

Remando por entre Rios e Saberes: a prática do currículo inclusivo das águas na Escola Ribeirinha em Ponta de Pedras, na Ilha do Marajó-PA

Acolchado entre Ríos y Conocimiento: la práctica del currículo inclusivo sobre agua en la Escuela Riverside de Ponta de Pedras, en Isla de Marajó-PA

Padding among Rivers and Knowledge: practice inclusive water curriculum at the River School in Ponta de Pedras, on Marajó Island-PA

Letícia dos Santos Furtado¹

Universidade Estadual do Pará - UEPA

Waldma Maíra Menezes de Oliveira²

Universidade Federal do Pará - UFPA

Resumo

Este trabalho instiga uma análise sobre a prática de um currículo inclusivo das águas na Ilha do Marajó. Apresenta-se de modo crítico, libertador, humanizador, holístico e de saberes promovendo uma educação águas, que valoriza a diferença identitária e cultural dos sujeitos ribeirinhos. Nessa perspectiva, problematiza-se como se dá a prática de um currículo inclusivo das águas, na escola ribeirinha marajoara em Ponta de Pedras, no Marajó? Partindo deste pressuposto, o objetivo é analisar os desafios e perspectivas de um currículo das águas no contexto educacional ribeirinho marajoara. Trata-se de um trabalho com discussões teóricas com autores como Gimeno Sacristán (1995), Freire (1987), Pires (2017), e um estudo de caso, com abordagem qualitativa para abordar as seguintes áreas de estudo: Currículo, Saberes e Educação das águas. Para dar base as entrevistas semiestruturadas que foram utilizadas na coleta de dados. Como resultados, observa-se que os saberes dos sujeitos das águas na relação com o currículo da escola ribeirinha mantem uma relação visibilidade, visto que os professores da comunidade Marajó-Açu inserem suas culturas e saberes através das práticas pedagógicas, mesmo com um currículo ainda fechado e urbanocêntrico. Por conseguinte, a importância do saber das águas no currículo ribeirinho advém de uma formulação que implica todas essas dimensões educacionais.

Palavras-chave: currículo; escola ribeirinha; educação das águas.

Resumen

Este trabajo promueve un análisis de la práctica de un currículo inclusivo sobre el agua en la isla de Marajó. Se presenta de manera crítica, liberadora, humanizadora, holística y basada en el conocimiento, promoviendo la educación hídrica, que valora la identidad y las diferencias culturales de los sujetos ribereños. Desde esta perspectiva, la pregunta es ¿cómo practicar un currículo inclusivo sobre el agua en la escuela ribereña del río Marajoara en Ponta de Pedras, Marajó? A partir de este supuesto, el objetivo es analizar los desafíos y perspectivas de un currículo del agua en el contexto educativo ribereño del Marajoara. Este es un trabajo

¹ Doutoranda em Educação no Programa de Pós-graduação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Mestra em Educação e Cultura no Programa de Pós-graduação PPGEDUC/UFPA. Professora Efetiva na Secretaria Municipal de Educação em Igarapé-Miri, Pará. E-mail: leh.ticiasantos15@gmail.com - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0443-2498>.

² Pós-Doutora em Educação na Universidade do Estado do Pará. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação. Coordenadora do núcleo de Acessibilidade e do Grupo de Estudos Surdos na Amazônia tocantina (GESAT) da Universidade Federal do Pará (UFPA), campus Cametá. E-mail: waldma@ufpa.br - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8747-5185>.

con discusiones teóricas con autores como Gimeno Sacristán (1995), Freire (1987), Pires (2017), y un estudio de caso, con un enfoque cualitativo para abordar las siguientes áreas de estudio: Currículo, Conocimiento y Educación de las aguas. Apoyar las entrevistas semiestructuradas que se utilizaron en la recolección de datos. Como resultado, se observa que el conocimiento de los temas hídricos en relación al currículo de la escuela ribereña mantiene una relación visible, ya que los docentes de la comunidad Marajó-Açu insertan sus culturas y conocimientos a través de prácticas pedagógicas, incluso con un currículo que es todavía cerrado y urbanocéntrico. Por tanto, la importancia del conocimiento del agua en el currículo ribereño proviene de una formulación que involucra todas estas dimensiones educativas.

Palabras clave: currículo; escuela ribereña; educación sobre el agua.

Abstract

This work instigates an analysis of the practice of an inclusive water curriculum on Marajó Island. It is presented in a critical, liberating, humanizing, holistic and knowledge-based way, promoting water education, which values the identity and cultural differences of riverside subjects. From this perspective, the question is how to practice an inclusive water curriculum at the Marajoara riverside school in Ponta de Pedras, Marajó? Based on this assumption, the objective is to analyze the challenges and perspectives of a water curriculum in the Marajoara riverside educational context. This is a work with theoretical discussions with authors such as Gimeno Sacristán (1995), Freire (1987), Pires (2017), and a case study, with a qualitative approach to address the following areas of study: Curriculum, Knowledge and Education of waters. To support the semi-structured interviews that were used in data collection. As a result, it is observed that the knowledge of water subjects in relation to the curriculum of the riverside school maintains a visible relationship, since teachers from the Marajó-Açu community insert their cultures and knowledge through pedagogical practices, even with a curriculum that is still closed and urbancentric. Therefore, the importance of water knowledge in the riverside curriculum comes from a formulation that involves all these educational dimensions.

Keywords: curriculum; riverside school; water education.

1 INTRODUÇÃO

As implicações no processo de organização da Educação do campo ribeirinho do município de Ponta de Pedras, na Ilha de Marajó no Pará, são desenvolvidas com maior escala em sua territorialidade local, entretanto, percebe-se que não há uma relação igualitária entre a cultura ribeirinha e a construção curricular realizada e aplicada nas escolas (Pires, 2017; Furtado, 2019). Tendo em vista isso, foi necessário discutir como este currículo se apresenta na localidade ribeirinha do Rio Marajó-Açú, no município ponta-pedrense, na qual, a questão da territorialidade, em termos geográficos, será focalizada a partir das dinâmicas próprias da mobilidade fluvial, contribuindo decisivamente para o funcionamento da educação ribeirinha.

