os saberes locais dos ribeirinhos são vivenciados nas experiências cotidianas, e incluem modos de vida na terra, na floresta e nos rios, que constroem seus costumes, valores, práticas e linguagens, saberes que marcam os contextos socioculturais nos quais se inserem e traduzem a forma de ser e de viver em sua comunidade.

Entretanto, percebeu-se nos relatos de alguns participantes da pesquisa que a utilização dos saberes locais nas atividades escolares ainda ocorre por meio de uma lógica transmissiva de conteúdos, que não privilegia práticas integrativas, dialogadas e com o reforço de materiais didáticos adaptados. Além disso, o incipiente acesso aos recursos materiais e disponibilidade de tempo também foi verbalizado, bem como que o futuro educacional dos alunos, principalmente o acesso ao Ensino Superior, depende de um currículo oficial hierarquizado. Essa forma pedagógica caracteriza uma aprendizagem de caráter instrumental, em que o docente utiliza-se dos conteúdos disponíveis na escola para aplicá-los como recurso pedagógico no processo de ensino-aprendizagem, mas desconsidera e não reconhece que a educação ribeirinha merece um olhar diferenciado.

Constatou-se, também, que eles ainda enfrentam uma série de dificuldades para utilizar os conteúdos locais no currículo. Essas dificuldades que não são exclusividade dessa escola, envolvem a incipiente habilidade do docente para lidar com conhecimentos diferenciados; os poucos investimentos na aquisição de materiais educacionais e na infraestrutura; a escassez de

materiais didáticos; e o escasso apoio dos gestores e dos pais dos alunos. O que se busca na atuação do docente é que desenvolva uma formação que resulte em cidadãos informados, esclarecidos e conscientes da sua realidade, o que perpassa pela sua capacidade em ter conhecimento específico sobre as especificidades da comunidade onde atua, e que tenha um capital cultural capaz de dialogar com seus alunos e promover a integração dos saberes.

Somente a integração dos currículos oficiais com os saberes locais, constituídos de vivências e experiências cotidianas, pode proporcionar aos alunos ribeirinhos o despertar para o caminho de um ensino-aprendizagem mais atrativo que reverbere no seu modo de pensar, refletir e analisar os conceitos e, dessa forma, desenvolver o senso crítico relativo aos conteúdos apresentados em relação à sua realidade.

Referências

ABREU, Waldir F. *et al.* (org.). **Educação ribeirinha**: saberes, vivências e formação no campo. 2. ed. Belém: GEPEIF-UFPA, 2013.

ALMEIDA, Edielso Manoel Mendes de. **Educação ribeirinha na Amazônia**. São Leopoldo: Oikos, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, Presidência da República [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 jan. 2025.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADAMER, Hans G. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 4. ed. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 2002.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GEERTZ, Clifford. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. Tradução de Vera Joscelyne. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. (Coleção Antropologia).

GERONE JUNIOR, Acyr de; HAGE, Salomão A. M. Ser professor ribeirinho Os desafios que emergem da educação e da ação pedagógica em escolas ribeirinhas da Amazônia. *In*:

ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra; SILVA, Érbio dos Santos (org.). **Educação ribeirinha: saberes, vivências e formação no campo**. 2. ed. Belém: GEPEIF-UFPA, 2013. p. 19-41.

HAGE, Salomão. A importância da articulação da identidade e da luta pela educação do campo na construção da identidade. *In: ENCONTRO DE FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DO CAMPO DO NORDESTE PARAENSE*, 1., 2005, Bragança. **Anais [...]**. Bragança, 2005.

HAGE, Salomão A. M. A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. *In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sonia; CONDE, Soraya; PEIXER Zilma (org.). Educação do campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas*. Florianópolis: Insular, 2011. p. 123-144. v. 1.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Coleção de mapas municipais**: Santana/AP, 2025. Disponível em: https://geofp.ibge.gov.br/cartas_e_mapas/mapas_municipais/colecao_de_mapas_municipais/2022/AP/santana/A0_1600600_MM. Acesso em: 2 jan. 2025.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIMA, Adriano Guimarães; COUTINHO, Diogenes José Gusmão. Desafios e perspectivas: a educação básica nas comunidades ribeirinhas como agente transformador. **Revista Ft**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 130, jan. 2024. DOI: 10.5281/zenodo.10501030. Disponível em: <https://revistaft.com.br/desafios-e-perspectivas-a-educacao-basica-nas-comunidades-ribeirinhas-como-agente-transformador/>. Acesso em: 23 out. 2024.

LIMA, Natamias Lopes de. Saberes culturais e modos de vida de ribeirinhos: a relação com o currículo em ação. *In: ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra; SILVA, Érbio dos Santos (org.). Educação ribeirinha: saberes, vivências e formação no campo*. 2. ed. Belém: GEPEIF-UFPA, 2013. p. 91-117.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica: uma poética do imaginário**. 4. ed. Belém: Cultural Brasil, 2015.

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. Educação e Sociedade na Amazônia em mais de meio Século. **Revista Cocar**, Belém, v. 1, n. 1, jan./ jun. 2007.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS*, 2., 2004. Bauru. **Anais [...]**. Bauru: Sociedade de Estudos e Pesquisas Qualitativos, 2004.

MINAYO, Maria Cecília S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tadeu Tomaz. **Currículo, cultura e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tadeu Tomaz. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PAIXÃO, Eliana do Socorro de Brito; NASCIMENTO, Ivany Pinto. Saberes tradicionais e educação: Representações Sociais de jovens do Maruanum-AP e as implicações em seus projetos de vida. **Dialogia**, São Paulo, n. 49, p. 1-19, e25504, maio/ago. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5585/49.2024.25504>. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/download/25504/11107>. Acesso em: 2 out. 2024.

SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Valência: Penso, 2013. Disponível em: <http://www.apees.org.br/sistema/ck/files/10-%20Sacristan-%20Saberes%20e%20Incertezas%20sobre%20o%20Curriculo%20-%20Cap%201.pdf>. Acesso em: 25 set. 2024.

VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira; ALBARADO, Edilson da Costa. **Identidade cultural ribeirinha e práticas pedagógicas**. Jundiaí: Paco, 2015.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Submissão em: 07/02/2025

Aceito em: 13/06/2025

Citações e referências
conforme normas da:

