



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**ODILIA BRENDA MEIRA SANTOS**

**DESAFIOS E POTENCIALIDADES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM  
ESCOLAS RIBEIRINHAS: Uma revisão em teses e dissertações**

**São Carlos-SP  
2024**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**ODILIA BRENDA MEIRA SANTOS**

**DESAFIOS E POTENCIALIDADES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM  
ESCOLAS RIBEIRINHAS: Uma revisão em teses e dissertações**

Trabalho de Conclusão do Curso (TCC)  
apresentado como exigência para obtenção de  
título de Licenciada em Pedagogia, na  
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

Orientado por: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rebeca Chiacchio  
Azevedo Fernandes Galletti.

**São Carlos-SP  
2024**

DESAFIOS E POTENCIALIDADES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ESCOLAS RIBEIRINHAS: Uma revisão em teses e dissertações.

Odilia Brenda Meira Santos

Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) apresentado como exigência para obtenção de título de Licenciada em Pedagogia, na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

Aprovado em: 11/09/2024.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Orientador**

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rebeca Chiacchio Azevedo Fernandes Galletti  
Universidade Federal de São Carlos

---

**Membro da banca (1)**

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Iolanda Monteiro  
Universidade Federal de São Carlos

---

**Membro da banca (2)**

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Jarina Rodrigues Fernandes  
Universidade Federal de São Carlos

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Odília e Gleysson, especialmente à minha mãe, que estiveram ao meu lado durante toda a minha trajetória na graduação e na vida. Mesmo diante de todas as dificuldades enfrentadas ao longo do caminho, eles se mantiveram firmes, respeitando minhas decisões e escolhas. Mãe, sem a senhora, nada disso seria possível.

À minha família, sobretudo meus avós, por ser exemplo de amor e superação. Que a nossa união permaneça através de muitas outras gerações.

Agradeço à minha orientadora, pelo apoio e orientação durante todo o desenvolvimento deste trabalho. Foram meses de dedicação, com muitas idas e vindas, e graças ao seu conhecimento e compreensão, consegui concluir mais essa etapa da minha vida.

Sou grata aos meus amigos do cheer UFSCar, que se tornaram parte da minha família. Obrigado pelo companheirismo, apoio, pelos momentos felizes e pelos ombros nos momentos difíceis. Vocês foram meu suporte e parte essencial para a minha permanência na universidade.

Agradeço ainda aos professores aos quais tive a honra de conhecer durante a graduação. Pessoas que acreditam na educação e usam seu conhecimento para plantar a semente de um mundo melhor através de ideais que nos seguem por toda a vida. A educação é resistência e devemos ser agentes transformadores neste mundo!

Por fim, mas não menos importante, agradeço ao meu namorado, que me impulsiona a seguir em frente todos os dias e caminhar lado a lado comigo sempre.

SANTOS, Odilia Brenda Meira. **DESAFIOS E POTENCIALIDADES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ESCOLAS RIBEIRINHAS**: Uma revisão em teses e dissertações. 2024. Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, São Carlos, 2024.

## RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso busca, por meio de uma pesquisa bibliográfica fundamentada em estudos catalogados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, identificar a relação entre saberes socioculturais e as práticas pedagógicas implementadas por professores em escolas situadas em áreas ribeirinhas. A análise dos estudos foi orientada por uma ficha de leitura e análise dos documento com os seguintes descritores e categorias: Referência do Trabalho (Título; Autor; Orientador; Ano de Publicação; Instituição; Titulação Acadêmica); Características do Local (Localização e infraestrutura da escola ribeirinha; Características da região - Aspectos culturais e Condições socioeconômicas); Características da Prática (Público-alvo; Relação com a comunidade; Desafios enfrentados pelos pesquisadores/professores no desenvolvimento da prática pedagógica; Outras informações relevantes). A análise revelou uma lacuna significativa na produção acadêmica sobre o tema no Brasil e evidenciou que a educação nessas áreas enfrenta desafios relevantes, incluindo infraestrutura inadequada e sobrecarga de trabalho dos professores. Estes fatores resultam na despriorização de práticas pedagógicas inovadoras em favor de abordagens mais básicas, devido à escassez de tempo, recursos e apoio adequado.

**Palavras-Chave:** escolas ribeirinhas; práticas pedagógicas; cultura; saberes culturais.

## **ABSTRACT**

This undergraduate thesis seeks, through a bibliographic research based on studies cataloged in the Capes Theses and Dissertations Catalog, to identify the relationship between sociocultural knowledge and the pedagogical practices implemented by teachers in schools located in riverside areas. The analysis of the studies was guided by a reading and document analysis form with the following descriptors and categories: Work Reference (Title; Author; Advisor; Year of Publication; Institution; Academic Degree); Location Characteristics (Location and infrastructure of the riverside school; Regional Characteristics - Cultural Aspects and Socioeconomic Conditions); Practice Characteristics (Target Audience; Relationship with the community; Challenges faced by researchers/teachers in developing pedagogical practices; Other relevant information). The analysis revealed a significant gap in academic production on the topic in Brazil and highlighted that education in these areas faces relevant challenges, including inadequate infrastructure and teacher workload. These factors result in the deprioritization of innovative pedagogical practices in favor of more basic approaches, due to the lack of time, resources, and adequate support.

**KEYWORD:** riverside schools; pedagogical practices; culture; cultural knowledge.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>8</b>
1.1 ESCOLAS DO CAMPO	9
1.1.1 POTENCIALIDADES DAS ESCOLAS DAS ÁGUAS/RIBEIRINHAS	10
<b>2 OBJETIVO E PROBLEMA DA PESQUISA</b>	<b>12</b>
<b>3 JUSTIFICATIVA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>13</b>
<b>4 METODOLOGIA</b>	<b>16</b>
4.1 Identificação e Seleção dos Documentos	16
4.2 Definição de descritores e categorias de análise	16
4.3 Processo de leitura e análise dos documentos	18
4.4 Análise dos dados e discussão teórica	18
<b>5 RESULTADOS</b>	<b>19</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>42</b>
<b>7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>44</b>
<b>APÊNDICE</b>	<b>46</b>
<b>APÊNDICE A - Catálogo de Referências dos Trabalhos Identificados</b>	<b>47</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O interesse por esse tema de estudo surge a partir de uma viagem de estudo de campo que realizei em meados do mês de julho de 2016 no pantanal matogrossense. Saí de São Paulo sem saber ao certo o que eram as populações ribeirinhas, como viviam e se sustentavam, qual a dinâmica de vida que levavam e acreditavam e retornei com uma bagagem de lembranças e conhecimentos inestimáveis.

Durante os 15 dias que estive na cidade de Corumbá-MS tive a possibilidade de visitar escolas públicas ribeirinhas e de fronteira - escolas localizadas próximo à fronteira terrestre entre países, neste caso entre Brasil e Bolívia, Corumbá e Puerto Quijarro, que são caracterizadas por atender crianças de ambas as nacionalidades, aprender um pouco da cultura local, conhecer e conversar com algumas famílias ribeirinhas e entender o modo de vida que viviam.

Povos ribeirinhos, ou população ribeirinha, é o termo utilizado para identificar pessoas que residem às margens das águas e têm a natureza como fonte de sustento, seja para consumo próprio ou para pequenas comercializações. De acordo com Chaves (2001, p. 78, apud LIRA e CHAVES, 2016, p.72) os ribeirinhos

vivem em agrupamentos comunitários com várias famílias, localizados, como o próprio termo sugere, ao longo dos rios e seus tributários (lagos). A localização espacial nas áreas de várzea, nos barrancos, os saberes sócio-históricos que determinam o modo de produção singular, o modo de vida no interior das comunidades ribeirinhas, concorrem para a determinação da identidade sociocultural desses atores.

Essas pessoas usufruem da natureza da melhor maneira possível, cuidando, alimentando e se alimentando com “o que a terra dá”, como me disse uma senhora que conheci rio Paraguai acima.

Ao visitar uma escola pública ribeirinha fiquei intrigada com o espaço físico, afinal era uma escola construída sobre palafitas - sistema de construção suspensa típico de áreas alagadiças, e bem pequena, contava com apenas 3 salas de aula e atendia alunos do Ensino Fundamental I e II. Porém, o que me deixou ainda mais em êxtase foi a conversa com a professora responsável por uma das classes.

Ao ser questionada sobre como conseguia ensinar o conteúdo de duas ou três séries ao mesmo tempo, classes multianos, anteriormente conhecidas como multisseriadas, a professora respondeu que utilizando elementos do dia a dia, atrelados aos conteúdos as crianças de

diferentes idades e diferentes etapas de aprendizagem conseguiam absorver, se complementar e conversar a respeito, sempre trazendo elementos de suas rotinas.

Aflora daí o entusiasmo para entender mais a fundo como funcionam as práticas pedagógicas do ensino fundamental desenvolvidas em escolas ribeirinhas.

## 1.1 ESCOLAS DO CAMPO

As escolas ribeirinhas são um braço das escolas do campo, que, por sua vez, surgiram a partir de uma iniciativa de movimentos populares que visavam uma garantia de qualidade da educação das populações não-urbanas. Conforme Nascimento (2006, p. 868),

A educação do campo, além de ser um projeto de renovação pedagógica, caracteriza-se por falar através de gestos, símbolos (rituais, músicas, danças e teatros) e linguagens próprias da cultura camponesa, contrapondo-se, assim, às atuais dimensões educativas com matrizes pedagógicas esquecidas pelo predomínio da pedagogia da fala, da transmissão, do discurso do mestre para alunos e alunas silenciosos.

A educação do campo é marcada pela peculiaridade da possibilidade de exploração de temas transversais que permeiam a cultura e saberes das comunidades às quais estão inseridas. Essa transversalidade contempla temas diversos - identidade; cidadania; trabalho; cooperação, etc. e abarca desde os saberes locais - contos e lendas, manipulação da terra/natureza em geral, até às particularidades da região territorial.

Importante destacar usamos aqui o termo educação *do* campo e não educação *no* campo por entender que a população campesina necessita de uma educação que olhe para suas características, necessidades e peculiaridades com um projeto político pedagógico desenvolvido e pensado para tal e não seja apenas uma escola inserida naquele local, alheia a suas especificidades.

A Educação do campo, por sua vez, traz como princípio a participação dos sujeitos do campo nas políticas educacionais. Como afirma Caldart (2012, p. 263) a “Educação do Campo não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido (OLIVEIRA, 2021, p. 61).

Ao propor uma educação do campo de qualidade, busca-se desenvolver uma educação que faça sentido para aquela população particular, por meio de conteúdos, metodologias e práticas distintas das escolas comuns urbanas.

Pautados nesse objetivo, organizações distintas do país, O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Universidade de Brasília (UnB), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) sistematizaram e

coordenaram a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Junho de 1998, para proporcionar trocas de experiências palpáveis sobre o assunto.

Como destaca Nascimento (2006, p. 869), “dessa Conferência surgiu um documento que resume as angústias e as incertezas, mas também, os sonhos e as esperanças de se ter uma educação que respeite a cultura e a identidade camponesa”.

De acordo com estudiosos como Antonio e Lucini (2007) e Nascimento (2006) as escolas do campo sofrem de um processo de esquecimento e negligenciamento não apenas por parte da sociedade como também, e principalmente, por parte do poder público que deveria assegurar a existência e excelência dessas instituições.

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”. (LEITE, 1999, p. 14 apud ANTONIO; NASCIMENTO, 2006, p. 178).

Esse descaso, ainda segundo Antônio e Lucini (2007), está relacionado à herança histórica de um país que julga apenas a população urbana como detentora de conhecimentos válidos, culturas ricas e necessidades sociais e educacionais.

### **1.1.1 POTENCIALIDADES DAS ESCOLAS DAS ÁGUAS/RIBEIRINHAS**

A educação como um todo vive em constante movimento e a educação ribeirinha não é diferente. Ela vive em uma transição contínua e incessante, afinal é voltada para uma parcela da população que mesmo compartilhando muitas características e especificidades, é formada por indivíduos únicos, diferentes dentro de suas igualdades e de diferentes culturas e regionalidades.

Nesse contexto é posto que:

A educação do campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza de dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações e movimentos sociais (CALDART, 2011, p. 150 –151 apud SANTOS et al, 2021, p. 5).

As escolas das águas são apontadas como singulares, pois, apesar de surgirem do mesmo contexto das escolas do campo, possuem características próprias - localizam-se em espaços territoriais que hora estão secos, hora estão inundados. São consideradas atípicas pelo que se diferem das escolas comuns e urbanas no tocante “às questões sociais, culturais, econômicas e naturais, são necessárias ações de gestão escolar específicas, bem como metodologias

apropriadas, devido à influência da natureza, especificamente do rio.” (SANTOS et al, 2021, p. 6).

A partir disso, as potencialidades podem ser observadas desde as pequenas práticas desenvolvidas e pensadas para a sala de aula, a gestão escolar e sobretudo no impacto sobre a vida das comunidades ribeirinhas, ambas sempre permeadas pela natureza típica dessas instituições.

Muito se sabe que a escolarização, ainda que obrigatória para todas as crianças e adolescentes, ainda é uma questão de “luxo” para muitas famílias brasileiras, sobretudo as mais isoladas, seja por questões econômicas, sociais ou geográficas, como o caso aqui apresentado. O acesso à educação nesses casos muitas vezes é acompanhado pelo acesso à saúde, à assistência social, à cidadania, aos direitos e deveres assegurados por lei não apenas à criança, como à toda sua família que, acima de tudo, possibilita romper com uma herança de prejuízos morais, econômicos e até mesmo físicos ocasionados pelo analfabetismo e baixo grau de instrução.

Entende-se que a despeito dos percalços encontrados no caminho, que são muitos, em relação à assistência negada pelo poder público ou por fatores que fogem do controle humano, as escolas do campo, das águas ou ribeirinhas, possuem um poder de transformação social que alcança níveis extraordinários. São a herança viva dos ensinamentos de Paulo Freire que defende em seus estudos que é preciso coragem para romper com as mazelas da sociedade, é preciso coragem para ensinar e ser ensinado, pois é apenas assim que seremos de fato libertos de uma educação padronizada, que não considera os sujeitos como únicos e particulares, de uma educação bancária e indiferente.

## **2 OBJETIVO E PROBLEMA DA PESQUISA**

Nosso **objetivo geral** é identificar a relação entre saberes socioculturais e as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de escolas ribeirinhas descritas/analizadas em pesquisas acadêmicas (teses e dissertações), para identificar as dificuldades e analisar as potencialidades dessas práticas pedagógicas. Pretendemos, assim, responder a seguinte **questão**: Que potencialidades podemos verificar nas práticas pedagógicas, atreladas à cultura local da população, descritas em teses e dissertações sobre escolas ribeirinhas?