Este trabalho instiga uma análise sobre a prática de um currículo inclusivo das águas na Ilha do Marajó. Apresenta-se de modo crítico, libertador, humanizador, holístico e de saberes promovendo uma educação águas, que valoriza a diferença

identitária e cultural dos sujeitos ribeirinhos. Nessa perspectiva, problematiza-se como se dá a prática de um currículo inclusivo das águas, na escola ribeirinha marajoara em Ponta de Pedras, no Marajó? Partindo deste pressuposto, o objetivo é analisar os desafios e perspectivas de um currículo das águas no contexto educacional ribeirinho marajoara.

A metodologia deste trabalho se dá em um estudo de caso com abordagem qualitativa. A abordagem qualitativa propõe-se a desenvolver uma análise através de dados descritivos coletados, relatando as realidades culturais que emergem nas práticas dos professores que atuam nas escolas ribeirinhas marajoaras forma complexa e contextualizada (Lüdke; André, 1986). Trata-se de uma pesquisa, pautada em autores como Silva (2005), Gimeno Sacristán (1995) acerca das discussões sobre um currículo que integre os saberes culturais em sociedade. Para as nossas análises voltadas a uma educação crítica libertadora destaca-se Freire (1987). Nos estudos acerca dos educação das águas utilizaremos das discussões de Pires (2017), Oliveira (2003, 2008, 2015) e Oliveira, França e Santos (2011), as autoras destacam-se por realizar estudos referentes as singularidades, problemáticas, território e lutas na educação ribeirinha nos diversos contextos na Amazônia.

Para as entrevistas, utilizou-se o Termo Consentimento de Livre e Esclarecido (TCLE) para serem assinados pelos sujeitos participantes da pesquisa. Desse modo, os professores, alunos e sujeitos da comunidade ribeirinha selecionada, corroboraram com as informações prestadas, resguardando-se de forma anônima neste trabalho. Para mais, também foram utilizados de fotografias para veracidade da pesquisa de campo, além de gravação de áudio autorizados pelos mesmos.

Contudo, a estrutura deste trabalho se dá em primeiramente em apresentar a metodologia da pesquisa, desse modo também apresentamos o lócus e os sujeitos que desta participaram. Os contextos acerca da Educação Inclusiva no campo tiveram seu destaque no tópico seguinte, no qual realizamos uma abordagem teórica acerca do tema em questão. Para análises e discussões, o tópico “O currículo inclusivo das águas” abarca nossa pesquisa de campo e os estudos voltados a responder a problemática levantada. Por fim, nossas considerações finais acerca deste trabalho.

2 PERCUSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O estudo foi ancorado por meio de uma pesquisa de campo que vem sendo realizada através de estudo durante o mestrado, de natureza qualitativa e descritiva, a fim de ser possível responder às problemáticas apresentadas no estudo. De acordo com Lüdke e André (1986, p.11) “a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, através do trabalho intensivo de campo”.

Como técnica de coleta de dados, foi utilizado o roteiro de entrevista³. Segundo Triviños (2013, p. 146), esse “é um dos principais meios que tem o investigador para realizar a coleta de dados”. É uma importante técnica, pois com ela estarão sendo respondidos os questionamentos e as possíveis conclusões acerca das novas propostas para o desenvolvimento da pesquisa. Outrossim, faz permitir um caráter de relação com o objeto de pesquisa, além do que também possibilitará uma melhor leitura da realidade, sendo essa interação revela as particularidades dos sujeitos entrevistados.

Para as entrevistas, é também utilizado o Termo Consentimento de Livre e Esclarecido (TCLE) com os sujeitos entrevistados. Desse modo, os 02 professores em destaque no quadro 01, foram selecionados e corroboraram com as informações prestadas neste trabalho. Também são utilizadas fotografias para veracidade da pesquisa de campo, além de gravação de áudio autorizados pelos sujeitos. Desse modo, destaca-se a tabela com a descrição dos funcionários da escola pesquisada.

Quadro 01 - Perfil dos professores ribeirinhos da Emef Santa Elisa

	NOME	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO	LOCAL DE MORADIA	TURMA
1.	PROF. 01	Letras	2 anos	Ponta de Pedras	6º ao 9º
2.	EDILSON	Pedagogia e História	10 anos	Rio Marajó-Açu	4º ano
3.	PROF. 02	Letras e Pedagogia	2 anos	Ponta de Pedras	PRÉ I, II
4.	PROF. 03	Ciências naturais	2 anos	Ponta de Pedras	6º ao 9º
5.	PROF. 04	Educação Física	2 anos	Ponta de Pedras	1º ao 9º

³ O roteiro de entrevistas dos professores, gestores e secretário de educação consta-se nos apêndices desse trabalho.

6.	PROF. 05	Ciências integradas	2 anos	Ponta de Pedras	AEE/apoio pedagógico
7.	PROF. 06	Pedagogia	1 ano	Ponta de Pedras	5º
8.	PROF. 07	Pedagogia	2 anos	Ponta de Pedras	1º ao 3º
9.	PROF. 08	Matemática	1 ano	Ponta de Pedras	6º ao 9º
10.	PROF. 09	Geografia	2 anos	Ponta de Pedras	6º ao 9º
11.	VANDA	Pedagogia	10 anos	Rio Marajó-Açu	2º e 3º

Fonte: Emef Santa Elisa, 2022.

Na sistematização e análise dos dados, utilizou-se a técnica da Análise de Conteúdos, por se tratar de um “[...] conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo da mensagem” (Bardin, 2010, p. 38). Na análise dos dados, trabalhou-se “o material acumulado, buscando destacar os principais achados da pesquisa” (Lüdke; André, 1986, p. 48), criando-se categorias temáticas que possibilitaram a organização do relatório da pesquisa, sendo elas: o currículo e metodologias para incluir os saberes culturais.

2.1 Por entre Furos, Rios e Caminhos

Ponta de Pedras é um dos municípios localizados ao sul do arquipélago do Marajó, como podemos visualizar na figura 08 estando à margem esquerda do rio Marajó-Açu, suas coordenadas geográficas são: 1º23’36’ de latitude sul e 48º52’14’ de longitude oeste, com a altitude de 12 metros acima do nível do mar descrito no mapa 01. Desta forma, este território geográfico compreende-se com aproximadamente 3.363,749 km² (IBGE, 2016) estando a 44 km (em linha reta) da cidade de Belém, capital do Estado do Pará. Por sua localização o trajeto até a Belém se dá por meio de via aquática, através de empresas de embarcações e dura, aproximadamente, duas horas (Pires, 2017; Furtado, 2019).

