



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

CIRLENE DAMASCENO PICANÇO

**EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E AS ESCOLAS RIBEIRINHAS:
CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O DESENVOLVIMENTO
DE UM CURRÍCULO INTERCULTURAL NAS ESCOLAS DAS TRAVESSIAS DOS
RIOS E IGARAPÉS DA AMAZÔNIA AMAPAENSE**

MACAPÁ - AP
2025

CIRLENE DAMASCENO PICANÇO

**EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E AS ESCOLAS RIBEIRINHAS:
CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O DESENVOLVIMENTO
DE UM CURRÍCULO INTERCULTURAL NAS ESCOLAS DAS TRAVESSIAS DOS
RIOS E IGARAPÉS DA AMAZÔNIA AMAPAENSE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGE– UNIFAP) como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades

Orientadora: Profa. Dra. Arthane Menezes Figueirêdo

MACAPÁ - AP
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborado por Cristina Fernandes – CRB-2 / 1569

P586e Picanço, Cirlene Damasceno.

Educação intercultural e as escolas ribeirinhas: contribuições da formação continuada para o desenvolvimento de um currículo intercultural nas escolas das travessias dos rios e igarapés da Amazônia amapaense / Cirlene Damasceno Picanço. - Macapá, 2025.

1 recurso eletrônico.

102 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós Graduação em Educação, Macapá, 2025.

Orientadora: Profa. Dra. Arthane Menezes Figueirêdo.

Coorientador: .

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Escola ribeirinha. 2. Amazônia. 3. Formação continuada. I. Figueirêdo, Arthane Menezes, orientador. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 370.115

CIRLENE DAMASCENO PICANÇO

**EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E AS ESCOLAS RIBEIRINHAS:
CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O DESENVOLVIMENTO
DE UM CURRÍCULO INTERCULTURAL NAS ESCOLAS DAS TRAVESSIAS DOS
RIOS E IGARAPÉS DA AMAZÔNIA AMAPAENSE**

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE– UNIFAP) da Universidade Federal do Amapá, como requisito final para qualificação no Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades

Data de aprovação: 31/03/2025

BANCA EXAMINADORA

Profa. **Dra. Arthane Menezes Figueirêdo**
Orientadora (UNIFAP)

Profa. **Dra. Débora Mate Mendes**
Membro Titular Interno (UNIFAP)

Prof. **Dr. Rogério Andrade Maciel**
Membro Titular Externo (UFPA)

Prof. **Dr. Sérgio Luiz Lopes**
Membro Titular Externo (UFRR/UERR)

A meus pais, Deusalinda e Raimundo (in memoriam); a minhas irmãs, Janaina, Maraci e Claudia, ao meu irmão, Laelio (in memoriam), a meu esposo Marcelo e a meu amado filho Matheus.

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.
(Santos, 2023, p.56)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradecer a Deus por ter me guiado nesse caminhar.

A aprovação no processo seletivo do PPGED/UNIFAP para o mestrado, me fez enxergar o quanto sou privilegiada por ter uma família que sempre acreditou, me apoiou e incentivou nos momentos de estudos, pois sempre compreenderam minhas ausências, sem eles não seria possível concluir com êxito cada etapa, a eles minha eterna gratidão.

Aos meus amigos e amigas que sempre me incentivaram a progredir nos estudos, me apoiando e acreditando no meu potencial.

A minha orientadora Prof.^a Dr.^a Arthane Menezes Figueirêdo, por todos os ensinamentos, trocas de experiência, prontidão em atender as demandas da pesquisa, e acima de tudo pelo seu acolhimento, compromisso e competência nas orientações.

Aos participantes da pesquisa, que aceitaram fazer parte deste projeto de reflexões a cerca de uma educação do campo de qualidade que respeite as diversidades da realidade amazônica.

As minhas amigas que esse mestrado me deu, Carina Reis, Delcirene Videira, Edilea Moraes e Raissa Ribeiro, por estarem sempre de prontidão nos momentos de angústias, de dúvidas, de dificuldades, nas trocas de textos, e a cima de tudo bela amizade que construímos durante esse período, é do mestrado para vida.

Aos professores do PPGED, especialmente aos da linha de pesquisa Educação, Culturas e Diversidades, pelos momentos de aprendizado e troca de experiências ao longo de período.