### 3 JUSTIFICATIVA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Fernandes e Megid Neto (2012) em uma pesquisa que buscava discutir algumas características e tendências das teses e dissertações defendidas no Brasil voltadas para o Ensino de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental, identificaram trinta trabalhos que lidaram com práticas pedagógicas nesse nível escolar desenvolvidos no período de 1972 a 2005. Esses trabalhos foram descritos e analisados pelos autores em relação aos métodos, estratégias e técnicas de ensino, recursos e materiais utilizados, referencial teórico-metodológico, relação pesquisador-professor-aluno e tipos de avaliação da aprendizagem. O conjunto destes indicadores permitiu aos autores classificarem as práticas pedagógicas implementadas nas teses e dissertações selecionadas, segundo o modelo educacional em que estas práticas estiveram assentadas, sendo eles Modelo Tradicional; Modelo Redescoberta; Modelo Construtivista; Modelo Tecnista; Modelo CTS; Modelo Sociocultural.

Em relação ao Modelo Sociocultural os autores comentam que os fundamentos teóricos e epistemológicos deste modelo vêm sendo difundidos no Brasil desde a década de 1960, no entanto, as pesquisas na área de Ensino de Ciências mostram que apenas nas últimas décadas esse modelo passa a ser trabalhado nas escolas por professores e pesquisadores preocupados com um ensino mais crítico e contextualizado (FERNANDES; MEGID NETO, 2015). De acordo com o levantamento feito por Fernandes e Megid Neto (2015) esse modelo foi identificado em 15% das práticas pedagógicas analisadas em 87 teses e dissertações, sinalizando a importância da realização de novos estudos para identificação de suas potencialidades.

Nesse sentido, reafirmamos a importância da realização da pesquisa bibliográfica “como um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas” (LIMA; MIOTO, 2007, p.44).

De acordo com Fernandes e Megid Neto (2015) no Modelo Sociocultural enfatizam-se os aspectos sociais, políticos e culturais do processo educativo. O modelo, que tem como principal representante e difusor Paulo Freire, busca trazer para o interior do processo educacional os valores inerentes às camadas populares e as reflexões sobre as condições de contexto de vida dos estudantes.

Freire (1997) defende a importância de desenvolver a consciência crítica nos educandos, permitindo que eles reconheçam e questionem as estruturas de opressão na sociedade. A prática

pedagógica nesse sentido deve ser refletida e possibilitar o processo de ação e reflexão visando à ação transformadora, e não o acúmulo de conhecimento. Em oposição à “educação bancária” em que predomina a imposição do professor, nesse modelo o professor assume uma postura colaborativa pautada no diálogo horizontal e na construção de relações baseadas no respeito e na dignidade. A educação, visando o processo de emancipação e transformação, deve estar conectada à realidade dos alunos, reconhecendo suas experiências e cultura como base para o aprendizado. Nesta perspectiva a prática pedagógica deve ser um instrumento de libertação, permitindo que os oprimidos se tornem protagonistas de sua própria história e luta por transformação social.

Portanto, no Modelo Sociocultural a educação deve ser problematizadora, objetivando o desenvolvimento da consciência crítica e da liberdade como meios de superar as contradições da educação bancária. A relação professor-aluno deve ser horizontal, baseada no diálogo e na avaliação mútua e permanente da prática educativa por professores e alunos. Consideramos, portanto, esse modelo adequado ao contexto das escolas ribeirinhas.

As comunidades ribeirinhas são marcadas por uma herança cultural advinda das comunidades indígenas que habitavam as regiões de margens fluviais. Essa herança pode ser percebida por meio das relações particulares que mantêm com a natureza através de

a) a origem étnica por meio da adoção e adaptação de saberes e técnicas de acordo com suas necessidades; b) ao padrão complexo de organização da produção e de gestão dos recursos naturais; c) a luta pela garantia de sobrevivência e acesso a bens e serviços sociais; d) as atividades exercidas, como: agricultura, caça, pesca, coleta e extração, desempenhadas de acordo com suas necessidades e recursos naturais disponíveis (LIRA e CHAVES, 2016, p.72).

O enfoque do estudo estava inicialmente nas escolas ribeirinhas da região do Pantanal mato-grossense, também conhecidas como escolas das águas. Escolas das águas é uma subdivisão das escolas do campo da região de Corumbá-MS, sendo elas escolas de terra firme e escolas “anfíbias”, construídas sobre palafitas em áreas alagadiças. Porém, após a primeira busca por teses e dissertações para compor o corpus documental do trabalho, percebeu-se que não havia estudos suficientes dentro deste recorte geográfico, fazendo-se assim necessário abrir a busca para todo o território brasileiro.

As escolas das águas, construídas em regiões à margem de grandes rios, estão localizadas em locais de difícil acesso, sendo possível chegar até elas apenas, na maior parte dos casos, por meio de canoas, voadoras ou rabetas (barcos típicos das regiões), pequenas embarcações ou tratores, afinal tudo depende do ciclo das águas.

Conforme Roman et al. (2021, p. 6)

As Escolas da Águas são consideradas atípicas. Com relação às questões sociais, culturais, econômicas e naturais, são necessárias ações de gestão escolar específicas, bem como metodologias apropriadas, devido à influência da natureza, especificamente do rio.

Graças a todas essas peculiaridades, professores das escolas ribeirinhas enfrentam inúmeros desafios no dia a dia, inclusive desafios quanto ao processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, busca-se por meio desse estudo compreender as especificidades do fazer docente dos professores de escolas das águas/ribeirinhas.

## 4 METODOLOGIA

Com a finalidade de investigar e buscar respostas sobre os temas apontados e responder nosso problema de pesquisa (Que potencialidades podemos verificar nas práticas pedagógicas, atreladas à cultura local da população, descritas em teses e dissertações sobre escolas ribeirinhas?) realizamos uma pesquisa bibliográfica seguindo 4 etapas básicas descritas a seguir:

### 4.1 Identificação e Seleção dos Documentos

Tratando-se de uma pesquisa bibliográfica, o presente trabalho foi baseado na análise de teses e dissertações identificadas na base de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. A busca inicial foi feita pela palavra-chave “Escola Ribeirinha”.

Ao fazer essa primeira busca, em abril de 2022, foram identificados, ao todo, 49 estudos, porém apenas 14 eram compatíveis com o tema da pesquisa. Diante do pequeno número de trabalhos encontrados, não foi necessária a utilização de outros filtros.

Uma segunda busca foi realizada em março de 2024, no mesmo banco de dados, utilizando a mesma palavra-chave e foram encontrados 93 estudos, aumentando em 44 publicações entre uma pesquisa e outra. Esse aumento se dá, possivelmente, pela reclusão social durante o período de pandemia da covid-19, que conseqüentemente pode ter paralisado muitas pesquisas no Brasil e ao redor do mundo.

### 4.2 Definição de descritores e categorias de análise

A partir de uma primeira leitura dos trabalhos selecionados, foram definidos os descritores e categorias de análise. Inicialmente optamos por utilizar as categorias anteriormente utilizadas por Fernandes e Megid Neto (2015) relacionadas às características das práticas pedagógicas do Modelo Sociocultural (Temáticas abordadas; Método de ensino e aprendizagem; Recursos e Materiais Didáticos; Tipos e instrumentos de avaliação da aprendizagem; Relação Professor-aluno; Relação com a comunidade; Referencial Teórico da prática pedagógica). No entanto, após as primeiras tentativas de classificação foi necessária uma readaptação delas.

Elaboramos então uma **ficha de leitura e análise dos documentos** para orientar o processo de classificação e análise dos trabalhos com os seguintes descritores e categorias:

**Referência do Trabalho** (*Título; Autor; Orientador; Ano de publicação; Instituição;*

*Titulação Acadêmica*); **Características do Local** (Localização, Acesso e infraestrutura da escola ribeirinha; Características da região em que a escola se encontra - *Aspectos culturais; Condições socioeconômicas*); **Características da Prática** (*Público-alvo; Relação com a comunidade; Desafios encontrados pelo pesquisador/professor no desenvolvimento da prática pedagógica*; outras informações importantes).

**Quadro 1: Ficha de Leitura e Análise dos Documentos**

<b>REFERÊNCIA DO TRABALHO</b>	
<b>Título</b>	
<b>Autor</b>	
<b>Orientador</b>	
<b>Ano de publicação</b>	
<b>Instituição</b>	
<b>Titulação Acadêmica</b>	
<b>CARACTERÍSTICAS DO LOCAL</b>	
<b>Localização; acesso e infraestrutura da escola ribeirinha</b>	
<b>Características da região em que a escola se encontra</b>	Aspectos Culturais: Condições socioeconômicas:
<b>CARACTERÍSTICAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA</b>	
<b>Público-alvo</b>	
<b>Relação com a comunidade</b>	
<b>Desafios encontrados pelo pesquisador/professor no desenvolvimento da prática pedagógica</b>	
<b>Outras informações importantes</b>	

Fonte: elaborado pela autora.

### **4.3 Processo de leitura e análise dos documentos**

Os trabalhos selecionados foram lidos na íntegra e os dados foram organizados em planilhas e analisados com base nos descritores e nas categorias estabelecidas e com apoio da nossa ficha de leitura e análise.

### **4.4 Análise dos dados e discussão teórica**

Os dados coletados foram analisados com base no referencial teórico constituído para esse trabalho que engloba estudos sobre o Modelo Sociocultural e sobre Escolas Ribeirinhas.

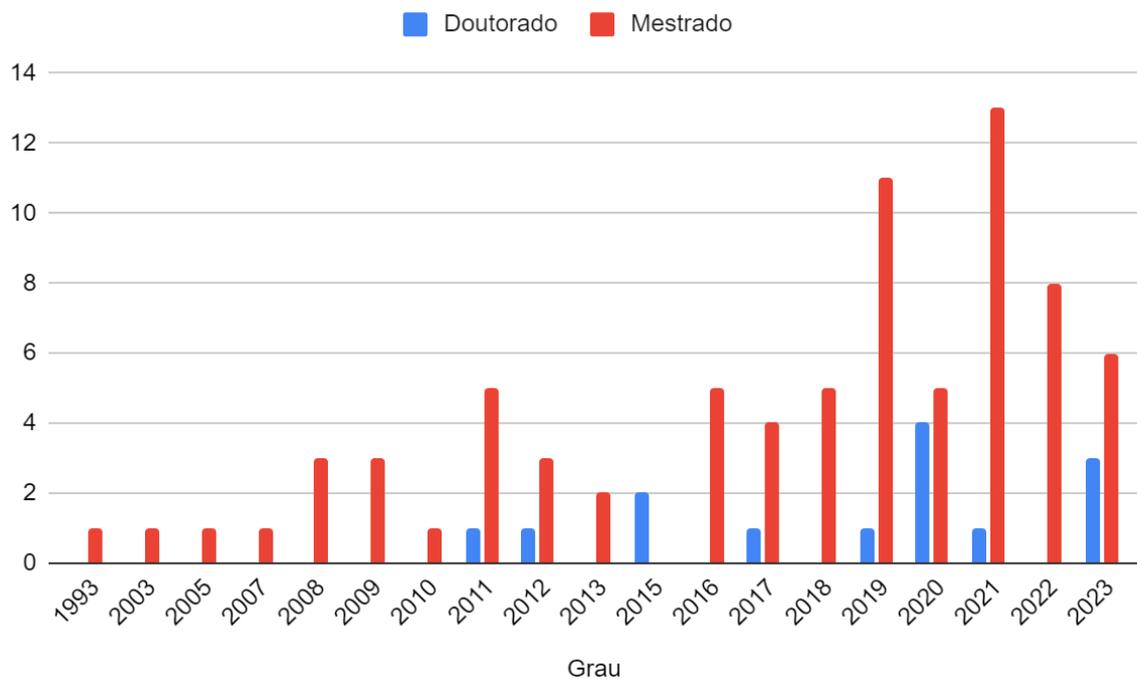
## 5 RESULTADOS

Ao realizar a busca por estudos sobre o tema escolas ribeirinhas, tornou-se evidente a falta de representatividade em pesquisas acadêmicas acerca desse assunto no país. A consulta no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES retornou 92 pesquisas, 78 dissertações de mestrado e 14 teses de doutorado.

Em relação ao **ano de publicação**, a primeira pesquisa encontrada é datada do ano de 1993 e somente após um hiato de 10 anos um segundo estudo foi identificado, em 2003, seguindo até 2007 com a publicação de um estudo em cada ano. A partir de 2007 houve um aumento de pesquisas sobre o tema e somente em 2011 foi publicado um estudo de doutorado, evidenciando que em relação à **titulação acadêmica** há um predomínio de dissertações de mestrado sobre o tema

A partir de 2017 ocorreu um crescimento expressivo de publicações que somadas até a última catalogada, do ano de 2023, totalizam 62 (52 dissertações de mestrado; 10 teses de doutorado), ou seja, mais da metade das pesquisas sobre o tema no Brasil foi publicada a menos de 10 anos, conforme a tabela abaixo.

**Gráfico 1: Número de pesquisas sobre escolas ribeirinhas por ano de publicação e titulação acadêmica**



Fonte: Gráfico desenvolvido pela autora com base no levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, em 2024.

Em relação à **Instituição** em que os trabalhos foram desenvolvidos, identificamos trabalhos em 31 instituições diferentes. Notamos a predominância de publicações na Universidade Federal do Pará, com 28 estudos ao longo dos anos, seguida da Universidade Federal do Amazonas com 11 estudos, Universidade Federal de Rondônia com 9 estudos, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul com 7 estudos e Universidade do Estado do Amazonas com 5 estudos. Os trabalhos nas outras instituições foram mais pontuais: a Universidade do Estado do Pará e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo com três trabalhos cada, seguidas da Universidade da Amazônia, Universidade Federal de Sergipe, Universidade Federal Fluminense e a Universidade Federal de Santa Catarina com dois trabalhos cada. Nas outras instituições localizamos apenas um trabalho em cada sobre o tema, conforme tabela 2.

Uma outra catalogação foi feita a partir das regiões brasileiras dos programas de pós-graduação em que estas pesquisas foram realizadas. Percebeu-se que a região norte concentra a maior quantidade de publicações realizadas acerca do tema, totalizando 60 (65%), das 92 (100%).

Vale destacar que através de uma rápida pesquisa no site das Universidades da Região Norte com maior concentração de pesquisas sobre o tema, essas possuem programas de pós-graduação focados na cultura, no território e nos povos residentes. São exemplos desses programas o Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades - PPGCITI (UFPA); Programa de Pós-Graduação Educação Escolar Indígena - PPGEEI (UFPA); Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Saberes na Amazônia - PPLSA (UFPA); Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura - PPGEDUC (UFPA); Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia - PPGEEA (UFPA). Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia - PPG-SCA-MI (UFAM); Mestrado Interinstitucional em Sociedade e Cultura na Amazônia - PPG-SCA-M (UFAM); Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia - PPG-SCA-D (UFAM).

Na tabela abaixo é possível perceber a diferença quantitativa de estudos publicados entre as regiões.