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação (Semed), de Ponta de Pedras referentes a 2023, a Rede Municipal de Ensino compreendia 54 escolas, com o total de 5.055 alunos matriculados nos anos Iniciais (1º ao 5º ano), sendo 14 escolas localizadas no meio urbano, com 3.650 alunos dentre estes 84 alunos matriculados

na educação especial. No campo são 40 escolas, totalizando 2.835, sendo 43 alunos matriculados na educação especial. É necessário destacar que destas 40 escolas, 07 estão localizadas em colônias e 33 são ribeirinhas e abrangem a maior parte de alunos matriculados. Do total de 54 escolas apenas 36 escolas possuem a Sala do Atendimento Educacional Especializado sendo 13 de área urbana e 23 de território ribeirinho. Dentre estas escolas a Emef Santa Elisa ganha destaque nesta pesquisa por ser lócus de nossos estudos. A escola tem grande importância nessa relação com o rio pois é a promotora de sociabilidades e de ações que valorizam os saberes da população ribeirinha, além de, ser destacada de forma positiva pela gestão municipal de Educação. É desse modo, que a escola da comunidade denominada Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Santa Elisa, fundada em 1 de novembro de 1990 desenvolve o processo de ensino e aprendizagem de crianças e adolescentes dessas populações. Sua localização é às margens do rio Marajó-Açú, e fica cerca de 25 min. de distância da cidade utilizando o barco do transporte escolar próprio da escola.

Imagem 01 - Fachada da Emef Santa Elisa em Ponta de Pedras, PA



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2022.

A escola compreende estudantes oriundos dessa comunidade e das proximidades, e localiza-se a aproximadamente 4 km de distância do centro do município em acesso pelos rios. Diante disso, podemos compreender que a escola ribeirinha é um dos lugares mais privilegiados de construção social, cultural e de políticas, por isso, a educação ribeirinha pode ser definida como um espaço de experiências formativas que integram o contexto do meio em que se localiza.

No ano letivo de 2022, esta unidade escolar matriculou 88 alunos organizados em 07 turmas do Pré ao 9º ano. Destes, 46 cursavam no período da manhã 1º ao 5º ano, organizados sendo 1 turma multisseriada composta por Pré I e II, 1º e 2º ano. No período da tarde as turmas são organizadas do 6º ao 9º ano, no qual abrangem as comunidades mais próximas. Para chegar até a escola, os estudantes e professores utilizam de barcos próprios ou o transporte escolar, canoa, barco a motor; alguns residem próximos e fazem o trajeto a pé por pontes de palafitas.

Quadro 02 - Alunos matriculados na EMEIF Santa Elisa em 2022

TURMA	ANO	Nº DE ALUNOS MATRICULADOS	AEE
REGULAR	Pré I	4	
	Pré II	7	
MULTISSERIADA	1º ano	7	
	2º ano	3	
	3º ano	4	
REGULAR	4º ano	13	
	5º ano	9	01
	6º ano	15	02
	7º ano	8	01
	8º ano	12	
	9º ano	7	01
TOTAL		88	*(05 alunos no AEE)

Fonte: Emeif Santa Elisa.

As estruturas físicas da maioria das escolas ribeirinhas do município de Ponta de Pedras, são de madeira organizadas em estruturas suspensas por conta dos rios e compreendem no máximo 03 salas (a maior escola) e no mínimo 1 salas (a menor escola), com trapiche atendendo entre 30 e 50 alunos (Semed, 2023). Em alguns casos, tiveram escolas construídas de forma comunitária pela união de professores, em igrejas, comunidades e com ajuda política. Na falta desse espaço físico eram usados barracões e casas cedidas pelos próprios moradores e professores, de forma

a desenvolver o acesso à Educação para os filhos dos trabalhadores ribeirinhos nessas comunidades (Araújo, 2012).

Partindo desse contexto caracteriza-se as escolas ribeirinhas ponta-pedrense, como aquelas frequentadas pelas populações que habitam as margens dos rios, e que têm por propósito garantir a escolarização das crianças, jovens e adultos. Entretanto, é importante ressaltar que essas escolas no município, por não possuírem o número exigido de alunos para formar uma turma seriada, reúne no mesmo espaço turmas de vários anos, formando, assim, as escolas multisseriadas. Essa organização, se faz presente em todo o território brasileiro, em especial nas áreas ribeirinhas e garante, em parte, a escolarização de comunidades camponesas (Hage, 2011).

3 ADENTRANDO A EDUCAÇÃO NO CAMPO

As escolas do campo foram planejadas historicamente para seguirem o modelo das escolas da cidade, de forma a, desconsiderarem as especificidades sociais, culturais e políticas do território rural. Essa forma de organização vem da perspectiva negativa de identificar o campo como um espaço de pouca produção cultural, subdesenvolvido e de improdutividade constante, compreensão esta, influenciada pelo capitalismo. Por conta disso, a construção curricular para essas escolas encontra-se fragmentada e distante das relações culturais produzidas pelas populações do campo, de modo a desvincular-se dos saberes contidos nos alunos, professores e comunidade em que a escola está inserida.

Quando se trata de analisar esse “campo” ribeirinho a partir de territórios e territorialidades concretas muitas questões intrincadas e intrigantes afloram. Questões de ordem conceitual, prática e política que desafiam e desafinam o modo, em geral, os ribeirinhos são classificados, definidos, analisados, caracterizados ou abordados a partir de diversas perspectivas teóricas, métodos e categorias (Pereira, 2017, p. 17).

A adequação do conceito de campo que integram os demais espaços territoriais que possuem populações ribeirinhas, desenvolve indagações relacionadas as especificidades que estes lugares possuem, aproximando-se de um denominado ribeirinho da Amazônia. Os ribeirinhos na Amazônia estão organizados entre diferentes vertentes que interligam nas relações sociais e culturais. Essas populações são denominadas de caboclos, povos tradicionais ou camponeses (Pereira, 2017).

Durante o decorrer da história por muitas das vezes, estes povos foram silenciados pelas ideias de colonialidade que estão presentes em sociedade (Walsh, 2009).

