



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDILÉA MORAIS DE OLIVEIRA

**CULTURA RIBEIRINHA NA AMAZÔNIA AMAPAENSE E ESCOLARIZAÇÃO:
ABORDAGENS SOBRE OS SABERES LOCAIS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
EM UMA ESCOLA NA ILHA DE SANTANA-AP**

MACAPÁ-AP

2025

EDILÉA MORAIS DE OLIVEIRA

**CULTURA RIBEIRINHA NA AMAZÔNIA AMAPAENSE E ESCOLARIZAÇÃO:
ABORDAGENS SOBRE OS SABERES LOCAIS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
EM UMA ESCOLA NA ILHA DE SANTANA-AP**

Dissertação de Mestrado apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), como requisito obrigatório para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Eliana do Socorro de Brito Paixão.

Área de concentração: Educação, Políticas e Culturas.

Linha de pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades.

MACAPÁ-AP

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborada por Maria do Carmo Lima Marques – CRB-2 / 989

- O48c Oliveira, Ediléa Morais de.
Cultura ribeirinha na Amazônia amapaense e escolarização: abordagens sobre os saberes locais e as práticas pedagógicas em uma escola na Ilha de Santana-AP / Ediléa Morais de Oliveira. - Macapá, 2025.
1 recurso eletrônico. 132 folhas.
- Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2025.
Orientadora: Eliana do Socorro de Brito Paixão.
- Modo de acesso: World Wide Web.
Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).
1. Saberes locais. Práticas pedagógicas.. 2. Escolarização. Educação ribeirinha amazônica. 3. Ilha de Santana-AP. I. **Paixão** , Eliana do Socorro de Brito, orientadora. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 370.193

OLIVEIRA, Ediléa Morais de. **Cultura ribeirinha na Amazônia amapaense e escolarização: abordagens sobre os saberes locais e as práticas pedagógicas em uma escola na Ilha de Santana-**

EDILÉA MORAIS DE OLIVEIRA

**CULTURA RIBEIRINHA NA AMAZÔNIA AMAPAENSE E ESCOLARIZAÇÃO:
ABORDAGENS SOBRE OS SABERES LOCAIS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
EM UMA ESCOLA NA ILHA DE SANTANA-AP**

Dissertação de Mestrado apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), como requisito obrigatório para obtenção de título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação, Políticas e Culturas.

Linha de pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a Dr^a Eliana do Socorro de Brito Paixão
Orientadora - Presidente da Banca - PPGED/UNIFAP

Prof. Dr. Albert Alan de Sousa Cordeiro
Avaliador Titular Interno - PPGED/UNIFAP

Prof. Dr. José Alberto Tostes
Avaliador Titular Externo - PPGDAS/UNIFAP

MACAPÁ-AP
2025

Dedico esta dissertação aos meus pais, Francisco de Assis Bacelar de Oliveira e Ednéa Morais de Oliveira (*in memoriam*), que foram os responsáveis pelo meu existir. Sei que, lá de cima, pertinho do Pai Maior, intercedem por mim sempre! Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por me ter proporcionado viver esse momento. À Nossa Senhora, por ter passado na frente de todo este processo do Mestrado, desde o início. Sempre sentia e sinto sua presença, guiando e iluminando meus caminhos.

Aos meus filhos, Rodrigo de Oliveira e Gabriel Conceição, que são a razão do meu viver, pelo apoio e incentivo; às minhas noras, Loiana Matos (que tomou conta da minha casa, quando meu tempo não cabia mais para isso! Rsrtrs...) e Daniela Macedo, pelo apoio e ajuda nos momentos que precisei; ao meu neto Guilherme, por tornar esta caminhada mais leve, me proporcionando momentos felizes; aos meus irmãos, Francisco de Assis Morais de Oliveira, José Francisco Morais de Oliveira, Francinélcio Morais de Oliveira, Edinelson Morais de Oliveira, Edielson Morais de Oliveira, Ediane Morais de Oliveira (minha companheira de todas as horas) e Fábio Morais de Oliveira, por serem sempre meu porto seguro, nos momentos de aflição e insegurança, e por sempre estarem comigo, me incentivando e se preocupando com minha saúde e alimentação; ao meu irmão José Francisco em especial, por ser meu apoio incondicional durante minha escrita, me incentivando e nunca largando minha mão nos momentos difíceis e de dúvidas.

À minha chefe, Prof^ª Ivone Conceição, pelo apoio incondicional, quando precisava me ausentar do Conselho; à minha amiga, comadre, cunhada e colega de trabalho Noely Gama, por segurar sozinha o trabalho quando precisava me ausentar para fazer minhas imersões na Ilha; à minha orientadora, Prof^ª Dr^ª Eliana do Socorro de Brito Paixão, pela amizade, pelos cafés nas tardes de orientação e, principalmente, pela paciência, apoio, compreensão e ajuda nesse processo de construção da dissertação; aos professores, Dr. Albert Alan de Sousa Cordeiro e Dr. José Alberto Tostes, por disponibilizarem seu tempo e pelas suas valiosas contribuições nas bancas de qualificação e defesa; ao Programa de Pós-Graduação (PPGED) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e todos os professores que fazem parte deste curso, por todas as discussões críticas que contribuíram para meu crescimento intelectual e, conseqüentemente, para melhoria na escrita desta dissertação; a querida professora Idanilde Rocha, pela receptividade que marcou minha entrada neste Programa, por ser essa pessoa tão amável e sensível ao outro, o meu muito obrigada.

Aos grupos de amigas da turma 2022, denominados “Grupo de estudos Pensamento educacional” – Márcia da Costa, Marina Cavalcante e Rosa Farias; e “Mestre eu preciso de um milagre” – Carina Reis, Cirlene Damasceno, Delcirene Videira e Raisal Ribeiro. Obrigada por toda ajuda, troca de experiências e parceria nos momentos de alegrias e também nos

sofrimentos, nesse período do mestrado. À querida irmã de orientação, Amanda Ubaiara, pela companhia nas imersões em nosso ambiente de pesquisa.

À Comunidade do Distrito Ilha de Santana, pela receptividade e acolhimento, onde tive o prazer de conhecer pessoas maravilhosas e criar vínculos de amizade. À escola lócus de pesquisa, em nome da direção, coordenadores, docentes, alunos, porteiros e merendeiros, pela receptividade e, em especial, aos docentes participantes da pesquisa, pela disponibilidade em contribuir com minha pesquisa. A todos, que direta ou indiretamente contribuíram para que esta pesquisa fosse realizada.

“As Amazônias povoam os corações e as mentes de todas as gentes do mundo. Elas vivificaram, em diferentes ritmos, os projetos pessoais e coletivos que atravessaram a história da humanidade, desde os tempos até aos que se projetam ao futuro. A sua inserção assimétrica e inconclusa ao mundo contemporâneo, ainda suscita reflexões e polêmicas, divergências e convergências, integrações e desintegrações, aproximações e rejeições, pactos e descompassos, localismos e universalismos, encantos e desencantos”.

(Freitas, 2005, p. 31)

RESUMO

A Amazônia possui uma grande diversidade de grupos de populações tradicionais, sendo constituída a partir dos vários processos de colonização e miscigenação que resultaram na herança de diferentes manifestações socioculturais expressas na vida cotidiana da população amazônica. Por essa razão, o tema é “Saberes locais e escolarização”. A pesquisa foi realizada no distrito Ilha de Santana-AP, vinculado ao município de Santana, estado do Amapá, que integra a Amazônia e está situado às margens do rio Amazonas. Caracteriza-se como área rural e ribeirinha muito comum na região amazônica e possui saberes locais que são intergeracionais e precisam ser preservados. A referida ilha também é reconhecida como rural pelo Ministério da Educação (MEC), sendo que sua escolarização deve considerar essa especificidade. A escolarização rural está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 e, de acordo com esta política educacional, deverá haver sintonia entre os saberes locais e os conteúdos previstos no currículo oficial. Na referida Ilha há quatro escolas, incluindo a que foi lócus da pesquisa. O disposto no art. 28 da LDB e as características da Ilha de Santana suscitaram o seguinte problema de pesquisa: como os saberes locais ribeirinhos amazônicos são abordados nas práticas pedagógicas de docentes no processo de escolarização na Ilha de Santana-AP? Nesse sentido, o objetivo geral foi analisar como os saberes locais ribeirinhos amazônicos são abordados nas práticas pedagógicas de docentes no processo de escolarização na Ilha de Santana-AP. Os objetivos específicos são: a) identificar os saberes locais ribeirinhos amazônicos, constituídos no contexto sociocultural da comunidade da Ilha de Santana-AP, que são marcadores da vivência local; b) averiguar os conteúdos curriculares aplicados nas práticas pedagógicas dos docentes do Ensino Fundamental II; e c) comparar os conteúdos aplicados nas práticas pedagógicas dos docentes com os saberes locais. No percurso metodológico, optou-se por utilizar o método Hermenêutico (Gadamer, 2002), sendo a abordagem de cunho qualitativo (Minayo, 1993) e o tipo de pesquisa estudo de caso (Yin, 2005). Como instrumentos para a coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas (Manzini, 2004) com 10 docentes, a observação participante (Laville; Dionne, 1999) na comunidade e na escola lócus da pesquisa, depoimentos (Gatti, 2010) com pessoas da comunidade e registros fotográficos (Bogdan; Biklen, 1994), tanto na Ilha de Santana quanto no lócus da pesquisa. O lócus da pesquisa foi a Escola Estadual Osvaldina Ferreira da Silva. Os docentes são os que realizam suas atividades pedagógicas no Ensino Fundamental II e que atuam há mais de oito anos na escola. Os dados foram organizados e analisados com o suporte de técnicas da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). Dentre os principais resultados, a pesquisa revelou que os docentes são conscientes da importância de se integrar, em suas práticas pedagógicas, os conteúdos associados à realidade de seus alunos, mas ainda esbarram em alguns desafios para atuarem em sintonia com a realidade de escolas situadas em comunidades ribeirinhas como a Ilha de Santana.

Palavras-chave: Saberes locais. Práticas pedagógicas. Escolarização. Educação ribeirinha amazônica. Ilha de Santana-AP.

ABSTRACT

The Amazon has a great diversity of traditional population groups, formed from various processes of colonization and miscegenation, which resulted in the inheritance of different sociocultural manifestations expressed in the daily life of the Amazon population. For this reason, the theme is “Local knowledge and schooling”. The research was carried out in the Ilha de Santana District, AP, linked to the municipality of Santana, state of Amapá, which is part of the Amazon and is located on the banks of the Amazon River. It is characterized as a rural and riverside area very common in the Amazon Region and has local knowledge that is intergenerational and needs to be preserved. The aforementioned island is also recognized as rural by the Ministry of Education (MEC), whose schooling must consider this specificity. Rural schooling is provided for in the National Education Guidelines and Bases Law (LDBN) No. 9,394/1996, and, in accordance with this educational policy, there must be harmony between local knowledge and the contents provided for in the official curriculum. On that Island, there are four schools, including the one that was the locus of the research. The provisions of art. 28 of the LDB and the characteristics of Ilha de Santana, raised the following research problem: How is local knowledge along the Amazon riverside addressed in the pedagogical practices of teachers, in the schooling process on Ilha de Santana, AP? In this sense, the general objective was to analyze how local Amazonian riverside knowledge is approached in the pedagogical practices of teachers, in the schooling process on Ilha de Santana, AP. The specific objectives are: a) Identify local Amazon riverside knowledge, constituted in the sociocultural context of the Ilha de Santana, AP community, which are markers of local experience; b) Investigate the curricular contents applied in the pedagogical practices of Elementary School II teachers; c) Compare the content applied in teachers’ pedagogical practices with local knowledge. In the methodological path, we chose to use the Hermeneutic method (Gadamer, 2002), with a qualitative approach (Minayo, 1993), the type of research was a case study (Yin, 2005). As instruments for data collection, semi-structured interviews (Manzini, 2004) were carried out with 10 teachers, participant observation (Laville; Dionne, 1999) in the community and at the school where the research was carried out, testimonies (Gatti, 2010) with people from the community and photographic records (Bogdan; Biklen, 1994), both on Ilha de Santana and at the research locus. The locus of the research was the Osvaldina Ferreira da Silva State School. The teachers are those who carry out their pedagogical activities in Elementary School II and who have worked at the school for more than eight years. The data was organized and analyzed with the support of Content Analysis techniques (Bardin, 2016). Among the main results, the research revealed that teachers are aware of the importance of integrating, in their pedagogical practices, content associated with the reality of their students, but they still face some challenges in acting in tune with the reality of schools located in riverside communities like Ilha de Santana.

Keywords: Local knowledge. Pedagogical practices. Schooling. Amazon riverine education. Ilha de Santana-AP.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ilha de Santana.....	15
Figura 2 - Escola Estadual Osvaldina Ferreira da Silva	322
Figura 3 - Travessia	455
Figura 4 - Alunos que não residem na Ilha.....	466
Figura 5 - Rampa de embarque e desembarque na Ilha.....	477
Figura 6 - EMEB Leonice Dias Borges.....	499
Figura 7 - Escola Estadual N. Sra. de Nazaré.....	500
Figura 8 - Escola Estadual Levindo Alves	511
Figura 9 - Escola Estadual Osvaldina Ferreira da Silva	522

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estado do Conhecimento (Anos 2018 e 2019).....	19
Quadro 2 - Estado do Conhecimento (Ano 2020)	19
Quadro 3 - Estado do Conhecimento (Ano 2021)	20
Quadro 4 - Estado do Conhecimento (Ano 2022)	200
Quadro 5 - Perfil dos participantes da pesquisa	344
Quadro 6 - Categorias de análise e suas respectivas abordagens	388

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEA - Companhia de Eletricidade do Amapá
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
CNS - Conselho Nacional de Saúde
CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
EF - Ensino Fundamental
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EM - Ensino Médio
EMEB - Escola Municipal de Educação Básica
ER - Ensino Regular
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IETA - Instituto de Educação do Território do Amapá
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MADESA - Indústria Madeireira de Santana
MEC - Ministério da Educação
MS - Ministério da Saúde
MST - Movimento dos Sem Terra
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGED - Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP - Projeto Político Pedagógico
SEED - Secretaria de Estado da Educação
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UBS - Unidade Básica de Saúde
UEA - Universidade do Estado do Amazonas
UEPA - Universidade do Estado do Pará
UERR - Universidade Estadual de Roraima
UFAM - Universidade Federal do Amazonas
UFPA - Universidade Federal do Pará
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFAP - Universidade Federal do Amapá

SUMÁRIO

1 INICIANDO A TRAVESSIA	14
2 TRAVESSIA METODOLÓGICA	26
2.1 Método	26
2.2 Abordagem da pesquisa	28
2.3 Tipo de pesquisa.....	30
2.4 Procedimentos Metodológicos	31
2.4.1 <i>Lócus da pesquisa</i>	31
2.4.2 <i>Participantes da pesquisa</i>	34
2.4.3 <i>Instrumentos para a coleta de dados</i>	35
2.5 Tratamento e análise dos dados	37
Categoria	38
Abordagem.....	38
2.6 Riscos e benefícios da pesquisa para os participantes.....	39
3 SABERES LOCAIS E EDUCAÇÃO EM COMUNIDADES RIBEIRINHAS NA AMAZÔNIA: O CONTEXTO DA ILHA DE SANTANA	41
3.1 Contextualizando a Ilha de Santana	43
3.2 Saberes locais da Ilha de Santana: o saber, o criar e o fazer.....	52
4 SABERES LOCAIS E SUA RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS DOCENTES.....	59
4.1 Saberes locais e o currículo oficial no processo de ensino-aprendizagem.....	59
4.2 A interculturalidade no currículo escolar	67
4.3 A educação ribeirinha e o fazer docente: desafios enfrentados nas práticas pedagógicas	72
5 SABERES LOCAIS DA ILHA DE SANTANA-AP E A INTER-RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES DA ESCOLA ESTADUAL OSVALDINA FERREIRA DA SILVA	79
5.1 Conhecimento dos docentes sobre os saberes locais na Ilha de Santana	79

5.2 As peculiaridades da comunidade ribeirinha nos currículos oficiais: a realidade dos discentes.....	83
5.3 Abordagens sobre os saberes locais pelos docentes em suas práticas pedagógicas	95
5.4 Desafios enfrentados pelos docentes para integrar os saberes locais ao currículo escolar oficial.....	100
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS.....	109
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	118
APÊNDICE B - Autorização de uso de imagem e som de voz.....	120
APÊNDICE C - Termo de anuência para a comunidade	121
APÊNDICE D - Termo de anuência para a escola	122
APÊNDICE E - Termo de anuência para a comunidade – Estaleiro	123
APÊNDICE F - Termo de anuência para a comunidade – Produção da farinha e artesanatos.....	124
APÊNDICE G - Roteiro de entrevista semiestruturada	125
ANEXO A - Relatório de estudantes da Escola Estadual Osvaldina Ferreira da Silva.	126
ANEXO B - Parecer de autorização do Comitê de Ética.....	127

1 INICIANDO A TRAVESSIA

A região Amazônica apresenta vastas especificidades ambientais e socioculturais. Por ter uma boa parte do seu espaço constituído por regiões ribeirinhas, diversidade de culturas e miscigenações, sobretudo advindas de povos tradicionais, que perpassam gerações, coaduna riquezas em saberes e fazeres que situam o modo de ser e de viver das populações locais que constituem a sua cultura.

O conceito de cultura adotado nesta dissertação é aquele anunciado por Geertz (2008), em que a cultura é semiótica, ou seja, parte dos fenômenos culturais e o significado que estes representam para determinada comunidade. A cultura é uma ação simbólica, ou seja, a forma como a população local interpreta o ambiente que a envolve e que está em constante transformação. Na concepção deste autor, 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.

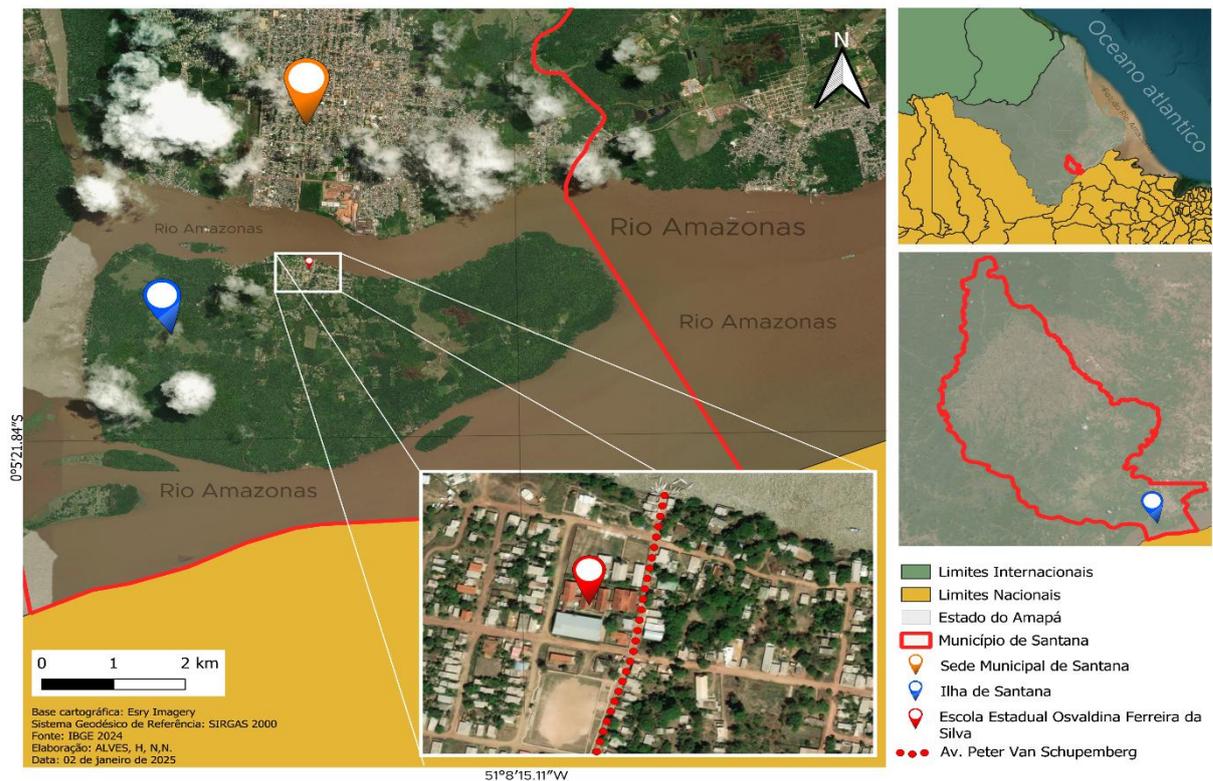
O estado do Amapá, contornado por rios e igarapés e integrante da região amazônica, também se insere em contextos de espaços constituídos por regiões ribeirinhas, com diversidade de culturas e miscigenações. Os saberes e fazeres são criados e desenvolvidos com particularidades inerentes aos habitantes da região, os quais, para serem compreendidos, de forma pormenorizada, carecem de imersão, o que foi realizado pela pesquisadora para conhecer o contexto cultural. Eles são constituídos de um processo pedagógico intergeracional que caracteriza uma educação que vem do povo e que não pode ser desconsiderada no processo educacional escolar.

A pesquisa foi realizada no distrito Ilha de Santana, vinculada ao município de Santana, que integra o estado do Amapá, localizado na Região Norte. Este estado possui vastas florestas, rios e particularidade geofísicas, sociais, ambientais, políticas e econômicas. Nele habitam comunidades tipicamente ribeirinhas e, como parte da Região Amazônica, apresenta características geofísicas, sociais, ambientais, políticas e econômicas peculiares. O estado do Amapá ocupa uma área de 142.814,585 km² e faz fronteira ao norte com a Guiana Francesa, a leste com o Oceano Atlântico, ao sul e a oeste com o estado do Pará e a noroeste com o Suriname. A capital do estado é a cidade de Macapá, margeada pelo Rio Amazonas e perpassada pela linha imaginária do Equador, que divide os hemisférios Norte e Sul. O estado do Amapá não tem ligação rodoviária com o resto do país, então só é possível chegar de avião ou de navio (Amapá, 2020).

A Ilha de Santana (Figura 1) possui exuberantes recursos naturais e é contornada pelo

Rio Amazonas. A referida ilha está situada há, aproximadamente, 500 metros do município de Santana, separada dele por uma faixa do Rio Amazonas. O acesso é realizado via fluvial, por meio de embarcações denominadas pela população local de "catraias"¹, que ficam ancoradas em uma rampa instalada para o embarque e desembarque de pessoas, gêneros alimentícios, dentre outras utilidades.

Figura 1 - Ilha de Santana



Fonte: Brasil (2023).

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população local no ano de 2022 era de 3.917 habitantes, em um total de 1.256 domicílios particulares. Este é o último dado oficial de contagem populacional para aquele distrito, que foi criado pela Lei Federal nº 7.639, de 17 de dezembro de 1987. Há, no referido distrito, uma Unidade Básica de Saúde (UBS), um posto policial e duas Igrejas Católicas, além de igrejas evangélicas. Possui empreendimentos comerciais varejistas que atendem aos moradores e atrações ecológicas que atraem visitantes e turistas.

No distrito também há quatro escolas, sendo uma municipal e três estaduais, dentre elas a Escola Estadual Osvaldina Ferreira da Silva, lócus da pesquisa realizada. Esta escola está

¹ Pequenos barcos movidos a motor que fazem o transporte de pessoas e pequenas cargas nos rios da Amazônia (Almeida, 2010).

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.

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, ao ambiente escolar, uma cultura própria; portanto, deve articular os saberes locais com os conteúdos oficiais, em uma relação de aprendizado mútuo, sobretudo em comunidades com especificidades como a Ilha de Santana.

Brandão (2007, p. 47) destaca que “A educação do homem existe por toda parte, muito mais do que a escola, é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre os seus participantes”. De acordo com esse autor, a educação ocorre em diversos âmbitos da sociedade, quais sejam: em casa, na rua, na igreja e na escola. Nestes contextos são desenvolvidos processos pedagógicos informais que oportunizam a aquisição e troca de conhecimentos, hábitos, atitudes e valores, segundo o meio em que vivem.

Pelo exposto, optou-se pelo tema de pesquisa “saberes locais e escolarização”. A educação em área ribeirinha requer o conhecimento e a compreensão das características expressas na comunidade, formas particulares de viver, de ver o mundo, de se organizar e de se relacionar com os recursos naturais da região e com os conhecimentos advindos da escola. Assim, torna-se fundamental reconhecer a diversidade sociocultural, as particularidades, a produção de vida cotidiana, os costumes, as realidades e as características específicas de comunidades que vivem às margens de rios e que as diferenciam da vida urbana.

A compreensão de educação ribeirinha, por parte pesquisadora, está ancorada na concepção cunhada por Albarado e Vasconcelos (2015) como sendo um espaço de construção de conhecimentos, a partir dos saberes locais dos ribeirinhos, que precisam ser valorizados, tendo em vista que marcam a identidade cultural dessa população, contribuindo para sua formação social e política.

A aproximação com o tema emergiu no seio familiar, por ser oriunda de uma família de vários educadores. Ao longo de anos a pesquisadora foi nutrindo admiração pela educação ao observá-los em ações educacionais para crianças de várias comunidades pelo interior do estado do Amapá. Desde então já pensava em exercer a profissão de professora, e assim foi em busca desse objetivo, concluindo o Ensino Médio em um curso específico de Magistério, antigo Instituto de Educação do Território do Amapá (IETA), no ano de 1990. Anos depois, tornou-se professora efetiva do Governo do Estado do Amapá, por meio de concurso público. Dando continuidade à sua formação de educadora, graduou-se em Licenciatura em Pedagogia, pela

Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e Pós-Graduação em Gestão do Trabalho Pedagógico: Supervisão Escolar e Orientação Educacional, pela Faculdade Atual, também no estado do Amapá.

O contato com colegas docentes que exerciam suas atividades educacionais na zona rural do estado do Amapá possibilitou conhecer as dificuldades vivenciadas por eles, como a incipiente estrutura dos prédios das escolas, difícil acesso, rotatividade e carência de professores, salas multisseriadas, entre outros. Estes fatos instigaram na pesquisadora a curiosidade de investigar contextos escolares como estes.

A aproximação com o tema também foi expandida quando a pesquisadora foi convidada por um colega professor para conhecer experiências vivenciadas e relativas à realidade educacional de uma escola ribeirinha – a Escola Estadual Osvaldina Ferreira da Silva, localizada no distrito da Ilha de Santana, no município de Santana-AP, que é cadastrada como uma escola de zona rural. A necessidade de aprofundamento na busca da compreensão das experiências educativas no mencionado distrito, em especial nesta escola, suscitou a intenção pela pesquisa a ser realizada.

O contexto ora apresentado e a escolarização implementada na Ilha de Santana ensejaram a seguinte inquietação: como os saberes locais ribeirinhos amazônicos são abordados nas práticas pedagógicas de docentes no processo de escolarização na Ilha de Santana-AP? Nesse sentido, o objetivo geral foi analisar como os saberes locais ribeirinhos amazônicos são abordados nas práticas pedagógicas de docentes no processo de escolarização na Ilha de Santana-AP. Como objetivos específicos elaborou-se os seguintes: a) identificar os saberes locais ribeirinhos amazônicos, constituídos no contexto sociocultural da comunidade da Ilha de Santana-AP, que são marcadores da vivência local; b) averiguar os conteúdos curriculares aplicados nas práticas pedagógicas dos docentes do Ensino Fundamental II; e c) comparar os conteúdos aplicados nas práticas pedagógicas dos docentes com os saberes locais.

Entre os saberes locais a serem abordados estão a produção da farinha e de polpas e o artesanato, por serem mais utilizados na área de terra firme. Ademais, 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.

No que diz respeito à metodologia, optou-se pelo método Hermenêutico (Gadamer, 2002), porque entendeu-se que ele auxiliaria na interpretação das falas dos participantes para acessar a realidade de suas práticas pedagógicas e da comunidade local, quando da análise dos dados. A abordagem da pesquisa foi de cunho qualitativo (Minayo, 1993), por considerar a proximidade com os participantes. Já o tipo da pesquisa foi o estudo de caso (Yin, 2005), por

possibilita compreender a forma de vida das pessoas, os saberes locais dos povos ribeirinhos, as experiências construídas cotidianamente e os ensinamentos produzidos em sala de aula.

O lócus da pesquisa foi a Escola Estadual Osvaldina Ferreira da Silva, localizada na entrada da Ilha de Santana, que contempla as etapas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Os participantes foram 10 docentes da referida escola, que atuam nela há mais de oito anos, realizam suas atividades pedagógicas no Ensino Fundamental II e ministram aulas no 6º, 7º, 8º e 9º ano.

Utilizou-se como instrumento para a geração de dados: a entrevista semiestruturada com os participantes docentes (Manzini, 2004) no lócus da pesquisa; a observação participante (Laville; Dionne, 1999); e o registro fotográfico (Bogdan; Biklen, 1994). Estes dois foram utilizados tanto no lócus da pesquisa quanto na comunidade da Ilha de Santana. Realizou-se também a coleta de depoimentos (Gatti, 2010) de três moradores locais, que serviram para apoio na contextualização do lugar.

A análise de dados foi realizada com o suporte da análise de conteúdo (Bardin, 2016), que se constitui de algumas etapas, organizadas em três fases: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação; sendo a categorização dos dados uma etapa fundamental na segunda fase.

Para compreender melhor o objeto de estudo, foi realizada uma revisão do estado do conhecimento no banco de dados da CAPES, com o intuito de conhecer/analisar as publicações, teses e dissertações produzidas sobre a Educação ribeirinha, levando-se em consideração o marco temporal de 2018 a 2022, que somam os cinco anos que antecedem o ingresso no Mestrado. A busca se deu a partir dos descritores “educação ribeirinha e “saberes locais”.

Neste repositório foram encontrados 342 resultados; após verificação minuciosa, em relação aos títulos dos trabalhos, foram selecionados os que mais se aproximaram do tema da pesquisa, ou seja, os trabalhos que versavam sobre como os saberes locais são trabalhados no processo de escolarização no lócus da pesquisa. Isto resultou em 43 publicações: seis teses, 28 dissertações, um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e oito artigos.

Com vistas a selecionar as produções que se aproximassem do objetivo geral da pesquisa, aplicou-se o filtro nos objetivos; assim, reduziu-se para 29 publicações. Por tratar-se de uma pesquisa na região Norte, utilizou-se também, como filtro, os trabalhos que fazem parte desta região, resultando em 25 publicações. Por fim, para obter-se um número mais reduzido das publicações, utilizou-se como filtro a retirada dos Artigos e do TCC. Dessa forma, restaram 16 trabalhos, sendo duas teses e 14 dissertações, que tratam sobre a educação ribeirinha, conforme Quadros 1, 2, 3 e 4.