**Tabela 1: Número de pesquisas sobre escolas ribeirinhas por região e instituição de ensino**

Região	Instituição	Quantidade
Norte	Universidade Federal do Amazonas	11
	Universidade Federal do Pará	28
	Universidade Federal do Amapá	1
	Universidade Federal de Rondônia	9

	Universidade do Estado do Amazonas	5
	Universidade do Estado do Pará	3
	Universidade Federal do Tocantins - Palmas	1
	Universidade da Amazônia	2
Nordeste	Universidade Federal de Sergipe	2
	Universidade Federal de Pernambuco	1
Sudeste	Universidade Federal de São Paulo	1
	Universidade Federal do Rio de Janeiro	1
	Universidade Federal Fluminense	2
	Universidade Federal de Pelotas	1
	Universidade Estadual de Campinas	1
	Universidade do Oeste Paulista	1
	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	1
	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	1
	Universidade de Taubaté	1
	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	3
	Centro Universitário Adventista de São Paulo	1
	Universidade Metodista de São Paulo	1
Centro-Oeste	Universidade Federal de Goiás	1
	Universidade Federal da Grande Dourados	1
	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	1
	Universidade Católica Dom Bosco	1
	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	7
Sul	Universidade Federal de Santa Catarina	2
	Universidade Tuiuti do Paraná	1
<b>Total</b>		<b>92</b>

Fonte: Tabela desenvolvida pela pesquisadora com base no levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, em 2024.

A catalogação das referências completas dos 92 trabalhos identificados permitiu a realização dessas primeiras análises quantitativas. No entanto, para identificar e analisar características mais específicas destes trabalhos, optamos por selecionar do total de trabalhos identificados um conjunto menor para uma análise mais detalhada. Ao fazer a leitura dos resumos das teses e dissertações encontradas, foram selecionados 10 trabalhos para leitura completa e análise qualitativa conforme a tabela abaixo.

A seleção das pesquisas se deu a partir da leitura dos resumos buscando identificar dentre eles os que mais se aproximavam da questão a ser discutida neste trabalho. Foram considerados aqueles que traziam em sua questão de pesquisa, indagações sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas ribeirinhas e as relações dessas práticas com o contexto cultural envolvido. Consideramos ser um número adequado diante do tempo disponível para a realização do trabalho de conclusão de curso.

**Tabela 2: Pesquisas selecionadas para o desenvolvimento deste estudo**

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano</b>	<b>Grau</b>
BUENO, M.N.N.M.	Identidade e Currículo de uma Escola Ribeirinha no Contexto Amazônico	UNASP	2022	M
ESQUER, D.V.	As Escolas das Águas do Pantanal Sul-Matogrossense: Um Estudo Sobre a Cultura Escolar Ribeirinha	UFMS	2023	M
FERREIRA, M.B.B.A.	Prática Pedagógica em uma escola ribeirinha do município de Laranjal do Jari, Estado do Amapá	UTP	2023	D
MELO, H.L.S.	O Ensino das Ciências e os Saberes Vividos: Um Estudo do Ensino a Partir do Currículo da Escola Ribeirinha de Várzea no Município de Parintins/AM	UEA	2016	M
NOBRE, N.R.A.F.	Das Águas do Rio ao Som das Aves Pantaneiras: a formação para o trabalho em escolas ribeirinhas do pantanal sul-matogrossense na visão de professoras alfabetizadoras	UFMS	2021	M
PEREIRA, R.C.	Saberes Culturais e Prática Docente no Contexto da Escola Ribeirinha	UEPA	2016	M
PIRES, E.T.	Para uma Pedagogia Cultural da Tradição: Práticas de Professores Ribeirinhos na Ilha de Marajó	UFPA	2017	M
SARDINHA, M.C.	Organização do Trabalho Pedagógico no Contexto da Educação do Campo: A Experiência de uma Escola Ribeirinha em Abateuba	UFPA	2016	M
SERUDO, T.P.A.	Os tempos acíclicos e cíclicos da natureza e sua influência nas escolas ribeirinhas de várzea e terra firme nos municípios de Manaus e Careiro da Várzea no estado do Amazonas	UFAM	2022	M
VASCONCELOS, M. E.E.	Identidade cultural de estudantes rurais/ribeirinhos a partir das práticas pedagógicas	UFAM	2010	M

Fonte: Tabela desenvolvida pela autora com base no levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, em 2024.

A seguir faremos uma breve descrição de cada trabalho selecionado.

A dissertação de Bueno (2022) teve como objetivo investigar características de um currículo integrado que reconheça as especificidades da educação do/no campo/ribeirinha. O estudo de campo realizado pela autora (Comunidade de Mirapinima/AM) identificou diversas falhas na escola locus da pesquisa que vão desde a estrutura física precária, ausência de integração da realidade, cultura e saberes dos estudantes nas aulas e práticas, possível falta do plano político pedagógico da instituição até a falta de contato do gestor escolar com as necessidades da escola e comunidade escolar.

Esquer (2023) buscou em seu estudo analisar as similaridades e singularidades das escolas ribeirinhas/das águas da região do seu programa de pós-graduação, Corumbá no pantanal sul-mato-grossense, a fim de traçar uma possível configuração de cultura escolar ribeirinha. O autor identificou por meio de sua pesquisa, que passou por um levantamento e análise de documentos das escolas das águas do município e desenho do perfil das escolas com relação a organização do tempo, do espaço e do currículo, que há nestas escolas a prevalência de uma cultura escolar urbana, porém identificou que há a possibilidade de ser trabalhada uma configuração própria da cultura escolar ribeirinha.

Ferreira (2023) teve como objetivo de sua pesquisa de doutorado entender de que forma as práticas pedagógicas de professores da região de Laranjal do Jari/AM incorporam os saberes e conhecimentos das populações ribeirinhas a qual estão inseridos. A autora apresenta como desfecho do estudo que a educação praticada na escola lócus da pesquisa está distante e descontextualizada da realidade dos locais e destaca a importância destas pessoas terem acesso a uma educação que respeite, valorize e dê visibilidade à suas culturas e conhecimentos, partindo dos princípios reais da educação do campo.

O currículo também ganhou destaque nos estudos de Melo (2016) que em sua dissertação procurou compreender a relação entre o ensino de ciências a partir do currículo e a possível articulação com os conhecimentos pré-existentes de professores e alunos da Escola Nossa Senhora de Nazaré do limão de baixo, no município de Parintins/AM. O autor identificou a falta de um currículo adaptado e Projeto Político Pedagógico da escola, documentos que possibilitariam um processo de ensino-aprendizagem mais rico e valioso para os estudantes. Percebeu-se a necessidade da construção de um currículo multicultural que leve em consideração todos os conhecimentos pré-existentes falados, vividos e praticados para que os estudantes possam reconhecer e valorizar sua identidade cultural.

A pesquisa de Nobre (2021) buscou entender se os professores atuantes em escolas ribeirinhas receberam em sua formação, inicial e continuada, o necessário para atuar em tais

escolas cheias de particularidades e peculiaridades para que o fazer docente seja transformador como deve ser. O estudo foi realizado em escolas municipais ribeirinhas da região de Corumbá, Mato Grosso do Sul e identificou que a formação inicial das professoras atuantes não foi satisfatória para o contexto ao qual estão inseridas. Tão pouco a formação continuada contempla as singularidades do processo de ensino-aprendizagens destas escolas. A autora destaca ainda a necessidade urgente de um currículo específico para as escolas ribeirinhas para que suas especificidades, cultura e conhecimentos regionais sejam contextualizados no processo de ensino-aprendizagem garantindo uma educação de qualidade.

Em seu estudo, Pereira (2016) investigou de que forma as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo cooperam para a integração dos saberes culturais locais e regionais com a prática docente. O autor traz como um dos apontamentos finais da sua pesquisa que as riquezas culturais que fazem parte do dia a dia dos estudantes não são utilizadas como ponto de partida pelos docentes ao desempenharem suas práticas no processo de ensino/aprendizagem. Ao invés disso são utilizadas de maneira superficial e por vezes descontextualizadas, contrastando com as bases da educação do/no campo.

Pires (2017) buscou, por meio de sua pesquisa, compreender como se dá o ensino de Ciências nos Anos Iniciais da Educação Básica e se há associação destes com os saberes culturais em turmas multisseriadas em uma escola ribeirinhas da Ilha de Marajó/PA. O autor averiguou que na escola lócus de sua pesquisa, os conhecimentos escolares são diretamente atrelados ao cotidiano e saberes culturais através das temáticas trabalhadas em sala de aula e projetos desenvolvidos que englobam toda a comunidade, não se restringindo apenas aos estudantes, de forma a valorizar a identidade e cultura dos povos ribeirinhos da região.

Assim como Ferreira (2023), Sardinha (2016) teve como foco de sua pesquisa as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de regiões ribeirinhas. Por meio de seu estudo de caso, a pesquisadora teve como objetivo investigar sobre qual Educação Básica do Campo estava sendo construída a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de uma escola ribeirinha em Abaetetuba-PA. Dentre os pontos levantados pela autora, ela destaca que um dos principais fatores de dificuldade do fazer docente dos professores da instituição está atrelado à falta de formação necessária para que possam atuar em uma escola do campo de forma a valorizar a identidade dos sujeitos locais e de políticas públicas que garantam os direitos e deveres dos mesmos.

Vasconcelos (2010) buscou verificar por meio de seu estudo de mestrado, como/se as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de uma escola ribeirinha da comunidade Bom Socorro em Parintins/AM interage com a construção de uma identidade cultural dos

alunos. A autora averiguou que na Escola Minervina Reis Ferreira a construção da identidade cultural dos estudantes foi mediada pelos professores respeitando as particularidades locais e que essas particularidades são trabalhadas de forma a auxiliar na valorização dos conhecimentos locais. Porém é destacado que isso acontece de maneira isolada e depende estritamente do compromisso do professor, uma vez que não há uma estrutura pedagógica compromissada com a educação do/no campo/ribeirinha.

A pesquisa de Serudo (2022) procurou compreender se e de que forma os processos de escolarização se distinguem entre escolas de centros urbanos e escolas ribeirinhas, de várzea ou terra firme. Partindo da compreensão dos possíveis impactos dos tempos cíclicos e acíclicos de chuva nas regiões de vida ribeirinha amazônica, a autora procura entender se o modo de vida dessa população se integra às escolas e práticas desenvolvidas nelas. A partir das análises constatou-se que os tempos cíclicos e acíclicos das águas não interferem negativamente uma vez que as escolas se adaptam às cheias e vazantes, o que impacta no processo de ensino-aprendizagem são as políticas públicas que não atendem às necessidades básicas.

Após a apresentação deste panorama geral sobre as dez pesquisas selecionadas, passaremos a comentar mais especificamente sobre as características dos trabalhos com base na nossa ficha de leitura e análise.

### **Características do local**

Em relação à **localização, acesso e infraestrutura** da escola ribeirinha notamos que dos dez estudos selecionados, oito concentram suas investigações em escolas situadas em comunidades ribeirinhas da região Amazônica, enquanto as outras duas são escolas localizadas na região pantaneira de Mato Grosso do Sul.

As comunidades ribeirinhas onde essas escolas estão inseridas, embora apresentem características distintas, compartilham semelhanças significativas entre si. Essas semelhanças se baseiam no acesso limitado à infraestrutura básica, na estreita relação com a natureza e a dependência direta entre esta e o modo de vida, características geográficas, regiões afastadas dos grandes centros urbanos, em áreas alagáveis e próximas às matas e vegetações fechadas, além dos **aspectos culturais** e das **condições socioeconômicas** da região, compreendidas no setor primário em sua grande maioria.

As principais atividades econômicas nessas localidades são centradas na agricultura e na pesca. O manuseio da natureza se torna não somente importante, mas também essencial para a manutenção e provento da renda das famílias.

Na Comunidade Nossa Senhora de Nazaré no Paraná do Limão de Baixo, locus da pesquisa de Melo (2016) intitulada *O ensino das ciências e os saberes vividos: Um estudo do ensino a partir do currículo da Escola Ribeirinha de Várzea no município de Parintins/AM*, as famílias mantêm seu sustento com a produção de hortaliças cultivada nas terras alagadiças que se tornam mais férteis, “devido à deposição da matéria orgânica submersa, que mediante a elevação da temperatura e ação de bactérias e fungos ajuda a fertilizar a terra da várzea” (MELO, 2016, P. 58).

As hortaliças da região são cultivadas em balcões suspensos por quadros de madeira “com alturas aproximadas de 2 a 3 metros acima da terra, servindo como um meio para escapar das inundações e mantendo a produção tanto na cheia quanto na vazante dos rios” (MELO, 2016, P. 59).

Em Ponta das Pedras na Ilha de Marajó/PA, lócus da pesquisa *Para uma Pedagogia Cultural da Tradição: Práticas de Professores Ribeirinhos na Ilha de Marajó*, de Pires (2017), a principal atividade econômica é a produção do açaí, sendo este um dos maiores municípios produtores do país. Apesar disso, o autor salienta que “mesmo na condição de destaque na produção de açaí, os habitantes locais obtêm poucos benefícios, pois a maioria da população trabalha de maneira informal na produção e extração do fruto” (PIRES, 2017, p. 47).

Na pesquisa de Bueno (2022), *Identidade e Currículo de uma Escola Ribeirinha no Contexto Amazônico*, apesar de outros manuseios da natureza, o roçado da mandioca é a principal atividade econômica dos moradores.

Os moradores sobrevivem basicamente da pesca e agricultura familiar, especialmente roçado de mandioca e alguns poucos moradores têm criação pequenas de gado para comercializar o leite e para consumo. A caça também é bem presente, também para consumo próprio. Alguns frutos e frutas da estação também são alvo de comércio, como é o caso do açaí, que é extraído e beneficiado para venda. A maioria das famílias também possuem algum auxílio do governo, como o Bolsa Família. (BUENO, 2022, P. 56).

Na pesquisa *Prática Pedagógica em uma escola ribeirinha do município de Laranjal do Jari, Estado do Amapá de Ferreira (2023)*, a autora aponta que em Laranjal do Jari, município onde se localiza a escola pesquisada, o extrativismo, sobretudo de castanha e madeira é a principal fonte de renda da população. Sobre esse processo de extração da castanha na comunidade a autora discorre

Trata-se de uma tarefa intensa, pois os castanheiros, em suas canoas, rabetas (pequena embarcação com motor), embarcam com suas famílias, enfrentam cachoeiras, mata densa e corredeiras rumo aos castanhais. Adentram na floresta em busca da coleta da castanha, uma jornada que perdura três meses e que até hoje só é possível em virtude da preservação da cultura ancestral e integração de saberes tradicionais. (FERREIRA, 2023, p. 52).

As demais pesquisas não especificam as atividades econômicas das comunidades, porém deixam claro que a sobrevivência da população do campo/ribeirinha se dá a partir da agricultura familiar, sobretudo de atividades como pesca e extrativismo de frutos sazonais. Importante ressaltar que os autores Melo (2016), Sardinha (2016), Pires (2017), Serudo (2022) trazem em suas pesquisas a informação que os alunos das escolas por vezes faltam às aulas durante períodos de tempo, pois precisam ajudar suas famílias com a plantação ou colheita para colaborar com o sustento de suas casas.

As características também se aproximam nas escolas tanto no que diz respeito à infraestrutura quanto acesso e modelo escolar seguido. As escolas do campo sofrem com o esquecimento e descaso do poder público e as escolas ribeirinhas não são diferentes.