Freire (1987) compreende que a educação libertadora deve dar a base para os sujeitos oprimidos, reconhecerem-se criticamente enquanto povo oprimido para assim lutarem contra sua opressão. É desse modo que, na busca por um currículo que dialogue com os saberes culturais dos sujeitos ribeirinhos, ele venham compreender seu lugar de fala, corroborando com sua luta contra o silenciamento de sua cultura, saberes e vivências, pois, “a pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí” (Freire, 1987, p. 22).

A educação do campo nasce pelas lutas dos movimentos sociais em busca de uma educação pensada para e pelos próprios sujeitos do campo, no qual, se desenvolva um currículo baseado e construído a partir de suas especificidades, indo de encontro com os currículos urbanizados que são impostos às escolas do campo. Outrossim, é a luta pela educação no campo e não uma educação para o campo, pois, uma educação pensada fora do campo não atende os anseios e expectativas dessa população, não são considerados válidos os saberes culturais e educacionais passados de geração a geração através da educação não formal.

A educação ribeirinha é vista como parte integrante da educação do campo, mas segundo Oliveira (2015, p. 25) “as escolas ribeirinhas fazem parte do contexto social com saberes e práticas específicas e isso poderia ser levado em consideração”. A especificidade do campo ribeirinho se constrói através de sua dinâmica própria com o rio, além de estar imerso em arcaibouços culturais com diversos saberes e linguagens que caracterizam seu espaço territorial. Logo, o campo ribeirinho se defini como “uma configuração territorial da Amazônia, constituído pelo entrecruzamento e sobreposição de uma multiplicidade de territórios e territorialidades” (Pereira, 2017, p. 20), isto é, o seu espaço geográfico junto ao contexto histórico dos ribeirinhos da Amazônia gera o denominado “campo ribeirinho” constituído de pluralidades culturais, diversificado e complexo.

Desse modo a educação do campo voltado aos territórios camponeses, e da mesma forma estar ligado a diversos sujeitos sociais e a grupos étnicos que compõem o campo brasileiro. O campo se caracteriza como um território que possui em sua organização particularidades vinculadas as práticas políticas de educação voltadas

aos trabalhadores rurais, também um espaço de luta, na busca por melhorias e por seus direitos.

Para Caldart (2002) a educação do campo nasce de experiências de classe que estavam organizados dentre movimentos sociais envolvendo diferentes sujeitos, e desenvolve uma prática social, um projeto de educação voltado para o campo e sociedade. Isto se assemelha ao campo ribeirinho que também pode ser definido como um processo político, de prática cultural e com projeto educacional interligado as experiências de suas populações.

No entanto, segundo Oliveira (2015) a educação escolar dentro dessas comunidades ribeirinhas tem se distanciado dos interesses dessas populações, de forma a ter um planejamento baseado nos padrões de estruturas organizacionais, culturais e educacionais urbanas. As relações construídas ao longo do tempo dentro dessas comunidades têm sofrido confrontos relacionados aos saberes tradicionais e aos modernos. Por isso, Torres Santomé (1995, p. 35) relata que “Os currículos planejados e desenvolvidos nas salas de aula vêm pecando por uma grande imparcialidade no momento de definir a cultura legítima, os conteúdos culturais que valem a pena”, de forma a desenvolver um currículo distanciado da realidade em está inserido voltando-se apenas para uma única cultura e negando assim as demais.

Pode-se destacar que há relações de conflito entre as organizações curriculares trabalhadas nas escolas do campo ribeirinho pois “são constituídas nas diferentes contexturas espaciais; campo e a cidade, a produção e a cultura, o direito e a violência, entre outras, e constituem as diferentes formas de olhar e relacionar-se com o espaço” (Barros, 2007, p. 12). As diferentes formas de olhar o espaço em que urbano e o campo estão inseridos. Por isso, é importante destacar que não defendo o campo como superior ou inferior ao urbano, mas sim, como espaços de construção cultural, econômico, social e de constantes lutas que se diferem, por isso precisam de um currículo que englobe suas especificidades no sistema educacional.

Os problemas destacados sobre as escolas ribeirinhas são decorrentes de uma visão centralizada no contexto urbanocentrismo, no qual, os professores dessas escolas são sobrecarregados de trabalho, dificuldades planejamento escolar tendo uma variada faixa etária em sala e se desdobrando para seguir um Currículo não adaptado para sua realidade cultural-social (Pinheiro, 2009). As escolas ribeirinhas feito parte dos diversos problemas citados acima, mas não se pode declarar, que estas

não concretizam dever com a Educação, elas formam diversos alunos anualmente pelo Brasil sendo mais presentes nos anos iniciais.

A educação como direito é também produtora de cultura, fundamentada intrinsecamente por uma história de luta, isto é, não pode ficar utilizando-se de uma lógica excludente dentro das escolas brasileiras (Brasil, 1988). Entretanto, esta realidade é vivenciada nas escolas do campo e do campo ribeirinho, quando nos deparamos com os altos índices de evasão, repetência e analfabetismo que aumentam constantemente nesses espaços. Por isso, tem demonstrado o fracasso escolar atual, por conta de um padrão curricular a ser seguido que não contempla as especificidades locais, sendo necessário o desenvolvimento de estratégias e projetos voltados para realidade no qual essas escolas estão inseridas.

Mas é importante enfatizar segundo Almeida (2010) que não se constrói aqui uma separação entre urbano e rural, mas sim identificamos suas especificidades e singularidades, por isso defende-se uma construção de um currículo que abrange as demais culturas, identidades e políticas sociais. Para que haja uma complementaridade entre os conhecimentos socializados neles, permitindo que seja possível aprender que urbano está integrado ao rural, e vice-versa, mas jamais que um sistema de conhecimento seja imposto a outro, pois nenhum é superior ou inferior visto que ambos se complementam.

Um dos exemplos que comprovam esta construção cultural discutida por Oliveira (2015) está articulada no processo educativo ribeirinho, que por sua vez inserem os saberes específicos de seu território, as técnicas que envolvem sua pesca e cultivo do açaí, sua construção linguística, além dos costumes e saberes que envolvem seu espaço. Isto tudo se agrega de forma inconsciente e conscientemente aos conteúdos, aos diálogos e em outras atividades que constituem o ambiente escolar ribeirinho (Gonçalves; Abreu; Oliveira, 2007). De forma a agregar os conhecimentos científicos sem deixar de utilizar os saberes e cultura local para desenvolver o processo de aprendizado nas instituições de ensino ribeirinhas.