Quadro 1 - Estado do Conhecimento (Anos 2018 e 2019)

ANO	TIPO	AUTOR	TÍTULO	OBJETIVO	RESULTADOS
2018	Dissertação	QUARESMA, Lúcia C. A.	Saberes docentes e a prática pedagógica na educação infantil ribeirinha em Belém/PA	Analisar os saberes docentes revelados no desenvolvimento da prática pedagógica a partir da inserção do professor da Educação Infantil no espaço escolar ribeirinho.	Apontou os saberes da experiência como o núcleo central no desenvolvimento da prática docente, que também é afetada por fatores provenientes do contexto escolar, dentre esses: a mediação fragmentada da formação docente específica para a Educação do Campo na Amazônia; a necessidade de um espaço escolar adequado à região.
2019	Dissertação	PEREIRA, Abraão J.	Desafios e lutas para construção de um currículo para os povos Ribeirinhos: uma análise crítica da realidade da educação no baixo Rio branco.	Compreender a educação a partir das concepções curriculares dos movimentos sociais (liga camponesa e o MST) e como aplicá-los na realidade dos ribeirinhos.	Compreendeu-se que a realidade das escolas ribeirinhas e a necessidade de construir um currículo que contribua na formação de cidadãos ribeirinhos respeitando seus valores culturais e contribuindo para o combate aos mecanismos de discriminação e denegação de sua cultura.
2019	Dissertação	CARMO, Nilce P. do	Um rio no caminho: processos de escolarização de alunos ribeirinhos em contexto escolar urbano.	Compreender o processo de escolarização dos alunos ribeirinhos que estudam em escolas localizadas na zona urbana de Belém.	Versam sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos para o acesso à educação formal; a necessidade de que suas realidades sejam mais conhecidas, compreendidas e valorizadas pelas escolas, o que deveria subsidiar a efetivação de um trabalho sistematizado voltado aos seus êxitos educativos em todos os aspectos e singularidades.
2019	Dissertação	BRANDÃO, Priscilla P. do N.	Saberes culturais ribeirinhos: o brincar e a cultura infantil a partir das narrativas dos moradores da comunidade de Arraiol - Arquipélago do Bailique/AP	Compreender a contribuição do brincar como mediação da cultura infantil ribeirinha no cotidiano da comunidade de Arraiol.	O brincar da terra se faz presente no cotidiano da comunidade; os jogos, brinquedos e brincadeiras tradicionais dos ribeirinhos sofrem modificações ao longo do tempo, mas ainda são formas de mediar o processo de aprendizagem da criança, as quais são características da comunidade ribeirinha que permeia ações através de artefatos sociais e culturais.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 2 - Estado do Conhecimento (Ano 2020)

ANO	TIPO	AUTOR	TÍTULO	OBJETIVO	RESULTADOS
2020	Dissertação	MELO, Arianne S. de	Enquanto uma canoa desce o rio... Relação entre saberes culturais e práticas pedagógicas em uma escola na comunidade ribeirinha (Ilha) do Combu, Belém do Pará.	Análise sobre as práticas pedagógicas dos educadores, buscando compreender se estão relacionadas aos saberes culturais dos educandos.	Os saberes culturais da comunidade têm na oralidade seu principal condutor, além da íntima relação estabelecida entre ser humano e rio; na escola investigada se efetiva uma relação dialógica entre os saberes culturais dos povos ribeirinhos e as práticas pedagógicas dos educadores.
2020	Tese	SOUZA, Dayana V. S. de	Formação de educadoras ribeirinhas no curso pedagogia das águas: Análise das Experiências de vida e suas contribuições nas Práticas educativas na Escola do Assentamento São João Batista no Rio Campompema em Abaetetuba-Pará.	Analisar as experiências de vida de educadoras ribeirinhas e suas contribuições nas práticas educativas na escola do Assentamento São João Batista no Rio Campompema.	Demonstram que as memórias das educadoras são meios importantes de (re)significar o vivido na trajetória pessoal e na atuação profissional, potencializando uma identidade ribeirinha, após inserção no curso Pedagogia das Águas; discussões sobre o território, a práxis, o currículo e uma outra formação de educadoras que se fundamente nas especificidades das populações do campo.
2020	Dissertação	PRESTES, José A. W.	Cultura, identidade e memória: o livro didático de língua portuguesa no contexto escolar ribeirinho de Cametá-PA.	Compreender como este material didático abarca as realidades amazônicas e trabalha a cultura paraense, o cotidiano vivido pelo sujeito aluno.	Observou-se que há uma memória hegemônica, uma tentativa de se buscar uma "cultura nacional", alicerçada em um discurso classista, patriarcal, racista, dominador, eurocêntrico, que tenta diminuir as diferenças, seja silenciando o outro, ou simplesmente trazendo o lado romantizado ou folclorizado.
2020	Dissertação	SILVA, José N. P. da	Escola na comunidade: um diálogo entre o currículo e o etnoconhecimento nas comunidades de vila Alencar e São Raimundo do Jarauá na reserva de desenvolvimento sustentável Mamirauá.	Analisar sobre a possibilidade de contribuição do etnoconhecimento na construção do currículo escolar para ser trabalhado pedagogicamente nas comunidades rurais do Estado do Amazonas, numa perspectiva de discutir e dar novos significados às práticas curriculares.	Confirmou-se que é preciso repensar e ressignificar a prática do professor, tendo como alvo o aluno e todos os grupos sociais; é preciso demonstrar dados a essas comunidades, derivados de trabalhos didáticos pedagógicos, de Secretarias de Educação de brasileiras, que estão dando certo; a participação do etnoconhecimento na construção dos seus projetos e programas didáticos pedagógicos, com a valorização da diversidade da cultura local

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 3 - Estado do Conhecimento (Ano 2021)

ANO	TIPO	AUTOR	TÍTULO	OBJETIVO	RESULTADOS
2021	Dissertação	BRIGIDA, Alexsander L. B.	Entre os banheiros do rio negro: os saberes socioculturais no contexto da educação física escolar ribeirinha.	Analisar os processos de construção de saberes socioculturais ribeirinhos em escolas localizadas na região do Rio Negro - Manaus/AM.	Os saberes socioculturais estão presentes na realidade das aulas de Educação Física das escolas ribeirinhas de maneira direta e indireta; há a necessidade de estrutura física e materiais pedagógicos adequados, além de formação continuada que envolva a Educação Física escolar no meio ribeirinho e os saberes socioculturais locais.
2021	Dissertação	SANTOS, Antonia F. N. dos	Entre rios e tablado: o currículo multiculturalista nas práticas pedagógicas dos professores na comunidade ribeirinha de Ipixuna miranda	Compreender os saberes culturais envolvidos na prática pedagógica dos professores, considerando o currículo multiculturalista que envolve os alunos na construção do conhecimento na comunidade do Ipixuna Miranda.	As professoras são conhecedoras dos saberes culturais locais, pelo envolvimento na comunidade. Entretanto, os trabalhos são pontuais com a cultura local, gerando um currículo turístico e folclorizado, constatando que apenas em certa medida os saberes culturais estão presentes nas práticas pedagógicas dos professores, considerando o currículo multiculturalista que envolve os alunos
2021	Tese	SILVA, Oderlene B. da	O princípio educativo do trabalho ribeirinho na comunidade e na escola: convergências e contradições	Analisar o trabalho ribeirinho e seu princípio educativo e as convergências e contradições com as práticas educativas da escola da comunidade São Miguel.	O trabalho realizado na terra, na água e na floresta, é tido como forma de manutenção do coletivo familiar/social e como princípio educativo que possui uma pedagogia própria, possibilitadora da transmissão-assimilação ativa de saberes, atitudes e práticas, mas o trabalho e seu princípio educativo é negado no currículo e na prática educativa da Escola São Miguel.
2021	Dissertação	SOUZA, Sílvia P. de	Ensino de ciências: um estudo sobre o currículo em Uma escola ribeirinha do miriti, em Parintins – AM	Compreender a constituição da prática educativa no Ensino de Ciências, na construção do Currículo, em uma escola ribeirinha do Miriti, em Parintins, AM.	O PPP nessas escolas, possa por constantes construções, reflexões e de diálogos entre a comunidade e a escola, visando à organização de uma prática educativa que favoreça o desenvolvimento dos estudantes no seu local de vida. A necessidade de uma Formação Continuada aos docentes, que lhes dê condições para atuarem nesse universo.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 4 - Estado do Conhecimento (Ano 2022)

ANO	TIPO	AUTOR	TÍTULO	OBJETIVO	RESULTADOS
2022	Dissertação	FURTADO, Leticia dos S.	Território educativo das águas: Os saberes viabilizados no currículo das escolas ribeirinhas no Arquipélago do Marajó, Pará.	Analisar o Território Educativo das águas tecendo um estudo acerca dos saberes culturais e do currículo das escolas ribeirinhas no Arquipélago do Marajó/Pará.	Ainda persiste uma visão tradicional de currículo, em uma perspectiva cultural conservadora. Notável nas construções curriculares disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação para a escola ribeirinha, com pouca ou nenhuma alteração, discussão e transformação.
2022	Dissertação	SANTOS, Mauro V.	Território Educativo e Saberes Ribeirinhos: no fluxo ou na contramão?	Compreender a diversidade de saberes culturais ribeirinhos que envolvem a comunidade Furo do Nazário na Ilha das Onças no Município de Barcarena - PA.	Apontam que a vivência dos moradores da comunidade, reproduzida por intermédio de seus saberes e modos de vida, permanece no fluxo e legitimando sua territorialidade, contudo a reprodução dessas práticas na escola seguem na contramão e distantes da realidade local.
2022	Dissertação	NEVES, Narciza V. dos S.	A família e a escolarização da Criança Ribeirinha com deficiência: estado da arte	Analisar a participação da família no processo de escolarização da criança ribeirinha com deficiência na produção acadêmica e científica.	Muitas produções apontam para a interação entre a família da criança com deficiência e a escola, de forma positiva e satisfatória. Revela-se que o maior número de produções está na área das ciências naturais, há poucas na área de educação ou que abordam temas voltados para a população de territórios ribeirinhos.
2022	Dissertação	PEREIRA, Sâmylla C. de O.	Ensino de geografia na beira do rio: interfaces entre currículo e saberes em Cametá, Pará.	Compreender as interfaces/ as relações entre o currículo de Geografia e os Saberes ribeirinhos em Cametá-Pará.	O currículo de geografia do município de Cametá do anos finais do ensino fundamental foi construído a partir do que a BNCC considera como aprendizagens essenciais, não se observando para esse componente a construção de uma parte diversificada, referente aos saberes das populações ribeirinhas.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A maioria das produções selecionadas foram elaboradas em Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA) (cinco) e da Universidade do Estado do Pará (UEPA) (quatro), totalizando nove trabalhos. No estado do Amazonas foram quatro publicações, sendo três na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e um na Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Já na UNIFAP constam duas publicações relacionados ao tema da pesquisa proposta, e na Universidade do Estado de Roraima (UERR) somente uma.

No decorrer da leitura dos objetivos e resultados destacados, observou-se uma aproximação entre os trabalhos elaborados pelos autores e os objetivos da pesquisa realizada, uma vez que ela também abordou sobre os saberes locais que deveriam ser trabalhados na prática pedagógica dos docentes. No entanto, no que se refere à Ilha de Santana, não foram encontradas publicações relacionadas aos saberes locais e a escolarização desta comunidade, o que demonstra o ineditismo da pesquisa realizada, por ser uma comunidade rural ribeirinha.

Na sua pesquisa, Quaresma (2018) procurou analisar os saberes docentes revelados no desenvolvimento da prática pedagógica a partir da inserção do professor da Educação Infantil no espaço escolar ribeirinho. A pesquisa apontou os saberes da experiência como o núcleo central de todos os outros saberes no desenvolvimento da prática docente, a qual também é afetada por fatores inusitados provenientes do contexto escolar, como: a ausência de valorização profissional do professor; a mediação fragmentada da formação docente específica para a Educação do Campo na Amazônia; a carência de uma política educacional voltada para as escolas das regiões insulares de Belém; e a necessidade de um espaço escolar adequado à região, que ofereça conforto e segurança as crianças.

Brandão (2019) objetivou compreender a contribuição do brincar como mediação da cultura infantil ribeirinha no cotidiano da comunidade de Arraiol, identificando sentidos, significados e peculiaridades que constituem o patrimônio cultural imaterial para a identidade da comunidade. Os resultados demonstraram que o “brincar da terra” se faz presente no cotidiano da comunidade. Também apresentam indícios de que jogos, brinquedos e brincadeiras tradicionais dos ribeirinhos passam por modificações ao longo do tempo, e que são formas de mediar o processo de aprendizagem da criança por meio das culturas infantis, as quais são características da comunidade ribeirinha que permeia ações através de artefatos sociais e culturais.

Pantoja do Carmo (2019) procurou compreender o processo de escolarização dos alunos ribeirinhos que estudam em escolas localizadas na zona urbana de Belém. Os resultados versam sobre as inúmeras dificuldades enfrentadas por esses alunos para terem acesso à educação formal, assim como sobre a necessidade de que suas realidades vivenciais sejam mais

conhecidas, compreendidas e valorizadas pelas escolas em que se inserem, o que deveria subsidiar a efetivação de um trabalho sistematizado voltado aos seus êxitos educativos em todos os aspectos e singularidades.

Pereira (2019) buscou compreender a educação a partir da realidade das concepções curriculares dos movimentos sociais, como a liga camponesa e o Movimento dos Sem Terra (MST). Objetivou compreender como aplicar esses métodos na realidade dos ribeirinhos partindo das características dessas comunidades e abrindo um diálogo sobre um modelo de currículo que venha respeitar as particularidades e as diversidades da cultura desses povos tradicionais. Foi possível compreender a realidade das escolas ribeirinhas e a necessidade de construir um currículo que contribua na formação de cidadãos ribeirinhos, respeitando seus valores culturais e contribuindo para o combate aos mecanismos de discriminação e denegação de sua cultura.

Prestes (2020) buscou compreender como este material didático abarca as realidades amazônicas e trabalha a cultura paraense e o cotidiano vivido pelo sujeito aluno. O que se pôde observar é que há uma memória hegemônica, uma tentativa de buscar-se uma “cultura nacional”, alicerçada em um discurso classista, patriarcal, racista, dominador e eurocêntrico que tenta diminuir as diferenças, seja silenciando o outro, ou simplesmente trazendo o lado romantizado ou folclorizado.

Melo (2020) teve como foco a realização de uma análise sobre as práticas pedagógicas dos educadores, buscando compreender se estão relacionadas aos saberes culturais dos educandos. Como resultados, a autora identificou que os saberes culturais da comunidade têm a oralidade como o seu principal condutor, além da íntima relação estabelecida entre ser humano e rio. Constatou, também, que na escola investigada efetiva-se uma relação dialógica entre os saberes culturais dos povos ribeirinhos e as práticas pedagógicas das educadoras e dos educadores.

Silva (2020) apresentou como objetivo central analisar a possibilidade de contribuição do etnoconhecimento na construção do currículo escolar, para ser trabalhado pedagogicamente nas comunidades rurais do estado do Amazonas, em uma perspectiva de discutir e dar novos significados às práticas curriculares. Ele confirmou, com a pesquisa, que é preciso repensar concepções e ressignificar a prática do professor, dentro e fora de sala de aula, tendo como alvo principal o aluno e todos os grupos sociais que rodeiam o ambiente escolar. Além disso, é preciso demonstrar dados, a essas comunidades, de trabalhos didáticos pedagógicos e de Secretarias de Educação brasileiras, que estão dando certo, após intervir pedagogicamente, a participação do etnoconhecimento na construção dos seus projetos e programas didáticos

pedagógicos, com a valorização da diversidade da cultura local, a fim de estruturar os discursos no currículo escolar.

Souza (2020) procurou analisar as experiências de vida de educadoras ribeirinhas e suas contribuições nas práticas educativas na escola do Assentamento São João Batista no Rio Campompema. Os resultados demonstram que as memórias das educadoras são meios importantes de (re)significar o vivido na trajetória pessoal e na atuação profissional, potencializando uma identidade ribeirinha, após inserção no curso Pedagogia das Águas, bem como as discussões sobre o território, a práxis, o currículo e outra formação de educadoras que se fundamente nas especificidades das populações do campo.

A pesquisa de Santos (2021) buscou compreender os saberes culturais envolvidos na prática pedagógica dos professores considerando o currículo multiculturalista que envolve os alunos na construção do conhecimento na comunidade do Ipixuna Miranda. Verificou-se que as professoras são conhecedoras dos saberes culturais locais de modo a se envolverem nas rotinas daquela comunidade. Observou-se, ainda, iniciativas de trabalho pontuais com a cultura local, fato que contribui para um currículo do tipo turístico e folclorizado, constatando que apenas em certa medida os saberes culturais estão presentes nas práticas pedagógicas dos professores.

Santa Brígida (2021) buscou analisar os processos de construção de saberes socioculturais ribeirinhos em escolas localizadas na região do Rio Negro, em Manaus-AM, constatando que os saberes socioculturais estão presentes na realidade das aulas de Educação Física das escolas ribeirinhas pesquisadas de maneira direta e também indiretamente. Os resultados apontam a necessidade de estrutura física e materiais pedagógicos adequados, além de formação continuada que envolva de fato a Educação Física escolar no meio ribeirinho e os saberes socioculturais locais.

Silva (2021) analisou o trabalho ribeirinho (produzido nos espaços terra, água e floresta) e seu princípio educativo e as convergências e contradições com as práticas educativas da escola da comunidade São Miguel. O resultado do estudo foi que o trabalho na comunidade, realizado na terra, na água e na floresta, é tido como forma de manutenção do coletivo familiar/social e como princípio educativo que possui uma pedagogia própria, possibilitadora da transmissão-assimilação ativa de saberes, atitudes e práticas. Porém, o estudo também evidenciou que o trabalho e seu princípio educativo é negado no currículo e na prática educativa da Escola São Miguel.

Pantoja de Souza (2021) deteve-se a compreender a constituição da prática educativa no Ensino de Ciências na construção do currículo em uma escola ribeirinha do Miriti, em Parintins-

AM. Ela destacou que o Projeto Político Pedagógico (PPP) nessas escolas pode ser um espaço de constantes construções, reflexões e diálogos entre a comunidade e a escola, visando à organização de uma prática educativa que favoreça o desenvolvimento dos estudantes no seu local de vida. Evidenciou-se, também, a necessidade de uma Formação Continuada aos docentes, no sentido de lhes dar condições para atuarem nesse universo, com desafios e possibilidades.

Pereira (2021) buscou compreender as interfaces e as relações entre o currículo de Geografia e os saberes ribeirinhos em Cametá-PA, constatando que o currículo de Geografia do município, dos anos finais do ensino fundamental, foi construído na sua totalidade a partir do que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) considera como aprendizagens essenciais, não se observando para esse componente a construção de uma parte diversificada, na qual temas como saberes das populações ribeirinhas poderiam ser abordadas.

Neves (2022), por sua vez, analisou a participação da família no processo de escolarização da criança ribeirinha com deficiência na produção acadêmica e científica. Nos resultados da pesquisa, observou que muitas produções apontam para a interação entre a família da criança com deficiência e a escola de forma positiva e satisfatória.

Santos Furtado (2022) objetivou analisar o território educativo das águas, tecendo um estudo acerca dos saberes culturais e do currículo das escolas ribeirinhas no Arquipélago do Marajó-PA. A autora detectou que ainda persiste uma visão tradicional de currículo, dentro de uma perspectiva cultural conservadora. Ela fixa o conhecimento como fato, como informação. Isto é notável nas construções curriculares disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação para a escola ribeirinha, com pouca ou nenhuma alteração, discussão e transformação.

A pesquisa de Santos (2022) teve como objetivo geral compreender a diversidade de saberes culturais ribeirinhos que envolvem a comunidade Furo do Nazário na Ilha das Onças no município de Barcarena-PA. Os resultados apontam que a vivência dos moradores da comunidade, reproduzida por intermédio de seus saberes e modos de vida, permanece no fluxo e legitimando sua territorialidade; contudo, a reprodução dessas práticas na escola segue na contramão e distante da realidade local desses sujeitos.

A leitura das publicações contribuiu para conhecer as pesquisas produzidas sobre a educação ribeirinha relacionadas com o currículo praticado nas escolas, com destaque nos objetivos e resultados alcançados pelos pesquisadores, com foco no que preconiza o artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 em relação à educação formal e à vivência dos alunos.

Art. 28. Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996).

Percebeu-se que em determinados momentos os saberes locais são trabalhados de forma pontual, demonstrando, assim, que em certa medida, estão presentes na prática pedagógica dos professores, porém, ainda de forma incipiente. Dentre os trabalhos analisados, constatou-se que não há produções que tratem da Ilha de Santana. Dessa forma, a pesquisa realizada será um marco para construção de novos trabalhos no que se refere aos saberes locais e a escolarização nessa comunidade.

Dentre os autores que serviram de aporte teórico para a pesquisa, destacam-se: Geertz (2008; 2014), por conceber o conceito de cultura, na perspectiva de que os grupos ou comunidades têm suas peculiaridades e especificidades, ou seja, suas maneiras de interpretar, de viver e ler a forma de vivência de seu grupo; Freire (1992), por enfatizar que os docentes, além de trabalharem os conteúdos oficiais, precisam conhecer as experiências e especificidades locais, e inseri-las em suas práticas educativas; Hage (2005), por discutir a heterogeneidade na Amazônia expressa nas relações socioculturais que devem ser valorizadas e incorporadas nas políticas educacionais; e Albarado e Vasconcelos (2015), que retratam a necessidade de se valorizar a educação ribeirinha e seus saberes locais na construção do conhecimento.

Em relação à relevância da pesquisa realizada, destaca-se: o aspecto educacional, por evidenciar que a educação não deve prescindir de enfatizar a vivência dos alunos nas práticas pedagógicas; e o aspecto sociocultural, na medida em que evidencia que os saberes locais são inerentes às populações e devem ser tratadas em qualquer contexto, inclusive no educacional, ou seja, em ambientes escolares institucionalizados, que funcionam em comunidades com as especificidades assinaladas e, dessa forma, fomentem a preservação desses saberes.

Em relação à estrutura, esta dissertação apresenta a seguinte configuração: a primeira seção consiste nesta introdução com denominação “Iniciando a Travessia”, na qual apresenta-se, dentre outros, o tema, o problema e os objetivos da pesquisa, além da síntese metodológica; a segunda aborda o percurso metodológico delineado para a realização da pesquisa; a terceira seção apresenta a contextualização da Ilha de Santana; a quarta seção trata sobre os saberes locais da Ilha de Santana e sua relação com as práticas docentes; na quinta seção aborda-se os saberes locais e a inter-relação com as práticas pedagógicas na visão dos docentes; e na sexta seção apresentam-se algumas considerações.

2 TRAVESSIA METODOLÓGICA

Nesta seção será apresentado o percurso metodológico para realização da pesquisa, no que se refere ao método, à abordagem da pesquisa, ao tipo, aos procedimentos metodológicos e à técnica de tratamento e análise dos dados.

2.1 Método

Para que os objetivos propostos fossem atingidos foi necessário, além dos procedimentos, um método para analisar e compreender a realidade do objeto pesquisado, e auxiliar a responder ao problema da pesquisa. Assim, na pesquisa, foi utilizado o método hermenêutico, na perspectiva de Gadamer (2002), tendo em vista que falar de hermenêutica implica uma crítica sistematicamente coerente da compreensão humana. Ao descrever as condições da compreensão humana, busca-se a interpretação que pode decorrer de um texto, de um gesto ou de um diálogo, que possibilita a comunicação e interação com o outro. Nessa perspectiva, entende-se que a hermenêutica é uma “ciência que descreve as condições da compreensão, cujos os princípios venham a servir de base a todos os tipos de interpretação de textos e diálogos” (Palmer, 2006, p. 50).

Para que este entendimento ocorra, assevera Gadamer (2002, p. 460) que “nossas considerações nos levam a admitir que, na compreensão, sempre ocorre algo como uma aplicação do texto a ser compreendido, à situação atual do intérprete”. Ou seja, aquilo que se busca interpretar precisa fazer sentido, antes, para o pesquisador, pois todo entendimento ou ato de compreensão processa-se essencialmente a partir do diálogo e de um estudo aprofundado sobre a realidade para aquisição de conhecimentos.

Nesse sentido,

Se tentamos considerar o fenômeno hermenêutico, segundo o modelo da conversação que tem lugar entre duas pessoas, o caráter de unidade e o de orientação entre essas duas situações aparentemente tão diversas, como são a compreensão de um texto e o chegar a um acordo numa conversação consiste sobretudo no fato de que toda compreensão e todo acordo têm presente alguma coisa que está postada diante de nós. Da mesma forma que nos pomos de acordo com o nosso interlocutor sobre uma coisa, também o intérprete entende a coisa que lhe diz seu texto. Esta compreensão da coisa ocorre necessariamente em forma linguística, mas não no sentido de revestir secundariamente com palavras uma compreensão já feita. Antes, a realização da compreensão, quer se trate de textos ou de interlocutores que nos apresentam o tema, consiste justamente neste vir-à-fala da própria coisa (Gadamer, 2002, p. 555-556).

Por todo o exposto, percebe-se que o entrevistador estabelece um diálogo com o participante da investigação e, por meio da compreensão das emoções de cada entrevistado no momento da fala e do que está sendo dito, pode interpretar e compreender aquilo que ele diz, e assim aprofundar e ampliar sua visão da realidade vivenciada no lócus de sua pesquisa.

Portanto, é por meio do diálogo que se incorporam os dados, tendo a compreensão do que se está contextualizando quanto aos saberes locais e o currículo praticado em sala de aula, estabelecendo uma abertura para a conversação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa. Esta compreensão deve acontecer por meio da linguagem. Sendo assim, é no contato com o outro e com o mundo que se amplia a capacidade de interpretação e compreensão.

Na concepção de Ghedin (2004), “a hermenêutica situa-se na existência da linguagem, é nela e por ela que se processam os significados”. Porém, anuncia também que “a linguagem não é o único instrumento de manifestação da existência, isto é, o discurso é uma forma de manifestação do ser, mas nem por isso é a única maneira de manifestação da realidade” (Ghedin, 2004, p. 1-2). Assim, o entrevistador deve estar atento, além de cada palavra, aos gestos, a forma como o participante da pesquisa vai responder no momento da entrevista. As respostas podem estar nas entrelinhas, em um respirar mais profundo, em uma pausa, enfim, “as falas” estão carregadas da realidade dos entrevistados.

Miranda (2016) esclarece que

[...] a hermenêutica será requisitada quando algo não estiver explícito, quando houver necessidade de esclarecimento, de interpretação. Nesse sentido, a necessidade hermenêutica ocorrerá quando o real precisa ser revelado, quando se faz necessária uma mediação que torne evidente aquilo que está tácito.

Dessa forma, na pesquisa realizada, a hermenêutica serviu para interpretar e compreender as práticas pedagógicas dos docentes e se estes estão abordando os saberes locais dos alunos da Ilha de Santana, pois “Compreender a vida das pessoas, com o auxílio da hermenêutica, é buscar o sentido para a compreensão das atitudes, das crenças, de ideias, emoções e sensibilidades” (Sidi; Conte, 2017, p. 1.948).

Gadamer (2003) reconhece a hermenêutica como a base de qualquer atividade humana que busca o sentido compreensivo, sendo que,

A compreensão implica sempre uma pré-compreensão que, por sua vez, é prefigurada por uma tradição determinada em que vive o intérprete e que modela os seus preconceitos. Assim, todo encontro significa a “suspensão” de meus preconceitos, seja o encontro com uma pessoa com quem aprendo a minha natureza e os meus limites, seja com uma obra de arte (“não há um lugar em que não possa ver-te, deves mudar a tua vida”) ou com um texto; e é impossível contentar-se em “compreender o outro”, buscar e reconhecer a

coerência imanente aos significados-exigências do outro (Gadamer, 2003, p. 13).

Isto é o que Gadamer denomina de Círculo Hermenêutico, que acontece na interação, no diálogo e na abertura ao que o outro fala, gerando sempre novas compreensões. Neste sentido, o sujeito começa o processo do círculo hermenêutico a partir de uma pré-compreensão (sua visão, seu entendimento).

No caso da Ilha de Santana, a pesquisadora precisou, antes, conhecer aquela realidade na qual realizou-se a pesquisa. Para isto, imergiu-se no cotidiano da comunidade local, verificando: a forma de acesso e a estrutura física da Ilha de Santana, mais especificamente a escola lócus da pesquisa; os saberes locais da população; que saberes culturais ainda estão presentes; como é a forma de sobrevivência; as atividades que a população realiza cotidianamente; se precisam atravessar para a cidade de Santana para trabalhar e estudar; e se utilizam ainda a caça, a pesca e a colheita do açaí. À medida que ocorre a interação entre os sujeitos, há um confronto de ideias para transformar-se em nova compreensão; isto só acontece se o intérprete estiver receptivo a mudanças de sua compreensão.

Destarte, por entender que a hermenêutica serviu de base para a interpretação e a análise dos dados, na exploração dos conceitos e na compreensão do que foi dito pelos entrevistados acerca da contextualização e historicidade dos fatos, houve a compreensão de que este método foi o mais adequado para a análise dos dados da pesquisa.

2.2 Abordagem da pesquisa

A abordagem foi qualitativa, caracterizada como um estudo detalhado sobre um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade, uma vez que o investigador precisa imergir na cultura que pesquisará, observando atentamente tudo que ocorre no campo pesquisado. Dessa forma, cria-se uma aproximação entre o pesquisador, o ambiente da pesquisa e os participantes envolvidos.

Na concepção de Oliveira (2007, p. 60), para compreender quais características fundamentam uma pesquisa qualitativa é relevante refletir que uma abordagem qualitativa pode ser caracterizada como um estudo detalhado sobre um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade. A pesquisa qualitativa exige do pesquisador a busca de informações fidedignas para expor com profundidade as características de cada contexto no qual se encontra o objeto de estudo.

Segundo Minayo e Sanches (1993), a abordagem qualitativa preocupa-se em trabalhar

em um espaço mais aprofundado das relações, dos processos e dos fenômenos sociais, os quais não podem ser quantificados que seriam na verdade seus significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que vai ao encontro dos objetivos que se pretende alcançar no desenvolvimento dessa pesquisa. Assim, a abordagem qualitativa permitiu uma imersão mais aprofundada na vivência dos sujeitos que participaram da pesquisa, evidenciando elementos relevantes nesse processo.

Oliveira (2007, p. 60) esclarece que as abordagens qualitativas

[...] exigem uma relação dinâmica entre o mundo real, objetivo, concreto e o sujeito; portanto uma conexão entre a realidade cósmica e o homem, entre a objetividade e a subjetividade ou mais precisamente, na abordagem qualitativa o pesquisador deve ser alguém que tenta interpretar a realidade dentro de uma visão complexa, holística e sistêmica, visto que, todos os conceitos, teorias e descobertas são limitados e aproximados.

Ao mesmo tempo em que se direcionou o pensamento para este ponto de vista, refletindo sobre a abordagem qualitativa, por meio desta citação foi possível perceber que, na pesquisa, ao aproximar o pesquisador do objeto pesquisado surge a possibilidade de um contato mais próximo da realidade pesquisada, utilizando um diálogo na construção e interpretação da cultura ribeirinha. Por esta razão, a compreensão hermenêutica se faz presente por meio da linguagem que permite a aproximação e abertura do outro.

Segundo Minayo (1993, p. 24),

[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados que correspondem a um espaço mais profundo das relações que não podem ser reduzidos a equações. Compreende e explica a dinâmica das relações sociais, que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalha com a vivência e também com a compreensão das estruturas como resultado da ação humana.

Neste sentido, por meio do diálogo incorpora-se os dados da pesquisa realizada, compreendendo o contexto estudado e as atitudes dos participantes, possibilitando a fusão de horizontes de interpretação como elemento de acesso ao mundo e abertura para a conversação, e o aprender transformador. Logo, por meio da pesquisa qualitativa, muitas vezes, o investigador precisa imergir no ambiente que irá pesquisar, observando atentamente tudo que ocorre no campo pesquisado. Aventurar-se pelas atitudes das pessoas envolvidas, por meio de crenças, ideias do grupo investigado, compartilhamentos de emoções e sensibilidades, aos olhos do pesquisador deve ser visto como de suma importância (Sidi; Conte, 2017).

A pesquisa qualitativa, diferente da quantitativa, atenta-se aos aspectos da realidade que

não são quantificáveis, focando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (Silveira; Córdova, 2009). Ou seja, relaciona-se com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, buscando elucidar e compreender as situações do contexto de vivência da população pesquisada – no caso em questão, a comunidade do distrito Ilha de Santana-AP –, com seus saberes locais na relação com processos de escolarização ribeirinha.

2.3 Tipo de pesquisa

O tipo de pesquisa utilizado foi o estudo de caso que, na concepção de Yin (2005), “contribui para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” e permite compreender fenômenos sociais complexos, isto é, permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da realidade. Para este autor,

Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real (Yin, 2005, p. 19).

A despeito de não existirem mecanismos que possam avaliar as habilidades necessárias para um estudo de caso, este tipo de pesquisa exige que o pesquisador possua habilidades básicas, tais como: ser capaz de fazer boas perguntas; ser um bom ouvinte e não deixar-se enganar por suas próprias ideologias e preconceitos; ser uma pessoa flexível para encarar situações como oportunidades e não como ameaças; ter uma noção clara das questões que estão sendo estudadas; e ser imparcial em relação a noções preconcebidas. Na compreensão do autor, se o pesquisador não possuir estas habilidades básicas, não deverá ser capaz de desenvolvê-las (Yin, 2005).

O estudo de caso é visto como

[...] um tipo de pesquisa diferente que permite ao pesquisador construir seus próprios caminhos e ajustar seu projeto metodológico na busca dos objetivos propostos e que possibilita ao pesquisador lidar com uma ampla variedade de evidências, provenientes de análise documental, visitas de campo, entrevistas e observação participativa (Clemente Jr, 2012).

De acordo com Yin (2005), que é a base teórica do tipo de pesquisa realizada, para se chegar às evidências e garantir a qualidade dos resultados na pesquisa, se faz necessário o uso de diferentes técnicas como observação participante, depoimentos, registros fotográficos e entrevista semiestruturada. Segundo este autor, o estudo de caso é apropriado para as

investigações de fenômenos sociais contemporâneos, não podendo o pesquisador manipular comportamentos relevantes que influenciam ou alteram seu objeto de estudo.

Yin (2005) também destaca que o estudo de caso é voltado para problemas atuais que possam ser comparados e analisados com outra unidade de análise, e isto só é possível com eventos recentes. Deste modo, a escolha do estudo de caso serviu para se obter o ponto de vista dos entrevistados, o que possibilitou compreender a forma de vida das pessoas. Além disso, contribuiu para se chegar aos conhecimentos dos saberes locais dos povos ribeirinhos da Ilha de Santana por meio de relatos dos professores, que informaram acerca das experiências construídas cotidianamente e os ensinamentos produzidos em sala de aula, elementos importantes para entender a relação existente entre o currículo praticado na escola pesquisada e os saberes locais da comunidade onde situa-se o lócus da pesquisa.

Assim, o estudo de caso forneceu instrumentos para a captação de informações relacionadas aos saberes locais da comunidade e a prática pedagógica aplicada na escola, isto é, os saberes locais da comunidade e a relação com as práticas pedagógicas dos docentes para, desse modo, responder ao problema proposto na referida pesquisa. Esses instrumentos serão apresentados na próxima subseção.

2.4 Procedimentos Metodológicos

2.4.1 Lócus da pesquisa

O lócus da pesquisa foi a Escola Estadual Osvaldina Ferreira da Silva (Figura 2), escola ribeirinha que se localiza no distrito Ilha de Santana, situado no município de Santana-AP, à avenida Peter Van Schupemberg nº 90. Está cadastrada no MEC com o código de nº 16004469, com tipologia de escola de zona rural.

O distrito Ilha de Santana possui contexto histórico de colonização e de povoamento com as mesmas características da ocupação da Amazônia, no que se refere à defesa do território e às políticas de exploração e dos grandes projetos. Santana foi reconhecida como povoado em 1755, fundada com este nome em homenagem a Santa Ana, de quem os europeus e seus descendentes eram devotos. Seus primeiros habitantes eram moradores portugueses e mestiços vindos do Pará, além de índios tucujus (Amapá, 1999).

A escolha da referida escola deu-se inicialmente por sua localização estratégica, ou seja, por estar localizada na entrada da referida ilha, próxima à rampa de embarque e desembarque de pessoas vindas de outros locais, e também por ser a escola mais antiga, estar

na parte de terra firme da Ilha e por contemplar as etapas do Ensino Fundamental II e Médio.

Figura 2 - Escola Estadual Osvaldina Ferreira da Silva



Fonte: arquivo da autora (18 ago. 2022).

Esta escola foi criada em 02 de fevereiro de 1944 pelo Decreto nº 03/44, conforme descrito no Projeto Pedagógico. Um novo prédio foi inaugurado em 21 de novembro de 1946, e a escola passou a ser chamada de Escola Mista de Ilha de Santana. Em 20 de dezembro de 1948, a escola já era chamada de Escola Agrupada Ilha de Santana.

No entanto, em maio de 1974, a Indústria Madeireira Santana (MADESA), situada na Ilha de Santana, impetrou uma ação judicial solicitando a retirada da Escola Agrupada Ilha de Santana de dentro de uma área pertencente à empresa. Por conta dessa retirada, um novo prédio da escola foi inaugurado em 10 de dezembro de 1974. Em março de 1982, por força da Lei nº 5.692/71, a escola recebeu o nome de “Escola de 1º Grau Ilha de Santana”, tendo, em 1994, a implantação do ensino de 5ª a 8ª série e, no ano seguinte, o ensino supletivo de 5ª a 8ª série.