A Escola Nossa Senhora de Nazaré funcionava, até o momento da pesquisa de Melo (2016), em um centro social, pois o antigo prédio da escola precisou ser desmontado graças ao risco de desmoronamento por estar localizado em uma área de risco às margens do rio.

O prédio onde está instalada a escola tem uma estrutura muito precária, não possui paredes, as telhas estão em sua maioria cheias de buracos, quando a água que a professora leva acaba os alunos tem que pegar a água na beira do rio de maneira arriscada descendo uma escada improvisada no barranco, nesse momento eles ficam desprotegidos contra um ataque de um jacaré, pois a região do limão é repleta desse animal onde com o passar dos tempos vão se procriando. A estrutura cedida não possui esgoto sanitário e tão pouco uma privada (sanitário) adequado para as crianças. (MELO, 2016, p. 63).

A estrutura da Escola Fé em Deus, utilizada como fonte de dados para a pesquisa de Bueno (2022) também é precária. Segundo a autora

A estrutura do prédio é de madeira no estilo palafita construída na parte alta de um barranco, conta com uma escada bem gasta de madeira que dá acesso à escola. Possui uma sala de aula com carteiras de madeira, bem gastas, uma mesa e cadeira para uso do professor e um pequeno armário para guardar os materiais pedagógicos. Possui também um banheiro com uma pia e um vaso não muito conservados. Uma cozinha onde existe uma mesa média (1,5 x 1,0) e um fogão a gás. Nesse local o professor prepara a merenda escolar usando água que ele próprio pega do rio e armazena em galões, pois a escola não tem água encanada e nem energia elétrica. A sala de aula tem alguns recursos visuais confeccionados por professores diversos que já passaram pela escola. No geral o prédio precisa de muitos reparos, mas existe uma conversa em andamento de que esta possa ser construída de alvenaria. (BUENO, 2022, p. 59).

A Escola Minerva Reis, fonte da pesquisa de mestrado de Vasconcelos (2010), atende cerca de 700 alunos e conta com uma estrutura diferente das demais, porém considerada insatisfatória para a quantidade de discentes que atende. A respeito da infraestrutura, a autora indica que a escola

funciona com 4 salas de aula, com 1 cantina, 1 secretaria e 2 banheiros. A secretária serve de multisala, em tamanho reduzido; funciona como diretoria, sala dos professores, local de atendimento à comunidade, biblioteca, sala de recursos pedagógicos, materiais esportivos, além de ser local de guardar os arquivos ativos e passivos da escola. Ainda assim, possui armários e estantes, um computador que fica

à disposição dos professores, uma mesa para o diretor e outra para a secretária da escola. (VASCONCELOS, 2010, p. 32).

Além do prédio próprio construído em 1994, desde os anos 2000 a escola conta também com anexos para conseguir suprir a demanda de discentes.

essa escola improvisa vários locais para não deixar de atender os discentes das comunidades da Região do Zé Açú. Possui 4 (quatro) anexos, assim distribuídos (ver fotos de dois desses anexos abaixo): anexo 1 (2 salas da antiga escola NSPS); anexo 2 (2 salas em madeira, construída pelos comunitários); anexo 3 (centro social da comunidade); anexo 4 (1 casa da comunidade). (VASCONCELOS, 2010, p. 30).

Para a pesquisa de Serudo (2022) foram estudadas duas escolas, uma localizada em terra firme e outra em uma região de várzea sendo elas a Escola São João de terra firme e a Escola Coronel Fiúza de ambiente de várzea. Sobre elas a autora diz que a primeira conta com cinco salas de aula, uma diretoria, uma cozinha, um depósito para a merenda escolar e um de alojamento para professores e conta também com 8 programas e projetos ativos sendo eles Professor Itinerante, Mais Educação, Saúde na Escola, PESC, Telecentro, Horta Escolar, Viajando na Leitura e Matemática Viva. A segunda conta com

11 salas de aula, 01 Biblioteca, 02 Depósitos, 01 Diretoria, 01 Secretaria, 01 Sala de Orientação Pedagógica, 01 Cantina, 01 Sala dos Professores, 01 Sala de Informática, 01 Sala de Recursos Multifuncional, 01 Refeitório, 06 Banheiros (masculino e feminino), 01 Banheiro de professor, 02 Pátios descobertos, 01 Quadra Poliesportiva. Atualmente a Escola desenvolve os Seguintes Projetos: Mediação Tecnológica, Projeto Avançar, Trabalhando a Leitura e a Escrita, Reforço de Matemática, Gincana Interdisciplinar, Dança, Educando com Esporte, Datas Cívicas e Comemorativas, Ética e Valores, Cuidando do Nosso Meio Ambiente. (SERUDO, 2022, p. 46).

Sobre a infraestrutura da Escola Santa Eliza, Pires (2017) aponta que possui “prédio próprio, com quatro salas de aula, uma sala de secretaria, uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que também funciona como sala de recursos multifuncionais, e dois banheiros.” (p. 47) A autora discorre ainda sobre outros recursos que a escola possui e estão inutilizados pois não recebem recursos para tal.

A escola possui Datashow, caixa de som, televisão, DVD, computadores, impressora, ventiladores, mas todo esse material é pouco usado por causa da falta de combustível para funcionar o motor gerador de energia. O que ocorre é que, na área ribeirinha, ainda hoje somos limitados, por aquilo que há de desenvolvimento, mas que ainda não podemos utilizar (Edilson, entrevista, 2016). (PIRES, 2017, p. 71).

Sardinha (2016) aponta que a estrutura da Escola Municipal Nossa Senhora de Nazaré Costa Maratauíra é composta por

01 diretoria que serve como sala de coordenação, 01 sala de professores, 01 laboratório de informática, 01 cozinha, 01 biblioteca, 01 secretaria, 01 arquivo, 3 salas de aula, 01 banheiro para funcionários, 02 banheiros para os alunos, sendo que 01 masculino e 01 feminino. (p. 157).

A única consideração negativa que a mesma levanta é sobre a situação dos banheiros que se encontram em situação precária e inadequada para uso.

Sobre a Escola Municipal Cristo Redentor, Ferreira (2023) indica que “funciona em prédio próprio, é estruturada em alvenaria, compondo 4 salas de aulas, 1 sala de secretaria, 1 cozinha, 1 refeitório, 2 banheiros e alojamento para professores.” (p. 85). A autora pontua ainda que “Em sua infraestrutura, atende alunos com alimentação escolar, água filtrada, água de poço, possui fossa. Seu lixo é destinado à queima de energia elétrica e dá por meio do gerador.” (p. 86)

Pereira (2016), em sua pesquisa *Saberes Culturais e Prática Docente no Contexto da Escola Ribeirinha*, evidencia que a Escola São João Batista do Rio Campompema, locus de sua pesquisa,

É composta, em primeiro lugar, de prédio próprio construída em alvenaria, apresentando compartimento de 06 salas de aulas, 01 secretaria, sala de professores, diretoria, 03 banheiros, inclusive 01 apropriado aos educandos com necessidades especiais e copa (cozinha). (PEREIRA, 2016, p. 38)

Nobre (2021) e Esquer (2023) não apresentam em suas pesquisas descrições acerca da estrutura física das escolas que compõem suas fontes de dados.

### **Características da prática pedagógica**

Em relação ao **público-alvo**, dentre as pesquisas selecionadas, apenas uma - *Os tempos acíclicos e cíclicos da natureza e sua influência nas escolas ribeirinhas de várzea e terra firme nos municípios de Manaus e Careiro da Várzea no estado do Amazonas*, foi realizada em uma escola que atendesse o ensino médio de três anos. Todos os demais estudos mapeados tiveram como base escolas que atendiam o ensino fundamental I e II, com algumas abrangendo a educação infantil e até mesmo a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

É muito comum a implementação de turmas multianos em escolas situadas em áreas mais afastadas dos centros urbanos. Esse fato pode ser entendido a partir de uma análise das condições socioeconômicas e educacionais específicas desses locais. A baixa densidade populacional característica de algumas regiões contribui para a formação de turmas reduzidas, o que dificulta a organização de classes organizadas por ano letivo. Desse modo, a adoção de turmas multianos, que agrupam alunos de diferentes idades e séries em uma única sala de aula, permite a otimização dos recursos educacionais e assegura a continuidade do processo educativo em condições adversas.

Essa organização do ensino, apesar de auxiliar algumas questões como as mencionadas acima, apresenta desafios significativos que podem impactar no processo de ensino e aprendizagem.

Sobre a **relação da escola com a comunidade** observamos que diante de tantos percalços, o vínculo entre instituição e comunidade se torna ainda mais importante pois podem atuar como um conector entre escola e o “mundo real”. A relevância do aprendizado também aumenta quando a escola está alinhada com as necessidades e interesses da comunidade, visto que se pode perceber um auxílio tanto nos processos educativos quanto com recursos adicionais, como materiais escolares, serviços voluntários quanto a manutenção da escola, experiências práticas para complementar o currículo e até mesmo apoio financeiro em alguns casos.

A respeito deste vínculo, Ferreira (2023) destaca que a participação da comunidade se dá através das reuniões de pais e mestres promovidas pela escola com os responsáveis pelos estudantes buscando promover ações pedagógicas envolvendo as famílias na escola, pois “isso contribui para que os responsáveis aprendam a importância da escola para a comunidade, seus funcionários e a troca de conhecimentos existentes entre a família e a escola.” (FERREIRA, 2023, p. 86)

Melo (2016), apesar de não trazer em seu estudo algo específico sobre essa relação, apresentou em partes de sua pesquisa situações que demonstram que mesmo não tendo um engajamento da comunidade com as práticas e ações pedagógicas, há uma forte ligação com algumas em alguns aspectos da escola. Como por exemplo a própria construção do espaço escolar e o abrigo de professores em suas casas para que possam dar aula na escola durante a semana, uma vez que estes não têm condições de se deslocar da cidade até a escola todos os dias por falta de recursos financeiros e pelos perigos da viagem.

Sardinha (2016) comenta que a comunidade participa ativamente nas festividades promovidas pela escola, tanto na organização quanto frequentando e consumindo o que for proposto. O diretor entrevistado pela autora ressalta ainda que sempre que surge a necessidade de fazer um mutirão em prol da escola, a comunidade prontamente auxilia. De acordo com o diretor entrevistado pela autora

(...) quando há uma necessidade, a uma necessidade de se fazer um mutirão a gente faz, convoca tem coisas que nos temos na escola que não é patrimônio só do município não ali tem uma história que é da comunidade que toma a iniciativa e faz. Nós por exemplo, agora para gente não parar nossas aulas nós tomamos a iniciativa de fazer a ponte, ali quem fez? foi a comunidade, país de alunos que fizemos a ponte e se fosse para nós ter parado as aulas pra recomeçar só com a nova ponte nós teríamos perdido o ano letivo então a gente tem uma parceira assim dessa forma. (SARDINHA, 2016, p.114)

Na pesquisa de Bueno (2022), ao serem perguntados sobre a participação da comunidade nas atividades da escola, os pais dos alunos entrevistados responderam que não se envolvem e nunca foram convidados a participar de nada, a não ser no período em que algumas mães preparavam a merenda por falta de pessoa contratada para fazê-lo.

Pires (2017) apresentou que os projetos desenvolvidos pela Escola Santa Elisa são pensados com muito cuidado e respeito às culturas da região. Destaco aqui o “Projeto biojoia” que foi desenvolvido pelos 3 professores da instituição e se deu a partir de uma parceria entre as Secretarias Municipais de Educação e de Cultura do município de Ponta de Pedras, município onde se localiza a escola.

O projeto que tinha como objetivo valorizar a utilização de recursos naturais florestais para a produção de peças artesanais contou com a participação de “estudantes e moradores dos rios Cupichaúa, Marajó-Açú, Cedro, Tijucaquara e comunidades próximas à escola.” (PIRES, 2017, p. 83). Foram realizadas oficinas aos sábados para que um maior número de pessoas pudesse participar e contou com a participação de um artesão, um técnico da Embrapa e um funcionário da Secretaria de Cultura da região.

Neste projeto foram confeccionados biojóias feitas de fibras naturais, talas, cipós, capim, penas, folhas, escamas de peixe, entre outros e souvenirs com a ideia de serem expostos no evento de encerramento do ano letivo de 2015 e vendidos para arrecadar recursos financeiros tanto para a escola como para os participantes do projeto. O autor destaca que, para os professores, o projeto foi tão bem-sucedido que alguns participantes se profissionalizaram na produção e adotaram a venda destes itens como principal renda. Também foi muito significativo para as aulas:

Em entrevista, a professora Marinete destacou que foi possível “trabalhar, principalmente, com conteúdos de ciências e de história, por estar ligado à preservação da natureza e devido às biojoias serem inspiradas nos enfeites e adereços indígenas com os quais mantemos uma identidade cultural”. A professora Nazaré afirma que, a partir dos ensinamentos ofertados nas oficinas, pode estabelecer um diálogo com seus alunos a respeito da “preservação dos recursos naturais, com foco na utilização da matéria-prima sustentável e a valorização da cultura marajoara, com a confecção de peças que a representam”. (PIRES, 2017, p. 86).

Essa colaboração entre escola e comunidade contribui para o fortalecimento da identidade comunitária ribeirinha. Eventos escolares como os promovidos pela Escola Santa Elisa, como feiras, projetos, oficinas e atividades culturais envolvendo os membros da comunidade, ajudam a construir laços e a promover um espírito de união e identidade local e cultural ainda mais fortes.

A partir das leituras, análises e reflexões compreendemos que as práticas pedagógicas dentro do contexto da educação do campo/ribeirinha devem objetivar a valorização da história,

cultura e tradições de suas comunidades. Deixamos a discussão sobre as práticas neste momento da pesquisa por entendermos que todas as questões até aqui apresentadas fazem parte, ou deveriam fazer, do processo de desenvolvimento e construção de práticas pedagógicas efetivas e transformadoras.

As práticas pedagógicas referem-se às metodologias e estratégias que os educadores devem utilizar para facilitar o processo de ensino-aprendizagem e promover o desenvolvimento dos estudantes. Abrangendo desde o planejamento das aulas até a execução de atividades e a avaliação do progresso dos estudantes, é fundamental que essas práticas sejam adaptadas conforme as necessidades e características dos alunos e meio ao qual vivem, pois isso contribui para um ambiente de aprendizagem mais eficaz e inclusivo.

Conforme Ferreira (2023, p. 182) é importante considerar que “o campo possui um modo de vida próprio, diferente do urbano, e deve ser levado em conta no processo educativo”. A autora ainda indica que a prática pedagógica deve promover uma educação emancipatória e contextualizada promovendo “o diálogo entre conhecimento científico e conhecimento popular, e considere as demandas da comunidade”. (FERREIRA, 2023, p.182).