LISTA DE SIGLAS

ABC – Associação Bem Comum
ANFOP – Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração Educacional
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE – Conselho Nacional de Educação
DCN – Diretrizes e Curriculares Nacionais
EMEB – Escola Municipal de Educação Básica
ENAD – Exame Nacional de Curso
ENERA – Encontro Nacional de Educadores e Educadores da Reforma Agrária
EPV – Educar Pra Valer
FORUMDIR – Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas do Brasileiras
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFAP – Instituto Federal do Amapá
INCRA – Instituto Nacional de Colonização Reforma Agrária
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEME – Secretaria Municipal de Educação do Município de Santana
PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação
PCA – Programa Criança Alfabetizada
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
UNB – Universidade de Brasília
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas pela Infância
UNIFAP – Universidade Federal do Amapá

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Localização da Escola Municipal de Educação Básica Foz do Rio Vila Nova ...20

Mapa 2: Localização Escola Municipal de Educação Básica Leonice Dias Borges23

Mapa 3: Localização das escolas investigadas25

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Perfil dos Colaboradores	27
Quadro 2: Atividade Seleccionada pelo P1.....	84
Quadro 3: Atividade Seleccionada pelo P2	84
Quadro 4: Atividade Seleccionada pelo P3	85
Quadro 5: Atividade Seleccionada pelo P4	85
Quadro 6: Atividade Seleccionada pelo P5	86

LISTA DE FOTOS

Foto 1: Escola Municipal de Educação Básica Foz do Rio Vila Nova.....	21
Foto 2: Residência da Comunidade do Foz do Rio Vila Nova	21
Foto 3: Porto da Ilha de Santana	22
Foto 4: Escola Municipal de Educação Básica Leonice Dias Borges	24
Foto 5: Alunos utilizando Transporte Escolar	25

RESUMO

A presente pesquisa cujo o tema é: Educação Intercultural e as Escolas Ribeirinhas: contribuições da formação continuada para o desenvolvimento de um currículo intercultural nas escolas das travessias dos rios e igarapés da Amazônia amapaense, desdobra-se em uma análise sobre como a formação continuada em serviço, oferecida pela Secretaria Municipal de Educação, têm contribuído para o desenvolvimento de práticas interculturais nas escolas ribeirinhas da Amazônia Amapaense? O percurso metodológico fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, sendo os dados analisados através do método análise do discurso. A pesquisa apresenta um aporte teórico baseado nas concepções de cultura, monoculturalidade, interculturalidade, educação intercultural, educação monocultural, educação do campo, educação ribeirinha, currículo e suas implicações para educação no Brasil e na Amazônia amapaense. Foram utilizados alguns autores como referência, tais como: Arroyo (2011), Candau (2016/2019), Apple (2003), Hage (2011/2022), Fleuri (2018), Coppete (2012), Figueiredo (2022), Tavares (2018). A pesquisa de fora realizada em duas escolas municipais, caracterizadas como ribeirinhas, são elas: Escola Municipal de Educação Básica Foz do Rio Vila Nova e a Escola Municipal de Educação Básica Leonice Dias Borges, utilizei como instrumentos para coletas de dados entrevistas semi-estruturadas com apoio de gravação de voz. A partir da análise dos dados obtidos nas entrevistas e do referencial teórico, percebeu-se que a educação intercultural está distante das escolas, principalmente das escolas ribeirinhas da Amazônia amapaense e os saberes culturais ainda não são consolidados no currículo estabelecidos pelas escolas.

Palavras-chave: Escola Ribeirinha; Amazônia; Formação Continuada; Currículo Intercultural

ABSTRACT

The present research, whose theme is: Intercultural Education and Riverside Schools: contributions of continuing education for the development of an intercultural curriculum in schools along the rivers and streams of the Amazon region of Amapá, unfolds in an analysis of how the continuing education in service, offered by the Municipal Department of Education, has contributed to the development of intercultural practices in riverside schools in the Amazon region of Amapá? The methodological approach is based on a qualitative approach, and the data are analyzed through the discourse analysis method. The research presents a theoretical contribution based on the concepts of culture, monoculturality, interculturality, intercultural education, monocultural education, rural education, riverside education, curriculum and its implications for education in Brazil and in the Amazon region of Amapá. Some authors were used as reference, such as: Arroyo (2011), Candau (2016/2019), Apple (2003), Hage (2011/2022), Fleuri (2018), Coppete (2012), Figueiredo (2022), Tavares (2018). The external research carried out in two municipal schools, characterized as riverside, they are: Escola Municipal de Educação Básica Foz do Rio Vila Nova and Escola Municipal de Educação Básica Leonice Dias Borges, I used semi-structured interviews with voice recording support as instruments for data collection. From the analysis of the data obtained in the interviews and the theoretical framework, it was noticed that intercultural education is distant from schools, especially riverside schools in the Amazon region of Amapá, and cultural knowledge is not yet consolidated in the curriculum established by the schools.

Keywords: Riverside School; Amazon; Continuing Education; Intercultural Curriculum