Por meio do Decreto nº 057/97, de 20 de junho de 1997, o nome da escola foi alterado para Escola Estadual Osvaldina Ferreira da Silva. No ano de 2003 passou a funcionar no prédio da Escola Bosque, situado a quatro quilômetros de distância da vila. A mudança ocorreu em função da necessidade de construção de um novo prédio, inaugurado em abril de 2006, que atende atualmente alunos oriundos do bairro Área Portuária (município de Santana), vilarejo do distrito Ilha de Santana, zona rural da Ilha de Santana e comunidade da área litorânea chamada

de ribeirinha.

A escola possui: sala da Direção; Direção adjunta; Coordenação Pedagógica, Secretaria escolar; sala para Atendimento Educacional Especializado (AEE); Biblioteca; Laboratório de informática Educacional (não estava funcionando no momento da pesquisa); sala para os multimeios didáticos; sala para os Professores; 10 salas de aula; sala para planejamento (técnico pedagógico) Novo Ensino Médio; sala para aulas de dança; cozinha; despensa; dois depósitos; refeitório; lanchonete; auditório; quadra poliesportiva; cinco banheiros, sendo três para uso dos funcionários e dois para os alunos (masculino/feminino); três bebedouros; e sala de projetos; ou seja, uma boa estrutura para atender sua clientela.

Segundo o Relatório de Estudantes da Escola Estadual Osvaldina Ferreira da Silva (Anexo A), no ano de 2023 a escola atendeu 549 alunos matriculados no Ensino Regular distribuídos nas seguintes modalidades: Ensino Fundamental (EF) II – 310 alunos; Ensino Médio (Novo) – 160 alunos; e Ensino Médio – 79 alunos.

Embora ainda não haja um relatório oficial referente ao exercício do ano vigente, segundo a Coordenação Pedagógica, o quantitativo de alunos matriculados no ano de 2024 é de 507 distribuídos em 21 turmas, nas etapas Fundamental II e Ensino Médio, tendo em média 25 alunos por turma, sendo a maioria dos alunos oriundos da Ilha de Santana e menos de 15% da área portuária de Santana.

Na escola havia a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), tanto para o EF II, quanto para o Ensino Médio. No entanto, devido ao elevado índice de evasão², houve remanejamento dos alunos para outros níveis do ensino, ficando assim: 11 alunos da 3ª etapa do EF II da EJA foram transferidos para a 1ª série do Ensino Médio; 24 alunos da 4ª etapa do EF II EJA foram para a 2ª série do Ensino Médio; e 10 alunos da 1ª etapa do Ensino Médio da EJA e 26 alunos da 2ª etapa do Ensino Médio da EJA foram para a 3ª série do Ensino Médio Regular. Ressalta-se que estes alunos, por trabalharem durante o dia, não têm como ir no 2º turno, horário que funcionam as referidas turmas. Assim, eles têm aulas em regime on-line, para que a evasão escolar seja mitigada, e possam ser atendidos conforme suas necessidades.

Essa migração para o ensino regular ocorreu após nivelamento, uma espécie de avaliação para verificar o nível escolar em que cada aluno se encontrava. Foi verificado, inclusive, que alguns alunos estavam em uma série da EJA abaixo do seu ciclo real, pois o seu nível de aprendizado era além do previsto para aquela série. Dessa forma, a avaliação serviu para que alunos como esses fossem transferidos para a série posterior. Vale ressaltar que a

² A não frequência do aluno à sala de aula, caracterizando o abandono da escola no ano letivo (Queiroz, 2007).

continuidade dos estudos ficou a critério de cada aluno. Ou seja, os que quiseram e puderam continuar foram inseridos no currículo comum do Ensino Médio sem necessidade de ações de nivelamento, muito menos sistema de avaliação diferenciado. Os demais, infelizmente, ficaram fora da escola por ausência de políticas para casos especiais.

2.4.2 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa (Quadro 5) foram dez docentes da referida escola, que realizam suas atividades pedagógicas no Ensino Fundamental II e que atuam há mais de oito anos na escola. Eles não serão identificados pelos seus respectivos nomes reais, garantindo o anonimato a fim de que suas identidades sejam preservadas. Na análise dos dados eles serão tratados com a nomenclatura D1, D2, D3, D4, e assim sucessivamente.

Quadro 5 - Perfil dos participantes da pesquisa

Nome	Sexo	Idade	Escolaridade	Área de atuação	Tempo de trabalho na escola
D1	Feminino	51 anos	Especialização	Ensino Religioso	11 anos
D2	Masculino	33 anos	Mestrado	Educação Física	11 anos
D3	Feminino	46 anos	Licenciatura	Ciências	24 anos
D4	Masculino	53 anos	Mestrado	Educação Física	09 anos
D5	Feminino	40 anos	Especialização	Língua Estrangeira	13 anos
D6	Masculino	51 anos	Especialização	Matemática	29 anos
D7	Feminino	36 anos	Licenciatura	Língua Portuguesa	08 anos
D8	Masculino	43 anos	Especialização	Geografia	27 anos
D9	Masculino	35 anos	Especialização	Artes	09 anos
D10	Masculino	55 anos	Especialização	História	29 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Um dos critérios de inclusão para a escolha dos participantes foi a atuação há mais de oito anos, como dito anteriormente, na escola lócus da pesquisa, porque entende-se que já teriam conhecimentos sobre a comunidade e, portanto, condições de utilizarem esses conhecimentos locais em suas práticas, sobretudo os saberes típicos da comunidade, além de alguns serem moradores da ilha. Outro critério foi a atuação em sala de aula, o que contribuiu para um olhar diferenciado em relação aos saberes. O critério de exclusão foi estar como docente na escola há menos de oito anos, embora estivessem em sala de aula.

A pesquisa foi autorizada pelo gestor máximo da escola (Apêndice D). Porém, antes da

realização foi entregue aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), o qual foi assinado por todos, formalizando, dessa forma, o aceite em participar da pesquisa, conforme prevê o art. 15 da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 (Conselho Nacional de Saúde, 2016). Foi solicitado, também, que os participantes assinassem o Termo de autorização de uso de imagem e som de voz (Apêndice B), uma vez que as entrevistas foram gravadas e efetuados registros fotográficos quando necessário, que serviram de suporte para análise das informações geradas. Adicionalmente, foram coletados depoimentos de: três moradores da comunidade; o agente distrital, que é o representante que leva as demandas locais às autoridades; a representante do artesanato e da produção da farinha; e a representante dos estaleiros. Estes participantes esclareceram situações relacionadas à ilha e aos diversos saberes em que estão envolvidos, para consubstanciar os resultados da pesquisa.

2.4.3 Instrumentos para a coleta de dados

Para a realização da pesquisa foi utilizada a entrevista semiestruturada, fundamentada por Manzini (2004), para o acesso ao perfil dos entrevistados, bem como respostas discursivas para as questões formuladas referentes ao objeto de pesquisa, procurando, assim, alcançar os objetivos propostos. A entrevista foi direcionada por um roteiro com doze perguntas (Apêndice G) dirigidas aos docentes participantes. A pesquisa ocorreu de forma reservada, no tempo e no ambiente que eles se sentiram mais acolhidos, dando-lhes possibilidades de responder às perguntas conforme o seu entendimento, podendo recusar-se a responder a determinadas perguntas ou na íntegra.

Manzini (2004) enfatiza que é possível um planejamento de coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro de entrevistas, com o intuito de coletar informações básicas e como meio para o pesquisador se organizar e, assim, poder atingir os objetivos pretendidos pela pesquisa. Ressalta-se que, nesse processo, o participante fica livre para responder ao roteiro proposto, podendo acrescentar informações que achar necessárias, sem que esteja condicionado a uma padronização de alternativas.

Assim, a entrevista traduz-se em um processo de interação social, entre um pesquisador que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta (Manzini, 2004). O momento das entrevistas deve ser escolhido pelo entrevistado, assim o entrevistador deverá estar à disposição para o momento apropriado para tal realização. Além disso, antecedendo as entrevistas, a pesquisadora esclareceu aos participantes da pesquisa que não seriam

identificados com seus nomes, mas por pseudônimos (nos dados analisados os participantes foram denominados D1, D2, D3, ...), o que os deixou mais à vontade e livres para colaborar com a pesquisa.

Por fim, utilizou-se a técnica da observação participante, depoimentos e registros fotográficos. A observação participante na pesquisa ocorreu por meio de coleta de informações; neste caso, a pesquisadora esteve atenta a tudo; foi o momento em que averiguou como estes saberes trazidos “na bagagem” de cada aluno são trabalhados no currículo da escola. O pesquisador está ali, presenciando e vivenciando todos os momentos, podendo tirar suas próprias conclusões. De acordo com Laville e Dionne (1999, p. 176), “A observação revela-se certamente nosso privilegiado modo de contato com o real: e observando que nos situamos, orientamos nossos deslocamentos, reconhecemos as pessoas, emitimos juízos sobre elas”.

Na observação participante, assim como em outras ferramentas, seguiu-se critérios rigorosos em todos os passos, para que houvesse maior densidade nos resultados alcançados. Dessa forma, foi realizada uma reunião com os participantes para falar sobre a pesquisa e, ao mesmo tempo, solicitar a permissão para adentrar nas salas e observar as aulas. A observação também foi realizada na comunidade, através de imersão na ilha, considerando-se que a escola lócus da pesquisa insere-se nela, não podendo ser desconsiderada no decorrer da pesquisa. Assim, à medida que ocorreu a imersão, foram colhidos depoimentos de três moradores da comunidade (Apêndices C, E e F) que serviram para apoio das análises e também na contextualização do lugar.

Gatti (2010, p. 11) salienta que:

Na pesquisa, muito importante são os dados com que trabalhamos. E dado pode ser desde um conjunto de medidas bem precisas que tomamos até depoimentos, entrevistas, diálogos, discussões, observações, etc. de que nos servimos para a geração de algum conhecimento que acrescente alguma coisa à compreensão do problema que nos interessa.

Segundo essa autora, o depoimento pode ser um instrumento válido para dar mais ênfase e complementar informações colhidas através de outros instrumentos, possibilitando esclarecer melhor os fatos e, assim, chegar a uma conclusão do que se busca. Na pesquisa realizada o depoimento foi importante para melhor contextualizar a realidade.

Quanto aos registros fotográficos, Bogdan e Biklen (1994) enfatizam serem importantes aliados da observação participante na medida em que, através de fotografias, pode-se resgatar detalhes não identificados, inclusive em outros instrumentos.

Para estes autores:

A utilização mais comum da câmera fotográfica é talvez em conjunção com a observação participante. Nesta qualidade é a maior parte das vezes utilizada como um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os refletir. As fotografias tiradas pelos investigadores no campo, fornecem-nos imagens para uma inspeção intensa posterior que procura pistas sobre relações e atividades (Bogdan; Biklen, 1994, p. 189).

Através das fotografias, algum detalhe que possa ter passado despercebido no momento da observação ou de escrita pode ser identificado para apoiar nas análises e, dessa forma, contribuir para que se consolide um determinado resultado. Estes autores ainda contribuem dizendo que “as fotografias não são respostas, mas ferramentas para chegar às respostas. E que elas devem [...] ser entendida como um produto cultural e como uma produtora de cultura” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 191). Ou seja, as fotografias servem de suporte para confirmar determinadas informações obtidas.

Segundo Martins (2014, p. 37), a fotografia:

[...] nutre a sua interpretação por uma contínua remessa ao real, que não se deixa congelar, que não interrompe o fluxo e que, por sua vez, agrega e redefine significações ao que só aparentemente é um “congelamento” de imagem e, nesse sentido, um “retrato” da sociedade em certo momento.

A fotografia é um instrumento de registro de vida; é uma imagem que transmite uma mensagem e que traduz detalhes de vivências sociais que passam despercebidas por conta das diversas informações vividas pelo homem. Portanto, através da fotografia pode-se relembrar algo que aconteceu em determinado momento de vivência. Este autor acrescenta que, através da câmera e da lente da máquina fotográfica, é possível ver o que, por outros meios, não pode ser visto (Martins, 2014).

2.5 Tratamento e análise dos dados

O tratamento e a análise dos dados obtidos nas entrevistas foram realizados por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Esta técnica contribuiu na organização do conteúdo das entrevistas. Para esta autora, a análise de conteúdo consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 2016, p. 48).

A proposta de Bardin (2016) constitui-se de algumas etapas para a consecução da análise

de conteúdo, organizadas em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material; e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. No caso, a análise foi realizada nos conteúdos coletados durante as entrevistas (as respostas dos docentes participantes).

Na primeira fase, da pré-análise, concentrou-se em reunir e organizar o material das entrevistas semiestruturadas respondidos pelos docentes, procedendo-se à leitura para conhecimento do conteúdo neles definidos.

Na fase seguinte, da exploração do material, foram criadas as categorias específicas, definidas previamente para atender os objetivos propostos. Por meio da categorização é possível filtrar e selecionar os conteúdos com mais precisão para formulação de agrupamentos e reagrupamentos de temas e subtemas. Tal procedimento pode ser compreendido da seguinte maneira:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos (Bardin, 2016, p. 199).

Por meio dessa categorização (Quadro 6) foi possível delimitar e evidenciar os conteúdos de interesse da pesquisa, definindo-se unidades de registro que se referem aos dados colhidos nas entrevistas que correspondem ao que cada categoria se propôs a analisar. Essas unidades constaram da seção de apresentação dos resultados.

Quadro 6 - Categorias de análise e suas respectivas abordagens

Categoria	Abordagem
1. Conhecimento dos docentes sobre os saberes locais na Ilha de Santana	O objetivo, com esta categoria, é averiguar a concepção dos docentes sobre saberes locais e quais saberes são praticados nesta comunidade ribeirinha.
2. As peculiaridades da comunidade ribeirinha nos currículos oficiais: a realidade dos discentes	Aqui, o que se pretende é identificar, por meio das respostas dos docentes, se os preceitos contidos na LDB, no art. 28, atendem as peculiaridades da comunidade ribeirinha, demonstrando algum tipo de valorização e fortalecimento dos saberes locais desta comunidade.
3. Abordagens sobre os saberes locais, pelos docentes, em suas práticas pedagógicas	Através desta categoria, pretende-se averiguar de que forma os docentes sensibilizam os alunos, da importância de se preservar e valorizar os saberes locais, e como estes são integrados em suas atividades curriculares em sala de aula.
4. Desafios enfrentados pelos docentes para integrar os saberes locais ao currículo escolar oficial	Busca-se, nesta categoria, relatar os desafios que os docentes enfrentam para incluir os saberes locais no currículo escolar.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Em outras palavras, a partir da leitura flutuante foram destacados, para cada resposta

das entrevistas, trechos relevantes para a pesquisa, dessa forma atribuindo códigos, que podem ser palavras ou frases curtas.

Após agrupar os dados das entrevistas, houve o momento de separação dos trechos por categorias (temas e subtemas), com base no que esses possuíam em comum. Assim, foram definidas as categorias, que têm como foco principal atender o objetivo do estudo. Passou-se então a detalhar cada uma dessas categorias, discutindo cada código que apareceu na entrevista e, posteriormente, no processo de análise, dialogar com os autores utilizados na discussão teórica.

A fase primordial da pesquisa foi a análise dos dados obtidos para consolidar todo o trabalho produzido, de maneira que, por meio das bases hermenêuticas durante a análise e interpretação dos dados (entrevistas com os participantes), foi possível a elucidação do que foi proposto.

A hermenêutica esteve presente nesse momento de troca com os participantes da pesquisa, em que ocorreu o confronto de ideias, como também na transcrição das entrevistas, em que foi possível melhor compreender as práticas pedagógicas dos docentes participantes da pesquisa e sua relação com os saberes locais.

2.6 Riscos e benefícios da pesquisa para os participantes

Em qualquer investigação no campo das Ciências Humanas deve-se atentar para o que prevê a Resolução 510, de 07 de abril de 2016 do CNS, no seu capítulo IV, que trata dos riscos e benefícios da pesquisa (Conselho Nacional de Saúde, 2016). Este dispositivo estabelece que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e gradações variados, que devem ser analisados diante das possibilidades de danos imediatos ou posteriores, no plano individual ou coletivo, pois só devem ser admitidas quando o risco for menor que o benefício; vejamos:

IV – DOS RISCOS

Art. 18. Nos projetos de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, a definição e a gradação do risco resultam da apreciação dos seus procedimentos metodológicos e do seu potencial de causar danos maiores ao participante do que os existentes na vida cotidiana, em consonância com o caráter processual e dialogal dessas pesquisas.

Art. 19. O pesquisador deve estar sempre atento aos riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes em decorrência dos seus procedimentos, devendo para tanto serem adotadas medidas de precaução e proteção, a fim de evitar danos ou atenuar seus efeitos.

§ 1º Quando o pesquisador perceber qualquer possibilidade de dano ao participante, decorrente da participação na pesquisa, deverá discutir com os

participantes as providências cabíveis, que podem incluir o encerramento da pesquisa e informar o sistema CEP/CONEP.

§ 2º O participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização (Conselho Nacional de Saúde, 2016).

A maior parte dos projetos em pesquisas de Ciências Sociais e Culturais é geralmente classificada como de risco mínimo porque eles normalmente envolvem muito pouco risco de danos físicos, sendo classificados como de riscos mínimos os procedimentos que incluem questionamento, observação e medição dos participantes da pesquisa em uma área ou assunto não controverso, desde que os procedimentos sejam executados de forma reservada e seja dado o consentimento (Aarons, 2017).

Em relação aos riscos, a forma definida para mitigá-los foi promover um ambiente acolhedor para os participantes, deixando-os bem à vontade e dando-lhes possibilidades de responder as perguntas conforme o seu entendimento, podendo recusar-se a responder a determinadas perguntas, na íntegra, ou desistir de participar da pesquisa.

Foi garantida a autonomia do participante, respeitando os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes, sobretudo porque a pesquisa envolve uma comunidade.

Quanto aos benefícios da pesquisa, a pesquisa iluminou a importância da relação entre os saberes locais ribeirinhos e os ensinamentos repassados em sala de aula, de maneira que os desafios para essa integração possam transformar-se em uma busca de novos caminhos na experiência educativa, de tal sorte que se traduzam em possibilidades de reestruturar metodologias, possibilitando aos docentes participantes desenvolverem suas atividades estimulando seus alunos a produzirem conhecimentos de acordo com o contexto social em que vivem.

Em atenção à referida resolução, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIFAP por meio da Plataforma Brasil, sendo aprovado pelo Parecer nº 7.205.243 (Anexo B).

Na busca da compreensão de como os saberes locais ribeirinhos amazônicos são abordados nas práticas pedagógicas de docentes, no processo de escolarização na Ilha de Santana-AP, passou-se a desenvolver a fundamentação teórica desta dissertação. Inicia-se a próxima seção com um breve histórico das comunidades Ribeirinhas na Amazônia, com foco na contextualização da Ilha de Santana, enfatizando seus saberes locais e socioculturais, além do cenário educacional vigente.

3 SABERES LOCAIS E EDUCAÇÃO EM COMUNIDADES RIBEIRINHAS NA AMAZÔNIA: O CONTEXTO DA ILHA DE SANTANA

Na Amazônia, além dos povos indígenas, há também outras populações tradicionais, como quilombolas, ribeirinhas, migrantes, dentre outros. De acordo com Chaves e Lira (2016), a Amazônia é composta por uma grande diversidade de grupos étnicos e por populações tradicionais que foram se constituindo a partir dos vários processos de colonização e miscigenação. Para elas, o homem amazônico é resultado dos intercâmbios históricos entre diferentes povos e etnias, o que possibilitou uma herança que se revela nas mais diferentes manifestações socioculturais expressas em sua vida cotidiana, quais sejam: seu modo de viver, suas relações de trabalho, a educação, suas tradições, a religião, as lendas e os hábitos alimentares e familiares.

O Decreto 6.040/2007 define povos e comunidades tradicionais como:

Grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (Brasil, 2007, p. 1).

A sobrevivência destas populações gira em torno da água, da floresta e do solo, através de: extrativismo do açaí, do buriti e de outras árvores frutíferas; exploração das sementes oleaginosas que estão disponíveis na região; e também da agricultura, pecuária e pesca – pois, como se sabe, há diversos rios e variedades de peixes na Amazônia.

Mendonça *et al.* (2007, p. 94) descrevem que:

O complexo cultural amazônico compreende um conjunto tradicional de valores, crenças, atitudes e modos de vida que delinearam a sua organização social em um sistema de conhecimentos, práticas e usos dos recursos naturais extraídos da floresta, rios, lagos, várzeas e terras firmes, responsáveis pelas formas de economia de subsistência e de mercado. Dentro desse contexto desenvolveram-se o homem e a sociedade amazônica, ao longo de um secular processo histórico e institucional.

Para esses autores, a construção do saber tradicional possui inúmeras peculiaridades. É um saber alicerçado na vivência dos indivíduos e nas suas relações pessoais, sociais e também com o ambiente. Pode-se afirmar que o conhecimento tradicional é fruto do trabalho e das descobertas de um grupo, o que justifica sua riqueza e diversidade. Desta forma, entende-se que a comunidade tradicional em si é o ambiente onde se concretizam as relações sociais, modos de vida e saberes transmitidos por gerações, evidenciando sua cultura e a essência da sua

identidade.

É importante compreender que a Amazônia não se limita apenas a uma fonte de recursos naturais; deve-se levar em conta a identidade amazônica, com sua especificidade territorial e seus povos. As comunidades tradicionais são fonte de uma gama de conhecimento que vai desde o manejo sustentável da natureza até sua cultura, seus saberes e suas crenças, superando uma visão que desconsidera a historicidade, cultura e identidade destes atores sociais. Diegues (2008) demonstra que essas comunidades tradicionais não têm um trabalho com renda fixa mensal, pois sua sobrevivência vem do trabalho relacionado com os recursos extraídos da natureza, ou seja, economicamente sobrevivem a partir do que a natureza lhes oferece.

Em relação à Ilha de Santana, embora não seja uma comunidade típica tradicional, grande parte dos residentes ainda desenvolve atividades de subsistências extraídas dos recursos naturais, como caça, pesca, agricultura e, em especial, da colheita do açaí. Porém, parte da população também necessita atravessar o rio em direção à cidade de Santana para trabalhar, seja em repartições públicas, no comércio local ou em outras atividades autônomas.

Trata-se de uma comunidade ribeirinha que se instalou às margens do Rio Amazonas, que é o maior rio do mundo em extensão e possui a maior bacia hidrográfica, ultrapassando os sete milhões de quilômetros quadrados e 1.100 afluentes³. Esse rio, além do fornecimento da pesca e de água, serve também para transporte de pessoas e de mercadorias, bem como para atrações turísticas. As comunidades ribeirinhas compõem a paisagem da Amazônia com suas organizações territoriais, socioespaciais, culturais, históricas, religiosas, tradição, crenças, costumes.

Em outras palavras, as comunidades ribeirinhas são constituídas de pessoas que vivem às margens dos rios e igarapés, que são possuidoras de um saber amazônico passado de geração em geração, e que vão construindo suas histórias na relação direta com a natureza e com seus saberes culturais. Os ribeirinhos, na visão de Corrêa (2004), são homens, mulheres, jovens e crianças que nascem, vivem, convivem e se criam, existem e resistem às margens dos rios.

É importante destacar que, atualmente, já há ribeirinhos que vivem em áreas de terra firme, longe das margens dos rios, como é o caso de uma parte dos habitantes da Ilha de Santana, que se concentra na área urbanizada do referido distrito. Porém, estes habitantes mantêm alguns saberes que contribuem na sobrevivência de algumas famílias, como produção de polpas, artesanatos e farinha, que se produz mais para o consumo. São atividades que também se inserem na caracterização do contexto local, como saberes intergeracionais. Destaca-se que

³ Dados obtidos em: <http://www.infoescola.com/hidrografia/rio-amazonas/>. Acesso em: abril. 2024.

uma parte dos habitantes reside na área de várzea da Ilha, em que os saberes locais como a construção de embarcações de pequeno porte, a caça, a pesca e a colheita do açaí são mais acentuados e também são intergeracionais, contribuindo com a sobrevivência da população local, como apresentado na contextualização sobre a referida ilha, a seguir.

3.1 Contextualizando a Ilha de Santana

O processo histórico de colonização e povoamento da Ilha de Santana possui as mesmas características da ocupação da Amazônia, isto é, defender as terras brasileiras das invasões estrangeiras e desenvolver políticas de exploração dos recursos naturais. Para tanto, assevera Castro (1999) que, sentindo a necessidade de se barrar o comércio dos estrangeiros com os indígenas, habitantes das regiões ribeirinhas do Amapá, o rei de Portugal, Pedro II, em 1685, ordenou a fundação de um forte ou povoação daquele lugar, o que veio a ocorrer em meados de 1697. Porém, o local onde foi erguida a fortificação não apresentava as condições necessárias à defesa do território, já que, em outra época, outra fortificação construída naquela área teria sido invadida por estrangeiros. Por esta razão, foi ordenado que um destacamento militar se posicionasse em vigia ao rio Amazonas, no caso, a Ilha de Santana, onde era maior o controle de embarcações.

Santos (2013) relata que em uma dessas expedições, com intuito estratégico, foi construída uma casa-forte na Ilha de Santana. Ainda no mesmo ano foi abandonada por ordem do governador Alexandre de Souza com a justificativa de que o grupo era muito pequeno, cerca de cinco militares, e por se localizar muito distante da capital para receber suprimentos e eventual socorro. Sem aprovação do rei de Portugal, a casa forte na Ilha de Santana foi reocupada e ampliada. Entretanto, na prática, nenhum forte foi erguido naquela região, sendo completamente abandonada com a criação da vila de Macapá (Castro, 1999).

Para Santos (2013), por volta da década de 1750, o aldeamento localizado na Ilha de Santana foi transferido para a outra margem (onde atualmente é a sede do município de Santana), tendo em vista uma epidemia de febre amarela que se propagou na comunidade, ocasionando várias mortes. Em 1755, um surto de malária e outras doenças tropicais voltaram a atingir o aldeamento da Ilha, sendo aquele transferido, definitivamente, para a outra margem, mas alguns moradores permaneceram na Ilha. Nesse mesmo ano, a margem direita do rio Amazonas foi reconhecida como o povoado de Santana, e fundada com essa denominação pela devoção dos primeiros moradores portugueses e mestiços daquela região a Santa Ana. Por muitos anos a Ilha de Santana ficou esquecida na história, vindo a ter visibilidade somente após

a criação do Território Federal do Amapá.

Nas palavras de Passos (2017), com a criação dos territórios federais, a imagem que chegava da Amazônia era a de um Estado forte e desenvolvimentista, já que esses territórios fronteiriços seriam os únicos capazes de proporcionar a integridade nacional, organizando social e economicamente o país e garantindo a segurança das fronteiras. Tratava-se da única instituição capaz de lidar com a cobiça internacional e os problemas mais peculiares daquelas regiões. Foi a partir daí que o distrito de Santana, vinculado ao município de Macapá, passou a ter maior visibilidade, uma vez que fora encontrado manganês às margens do rio Amapari, no atual município de Serra do Navio, na década de 1950.

Segundo o sr. J. dos S. C., em seu depoimento, a partir da década de 1950 até meados de 1980, grandes empresas exploravam e comercializavam produtos florestais, especialmente madeiras da região. As condições de localização da Ilha de Santana eram favoráveis aos fornecedores locais de produtos florestais, principalmente pela possibilidade do embarque e desembarque.

Como a oferta de mão de obra era escassa no local, as madeiras foram buscar trabalhadores das ilhas e cidades pequenas do estado do Pará, que aos poucos foram trazendo seus familiares para se instalarem no local, aumentando, assim, o número de habitantes da ilha. Com o fim da exploração de madeiras na região e a conseqüente exploração de minérios (manganês, ferro, ouro, dentre outros), que se concentravam no município de Santana, os moradores da Ilha de Santana passaram a viver da subsistência da pesca, da extração de açaí, da produção de macaxeira, banana e cupuaçu, que são vendidos nas feiras do município de Santana, e do comércio local, que gera empregos para a comunidade da Ilha.

A Ilha de Santana é um dos distritos vinculados ao município de Santana, no estado do Amapá. De acordo com o IBGE (2023), sua população, considerada ribeirinha pelas características do lugar, no ano de 2022 era de 3.917 habitantes, com um total de 1.256 domicílios particulares, como já anunciado. Para a travessia do rio Amazonas da margem da área portuária da sede do município de Santana, saindo do Porto do Açaí para o distrito Ilha de Santana, leva-se cerca de cinco a dez minutos, por meio de catraias. Os catraieiros oferecem os seus serviços transportando pessoas e algumas cargas, como bicicletas, motos, malas e compras de eletrodomésticos e bens de consumo em geral (Figura 3), sendo que o valor cobrado pela travessia de uma margem à outra é de R\$ 3,00 (três reais) por pessoa.

Além da travessia, os catraieiros fazem frete quando são solicitados, cobrando um valor correspondente à distância do local, chegando, por exemplo, até a localidade do Cachoeirinha, no valor de R\$ 70,00 (setenta reais), com direito a viagem de retorno. Os catraieiros fazem parte

de uma associação, sendo que pagam taxa somente para a manutenção do porto. O horário de funcionamento das catraias é de 24h, sendo dividido por equipes.

Figura 3 - Travessia



Fonte: Arquivo da autora (06 dez. 2023).

Os moradores da Ilha atravessam para a cidade de Santana – sede do município de mesma denominação – por motivos de trabalho, estudos, compras em maior volume para abastecer suas casas ou empreendimentos comerciais, comprar produtos que não são encontrados na Ilha, tratamentos médicos, dentre outros. Da mesma forma, algumas pessoas buscam a ilha para estudos, lazer ou pesquisas, demonstrando que nela há riquezas culturais que devem ser valorizadas. Assim, há troca de culturas, hábitos, costumes e, conseqüentemente, a introdução, na ilha, do modo urbano de ser e viver. Vale ressaltar que para os alunos que não residem na ilha há uma catraia disponível, devido a um contrato do Poder Público com os catraieiros – trabalhadores que transportam pessoas nas catraias (Figura 4).

Para os alunos de localidades mais distantes da escola também são oferecidos transportes escolares (ônibus e vans) provenientes de convênios federal e estadual que, como citado anteriormente, facilitam o trajeto destes alunos, no sentido da frequência às aulas e, conseqüentemente, melhor aproveitamento na aprendizagem. De acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, “todos os brasileiros têm direito à educação, sendo dever do Estado e da família promovê-la e incentivá-la com a colaboração da sociedade”.

Figura 4 - Alunos que não residem na Ilha

Fonte: Arquivo da autora (04 dez. 2023).

Para os alunos que moram na zona rural o transporte escolar é de suma importância, a fim de garantir do acesso e permanência deles nas escolas. No que se refere ao artigo 208, da Constituição, esses alunos têm o direito de usufruir de transporte escolar gratuito, ou seja, é obrigação do poder público oferecer o transporte escolar. Na comunidade este transporte é realizado tanto de forma fluvial quanto terrestre, abrangendo todas as localidades da ilha, de acordo com imersão realizada pela pesquisadora.

Já os professores, segundo depoimento do sr. J. dos S. C., também teriam catraias cedidas pelo governo e prefeitura. Entretanto, pôde-se perceber que eles precisam disponibilizar do valor cobrado pela travessia. No entanto, utilizam uma catraia única todos os dias, através de um acordo entre eles, e realizam o pagamento mensalmente. Assim, à medida em que os professores vão chegando, permanecem dentro da catraia, aguardando os demais, para a travessia até a ilha.

No referido distrito há uma rampa de atracação para embarque e desembarque (Figura 5), de caráter público, construída em concreto. É a única desse porte na localidade, recebendo passageiros, cargas e automóveis que fazem a travessia por meio das catraias, que funcionam 24h. Há também, uma balsa que faz transporte, em dias e horários estipulados pelo governo, com chegada e saída da rampa. Dessa forma, ocorre a locomoção da população ribeirinha, sendo fundamental dentro da economia local.

Figura 5 - Rampa de embarque e desembarque na Ilha



Fonte: Arquivo da autora (09 nov. 2023).

Alguns serviços são prestados pelo governo estadual e municipal, dentre eles o de energia elétrica, fornecido pela Companhia de Eletricidade do Amapá (CEA) Equatorial, a qual não dispõe de um espaço na Ilha, sendo necessário que os moradores procurem a companhia no município de Santana. Vale ressaltar que a escola enfrenta sérios problemas no que diz respeito a falta de energia elétrica, comprometendo em determinados momentos o desenvolvimento de atividades. À noite, a rua principal, que dá acesso a Ilha, é bem iluminada; já nas demais, quase todas as luminárias ficam apagadas. Há também um posto da polícia Militar que atende as demandas locais. No horário do retorno do trabalho, sobretudo à noite, a viatura fica estacionada até por volta das 19h30min. na rampa, verificando o movimento e quem chega à noite, bem como realiza a ronda nas ruas.

A Ilha possui, também, uma UBS que atende as emergências da população e, nos casos mais graves, encaminha para o hospital de Santana, localizado do outro lado do rio – portanto, no município de Santana, a 4 km de distância. Esta situação suscita transtorno para a população que, por vezes, encontra-se em situação difícil com poucos recursos financeiros e precisa dispor de valores para tal deslocamento. Há uma ambulância para atender a comunidade na área de terra firme, porém há reclamação sobre a ausência de um transporte para emergências, como uma “ambulancha” (ambulância que trafega pelo rio), inclusive, que atenderia a população que mora na área de várzea, para a condução de pacientes à cidade de Santana, onde há mais recursos médicos.

Na mencionada Ilha há redes de telefonia e internet; não há serviço bancários, o que leva os moradores a atravessarem para o município de Santana à procura desse serviço; na Ilha, ao desembarcar, encontram-se alguns carros estacionados, com motoristas oferecendo os seus serviços. São os chamados carreteiros, como eles se designam por participarem de uma associação, que fazem lotação para quem precisa se locomover aos lugares mais distantes dentro da Ilha, na parte de terra firme.

Quanto à renda per capita, as estatísticas demonstram que a maioria dos moradores recebe até um quarto do salário mínimo, havendo ainda 40 famílias sem nenhuma renda mensal. Alguns moradores possuem rendimentos fixos mensais: funcionários públicos, que realizam suas atividades em repartições, tanto na própria ilha, quanto no município de Santana e na capital Macapá; os que recebem bolsas fornecidas pelo poder público; e os que trabalham no comércio. Porém, grande parte da comunidade, sobretudo as de áreas de várzea, retiram da própria Ilha o sustento para suas famílias, através de atividades relacionadas a atividades de subsistência, que são intergeracionais.