Adaptar as práticas pedagógicas ao meio em que os alunos estão inseridos é fundamental para tornar o ensino mais relevante e significativo. Cada comunidade tem suas próprias características culturais, históricas e sociais, que influenciam a forma como os alunos percebem e interagem com o mundo. Quando os educadores consideram essas características ao planejar e implementar suas práticas, eles ajudam a criar um ambiente de aprendizagem que reflita a experiência e o contexto dos alunos.

A adequação das práticas de acordo com o contexto cultural e histórico dos alunos envolve mais do que apenas ajustar conteúdos e métodos. Também exige uma abordagem reflexiva e respeitosa, onde os educadores buscam entender e valorizar as experiências e perspectivas dos alunos. Essa adaptação não só melhora a eficácia do ensino, como também promove um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo.

Portanto, a prática pedagógica transformadora contribui para a formação de cidadãos mais críticos e conscientes, capazes de atuar em prol de uma sociedade mais justa e igualitária. Por isso, é fundamental que os professores sejam capacitados e incentivados a adotar essa abordagem em suas práticas de ensino. (FERREIRA, 2023, p. 183).

Em sua pesquisa, Pires (2017) chegou à conclusão que na escola foco de sua investigação, os saberes socioculturais da região e do povo estão integrados nas áreas do conhecimento por meio das práticas desenvolvidas e conteúdos curriculares ensinados. O autor atesta que

Durante os nove meses de nossa permanência na escola, averiguamos que os docentes se empenham no planejamento e na preparação de aulas que contemplem conteúdos curriculares e saberes socioculturais da região, de modo a integrar áreas do conhecimento, o que evidencia a contextualização da cultura local e do ambiente vivido pelas populações que moram às margens dos rios. Constatamos que, quando os professores desenvolvem ações dessa natureza, contribuem para o fortalecimento do debate a respeito da Educação do Campo, em especial da educação ribeirinha, pois auxiliam no reconhecimento e na valorização dos saberes desses povos. (PIRES, 2017, p. 130)

Este resultado seria o ideal de ser encontrado em todas as escolas e pesquisas, porém constatamos que este ainda é um processo árduo que enfrenta inúmeros desafios conforme apresentado pelos autores Pereira (2016); Melo (2016); Bueno (2022); Ferreira (2023) e Nobre (2021)

Pereira (2016) em suas considerações finais destaca que:

o que se observou na pesquisa realizada é que a escola ribeirinha local faz pouco uso da riqueza cultural do universo dos educandos. Os saberes locais são utilizados de maneira superficial e assistemática, a abordagem que prevalece é a do uso de conhecimentos sistematizados no contexto da ciência. Tal prática contraria as bases legais da educação do campo, que garante o uso dos saberes do lugar dos alunos. Contraria, inclusive, o que está estabelecido enquanto diretriz no PPP da escola, ao anunciar o compromisso de trabalhar com esses saberes culturais. Neste sentido, a prática educativa de professores da escola ribeirinha pesquisada contraria o que é proposto pelas bases legais da educação do campo e, sobretudo, pelo próprio Projeto Político Pedagógico construído com foco nos estudos da diversidade do campo, apresentando uma prática docente cujo interesse é pelos conhecimentos sistematizados. (PEREIRA, 2016, p. 166).

O mesmo ocorre na escola investigada por Ferreira (2023). A autora indica que a educação e práticas desenvolvidas na Escola Cristo Redentor é pautada no tradicionalismo e em uma educação urbana, completamente descontextualizada do cenário ao qual está inserida. “Raramente os professores fazem relações entre o contexto de vida da comunidade e a prática docente.” (FERREIRA, 2023, p. 190).

Melo (2016) aponta que em sua pesquisa se deparou com uma escola que apesar de marginalizada e esquecida pelo poder público, se mantém graças aos esforços dos moradores que buscam uma educação escolar de qualidade para seus filhos. Porém

(...) a escola e o ensino, ainda estão presos a uma proposta curricular que tenta, através de conteúdos e conceitos pré-estabelecidos dar condições aos estudantes de aprender a ler e entender sua realidade vivida. Contudo, da forma com que vem sendo trabalhada, cria estudantes receptores de informações, somente copiadores de conteúdos prontos, e isso distancia a compreensão dos saberes vividos, construídos através dos fenômenos sociais e naturais existente na comunidade de várzea. É nesse contexto, que percebemos como o ensino das ciências ainda está preso em um currículo de descrição e conceituações, tornando o ensino e o conhecimento das crianças fragmentado. (MELO, 2016, p. 106).

No estudo de Bueno (2022) também foi possível identificar um distanciamento das práticas com o contexto dos estudantes e comunidades, tal fato atestado pela autora

No processo de coleta de dados, em relação ao professor, este descreveu os muitos desafios que enfrenta na rotina escolar e que um ensino contextualizado não é uma preocupação ou prioridade. O foco seria realizar o básico que no entender dele é o processo de alfabetização. (BUENO, 2022, p. 79).

Nobre (2021) pode constatar que embora as práticas pedagógicas das professoras partam da realidade dos alunos, os materiais didáticos, apoios para o processo de ensino aprendizagem, ainda são carentes de proximidade do contexto ao dizer que as professoras

evidenciam que partem do contexto sociocultural das crianças, tomando como fontes ações de formação continuada, livros, pesquisas na internet e/ou busca de orientações com a coordenação da escola. O que nos chamou a atenção, porém, nesse eixo, refere-se ao livro didático, que é oferecido pela SEMED-Corumbá, que se aproxima da realidade das crianças, mas ainda não é o ideal, pelo relato das professoras, e outro da Fundação Bradesco, que é trabalhado em uma das escolas que possui a parceria privada com a prefeitura de Corumbá, cujo conteúdo não atende às singularidades local, visto ser um material, que é produzido para o Brasil inteiro. (NOBRE, 2021, p. 87).

### **Desafios Encontrados**

Nobre (2021) destaca como um desafio a baixa escolaridade da população ribeirinha. De acordo com a autora, esse baixo nível de escolaridade e alto índice de analfabetismo pode ter como causa vários fatores como a falta de escolas, sobretudo de ensino médio, de fácil acesso para a população, a necessidade de se dedicar ao trabalho junto a suas famílias para prover o sustento, o receio em enfrentar caminhos por vezes muito perigosos para chegar até às escolas etc. como salienta Ferreira (2023)

Se, por um lado, os rios e os meios fluviais são a alma da Amazônia, para além da poética imagem há os perigos e os percalços das travessias, pois além do deslocamento fluvial, os alunos percorrem, geralmente, grandes distâncias para chegar às escolas. Além dos perigos, eventualmente ocorrem confrontos com animais, tais como cobras, jacarés, nas beiras e nas caminhadas a pé. Isso faz com que cheguem às escolas suados e cansados, ou até machucados. E isso dificulta as aprendizagens. (FERREIRA, 2023, p.110).

Outros desafios identificados nos trabalhos sobre o desenvolvimento da prática pedagógica estão relacionados à organização dos alunos em turmas multianos. A diversidade de necessidades educacionais dos alunos em turmas que agrupam diferentes faixas etárias pode complicar a implementação de um currículo que seja adequado para todos os níveis de aprendizado, exigindo do professor um planejamento cuidadoso, diferenciado e flexível de tal forma que consiga atender às necessidades particulares dos estudantes se adaptando no decorrer do processo, afinal

(...) planejar é um instrumento essencial para que o professor possa elaborar sua metodologia conforme o objetivo a ser alcançado e, no caso das turmas multianos, precisa ser criteriosamente adequado havendo flexibilidade caso necessite de alterações. (PIRES, 2017, p. 67).

Ainda sobre isso, Bueno (2022) indica que diante desse cenário, o professor se vê forçado a ensinar ao mesmo tempo conteúdos diferentes e isso ocasiona um baixo nível de aprendizagem e compromete o desenvolvimento dos alunos. Vale deixar claro que o professor não tem culpa desse processo, mas a própria estrutura educacional que continua “empurrando com a barriga” a educação e ainda mais fechando os olhos para os estudantes que estão fora do contexto urbano.

A carga aumentada de trabalho dos professores que atuam em turmas multianos também é um dos percalços encontrados nesse modelo de turmas. Os autores trazem em seus estudos relatos e falas de professores das escolas estudadas que atestam que esse modelo é um dos principais desafios enfrentados.

Os professores indicam sentimentos de angústia e exaustão pois a “junção de várias séries” num mesmo espaço os leva a preparar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem diferenciadas quantas forem as séries presentes em sua turma. Dessa forma, o professor encontra-se perdido, carecendo de apoio para organizar o tempo escolar e além de não terem apoio são pressionados pelas secretarias de educação que cobram encaminhamentos padronizados de horário de funcionamento das turmas, planejamento e listagem de conteúdo. (BARROS, 2010, apud BUENO, 2022, p. 36).

E ainda, de acordo com relato de professora entrevistada por Sardinha (2016):

A maior dificuldade é trabalhar com multisseriado porque o planejamento é muito cuidadoso, pois dentro de uma aula tem dias que não conseguimos atingir tudo o que foi planejado, devido as séries que estão todas juntas, assim tem aluno que estão bem mais forte, outros bem mais fraquinhos, a minha maior dificuldade é isso. Eu nunca trabalhei só com uma série tenho um maior sonho de trabalhar só com aquela série, porque acho que a gente avança trabalhando só com uma série. Outra coisa a gente explica as coisas para aquele aluno que tem dificuldade o outro que sabe de outra série já responde e não deixa o outro responder, sempre falo vocês estão prejudicando o coleguinha porque é eles que tem que responder pra ver se ele sabe. (SARDINHA, 2016, p.93).

Pereira (2016) ao falar sobre os processos educativos no contexto amazonense que surgiram a partir de reivindicações sindicais destaca que

No que se refere ao processo educacional, o que existia e permanece até hoje são as escolas multisseriadas, com professores exercendo a função de merendeira, faxineiro etc. As aulas aconteciam/acontecem em barracões comunitários, casas de famílias ou do próprio professor, que cuidava ao mesmo tempo das tarefas da casa e do ensino aprendido dos alunos. “Alfabetizavam/alfabetizam” os alunos em um pequeno quadro negro, típico da educação da época, em que repartia o mesmo em dois, três ou quatro compartimentos, visando atender todas as séries que compõem as classes multisseriadas. Essa era a realidade da educação no período de implementação dos grandes projetos na região e continua até hoje. (PEREIRA, 2016, p.27).

Esse acúmulo de funções é muito discutido nas pesquisas, pois além do trabalho que envolve o fazer docente - estudo, preparação de planos de aula, aplicação das aulas, planejamento, avaliação, etc, o professor ainda se vê na obrigação de atuar em outras tarefas na escola, muitas vezes sozinhos, pois além de multianos a escola também é unidocentes, de forma

que seu tempo para melhorar sua prática fica restrito ou inexistente, conforme Melo (2016) ao falar sobre a escola analisada em seu estudo:

a escola conta somente com uma professora, que para além de educadora, é também merendeira, gestora, secretária, psicóloga e outras funções na qual em uma escola multisseriada são designadas ao professor. Na escola com classe multisseriada o professor, além de todas as funções ainda tem que ensinar todas as disciplinas curriculares e trabalhando com alunos de Turma multisseriada Escola Nossa Senhora de Nazaré níveis de aprendizados diferenciados, são pessoas com compromisso e empenho para desenvolver seu trabalho como educador, e que também não medem esforços para manter seu sustento e ensinar em meios às dificuldades. (p. 72);

Essa sobrecarga de trabalho e funções acaba gerando um outro desafio para as escolas ribeirinhas, a alta rotatividade de professores. Em decorrência do acúmulo, atrelada a falta de apoio do poder público, remuneração financeira e preparo para atuar em escolas multianos acaba fazendo com que os docentes desistam do trabalho, renunciem a seus cargos por não suportar trabalhar em condições tão precárias.

Melo (2016) evidencia em seu estudo que apenas durante o período em que a pesquisa foi realizada, passaram pela Escola Nossa Senhora de Nazaré do Limão de Baixo três professoras que desistiram da vaga. De acordo com o diretor da Escola Nossa Senhora de Nazaré/Costa Maratauíra entrevistado por Sardinha (2016)

outra coisa que dificulta o nosso trabalho é o quadro instável de funcionários, que são na maioria temporários, com isso uma forma de assegurar uma constante no trabalho traçado pela escola, pois não temos um prazo uma determinação que facilite o período que ele fica na escola, por exemplo este ano agora de 2015 nós tivemos quatro professores que mudou da mesma sala. (SARDINHA, 2016, p. 99).

A alta rotatividade de professores tem ainda como causa a falta de formação dos professores para trabalharem em condições tão distintas do que lhes é ensinado em suas graduações. A falta de formação continuada específica para contextos de educação ribeirinha, bem como a carência de suporte e recursos, como currículos adaptados, materiais pedagógicos que atendam às particularidades das comunidades, e um projeto político-pedagógico que reflita a realidade dessas escolas, contribui significativamente para a desistência dos docentes.

Entendemos aqui que um curso de pedagogia de quatro ou cinco anos não é suficiente para preparar um profissional para todas as realidades que podem enfrentar durante a sua prática. Porém é indispensável que as Universidades promovam meios para atuar fora do contexto tradicional e urbanocêntrico.

E, para isso é preciso que as universidades entendam a relevância de incluir, em seus respectivos currículos, disciplinas que discutam e apresentem os diferentes tipos de escolas, espalhadas pelo Brasil, para que assim o educador tenha repertório para realizar a transposição didática, de acordo com as singularidades do local. (NOBRE, 2021, p.77).

A necessidade de desenvolver um currículo que seja relevante e acessível para todos os alunos em uma única turma representa um desafio considerável, exigindo uma abordagem pedagógica inovadora e personalizada que para muitos profissionais não é possível, não por incapacidade, mas sim por falta de recursos e tempo para se dedicar aos estudos em melhorar sua prática e fazer pedagógico.

É necessário que os professores recebam uma formação adequada para reconhecer e valorizar a importância da população ribeirinha e seus conhecimentos na construção da identidade docente. Isso é particularmente relevante no contexto da educação brasileira, que frequentemente se caracteriza por um "currículo urbanocêntrico", conceito utilizado por alguns autores como Hage (2005, apud SOARES, 2017), Nobre (2021) e Vieira; Silva e Mourão (2015, apud NOBRE, 2021), para descrever um currículo que privilegia as experiências e saberes das regiões urbanas em detrimento das especificidades de outras.

A formação continuada é de fundamental importância para professores que atuam em escolas situadas fora do contexto urbano, pois proporciona o desenvolvimento contínuo de competências e conhecimentos específicos necessários para lidar com as particularidades desses ambientes educativos. Em contextos rurais e ribeirinhos, onde os desafios e as demandas pedagógicas podem ser significativamente diferentes das encontradas em áreas urbanas, a formação continuada permite que os docentes adquiram habilidades práticas e teóricas que são essenciais para adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades locais.

Observando o papel da escola pública entendemos que, para se ter um ensino de qualidade, é necessário que se tenha professores qualificados e estimulados para a transmissão do ensino qualificado, fazendo que este se sinta parte da escola, tendo formação contínua de qualidade e que os investimentos ocorram em diversas áreas da estrutura organizacional do ensino. (SARDINHA, 2016, p. 77).