Isto relata que cada grupo se constitui de particularidades, saberes e concepções ligados estreitamente a suas experiências do cotidiano, além de vincula-se aos seus valores, tradições e culturas, formas que desenvolvem e organizam sua economia e trabalho nestes espaços, pois “cada uma destas esbarra na capacidade e nos limites dos saberes, nos interesses de cada grupo e em sua forma de agir sobre o território”

(Oliveira, 2003, p. 19). Nesse aspecto, de se sentir pertencente do campo ribeirinho que aflora a construção de suas relações culturais em seu território, isto se fortalece nos saberes produzidos na “beira do rio” como as crenças, as leis, os esportes, os valores morais e éticos.

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. 32).

Nesse contexto, é necessária uma construção curricular específica para as escolas do campo e do campo ribeirinho junto aos agentes pertencentes destes espaços, isto é, um currículo que permita que o trabalhador, ribeirinho, aluno e pais sejam integrantes de sua elaboração, de forma a, valorizar seus conhecimentos e saberes. Logo, para se obter uma escola amazônica e para Amazônia em que todos possam auxiliar e participar da construção de um currículo adequado, este deve ser construído de forma coletiva. Tendo em vista todos os saberes sociais e culturais integrantes na história desse povo, como componentes fortalecedores da identidade cultural de cada ribeirinho.

Contudo, é importante transformar os processos educativos ribeirinhos, dessa forma compreenderemos que a história e experiências dos alunos das escolas ribeirinhas são significativos dos seus antepassados, além dos conhecimentos e ensinamentos provenientes do currículo que a eles é ofertado. Dessa forma, é possível aproximar o currículo escolar aos saberes tradicionais, da história e de sociedade, para que haja uma ressignificação dos conteúdos aprendidos em seu modo de vida ribeirinho fortalecendo sua cultural e identidade.

4 O CURRÍCULO INCLUSIVO DAS ÁGUAS EM PONTA DE PEDRAS

O processo educacional do Município de Ponta de Pedras, no que tange à formação cultural ribeirinha, tem levantado questões pertinentes atualmente. Ele contempla os saberes das águas praticados pelos sujeitos ribeirinhos. A realidade encontrada nessas escolas ribeirinhas demonstra um currículo que precisa contemplar as particularidades da cultura, as experiências, em meio aos saberes educativos das águas apreendidos nas comunidades ribeirinhas.

De toda forma, as práticas pedagógicas da Emef Santa Elisa ainda estão centradas na adequação realizada pelos professores, como se observa no depoimento da Prof.^a Vanda (2022): “há um planejamento específico, no qual ‘adaptamos’ (gestor e professores) o currículo, de acordo, com a realidade que enfrentamos”. Essas adequações mencionadas pela professora ocorrem em outras escolas do município. Estão ligadas ao currículo das escolas ribeirinhas e são a solução mais prática para um currículo construído fora da realidade.

No entanto, esse processo de “adaptação curricular” vai de encontro às necessidades reais que devem ser expostas pelo currículo, o que consideramos como direito das populações do campo. É importante registrar que o currículo escolar deve respeitar a cultura popular de cada indivíduo e deve estar diretamente ligado à forma com que o planejamento pedagógico abrange a cultura local (Moreira; Silva, 2013).

Por isso, é necessário adentrar no universo ribeirinho, mergulhar na educação das águas para compreender como o currículo escolar deve ser construído, baseado em suas dimensões territoriais e culturais. Esse currículo forma os sujeitos ribeirinhos no contexto educacional, influenciando a construção social e a valorização dos saberes que caracterizam seu território. Logo, é importante destacar quem são os educadores que desenvolvem o processo de ensino nesses espaços, para que sejam compreendidas as raízes de suas práticas educacionais. Para tanto, traçamos um perfil dos docentes da escola.

Os professores Vanda e Edilson, residem na comunidade desde crianças. Hoje atuam na escola como docentes. Sempre enfrentaram diversas dificuldades para alcançarem sua formação acadêmica, pois ambos tiveram que sair de seu local de moradia para ir até a cidade buscar novas formações. Os docentes relatam o quanto foi difícil suas trajetórias formativas:

Então, durante minha trajetória de estudante ia a remo todos os dias para escola. Eu levantava as 4h da manhã, para quando fosse 6h eu chegava na cidade. Desse modo, remando, eu saía da cidade, geralmente, 12hs ou 13h30min, dependendo da maré, porque muitas das vezes a maré estava a favor era mais rápido, quando estava contra era mais difícil. Então, era um verdadeiro jogo de força, e de vontade para conseguir alcançar minha formação. E isso se deu até o ensino médio. No ano de 86 até 87 foi quando eu conheci pela primeira vez o transporte escolar. Foi uma alegria muito grande. É imensurável descrever o quanto foi importante pra mim finalizar o meu 3º ano do Ensino Médio, pois já com o transporte eu não precisava remar. Porque era um desafio grande, pois chegava a 1h30min, a 2h, remando todos os dias, ida e vinda, pelos menos 3 horas por dia. Mas mesmo

assim, com todas as minhas dificuldades, eu tive um grande aproveitamento no meu aprendizado (Prof. Edilson, 2022).

Foi difícil, mas não impossível, porém conseguir avançar os obstáculos do dia a dia, que me motivou foi a necessidade de contribuir com a minha comunidade (Prof.^a Vanda, 2022).

Dessa forma, verificamos as dificuldades enfrentadas para conquistarem suas formações. Agora, assumem processos de ensino de outros sujeitos na comunidade. Atualmente, a comunidade já possui uma escola que possibilita aos alunos cursarem até o 9º ano em seu território, sem que precisem se deslocarem por longos percursos para chegarem às escolas da cidade. É evidente que em sempre foi dessa maneira. Por isso, poucos moradores da comunidade têm uma formação ou atuam em outras atividades sem ser em suas práticas e experiências.