Ressalte-se que a ilha ainda é pouco urbanizada. As vias ainda são de chão batido e bloquetes, pontes, igarapés e, principalmente, ramais. As casas são construídas em alvenaria, madeira ou mistas, e em sua maioria, na parte de terra firme, possuem quintais com árvores frutíferas, como acerola, bananeira, bacaba, açaí, cupuaçu, castanha-do-pará, entre outras, além de pequenas hortas ou até mesmo a criação de animais de pequeno porte. Quanto ao abastecimento de água, embora a comunidade possua rede de distribuição, a maioria dos moradores ainda utiliza poços ou nascentes nas propriedades. Não há rede de esgoto; há nove domicílios com fossas sépticas e a maioria utiliza outros tipos não mencionados pelo IBGE.

Os balneários existentes na Ilha atraem elevado fluxo de pessoas nos fins de semana, que descartam de forma inadequada os lixos produzidos, embora a comunidade também contribua para isso, realizando o descarte da mesma forma, mesmo tendo coleta regular. Salienta-se que o lixo também é trazido por meio do movimento das correntes de águas do rio Amazonas; ele é produzido pela outra margem, ou seja, da cidade de Santana, o que contribui para a poluição das águas, contaminando o ecossistema da região (Campos; Paixão, 2024) e contrastando com a beleza do lugar. Segundo Brito e Feitosa (2018), “A liberação de resíduos no leito dos rios é um fato bastante comum, porém muito grave porque acarreta sérios danos ambientais [...] ocasionando danos a toda biodiversidade”. Dessa forma, se faz necessário um trabalho de esclarecimento, para a própria população, como também aos visitantes dos referidos balneários.

Campos e Paixão (2024) asseveram que a degradação produzida pelo descarte inadequado de lixo, esgoto e fossas a céu aberto, contribui para a poluição dos igarapés e do próprio lençol freático, causando um desequilíbrio ambiental dentro de um ambiente vivido. Para os autores, as consequências da precariedade da qualidade de vida, que já são constatadas nos grandes centros urbanos, “são mais sentidas pela população de baixa renda, ocupantes de áreas de ressaca, habitantes de aglomerados situados em regiões insalubres, desprovidas de serviços públicos básicos” (Campos; Paixão, 2024, p. 12), a exemplo do que ocorre na Ilha de Santana-AP.

No quesito educacional, é importante elucidar que no referido distrito há escolarização desde 1944, quando da criação da primeira escola, denominada de Escola Isolada em Ilha de Santana, que inicialmente, passou a funcionar em uma pequena casa construída por ribeirinhos locais. No decorrer da pesquisa foram identificadas quatro escolas, sendo uma municipal.

A Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Leonice Dias Borges (Figura 6), que fica na área de terra firme da ilha, divide-se em matriz e anexo. A matriz atende do 3º ao 5º ano, em um prédio cedido pela igreja; já o anexo atende 1º e 2º período, 1º e 2º ano e AEE, funcionando no 1º e no 2º turno. Os alunos são oriundos da própria Ilha – parte de terra firme – transportados por ônibus e vans, e alunos da ponta da ilha, do lado esquerdo, que são transportados por catraias, sendo que os da tarde vão de catraia e retornam de ônibus, ficando nas proximidades de suas casas, onde os pais vão buscá-los.

Figura 6 - EMEB Leonice Dias Borges



Fonte: Arquivo da autora (19 set. 2023).

A Escola Estadual N. Sra. de Nazaré (Figura 7), que fica na comunidade de Cachoeirinha, atende o segmento Ensino Fundamental I, nas séries iniciais (1º ao 5º ano) e a modalidade EJA I e II, funcionando somente no 1º turno. O prédio é alugado e na escola apenas dois professores e um cuidador são da Ilha, os demais são do município de Santana. Os alunos são oriundos da própria comunidade e das ilhas nos arredores (Elesbão, Vila do Camaleão, Vila Nova e Matapí Mirim). Na escola há hortas suspensas, sendo que as verduras são utilizadas na merenda dos alunos. Há uma área coberta, de madeira, que serve para as reuniões e onde são realizadas atividades físicas com os alunos; há também um campinho todo de moinho, utilizado para o futebol e outras atividades físicas. A escola tem sua estrutura de madeira, bem limpinha e organizada. No entanto foram observadas na ornamentação figuras distantes da realidade ribeirinha, como Barbie, Lol, Turma da Mônica e Divertida Mente.

Figura 7 - Escola Estadual N. Sra. de Nazaré



Fonte: Arquivo da autora (19 dez. 2023).

A Escola Estadual Levindo Alves dos Santos (Figura 8), também na comunidade de Cachoeirinha, localizada na ponta da Ilha, do lado direito, funciona em prédio alugado e atende o segmento Ensino Fundamental II, séries finais (6º ao 9º ano) no 1º turno e a modalidade EJA – II e Ensino Médio, no 2º turno. Os alunos são oriundos do Elesbão (bairro de Santana – sede do município), Vila do Camaleão, Vila Nova, Matapí Mirim e dois alunos da cidade de Santana. Sobre os professores, somente dois são da Ilha, da própria comunidade próximo à escola; os

demais são de Santana e a maioria são de contrato administrativo, mas que estão há muito tempo renovando contratos. O transporte dos alunos é realizado por catraias, através de um convênio com o poder público. Já os professores pagam uma única catraia, conforme acordado com o catraieiro, que é bem responsável em relação aos horários.

Figura 8 - Escola Estadual Levindo Alves



Fonte: Arquivo da autora (19 dez. 2023).

A partir de imersão na Ilha, na área de várzea, pôde-se observar que esta escola valoriza os saberes locais, principalmente no que diz respeito à pesca, pois de acordo com a coordenadora pedagógica, em uma determinada época, os alunos faltavam às aulas para acompanhar os pais na pescaria. A escola, percebendo a ausência desses alunos em determinados momentos, solicitou uma reunião com os responsáveis, e então chegaram a um acordo. A escola “cedeu” o sábado letivo com atividades extraclasse, para que estes alunos possam contribuir nas atividades da casa e, ao mesmo tempo, não sejam prejudicados.

A quarta escola a ser destacada é a Escola Estadual Osvaldina Ferreira da Silva, lócus da pesquisa (Figura 9), que será abordada com mais detalhes na seção metodológica. Esta escola está instalada em terra firme, próximo à rampa de embarque e desembarque, e atende aos segmentos de Ensino Fundamental II (séries finais) e o Ensino Médio. Os alunos, na maioria, são originários da própria comunidade e menos de 15% são da área portuária de Santana.

Figura 9 - Escola Estadual Osvaldina Ferreira da Silva



Fonte: Arquivo da autora (21 dez. 2023).

Os alunos, tanto em área de terra firme como em área de várzea, recebem transporte público, conforme previsto na Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no art. 4º inciso VIII, que assegura transporte escolar em todas as etapas da Educação Básica. Isto contribui para o acesso e a permanência dos estudantes nas escolas, melhorando a frequência diária e, conseqüentemente, a aprendizagem. Vale ressaltar que geralmente quem atua nesses transportes são pessoas da comunidade e, por vezes, pais de alunos. Isto contribui para o incremento da renda familiar, pois à medida que há a disponibilidade desses transportes, a renda familiar é fomentada.

De acordo com a imersão realizada na referida comunidade, todas as escolas citadas ainda seguem o currículo oficial, demonstrando que é necessária uma revisão nos PPP, com adaptações no conteúdo programático, para que sejam absorvidas as especificidades locais e sejam fortificados e valorizados os conhecimentos adquiridos de geração em geração. Dessa forma, atribui-se sentido e visibilidade aos saberes locais dessa comunidade, com o intento de tornar a aprendizagem um momento prazeroso e significativo para esses alunos. Por isso, é necessária a compreensão de quais saberes locais estão ligados às experiências vivenciadas no cotidiano da comunidade ribeirinha da Ilha de Santana.

3.2 Saberes locais da Ilha de Santana: o saber, o criar e o fazer

Para Oliveira (2015), os saberes locais dos ribeirinhos são vivenciados a partir da exploração e das experiências que estes têm com o uso de seus espaços e com o que compõe a vasta natureza ao seu redor; são saberes estabelecidos, em especial, através da relação do uso dos recursos naturais. Os saberes locais são constituídos pela vivência do cotidiano dos ribeirinhos e remetem a questões familiares, que trazem imagens e lembranças relacionadas a conhecimentos advindos das gerações mais antigas, e que são importantes para a sobrevivência, fortalecimento da identidade e preservação da diversidade cultural dessas comunidades.

Os ribeirinhos criam seus modos de vida na terra, na floresta e nos rios, e assim constroem costumes, valores, práticas, saberes e linguagens. A população ribeirinha acumula saberes que marcam os contextos socioculturais nos quais se insere; estes são repassados de geração em geração e traduzem a forma de ser e de viver dessas populações. Ademais, no saber cultural, bem como na materialização prática desses conteúdos, há um processo pedagógico que poderá se estender para a educação escolar. São conteúdos que podem ser explorados pelo docente de forma que a aprendizagem se torne mais atrativa e influencie no desenvolvimento da conscientização crítica (Freire, 2011) para a preservação dos saberes pelas atuais e futuras gerações.

Por isso, Geertz (2014) afirma que o saber local é a representação das especificidades de uma comunidade, daí a importância de se conhecer as características, a cultura e a realidade da comunidade, para que seja possível compreender os significados de cada contexto. Isto só pode ocorrer a partir do que este autor (Geertz, 2008) chama de descrição densa, ou seja, uma compreensão detalhada e profunda, que busca compreender a riqueza dos saberes locais – no caso em questão, a comunidade ribeirinha da Ilha de Santana.

Há vários significados para o termo cultura. Porém, o que há de mais comum entre os vários conceitos, é que geralmente são representados por um conjunto de costumes, práticas e modos de vida que caracterizam uma determinada comunidade.

No entendimento de Furtado e Carmo (2020, p. 1.718):

A cultura é um conjunto de significados socialmente construídos, que, por meio das tradições, produz um processo de transformação em que novos conceitos, compreensões e caminhos, que permitem o surgimento de novos sujeitos. Esses processos de transformações permitem refletir sobre o caminho de tradições percorrido sendo codificado a partir das intervenções do cotidiano, pois o “fazer” pressupõe reconstruir-se a partir de debates advindos da contestação da tradição e a nova forma de pensar contemporaneamente a cultura.

Logo, a cultura transforma-se a partir da intervenção e da reconstrução contínua da tradição. Por meio da codificação e da decodificação poderão ocorrer transformações que

resultarão em novos olhares e compreensões, transformando a cultura de acordo com a época de vivência. Geertz (2008) justifica a sua concepção do conceito de cultura como semiótico, segundo o qual se estuda os fenômenos culturais e a construção de significados, afirmando que a cultura é pública e o comportamento humano é uma ação simbólica, assim como a forma que uma sociedade toma é reflexo substancial da cultura deste povo. Logo, para ele, a cultura se transforma e está em constante modificação.

De acordo com Geertz (2008), cada grupo ou comunidade tem suas peculiaridades e especificidades, além de suas maneiras de interpretar, de viver e de ler a forma de vivência de seu grupo. Por isso, este autor refere-se às “piscadelas” para simbolizar que elas têm um significado que precisa ser decifrado e interpretado, pois podem ser utilizadas para diferentes motivos. Significa dizer que é necessário observar e interpretar de forma pormenorizada o que ocorre em um contexto. Para entender e interpretar a cultura é necessário acessar os códigos que não são ditos, que estão ocultos, imergir nas subjetividades e decifrar as particularidades. Daí a necessidade de buscar significados e compreensões, que só serão possíveis se houver uma imersão nesse ambiente.

A forma de compreensão da cultura por Geertz (2008) é a que foi adotada nesta dissertação, dadas as especificidades observadas na imersão realizada na Ilha de Santana, ambiente da pesquisa, em relação aos saberes locais em que a cultura não está dissociada. Geertz (2014), por meio do uso de analogia, procurou analisar os pontos convergentes das áreas de conhecimento antropologia e direito, em um ir e vir hermenêutico entre essas áreas, enfatizando que cada sociedade tem suas leis e estas se ajustam aos saberes locais; daí a importância de considerar os fatos sociais em sua interpretação.

Geertz (2014, p. 169) enfatiza essa questão quando esclarece que “para conhecer a cidade é preciso conhecer suas ruas”. É necessário que o pesquisador esteja atento para perceber e apreender as especificidades e peculiaridades da cultura do ambiente de interesse; através da qualidade desse olhar hermenêutico foi possível analisar se os saberes locais são incluídos nas práticas pedagógicas na Escola Estadual Osvaldina Ferreira da Silva em sintonia com os saberes dos conteúdos curriculares oficiais.

Os saberes locais possuem elevada importância nas práticas pedagógicas, pois estão ligados às atitudes e experiências vivenciadas no cotidiano dos alunos, os quais são relevantes para que se tenha uma boa e significativa aprendizagem associada com a realidade local. Nas comunidades ribeirinhas, os saberes locais fazem-se presentes por meio dos mitos, da relação com o sagrado, da religião, da agricultura, do artesanato, da colheita do açaí, da produção de polpas, da pesca, enfim, de todas as formas de vivência e sobrevivência desse povo.

Por meio da imersão no ambiente da pesquisa constatou-se que na ilha há também saberes que são intergeracionais. Alguns moradores dedicam-se às atividades de empreendimentos comerciais, como os chamados de polpateiros, que fazem as polpas com as frutas extraídas na própria ilha, e também as que são adquiridas nas ilhas do estado do Pará, como acerola, abacaxi, dentre outras, como complemento, pois a quantidade produzida na ilha não é o suficiente para a produção das polpas. Esta matéria-prima é reduzida ou escassa na Ilha de Santana, devido à falta de água para irrigar as plantações, o que surpreende por tratar-se de uma ilha. Isto acontece por falta de políticas públicas para essa comunidade, que necessita de um olhar especial para que possa usufruir do direito à dignidade e à melhoria de vida. Essas polpas são comercializadas, em sua maioria, na feira do agricultor na cidade de Santana e em Macapá.

A caça, a pesca, o plantio e a colheita de acerola, banana, bacaba, cupuaçu, castanha-do-pará e, em especial, açaí, além de plantações de hortas e até mesmo a criação de animais de pequeno porte também são realizadas para a subsistência. A venda do excedente dessas colheitas, bem como as atividades de artesanato, a operação das catraias (pequenas embarcações de transporte de pessoas), a ação dos polpateiros e a construção de pequenas embarcações (estaleiros) são desenvolvidas nesta comunidade como forma de ajudar no seu sustento.

Os que trabalham com artesanatos utilizam matéria-prima extraída da própria ilha, como o arumã, utilizado na fabricação de vassouras, peneiras, abanos, tipitis, entre outros. Há também os que não utilizam matéria-prima extraída no local, adquirindo-a fora da ilha para uso na produção, como tecidos na fabricação de tapetes, que são comprados da cidade de Santana, e cipós para a fabricação de paneiros, que muitas vezes vêm da comunidade Foz do Rio Vila Nova. Essa produção, posteriormente é vendida por meio de um grupo de vendedores de artesanato semelhante a uma cooperativa, pois envolve várias pessoas, inclusive de Macapá. Geralmente esse material produzido é vendido na feira em Santana e na Casa do Artesão na capital Macapá.

Em relação à produção de farinha, não há mais na ilha a casa de farinha, pela escassez da mandioca, pois muitos não querem plantar, justamente pela dificuldade de manter a plantação. Embora seja um dos saberes locais, a produção é apenas para subsistência. De acordo com a Sra. V. do S. A. A., moradora da Ilha de Santana, em depoimento, ressaltou as dificuldades em manter a mandioca e a decisão de produzir somente para o consumo próprio. Os moradores que ainda plantam essa matéria-prima, procuram a família da entrevistada para que produzam a farinha para eles, por possuírem as ferramentas necessárias para tal fabricação.

Esta produção se dá de forma manual e segue um processo bastante trabalhoso para se

chegar ao produto final, que ocorre da seguinte forma: retirar a mandioca (raiz) do solo; descascar, lavar e deixar de molho em um tambor por um ou dois dias; ralar a mandioca e pôr para secar no tipiti, que fica pendurado no espremedor; em seguida, derramar na masseira, passar na peneira e ir colocando aos poucos a massa no forno, primeiramente para escaldar, e assim começar a torrar até que se tenha a farinha. Lembrando que neste processo são utilizados recursos extraídos da natureza, como cipó, madeira e tala.

Na comunidade de Cachoeirinha, situada no lado direito da ilha, encontram-se alguns estaleiros, dentre os quais o do sr. J. M. dos S., que reside há 58 anos na localidade e há 27 anos trabalha no processo de construção de embarcações de madeira, que são vendidas no mesmo local. No entanto, a matéria-prima não é extraída na Ilha, sendo adquirida das localidades de Piaçacá, Vila Nova e Porto de Moz, o que torna sua aquisição mais difícil para esses moradores e, conseqüentemente, encarece o produto final.

Destaca-se que em todas as atividades realizadas há a participação, desde muito cedo, de filhos, sobrinhos, netos e para ajudar nas tarefas da família e, portanto, na renda familiar. São saberes transmitidos, o que segundo Oliveira (2004, p. 58), “apresenta-se como a forma típica das populações rurais-ribeirinhas de expressarem suas vivências, transmitirem seus saberes, valores e hábitos das gerações mais antigas às gerações mais novas”.

Segundo Fraxe (2004, p. 295-296),

No ambiente rural, especialmente ribeirinho, a cultura mantém sua expressão mais tradicional, mais ligada à conservação dos valores decorrentes de sua história. Ela reflete de forma predominante a relação do homem com a natureza numa atmosfera em que o imaginário privilegia o sentido estético dessa realidade cultural. Nesse sentido, a relação do caboclo ribeirinho com a água que atravessa seu cotidiano se torna de importância vital para a compreensão desse homem e do universo que o habita.

Na Ilha de Santana não é diferente. Por isso, para compreender a cultura dessa comunidade foram necessários momentos de imersão, para que fosse possível conhecer, interpretar e compreender os pormenores, ou seja, os detalhes que fazem parte da vida dessa população, que sem esse aprofundamento não seria possível.

Esta imersão foi composta por: convivência mais próxima das pessoas, com várias caminhadas na ilha; visitas aos moradores; observação das diversas construções, tipos de moradia e setores públicos, incluindo as escolas; contato e dialogicidade, tanto na escola lócus, como na comunidade em geral; troca de experiências, com almoços na comunidade, finais de tarde na pracinha da comunidade; e o simples fato da travessia nas catraias. Todas estas ações contribuíram para que ocorresse o que Geertz (2008) denomina de estudo denso das

interpretações relacionado à cultura local. Além disso, o entendimento do Método Hermenêutico viabilizou a interpretação e a compreensão da realidade vivenciada pelos diversos atores desse ambiente.

No ambiente ribeirinho, a cultura mantém sua expressão mais tradicional, mais ligada à conservação dos valores decorrentes de sua história. Daí a distinção que Loureiro (2015) faz quando afirma que, na Amazônia, a cultura apresenta características bem definidas que podem ser reconhecidas em dois espaços sociais tradicionais da cultura: o da cultura urbana, que se expressa na vida das cidades, principalmente naquelas de porte médio e nas capitais da região; e o da cultura rural.

Para Loureiro (2015, p. 77):

As trocas simbólicas com outras culturas são mais intensas devido à velocidade das mudanças serem maior no ambiente urbano. No ambiente rural, principalmente ribeirinho, a cultura mantém sua expressão mais tradicional, está mais ligada à conservação dos valores decorrentes de sua história e está mergulhada num ambiente onde predomina a transmissão oralizada, reflete a relação do homem com a natureza e se apresenta imersa numa atmosfera em que o imaginário privilegia o sentido estético dessa realidade cultural.

Percebe-se que a cultura das populações passa por diversas modificações de acordo com os espaços onde estão inseridos. No espaço urbano, há uma maior interação de valores culturais e da forma de vida dos sujeitos desses espaços, enquanto no espaço rural os saberes são mais preservados, devido a uma menor influência de culturas externas.

Para Brandão (2002, p. 22),

Nós somos aquilo que nós fizemos e fazemos ser. Somos o que criamos para efemeramente nos perpetuarmos e transformarmos a cada instante. Tudo aquilo que criamos a partir do que nos é dado, quando tomamos as coisas da natureza e as recriamos como os objetos e os utensílios da vida social, representa uma das múltiplas dimensões daquilo que, em outra, chamamos de: cultura.

Portanto, a cultura do ribeirinho é resultante da sua relação que tem com a natureza, além da forma como interage nesses espaços, criando e recriando a partir da sua vivência e dos ensinamentos que são repassados de geração em geração, e também construindo, recriando e transformando o que lhe é dado pela natureza para atender as suas necessidades. Isto porque nós, diferentes dos outros animais, temos a capacidade de criar e recriar, atribuindo sentido a tudo que nos é dado – e na educação não é diferente. Cada ensinamento precisa ser vivenciado de acordo com a realidade dos ribeirinhos, para que tenha significado e possa contribuir para que se sintam parte do processo.

Estas discussões perpassam pelos significados de cultura Amazônica sendo que, no conceito de Loureiro (2015, p. 77):

A Cultura Amazônica, em que predomina a motivação de origem rural-ribeirinha, é aquela na qual melhor se expressam, mais vivas se mantêm as manifestações decorrentes de um imaginário unificador refletido nos mitos, na expressão artística propriamente dita e na visualidade que caracteriza suas produções de caráter utilitário – casas, barcos, etc.

Em outras palavras, é através das narrativas míticas, da poética estetizante e das produções de objetos que são utilizados no cotidiano que esse povo pode ter vez e voz. Desta forma, mostra suas características relacionadas com o meio em que vive, levando em consideração as tradições do seu povo, através do imaginário, das manifestações culturais, dos costumes e das diversas atividades que exercem na comunidade ribeirinha, que são vivenciadas e transmitidas de pais para filhos, constituindo-se, assim, a cultura local.

Vale ressaltar que os saberes tradicionais na comunidade da Ilha de Santana aos poucos têm se distanciados do cotidiano dos ribeirinhos, uma vez que o contato com a cultura urbana, devido à aproximação com o município de Santana e ao uso de tecnologias, tem influenciado cada vez mais a rotina dos ribeirinhos. Eles procuram acompanhar o desenvolvimento das novas tendências culturais existentes nas áreas urbanas. Porém, ainda existe uma parcela dos membros da comunidade local empenhada em preservar e resgatar, por meio da educação informal – a educação que vem do povo –, as especificidades dos saberes tradicionais,

Esta modalidade de educação faz parte da vida do contexto social, uma vez que consiste em processos “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). Ou seja, é aquela que ocorre entre os membros da comunidade, que procuram preservar sua cultura e transmiti-la aos seus descendentes, para que possam se autossustentar.

Nas palavras de Freire (1995, p. 110), “abrir-se a ‘alma’ da cultura é deixar-se ‘molhar’, ‘ensopar’ das águas culturais e históricas dos indivíduos envolvidos na experiência”. Ou seja, para compreender os saberes é preciso que o docente conheça a realidade da comunidade na qual está inserido. Isto só é possível se for vivenciado, participado e partilhado com todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, se faz necessário que a diversidade cultural e os modos de vida dos ribeirinhos sejam abordados nas práticas pedagógicas dos docentes, fortalecendo estes saberes junto aos alunos da referida escola, para que as gerações futuras possam compreender o saber, o criar e o fazer de sua cultura.

4 SABERES LOCAIS E SUA RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS DOCENTES

Nesta seção pretende-se discutir acerca da inserção dos saberes locais no currículo escolar oficial e na construção do processo de ensino-aprendizagem. Busca-se demonstrar que a diversidade cultural no currículo escolar e nas práticas docentes, sobretudo em contextos tradicionais ribeirinhos, não pode deixar de associá-los à interculturalidade no currículo escolar. Enfatiza-se ainda, os desafios enfrentados pelo fazer docente nas práticas pedagógicas nas comunidades ribeirinhas.

4.1 Saberes locais e o currículo oficial no processo de ensino-aprendizagem

A heterogeneidade amazônica pode ser representada e caracterizada por meio da cultura e das 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, com o solo e as florestas. Esses saberes devem ser trabalhados no cotidiano das escolas, reforçando a riqueza desse povo, e dando a importância e visibilidade que eles merecem, uma vez que a educação para as comunidades ribeirinhas na Amazônia, assim como para as outras populações, seja rural ou urbana, deve auxiliar na formação humana e na melhoria de vida de todos. No caso das comunidades ribeirinhas, há particularidades que não devem ser desconsideradas na educação escolar, e que são inerentes as peculiaridades do modo de ser e de viver destas comunidades.

Neste sentido, a LDB, em seu Art. 28 (Brasil, 1996), prescreve que a educação escolar deverá estar acessível à sociedade e estabelece a necessidade de ofertar uma educação própria ao espaço rural, levando em consideração as características e 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, pois, como ressalta Carvalho (2008, p. 1),

O modo educacional brasileiro, quando analisado do ponto de vista de seu papel social, ou seja, se está ou não voltado a atender as necessidades das massas, sejam elas rurais ou urbanas, pode-se inferir que o mesmo continua sendo excludente, portanto elitista, atendendo fundamentalmente e primordialmente os interesses das classes dominantes, uma vez que o ensino levado e desenvolvido nas salas de aula permanece priorizando o modo de viver urbano, supervalorizando as relações sociais e econômicas daqueles que vivem e dominam as estruturas físicas encontradas nos espaços das cidades [...].

Assim, destaca-se a necessidade de que a escola efetive o que determina a mencionada lei, para que possa haver um primeiro passo, demonstrando que a educação ribeirinha é heterogênea e precisa dialogar com os saberes que os alunos trazem de suas vivências. Para tanto, a escola precisa proporcionar momentos em que seja evidenciado o cotidiano de alunos, sua cultura e seu jeito de ser, contribuindo para a formação identitária e sentimento de pertencimento na região em que vivem.

Para Hage (2005, p. 61)

[...] a Amazônia apresenta como uma de suas características fundamentais a “heterogeneidade”, que se expressa de forma bastante significativa no cotidiano da vida, do trabalho e das relações sociais, culturais e educacionais dos sujeitos que nela habitam, heterogeneidade essa, que deve ser valorizada e incorporada nos processos e espaços de elaboração e implementação de políticas e propostas educacionais para a região.

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, visando suas necessidades e individualidades, pois o conhecimento precisa fazer sentido para eles. Como dizem os autores: “o conhecimento das informações ou dos dados é insuficiente se tomados de forma isolada: contextualizá-los é condição indispensável para que adquiram sentido” (Abreu *et al.*, 2013, p. 110).

O pensar desses autores destacam a importância de os saberes construídos cotidianamente ou acumulados ao longo de décadas, pelos povos ribeirinhos (na linguagem amazônica são aqueles que moram às margens dos rios), serem incorporados no currículo. Esta é uma forma de instigar o interesse dos alunos pela educação escolar e a aprendizagem, sobretudo quando se trata de educação do campo, na qual deve haver uma alternância entre a permanência na escola e os afazeres rurais e vivências em comunidade.

Os saberes e conhecimentos abordados no currículo das escolas do campo, além de terem uma relação direta com as vivências e as experiências dos jovens, devem possibilitar o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para o desenvolvimento das atividades sociais, culturais e produtivas no meio rural (Lima, 2013, p. 611).

A educação para as comunidades ribeirinhas é fundamental na formação intelectual de seus habitantes, pois permite que eles tenham acesso ao conhecimento sistematizado e, a partir deste, 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, como

indica (Silva, 2017, p. 3):

As famílias ribeirinhas são estabelecidas pelo trabalho na roça e a participação da vida social e religiosa da população construindo sua própria organização, estratégia de adaptação, identidades e instituições [...] Através da mestiçagem adquiriram conhecimentos, valores de diversos povos e isso possibilitou desenvolver uma cultura flexível e até mesmo cosmopolita.

Portanto, cabe 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, visto que refletem a identidade destes sujeitos” (Abreu *et al.*, 2013, p. 81).

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”. Concorde-se com esse autor e ressalta-se que as escolas ribeirinhas devem levar em consideração o contexto em que estes alunos estão inseridos, seus conhecimentos e sua bagagem cultural, trazendo-os para dentro da sala de aula. Dessa forma, podem contribuir com o fortalecimento, com a identidade e com a preservação da cultura desses povos.

Ao refletir sobre as abordagens desses autores acerca dos saberes amazônicos e a relação com a escola, o que se percebe é a evidente desigualdade no tratamento com os sujeitos ribeirinhos da Amazônia. Estes 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.

Nas palavras de Moreira e Silva (2002), esta concepção de uma sociedade baseada em práticas e valores derivados do mundo industrial foi amplamente difundida, de modo que à escola cabia o papel de transformar as novas gerações nos seus moldes econômicos, sociais e culturais. Neste caso, o currículo tornou-se a peça indispensável para conferir-lhe esta disciplinaridade de atender a ordem vigente e, apesar de todas as transformações na natureza e modificações sociais e da extensão do conhecimento, “o currículo continua fundamentalmente centrado em disciplinas tradicionais” (Moreira; Silva, 2002, p. 32).

Porém, hoje já há uma nova visão sobre o currículo. Na concepção destes autores, ele é considerado um artefato social e cultural, não sendo possível concebê-lo fora de seus

determinantes social, cultural, político e econômico, uma vez que o conhecimento estruturado pelo currículo deve estar vinculado à história da sociedade e da cultura que o concebe e de quem o desenvolve. Para eles,

O conhecimento corporativo como currículo educacional não pode ser mais analisado fora de sua Constituição Social e histórica. Não é possível alegar qualquer inocência a respeito do papel constitutivo do conhecimento organizado em forma curricular e transmitido nas instituições educacionais. A teoria curricular não pode mais, depois disso, se preocupar apenas com a organização do conhecimento escolar, nem pode encarar de modo ingênuo e não-problemático o conhecimento recebido. O currículo existente, isto é, o conhecimento realizado para ser transmitido nas instituições educacionais, passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente [...] (Moreira; Silva, 2002, p. 21).

Logo, a educação ribeirinha deve ser vista a partir da concepção de uma educação contextualizada, que considere a diversidade dos povos que nela vivem, respeitando suas diferenças e contemplando sua igualdade. Ou seja, uma educação para além do que é perpetuado pelo sistema, tendo como princípio a inclusão dos diversos atores que vivem nas regiões ribeirinhas, de maneira que sejam reconhecidos como sujeitos de direitos, e depois como protagonistas de seus processos educacionais (Carmo; Prazeres, 2013).

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 (Albarado; Vasconcelos, 2015, p. 60).

Neste 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. Assim, trazer esses conhecimentos e saberes locais para dentro da sala de aula implica no fortalecimento da identidade desse povo.

Toma-se, assim, as palavras de Loureiro (2015, p. 104) ao 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 através da vivência, da contemplação da natureza, da observação, do contato diário e das narrativas deixadas pelos antepassados e vivenciadas por eles que esses povos podem conhecer-se melhor e perceber quão rica é a sua história.

Oliveira (2015) assevera que o modo de vida dos ribeirinhos, com sua cultura de ser, estar, fazer e saber, é capaz de proporcionar o enfrentamento da realidade social mediante a

complexidade dos indivíduos ao se organizarem socialmente. Sendo assim, é necessário que se compreenda a expressiva ligação que estes têm com a natureza. É a partir dela que eles constroem todo o seu modo de vida e adquirem conhecimento empírico que é repassado de geração em geração. É por meio dessa vivência com a natureza – da floresta, de onde adquirem diversas frutas e caças, dos rios que possibilitam a pesca e do manejo com a terra para o cultivo de suas plantações – que eles retiram o sustento para a subsistência de suas famílias. Além disso, os rios servem, por vezes, como o único meio de transporte para se locomoverem.

No entanto, explicam Moreira e Silva (2013) que os saberes contidos no currículo “oficial” são os que prevalecem na construção do conhecimento dentro da escola, ignorando os saberes construídos historicamente pelas populações ribeirinhas. A esse respeito, Santomé (1995, p. 165) afirma que:

Os currículos planejados e desenvolvidos nas salas de aula vêm pecando por uma grande parcialidade no momento de definir a cultura legítima, os conteúdos culturais que valem a pena. Isso acarreta, entre outras coisas, que determinados recursos sejam empregados ou não, mereçam nossa atenção ou nossa displicência.

Nesse sentido, 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 quais influenciam ou determinam quais culturas devem ser estudadas e trabalhadas nas escolas (Santomé, 1995). Inviabilizando os alunos de refletirem sobre a importância de seus saberes, suas culturas e seus modos de vida, impondo uma visão global, sem considerar as particularidades e especificidades dessas populações.

Freire (2011, p. 31-32) enfatiza que o ensinar exige respeito aos saberes dos alunos, que ele denomina de educandos; por isso mesmo,

[...] pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária –, mas também, como há mais de 30 anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes?

Para este autor, o que deve se estabelecer é uma relação de “intimidade” entre os saberes do currículo oficial e os saberes das comunidades locais, compartilhando suas experiências sociais no ensinar em sala de aula (Freire, 2011).

Hage (2005), ao discutir sobre os desafios da educação do campo na Amazônia, expõe que uma das características fundamentais desta região é a heterogeneidade. Entretanto, essa diversidade, quando analisada no âmbito das políticas públicas, é desconsiderada. É o que se constata quando se percebe a realidade da educação que é ofertada para o meio rural, onde um único modelo pedagógico, uma única forma de entender e trabalhar os processos formativos, é utilizado (um currículo deslocado da realidade). Isto se opõe ao que vem sendo defendido pelos movimentos sociais que discutem e lutam por uma educação do campo em que as especificidades desse povo possam ser valorizadas enquanto saberes adquiridos de geração em geração.

Conforme Albarado e Vasconcelos (2015, p. 8),

As discussões sobre a diversidade implicam o debate contra a hegemonia de determinados conteúdos escolares que foram selecionados e legitimados, portanto, devendo ser aplicados indistintamente. Isso se amplia mais quando se trata de contextos diferenciados de aprendizagens, como é o caso dos estudantes de comunidades rurais/ribeirinhas da região amazônica, onde ainda prevalece a perspectiva de currículo escolar uniformizado a partir da perspectiva racional urbana ou urbanocêntrica. Este enfoque não valoriza os conteúdos da cultura ribeirinha, no que tange aos seus espaços produtivos, à relação que mantém com o meio ambiente, às manifestações culturais, aos mitos e aos contos, às lendas e à identidade de ser ribeirinho.