Bueno (2022) apresenta em seu estudo que falta de um currículo adaptado e projeto pedagógico que aproxime a realidade da comunidade aos conteúdos ensinados na escola é apontado como um fator desafiador para a prática docente, uma vez que os estudantes não veem sentido em aprender os conteúdos por não enxergar nenhuma proximidade com o seu cotidiano.

Os professores entrevistados por Sardinha (2016) relatam que as escolas em que trabalham não oferecem formação continuada adequada para a melhoria de suas práticas pedagógicas. Em vez disso, é proporcionado apenas um espaço denominado "hora pedagógica", destinado à troca de experiências entre os docentes. No entanto, os professores manifestam um interesse e a necessidade de um "curso para aprender" novas metodologias e abordagens, evidenciando a necessidade de uma formação mais estruturada e especializada para o aprimoramento profissional. Ao serem questionados sobre a formação promovida pela

Secretaria Municipal de Educação - SEMEC, indicam que participam, porém o que é ensinado e debatido ainda é muito distante da realidade da educação do campo.

É indicado ainda que existem as formações desenvolvidas pelo Plano de Formação Docente - PAFOR, porém

O PARFOR, por tratar-se de um programa de formação inicial, não atende a todos os professores que atuam no campo, porque ele é direcionado para o professor efetivo. Vale salientar que, a maioria dos professores que atuam no campo são contratados, porém se estes não participam ou não têm oportunidade de se qualificar, como este poderá modificar sua prática? (SARDINHA, 2016, p. 100).

A falta de um currículo que considere as particularidades das escolas ribeirinhas é apontada pelos professores e reforçada por Pires (2017) como um grande ponto de dificuldades enfrentadas. Há apenas um currículo para as escolas urbanas e das águas.

A esse respeito, o professor Edilson enfatiza que não há uma proposta curricular voltada para as escolas ribeirinhas. “A mesma proposta da zona urbana é utilizada aqui na Escola Santa Elisa” (entrevista, 2016). O que foi constatado ao analisarmos a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Ponta de Pedras para o Ensino Fundamental de 09 anos, do 1o ao 5o ano. O currículo desconsidera os saberes e os modos de vida e de trabalho dos homens e mulheres das áreas ribeirinhas (HAGE, 2005). Isso difere do que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), no artigo 28 (...) (PIRES, 2017, p.68).

O autor ainda destaca que

(...) os professores não defendem uma proposta desvinculada dos saberes urbanos. Pelo contrário, o que se deseja é uma adequação do currículo à vida do indivíduo da área ribeirinha, a fim de valorizar os seus saberes e a sua cultura. (PIRES, 2017, p.68).

E ainda de acordo com Pereira (2016), é essencial que a escola tenha um currículo que integre cultura, fortaleça a identidade nacional e, principalmente, reconheça e valorize a contribuição dos camponeses para o desenvolvimento cultural, econômico, social e educacional do país. O currículo escolar precisa estar sempre atualizado com a riqueza cultural gerada pelo nosso povo, partindo do entendimento de que possuímos saberes próprios que foram construídos ao longo da nossa trajetória como nação.

Esquer (2023) também denuncia em seu estudo que enquanto professor e coordenador de escolas das águas/ribeirinhas do município de Corumbá/MS, pode identificar que não existia na REME - Rede Municipal de Ensino um currículo próprio para as escolas, “Um currículo no sentido de ser um guia para os professores, que lá chegam, não para padronizar, mas sim, para dar visibilidade a que tipo de pedagogia precisa ser levada em consideração, no contexto ribeirinho.” (ESQUER, 2023, p. 12).

### **Similaridades e singularidades das escolas ribeirinhas/das águas**

A leitura feita a partir da revisão bibliográfica desta pesquisa identificou que mesmo em comunidades, cidades e estados distintos, há temas e práticas que permeiam e aproximam uma escola ribeirinha de outra.

Partindo do tema que transpassa por todos os estudos, temos a cultura. Cultura que aqui é compreendida por todas as crenças, expressões, costumes e conhecimentos adquiridos no decorrer da vida em comunidade e das relações sociais criadas a partir dela.

A cultura desempenha um papel determinante em contextos sociais distintos, pois, além de estabelecer normas e valores que orientam o comportamento em sociedade, comunicação em suas mais distintas formas - língua falada e/ou escrita, arte, música, danças etc., proporciona um sentimento de pertencimento e identidade perante um grupo que compartilha dos seus signos. Para Freire (1980), a cultura não deve ser vista meramente como um conjunto de valores ou tradições estáticas, mas sim como uma prática social dinâmica. Ela é continuamente formada e transformada pelas interações e lutas sociais entre as pessoas. Assim, a educação deve ser compreendida como um instrumento fundamental para a construção e transformação cultural.

Esse papel crucial se torna ainda mais importante quando levamos a discussão para dentro do ambiente escolar. A escola é um local de aprendizado, desenvolvimento, construções e desconstruções e sobretudo de formação de cidadãos. Neste contexto, é fundamental que os sujeitos inseridos e ligados direta e indiretamente tenham a possibilidade de conhecer outras culturas, como também entender mais a fundo suas raízes e identidades culturais de forma a ver valor e não se colocar em uma posição de inferioridade.

A escola desempenha uma importante função de preservação, recordação e promoção de diferentes tradições, proporcionando aos estudantes conhecimentos que os tornarão capazes de viver, interagir e contribuir com contextos multiculturais.

Ao olharmos para o cenário ribeirinho temos esse tema atrelado à relevância e contextualização do ensino para essas crianças, jovens e adolescentes que vivem em locais geográfica e socialmente marginalizados. A integração dos conhecimentos locais nos processos de ensino-aprendizagem, currículos e práticas propicia um aprendizado mais significativo, interessante e relevante para os estudantes. Esses conhecimentos precisam ser utilizados pelos educadores como ponto de partida para problematizar outros conhecimentos que ainda não fazem parte do repertório dos educandos.

Paulo Freire (1996) defende, em uma de suas mais conhecidas obras, *Pedagogia da Autonomia*, a necessidade de um ensino altamente interligado às experiências de vida dos estudantes. Argumenta que as práticas e processos educativos precisam estar próximos às

realidades dos alunos, levando em consideração suas culturas, histórias de vida e experiências cotidianas.

Ensinar exige respeito aos saberes dos 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 trinta 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. (FREIRE, 1996, p. 17)

Os autores dos estudos selecionados para esta pesquisa defendem a importância da valorização e incorporação dos símbolos e conhecimentos presentes na cultura das comunidades onde as escolas estão inseridas, assim como nas práticas pedagógicas desenvolvidas.

Esquer (2023) em sua dissertação de mestrado intitulada *As escolas das águas do pantanal Sul-Matogrossense: um estudo sobre a cultura escolar Ribeirinha* indica que

Quando olharmos para a cultura de uma escola, precisamos observar se ela vai ao encontro de todo contexto sociocultural, no qual se faz presente. Toda a movimentação, dentro deste ambiente, precisa responder às demandas do espaço, onde os educandos estão inseridos, pois, só assim eles podem olhar para a realidade com a qual convivem e, deste modo, operarem sobre ela. (ESQUER, 2023, p.34).

Pires (2017), que entende as escolas ribeirinhas como escolas do campo com necessidade e características próprias que precisam ter suas necessidades particulares atendidas, diz que

(...) as populações desses locais têm direito a serem escolarizadas nos locais onde vivem. Nessa perspectiva, é crucial que seus conhecimentos sejam reconhecidos e valorizados, pois isso pode possibilitar a operacionalização de mudanças positivas na reorientação curricular das práticas desenvolvidas pelos professores nos Anos Iniciais do ensino básico a partir de reflexões sobre a diversidade existente no local. (PIRES, 2017, p. 59).

Neste contexto é posto que as crianças ribeirinhas têm uma formação identitária cultural diferente das crianças de áreas urbanizadas. Identidades essas que são construídas a partir do meio ao qual estão inseridas, através da forma de lidar com a natureza, do tratar os rios e da terra. Sendo assim, o professor envolvido neste ambiente deve ter a “compreensão de que as aprendizagens se desenvolvem em interação com a natureza; no trabalho com a família; com o desenvolvimento sustentável, com a cultura local” (SANTOS, 2014 apud PIRES, 2017).

A respeito dessa identidade cultural, para Vasconcelos (2010)

A prática pedagógica docente funciona como mediadora da cultura e, conseqüentemente da identidade, uma vez que ocorre numa rede de interações humanas, onde estão presentes valores, costumes, símbolos, sentimentos, atitudes, que

não podem ser ignorados pelo corpo docente na construção de suas experiências e nem pelas instâncias de formação profissional docente. (p. 53).

Ainda sobre isso Pereira (2016, p.32) salienta

Valorizar ou revalorizar as manifestações culturais por meio da educação escolarizada pode ser uma das fundamentais contribuições da escola para a afirmação da identidade e dos valores culturais criados pelos povos em determinado contexto histórico-social.

O Brasil é um país vasto e diverso, com inúmeros povos, culturas e tradições. A incorporação dessa pluralidade no ensino se faz cada vez mais necessária à medida em que a diversidade ganha mais espaço e passa a ser vista cada vez mais como um patrimônio. Para tornar essa valorização mais significativa e abrangente a todos os povos e culturas, é essencial que não exista sobreposição de uma em detrimento a outras pois todas possuem cargas históricas, marcantes e/ou valorosas para aqueles que as compartilham.

Nas escolas esse reconhecimento precisa vir apoiado pelo currículo, em todas as suas facetas, e práticas pedagógicas a fim de proporcionar um processo de ensino-aprendizagem sensível, marcante e transformador. É preciso construir uma educação escolar que não esteja baseada em uma estrutura engessada, conteudista, burguesa e descontextualizada da realidade dos sujeitos envolvidos, pois “Os alunos, aos poucos, vão percebendo que seus saberes culturais estão em um campo de invisibilidade, isso, em certa medida, compromete o processo de ensino e aprendizagem.” (SARDINHA, 2016, n. 32.).

Conforme Ferraz (2010, p. 40 apud PIRES, 2017), há um distanciamento entre a escola e o mundo local. As práticas educativas, muitas vezes descontextualizadas, são desprovidas de sentido para os povos ribeirinhos que, apesar de terem um vasto conhecimento sobre a floresta e seus recursos, este conhecimento não é valorizado, ou ainda, é desconsiderado.

O currículo integrado às experiências vividas pelos estudantes não é apenas interessante, mas essencial, pois o estudo atrelado ao que se vive e pratica se torna mais envolvente e significativo. A prática e conteúdos curriculares alinhados aos contextos sociais facilitam a compreensão dos conhecimentos teóricos e a aplicação dos mesmos em suas vidas cotidianas

Segundo Apple e Beane (1997) e Freire e Macedo (2011), o currículo escolar deve promover um ensino de excelência para que todos os educandos possam se apropriar dos conhecimentos necessários para a ampliação de sua autonomia, incluindo a possibilidade de melhorar o seu nível socioeconômico ao longo da vida. (SANTOS; BOZZINI; CALZOLARI, 2024, p. 4).

A personalização do currículo de acordo com as experiências individuais dos estudantes promove uma abordagem mais inclusiva e equitativa da educação, pois reconhecendo e valorizando a diversidade de contextos e perspectivas, as escolas podem proporcionar um ambiente educacional que respeite e fortaleça as múltiplas identidades dos alunos.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início desta pesquisa foi apontado o principal motivador para finalização da trajetória acadêmica com este tema que tanto me fascina há tempos. O interesse e inquietação sobre as escolas ribeirinhas que fazem parte de mim desde o ano de 2016 permanecem vivos e ainda mais atiçados depois dos estudos para a construção desta pesquisa.

A educação em contextos distintos do urbano ainda carece de atenção tanto do poder público quanto de movimentos sociais e acadêmicos que possam dar voz às comunidades marginalizadas que são atendidas pelas escolas as quais se propõem.

A pesquisa bibliográfica aqui desenvolvida pôde expandir a minha percepção sobre o panorama da educação ribeirinha. Os estudos revelam um cenário desafiador para a educação em áreas ribeirinhas e pantaneiras, marcado por condições de infraestrutura inadequadas, sobrecarga de trabalho dos professores, e pela relação estreita entre as atividades econômicas da comunidade e a frequência escolar. A integração das escolas com as necessidades e realidades locais, juntamente com uma formação docente adequada e um suporte institucional mais sério e comprometido, são essenciais para melhorar a qualidade da educação nessas regiões.

É necessário que políticas públicas e iniciativas educacionais considerem a especificidade desses contextos, promovendo condições que atendam às necessidades estruturais e pedagógicas dessas escolas. Além disso, o fortalecimento da parceria entre escolas e comunidades pode ser um caminho promissor para enfrentar os desafios e promover uma educação que respeite e valorize as características locais, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos e a melhoria da qualidade educacional nessas áreas remotas.

O estudo e reflexão sobre as práticas pedagógicas nestas escolas ribeirinhas elucidam a importância da contextualização local, da criatividade para superar recursos limitados, da experiência prática e do envolvimento da comunidade. Nesse sentido, as práticas pedagógicas devem refletir sobre essas questões e adaptar o currículo para incorporar temas e conhecimentos relevantes para a região, fazendo uma ponte entre os conteúdos escolares obrigatórios e as realidades dos estudantes, pois

A partir do momento que as práticas pedagógicas trabalhadas, e o currículo se voltarem para as necessidades do lugar, os estudantes identificaram-se e acreditaram que também podem fazer ou construir ciência, ensinar, e ser um sujeito atuante no processo de produção de conhecimento. (MELO, 2016, p. 49).

Finalizando nossa pesquisa, concluímos que quando há um comprometimento entre professores, comunidades e poder público com as escolas ribeirinhas, é possível produzir e

realizar práticas potentes e transformadoras. Para além das dificuldades identificadas no desenvolvimento destas práticas pedagógicas, estas apresentam potencialidades como a utilização do que torna essas escolas tão diferentes e particulares em todo o processo de ensino-aprendizagem. A utilização de metodologias ativas e participativas, como projetos baseados em problemas reais da comunidade e atividades de campo, pode aumentar o engajamento e a compreensão dos alunos sobre os conteúdos a serem ensinados e a leitura de mundo. Além disso, o desenvolvimento de recursos locais e a formação contínua dos professores são fundamentais para enfrentar desafios e inovar no ensino. Parcerias com a comunidade e a valorização de conhecimentos tradicionais podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, promovendo uma educação científica que respeite e aproveite o contexto específico das escolas ribeirinhas, formando cidadãos críticos e conscientes.