No contexto da educação da escola ribeirinha, os aspectos legais têm iniciado a modificação das condições precárias da educação especial inclusiva, entretanto, a negligência do Estado impede que se efetive plenamente o que é proposto nas bases legais. É importante destacar que cada aluno traz consigo uma bagagem sociocultural e que não deve ser descuidada, haja vista que os processos de ensinar e aprender e ressignificar e dá significado à prática de ensino usufrui de vertentes que colaborem para que a dimensão excludente não se sobressaia em detrimento da que oportuniza a conscientização e plenitude de direitos.

Os docentes da escola de Ponta de Pedras afirmam que “sua importância se dá devido à pluralidade, de conhecimentos existentes entre as crianças, decorrente dos graus de conhecimento que estes se encontram, podendo dessa forma contribuir umas com as outras” (Prof.^a Vanda, 2022). A escola ribeirinha, portanto, interage nas diferentes escolaridades, desenvolvendo seu processo de ensino. O ensino oriundo dessa prática escolar ribeirinha resulta na troca de saberes.

Essa pluralidade se dá também pelas relações que as crianças têm com o território ribeirinho, através de suas conexões com os saberes das águas produzidos por suas trocas e diálogos em sua comunidade. Desse modo, o processo educacional ribeirinho não deve ficar distante de suas raízes territoriais e singulares, tendo em vista os saberes das águas produzidos por sua população. Percebemos essa troca de saberes no relato do Prof. Edilson:

Hoje vejo como necessário que a criança precisa voltar a sua raiz. Voltar a sua raiz, se isso não ocorrer, este vai pulando uma fase de sua formação, e com isso, vai ter um momento em que não saberá a raiz genealógica de sua

família, como se constituiu a questão da cultura, correndo o risco até deste ter vergonha de dizer por exemplo que “come o chibé”. Ontem mesmo, eu perguntei isso na sala: meu filho tu sabe o que é chibé? – não, não sei. (ai um gritou de lá) – Eu sei professor o que é chibé! Eu pego uma tigela derramo farinha e jogo água e tomo (perfeito). A criança a partir daí vai desenvolvendo e valorizando, ela vai se sentindo pertencente à sua cultura. Veja bem, eu não estou dizendo que vou trabalhar só isso aqui, não, de jeito nenhum. Isso aqui apenas vai ser o “chute, o toque de bola” de onde vai começar uma grande partida para que essa criança vai se lançando a outros mundos. Ontem eu direcionei essa pergunta pois estava falando diretamente sobre alimentação, ciências, e aí eu estava falando de história. Eu estava falando sobre a questão por exemplo é do domínio do fogo, sal depois e posteriormente do gelo, eu estava fazendo uma caminhada na história sobre a questão dos alimentos, e aí eu colocava como uma das primeiras formas o “Moquém” que muita criança não sabe o que é moquém, aí uma das crianças falou: a mamãe manda eu moquear peixes toda vez. Então eu disse: minha filha não tenha vergonha de dizer isso em sala de aula, não é porque isso aqui tá registrado lá nos livros, não é. Pois a primeira forma de conservar os alimentos foi o moquém e quem não sabe o que é o moquear? É colocar 4 forquilha, fazer o fogo e colocar o peixe no calor e não em cima da brasa. Então, eu falei do sal no contexto que surgiu justamente dessa ideia das pessoas que comem peixe assado com chibé (Prof. Edilson, 2022).

O relato do Prof. Edilson demonstra necessidade da utilização dos saberes das águas na sala de aula através dos conteúdos curriculares, visto que se gera a desvalorização desses saberes, se não forem cada vez mais apresentados nas práticas de ensino da escola ribeirinha. Destaca também sua experiência, lesionando mais de 5 anos na mesma escola ribeirinha; nela, sempre utilizou práticas pedagógicas voltadas aos saberes locais, como o manuseio do açaí e da pesca em suas aulas. Dessa forma, ocorre a socialização dos alunos por meio do conhecimento mútuo – um aluno ajuda o outro, compartilhando saberes.

Destacamos que os livros didáticos dentro da escola ribeirinha se tornam pouco utilizados pelos docentes, por serem organizados sem abranger a especificidade do meio em que os alunos vivem. Como expôs o prof. Edilson (2022) “se eu pudesse faria uma troca nos livros didáticos fazendo um único caderno de ensino. Dessa forma, seria mais bem utilizado e não traria um peso a mais para a mochila dos alunos, além de ser mais bem explorado pelos alunos”. O relato do professor demonstra uma insatisfação referente ao excesso de conteúdos direcionados aos alunos, de forma a ser um “peso”, perdendo, assim, seu objetivo de organizar os conteúdos a serem trabalhados na escola. Em função disso, o docente desenvolve aulas adaptadas fora de sala de aula.

Por intermédio de suas especificidades culturais e territoriais, o ensino desenvolvido nas escolas ribeirinhas tem uma dinâmica diferenciada; atende às

singularidades dessas populações, de forma a desenvolver um processo de aprendizagem; e utiliza na sua prática de ensino a interação com o meio, a relação familiar e a cultura local. Em concordância com isso, a Coordenação (2022) da Emef Santa Elisa destaca que durante a safra do açaí os “alunos começam a sumir, principalmente os meninos. Eles sempre estão no mato apanhando açaí. No período de pesca é a mesma coisa. Não tem como fugir da realidade deles”. Portanto, compreender o território marajoara e suas singularidades requer atenção sobre suas práticas culturais através de seus modos vida, pois esses mantêm uma relação direta com seu território.

Trata-se de fator relevante, que atinge a maioria das escolas do campo. Elas formam classes interligadas a outras escolas para coexistirem mediante a oportunidade de realizarem o processo de ensino e aprendizagem para os estudantes ribeirinhos. Com isso, compreendemos as escolas ribeirinhas como aquelas frequentadas pelos habitantes nas margens dos rios e que têm o propósito de garantir a escolarização das crianças, jovens e adultos dentro de seu próprio meio.

É importante ressaltar que essas escolas ribeirinhas caracterizam um tipo específico de escola. Possuem características próprias e singulares, que expõem suas lutas, suas histórias, suas vivências, seus saberes e sua cultura. Portanto, essas populações têm o direito de serem escolarizadas no mesmo território que habitam. Nessa perspectiva, esses conhecimentos devem ser reconhecidos e valorizados, para que possam possibilitar mudanças positivas na reorientação curricular das práticas desenvolvidas pelos professores nos Anos Iniciais do Ensino Básico a partir de reflexões sobre a diversidade cultural existente no local.