Desta forma, inserir na educação das comunidades ribeirinhas os conteúdos curriculares englobando o contexto local, sem que se perca de vista as peculiaridades e particularidades do modo de vida desses sujeitos, faz com que a aprendizagem passe a ser considerada através da interação e mediação entre educador e o educando como uma via de “mão dupla”. Esta forma de interação favorece que o processo de ensino-aprendizagem ocorra dialeticamente. Desse modo, o currículo torna-se mais atrativo e o sentimento de pertencimento tende a ser fortalecido, posto que nessas comunidades existem crenças, tradições, hábitos e saberes populares que são perpassados de geração em geração.

[...] as práticas curriculares aplicadas nas escolas ribeirinhas deveriam se caracterizar por meio das relações entre os saberes, as experiências e a cultura ribeirinha, fortemente interligada à construção do saber, a fim de revelarem práticas pedagógicas que influenciam na construção da identidade dos alunos ribeirinhos. Contudo, os estudos têm evidenciado a singularidade da cultura ribeirinha nos processos de ensino, de modo que seja possível gerar nas populações do campo o anseio de um currículo que integre a cultura, os saberes e as experiências diariamente desenvolvidos por esses sujeitos no

território ribeirinho, onde vivem, trabalham e constroem as suas relações sociais (Furtado; Carmo, 2020, p. 3).

A compreensão e a conscientização, nessa perspectiva, tornam-se imprescindíveis. A escola tem o dever de oferecer aos alunos ribeirinhos uma educação diferenciada, explorando o contexto local para adentrar ao seu universo e integralizando a educação aos seus saberes locais, de modo que este não se afaste da sua realidade; isto é, a educação ribeirinha deve embasar seu direcionamento de acordo com as peculiaridades de onde a escola está inserida, não devendo ignorar o contexto.

Nesta perspectiva: A experiência pedagógica implica sujeitos que vivam a prática, que a experimentem. Quando digo sujeitos, já tenho nessa afirmação uma opção político-ideológica. De um lado tenho o sujeito educador, enquanto formador, e do outro o sujeito educando-sujeito do processo de se formar. Quando o educando é reconduzido a pura incidência da ação do educador, temos aí uma distorção autoritária, já não é mais uma prática democrática (Freire, 1994, p. 7).

Por esta razão, Morin (2006, p. 104) entende que as culturas devem aprender uma com as outras, pois compreender é também aprender e reaprender constantemente, uma vez que, segundo o autor, “a compreensão entre sociedades supõe sociedades democráticas abertas, o que significa que o caminho da compreensão entre culturas, povos e nações, passa pela generalização das sociedades democráticas abertas”.

Desta feita, é necessário que a escola relacione suas atividades a partir dos saberes locais dos ribeirinhos, proporcionando um diálogo entre os sujeitos, para que possam expor seu modo de vida e suas experiências, evidenciando o extrativismo, a pesca, a caça, as safras de apanhar açaí, suas colheitas, suas crenças e suas tradições, de forma que sejam representados na escola através de cartazes, fotografias, alegorias em ambientes, nas lições, na linguagem escolar e na forma do professor ensinar. A escola precisa:

[...] se fazer mais presente na vida do estudante ribeirinho, se ela estivesse voltada para compreender e analisar a realidade do estudante, procurando valorizar o saber local associado ao saber universal formal. Para que ela possa se integrar cada vez mais, é necessário fazer mudanças, principalmente no que diz respeito ao currículo oficial, onde aprender não seja visto como uma obrigação ou dever a cumprir, mas como possibilidade de ver o mundo com outros olhos [...] (Souza, 2006, p. 65).

Neste sentido, esses conhecimentos precisam ir muito além dos livros didáticos, nos quais são destacados temas distantes e fora da realidade dessas comunidades; 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, ou seja, incorporar na matriz curricular conteúdos relativos aos saberes tradicionais, contemplando o fortalecimento da identidade cultural desses povos.

Paixão e Nascimento (2024) corroboram da ideia de que deve haver uma coadunação entre a educação escolar e a educação popular, 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, podendo servir de base para projetos de vida das gerações futuras de uma comunidade.

Assim, por meio dessa relação entre saberes locais e saberes educacionais, a escola deve trabalhar seu currículo baseado nessas reflexões, principalmente quando adentra aos 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.

Para Oliveira (2015), os saberes locais dos ribeirinhos são vivenciados a partir da exploração e das experiências que estes têm com o uso de seus espaços e com o que compõe a vasta natureza ao seu redor; são saberes estabelecidos através da relação do uso dos recursos naturais. Os ribeirinhos constroem seus modos de vida na terra, na floresta e nos rios, e assim forjam costumes, valores, práticas, saberes e linguagens. Nesse sentido é que devem ser considerados os saberes empíricos da comunidade sobre a natureza, e o saber científico representado pela escola, de forma que ambos estejam interligados.

Nesta concepção, ignorar os saberes das populações ribeirinhas, não os considerar dignos de atenção ou merecedores de um olhar diferenciado, tendo em vista a aplicação do conhecimento dito científico, é silenciar sua identidade cultural, por meio de um tratamento legitimado através de instrumentos oficiais, como os livros didáticos e as práticas pedagógicas e curriculares efetivadas nas instituições escolares, sem considerar o contexto amazônico (Lima, 2013). Dessa forma, reproduz-se práticas hegemônicas que remetem ao colonialismo, mantendo e aumentando as desigualdades e exclusões sociais.

Para Sacristán (2013), esta concepção de um projeto cultural e educacional, que procura legitimar o desenvolvimento da educação adequada, expressada por forças, interesses ou valores e preferências de determinados setores e grupos políticos da sociedade, não condiz com a realidade educacional de ampla possibilidade para todos em adquirir conhecimentos, mas demonstra uma distinta e desigual medida que só atende aos setores privilegiados. Para este autor:

É preciso insistir que os significados dos objetivos educacionais não podem estar circunscritos aos conteúdos dos limites estabelecidos pelas tradições

acumuladas nas disciplinas escolares. Da mesma maneira, consideramos que tanto essas quanto seus conteúdos são o resultado de certas tradições que podem e devem ser revisadas e modificadas (Sacristán, 2013, p. 23).

Esta 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 tradicionais com os conteúdos curriculares praticados nas escolas, é necessário que a escola invista em projetos voltados para as comunidades locais e busque subsídios para que, no processo de ensino-aprendizagem, os docentes envolvam os saberes tradicionais em suas práticas pedagógicas (Paixão; Nascimento, 2024).

Esta compreensão de se abordar a diversidade cultural no currículo escolar e nas práticas docentes, sobretudo em contextos tradicionais ribeirinhos, perpassa pela associação da interculturalidade, como uma educação que respeita e valoriza as diferenças culturais, o que será abordada no próximo tópico.

4.2 A interculturalidade no currículo escolar

Em nossas sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas e dinâmicas, assim como sua vontade de conviver. As políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz. Definido desta maneira, o pluralismo cultural constitui a resposta política à realidade da diversidade cultural. Inseparável de um contexto democrático, o pluralismo cultural é propício aos intercâmbios culturais e ao desenvolvimento das capacidades criadoras que alimentam a vida pública (UNESCO, 2002).

Não se pode abordar sobre diversidade cultural no currículo escolar e nas práticas docentes, sobretudo em contextos tradicionais e ribeirinhos, sem associá-los à interculturalidade. Ademais, é importante abordar sobre a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, proposta pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a qual expressa que se deve reconhecer a pluralidade das culturas e enfatizar que a identidade cultural é um direito que deve ser preservado. Deve-se apropriar da Educação intercultural, que busca desenvolver a igualdade, o respeito pelo outro; ou seja, a interação entre pessoas de culturas diferentes e que mantém relações de reciprocidade entre si. Assim, deve-se ponderar que as culturas são diversas e que deve ser levado em consideração, não apenas o sujeito, mas também o contexto em que ele está inserido, no caso específico, as comunidades ribeirinhas.

Através da interculturalidade haverá uma interação, uma relação de troca, entre as diferentes realidades, através de um encontro/confronto de culturas, provocando um crescimento para cada sujeito, a fim de que ele possa reconhecer-se como sujeito ativo na elaboração, escolha e atuação das estratégias educativas. Assim, a partir dessa perspectiva, ele poderá superar os muros da desigualdade e discriminação social, que tanto impedem de construir uma sociedade mais livre, mais justa e mais solidária, como nos diz Fleuri (2018, p. 46),

A “educação intercultural” [...] reconhece o valor intrínseco de cada cultura e defende o respeito recíproco entre grupos identitários. Além disso, a educação intercultural propõe construir a relação recíproca entre eles. Uma relação que se dá, não abstratamente, mas entre pessoas concretas. Entre sujeitos que decidem construir contextos e processos de aproximação, de conhecimento recíproco e de interação.

Destarte, espera-se que ocorra transformações nas relações de vivência entre os sujeitos, para que estes possam perceber que as culturas são múltiplas e que devem ser respeitadas e compartilhadas, no sentido de crescimento e construção de sua própria identidade. Fleuri (2018, p. 37) destaca que “[...] o foco central da prática educativa deixa de ser a transmissão de uma cultura homogênea e coesa. A preocupação fundamental da educação passa a ser a elaboração da diversidade de modelos culturais que interagem na formação dos educandos”. Por isso, a educação intercultural só é possível quando há o envolvimento dos docentes em suas práticas pedagógicas, de maneira a valorizar a dialogicidade entre as diversas culturas envolvidas no processo educativo, acolhendo as experiências dos alunos, além de suas crenças e valores.

Freire (1978, 1987) nos desperta para o pensamento dialógico quando propõe a valorização e o respeito dos diferentes grupos culturais, e que isso pode ser feito através de uma imersão em suas formas de vida, em suas percepções de mundo e em como concebem essas percepções. A dialogicidade possibilita a compreensão política das formas de opressão, despertando sentidos de coletividades diante dessas situações.

Dessa forma, os docentes da Ilha de Santana devem incluir os saberes locais de seus alunos, em seus planejamentos, reforçando entre eles a importância desses saberes e, ao mesmo tempo, valorizando o que trazem para a escola, no dia a dia. No entanto, para que isso aconteça, se faz necessário uma imersão desses docentes na comunidade, para que conheçam a realidade vivenciada pelos alunos, possibilitando a troca de conhecimentos e, conseqüentemente, uma melhora na aprendizagem.

Candau e Russo (2010) também se referem à interculturalidade como uma educação que respeite e valorize as diferenças culturais. No entanto, ressaltam que a educação intercultural, a

partir das reformas educativas, é vista em uma perspectiva hegemônica, utilizada como eixo articulador do currículo escolar ou como tema transversal, não visando mudanças estruturais e trabalhando os aspectos da diversidade cultural de forma limitada. Ainda as autoras esclarecem que a interculturalidade não é abrangente a todos os grupos, mas aos grupos subalternizados, reforçando as desigualdades e discriminações sociais.

Assim, referem-se à interculturalidade em uma perspectiva crítica, sendo um componente central no processo de transformação das sociedades, visando a democracia e a justiça social:

A interculturalidade é então concebida como uma estratégia ética, política e epistêmica. Nessa perspectiva, os processos educativos são fundamentais. Por meio deles questiona-se a colonialidade presente na sociedade e na educação, desvela-se o racismo e a racialização das relações, promove-se o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, combate-se as diferentes formas de desumanização, estimula-se a construção de identidades culturais e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos, favorecendo processos coletivos na perspectiva de projetos de vida pessoal e de sociedades [...] (Candau; Russo, 2010, p. 166).

Entende-se, portanto, que a perspectiva intercultural não pode ser desenvolvida apenas em determinadas situações específicas, como a incorporação de temas no currículo ou mesmo nos calendários escolares. Assim, se faz necessário que as instituições saibam respeitar as diferenças existentes e integrá-las a partir dos diferentes atores sociais e seus respectivos contextos, desmistificando a ideia de globalização lançada por grupos hegemônicos em que os sujeitos são vistos como homogêneos, sem cultura e sem identidade. Como afirma Candau (2013, p. 59),

[...] a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos ou por determinadas áreas curriculares, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar a cultura escolar e a cultura da escola como um todo, a todos os atores e a todas as dimensões do processo educativo, assim como a cada uma das escolas e ao sistema de ensino como um todo.

Reportando-se a Ilha de Santana, a escola deve trabalhar temas inclusos no currículo oficial, mas mostrar que, dependendo do local, estes temas são diferentes, visto que as culturas são diversas e que as comunidades existentes ao longo da Amazônia são heterogêneas, que possuem sua própria cultura. Ou seja, trabalhar, por exemplo, as lendas que são apresentadas em livros didáticos, mas, mostrar que a Ilha de Santana possui lendas que são contadas por seus antepassados e que não podem ser esquecidas, e sim mostradas e levadas ao conhecimento de outros grupos. Não somente as lendas, mas vários temas utilizados nos livros didáticos que, por

serem pensados e elaborados de forma homogênea, estão distantes da realidade ribeirinha; por isso, devem ser adequados, visando a aproximação dos saberes locais dessas comunidades.

Colaborando com a discussão sobre a interculturalidade crítica, Walsh (2009, p. 25) afirma que “[...] a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder [...]”. Assim, a educação intercultural vem para superar as práticas pedagógicas monoculturais, etnocêntricas e excludentes, que causam desigualdades, preconceitos, discriminações, supervalorização de alguns conhecimentos em detrimento de outros, além de exclusão e violência. Estendendo essa discussão para a Ilha de Santana, os docentes devem considerar que existem outras culturas, mas que a cultura local deve ser valorizada, fortalecendo o sentimento de pertencimento dos alunos.

Como afirma Fleuri (2018, p. 36), o monoculturalismo significa que todos os povos e grupos compartilham de uma cultura universal; no entanto, essa visão pode contribuir para legitimar a exclusão dos grupos minoritários. Partindo do posicionamento deste autor, surge a urgência no sentido de uma reflexão acerca da revisitação nos currículos escolares, para que sejam repensadas as práticas dos docentes, visto que cada grupo tem sua cultura, seu modo de vida, costumes e hábitos que devem ser trabalhados para que a educação seja algo significativo para eles. Faz-se necessário que não somente os docentes em suas salas de aula, mas a escola como um todo, o sistema como um todo, faça essa revisitação. Somente assim poderá haver avanço no currículo, consolidando o que estabelece o art. 28 da LDB.

A perspectiva monocultural é caracterizada a partir das diferenças entre as culturas, desigualdades e uma cultura comum a todos, contribuindo para uma educação pautada na transmissão de conhecimentos, reforçando uma cultura única, não ocorrendo a representação da afetividade entre professor e aluno. O professor é visto como o detentor do conhecimento, reportando-se ao que Freire (2011) chama de educação bancária, ou seja, uma educação de forma linear e fragmentada, na qual o professor é quem ensina e o aluno é quem aprende, não havendo reciprocidade nem troca de conhecimentos. Quando deveria ocorrer uma prática voltada à experiência do aluno, aos conhecimentos que ele carrega consigo.

As múltiplas culturas evidenciam a necessidade de se promover uma educação que ultrapasse a visão monocultural nas escolas, e que esteja voltada para a diversidade cultural e social. No entanto estas têm ignorado ou calado as diferenças culturais dos alunos, reforçando uma visão universalista de cultura e, conseqüentemente, as desigualdades sociais.

Como afirmam Moreira e Candau (2003, p. 161),

A escola sempre teve dificuldade de lidar com a pluralidade e as diferenças. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) recomendam claramente o atendimento às necessidades singulares dos alunos quando estabelecem que,

[...] a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino aprendizagem. [...] A escola, ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito às diferenças – não o elogio à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa; podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento (Brasil, 1997, p. 96-97).

Dessa forma, a escola precisa reconhecer as diferenças e repensar certas atitudes frente aos acontecimentos realizados, principalmente no que diz respeito ao fortalecimento das críticas relacionadas a grupos que são expostos e ridicularizados quando, nas escolas, são representados de forma preconceituosa e estereotipada em datas comemorativas, contribuindo para que o aluno se sinta à parte do contexto, com baixa autoestima e, conseqüentemente, excluído do sistema. Em contraste, “a perspectiva intercultural se apresenta como alternativa para a construção de uma escola que rompa com o viés padronizador, homogeneizador e monocultural da educação” (Candau, 2011, p. 14).

Cordeiro (2022) enfatiza que não se trata de inviabilizar datas como festas juninas ou dia do índio, mas que devem ser analisadas e situadas historicamente, contribuindo para que não se reproduza preconceitos e estereótipos nas escolas. Este é o caminho para a superação desse ideário, que acaba por constituir o conhecimento escolar e o restringe a uma epistemologia monocultural.

Assim, voltando-se para as comunidades tradicionais, mais especificamente as comunidades rurais ribeirinhas, destaca-se a urgência de uma educação voltada às necessidades e expectativas das pessoas que vivem no campo, de forma que seja utilizado um currículo que considere a diversidade cultural que envolve essas comunidades, de maneira que não seja utilizado um currículo único, ou seja, o mesmo usado para as populações de áreas urbanas.

Fleuri (2018) ressalta que, através da perspectiva intercultural, o professor pode desenvolver nos contextos educativos a articulação entre diferentes contextos subjetivos, sociais e culturais. E ressalta a importância de se trabalhar na perspectiva intercultural, e que esta vai além de textos como o livro didático, que muitas vezes são escritos na perspectiva da cultura oficial e hegemônica, e não para alunos pertencentes a “muitas culturas”. Destaca a

importância de se utilizar técnicas e as metodologias ativas, do jogo à dramatização; também diz que é preciso repensar as funções, os conteúdos e os métodos da escola, de modo a superar o seu caráter monocultural.

Dessa forma, para desenvolver a interculturalidade no currículo escolar é necessário que o docente realize atividades que propicie aos alunos o contato com as diversas culturas. Isto porque é por meio do diálogo e da troca de conhecimentos entre os atores envolvidos que passam a conhecer, respeitar, valorizar e ampliar seus conhecimentos a partir da cultura do outro, compreendendo a riqueza cultural que há nos diferentes grupos sociais, em especial as comunidades ribeirinhas. Por exemplo, pode-se trabalhar conteúdo do currículo oficial, mas fazendo a relação com os saberes locais, levando esses alunos a perceberem que dentro de sua comunidade, existem saberes que precisam ser preservados, valorizados e transmitidos para gerações futuras, para que assim possam manter viva a cultura deles.

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

Para Albarado e Vasconcelos (2015), a prática pedagógica docente está associada ao saber pedagógico, constituída em 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 (Albarado; Vasconcelos, 2015, p. 44).

Neste sentido, são muitos os saberes necessários à prática docente, mas não adianta apenas conhecê-los, é necessário que o docente se utilize deles, levando em consideração o conhecimento que esse aluno traz em sua bagagem, respeitando, valorizando e contribuindo para que esses saberes inerentes a sua vivência sejam preservados. Os docentes ocupam uma posição de mediadores da cultura e dos saberes escolares, que podem e devem fazer valer o que preconiza a LDB 9.394/1996. Tratando-se da educação ribeirinha, devem atender ao que dispõe o art. 28 da referida Lei, o qual dispõe sobre a Educação Básica para a população rural, preconizando a autonomia de se promover as adaptações necessárias à sua adequação às

peculiaridades da vida rural, possibilitando o uso da pedagogia da alternância nos currículos escolares das comunidades rurais.

Não se trata de excluir o currículo oficial, mas fazer uma junção entre eles, para que esse aluno tenha uma educação de qualidade e que valorize seus saberes locais, que se referem ao espaço amazônico ribeirinho e que devem ser utilizados na escola como lugar do encontro de culturas. A escola, ao trabalhar com diferentes saberes, valoriza as lutas históricas e sociais de uma comunidade, reflete sobre acontecimentos que marcam ou marcaram gerações, sendo uma prática social constituída de sentidos. Desenvolver essas práticas pedagógicas nas comunidades ribeirinhas requer o enfrentamento de uma série de desafios para ter acesso à educação de qualidade, e que possa oferecer uma melhor qualidade de vida para essas comunidades. Nesse sentido, surge a necessidade de se entender melhor os desafios que os docentes enfrentam para promover uma educação que proporcione maior aprendizado e desenvolvimento educacional dos alunos das comunidades ribeirinhas.

Dentre esses desafios está o acesso limitado a infraestrutura, com instalações inadequadas, espaços pequenos para realizar atividades práticas, salas de aulas precárias e a 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 (Mendes *et al.*, 2023).

Aliado a estes 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, aumentando significativamente os riscos de doenças nas comunidades ribeirinhas (Lima; Coutinho, 2024), o que conseqüentemente afeta a saúde dos educandos, comprometendo o seu desenvolvimento escolar.

Corroborando deste entendimento, Alves e Santos (2016, p. 61) asseveram que:

Dentre as dificuldades para o desenvolvimento da educação do campo estão as precárias condições para o seu funcionamento como, por exemplo, classes superlotadas, classes multisseriadas, falta de maiores investimentos em capacitações dos professores, insuficiência de materiais didáticos, infraestrutura inadequada das escolas, dentre outras. Essa realidade aponta para o fato de que, há muito, a educação do campo vem sofrendo as conseqüências da falta de comprometimento do Estado, órgão mantedor, responsável em primeira estância.

Não se pode deixar de destacar que, associado a essa falta de estrutura física, estão a carência de recursos financeiros e as restrições para a aquisição de materiais educacionais, o que inviabiliza a atuação do docente, em suas práticas pedagógicas, para promover qualidade

de ensino nas comunidades ribeirinhas, já que a carência de materiais didáticos e pedagógicos adequados impedem o docente de explorar novas formas de aprendizado, com conteúdo atualizado: “a ausência de recursos tecnológicos tais como computadores e acesso à internet, restringe o alcance dos estudantes a novos métodos de aprendizagem e dados atualizados” (Mendes *et al.*, 2023, p. 471). Para esses autores,

Garantir um desenvolvimento completo dos estudantes ressalta-se como urgente mediante o enfrentamento do desafio das escolas rurais em relação à carência de materiais didáticos e pedagógicos adequados, requerendo uma oferta disponível de recursos educativos facilitados. Impedindo-os de explorar novas formas de aprendizagem ou se manterem protegidos com conteúdo atualizado estão a falta de recursos financeiros e a dificuldade em acessar materiais educacionais específicos, que podem restringir os alunos. Para que os alunos possam enfrentar os desafios do mundo atual, é necessário que não ocorra um impacto negativo na qualidade da educação no campo, pois isso aprimoraria o desenvolvimento das habilidades e conhecimentos necessários. Para proporcionar uma educação de qualidade aos alunos que residem em áreas rurais, é necessário promover investimentos tanto em infraestrutura como também em recursos educacionais (Mendes *et al.*, 2023, p. 473).

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, levando-os a pensar que não conseguem realizar determinadas atividades e a julgarem-se incapazes de cumprir as tarefas escolares. São fatores observados pelos docentes por meios de suas atividades, pelo desenvolvimento escolar dos alunos, autoestima e humor durante essas atividades.

Seguindo por este eixo familiar, outro desafio é a falta da participação dos pais na vida escolar dos alunos, já que

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, 2008, p. 5).

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 voltado para eles durante parte do dia, no decorrer das aulas. O conhecimento da vida familiar, a forma como se relacionam com os filhos, como auxiliam em suas tarefas escolares, e os relatos dos pais

sobre as angústias e aspirações de seus filhos quanto ao seu aprendizado, contribuem de forma positiva para o desenvolvimento educacional do aluno.

Esta integração entre pais e docentes torna-se ainda mais efetiva quando envolve toda a comunidade, que deve se unir e 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, apórtem os recursos necessários para suprir os problemas de infraestrutura das escolas ribeirinhas. Ademais, devem fornecer materiais didáticos, pedagógicos e tecnológicos para minimizar os impactos negativos no processo de aprendizagem dos alunos, proporcionando condições para que o docente possa promover educação de qualidade.

Caldart (2002, p. 26) assevera que

[...] a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Deste modo, esta integração entre escola, gestores, docentes e toda a comunidade, deve lutar por seus direitos, buscando uma educação que tenha como finalidade ser desenvolvida, pensada e construída nos alicerces do lugar do educando, perpassando por sua história de vida, valorizando sua identidade e seu meio sociocultural, pois a história desses educandos é contada a partir da sua realidade e o meio em que eles vivem e vivenciam (Caldart, 2002).

Portanto, uma integração solidária entre docentes, pais, alunos e comunidade permite criar condições para uma experiência rica em aprendizagem, uma vez que fortalece a participação familiar na escola e envolve a comunidade de forma ativa no processo educacional, compartilhando seus saberes e narrativas culturais, estabelecendo uma rede de apoio e incentivos, colaborando com a construção de um projeto educativo mais eficiente para as escolas ribeirinhas e fomentando a formação de vínculos assentados na confiança conjunta e o respeito mútuo, solidariedade e responsabilidade social de toda a comunidade escolar (Mendes *et al.*, 2023).

É importante ressaltar que as comunidades ribeirinhas também são afetadas pela situação das classes multisseriadas que, em sua maioria, não possuem condições mínimas de infraestrutura para funcionar como escola. Possuem salas sem ventilação e sem número de carteiras suficientes, instalações elétricas deficientes, banheiros inadequados e, em muitos casos, não possuem prédio próprio, funcionando em prédios alugados, áreas de igreja ou mesmo

em casas de lideranças locais. Estudar nessas condições desfavoráveis é desestimular docentes e alunos a permanecerem na escola, a não terem orgulho da escola de sua comunidade, fortalecendo o estigma da escolarização empobrecida dessas comunidades, incentivando a população estudantil a buscar alternativas de estudar na cidade ou mesmo deixar de estudar, como solução dos problemas enfrentados (Hage, 2008).

Para este autor, o trabalho docente nas escolas multisseriadas apresenta dificuldades por parte do acompanhamento da Secretaria de Educação e do próprio gestor da escola, que não dão a devida atenção que deveriam dispensar às escolas, como o acompanhamento pedagógico e a formação dos professores, o que constitui desafios na elaboração do planejamento escolar e na organização do trabalho pedagógico, já que os docentes trabalham com muitas séries ao mesmo tempo e a faixa etária, o interesse e o nível de aprendizagem dos alunos são muito variados. Tudo isso acarreta o acúmulo de funções e tarefas do docente, dificultando 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. Nas palavras deste autor:

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, 2008, p. 3).

Note-se que são vários os fatores que levam uma baixa qualidade de ensino nas escolas ribeirinhas, sobretudo quando não há um comprometimento dos atores envolvidos no processo educativo. E aí 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, pois não possuem 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, promovendo ações que envolvam todos os agentes locais, respeitando as diversidades de ideias e diferenças culturais e saberes locais, aproveitando isso na sala de aula – isto é, planejando e desenvolvendo suas práticas pedagógicas valorizando os saberes regionais e, com isso, fortalecer o aprendizado dos educandos e contribuir para o processo de formação desses alunos. Para eles,

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 troca de conhecimentos, em que sejam reconhecidas e valorizadas as experiências e vivências dos alunos, levando em conta a “bagagem” carregada de saberes locais da comunidade em que este vive.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, recentemente apresentou uma modificação em seu art. 28, inciso I, por meio da Lei Nº 14.767 de 22 de dezembro de 2023, que trata da oferta de Educação Básica para a população rural, atribuindo aos sistemas de ensino a tarefa de promover as adaptações necessárias à sua adequação relativas às peculiaridades da vida rural e de cada região. Especificamente no que tange ao Inciso I, estabelece a possibilidade de uso da pedagogia da alternância nos currículos escolares das comunidades rurais, quando necessário:

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

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos das escolas do campo, com possibilidade de uso, dentre outras, da pedagogia da alternância (Brasil, 2023).

No entanto, o que se percebe na formação desses docentes é que são formados, em sua maioria, na cidade, nos grandes centros urbanos. Depois, vão para outras localidades e deparam-se com uma realidade para a qual não foram preparados, ou seja, não possuem uma formação adequada. E, por vezes encontram escolas, como aponta Mota Neto (2004, p. 82), com: condições precárias, tanto físicas quanto pedagógicas; dificuldades no acesso e continuidade nos estudos, provocados pela distância, acesso e deslocamento até os locais das aulas; constante rotatividade e falta de docentes; e organização pedagógica em classes multisseriadas.

Estas questões evidenciam os desafios em uma comunidade ribeirinha na Amazônia. Para Freire (1997, p. 8), “É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, mal pagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo”. Assim, a prática docente precisa ser refletida de maneira que considere o ambiente em que se desenvolve, de modo a construir um planejamento condizente com a realidade dos alunos, pois, é um lugar diferenciado, com diversas peculiaridades e

especificidades, 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 a compreensão de que ensinar não é transferir conhecimento e conteúdo. Ao contrário, deve ter o entendimento de que o seu processo formador permita-lhe criar as possibilidades para a sua produção ou à sua construção, pois o “ensinar inexistente sem apreender e vice-versa” (Freire, 2011, p. 25); isto é, embora diferentes entre si, educador e educando, ambos estão em constante aprendizado.

Para este autor,

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém (Freire, 2011, p. 25).

A escola tem uma função social, que não se resume tão somente à socialização de saberes acumulados pela ciência, deve possibilitar aos alunos, por meio de práticas pedagógicas específicas, compreenderem o mundo por uma perspectiva de ampliar seus conhecimentos, segundo o seu modo de ver, de sentir, de pensar e de agir. Neste sentido,

[...] as práticas curriculares aplicadas nas escolas ribeirinhas deveriam se caracterizar por meio das relações entre os saberes, as experiências e a cultura ribeirinha, fortemente interligada à construção do saber, a fim de revelarem práticas pedagógicas que influenciam na construção da identidade dos alunos ribeirinhos. Contudo, os estudos têm evidenciado a singularidade da cultura ribeirinha nos processos de ensino, de modo que seja possível gerar nas populações do campo o anseio de um currículo que integre a cultura, os saberes e as experiências diariamente desenvolvidos por esses sujeitos no território ribeirinho, onde vivem, trabalham e constroem as suas relações sociais (Furtado; Carmo, 2020, p. 3).

Isso perpassa por vivenciarem práticas pedagógicas que vinculem os conteúdos do currículo oficial aos saberes trazidos pelos alunos, os quais derivam das práticas cotidianas comunitárias que constituem os saberes locais.

Portanto, é preciso que os saberes locais dessas comunidades sejam alcançados pelo currículo escolar e inseridos na prática pedagógica dos docentes. Para isto, é importante que a formação inicial e continuada desses docentes esteja ligada à diversidade cultural dos povos em diferentes territórios pelo Brasil. Assim, o contexto amazônico, em especial o ribeirinho, necessita de docentes bem preparados e conhecedores desta realidade, para que possam enfrentar a diversidade e os desafios específicos da região.

5 SABERES LOCAIS DA ILHA DE SANTANA-AP E A INTER-RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES DA ESCOLA ESTADUAL OSVALDINA FERREIRA DA SILVA

Esta seção tem por objetivo apresentar os resultados da pesquisa, em diálogo com o aporte teórico adotado, no que diz respeito à vinculação das práticas pedagógicas com os saberes locais existentes na Ilha de Santana-AP, na visão dos docentes participantes da pesquisa (Quadro 5) vinculados à Escola Osvaldina Ferreira da Silva.

Como já informado na metodologia, as análises foram realizadas tendo como balizadores Análise de Conteúdo (Bardin, 2016) com o apoio do Método Hermenêutico (Gadamer, 2002), com a identificação das seguintes categorias: conhecimento dos docentes sobre os saberes locais da Ilha de Santana; as peculiaridades da comunidade ribeirinha nos currículos oficiais: a realidade dos discentes; abordagens sobre os saberes locais pelos docentes em suas práticas pedagógicas; e desafios enfrentados pelos docentes para integrar os saberes locais ao currículo escolar oficial. Assim, foram criadas quatro categorias, sendo possível delimitar e evidenciar os conteúdos de interesse da pesquisa, definindo-se unidades de registros, que se referem aos dados colhidos nas entrevistas que correspondem ao que cada categoria se propôs a analisar.

5.1 Conhecimento dos docentes sobre os saberes locais na Ilha de Santana

Esta categoria contemplou a análise referente às abordagens sobre a concepção dos docentes relativa aos saberes locais. Sobre este aspecto, D5 afirmou que “os alunos estão mais ligados na urbanização da cidade”, o que pressupõe que esta participante quis dizer que o aluno não está interessado em temas voltados para a sua realidade. No entanto, o que se percebeu através da imersão é que, devido ao movimento que ocorre diariamente, da Ilha para Santana, e vice-versa, esses alunos têm um contato maior com situações vivenciadas no meio urbano, como a facilidade em se obter internet e acesso a academias, cinemas, entre outros. Isto deveria ser aproveitado pelo docente e pela escola, no sentido de buscar meios para que a aprendizagem ocorra de forma mais atrativa, buscando estimular o aluno a olhar o seu contexto com maior interesse e, ao mesmo tempo, fortalecendo os saberes locais dessa comunidade.

“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”, foram termos relatados pela maioria dos docentes participantes da pesquisa sobre os saberes locais.

O que se pode destacar de suas compreensões acerca dos saberes locais é que elas estão relacionadas às atitudes e experiências vivenciadas no cotidiano da comunidade da Ilha de Santana, isto é, as especificidades de sua cultura. Sobre isso, Geertz (2014) chama atenção para a necessidade de conhecer o contexto em suas particularidades, ou seja, da parte para o todo.

Segundo o autor, esses saberes estão relacionados aos fenômenos culturais e à construção de significados, que são reflexos substancial da cultura de um povo, pois a cultura tem a ver com o comportamento humano, já que cada grupo ou comunidade tem suas peculiaridades e especificidades.

[...], a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade [...]. Compreender a cultura de um povo expõe a sua normalidade sem reduzir sua particularidade (Geertz, 2008, p. 10).

Loureiro (2015) assevera que embora se deva compreender que a cultura urbana se expressa de forma mais intensa com outras culturas e com maior velocidade nas mudanças, e que estas se interpenetram na cultura ribeirinha. Porém, não se pode perder de vista que a cultura ribeirinha reflete sua relação do homem com a natureza, mergulhada em um ambiente de acúmulo de experiências sociais e de criatividade de seus habitantes, além de suas riquezas originárias, de forma que melhor se expressa suas manifestações e expressões próprias, e por isso deve ser preservada.