## 7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTONIO, Clésio Acilino; LUCINI, Marizete. **Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação**. Cadernos Cedes, v. 27, n. 72, p. 177-195, 2007.
- BUENO, Giuliana; MELO, Patrícia Siqueira; NETO, Luiz Bezerra. **Ensaio sobre a relação entre cultura popular e educação popular no olhar de Paulo Freire**. 2008. VI Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire
- BUENO, Mihanna Nogueira Nascimento Mihara. **Identidade e currículo de uma escola ribeirinha no contexto amazônico**. 2022. 107f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Centro Universitário Adventista de São Paulo, Engenheiro Coelho.
- ESQUER, Dilson Vilalva. **As Escolas das Águas do Pantanal Sul-Matogrossense: Um Estudo Sobre a Cultura Escolar Ribeirinha**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 2023.
- FERNANDES, Rebeca Chiacchio Azevedo; MEGID NETO, Jorge. **Inovações pedagógicas no ensino de ciências dos anos iniciais: um estudo a partir de pesquisas acadêmicas brasileiras (1972-2012)**. XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências–XI ENPEC Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC–3 a, v. 6, 2015.
- FERNANDES, Rebeca Chiacchio Azevedo; MEGID NETO, Jorge. **Inovações pedagógicas no Ensino de Ciências dos anos iniciais: um estudo a partir de pesquisas acadêmicas brasileiras (1972-2012)**. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil, 2015.
- FERNANDES, Rebeca Chiacchio Azevedo; MEGID NETO, Jorge. (2012). Modelos Educacionais em 30 pesquisas sobre práticas pedagógicas no ensino de ciências nos anos iniciais da escolarização. **Investigações em Ensino de Ciências**, 17(3), 641–662, 2012.
- FERREIRA, Maria De Belém Brandão Andrade. **Prática Pedagógica em uma escola ribeirinha do município de Laranjal do Jari, Estado do Amapá**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Revista katálysis, v. 10, p. 37-45, 2007.
- LIRA, Talita de Melo; CHAVES, Maria do Perpétuo Socorro Rodrigues. **Comunidades ribeirinhas na Amazônia: organização sociocultural e política**. Interações (Campo Grande), v. 17, p. 66-76, 2016.
- MELO, Hugo Ley da Silva De. **O Ensino das Ciências e os Saberes Vividos: Um Estudo do Ensino a Partir do Currículo da Escola Ribeirinha de Várzea no Município de Parintins/AM**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências na Amazônia). Universidade do Estado do Amazonas. Manaus, 2016.
- NASCIMENTO, Claudemiro Godoy. **Educação e Cultura: as escolas do campo em movimento**. Revista Fragmentos de Cultura-Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas, v. 16, n. 1112, p. 867-883, 2006.
- NOBRE, Natiély Ramyla de Almeida Ferreira. **Das águas do rio ao som das aves pantaneiras: a formação para o trabalho em escolas ribeirinhas do Pantanal sul-mato-grossense na visão de professoras alfabetizadoras**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal, Corumbá, 2021.

- PEREIRA, Rosenildo da Costa. **Saberes Culturais e Prática Docente no Contexto da Escola Ribeirinha**. 2016. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, Pará, 2016.
- PIRES, Esmeraldo Tavares. **Para uma pedagogia cultural da tradição: práticas de professores ribeirinhos na Ilha de Marajó**. 2017. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.
- SANTOS ROMAN, Andreza Sumára Gomes et al. **Caracterização das “Escolas das Águas”: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa**. Research, Society and Development, v. 10, n. 5, 2021.
- SANTOS, William Rossani; BOZZINI, Isabela Custódio Talora; CALZOLARI, Anselmo. (2024). Contribuições Freireanas sobre conhecimentos científicos e tecnológicos para a educação em Ciências da Natureza. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2024, e48118, 1-29.
- SARDINHA, Marinilda Corrêa. **Organização do Trabalho Pedagógico no Contexto da Educação do Campo: A Experiência de uma Escola Ribeirinha em Abaetetuba**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará. Belém, 2016.
- SERUDO, Tereza Paula de Alencar. **Os tempos acíclicos e cíclicos da natureza e sua influência nas escolas ribeirinhas de várzea e terra firme nos municípios de Manaus e Careiro da Várzea no estado do Amazonas**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2022.
- SOARES, Maria das Graças Pereira. **As Vozes da Infância Ribeirinha na Transformação da Prática Pedagógica da Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo: 2017, 180 f.
- VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira. **Identidade cultural de estudantes rurais/ribeirinhos a partir das práticas pedagógicas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2010.

## **APÊNDICE**

## APÊNDICE A - Catálogo de Referências dos Trabalhos Identificados

BUENO, Mihanna Nogueira Nascimento Mihara. **Identidade e currículo de uma escola ribeirinha no contexto amazônico**. 2022. 107f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Centro Universitário Adventista de São Paulo, Engenheiro Coelho.

**Resumo:** O desenvolvimento desta pesquisa nasceu da inquietação em relação ao ensino em escolas ribeirinha do Amazonas, como é concebido o currículo dessas escolas tendo em vista a singularidade do povo ribeirinho. As problemáticas socioculturais e ambientais enfrentadas pelas comunidades ribeirinhas da Amazônia, também, passam pela educação que é oferecida nas escolas dessas comunidades, principalmente, quando ainda prevalecem práticas e conteúdos pautados em perspectivas que desconsideram a identidade e as peculiaridades da cultural local. Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa é investigar características de um currículo integrado que contemple as especificidades da cultura local e a construção da identidade cultural dos estudantes em uma escola na comunidade pertencente a Mirapinima, AM. Desse modo, descreveu-se sobre as comunidades ribeirinhas especificamente as do Amazonas no que tange a configuração educacional e identidade curricular e os desafios da Educação do Campo no Brasil; fez-se uma reflexão sobre o papel do currículo na visibilização das comunidades tradicionais e em seguida investigou-se interlocuções entre os saberes locais da comunidade de Mirapinima (AM) e a proposta curricular da referida escola multisseriada. Metodologicamente, esta pesquisa caracteriza-se por ser um estudo de caso e para a coleta de dados fez-se entrevista a um gestor, um professor e oito moradores da comunidade cuja escola em questão se situa. Dessa maneira, identificou-se que a rotina do gestor se restringe em resolver questões burocráticas e pouco preocupa com o quesito pedagógico da referida escola. Não foi possibilitado o acesso ao Plano Político Pedagógico da instituição em questão. Identificou-se também a ausência de um currículo integrativo. Averiguou-se que as aulas do professor, na citada escola, não estabelecem uma interlocução com o cotidiano das crianças nem com a cultura local, se limitando ao ensino da matemática e da língua portuguesa sem considerar o contexto sociocultural ali existente. Com base nas falas dos moradores da comunidade ribeirinha percebeu-se que a referida comunidade não tem qualquer tipo de participação nas atividades da escola e que o único motivo de valorizarem a escola ali, se dá pela segurança das crianças que não necessitam se deslocar de barco para qualquer outra comunidade distante. Já que o percurso oferece risco à vida, devido a presença de onças e jacarés nos percursos hidroviários.

**Palavras-chave:** Identidade Curricular; Escola Ribeirinha; Comunidade Tradicional; Amazonas.

ESQUER, Dilson Vilalva. **As Escolas das Águas do Pantanal Sul-Matogrossense: Um Estudo Sobre a Cultura Escolar Ribeirinha**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 2023.

**Resumo:** A presente dissertação faz parte da Linha de Pesquisa Práticas educativas, formação de professores (as) /educadores (as) em espaços escolares e não escolares, do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Câmpus do Pantanal, área de concentração em Educação Social. Esse estudo está vinculado ao grupo de estudos e pesquisas sobre Formação e Práticas docentes (Forprat). No contato por meio de vivências na docência e na coordenação pedagógica em uma das escolas das águas percebeu-se que há uma diversidade na forma de organização e funcionamento nas

escolas das águas, emergindo os seguintes questionamentos: como essas escolas estão organizadas quanto ao tempo, espaço e currículo? Que similaridades e singularidades essas escolas possuem para a configuração de uma cultura escolar ribeirinha? Para buscar responder essas questões, essa pesquisa tem como objetivo geral analisar as similaridades e singularidades das escolas das águas do Pantanal Sul-mato-grossense para a configuração de uma cultura escolar ribeirinha. Como objetivos específicos buscou-se: (i) traçar o perfil das escolas das águas com relação a organização do tempo, do espaço e do currículo; (ii) identificar as similaridades dessas escolas e que compõem a cultura escolar ribeirinha. (iii) verificar as singularidades dessas escolas quanto a sua forma de organização. A abordagem deste estudo é qualitativa quanto a natureza e de caráter exploratório-descritivo com relação aos objetivos. Para a produção de dados contou com o levantamento e análise de documentos das escolas das águas disponibilizados pelo Núcleo das Escolas das Águas da Secretaria Municipal de Corumbá. Os achados deste estudo resultam em alguns indícios de prevalência de uma cultura escolar urbana de um lado e, de outro, possibilidades para pensar em uma configuração de cultura escolar ribeirinha, ou própria das águas. Com a realização desse estudo, buscou-se contribuir com a ampliação de estudos sobre a cultura escolar em contextos ribeirinhos, bem como para a proposição de políticas de formação e curriculares direcionadas para as escolas das águas.

**Palavras-chave:** Escolas ribeirinhas; Tempo escolar; Espaço escolar; Currículo

FERREIRA, Maria De Belém Brandão Andrade. **Prática Pedagógica em uma escola ribeirinha do município de Laranjal do Jari, Estado do Amapá.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2023.

**Resumo:** Esta pesquisa tem como objeto a prática pedagógica no contexto ribeirinho, no município de Laranjal do Jari, estado do Amapá. Integra as investigações do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (Nupecamp) e da Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná. A pesquisa parte da seguinte problemática: Como os conhecimentos e saberes da identidade cultural local são trabalhados na prática pedagógica dos professores ribeirinhos? O objetivo geral é analisar a relação entre a prática pedagógica na escola e a vida na Reserva Extrativista do Rio Cajari, na Comunidade do Martins, região sul do Estado do Amapá. Os objetivos específicos são: caracterizar a relação existente entre a prática pedagógica e a comunidade escolar, bem como a maneira como os extrativistas e ribeirinhos vivem, sua cultura própria, suas relações familiares, suas crenças e trabalho; destacar aspectos da vida e trabalho na comunidade do Martins e as possibilidades para a prática pedagógica na escola; identificar marcas da vida e do trabalho nos cadernos escolares e outras produções dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa fundamenta-se no método materialista histórico-dialético mediante estudo bibliográfico e trabalho de campo no território ribeirinho de Laranjal do Jari, com realização de entrevistas e análise documental. A pesquisa revela a necessidade de uma educação adequada aos martinéis, contextualizada nos princípios da Educação do Campo. Conclui-se que a prática pedagógica na escola investigada está distanciada da cultura local. Os sujeitos do campo, em seus territórios, têm suas especificidades e necessitam ter visibilidade e respeito à cultura e ao trabalho no contexto escolar.

**Palavras-chave:** Prática Pedagógica. Escola Pública. Educação do Campo. Ribeirinhos.

MELO, Hugo Ley da Silva De. **O Ensino das Ciências e os Saberes Vividos: Um Estudo do Ensino a Partir do Currículo da Escola Ribeirinha de Várzea no Município de Parintins/AM.** Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências na Amazônia). Universidade do Estado do Amazonas. Manaus, 2016.

**Resumo:** O estudo do ensino das ciências em escolas das comunidades ribeirinhas do Amazonas, permite a aproximação da realidade vivida por estudantes e adentrar no universo complexo do ambiente de várzea a partir das relações socioeducativas, socioculturais e socioambientais, no sentido de perceber o mundo vivido de cada sujeito aprendiz, na relação de aprendizagem com seus pais e demais comunitários, a partir da relação do currículo, do cotidiano e do saberes vividos, com a finalidade de mostrar a dinâmica do mundo local, em comunicação com o regional, nacional, global e todo processo educativo de construção de cidadãos conhecedores e leitores críticos de suas realidades. Esta dissertação procura, através do seu objetivo geral, compreender a postura dos sujeitos sociais, professor e alunos da Escola Nossa Senhora de Nazaré do limão de baixo, para fazer uma reflexão sobre a articulação entre o ensino das ciências a partir do currículo e os saberes preexistentes na história de vida dos estudantes ribeirinhos do município de Parintins, evidenciando os tipos de efeitos que geram suas representações sociais, culturais e históricas do lugar onde a escola encontra-se inserida. Para direcionar o olhar dentro do universo da escola e comunidade ribeirinha de Parintins foi necessário alicerçar a pesquisa na fenomenologia; desatracar o casco e navegar nos percursos da pesquisa para descortinar um pequeno universo comunitário e escolar ribeirinho, porque sempre se quer e se procura conhecer cada lugar para entender o processo de ensino e de aprendizagem, não somente em Parintins, mas em toda dimensão amazônica. Cada lugar na Amazônia apresenta múltiplas relações e que só podem ser sentidas e percebidas quando forem vividas, mesmo que seja por pequenos espaços de tempo. Navegando se chegou a escola de várzea do Paraná do Limão de Baixo, de Parintins, e cada remada se deu por entrevistas, observação livre e participante, e o uso de mapas mentais; este procedimentos permitiram visualizar o ensino multisseriado na escola e a dinâmica dos ensinamentos do saber vivido; todos os dados e resultados obtidos através destes, foram traduzidos e divididos em três capítulos, sendo estes: “Desatracando Casco e Remando”: Entre o Currículo, Ensino das Ciências e Saberes Vividos, “A travessia” pelo lugar da pesquisa; e o último capítulo, “Ensino das Ciências na Escola Nossa Senhora de Nazaré: entre o Currículo e os Saberes Vividos”. Esta pesquisa nos permitiu perceber, a necessidade de abrir espaços de diálogos de desconstrução e assim construir coletivamente uma proposta curricular multicultural e multidimensional para recuperar os saberes vividos e praticados, no sentido de fortalecer a identidade cultural de cada estudante da escola ribeirinha de várzea, a partir do conhecimento do lugar de vida, oportunizando os mesmos a compreender melhor seu lugar de vida e construindo e reconstruindo seus saberes dentro do laboratório natural que é a várzea.

**Palavras-chave:** Ensino das ciências, Currículo, Saberes vividos, Escola de Várzea, Comunidade ribeirinha.

NOBRE, Natiély Ramyla de Almeida Ferreira. **Das águas do rio ao som das aves pantaneiras: a formação para o trabalho em escolas ribeirinhas do Pantanal sul-matogrossense na visão de professoras alfabetizadoras.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal, Corumbá, 2021.