Percebemos como “as crianças ribeirinhas vivenciam uma realidade diferente das crianças da área urbana” (Gerone Júnior, 2012, p. 95). São essas especificidades que se consolidam na convivência diária com a terra, com os rios, com as plantas, com os animais. Dessa forma, as percepções e os significados atribuídos pelos alunos ribeirinhos ao seu meio possibilitam a formação de uma identidade que não é a mesma de uma criança que nasce e cresce em ambientes urbanos. Mediante essas especificidades, a Coordenação relata:

Dentro da sala de aula, o professor aqui da comunidade promove um planejamento voltado para o cotidiano deles, que fale um pouco sobre como eles fazem o matapi, os paneiros, a questão da pesca e sua importância para comunidade de Marajó-Açu. Pois querendo ou não, é uma forma de nos

aproximarmos dos alunos, da realidade deles. As vezes eles faltam muito, então vamos tentar entender e eles falam: – ah, não professora, é porque a gente estava pescando, apanhando açaí ou limpando o mato. Então, são coisas que pra gente que mora ali na cidade não entendemos, e vai aprendendo com os nossos alunos daqui. É uma forma de nós entendermos e trabalhar com o que o aluno oferece. É diferente dos alunos da cidade, lá eles não têm essa dinâmica de apanhar o açaí ou pescar, lá eles gostam de estar na internet, nas aulas de música na AMAM⁴, entre outras atividades. Eles não têm essa mesma relação com os rios e as matas, a noção de respeito e família também é diferente (Coordenação, 2022).

A vida de um aluno que vive em uma comunidade ribeirinha é marcada por características próprias, tanto sociais quanto culturais. Esses sujeitos enfrentam múltiplos desafios que envolvem, por exemplo, as condições de infraestruturas das escolas, que nas maiorias das vezes são precárias. Levam em conta também outros problemas como: falta de merenda escolar; paralização dos transportes escolares; a estrutura dos prédios escolares; não possuem salas suficientes; não há laboratórios de informática; não possuem sala de leitura; além de lidar com a falta de energia elétrica, de uma área de lazer, de espaço para desenvolver atividades físicas. Acrescentamos também as condições climáticas, que em tempos de chuva e enchentes dificultam o acesso dos alunos à escola.

Esses diversos fatores, segundo a Direção, também podem configurar um cenário alarmante, que instiga muito alunos à evasão escolar. Essa é a realidade que muitos ribeirinhos tendem a enfrentar, refletindo principalmente no seu desempenho educacional. Como se não bastassem todos esses problemas, o aluno ainda tem que se deparar com um currículo que foge em grande parte à sua realidade sociocultural. Isso impõe um desafio aos docentes na aplicação de suas atividades quando tentam proporcionar um ensino de qualidade abrangendo os saberes locais de tais comunidades.

Para que essa educação de qualidade aconteça, é necessária a contribuição de todos os indivíduos envolvidos no processo educativo, tanto professores quanto pais e alunos, além da intervenção dos governantes no que diz respeito à estrutura educacional; precisa-se construir uma política educacional ribeirinha relacionada à realidade local, que não resulte na exclusão do contexto sociocultural.

⁴ AMAM é a Associação Musical Antônio Malato, que desenvolve a musicalização de crianças, adolescentes e jovens de forma gratuita, recebendo apoio do programa Criança Esperança e da Prefeitura Municipal.

É, portanto, a escola e os professores proporcionam a interação com os saberes e conhecimentos gerados neste espaço. Para isso, estão envolvidos métodos visando à prática de socialização do contexto em que o aluno convive, com o currículo direcionado pelos profissionais de educação. Todavia, há um sistema político e ideológico que cria algumas regras e critérios que estreita a liberdade dos docentes. O currículo já imposto tem como base o contexto urbano. Assim, os docentes se veem desafiados a proporcionarem uma linguagem mais clara e objetiva para facilitar a compreensão de seus alunos ribeirinhos.

Os alunos apresentaram a música regional em forma de dança, levando em conta a importância dessa para cultura local. A cultura local inserida nos conteúdos curriculares por conta da prática dos professores: “o currículo contempla através de minhas adaptações envolvendo a cultura local, com músicas como brega, siriá, carimbó e outros” (Prof. Edilson, 2022). A utilização das músicas regionais em sala de aula pelo professor desenvolve nas crianças uma relação de intimidade com as letras mencionadas pela canção. Isso contribui para que esses alunos tenham um maior interesse pelos conteúdos que serão trabalhados após sua exposição. De igual modo, geram nesses alunos a valorização identitária de sua cultura.

Então, esses saberes não estão presentes ali, mas o professor dentro da sala de aula que vai direcionando essas atividades para que a cultura e os saberes venham ali a ser mencionados. O currículo que vem da Semed pra gente ainda é muito padronizado, ele não é discutido na escola. Devido ao período da pandemia nós ainda tivemos os plantões pedagógicos para discutirmos o currículo ainda. Já houveram encontros pedagógicos no qual a coordenação de cada setor junto com a secretaria de educação organizou o currículo a ser trabalhado, no entanto, nunca sentaram com os professores dessas escolas ribeirinhas para tratarem dos problemas e sugestões pra esse currículo (Direção, 2022).

Segundo a Direção (2022), a relação do currículo com a cultura vem sendo trabalhada através da prática pedagógica dos professores dentro de sala de aula, além dos saberes e das experiências de vida dos sujeitos ribeirinhos. Têm se direcionado como contraponto à construção curricular trabalhada pelas escolas urbanas, de forma a desenvolver um currículo próprio, caracterizado pelas particularidades do território ribeirinho e das experiências vividas por seus sujeitos no cotidiano escolar. O currículo direcionado para essa escola ainda permanece de modo padronizado e distante de suas realidades. Os diálogos com a realidade dessas escolas ainda não ocorreram, fazendo com que recaia ao professor a

responsabilidade de “adaptar” suas aulas, para, assim, valorizarem seu território cultural.

A Direção pontua a falta de encontro com os professores para discutirem sobre alterações ou sugestões para construção de um currículo para as escolas ribeirinhas. Evidenciamos a preocupação com o desenvolvimento educacional desses sujeitos, não apenas para o mundo do trabalho, mas para torná-lo mais significativo e simbólico. Ele decorreria de práticas pedagógicas aliadas aos conhecimentos informais, baseados em saberes de forma colaborativa, objetivando entender/compreender as diversas culturas populares. Por isso, “a pedagogia é um esforço deliberado para influenciar os tipos e os processos de produção de conhecimento e identidades em meio a determinados conjuntos de relações sociais entre eles” (Moreira; Silva, 2013, p. 112).