Na visão dos docentes, os saberes são reconhecidos por eles como a cultura dos ribeirinhos, como a vivência e o meio de vida deles a partir dos conhecimentos repassados de geração em geração nesse ambiente ribeirinho, onde “a cultura mantém sua expressão mais tradicional, mas ligada à conservação dos valores decorrente de sua história” (Loureiro, 2015, p. 77).

Para Pereira e Santos (2021), os saberes ribeirinhos estão fortemente ligados às suas relações sociais, da sua subsistência e de sua família, sua religiosidade, seus festejos, suas lendas e histórias que constroem a sua identidade e a sua origem, apoiados no conhecimento e experiência sobre as marés, períodos de pesca, período de chuvas, saberes sobre a mata, a água e a terra, dando-lhes significados. Ou seja, são “[...] provenientes de sua relação de trabalho com a terra, com a mata e com as águas e a sua relação com as comunidades, populações e

culturas locais. Saberes que expressam dimensões educacionais, religiosas, medicinais, produtivas, culturais, etc.” (Oliveira, 2004, p. 54).

Os saberes locais traduzem a organização de um espaço que se conecta, interage com outras comunidades ribeirinhas, chegando a uma escala regional, a qual propicia inter-relações dotadas de significação, aprendizados e manifestações de um viver ribeirinho; refere-se às particularidades de cada uma dessas comunidades; expressa muito do repertório dos saberes locais [...], retratam visões de mundo de determinados grupos sociais (Sousa; Sousa, 2022).

Ainda nesta categoria, os docentes foram indagados se, sobre o convívio com os moradores da Ilha de Santana, poderiam informar quais saberes são praticados nesta comunidade ribeirinha. Pelo que se pôde extrair dos relatos, apenas a docente D7 informou não saber: “[...] no geral, eu não sei passar essa informação [...]”. Parece inexistir uma identificação da docente com essa comunidade, o que pode ensejar um distanciamento com a realidade cultural e identitária de seus alunos.

No entanto, os demais docentes foram enfáticos em enumerar os mais diversos saberes praticados na comunidade da Ilha de Santana, como pode-se verificar na fala de alguns docentes. D1: “[...] utilizam o transporte de pessoas, em pequenas embarcações, como meio de sobrevivência; as festividades religiosas; o artesanato; as plantas medicinais como cura das enfermidades”; D2: “Técnica de plantio e colheita [...]”; D4: “Destacam-se a pesca, a colheita de frutos como o açaí, laranja, acerola, entre outras. Outra prática bastante usual é o uso de catraia, no transporte entre a área rural e urbana”.

É importante que o docente tenha a percepção de que conhecer os saberes locais da comunidade da Ilha de Santana permitirá que possa compreender melhor de que maneira poderá desenvolver suas atividades em sala de aula, pois este conhecimento implica tanto na relação de ensinar quanto na de aprender. Isto porque os saberes construídos pelos ribeirinhos envolvem a história da comunidade, suas singularidades, particularidades e especificidades.

Certamente cabe ao docente ter a curiosidade para poder ensinar e também aprender, pois, como anuncia Freire (2011, p. 83): “como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo nem ensino*” (Freire, 2011, p. 83).

Nesse cenário, é importante compreender que o ribeirinho é um homem imbuído dos saberes da tradição, não de um conhecimento do saber científico, mas de um saber popular, portador de conhecimentos e saberes específicos, que lhe permite viver e sobreviver em seu lugar. Estes saberes são construídos desde pequenos, quando homens e mulheres ribeirinhas entremeiam suas vidas diariamente, desde o amanhecer ao entardecer, imersos em afazeres,

deveres e querereres, com rotinas de atividades locais, nas quais crianças, jovens e adultos misturam-se nos afazeres da caça, da pesca, do plantio, da colheita, do cuidado com animais e do cuidado; assim, há a construção e constituição de saberes, que são transmitidos de geração a geração, o que lhes permite viver em harmonia com a natureza e com o grupo (Lima; Andrade, 2010). Sendo assim,

[...] as representações sociais construídas pelos ribeirinhos são um tipo de saber compartilhado que contribui não só para a comunicação entre si, mas demarca os elementos de construção identitária que o constituem. São esses elementos, ou seja, tal construção identitária que os conduzirá na relação com o mundo e com os demais saberes necessários para viver nele (Lima; Andrade, 2010, p. 69).

Na análise das falas, detectou-se uma compreensão limitada da realidade ribeirinha e da ação pedagógica neste contexto, como se observa nas respostas de alguns docentes. D5: “Bem pouco, os alunos estão mais ligados na urbanização da cidade”; D7: “[...] às vezes a gente tem dificuldade de algumas situações “[...], mas assim, no geral, eu não sei passar essa informação [...]”. Estas compreensões poderão comprometer a atuação do docente em sala de aula, já que esta realidade é diferenciada.

A realidade em foco exige do docente uma concepção sobre os saberes locais dos ribeirinhos, devendo ser capaz de entender que “o olhar que não considera essa relação de simbiose com a natureza, seus ciclos, ecossistemas, dinâmica, de onde emergem e para o qual são necessários conhecimento e estratégias em particulares, será um olhar incompleto” (Lima, 2013, p. 94).

Portanto, é preciso ter um olhar mais aprofundado sobre o modo de vida dessas comunidades ribeirinhas entendendo suas manifestações culturais, sua relação com a natureza e suas mais diferentes situações do cotidiano. Por isso, pressupõem-se que o docente deve estar imerso nesses conhecimentos que são abundantes, além da vasta diversidade de elementos naturais e de experiências vivenciadas nas comunidades ribeirinhas, para que suas atividades pedagógicas estejam em consonância com os saberes locais.

É importante que o docente esteja atento aos saberes praticados na comunidade da Ilha de Santana para que, em suas práticas pedagógicas possa evidenciar esses conhecimentos e, a partir dessa compreensão, dialogar com os saberes locais do modo de vida dos ribeirinhos, contribuindo para uma educação mais significativa, na qual sejam reforçados os costumes, os hábitos, os valores e as experiências vivenciadas em seus contextos.

Ao se permitir absorver os conhecimentos locais, participando das experiências vividas, possibilita-se ao docente desenvolver suas atividades pedagógicas, atuando com conhecimento

de causa, e assim desenvolver uma educação digna e de qualidade para seus alunos ribeirinhos, sem que se perca de vista as peculiaridades dessa comunidade.

5.2 As peculiaridades da comunidade ribeirinha nos currículos oficiais: a realidade dos discentes

A LDB é a lei brasileira de maior importância na educação, pois é ela que regulamenta todo o sistema educacional (público e privado) do Brasil. Por meio de diretrizes e bases da educação nacional, o Ministério da Educação (MEC) elabora o currículo escolar que norteará todo o processo educacional, sendo enviado para as Secretarias de Educação, de onde são repassados às Escolas. A expectativa é que todo o arcabouço nele contido esteja em sintonia com a realidade de cada região.

É preciso ter a compreensão de que a cultura do ribeirinho é resultante da relação que ele tem com a natureza; a forma como interage nesses espaços, criando e recriando a partir da sua vivência e dos ensinamentos que são repassados de geração em geração; construindo, recriando e transformando o que lhe é dado pela natureza, para atender as suas necessidades. Cada ensinamento precisa ser vivenciado de acordo com a realidade dos ribeirinhos, para tenha significado e possa contribuir para que se sintam parte do processo educacional.

Com relação aos docentes da Escola Estadual Osvaldina Ferreira da Silva, lócus da pesquisa, a maioria deles relatou que o currículo da escola estabelece um diálogo com a realidade vivenciada pelos ribeirinhos da Ilha de Santana, então presume-se que, em suas práticas pedagógicas, os conteúdos curriculares desenvolvidos em sala de aula estão em consonância com os saberes locais desta comunidade.

Compreender esses saberes, nas palavras de Freire (1995, p. 110), significa “abrir-se a ‘alma’ da cultura é deixar-se ‘molhar’, ‘ensopar’ das águas culturais e históricas dos indivíduos envolvidos na experiência”. Ou seja, é preciso que o docente conheça a realidade da comunidade na qual está inserido; é necessário sentir esse mundo, buscar entender a lógica do cotidiano e mergulhar nele. Isto só é possível se todo este conhecimento empírico, todo este saber local, fizer parte do currículo escolar que envolve o processo de ensino-aprendizagem.

O docente D9 não se limitou apenas a dizer que o currículo escolar estabelece um diálogo com a realidade vivenciada pelos ribeirinhos da Ilha; foi além e relatou a preocupação da escola com as dificuldades que os alunos têm para chegar à escola, demonstrando que realizam as adaptações reais não somente no currículo, mas nas situações necessárias para não prejudicar seus alunos. Relatou o docente D9:

Aqui os nossos alunos dependem do transporte fluvial, vêm de localidades distantes, e por isso, tem que se levar em conta essas especificidades, a escola de certa forma tem essa preocupação com essas particularidades que temos aqui na comunidade, com essas dificuldades.

A educação ribeirinha deve ser vista a partir da concepção de uma educação contextualizada, que considere a diversidade dos povos que nela vivem, respeitando suas diferenças e contemplando sua igualdade. Ou seja, uma educação para além do que é perpetuado pelo sistema, tendo como princípio a inclusão dos diversos atores que vivem nas regiões ribeirinhas, de maneira que sejam reconhecidos como sujeitos de direitos, e depois como protagonistas de seus processos educacionais (Carmo; Prazeres, 2013).

Os docentes participantes da pesquisa afirmaram, em sua maioria, que o currículo por eles utilizado valoriza os saberes locais. Observou-se, por meio do relato da docente D1, que: “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”. Esta fala pressupõe que o currículo oficial é adaptado por alguns docentes para contemplar os saberes e experiências vivenciadas pelos alunos ribeirinhos. Esta visão permite compreender que não se pode aceitar o currículo oficial como pronto e acabado, uma vez que:

Os conhecimentos escolares, denominado pelo sistema educacional como conteúdos, já vêm prontos, listados por série e divididos nos bimestres para serem ensinados, independentemente do contexto no qual a escola está inserida. Isso 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).

É muito pertinente a colocação da docente, pois corrobora o pensamento do autor acima citado, que denota a preocupação com o aprendizado dos alunos ribeirinhos a partir da valorização de conteúdos que sejam significativos para eles, incorporando suas experiências e vivências no plano educacional, para que seus conhecimentos escolares se desenvolvam por meio de questionamentos sobre a sua realidade.

Em outro relato, a docente D6 afirma que: “Todo currículo tem que ser flexível à realidade da comunidade, mas não deixar de cumprir os conteúdos de cada disciplina”, isto é, deve-se valorizar os conhecimentos e os saberes locais, ao mesmo tempo em que se cumpre o que consta no currículo oficial. Ou seja, “eles não descartam os conhecimentos escolares advindos do sistema, mas selecionam o que consideram mais importante de acordo com a realidade dos educandos” (Almeida, 2010, p. 166).

No relato da docente D9 é expressado 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”. Porém, tanto na entrevista como na observação participante, que foi realizada nas salas de aula, observou-se que há docentes que não adaptam conteúdos para a realidade dos alunos e ocupam-se tão somente de repassar os conteúdos que já vem “pré-determinados” pela SEED, utilizando, por exemplo, o livro didático em suas aulas, desmerecendo a educação ribeirinha e desvalorizando os saberes daquela comunidade, sem se dar conta de que isso pode afetar diretamente na educação de seus alunos, já que possuem uma realidade totalmente adversa do que consta no currículo oficial.

Esta postura pode evidenciar a conduta desses docentes alienados por suas ideias e certos padrões ligados 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 fortalece a divisão e a exclusão desse grupo.

Por outro lado, às vezes, eles se sentem na obrigação de repassar conteúdos, que, não obstante, estão muito distantes da realidade dos alunos e do próprio professor. Encontram-se, portanto, sem uma alternativa, sem respostas para determinados problemas com que se defrontam na prática educativa (Gerone Junior; Hage, 2013, p. 39).

No entanto, a LDB estabelece que o docente realize as adequações necessárias às suas necessidades nas práticas pedagógicas, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2011, p. 25).

Assim, se faz necessário que os docentes se afastem desses padrões curriculares impostos de “cima para baixo”, desvinculados do contexto cultural e social dos alunos ribeirinhos e que negam a diversidade cultural presente nesse contexto.

Freire (2011) assevera que ensinar exige respeito aos saberes dos alunos, que são socialmente construídos na prática de suas comunidades, aproveitando as experiências que eles têm de viver nessas áreas ribeirinhas, incluindo esses saberes locais em seus conteúdos curriculares. Questiona o autor,

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina. [...] por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamental aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? “Porque dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos, estes operam por si mesmos” (Freire, 2011, p. 32).

Vale ressaltar que esta concepção de que, na prática, o docente deve apenas transferir o conhecimento dos conteúdos curriculares que a ele foi repassado, é uma visão ultrapassada e retrógrada, e que não deve servir de justificativa para que se desenvolva um planejamento escolar que exclua os saberes locais das práticas pedagógicas.

A LDB, em seu art. 28, permite que a escola passe a ter autonomia para adaptar seu currículo escolar às peculiaridades de cada região. Este artigo dispõe sobre a autonomia que as escolas têm para adaptarem seu currículo aos meios necessários para trazer para dentro de sala de aula os conhecimentos e as experiências do cotidiano dos alunos ribeirinhos, adaptando os conteúdos curriculares às suas realidades.

Para Almeida (2010), não há como desenvolver práticas pedagógicas baseadas em um único modelo de educação. O docente, dadas as singularidades e particularidades da região, não deve desenvolver seu planejamento escolar baseado em uma concepção de reprodução do conhecimento de acordo com as orientações advindas da Secretaria de Educação, mas produzir saberes segundo as experiências locais, sobre o cotidiano de seus alunos, para que assim possa orientar o seu fazer pedagógico.

Portanto, é preciso que os saberes locais dessas comunidades sejam alcançados pelo currículo escolar e inseridos na prática pedagógica dos docentes. Para isto, é importante que os docentes estejam ligados à diversidade cultural das áreas ribeirinhas em que atuam, que sejam conhecedores desta realidade, para que possam enfrentar os desafios específicos da região. Para a docente D1, estas adaptações 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. Entretanto, essa é uma realidade que ainda está longe de se concretizar, pois se nas áreas urbanas as dificuldades já são evidentes, nas áreas rurais tendem a serem ampliadas. Isto é visível na incipiente estrutura física, carência de recursos financeiros e restrições para a aquisição de materiais educacionais, que inviabilizam a atuação do docente em suas práticas pedagógicas, para promover uma educação de qualidade nas comunidades ribeirinhas, já que a carência de materiais didáticos e pedagógicos adequados impedem o docente de explorar novas formas de aprendizado, com conteúdos atualizados, além disso, “a ausência de recursos tecnológicos tais como computadores e acesso à internet, restringe o alcance dos estudantes a novos métodos de aprendizagem e dados atualizados” (Mendes *et al.*, 2023, p. 471).

No geral, a maioria dos docentes afirmou que sim, a escola promove adaptações no currículo, levando em consideração ao que preconiza o art. 28 da LDB, de 1996. Porém, estas adaptações partem mais diretamente do próprio docente, que procura ajustar o currículo oficial às peculiaridades da comunidade da Ilha de Santana. A docente D3 afirmou que “[...] 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 corroborado por outras docentes. A docente D6 disse que: “Muitos livros não estão adequados com a realidade da comunidade, devendo o professor junto com a escola adequar”; a docente D9 afirmou: “Sim, a gente teve muitos cursos, palestras aqui, que são direcionados para nós professores, de aperfeiçoamento nosso e pra gente praticar isso com nossos alunos”; e a docente D10 complementou: “Sim, a gente consegue sim adaptar parte do conteúdo, eu tento o máximo possível aproximar eles de suas realidades”.

Ficou evidente que as atribuições das docentes vão além das práticas em sala de aula – cabe a elas adaptarem o currículo apresentado pela Secretaria, dentro da realidade da comunidade ribeirinha da Ilha de Santana. A “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).

Essas adaptações dos saberes locais no currículo oficial são indispensáveis para a construção de uma escolarização rural que valorize seus conhecimentos e que vai compor a prática educativa dos docentes; porém, é necessário o envolvimento de todo corpo docente nesta construção educacional. Para Alves e Santos (2016, p. 61),

[...] a escola deve proporcionar meios eficazes para a prática educativa social planejada e organizada. Cabe a escola orientar seus membros a trabalhar em busca do sentido ético da formação, indispensável a qualquer ação de cidadania. É relevante que ao se imbuírem dessa concepção, busquem discutir a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a recusa de toda forma de discriminação, ao mesmo tempo em que atitudes de solidariedade e de prazer no trabalho desenvolvido sejam incentivadas.

Portanto, para que o conhecimento escolar nas comunidades ribeirinhas possa se desenvolver de forma que atenda as expectativas dos alunos dessas áreas, é necessário que os docentes possam incluir conteúdos que tenham relevância e significado para estes alunos, em uma perspectiva de se estabelecer uma relação dialógica entre os saberes locais e os saberes selecionados e repassados pela escola, de maneira que se propicie o avanço na construção de um ensino-aprendizado de qualidade, dentro da realidade das comunidades ribeirinhas.

Neste sentido, cabe à escola exercer o papel que favoreça a mediação entre docentes, alunos e currículo, cujos conteúdos são objetos de práticas pedagógicas realizadas na sala de aula. Ela é o espaço organizado para facilitar o processo ensino e aprendizagem e deve auxiliar o docente neste processo de construção do conhecimento, para que dessa forma possa realizar as adaptações necessárias no currículo oficial, estabelecendo um “diálogo” com os saberes locais, de maneira que os docentes possam compor suas práticas pedagógicas, por meio da troca de conhecimentos (empíricos e científicos), contribuindo para o equilíbrio de uma educação de qualidade, permitindo aos alunos ribeirinhos reconhecesse inseridos no projeto educacional.

Também nessa categoria, buscou-se verificar se a escola realiza atividades voltadas para o resgate e fortalecimento dos saberes locais. Em relação a esse aspecto, é preciso destacar a importância da preservação dos saberes locais para a sobrevivência e manutenção da cultura da comunidade ribeirinha da Ilha de Santana.

Portanto, se faz necessário que toda essa diversidade cultural e os modos de vida dos ribeirinhos sejam abordados nas práticas pedagógicas dos docentes da Escola Estadual Osvaldina Ferreira da Silva, fortalecendo esses saberes junto aos alunos da referida escola, como forma de se garantir que as gerações futuras possam compreender o saber, o criar e o fazer de sua cultura.

Um dos mecanismos de luta dos docentes para a realização de atividades voltadas para o resgate e fortalecimento dos saberes locais na Escola Osvaldina Ferreira da Silva, na Ilha de Santana, está no “fortalecimento das identidades dos sujeitos amazônidas, a partir do reconhecimento dos seus saberes como dignos de dialogar com os saberes escolares e compor a ‘lista’ de conteúdos a serem trabalhados no ano letivo” (Almeida, 2010, p. 165). Este parece ser o objetivo pretendido pela maioria dos docentes, que assim se manifestaram:

D1: Sim, vários projetos: na festa do folclore é apresentado para a comunidade o estande das plantas medicinais, os cuidados com o rio, que não pode jogar lixo.

D6: Datas comemorativas Folclore, amostras pedagógicas, etc.

D8: Constantemente, todas as práticas que a escola realiza sempre são voltadas para a comunidade. Sempre tem o cunho social acima de qualquer outra situação.

D9: A gente trabalha com o projeto Horta, onde ele vai aprender a cultivar e resgatar e fortalecer a sua cultura.

D10: A escola procura fortalecer a cultura local, por meio de atividades extra escolar, como por exemplo, através do esporte, trazendo para dentro da escola.

Percebe-se nos relatos um desejo de fazer acontecer, uma consciência de que trabalhar com as diversidades que caracterizam as comunidades ribeirinhas e as pessoas que nela vivem e constroem suas identidades é o que lhes move, “mobiliza e produz diversos saberes para ensinar e, ao mesmo tempo, aprender com os alunos e as pessoas com as quais interage na comunidade onde atua/mora” (Almeida, 2010, p. 23).

Para os docentes D3 e D5, toda essa expectativa em se buscar o resgate e fortalecimento dos saberes locais sofreu uma descontinuidade devido à pandemia causada pelo avanço do coronavírus (covid-19), que ocasionou a suspensão das aulas presenciais por atividades não presenciais em momento de distanciamento social físico: segundo D3, “nós temos projetos muitos bons na escola, como o do folclore, das plantas medicinais, [...] mas infelizmente, depois da pandemia, aí deu uma parada”; D5 assim complementou: “Antes da pandemia ocorria feira cultural e temas nas festas juninas”.

Essa situação de calamidade levou os docentes a ressignificarem suas práticas pedagógicas, buscando alternativas para desenvolver suas atividades junto aos ribeirinhos, submetidos a regimes especiais da modalidade de educação à distância, que compreende atividades não presenciais mediadas ou não por tecnologia de informação. Todavia, essa foi uma alternativa paliativa para evitar a paralização do ensino.

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”. Desta feita, é preciso que as escolas ribeirinhas considerem o contexto em que estes alunos estão inseridos, seus conhecimentos e sua bagagem cultural, trazendo-os para dentro da sala de aula, programando atividades destinadas ao resgate e fortalecimento dos saberes locais, visando a preservação da cultura das comunidades ribeirinhas.

Como já enfatizado anteriormente, deve-se acrescentar no processo ensino-aprendizagem a integração dos conhecimentos trazidos por seus alunos para dentro do currículo viabilizado para as escolas urbanas, pois trata-se de conhecimentos intergeracionais e que não podem ser dissociados em sala de aula. Sendo assim, o conhecimento precisa estar voltado às experiências e vivências de cada indivíduo, visto que o currículo e a cultura são conceitos interligados.

Ficou demonstrado que a maioria dos participantes da pesquisa busca integrar os conhecimentos oriundos da comunidade em questão, aos saberes trabalhados no currículo oficial, ressaltando a importância de se levar em consideração o contexto em que estes alunos

estão inseridos, seus conhecimentos e sua bagagem cultural, trazendo-os para dentro da sala de aula os saberes de sua vivência e experiências. Relataram os docentes:

D1: Sim, é importante integrar o contexto ribeirinho, além de reunir as disciplinas e os conteúdos a serem implementados e cumprido pelas escolas.

D2: [...] 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.

D3: [...] eu procuro associar, com realidade da ilha de Santana e os conteúdos, trabalhar isso.

D5: Sim, pois o conhecimento único que eles têm, teria que ser repassado para os mais jovens, e a única forma de “obrigá-los”, seria ter relação com as disciplinas.

D9: Bom, importante seria integrar porque a gente trabalha isso aqui, visando as especificidades da região.

Evidencia-se, assim, que os docentes são conscientes da importância de integrarem em suas práticas pedagógicas os conteúdos associados a realidade de seus alunos, implementando um currículo que procura preservar e valorizar as especificidades e diversidades da região. Logo, integrar os conhecimentos trazidos na bagagem desses alunos é de fundamental importância na prática pedagógica dos docentes das comunidades ribeirinhas, em especial a Ilha de Santana, que é o ambiente da referida pesquisa.

O docente, independentemente da série/ano em que trabalha, necessita ter, em sua prática educativa, a compreensão da necessidade de trazer os conhecimentos, as experiências e as características da vivência do aluno para dentro das suas atividades. Dessa forma, trabalha-se o contexto em que esse aluno está inserido e a aprendizagem torna-se mais significativa, ocorrendo troca de conhecimentos, de forma que uns aprendem com os outros, aumentando e enriquecendo os saberes culturais.

Para Carmo e Prazeres (2013), é necessário ter a compreensão de que a educação ribeirinha deve ser vista como uma educação contextualizada, que considere a diversidade dos povos que nela vivem, respeitando suas diferenças e contemplando sua igualdade. Ou seja,

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 (Albarado; Vasconcelos, 2015, p. 60).

Trazer esses conhecimentos e saberes locais para dentro da sala de aula implica no fortalecimento da identidade desse povo. Por isso, interligar os saberes empíricos das comunidades sobre a natureza e o saber científico representado pela escola é 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, visto que refletem a identidade destes sujeitos” (Abreu *et al.*, 2013, p. 81).

O processo educativo ribeirinho necessita de um currículo construído coletivamente e que possibilite ao trabalhador ribeirinho ser valorizado pela importância de seu trabalho; possibilite ter conhecimento sistematizado para continuar lendo e criticando suas e outras realidades sociais, econômicas, ambientais e culturais (Souza *et al.*, 2017, p. 170).

Como pontua Almeida (2010), isto não significa separar o currículo utilizado na zona urbana e rural, mas dar visibilidade às especificidades e singularidades dessas comunidades ribeirinhas. Por isso, defende-se a construção de um currículo que abranja as demais culturas e suas identidades, para que se complementem entre os conhecimentos socializados, possibilitando aprender que ambos estão integrados mutuamente, e que de modo algum um conhecimento se sobrepõe ao outro, mas que ambos se complementam.

Moreira e Silva (2013) asseveram que os saberes do currículo “oficial” são os que prevalecem na construção do conhecimento dentro da escola, ignorando os saberes construídos historicamente pelas populações ribeirinhas. A esse respeito, Santomé (1995, p. 165) afirma que:

Os currículos planejados e desenvolvidos nas salas de aula vêm pecando por uma grande parcialidade no momento de definir a cultura legítima, os conteúdos culturais que valem a pena. Isso acarreta, entre outras coisas, que determinados recursos sejam empregados ou não, mereçam nossa atenção ou nossa displicência.

Esta visão de um currículo homogêneo, que inviabiliza os alunos de refletirem sobre a importância de seus saberes, suas culturas e seus modos de vida, impondo uma visão distorcida da realidade ribeirinha, sem considerar suas particularidades e especificidades, ainda circula no meio docente da Escola Estadual Osvaldina Ferreira da Silva. Isto foi averiguado pela pesquisadora em suas observações nas salas de aula, como uso do livro didático e cópias do quadro e livro, não havendo uma ligação dos conteúdos com a realidade dos alunos. Isto pode ser explicado pela afirmação de 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”.

Infelizmente ocorre o que disse D6, porém essa não deve ser conduta de um docente, ou seja, que se limita a reconhecer o papel da educação ribeirinha, sem demonstrar qualquer compromisso com o ensino que valorize a cultura e a identidade de seus alunos.

O aluno não deve ser mero receptor dos conteúdos repassados pela escola, mas ser um agente de transformação com a formação recebida na escola e na vida. Ao docente não cabe apenas um olhar urbanocêntrico, no sentido de vivências extra comunidade apenas para cumprir a sua obrigação de ensinar.

De acordo com Abreu *et al.* (2013), os currículos escolares são voltados para a educação da zona urbana e reproduzidos na zona rural, não considerando que as culturas são diversas e que não podem ser pensadas de maneira generalizada. No caso das áreas ribeirinhas, os alunos têm suas especificidades, individualidades e particularidades que não podem ser esquecidas no processo ensino-aprendizagem. Isto se opõe ao que vem sendo defendido pelos movimentos sociais que discutem e lutam por uma educação do campo em que as especificidades desse povo possam ser valorizadas enquanto saberes adquiridos de geração em geração.

Conforme entendimento de Albarado e Vasconcelos (2015), ainda prevalece a perspectiva de um currículo escolar uniformizado, a partir da perspectiva racional urbana ou urbanocêntrica. Implica-se 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.

Ou seja, esta perspectiva não valoriza os conteúdos da cultura ribeirinha no que tange aos seus espaços produtivos, a relação que mantém com o meio ambiente, as manifestações culturais, os mitos, os contos, as lendas e a identidade de ser ribeirinho, havendo a necessidade de lutar pela valorização da diversidade cultural desses povos e a inserção de seus saberes no currículo escolar.

Compreender é também aprender e reaprender constantemente, uma vez que “a compreensão entre sociedades supõe sociedades democráticas abertas, o que significa que o caminho da compreensão entre culturas, povos e nações, passa pela generalização das sociedades democráticas abertas” (Morin, 2006, p. 104). Assim, a escola precisa respeitar, acolher, aproximar e integrar os conhecimentos do cotidiano do aluno, fazendo uma relação desses conhecimentos com o currículo praticado na escola.

Pensando ainda em espaços adequados, para que essa aprendizagem aconteça, é preciso que em seu quadro funcional estejam presentes docentes do quadro efetivo, evitando assim a rotatividade e a presença de docentes sem o conhecimento dos saberes locais, e que possuam graduações nas diferentes áreas, para que assim possam atender as necessidades da escola ribeirinha, segundo o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases Nacional da Educação (LDB 9394/1996), respeitando as diversidades locais dessa comunidade.

Segundo Brandão (2007), o acesso aos conhecimentos transmitidos na escola possui relevância política para as classes populares, mas estes conhecimentos precisam estar articulados com os saberes produzidos por elas, pois como aborda Freire (1993, p. 86), “o respeito ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural”. Ou seja, respeito a esses saberes contribui para o fortalecimento da identidade cultural ribeirinha.

O docente, ao integrar os saberes locais dos alunos ao currículo, reconhece o significado das crenças, valores, hábitos, atitudes para a comunidade ribeirinha, rompendo com uma concepção urbanocêntrica de educação e contribui para a construção de uma educação voltada para as especificidades dos povos da Amazônia ribeirinha.

A mudança de olhar sobre o currículo, hoje, já demonstra uma nova visão que, na concepção de Moreira e Silva (2002), é considerado um artefato social e cultural, não podendo concebê-lo fora de seus determinantes social, cultural, político e econômico, uma vez que o conhecimento estruturado pelo currículo deve estar vinculado a história da sociedade e da cultura que o concebe e de quem o desenvolve. Para eles,

O conhecimento corporativo como currículo educacional não pode ser mais analisado fora de sua Constituição Social e histórica. Não é possível alegar qualquer inocência a respeito do papel constitutivo do conhecimento organizado em forma curricular e transmitido nas instituições educacionais. A teoria curricular não pode mais, depois disso, se preocupar apenas com a organização do conhecimento escolar, nem pode encarar de modo ingênuo e não-problemático o conhecimento recebido. O currículo existente, isto é, o conhecimento realizado para ser transmitido nas instituições educacionais, passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente [...] (Moreira; Silva, 2002, p. 21).

Desta forma, inserir na educação das comunidades ribeirinhas os conteúdos curriculares englobando o contexto local, sem que se perca de vista as peculiaridades e particularidades do modo de vida desses sujeitos, faz com que a aprendizagem passe a ser considerada através da interação e mediação entre educador e educando como uma via de “mão dupla”. Esta forma de interação favorece para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra dialeticamente.

Desse modo, o currículo torna-se mais atrativo e o sentimento de pertencimento tende a ser fortalecido, posto que nessas comunidades existem crenças, tradições, hábitos e saberes populares que são perpassados de geração em geração.

[...] as práticas curriculares aplicadas nas escolas ribeirinhas deveriam se caracterizar por meio das relações entre os saberes, as experiências e a cultura ribeirinha, fortemente interligada à construção do saber, a fim de revelarem práticas pedagógicas que influenciam na construção da identidade dos alunos ribeirinhos. Contudo, os estudos têm evidenciado a singularidade da cultura ribeirinha nos processos de ensino, de modo que seja possível gerar nas populações do campo o anseio de um currículo que integre a cultura, os saberes e as experiências diariamente desenvolvidos por esses sujeitos no território ribeirinho, onde vivem, trabalham e constroem as suas relações sociais (Furtado; Carmo, 2020, p. 3).

Desta feita, é necessário que a escola relacione suas atividades a partir dos saberes locais dos ribeirinhos, proporcionando um diálogo entre os sujeitos, no qual possam expor seu modo de vida e suas experiências, evidenciando o extrativismo, a pesca, a caça, as safras de apanhar açai, suas colheitas, suas crenças e suas tradições, de forma que sejam representados na escola através de cartazes, fotografias e alegorias em ambientes, nas lições, na linguagem escolar e na forma do professor ensinar.

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, envolvendo as diversas áreas do conhecimento, podendo servir de base para projetos de vida das gerações futuras de uma comunidade.

É preciso implementar um currículo que traduza nas práticas pedagógicas dos docentes sentidos e significados à aprendizagem através da cultura desse povo, de sua história, seus costumes, suas crenças e suas experiências vividas; Um currículo que não contemple trabalhar aspectos socioculturais somente em datas comemorativas, de forma que em nada contribui para a formação, crescimento e educação dos ribeirinhos; tampouco que a escola adote somente livros didáticos direcionados a outra região e a outra realidade (Oliveira; Paixão, 2023, p. 199).

Assim, por meio dessa relação entre saberes locais e saberes educacionais, a escola deve trabalhar seu currículo baseado nessas reflexões, principalmente quando adentra aos 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.

Nesta concepção, ignorar os saberes das populações ribeirinhas ou não os considerar dignos de atenção ou merecedores de um olhar diferenciado, tendo em vista a aplicação do

conhecimento dito científico, é silenciar sua identidade cultural por meio de um tratamento legitimado através de instrumentos oficiais, como os livros didáticos e as práticas pedagógicas e curriculares efetivadas nas instituições escolares sem considerar o contexto amazônico (Lima, 2013).

5.3 Abordagens sobre os saberes locais pelos docentes em suas práticas pedagógicas

Procurou-se, nesta categoria verificar junto aos docentes de que forma sensibilizam os alunos da importância de se preservar os saberes locais, pois “Cabe ao docente refletir sobre o contexto em que sua prática se desenvolve, de maneira a construir um planejamento condizente com essa realidade” (Assef Mendes *et al.*, 2008, p. 81).

Assim, para o docente sensibilizar seus alunos é necessário que, antes de tudo, traga os conhecimentos adquiridos em seu cotidiano para dentro da sala de aula, fazendo com que, a partir desses saberes, eles mesmos possam descobrir outros novos, mas sempre entrelaçando-os aos seus. Isto contribuirá para desenvolver uma educação contextualizada, que valorize as peculiaridades locais e, ao mesmo tempo, seja inclusiva.

Os alunos, ao perceberem que seus saberes estão na escola, se sentirão mais importantes, valorizados e respeitados, o que despertará maior interesse em participar das aulas e, conseqüentemente, fortalecerá o sentimento de pertencimento dentro de sua comunidade, como no caso da comunidade da Ilha de Santana.