**Resumo:** A presente dissertação faz parte da linha de pesquisa “Práticas educativas, formação de professores (as)/educadores (as) em espaços escolares e não escolares” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) - Câmpus do Pantanal (CPAN), área de concentração em Educação Social. Parte do pressuposto de que a escola do campo, no contexto ribeirinho, possui singularidades que diferem das escolas da cidade, sendo necessário um trabalho de alfabetização, pautado nas especificidades da população ribeirinha, em seu aspecto social, econômico e político. No contato com estudos que

abordam as escolas no campo, verifica-se uma ênfase no currículo das escolas da cidade, distanciando-se da realidade dos (as) educandos (as), tornando-se um desafio aos (às) professores (as) que atuam nessas regiões. Ao focalizar o (a) professor (a) alfabetizador (a) nesse contexto, algumas questões emergem tais como: será que receberam formação inicial e/ou continuada para atuarem nesses contextos? Quais motivos os (as) levaram a atuar em escolas ribeirinhas? Em busca de respostas, a pesquisa teve como objetivo geral compreender a percepção de professoras alfabetizadoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre a sua formação para o trabalho em escolas ribeirinhas da rede municipal de ensino de Corumbá, MS. Como objetivos específicos buscaram-se: (i) identificar como as professoras avaliam a formação inicial do Curso de Pedagogia para atuar em escolas ribeirinhas; (ii) conhecer como as professoras refletem as práticas de alfabetização, em contexto de escola ribeirinha e a relação com os saberes socioculturais da região do Pantanal. Numa abordagem qualitativa, o estudo é descritivo e exploratório, segundo os objetivos, tendo como procedimento para produção de dados a realização de entrevista, com roteiro semiestruturado, com cinco professoras alfabetizadoras, com atuação de um ou mais anos, em escolas, localizadas às margens do Rio Paraguai. Os dados foram organizados em três eixos: (i) formação, (ii) ser professora ribeirinha; (iii) prática pedagógica, buscando analisar no depoimento delas o que foi recorrente e quais as singularidades. Com relação à formação, os resultados indicam que a formação inicial precisa ser diferente, devido às especificidades do contexto e que na formação continuada, embora haja avanços, são apontadas, como retrocesso, ações descontextualizadas das escolas ribeirinhas. Quanto ao ser professora ribeirinha, a análise indica que, embora seja positivo o aprendizado com as crianças e o conhecimento da cultura local, as professoras relatam dificuldades relativas ao distanciamento da cidade e dos familiares, ao trabalho com crianças deficientes, em salas multisseriadas, bem como à logística na espera de materiais necessários para realizarem as aulas. Com relação à prática pedagógica, as alfabetizadoras evidenciam que partem do contexto sociocultural das crianças, tomando como fontes ações de formação continuada, livros, pesquisas na internet e/ou busca de orientações com a coordenação da escola. Se esse rio fosse nosso, um currículo específico seria elaborado para as escolas ribeirinhas, os (as) professores (as) teriam melhores condições de trabalho, seriam mestres e/ou doutores (as), pois o compromisso é por uma escola da comunidade ribeirinha e não na comunidade ribeirinha.

**Palavras-chave:** Formação Docente. Trabalho docente. Escolas das águas.

PEREIRA, Rosenildo da Costa. **Saberes Culturais e Prática Docente no Contexto da Escola Ribeirinha**. 2016. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, Pará, 2016.

**Resumo:** Esta pesquisa intitulada “Saberes Culturais e Prática Docente no Contexto da Escola Ribeirinha”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Universidade do Estado do Pará (UEPA), especificamente na Linha de Pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, busca contribuir com a educação no contexto territorial Amazônico, particularmente com a educação de populações ribeirinhas. Orientou-se pela seguinte pergunta-problema: De que forma as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo contribuem para a incorporação de saberes culturais local na prática docente? Objetiva de forma geral analisar possíveis interações entre prática docente de uma escola ribeirinha e os saberes culturais local. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujos procedimentos metodológicos adotados foram a construção de cartografia de saberes do universo cultural ribeirinho dos moradores do Assentamento São João Batista, no município de Abaetetuba, Estado do Pará, por meio da etnografia, também foram adotados para contribuir no mapeamento desses saberes, a entrevista semi-estruturada, observação, conversas informais e pesquisa documental. Após a construção da cartografia buscou-se examinar na

prática educativa dos professores da escola ribeirinha local, se os saberes mapeados estavam presentes ou não na prática docente. Com base nos resultados, conclui-se que os saberes culturais do Assentamento movimentam o universo ribeirinho local. Porém, na prática docente se observou que esses saberes são inseridos, de forma superficial e assistemática, uma vez que a relevância dada pelo professor ainda é pelos conhecimentos escolarizados (científicos). Entretanto, já se há uma valorização desses saberes na escola pesquisada, podem ser que a formação dos professores em uma pedagogia própria (são professores oriundos do Curso Pedagogia das Águas), fez com que os saberes aparecessem, mesmo ainda não sendo aquele esperado para a educação do campo.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Saberes culturais. Prática docente. Escolas Ribeirinhas.

PIRES, Esmeraldo Tavares. **Para uma pedagogia cultural da tradição: práticas de professores ribeirinhos na Ilha de Marajó.** 2017. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

**Resumo:** A ação docente assume papel fundamental no campo educacional em qualquer nível de ensino. Logo, as práticas dos professores na escola devem espelhar o contexto sociocultural vivido pelos estudantes, sobretudo em turmas multianos ribeirinhas, nas quais o universo é plural. A temática das práticas docentes nas escolas camponesas tem mobilizado diversos estudos e novos argumentos ganham potência a partir das pesquisas de Gonçalves (2005), Oliveira (2003, 2008, 2009, 2011), Almeida (2010, 2017), Farias (2006) e Hage (2005, 2006, 2011). Esse conjunto de autores demonstra a importância a respeito das discussões sobre as práticas desenvolvidas pelos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em turmas multianos e valorizam a diversidade cultural das populações ribeirinhas na Amazônia. O questionamento desta pesquisa centra-se em entender como sucede o ensino de Ciências nos Anos Iniciais da Educação Básica e a integração de saberes em turma multianos na escola ribeirinha. A fim de perscrutar a questão de investigação, trabalhamos com entrevistas compreensivas (KAUFMANN, 2013) e com observação (VIANNA, 2003). Permanecemos na escola de julho de 2016 a abril de 2017, quando gravamos as entrevistas semiestruturadas e fizemos as observações concomitantemente. Ao longo desses nove meses, entrevistamos três docentes que lecionam na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Santa Elisa, no município de Ponta de Pedras, na Ilha de Marajó, estado do Pará, e realizamos observações em suas salas de aula, objetivando analisar como os professores integram saberes em suas aulas de Ciências nos anos escolares iniciais em turmas multianos. A partir da análise das seis práticas intituladas biojoias, carimbó, matapi, plantas e ervas, contos e corpo, desenvolvidas pelos professores, foi possível compreender o significado que eles atribuem à sua cultura e como acolhem saberes plurais em suas aulas, fortalecendo, assim, a identidade dos estudantes ribeirinhos, uma vez que os conteúdos curriculares dispostos nos livros didáticos não abarcam plenamente a complexidade exigida pelas turmas multianos. Como resultado, inferimos que as práticas desenvolvidas integram saberes socioculturais da região com os conhecimentos escolares, tornando-os significativos na vida dos estudantes, o que contribui para a valorização da identidade e da diversidade cultural dos ribeirinhos marajoaras. Cultivar práticas que tenham por base os saberes socioculturais seculares das populações ribeirinhas permite reafirmar os princípios éticos da educação em prol de uma sociedade múltipla, plural e diversa. Esperamos, assim, que as reflexões propostas fomentem outras discussões com enfoque na educação ribeirinha na Amazônia. Conclui-se que a vida ribeirinha amazônica – se reatualizada pelas práticas educativas nas escolas – permite a afirmação e atualização da diversidade sociocultural da região. Uma pedagogia cultural da tradição pode favorecer aos alunos ribeirinhos a

construção de um horizonte de futuro, onde sejam eles a definir o curso das águas que desejarem.

**Palavras-chave:** Escola ribeirinha; Práticas de professores; Ensino de Ciências nos Anos Iniciais; Integração de Saberes; Turma multianos; Pedagogia Cultural da Tradição

SARDINHA, Marinilda Corrêa. **Organização do Trabalho Pedagógico no Contexto da Educação do Campo: A Experiência de uma Escola Ribeirinha em Abaetetuba.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará. Belém, 2016.

**Resumo:** Nas últimas décadas temos assistido a uma marcante e instigante presença dos sujeitos do campo no cenário político e cultural do país, passando estes, a ser objeto de pesquisas nas universidades brasileiras e nos diversos movimentos sociais. Ao conceber que os sujeitos do campo participam e intervêm no processo histórico da constituição da realidade camponesa, a presente pesquisa “Organização do Trabalho Pedagógico no contexto da Educação do campo: a experiência de uma escola ribeirinha em abaetetuba-PA”, tem como objetivo diagnosticar as práticas pedagógicas ali desenvolvidas e investigar sobre que Educação Básica do Campo estaria se construindo. Esta investigação centrou-se na referida escola, acima citada, cuja comunidade escolar é composta de filhos de famílias camponesas, as quais residem em área de ribeira, estudam e trabalham para garantir o próprio sustento. Neste Estudo de Caso, intentamos observar o professor em suas atividades de sala de aula, como este organiza tempo e o espaço das atividades pedagógicas desenvolvidas no período de aula dos alunos, assim como, utilizamos a técnica de entrevista junto à coordenação da Educação do Campo e gestora da referida escola. Os autores que sustentaram a realização deste Estudo de Caso são: Yin (2014); Gil (2008); Minayo (2013), Triviños, 1987, além de autores que dialogam sobre a Educação do Campo, entre eles: Caldart (2002, 2003, 2009); Arroyo (2009, 2011), Molina (2009, 2011) e outros. Contudo, não podemos deixar de ressaltar que na ênfase da discussão do projeto político pedagógico trabalhamos com Veiga: (2013); Freitas (2012); Távora (2011), entre outros autores que estão subsidiando a pesquisa ao longo do texto, na busca de compreender o objeto de pesquisa investigado e atingir os objetivos propostos. Deste modo, concluímos que se faz necessária a consolidação de políticas voltadas para a formação de professores do campo, nas quais as estratégias tenham por objetivos a valorização da identidade local, social e cultural dos sujeitos que vivem no e do campo.

**Palavras-chave:** Organização do Trabalho Pedagógico, projeto político pedagógico, ensino, aprendizado.

SERUDO, Tereza Paula de Alencar. **Os tempos acíclicos e cíclicos da natureza e sua influência nas escolas ribeirinhas de várzea e terra firme nos municípios de Manaus e Careiro da Várzea no estado do Amazonas.** Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2022.

Esta pesquisa tem seu marco principal na influência que os tempos cíclicos e acíclicos tem sobre a escolarização nas escolas ribeirinhas de várzea e terra firme, nos municípios de Manaus e Careiro da Várzea no Estado do Amazonas. Para isso buscou-se responder as seguintes indagações: Como acontecem as escolarizações em realidades distantes das capitais urbanas, e como os tempos da natureza e da cidade as influenciam, em especial o componente curricular:

geografia que a pesquisa entende ser o mais adequado para relaciona-se a esse tema? Como os recursos didáticos pedagógicos, exemplificando livros didáticos e mapas mentais auxiliam no processo de ensino aprendizagem de realidades pouco abastecidas por políticas públicas governamentais para as escolas ribeirinhas? E se o modo de vida se integra à escola que está localizada no seio de um ambiente natural envolto a terras, águas e florestas? Para responder a tais indagações foram pensados/organizados procedimentos metodológicos que obtivesse êxito na referida missão. O primeiro se deu a partir de levantamentos bibliográficos que possibilitaram o fortalecimento do referencial teórico, como base da pesquisa. O segundo se deu através da pesquisa de campo, onde a mesma possibilitou a proximidade do pesquisador com o objeto da sua pesquisa: as referidas escolas. A metodologia da pesquisa de campo se deu em forma de observação participante com os subsídios das entrevistas orais, questionários abertos, identificação de recursos didáticos utilizados, tais como: livros didáticos e construções de mapas mentais. Tendo como base a Geografia Humana da Amazônia e a Geografia Escolar, esta pesquisa buscou ir além dos referenciais teóricos e tentou entender como a escola ribeirinha se integra ao ensino ofertado a esse estado de magnitude tamanho e diversidade que é o Amazonas, em especial à sua realidade peculiar de cheias e vazantes e se essa dinâmica da natureza que se configura como seu primeiro professor, é validada como precioso recurso didático a ser aproveitado cotidianamente. Por fim buscou refletir como as políticas públicas brasileiras “pensam” sobre a educação oferecida a localidades distantes das capitais urbanas, e se esses brasileiros contribuem para esse processo de ensino aprendizagem. Por esta razão esta pesquisa é total relevância para a construção de um entendimento de que o ensino do Amazonas e sua plena oferta e qualidade não pode se limitar a capital Manaus.

**Palavras-chave:** Ensino. Geografia. Escola ribeirinha. Manaus. Careiro da Várzea.

VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira. **Identidade cultural de estudantes rurais/ribeirinhos a partir das práticas pedagógicas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2010.

**Resumo:** A presente pesquisa intitulada “Identidade Cultural de Estudantes Rurais/Ribeirinhos a partir das Práticas Pedagógicas”, teve como objetivos: analisar como a prática pedagógica docente funciona como mediadora no processo de construção da identidade cultural de estudantes ribeirinhos; investigar características da prática pedagógica relacionadas à construção da identidade cultural dos estudantes; verificar de que forma a diversidade cultural é trabalhada pelo professor da escola ribeirinha; e identificar conteúdos da cultura da comunidade ribeirinha que influenciam a prática pedagógica docente e a construção da identidade cultural dos estudantes. As problemáticas sócio-culturais e ambientais enfrentadas pelas comunidades rurais/ribeirinhas da Amazônia, também, passam pela educação que é oferecida nas escolas dessas comunidades, principalmente quando ainda prevalecem práticas e conteúdos pautados em perspectivas que desconsideram a identidade e as peculiaridades da cultural local. Assim, questionamos: de que forma a prática pedagógica docente funciona como mediadora no processo de construção da identidade cultural de estudantes ribeirinhos, na perspectiva de romper com práticas pedagógicas e com conteúdos curriculares que privilegiam determinadas identidades no espaço escolar e que evitam a negação de valores culturais e sociais no ambiente escolar ribeirinho? Para discutir essa problemática, desenvolvemos um estudo de caso na Escola Minervina Reis Ferreira que está situada na comunidade Bom Socorro, Região de Zé Açu, no Município de Parintins – AM, com a realização de observação, aplicação de questionários abertos e entrevistas. Os sujeitos envolvidos foram 21 discentes e 4 professores

de duas turmas de 8ª série dessa escola. Os resultados da pesquisa demonstraram o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contribuem com a construção da identidade cultural dos estudantes rurais/ribeirinhos, com base em mediações formais e informais que se movimentam nas características da prática pedagógica, nos discursos e ações comprometidas com os conteúdos culturais da comunidade rural/ribeirinha. No campo da identidade cultural, esta pesquisa demonstrou de um lado características identitárias de pertencimento à valores locais relacionados ao modo de ser rural/ribeirinho e, de outro lado, demonstrou características de valorização de elementos externos à comunidade pesquisada, tornando-a identidade as vezes contraditória e oclusa. No campo dos conteúdos culturais percebemos sua importância para a construção de referenciais de pertencimento necessários às práticas pedagógicas e curriculares no processo de valorização da identidade cultural dos estudantes rurais/ribeirinhos e da diversidade cultural presente no espaço escolar investigado.

**Palavras-Chave:** Identidade Cultural Rural/Ribeirinha. Práticas Pedagógicas. Diversidade Cultural.