São, portanto, desafios que o educador tende a enfrentar para que se tenha um melhor trabalho educativo, para que não ocorra um distanciamento dos conteúdos expostos com o meio no qual o aluno está inserido. O professor necessita, então, do apoio da gestão escolar para que se possa desenvolver programas de maior qualidade, estabelecendo técnicas inovadoras de ensino e colocando os saberes locais como prioridade. Isso conduz, portanto, à ideia de uma nova referência para a educação, fazendo com que ela não se faça ausente de sua realidade envolvendo o contexto social e cultural de comunidades ribeirinhas que necessitam de uma política de ensino de qualidade, que levem em conta a realidade em que vivem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, chegamos às conclusões, cuja produção é uma síntese de nossas trajetórias pessoais, das articulações teóricas com o campo empírico, das trocas epistemológicas e das experiências junto aos colegas, professores e comunidade ribeirinha. Em relação ao currículo inclusivo das águas, averiguamos que até o momento ainda persiste uma visão tradicional, inserida em uma perspectiva cultural conservadora e fixadora do conhecimento como fato, como informação. É notável nas construções curriculares disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação com pouca ou nenhuma alteração, discussão e transformação.

Abordamos nesta pesquisa alguns aspectos legais e norteadores dos currículos, entre eles LDB 9394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2010), Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 1 ao 5 ano municipal, disponibilizados pela Semed, por meio dos quais foi possível perceber discursos que asseguram e afirmam o direito à educação, à cultura, à diversidade, ao pluralismo de ideias, às diferenças culturais, flexibilidade curricular, superação da discriminação e necessidade de atenção aos saberes e experiências dos estudantes no desenvolvimento curricular.

Os conhecimentos oriundos dos povos marajoaras reexistem e resistem em nossos tempos. E este trabalho destacou as práticas presentes na arte do saber e do fazer, que se interligam à necessidade do trabalho, como a arte do matapi, da peconha, do extrativismo do açaí, da pesca. Os sujeitos ribeirinhos realizam um desafio que exigem força e habilidades no processo de subida na árvore do açaí, que foge da realidade dos que moram na cidade. Desse modo, os saberes que emergem do território das águas circulam e se articulam além rio.

Logo, este estudo sobre os saberes dos sujeitos das águas na relação com o currículo da escola ribeirinha evidenciou uma concepção visibilidade desses saberes no currículo, visto que os professores da comunidade Marajó-Açu inserem em suas práticas culturais através de suas práticas pedagógicas, em função de um currículo que demonstre a construção da realidade de seu povo. Por conseguinte, a importância do saber das águas no currículo ribeirinho advém de uma formulação que implica todas essas dimensões educacionais, como vislumbramos nas práticas dos professores.

Contudo, esperamos contribuir com os professores, com a escola, com o município do qual fazemos parte, possibilitando um novo olhar, um novo significado e um novo fazer pedagógico frente ao currículo e aos saberes pertinentes à diversidade cultural e às experiências culturais do grupo no qual vivemos e pelo qual temos corresponsabilidade como educadores. Sendo o currículo uma construção social, ele é também construção cultural. Toda prática educativa que se assimila, tende a ser repassada às futuras gerações. Isso perpetua, assim, a cultura como marca da presença do homem presente em sua história que perpetua em suas práticas e em suas relações com o meio, gerando as identidades culturais do sujeito ribeirinho.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. São Paulo: Livraria da Física, 2010.
- ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. **Cultura e escola-de-fazenda na ilha de Marajó: um estudo em Raymond Williams**. 2002. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2010.
- BARROS, Oscar Ferreira. **Políticas públicas em educação ribeirinha na Amazônia: a contribuição das diretrizes operacionais para a educação do campo no Pará**. Texto submetido ao XVIII EPENN-2007, no Grupo de Trabalho de Políticas Educacional.
- BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (orgs.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas** – Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2002. p. 18-25.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- FURTADO, Letícia dos Santos. **Currículo e Cultura na Educação do Campo ribeirinho de Ponta de Pedras na Ilha de Marajó-PA**. 2019. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) - Universidade Federal do Pará, Campus do Tocantins/Cametá, 2019.
- GIMENO SACRISTÁN, José. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 82-113
- HAGE, Salomão Mufarrej. Trabalho, natureza e cultura como referências para a construção da escola pública do campo na Amazônia. **Revista NERA**, v.18, n. 14, 2011.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPUD, 1986.
- MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tadeu Tomaz. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Cartografias ribeirinhas**: saberes e representações sobre práticas sociais de alfabetizando amazônidas. Belém: CCSE-UEPA, 2003.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Experiências de Educação do Campo na Amazônia Paraense**. Belém: EDUFPA, 2008.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Avelino de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos (orgs.). **Educação em classes multisseriadas na Amazônia**: singularidade, diversidade e heterogeneidade. v. 2. Belém: EDUEPA, 2011.

OLIVEIRA, José Sávio Bicho. Os ribeirinhos da Amazônia: das práticas em curso à educação escolar. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, ano XVII, n. 32, p. 73-95, jan./jun. 2015.

PEREIRA, Edir Dias. O campo ribeirinho: educação escolar e território na Amazônia. In: HAGE, Salomão M. (org.). **Povos ribeirinhos da Amazônia**: educação e pesquisa em diálogo. Curitiba: CRV, 2017. p. 31-51.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **Currículo e seus significados para os sujeitos de uma escola ribeirinha multisseriada de Cametá – Pará**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

PIRES, Esmeraldo Tavares. **Para uma pedagogia cultural da tradição**: práticas de professores ribeirinhos na Ilha do Marajó. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas em sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-177.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2013.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade, estado, sociedade**: lutas (de) coloniais de nossa época. Quito: Universidade Andina Simon Bolivar / Edições Abya-Yala, 2009.

Recebido em: 06/10/2024

Aceito em: 18/03/2025

Publicado em: 05/06/2025



Este conteúdo está licenciado sob uma [Licença Creative Commons BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)