Para Caldart (2004, p. 42), “educar é ajudar a construir e fortalecer identidades: desenhar rostos, formar sujeitos. Isso tem a ver com valores, modo de vida, memória, cultura”. Portanto,

É válido ressaltar que não desconsideramos que o mundo é dinâmico e sofre transformações a cada instante, mas assim como o mundo, a cultura também é dinâmica e viva, se transforma, mas não perde sua importância frente à formação identitária dos sujeitos, que apesar de pertencerem a um mundo moderno, continuam ligados a aspectos culturais que se criam, se recriam e permanecem incorporados aos sujeitos (Abreu *et al.*, 2013, p. 77).

A maioria dos docentes participantes da pesquisa é consciente de que utilizar, em suas práticas pedagógicas, os conteúdos que tratam dos saberes locais, sensibiliza os alunos para a preservação desses saberes, e que são fundamentais para o desenvolvimento de seu aprendizado, uma vez que é uma forma de se preservar a formação identitária dessa comunidade da Ilha de Santana. É o que se percebe na fala dos docentes:

D2: Com assuntos que envolvam o conceito de cultura, como tradição, geração, família, hábitos, costumes, herança, afetividade, espiritualidade.

D4: [...] destacando para os mesmos a importância de conhecer o ambiente onde eles convivem, assim como a importância em preservá-lo.

D8: Enfatizando a importância de levar isso de geração em geração.

D9: [...] incentivamos os alunos a buscar novos conhecimentos, mas preservando a cultura local.

D10: Enaltecendo seus saberes, repassados por seus antecedentes.

Esta conscientização de produzir conteúdos voltados para a cultura local permite que os alunos, desde cedo, percebam que:

[...] possuem especificidades próprias que fazem parte de suas vivências, de seus costumes e de suas realidades, e essas características os diferenciam dos moradores dos centros urbanos, pois o cotidiano nas ilhas é carregado de suas crenças e costumes, hábitos diários de pais, filhos e netos, que desde cedo aprendem a lidar com situações que estão sujeitos no seu meio para sobreviverem (Abreu *et al.*, 2013, p. 16).

Portanto, é imprescindível que o docente tenha a expertise de sensibilizar seus alunos da necessidade de se preservar os saberes locais, desmistificando a ideia de que

[...] para se tornar um homem culto, para que seus conhecimentos sejam reconhecidos, os conteúdos curriculares que lhe são oferecidos devem ser científicos. Porém, hoje, é possível provar que seus conhecimentos locais são capazes de promover discussões e liderar movimentos capazes de lutar por melhorias de sua comunidade (Abreu *et al.*, 2013, p. 16-17).

Neste sentido, cabe ao docente desenvolver em seu planejamento escolar uma prática pedagógica que sensibilize seus alunos da necessidade de se preservar os saberes locais, produzindo conteúdos oriundos das suas experiências cotidianas, reconhecendo que seus saberes são frutos de suas vivências e que devem ser fortalecidos, preservando sua identidade cultural, porque são saberes que podem dialogar com os saberes oficiais e contribuir para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

Procurou-se, ainda, indagar junto aos docentes como os saberes locais são integrados em suas atividades curriculares em sala de aula. Esta questão advém do entendimento de que é necessário que os docentes considerem de suma importância a integração dos saberes das comunidades ribeirinhas em suas atividades curriculares, por exemplo, considerando a questão da diversidade cultural, como mecanismo de superação de desigualdades e como forma de promover o crescimento educacional de seus alunos ribeirinhos, e ao mesmo tempo conhecedor de seus saberes, sua história e sua forma de vida, sem ignorar sua realidade local.

Mais uma vez, ficou evidente nos relatos dos docentes que a maioria procura integrar os saberes locais em suas atividades curriculares, conforme as seguintes falas:

D1: Dialogando, fazendo eles compreenderem, valorizando e respeitando as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências.

D2: Com proposição de aulas que forneçam subsídios para a problematização de assuntos de acontecimentos que estão ocorrendo, que ocorreram e/ou podem ocorrer.

D3: Eu procuro muito associar o meu conteúdo com o que tem dentro da Ilha.

D8: É colocado, adaptado a disciplina, de acordo com cada realidade do aluno.

D9: Através das artes visuais, utilizando a paisagem dos rios, das florestas.

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

Foi possível perceber, a partir das entrevistas, que os docentes procuram trabalhar os conteúdos curriculares explorando os saberes locais, como a valorização e respeito às manifestações culturais e religiosas, os problemas do meio ambiente, a vivência na Ilha, a utilização dos rios e florestas, etc., tudo que envolve a realidade local, o que torna a aprendizagem relevante, significativa e atrativa, influenciando a consciência crítica dos alunos, visando a preservação desses saberes locais para as atuais e futuras gerações.

Apoiando-se na fala de D4, “Uma proposta é intensificar e ampliar as atividades praticadas pelos moradores em geral, na própria escola, nas poucas áreas de lazer”; ressalta-se que é comum nas escolas a destinação de pequenas áreas para lazer ou atividades extrassala de aula para que os docentes possam desenvolver atividades reforçadoras de conteúdo, como o projeto Horta Escolar, criado e mantido na escola, inclusive com a participação de egressos.

A escola possui uma horta, que fica sob a coordenação da docente E. dos S. O., que funciona em conjunto com as trilhas de aprofundamento, que são exigências do novo Ensino Médio. Assim, docentes de algumas disciplinas trabalham em conjunto, para que possam dar continuidade na horta. Consequentemente, quem ganha é a escola e, principalmente, a comunidade escolar, que tem a produção direcionada para a merenda e, muitas vezes, dependendo da produção, os alunos ainda levam para suas casas. Além disso, aprendem como plantar, cultivar e colher essas hortaliças, fortalecem esses saberes e são estimulados a terem uma horta em casa.

Ressalta-se que educar é integrar os saberes locais em suas atividades diárias, pois segundo Brandão (2002, p. 26):

Educar é criar cenários, cenas e situações em que, entre elas e eles, pessoas, comunidades aprendentes de pessoas, símbolos sociais e significados da vida e do destino possam ser criados, recriados, negociados e transformados.

Aprender é participar de vivências culturais em que, ao participar de tais eventos fundadores, cada um de nós se reinventa a si mesmo.

A partir da integração dos saberes locais aos saberes oficiais haverá um desenvolvimento na concepção crítica e fortalecimento da identidade local desses alunos, estimulando-os a perceber a inclusão, na sala de aula, dos conhecimentos que fazem parte do seu repertório local. “Os saberes da experiência cotidiana no diálogo com os conhecimentos selecionados pela escola, propiciarão o avanço na construção e apropriação do conhecimento por parte dos educandos e dos educadores” (Hage, 2004, p. 4).

Inserir na educação das comunidades ribeirinhas os conteúdos curriculares englobando o contexto local, sem que se perca de vista as peculiaridades e particularidades do modo de vida desses sujeitos, faz com que a aprendizagem passe a ser considerada através da interação e mediação entre o docente e o aluno como uma via de “mão dupla”, o que favorece para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra dialeticamente.

[...] as práticas curriculares aplicadas nas escolas ribeirinhas deveriam se caracterizar por meio das relações entre os saberes, as experiências e a cultura ribeirinha, fortemente interligada à construção do saber, a fim de revelarem práticas pedagógicas que influenciam na construção da identidade dos alunos ribeirinhos. Contudo, os estudos têm evidenciado a singularidade da cultura ribeirinha nos processos de ensino, de modo que seja possível gerar nas populações do campo o anseio de um currículo que integre a cultura, os saberes e as experiências diariamente desenvolvidos por esses sujeitos no território ribeirinho, onde vivem, trabalham e constroem as suas relações sociais (Furtado; Carmo, 2020, p. 3).

Dessa forma, entende-se que as atividades curriculares praticadas no processo de escolarização devem focar-se em um currículo que envolva os sujeitos detentores de saberes culturais, como valores, costumes e crenças, que não podem ser dissociados do processo de ensino-aprendizagem, conforme apontam Paixão e Nascimento (2024).

Os saberes advindos das comunidades tradicionais são constituídos a partir de organizações específicas, utilizando recursos naturais de sua própria região como meio de sobrevivência, em função das necessidades do seu cotidiano, e incorporam-se à cultura e a vida, na medida em que são transmitidos com o passar dos anos, oralmente, juntamente com respectivas práticas, e mesmo considerando que esses saberes tradicionais são um modo de educação informal.

Eles “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) e, portanto, é perfeitamente concebível a construção de uma educação com base nos saberes, nas histórias, experiências, vivências e

identidade cultural dos sujeitos ribeirinhos, dialogando com os saberes científicos, como forma de superar os olhares e inquietações de negação dos conhecimentos ribeirinhos na construção do conhecimento.

Verificou-se ainda, nesta categoria, de que forma as atividades curriculares são desenvolvidas na escola, procurando valorizar os saberes locais. Trazer as experiências vividas no cotidiano ribeirinho para “dentro da sala de aula” é ressignificar a cultura desse povo e, ao mesmo tempo, valorizar e dar visibilidade as diferentes culturas existentes nessas comunidades. O currículo deve ser pensado de maneira a formar cidadãos críticos, politizados e que possam refletir sobre seus modos de vida e inseri-los em sua prática pedagógica, dessa forma valorizando os saberes locais ribeirinhos, e simultaneamente fortalecendo a identidade dessa população.

De acordo com Arroyo (2013), é preciso superar a concepção de que a cultura do campo é estática e paralisante, uma vez que ela tem um movimento dinâmico e avançado. Trata-se de uma diversidade cultural que deve ser levada em consideração os valores presentes nessas comunidades, com o objetivo de pensar propostas educacionais em direção a um currículo contextualizado, capaz de promover uma educação escolar que valorize os saberes presentes nele enquanto memória coletiva dessas comunidades.

Deste modo, é imprescindível que as atividades curriculares abordadas sejam vinculadas à vida cotidiana e aos saberes locais e culturais desses alunos, pois quando se fala de educação ribeirinha, não se pode deixar de levar em conta a comunidade e o contexto em que estes estão inseridos. Valorizar os saberes locais é uma ação presente nos relatos dos docentes:

D1: Os estudantes fazem associações entre a sua realidade vivenciada, experiências referentes aos saberes locais e os conhecimentos abordados em sala de aula.

D2: Através de projetos, para que esse intercâmbio de conhecimentos entre o universal e o local aconteçam.

D4: [...] a escola promove feiras culturais, como: festa junina, dia do folclore, atividades esportivas e recreativas, sempre objetivando os saberes locais.

D10: A escola valoriza muito os saberes deles, mostra a questão da localidade, do trabalho, da importância da sua comunidade.

Percebe-se na fala desses docentes que a escola promove atividades através de conteúdos que valorizam e dão visibilidade aos saberes locais dos ribeirinhos, como a produção da farinha, artesanatos, plantações, pesca, colheita do açaí, construção de embarcações, entre

outros, através da promoção de feiras culturais, como as festas juninas, as manifestações folclóricas e também atividades recreativas e esportivas.

Ela também procura associar os conteúdos ao contexto dos alunos, explorando a realidade destes, de modo que suas práticas pedagógicas estão voltadas à realidade local, contemplando tudo aquilo que faz parte de suas vivências e que é significativo para eles.

É preciso reconhecer a realidade sociocultural das comunidades ribeirinhas e considerar suas especificidades e peculiaridades no processo de ensino-aprendizagem, no sentido de abranger os saberes locais, uma vez que:

[...] redimensionar o currículo para atender a realidade sociocultural das comunidades ribeirinhas é mais do que um desafio epistemológico, é dar validade curricular a conhecimentos específicos e necessários à realidade das populações ribeirinhas. É também um desafio político, de fazer valer direitos a uma educação de qualidade àqueles que sempre foram ignorados pelas políticas educacionais (Gonçalves *et al.*, 2013, p. 86).

Dessa forma, os saberes locais devem ser trazidos para dentro da sala de aula, de maneira que torne a prática educativa mais estimulante para as comunidades ribeirinhas. Ademais, possa contribuir no encontro de outros conhecimentos e ser mais um apelo para que as autoridades possam perceber a necessidade de se desenvolver políticas públicas voltadas para a valorização e maior visibilidade dos sujeitos que habitam as comunidades ribeirinhas, neste caso, os da Ilha de Santana.

Freire (1987) destaca a importância de enxergarmos a educação refletida na realidade de cada território, no cotidiano, no meio em que vivem as pessoas e observando as condições de vida, trabalho, da família, do emprego e sobrevivência.

Nesse sentido, o docente na educação ribeirinha precisa promover ações que envolvam todos os agentes locais, respeitando às diversidades de ideias e diferenças culturais e saberes locais, aproveitando isso na sala de aula, isto é, planejando e desenvolvendo suas práticas pedagógicas valorizando os saberes locais e com isso fortalecendo o aprendizado e contribuindo para o processo de formação desses alunos (Lima; Coutinho, 2024).

5.4 Desafios enfrentados pelos docentes para integrar os saberes locais ao currículo escolar oficial

O desafio de ensinar não é uma tarefa apenas de se repassar conteúdo, mas lidar com situações que superam as próprias expectativas do docente. Diante das dificuldades enfrentadas, muitas vezes, ele precisa ser criativo e se reinventar na escola para realizar o seu próprio papel, o de coordenador, psicólogo, assistente social, diretor, político (quando se envolve nas políticas

educacionais da escola e precisa utilizar argumentos juntos as autoridades, para tentar solucionar um problema da escola, como a busca por recursos financeiros), e por que não dizer “Pais” de alunos, quando estes não têm a atenção desejada dos pais em casa.

Alves e Santos (2016), asseveram que dentre as dificuldades para o desenvolvimento da educação ribeirinha estão as precárias condições de infraestruturas das escolas, com salas superlotadas, insuficiência de material didático e a falta de investimentos em capacitação dos professores, o que demonstra a falta de comprometimento dos gestores da educação para com a realidade escolar ribeirinha.

Neste sentido, percebe-se que as ações pedagógicas em escolas ribeirinhas perpassam por contextos desafiadores. Questões do acesso inadequado a infraestrutura, com instalações precárias, espaços pequenos para realizar atividades práticas, ausência de recursos financeiros, a falta de formação adequada dos docentes, bem como a falta de integração solidária entre docentes e a comunidade (em específico, os pais dos alunos), são relatos que descrevem os desafios que os docentes da escola Osvaldina Ferreira da Silva enfrentam diariamente para integrar os saberes locais no currículo escolar e oferecer uma educação de qualidade para seus alunos.

Para alguns docentes, as dificuldades maiores dizem respeito a falta de recursos financeiros e de acesso aos materiais educacionais específicos. Os docentes D1, D3 e D7 assim relataram:

D1: [...] principalmente financeiros, no caso dos projetos, para ocorrer, depende de dinheiro.

D3: [...] falta de recursos para trabalhar projetos.

D7: [...] dificuldades de atravessar, tem que pagar, senão não vem dar aula. Outra dificuldade é que a escola tem material, mas quando a gente precisa, falam que não tem, aí, às vezes a gente tem que tirar do bolso.

Note-se que essa carência de recursos financeiros e conseqüentemente as restrições para adquirir os materiais educacionais necessários a uma educação de qualidade dos alunos ribeirinhos, inviabiliza, em parte, a atuação do docente nas comunidades ribeirinhas.

A carência de materiais didáticos e pedagógicos adequados dificulta ao docente explorar novas formas de aprendizado, com conteúdo atualizado, a exemplo de que, “a ausência de recursos tecnológicos tais como computadores e acesso à internet, comprometem as práticas pedagógicas dos docentes, por isso, “é preciso repensar as estratégias didáticas e metodológicas utilizadas na educação no campo, além do investimento financeiro” (Mendes *et al.*, 2023).

Para estes autores,

Garantir um desenvolvimento completo dos estudantes ressalta-se como urgente, mediante o enfrentamento do desafio das escolas rurais em relação à carência de materiais didáticos e pedagógicos adequados, requerendo uma oferta disponível de recursos educativos facilitados. Impedindo-os de explorar novas formas de aprendizagem ou se manterem protegidos com conteúdo atualizado estão a falta de recursos financeiros e a dificuldade em acessar materiais educacionais específicos, que podem restringir os alunos. Para que os alunos possam enfrentar os desafios do mundo atual, é necessário que não ocorra um impacto negativo na qualidade da educação no campo, pois isso aprimoraria o desenvolvimento das habilidades e conhecimentos necessários. Para proporcionar uma educação de qualidade aos alunos que residem em áreas rurais, é necessário promover investimentos tanto em infraestrutura como também em recursos educacionais (Mendes *et al.*, 2023, p. 473).

Não há como falar de educação de qualidade se não forem implementadas políticas educacionais voltadas aos investimentos em infraestrutura nas escolas rurais, bem como o fornecimento de materiais didáticos e pedagógicos e tecnológicos, para ser possível minimizar os impactos no processo de aprendizagem das comunidades ribeirinhas.

Segundo Hage (2008), outro desafio enfrentado pelos docentes nas comunidades ribeirinhas está relacionado à falta de participação e incentivo dos pais na educação dos filhos, revelando pouca integração família-escola. Esses fatores influenciam nas atividades escolares, e isso é percebido pelos docentes por meio de suas atividades, o seu desenvolvimento escolar, sua autoestima e seu humor durante essas atividades, como a sua motivação, as suas dificuldades e os seus incômodos em realizar essas atividades escolares, sendo que se julgam incapazes de realizá-las sozinhos.

Para este autor, os pais alegam que eles 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, 2008, p. 4). Este, inclusive, é o relato do docente D9: “Os pais não têm condições de ajudar os filhos nas tarefas escolares, porque muitos não tiveram acesso à escola”.

Para uma educação participativa, a integração entre os pais e os docentes é de suma importância no processo educativo dos alunos, uma vez que permite aos docentes conhecê-los, compreender sua identidade, suas práticas e saberes locais, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento educacional. Para o docente D8, essa falta de aproximação dos pais diz respeito ao distanciamento da comunidade em relação à escola.

Nas palavras do docente, por ser uma comunidade “um pouco arredia”, ela não se envolve nas questões escolares; porém, é preciso que haja essa aproximação para fortalecer a

educação, por meio da troca de experiências e da confiança mútua, estabelecendo-se uma relação próxima, para que o docente possa compreender as necessidades individuais de seus alunos.

Esta integração permite criar condições para uma experiência rica em aprendizagem, uma vez que fortalece a participação familiar na escola e envolve a comunidade de forma ativa no processo educacional, por meio do compartilhamento de saberes e narrativas culturais. Ademais, possibilita o estabelecimento de uma rede de apoio e incentivos, colaborando com a construção de um projeto educativo participativo e fomentando a formação de vínculos assentados na confiança conjunta e o respeito mútuo, solidariedade e responsabilidade social de toda a comunidade escolar (Mendes *et al.*, 2023).

D5 disse que: “[...] a maioria não quer saber de nada, apenas passar de ano [...]”. Este pode ser um indicativo de que a metodologia das práticas pedagógicas deve ser revista e que o planejamento escolar deve estar condizente com a realidade local, para evitar o que disse D4: “a Instituição tende mais para o conhecimento geral, deixando de lado os saberes locais”, o que, possivelmente, contribui para o distanciamento assinalado por D8.

Nesse bojo, surge outro desafio para o docente: o conhecimento da cultura local e dos saberes da comunidade ribeirinha. Isto porque grande parte dos docentes que atuam nas comunidades ribeirinhas não são oriundos da região ou não estão preparados para atuar com a realidade local, além de não possuírem formação para desenvolver atividades que envolvam as especificidades dos saberes locais.

A formação incipiente para atuar na comunidade da Ilha de Santana é uma reivindicação de alguns docentes. Para D2, existe “A falta de formação continuada e/ou consciência de classe associada a um hábito profissional contraditória à realidade da sociedade [...]”. Já D10 disse que “A escola deve buscar, junto à Secretaria, condições de oferecer formação continuada voltada para a cultura da comunidade”.

Percebe-se que há um desejo, por parte dos docentes, em inserir em suas práticas pedagógicas os conteúdos oriundos da realidade ribeirinha. Aqueles ligados aos saberes locais, ao seu modo de ser e de viver, à diversidade cultural dessa comunidade. Porém, para que isso ocorra é necessário que eles estejam em sintonia com o contexto ribeirinho. Ou seja, necessitam estar preparados e sejam conhecedores da realidade local, para que possam enfrentar as adversidades e os desafios específicos da região.

No entanto, a realidade é que a maioria dos docentes são formados na cidade, nos grandes centros urbanos, sendo que após a formação são dirigidos para localidades diferenciadas e deparam-se com outra realidade, para a qual não foram preparados e formados

adequadamente.

Para Freire (2011), é importante que os professores, desde o início de sua formação, tenham a compreensão de que, por ser um sujeito da produção do conhecimento, ele deve ter em mente e se convencer de que ensinar não é transferir conhecimento e conteúdos, e que o seu processo formador deve permitir-lhe criar as possibilidades para a sua produção ou à sua construção, pois o “ensinar inexiste sem apreender e vice-versa” (Freire, 2011, p. 25). Isto é, embora diferentes entre si, docentes e discentes estão em constante processo de aprendizado.

Para esse autor,

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém (Freire, 2011, p. 25).

Por não terem essa formação adequada, muitas vezes, pela ausência de um assessoramento pedagógico e de apoio da gestão, sem uma saída alternativa, os docentes sentem-se frustrados, decepcionados, tendo que recorrer a repassar os conteúdos que estão muito distantes da realidade dos alunos e do próprio professor.

Em geral, utilizam livros didáticos com os conteúdos organizados pelo currículo oficial, baseados em uma concepção de reprodução do conhecimento com orientações advindas das secretarias de educação (Almeida, 2010), ignorando as especificidades da comunidade ribeirinha.

Assim, é fundamental que os docentes tenham uma qualificação provida de uma constante busca pelo equilíbrio entre atividades teóricas e práticas, “garantindo que estejam preparados para lidar com os desafios diários em sala de aula, após serem informados sobre os benefícios de alinhar teoria e prática para melhorar sua prática educacional” (Mendes *et al.*, 2023, p. 482). Por isso,

O educador na escola rural-ribeirinha está em constante processo de aprendizagem, principalmente quando ele vem de outro lugar; ao mesmo tempo em que ensina, também aprende com os educandos e com os sujeitos sociais. Aprende os hábitos e costumes da localidade, os meios de produção para a sobrevivência econômica, cultural e social. Aprende a geografia, as ciências, a história, a religião, a matemática e as formas de linguagem que compõem o repertório de saberes da comunidade local, ao mesmo tempo em que ensina os saberes oriundos das ciências. O desafio está em estabelecer o diálogo entre esses saberes: os da cultura ribeirinha e os científicos. Sendo assim, educador e educando são sujeitos e não objetos no processo educacional formal (Almeida, 2010, p. 27).

Concordando com esse autor, entende-se que o processo de construção, valorização e

afirmação da identidade cultural ribeirinha deve perpassar, também, pela prática pedagógica docente, que funciona como mediadora da cultura e, conseqüentemente, da identidade. Este processo ocorre em uma rede de interações humanas na qual estão presentes valores, costumes, símbolos, sentimentos e atitudes que não podem ser ignorados pelo docente.

As práticas docentes dependem de conhecimentos formais e de saberes da experiência adquiridos nos processos de formação docente e na sua atuação cotidiana, os quais devem passar por processos de reflexões sobre os aspectos culturais, sociais, ideológicos e políticos presentes na sociedade (Albarado; Vasconcelos, 2015).

Nessa perspectiva, se faz necessário suprir a carência de recursos financeiros e a falta de recursos materiais. Cabe ressaltar que, para tornar a prática pedagógica mais efetiva, é necessário investir na melhoria da infraestrutura da escola e em recursos educacionais, como na realização de projetos que envolvam a comunidade, principalmente com a presença dos pais na escola e com o apoio dos gestores.

Além disso, é necessária a realização de formação continuada, que é uma forma de promover a qualidade de ensino, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem exige do docente uma formação específica; assim, é possível capacitá-los para atuarem com conhecimento de causa, isto é, com os conhecimentos específicos dos saberes locais.

É preciso suprir a carência de recursos destinados à infraestrutura e a escassez de materiais educativos específicos para atender a demanda dos alunos ribeirinhos, conforme relatam os seguintes docentes:

D1: [...] é ter mais verba financeira para promover os projetos e mutirão para a limpeza.

D2: Trabalho com a família, flexibilização das matrizes curriculares (reformulação do PPP), capacitação dos docentes.

D3: É sempre tá valorizando. Chamando aqueles que podem tá trazendo projetos [...] ensinando, dando oficinas [...] essas coisas tem que ser todo tempo, realizada na escola, pra cultura não se perder ao longo do tempo.

D4: Sensibilizar os moradores da importância dos seus saberes locais, assim como ter conhecimento da sua história e da história local, contribuiria grandemente na preparação dos desafios futuros.

D8: Uma maior participação da família, de acordo com a escola.

D9: Tem que ter conhecimento da vivência da comunidade, ter esse contato e aproximação comunidade-escola, e ter mais apoio da SEED nas comunidades rurais, tendo a preocupação de como está a realidade da comunidade.

D10: Seria este estudo mais aprofundado, conhecer mais a localidade, conhecer mais a cultura local, pra tentar unir a cultura local com o saber da escola, o currículo escolar.

Não há como deixar de atentar-se para o fato de que as angústias dos docentes em buscar um maior comprometimento com a educação ribeirinha esbarra na “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 a valorizar e afirmar as identidades culturais das comunidades ribeirinhas, pois,

[...] diante de situações existenciais tão diversas que envolvem ecossistemas, biodiversidade, socio-diversidade e tantos outros elementos que compõem o acervo de saberes, experiências, e tecnologias da região, 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, 2005a, p. 67).

Para Olivera e Paixão (2023), o Estado deve oferecer uma educação que permeie o contexto sociocultural do educando, de maneira que possibilite a sua participação nas mudanças cotidianas de sua comunidade, de forma que, neste processo de construção do currículo, comunidade, professores, técnicos e gestão escolar estejam envolvidos, visando as especificidades da comunidade ribeirinha.

Por isso, os gestores escolares devem se esforçar e buscar, junto aos órgãos competentes, os recursos necessários para prover melhor ensino para a sua comunidade. Dessa forma, não devem perder a oportunidade de participar e influenciar na construção do conhecimento de seus alunos, captando investimentos financeiros para resolver as precárias condições de estruturas físicas. É necessário que busquem melhorias e uma constante revitalização do espaço escolar, para suprir a falta de materiais educacionais.

Para superar essas dificuldades e iniciar um processo de inclusão dos saberes locais nas práticas pedagógicas dos docentes ainda há um longo caminho a ser percorrido. A matriz curricular oficial ainda permeia o meio escolar, mesmo com a possibilidade de o docente utilizar a sua autonomia para propor o que diz o art. 28 da LDB, o qual estabelece que a escola poderá adequar o currículo às necessidades específicas, da região. Entretanto, se os docentes reconhecerem que os saberes locais são parte integrante do processo de construção do conhecimento e que, portanto, devem ser integrados ao currículo escolar, já é um grande começo para essa mudança.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo central da dissertação, que é analisar 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, que incluem modos de vida na terra, na floresta e nos rios, construindo seus costumes, valores, práticas, linguagens e saberes que marcam os contextos socioculturais nos quais se inserem e traduzem a forma de ser e de viver em sua comunidade. Trata-se do ambiente onde se concretizam as relações sociais, modos de vida e saberes transmitidos por gerações, evidenciando sua cultura e a essência da sua identidade.

O saber tradicional possui inúmeras peculiaridades, sendo constituído de uma gama de conteúdos que podem ser explorados pelo docente em suas práticas pedagógicas, de forma que a aprendizagem se torne mais atrativa e influencie no desenvolvimento educacional dos ribeirinhos. Por isso, não há como a escola oferecer uma educação de qualidade nas áreas ribeirinhas se não acompanhar as transformações advindas do processo educacional, as quais devem estar em sintonia com os docentes e gestores para a promoção de discussões e debates acerca da utilização dos conteúdos locais em sala de aula.

Na verdade, a escola, como instituição de função social e formativa, deve buscar inserir os saberes locais com mais frequência, incentivar, estimular e preparar o corpo docente para utilizá-los em sala de aula, dialogando com os conteúdos que compõem o currículo oficial, produzidos pelos gestores educacionais.

Percebeu-se nos relatos dos docentes entrevistados que a utilização dos saberes locais nas atividades escolares, em alguns casos, ainda ocorre por meio de um planejamento pedagógico voltado para uma lógica transmissiva dos conteúdos apresentados. Esta forma pedagógica caracteriza uma aprendizagem de caráter instrumental, na qual o docente utiliza-se dos conteúdos disponíveis na escola para aplicá-los como recurso pedagógico no processo de ensino-aprendizagem, repassando o conteúdo e seguindo a interpretação que o planejamento pedagógico definido pelo órgão gestor já havia pré-estabelecido, desconsiderando e não reconhecendo que a educação ribeirinha merece um olhar diferenciado.

O reconhecimento de que os conteúdos produzidos pelos saberes trazidos de fora da escola são decorrentes de vivências e experiências cotidianas dos alunos ribeirinhos e que devem ser preservados, valorizados e fortalecidos e, conseqüentemente, constituir o currículo

escolar por meio da integração desses saberes aos conteúdos produzidos pela escola, é uma concepção considerada pela maioria dos docentes da Escola Estadual Osvaldina Ferreira da Silva.

Porém, o que se percebeu nos relatos dos docentes é que eles ainda enfrentam uma série de dificuldades para utilizar os conteúdos locais no currículo da escola. Estas dificuldades, que não são exclusividade desta escola, a habilidade do docente no trato com suas atividades, devido a sua formação inadequada para lidar com conhecimentos diferenciados; a inviabilidade de investimentos na aquisição de materiais educacionais, o pouco investimentos na infraestrutura, além da escassez de materiais didáticos, associado ao incipiente apoio dos gestores e dos pais dos alunos.

O que se busca na atuação docente é que desenvolva uma formação de cidadãos informados, esclarecidos e conscientes da sua realidade e aptos para promover sua cidadania. Isto perpassa pela capacidade do docente de possuir um 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.

Se esse conhecimento não foi possível durante a formação inicial do docente, necessário se faz que os gestores responsáveis pela área educacional busquem promover a formação continuada de seus docentes, por meio de cursos de capacitação e de práticas pedagógicas com a inclusão de conteúdos curriculares condizentes com a realidade da comunidade na qual a escola está inserida. Do contrário, o docente não terá condições de acompanhar as transformações e mudanças que vêm ocorrendo na educação.

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-aprendizado mais atrativo que reverbere no seu modo de pensar, de refletir e de analisar os conceitos e as representações dos conteúdos que lhe forem repassados. Desta forma, poderá ser desenvolvido o senso crítico relativo aos conteúdos apresentados em relação à sua realidade no processo de ensino-aprendizagem na comunidade ribeirinha da Escola Estadual Osvaldina Ferreira da Silva.

REFERÊNCIAS

- AARONS, Derrick E. Explorando o balanceamento entre riscos e benefícios em pesquisa biomédica: algumas considerações. **Rev. Bioét.**, [s. l.] n. 25, v. 2, May. -Aug. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bioet/a/zJ6V6y7B9MWPvfCb6WykstF>. Acesso em: 25 abr. 2023.
- ABREU, W. F. *et al.* (org.). **Educação ribeirinha: saberes, vivências e formação no campo**. 2. ed. Belém: GEPEIF-UFPA, 2013.
- ALBARADO, Edilson da Costa; VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira. **Identidade Cultural Ribeirinha e Práticas Pedagógicas**. Jundiaí: Paco, 2015.
- ALMEIDA, Edielso Manoel Mendes de. **Educação Ribeirinha na Amazônia**. São Leopoldo: Oikos, 2010.
- ALVES, M. da G. G.; SANTOS, J. O. dos. Educação no campo: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação e Saúde**, [s. l.], n. 5, v. 3, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.18378/rebes.v5i3.4115>. Acesso em: 10 out. 2024.
- AMAPÁ. Assembleia Legislativa. Santana. Os homens que lutaram e fizeram do Amapá um grande Estado. **Revista Perfil do Amapá**, Belém, p. 295-305, 1999.
- AMAPÁ. **Guia do turista**. Macapá, 2020. Disponível em: <https://www.guiadoturista.net/america-do-sul/brasil/amapa>. Acesso em: 11 set. 2020.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício Mestre: Imagens e Autoimagens**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ASSEF MENDES, Leila Leila Said *et al.* A prática docente em uma escola ribeirinha na ilha do Marajó: um estudo preliminar em contexto naturalístico. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 11, p. 80-87, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/551>. Acesso em: 14 dez. 2024.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRANDÃO, Priscilla Pantoja do Nascimento. **Saberes culturais ribeirinhos: o brincar e a cultura infantil a partir das narrativas dos moradores da comunidade de Arraiol – Arquipélago do Bailique/AP**. 2019. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF:

Presidente da República, [2016].

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**. Brasília, DF: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 2 jan. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: Diário Oficial da União, 2013.

BRITO, Marily da Silva; FEITOSA, Raphael Alves. Percepções de ribeirinhos sobre a disseminação dos resíduos sólidos no Rio Piracuruca-PI. **Revista Educação Ambiental em ação**, [s. l.], n. 64, 2018. Disponível em: <http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=3264>. Acesso em: 14 mar. 2024.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do campo: Traços de uma identidade. *In*: KOLLING, Edgar Jorge *et al.* (org.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Coleção Por uma educação do campo. n. 4. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In*: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Monica C. (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CAMPOS, Marcelo Conceição da Rocha; PAIXÃO, Eliana do Socorro de Brito. Educação Ambiental Popular: possibilidade metodológica para problematização de questões socioambientais no Igarapé da Fortaleza/AP. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v. 26, p. e024027, 2024. DOI: 10.22483/2177-5796.2024v26id5331. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/5331>. Acesso em: 28 out. 2024.

CANDAU, V. M. Interculturalidade e educação escolar. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Reinventar a escola**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 47-60.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189114444009>. Acesso em: 12 mar. 2024.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 13-37.

CARMO, E. S. do; PRAZERES, M. S. C. dos. Retratos e desafios da educação do/no campo no Brasil e na 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.

CARMO, Nilce Pantoja do Carmo. **Um rio no caminho: processos de escolarização de**

alunos ribeirinhos em contexto escolar urbano. 2019. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

CARVALHO, Ângelo Rodrigues de. Por uma educação do campo no ensino técnico agrícola. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO: DESAFIOS À FILOSOFIA E À EDUCAÇÃO*, 2., 2008, Santa Cruz do Sul. **Anais...** Santa Cruz do Sul: Universidade de Santa Cruz do Sul, 2008. CD-ROM.

CASTRO, Adler Homero Fonseca. O fecho do império: história das fortificações do Cabo Norte ao Amapá de hoje. *In: GOMES, Flávio dos Santos (org.). Nas terras do Cabo Norte: fronteira, colonização e escravidão na Guiana Brasileira XVIII/XIX*. Belém: Editora Universitária/UFPA, 1999. p. 129-193.

CHAVES, Maria do R.; LIRA, Talita de M. Comunidades ribeirinhas na Amazônia: Organização sociocultural e política. **Interações**, Campo Grande, v. 17, n. 1, p. 66-76, jan./mar. 2016.

CLEMENTE JR, Sergio dos S. Estudo de Caso x Casos para Estudo: esclarecimentos acerca de suas características. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM TURISMO DO MERCOSUL*, 7., Caxias do Sul, 2012. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: https://www.ucs.br/ucs/eventos/seminarios_semintur/semin_tur_7/arquivos/01/04_Clemente_Jr.pdf. Acesso em: 25 abr. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 510/2016**. 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 25 maio 2023.

CORDEIRO, A. A. de S. Interculturalidade e Cultura Popular: debatendo a folclorização dentro da educação escolar. **Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 31, n. 67, p. 308-324, 16 ago. 2022.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. Comunidades rurais-ribeirinhas: processo de trabalho e múltiplos saberes. *In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (org.). Cartografias ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas*. Belém: CCESE-UEPA, 2004.

DIEGUES, Antônio Carlos. **O Mito moderno da natureza intocada**. 6. ed. São Paulo: HUCITEC, 2008.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural e formação de professores**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

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

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné Bissau: registros de uma experiência em Processo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Notas de Ana Maria Araújo Freire. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Paulo. Ensinar, aprendendo. **O comunitário**, Campinas, v. 6, n. 38, mar. 1994, p. 6-9.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

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

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d'água, 1997.

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

FREITAS, Marcílio de. **Amazônia: a natureza dos problemas e os problemas da natureza.** Manaus: EDUA, 2005.

FURTADO, L. dos S; CARMO, E. S. do. Para uma pedagogia cultural: o currículo e sua relação com a educação ribeirinha na Amazônia. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 18 n. 4, p. 1712-1732, out./dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/50287>. Acesso em: 4 jul. 2023.

GADAMER, Hans G. **Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica.** 4. ed. Tradução de Flávio Paulo Meurer; nova revisão da tradução por Enio Paulo Giachini e Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2002.

GADAMER, Hans G.; FRUCHON, Pierre (org.). **O problema da consciência histórica.** Tradução de Paulo César Duque Estrada. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Liber Livro Editora, 2010. 3. Ed. trad. 87 p. (Série Pesquisa, 1).

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 Antonio Mufarrej. 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.

GHEDIN, Evandro. Hermenêutica e pesquisa em educação: caminhos da investigação interpretativa. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS*, 2. 2004, Bauru. **Anais...** Bauru: USC, 2004. p. 1-14. Disponível em: https://arquivo.sepq.org.br/II_SIPEQ/Anais/pdf/gt1/10.pdf. Acesso em: 1 nov. 2024.

GONÇALVES, M. S. N.; ABREU, W. F.; OLIVEIRA, D. B. A Realidade Curricular Belenense Ribeirinha: Um olhar a partir da Epistemologia do Currículo. *In: ABREU, W. F.; OLIVEIRA, D. B.; SILVA, E. S. (org.). Educação Ribeirinha do Campo: Saberes, vivências e formação no campo*. Belém, 2013.

HAGE, Salomão Antonio Mufarrej. **Classes multisseriadas**: desafios da educação rural na Amazônia. Belém, 2004.

HAGE, Salomão Antonio Mufarrej (org.). **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará – Belém. Belém: Gutemberg, 2005a.

HAGE, Salomão Antonio Mufarrej. A importância da articulação da identidade e pela educação do campo na construção da identidade e pela luta da educação do campo. *In: ENCONTRO DE FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DO CAMPO DO NORDESTE PARAENSE*, 1.2005, Bragança. **Anais...** Bragança: UFPR, abril 2005b.

HAGE, Salomão Antonio Mufarrej. **A Multissérie em pauta**: para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo. 2008. Disponível em: https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie_pauta_salomao_hage.pdf. Acesso em: 1 nov. 2024.

IBGE. **Santana**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ap/santana/panorama>. Acesso em: 20 mar. 2023.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **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. Disponível em: <https://revistaft.com.br/desafios-e-perspectivas-a-educacao-basica-nas-comunidades-ribeirinhas-como-agente-transformador>. Acesso em: 23 out. 2024.

LIMA, Maria A. R. de; ANDRADE, Erika dos R. G. Os ribeirinhos e sua relação com os saberes. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 38, n. 24, p. 58-87, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4027>. Acesso em: 12 nov. 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.

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, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, Bauru. **Anais...** Bauru: USC, 2004.

MARTINS, José de Souza. **Sociologia da fotografia e da imagem**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

MELO, Arianne Sábado de. **Enquanto uma canoa desce o rio...** relação entre saberes culturais e práticas pedagógicas em uma escola na comunidade ribeirinha (Ilha) do Combu, Belém do Pará. 2020. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

MENDES, F. *et al.* Educação no campo: Desafios e Perspectivas. **Rebena - Revista Brasileira De Ensino e Aprendizagem**, [s. l.], n. 7, p. 468-484, 2023. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/170>. Acesso em: 20 out. 2024.

MENDONÇA, Maria *et al.* Etnobotânica e o saber tradicional. *In*: PINHEIRO, Sofia (org.). **Comunidades ribeirinhas amazônicas: modos de vida e uso dos recursos naturais**. Manaus: EDUA, 2007. p. 91-105.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Editora Hucitec, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p.239-262, jul./set. 1993.

MIRANDA, Daniel Carreiro. **A história da hermenêutica: uma reflexão a partir do conceito de tradição**. 2016. 178f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

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.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e culturas: Construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, maio/jun./jul./ago. 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2006.

MOTA NETO, J. C.; OLIVEIRA, I. A. Saberes da terra, da mata e das águas, saberes culturais e Educação. *In*: OLIVEIRA, I. A. (org.). **Cartografias ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas**. Belém: CCSE-

UEPA, 2004.

NEVES, Narciza Valéria dos Santos Carvalho. **A família e a escolarização da criança ribeirinha com deficiência: estado da arte.** 2022. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2022.

OLIVEIRA, Ediléa Moraes de; PAIXÃO, Eliana do Socorro de Brito. A Cultura Ribeirinha Amazônica e a sua relação com a Educação Escolar. *In:* CORDEIRO, Albert Alan de Sousa; RIBEIRO, Adalberto Carvalho; PEREIRA, Alexandre Adalberto (org.). **Amazonizar:** Educação, Pesquisa e Cultura. Curitiba: CRV, 2023. 280 p.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (org.). **Cartografias ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas.** Belém: CCSE-UEPA, 2004.

OLIVEIRA, José Sávio Bicho de. **Os ribeirinhos da Amazônia: das práticas em curso a educação escolar.** Americana: UNISAL, 2015.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer Pesquisa Qualitativa.** Petrópolis: Vozes, 2007.

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. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/49.2024.25504>. Acesso em: 2 out. 2024.

PALMER, R. E. **Hermenêutica.** Tradução de Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 2006.

PANTOJA DE SOUZA, Silvia. Ensino de Ciências: um estudo sobre o currículo em uma escola ribeirinha do Miriti em Parintins-AM. *In:* REUNIÃO NACIONAL ANPED, 40., 2021, Manaus. **Anais...** Manaus: ANPED, 2021.

PASSOS, D. S. A Icomi e a exploração mineral no Território Federal do Amapá. *In:* CONGRESSO DE HISTÓRIA ECONÔMICA, 12; CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE HISTÓRIA DE EMPRESAS, 13. 2017, Niterói. **Anais...** Niterói: ABPHE, 2017. Disponível em: <https://www.abphe.org.br/uploads/ABPHE%202017/4%20A%20Icomi%20e%20a%20explora%C3%A7%C3%A3o%20mineral%20no%20Territ%C3%B3rio%20Federal%20do%20Amap%C3%A1.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2024.

PEREIRA, Abraão Jacinto. Desafios e lutas para construção de um currículo para os povos ribeirinhos: uma análise crítica da realidade da educação no Baixo Rio Branco. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2019.

PEREIRA, Sâmmyla Cyndy de Oliveira Neves. **Ensino de Geografia na beira do rio: interfaces entre currículo e saberes em Cametá, Pará.** 2022. 156 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2022.

PEREIRA, Sammyla C. de O. N.; SANTOS, M. V. Ensino de geografia e saberes ribeirinhos: reflexões teóricas. *In:* ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM GEOGRAFIA, 14., 2021. **Anais...** Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em:

<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/78903>. Acesso em: 12 nov. 2024.

PRESTES, José Alcir Wanzeler *et al.* **Cultura, Identidade e Memória**: O livro didático de Língua Portuguesa no contexto escolar ribeirinho de Cametá-Pará. *Conjecturas*, [s. l.], v. 22, n. 13, 2020.

QUARESMA, Lúcia Cristina Azevedo. **Saberes docentes e a prática pedagógica na educação infantil ribeirinha em Belém**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2018.

QUEIROZ, L. D. Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na evasão escolar. 2007. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/25/lucileidedomingosQueiroz_t13.rtf. Acesso em: 5 jan. 2024.

SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTA BRIGIDA, Alexsander Luiz Braga. **Entre banheiros do Rio Negro**: os saberes socioculturais no contexto da Educação Física escolar ribeirinha. 2021. 115 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

SANTOMÉ, Jujo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-177.

SANTOS, Antonia Fladiana Nascimento dos. **Entre rios e tabladros**: o currículo multiculturalista nas práticas pedagógicas dos professores na comunidade ribeirinha de Ipixuna Miranda. 2021. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2021.

SANTOS, F. R. **História da Conquista do Amapá**. Fortaleza: Premium, 2013.

SANTOS, Mauro Vieira. **Território educativo e saberes ribeirinhos**: no fluxo ou na contramão? Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2022.

SANTOS FURTADO, Leticia dos. **Território educativo das águas**: Os saberes viabilizados no currículo das escolas ribeirinhas no Arquipélago do Marajó, Pará. 2022. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Cametá, 2022.

SIDI, Pilar de Moraes; CONTE, Elaine. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 1942-1954, out./dez.2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n4.out./dez.2017.9270>. E-ISSN: 1982-5587. Acesso em: 25 abr. 2023.

SILVA, Iêda Rodrigues da. Modo de vida ribeirinho: construção da identidade amazônica. *In*: JORNADA INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, 7., 2017, Maranhão. **Anais...** Maranhão: UFMA, 2017. Disponível em: https://www.uniara.com.br/legado/nupedor/nupedor_2012/trabalhos/sessao_3/sessa

o_3D/03_Cassio_Santos.pdf. Acesso em: 9 jan. 2023.

SILVA, José Nairo Paes da. **Escola na comunidade**: um diálogo entre o currículo e o etnoconhecimento nas comunidades de Vila Alencar e São Raimundo do Jarauá na Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá. 2020. 108 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

SILVA, Oderlene Bráulio da. **O princípio educativo do trabalho ribeirinho na comunidade e na escola**: convergências e contradições. 2021. 396 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernando Peixoto. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

SOUSA, Domingas L. F.; SOUSA, Luciley de F. Saberes locais como aporte do currículo em escolas ribeirinhas. **Revista Culturas & Fronteiras**, [s. l.], v. 6, n. 1, jul. 2022. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/culturaefronteiras/article/view/6930>. Acesso em: 12 nov. 2024.

SOUZA, Dayana Viviany Silva de. **Formação de educadoras ribeirinhas no curso Pedagogia das águas**: Análise das Experiências de vida e suas contribuições nas Práticas educativas na Escola do Assentamento São João Batista no Rio Campompema em Abaetetuba-Pará. 2020. 210f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

SOUZA, José Camilo Ramos de. **O Currículo da escola de várzea e o ensino de Geografia no município de Parintins**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas. Manaus: UFAM, 2006. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/3232/1/jose%20camilo%20ramos%20de%20souza.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2022.

SOUZA, José Camilo Ramos de Souza. Os processos educativos no lugar de vida ribeirinho. *In*: SOUZA, Dayana Viviany Silva de; VASCONSELOS, Maria Eliane de Oliveira.; HAGE, Salomão Antônio Mujarrej (org.). **Povos ribeirinhos da Amazônia**: educação e pesquisa em diálogo. Curitiba: CRV, 2017. p. 165-177.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. Paris, 2002. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20sobre%20a%20Diversidade%20Cultural%20da%20UNESCO.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2024.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, V. M. F. (org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

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

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

(Resoluções 466, de 12 de dezembro de 2012, e 510, de 7 de abril de 2016 - CNS/MS/CONEP)

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado “SABERES LOCAIS E ESCOLARIZAÇÃO: aproximações e distanciamentos nas práticas pedagógicas de docentes na Ilha de Santana/AP¹”, de responsabilidade da pesquisadora Ediléa Moraes de Oliveira. O objetivo principal da pesquisa é analisar as aproximações e distanciamentos dos saberes locais, nas práticas pedagógicas de docentes no processo de escolarização, na Ilha de Santana/AP.

Para realizar a pesquisa, será necessário que o (a) Sr.(a) se disponibilize a participar de entrevista, previamente agendada a sua conveniência. Para a instituição e sociedade esta pesquisa servirá como subsídio para a formulação de potenciais ações de melhoria social e educacional.

Os riscos da sua participação nesta pesquisa serão mínimos, como: possibilidade de cansaço ou vergonha durante a entrevista. Como medida mitigadora será resguardada a identificação nominal em textos científicos e em banco de dados, a fim de garantir o seu anonimato.

Ademais, a pesquisa será realizada em um ambiente que proporcione privacidade durante a coleta de dados, com uma abordagem humanizada, escuta atenta e acolhimento, para obtenção de informações, apenas no que diz respeito àquelas necessárias para a pesquisa.

As informações coletadas serão utilizadas unicamente com fins científicos, podendo os resultados serem publicados. Será garantido o total sigilo e confidencialidade, mediante a assinatura deste termo, o qual o (a) Sr. (a) receberá uma cópia.

Os benefícios da pesquisa são: oportunizar o diálogo acerca de conhecimentos locais e a escolarização, de maneira, que possam se transformar na busca de novos caminhos na experiência educativa, de tal sorte que se traduzam em possibilidades de reestruturar metodologias, espaços físicos e novas formas de avaliação, permitindo assim, que por meio de ações pedagógicas os educadores possam desenvolver suas atividades estimulando seus alunos a produzirem conhecimento de acordo com o contexto social em que vivem, trazendo para dentro de sala de aula, os saberes locais vivenciados por eles em seu cotidiano, e assim tornar a prática educativa mais benéfica para as comunidades ribeirinhas da ilha de Santana.

O (a) Sr. (a) terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer

¹ O título da Pesquisa é provisório, podendo ser ajustado aos dados coletados na pesquisa.

prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº466/12, 510/2016 e complementares.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, poderá ser solicitado no ato da entrevista ou posteriormente pelo telefone: (96)98123-6688 com a pesquisadora.

Desde já agradeço pela sua disponibilidade!

Distrito de Ilha de Santana /AP, _____ de _____ de 2023.

Instituição: Universidade Federal do Amapá (Unifap)

Cel: (96) 98123-6688

e-mail: proflea.oliveira@gmail.com

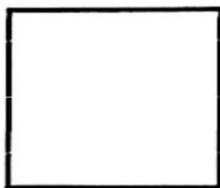
DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE

Eu _____ (nome por extenso) declaro que, após ter sido esclarecido (a) pelo pesquisador(a), lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa acima descrita.

Assinatura do(a) participante

Caso o participante esteja impossibilitado de assinar:

Eu _____, abaixo assinado, confirmo a leitura do presente termo na íntegra para o(a) participante da pesquisa _____, que declarou na minha presença a compreensão plena e aceitação em participar desta pesquisa, o qual utilizou a sua impressão digital (abaixo) para confirmar a participação.



Polegar direito (caso não assine).

Testemunha nº1: _____

Testemunha nº2: _____

APÊNDICE B - Autorização de uso de imagem e som de voz

Eu, abaixo assinado(a) e identificado(a), autorizo o uso de minha imagem e da gravação de minha voz em depoimento pessoal através da entrevista narrativa concedida para a pesquisa “SABERES LOCAIS E ESCOLARIZAÇÃO: aproximações e distanciamentos nas práticas pedagógicas de docentes na Ilha de Santana-AP”. E que estas sejam destinadas à divulgação ao público em geral e/ou divulgação científica, relatórios para arquivamento e formação de acervo sem qualquer ônus à Unifap ou terceiros por esses expressamente autorizados.

A presente autorização abrange os usos acima indicados como para publicações futuras em mídia impressa (livros, revistas, periódicos, entre outros) como, também, para alterações que, porventura, possam ocorrer por edição de imagem ou nos áudios, uma vez que as entrevistas poderão ou não ser longas, e fragmentos serão editados e/ou adaptados, para o uso exclusivo da pesquisa.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos a minha imagem ou som de voz, ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Ediléa Morais de Oliveira. Contato (96) 98123-6688. E-mail: proflea.oliveira@gmail.com

Distrito de Ilha de Santana-AP, _____ de _____ de 2023.

APÊNDICE C - Termo de anuência para a comunidade



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE ANUÊNCIA DA COMUNIDADE/ASSOCIAÇÃO

O/A Agente Distritaldo Distrito de Ilha de Santana/AP, local de realização da pesquisa de campo relacionada aos saberes locais desenvolvidos no(a) referido (a) Comunidade....., onde será realizada a referida pesquisa, estando de acordo com a sua execução, coordenada pela pesquisadora Ediléa Morais de Oliveira, desenvolvida em conjunto com a sua orientadora Profa. Dra. Eliana do Socorro de Brito Paixão.

Nesse sentido, vossa senhoria assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa, com a autorização da coleta de dados, produção de imagens, bem como a sua divulgação, que terá a finalidade, exclusivamente, científica, respeitada a preservação das identificações dos participantes da pesquisa, durante os meses de setembro/2023 a abril/2024.

Caso necessite de maiores informações sobre a presente pesquisa, solicitar para a pesquisadora Ediléa Morais de Oliveira, presencialmente, ou pelo telefone (96) 98123-6688 ou pelo e-mail: proflea.oliveira@gmail.com

Declaração do(a) Sr. José dos Santos Cardoso.....

Declaramos que a Comunidade..... situada na Ilha de Santana/AP é coparticipante da presente pesquisa acima referenciada e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados.

Distrito de Ilha de Santana/AP, 06 de Dezembro de 2023.

José dos Santos Cardoso
Assinatura do(a) Agente Distrital..... de Ilha de Santana/AP
RG Nº 688.239-AP

APÊNDICE D - Termo de anuência para a escola



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE ANUÊNCIA DA ESCOLA

O(A) Diretor(a) da Escola Estadual Osvaldina Ferreira da Silva, situada, na ilha de Santana, no município de Santana- AP, está de acordo com a pesquisa, a ser realizada neste ambiente escolar, relacionada à execução do projeto de pesquisa de Mestrado, intitulado “SABERES LOCAIS E ESCOLARIZAÇÃO: aproximações e distanciamentos nas práticas pedagógicas de docentes na Ilha de Santana/AP¹”, coordenado pela pesquisadora Ediléa Morais de Oliveira, desenvolvido em conjunto com a sua orientadora Profa. Dra. Eliana do Socorro de Brito Paixão.

O(A) referido(a) diretor(a) assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da pesquisa, com a autorização da coleta de dados no ambiente escolar, produção de imagens, bem como a sua divulgação, que terá a finalidade, exclusivamente, científica, respeitada a preservação das identificações dos participantes da pesquisa, durante os meses de setembro/2023 e a abril/2024.

Caso necessite de maiores informações sobre a presente pesquisa, solicitar para a pesquisadora Ediléa Morais de Oliveira, presencialmente, ou pelo telefone (96) 98123-6688 ou pelo e-mail: proflea.oliveira@gmail.com

Declaração do(a) Diretor(a) da Escola Estadual Osvaldina Ferreira da Silva

Declaramos que a escola é coparticipante do presente projeto de pesquisa acima referenciado e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados.

Distrito de Ilha de Santana /AP, 02 de Setembro de 2023.

Assinatura do(a) Diretor(a) da Escola

RG Nº 032.357

Ana Cláudia M. de Freitas
Diretora Adjunta
Dec. N 1346/GEA

¹ O título da Pesquisa é provisório, podendo ser ajustado aos dados coletados na pesquisa.

APÊNDICE E - Termo de anuência para a comunidade – Estaleiro



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE ANUÊNCIA DA COMUNIDADE/ASSOCIAÇÃO DO RESPONSÁVEL DO ESTALEIRO SÃO BENE DITO

O/A FILHA DO RESPONSÁVEL DO ESTALEIRO do Distrito de Ilha de Santana/AP, local de realização da pesquisa de campo relacionada aos saberes locais desenvolvidos no(a) referido (a) Estaleiro, onde será realizada a referida pesquisa, estando de acordo com a sua execução, coordenada pela pesquisadora Ediléa Morais de Oliveira, desenvolvida em conjunto com a sua orientadora Profa. Dra. Eliana do Socorro de Brito Paixão.

Nesse sentido, vossa senhoria assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa, com a autorização da coleta de dados, produção de imagens, bem como a sua divulgação, que terá a finalidade, exclusivamente, científica, respeitada a preservação das identificações dos participantes da pesquisa, durante os meses de setembro/2023 a abril/2024.

Caso necessite de maiores informações sobre a presente pesquisa, solicitar para a pesquisadora Ediléa Morais de Oliveira, presencialmente, ou pelo telefone (96) 98123-6688 ou pelo e-mail: proflea.oliveira@gmail.com

Declaração do(a) Sra. Fabiana Ribeiro Gomes

Declaramos que a Filha do Responsável do Estaleiro São Benedito, situada na Ilha de Santana/AP é coparticipante da presente pesquisa acima referenciada e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados.

Distrito de Ilha de Santana/AP, 09 de Novembro de 2023.

X Fabiana Ribeiro Gomes

Assinatura do(a) de Ilha de Santana/AP

RG N°

CPF: 004.202.342-16.

Contato: 9991136344

APÊNDICE F - Termo de anuência para a comunidade – Produção da farinha e artesanatos



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E POS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE ANUÊNCIA DA COMUNIDADE/ASSOCIAÇÃO

O/A Responsável pela produção da farinha e artesanatos, do Distrito de Ilha de Santana/AP, local de realização da pesquisa de campo relacionada aos saberes locais desenvolvidos no(a) referido (a) Residência, onde será realizada a referida pesquisa, estando de acordo com a sua execução, coordenada pela pesquisadora Ediléa Morais de Oliveira, desenvolvida em conjunto com a sua orientadora Profa. Dra. Eliana do Socorro de Brito Paixão.

Nesse sentido, vossa senhoria assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa, com a autorização da coleta de dados, produção de imagens, bem como a sua divulgação, que terá a finalidade, exclusivamente, científica, respeitada a preservação das identificações dos participantes da pesquisa, durante os meses de setembro/2023 a abril/2024.

Caso necessite de maiores informações sobre a presente pesquisa, solicitar para a pesquisadora Ediléa Morais de Oliveira, presencialmente, ou pelo telefone (96) 98123-6688 ou pelo e-mail: proflea.oliveira@gmail.com

Declaração do(a) Sra. Veneranda do Socorro A. Andrade

Declaramos que a Responsável pela produção da farinha e artesanatos, situada na Ilha de Santana/AP é coparticipante da presente pesquisa acima referenciada e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados.

Distrito de Ilha de Santana/AP, 13 de Setembro de 2024.

Veneranda do Socorro A. Andrade
Assinatura do(a) de Ilha de Santana/AP
RG Nº

APÊNDICE G - Roteiro de entrevista semiestruturada

ROTEIRO DE ENTREVISTA DESTINADO AOS DOCENTES DO 6º, 7º, 8º E 9º ANO DA ESCOLA ESTADUAL OSVALDINA FERREIRA DA SILVA – SANTANA-AP.

IDENTIFICAÇÃO:

DATA: / / ENTREVISTADOR:
ENTREVISTADO(A):
DISCIPLINA QUE MINISTRA:
ESCOLARIDADE:
TIPO DE VÍNCULO:
TEMPO DE DOCÊNCIA:
TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA:

1. Quais suas concepções sobre os saberes locais?
2. A partir da relação de convivência com os moradores da Ilha de Santana, você poderia elencar quais os saberes locais são praticados nesta comunidade ribeirinha?
3. Qual a maneira que você utiliza para sensibilizar seus alunos da importância de se preservar os saberes locais?
4. Como você integra os saberes locais nas atividades em sala de aula?
5. De que forma as atividades curriculares são desenvolvidas na escola, com o intuito de valorizar os saberes locais?
6. O currículo oficial que norteia as práticas docentes na escola demonstra algum tipo de valorização em relação aos saberes locais ribeirinhos? Qual?
7. A Escola promove adaptações necessárias as peculiaridades da comunidade ribeirinha local, segundo o que preceitua a LDB de 1996? De que forma?
8. O currículo da escola tem relação com a realidade vivenciada pelos ribeirinhos da Ilha de Santana?
9. A escola tem, em seu currículo, atividades voltadas para o resgate e fortalecimento dos saberes locais, como festividades, reuniões e projetos? Quais?
10. Sobre o Currículo. Você acha importante integrar o contexto ribeirinho, ou prefere um currículo homogêneo (o mesmo para a Educação do campo e Zona urbana)? Por quê?
11. Na sua visão, quais são os principais desafios enfrentados pelos professores para integrar os saberes locais no currículo da escola?
12. Quais são as suas sugestões para que ocorra a integração dos saberes locais com o currículo praticado em sala de aula?

ANEXO A - Relatório de estudantes da Escola Estadual Osvaldina Ferreira da Silva

08/08/2023, 09:35 SIGEduc - Sistema Integrado de Gestão da Educação

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO AMAPÁ - AP
SIGEduc - SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO

EMITIDO EM 08/08/2023 09:35

Portal da Gestão Escolar

RELATÓRIO DE ESTUDANTES DA ESCOLA: ESC EST OSVALDINA FERREIRA DA SILVA

Ano: 2023

Modalidade	Ano/Série	Total de Estudantes
ENSINO FUNDAMENTAL II EJA		
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	3ª ETAPA EF	11
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	4ª ETAPA EF	24
Total da Etapa de Ensino:		35
ENSINO FUNDAMENTAL II		
ENSINO REGULAR	6º ANO	71
ENSINO REGULAR	7º ANO	109
ENSINO REGULAR	8º ANO	66
ENSINO REGULAR	9º ANO	64
Total da Etapa de Ensino:		310
ENSINO MEDIO EJA		
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	1ª ETAPA EM	10
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	2ª ETAPA EM	26
Total da Etapa de Ensino:		36
ENS.MEDIO(NOVO)		
ENSINO REGULAR	1ª SERIE	11 + 28
ENSINO REGULAR	2ª SERIE	24 + 47
Total da Etapa de Ensino:		125
ENSINO MEDIO		
ENSINO REGULAR	3ª SERIE	26 + 30 + 43
Total da Etapa de Ensino:		43
Total da Escola:		549

SIGEduc | PRODAP - (96) 3131-2264 - appserver2-sigeduc - SEED/AP

Exportar

<https://sigeduc.ap.gov.br/sigeduc/estudantes/relatorios/formRelEstudantesEscola.jsf>

1/1

ANEXO B - Parecer de autorização do Comitê de Ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO RIBEIRINHA E ESCOLARIZAÇÃO: abordagem sobre os saberes locais nas práticas pedagógicas em uma escola na Ilha de Santana-AP

Pesquisador: EDILEA MORAIS DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 83670824.8.0000.0003

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.205.243

Apresentação do Projeto:

O tema envolve os saberes locais e escolarização em uma comunidade ribeirinha, amazônica, denominada de Ilha de Santana/AP. Esta comunidade é reconhecida como uma comunidade rural, pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC, cuja escolarização considera essa especificidade. A escolarização rural está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) n° 9.394/1996, e, de acordo, com essa política educacional, deverá haver sintonia entre os saberes locais e os conteúdos previstos no currículo oficial. A Ilha de Santana, situada à margem do rio Matapi, que é parte do município de Santana no estado do Amapá e ambiente da pesquisa. Caracteriza-se como área rural e tem a especificidade de estar situada em área ribeirinha, muito comum na Região Amazônica. Na referida Ilha, há quatro escolas, incluindo a que será lócus da pesquisa. O disposto no art. 28 da LDB e as características da Ilha de Santana como área rural e ribeirinha, que tem saberes locais e intergeracionais que precisam ser preservados, suscitaram o seguinte problema de pesquisa: Como os saberes locais, são abordados nas práticas pedagógicas de docentes, no processo de escolarização na Ilha de Santana/AP?

O lócus da pesquisa será a Escola Estadual Osvaldina Ferreira da Silva. Os participantes da pesquisa serão 10 docentes da referida escola, que realizam suas atividades pedagógicas no Ensino Fundamental II e que atuam a mais de oito anos na escola.

Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek de Oliveira - Km.02, Marco Zero
Bairro: Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280
UF: AP **Município:** MACAPA
Telefone: (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP



Continuação do Parecer: 7.205.243

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar como os saberes locais são abordados nas práticas pedagógicas de docentes, no processo de escolarização na Ilha de Santana/AP.

Objetivo Secundário: a) Identificar os saberes locais ribeirinhos, constituídos no contexto sociocultural da comunidade da Ilha de Santana/AP, que são marcadores da vivência local; b) averiguar os conteúdos curriculares aplicados nas práticas pedagógicas dos docentes do Ensino Fundamental II; c) Comparar os conteúdos aplicados nas práticas pedagógicas dos docentes com os saberes locais

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: No caso específico desta pesquisa, é possível ocorrer episódios de nervosismo por parte dos participantes. Sendo assim, a forma de mitigar esse risco é promover um ambiente acolhedor para os participantes, deixando-os bem à vontade, dando-lhes possibilidades de responder as perguntas, conforme o seu entendimento, recusar-se a responder a determinadas perguntas, na íntegra ou de participar da pesquisa. Será garantida a autonomia do participante, respeitando os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes, sobretudo, porque a pesquisa envolve uma comunidade.

Benefícios:

Quanto aos benefícios da pesquisa, estes dizem respeito a ganhos para a sociedade, pois no caso em concreto, pode acarretar um benefício a comunidade da Ilha de Santana, na medida em que é entendida como um bem social, para benefício das gerações atuais e futuras, na relação entre os saberes locais e as práticas pedagógicas de docentes, no processo de escolarização na Ilha de Santana/AP. Assim, a intenção é buscar uma aproximação entre os saberes locais ribeirinhos e os ensinamentos repassados em sala de aula, de maneira que, os desafios para essa integração possam se transformar na busca de novos caminhos na experiência educativa, de tal sorte que se traduzam em possibilidades de reestruturar metodologias, espaços físicos e novas formas de avaliação, permitindo assim, que por meio de ações pedagógicas, os docentes possam desenvolver suas atividades estimulando seus alunos a produzirem conhecimento de acordo com o contexto social em que vivem, trazendo para dentro de sala de aula, os saberes locais vivenciados por eles em seu cotidiano, e assim tornar a prática educativa mais benéfica para as comunidades ribeirinhas da Ilha de Santana.

Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek de Oliveira - Km.02, Marco Zero
Bairro: Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280
UF: AP **Município:** MACAPA
Telefone: (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP**



Continuação do Parecer: 7.205.243

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa exequível. A pesquisa é relevante para a obtenção de informações que poderão auxiliar na compreensão sobre como os saberes locais são abordados nas práticas pedagógicas de docentes, no processo de escolarização na Ilha de Santana/AP.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

No protocolo da pesquisa, constam os documentos exigidos pela Resolução CNS n. 466/12.

O TCLE atende às exigências da Resolução, visto que esclarece os objetivos e os procedimentos da pesquisa, garantindo o sigilo e assegurando a privacidade dos sujeitos, faz referência a vinculação ao Comitê de ética tal como contato e endereço.

O projeto possui o termo de anuência da Instituição (Escola) e da comunidade onde parte da pesquisa será realizada e com a assinatura do maior gestor de cada Instituição (escola e comunidade).

Apresenta folha de rosto devidamente assinada.

O Projeto brochura.

Recomendações:

Nada a declarar.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado sem pendências por atender as recomendações estabelecidos pela Resolução n. 466/12 e 510/2016.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2423917.pdf	03/10/2024 09:48:35		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA.docx	03/10/2024 09:46:26	EDILEA MORAIS DE OLIVEIRA	Aceito
Brochura Pesquisa	ROTEIRO_DE_ENTREVISTA_DESTINADO_AOS_DOCENTES.pdf	03/10/2024 09:45:33	EDILEA MORAIS DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	Termo_de_Anuencia_da_Direcao_da_Escola.pdf	03/10/2024 09:41:01	EDILEA MORAIS DE OLIVEIRA	Aceito

Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek de Oliveira - Km.02, Marco Zero
Bairro: Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280
UF: AP **Município:** MACAPA
Telefone: (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP**



Continuação do Parecer: 7.205.243

Ausência	Termo_de_Anuencia_da_Direcao_da_Escola.pdf	03/10/2024 09:41:01	EDILEA MORAIS DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Anuencia_da_Comunidade.pdf	03/10/2024 09:40:37	EDILEA MORAIS DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido.docx	03/10/2024 09:36:57	EDILEA MORAIS DE OLIVEIRA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_FINANCEIRO.docx	03/10/2024 09:32:44	EDILEA MORAIS DE OLIVEIRA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DE_PESQUISA.docx	03/10/2024 09:31:28	EDILEA MORAIS DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_ASSINADA_Edilea_Moraes.pdf	03/10/2024 09:24:34	EDILEA MORAIS DE OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACAPA, 04 de Novembro de 2024

Assinado por:
Cecilia Maria Chaves Brito Bastos
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek de Oliveira - Km.02, Marco Zero
Bairro: Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280
UF: AP **Município:** MACAPA
Telefone: (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br