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
PERCURSO METODOLÓGICO	19
1. AS LUTAS PELO DIREITO À EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL	31
1.1 Contextualização da Educação do Campo no Brasil	31
1.2 Educação e as implicações do Currículo atual	35
1.3 As reformas educacionais brasileiras e a formação de professores.....	40
1.4 A importância da Formação Continuada para os professores do campo.....	44
2. PERSPECTIVAS DE UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA AMAZÔNIA	51
2.1 As concepções de culturas, multiculturalismo e interculturalidade: aspectos históricos e educacionais.....	51
2.2 A cultura escolar numa perspectiva intercultural como proposição de superação das práticas pedagógicas monoculturais.....	54
2.3 A Educação na Amazônia Amapaense e a organização escolar para os povos ribeirinhos.....	59
2.4 Desafios atuais para a construção de uma educação intercultural nas escolas do Campo, das águas e das florestas na Amazônia brasileira.....	61
3. CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NAS ESCOLAS RIBEIRINHAS DA AMAZÔNIA AMAPAENSE	65
3.1 Os Programas educacionais e os projetos formativos das escolas ribeirinhas no município de Santana/Ap.....	65
3.2 A construção de sentidos para a formação continuada: o que pensam os professores e coordenadores pedagógicos.....	74
3.3 Percepções dos professores das escolas ribeirinhas sobre a formação continuada em Santana/Ap e sua contribuição para o desenvolvimento do currículo cultural.....	78
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
5. REFERÊNCIAS	94
6. APÊNDICES	94

INTRODUÇÃO

A presente dissertação insere-se na linha de pesquisa “Educação, Culturas e Diversidades”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), possuindo como objeto de estudo a formação continuada de professores e o currículo de escolas ribeirinhas na Amazônia Amapaense e como temática a Formação de Professores e o Currículo escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A formação de professores, historicamente, projetou-se no Brasil conforme as políticas internacionais, que em síntese, são organizadas e planejadas por grupos hegemônicos a fim de garantir o pertencimento de uma agenda global, estabelecendo assim, a padronização dos currículos e da formação de professores, sem considerar as peculiaridades regionais. O debate acerca da diversidade sociocultural do currículo e na formação de professores vem sendo pautado no campo educacional para a construção de uma educação plural, que reconheça as diferentes culturas, territórios, identidades e vivências dos alunos. Neste trabalho, proponho uma investigação dos múltiplos espaços histórico-educativos, em realidades culturais marcadas pela pluralidade, nos contextos da formação de professores e nos currículos escolares.

Esta perspectiva formativa envolve não somente as escolas urbanas, mas também aquelas situadas nas áreas rurais, a despeito de todo o movimento para que a Educação do Campo seja constituída diferenciadamente, atendendo a realidade dos sujeitos que nele residem e que dependem de conhecimentos específicos para garantir suas sobrevivências, conhecimentos estes que não fazem parte de um currículo organizado por pessoas que não conhecem esta realidade.

A Partir de 2018, como educadora da rede estadual de ensino do Estado do Amapá, pois sou pedagoga, do quadro efetivo desde 2006, venho acompanhando o processo de formação continuada em serviço de professores que atuam em escolas ribeirinhas, ingressei mediante um processo seletivo para formadores do Programa Criança Alfabetizada – PCA, porém fui designada para o Programa Mais Educação, onde pude conhecer a realidade das escolas ribeirinhas, precarização estruturais e organizacionais, e como o poder público se propõe a investir nas melhorias necessárias, inclusive, nas discussões pautadas no campo da formação de professores e tessituras interculturais, advindas das realidades ribeirinhas

Nessa perspectiva, em 2021, já como formadora no município de Santana, o objeto deste estudo emergiu das observações e análises realizadas durante minhas atividades profissionais no processo de formação continuada em serviço de professores da Educação Básica, e mais especificamente, com os professores que desenvolvem suas atividades

educativas em comunidades escolares situadas nas travessias dos rios¹ e igarapés² da Amazônia amapaense. Estes, oriundos e oriundas de diferentes movimentos diaspóricos que, a despeito de não serem convidados e convidadas a compor o *clube da humanidade*, nas palavras do líder indígena e pensador Ailton Krenak (2019), ainda teimam em inventar e criar os seus *saberes[es]xistências*³.

Dessa forma observo a necessidade que esses professores apresentam de desenvolverem/aplicarem metodologias de ensino adequadas à diversidade sociocultural de seus cotidianos escolares no contexto das escolas do Campo como tática de resistência e modo de assegurar a valorização e a vivência dos saberes tradicionais das populações ribeirinhas — requerendo o acolhimento dos conhecimentos desses sujeitos e, em primeiro plano, o reconhecimento do direito à existência desses sujeitos subalternizados, abarcando responsabilidades e compromisso diante dos seus *currículos praticados*.

Assim como destaco a necessidade de que a implementação de atividades de ensino leve os estudantes a perceberem a construção da própria identidade cultural, relacionando-a com seus processos socioculturais constituintes e apontando o risco da perpetuação de uma visão homogeneizadora e estereotipada pelos próprios sujeitos (Oliveira, 2015; Candau, 2019).

Nesta travessia pelo reconhecimento da diversidade sociocultural das populações ribeirinhas nos currículos escolares, suponho que importantes *cruzos* epistêmicos e culturais serão vividos, apontando outros caminhos na/da experiência educativa, e são eles que me interessam compreender por meio desta pesquisa. Como mediadora no processo de formação dos professores da Educação Básica, sou consciente de que.

[...] As propostas atuais de reforma curricular e educacional, em especial no currículo de formação de professores, indica para a padronização das diversidades, das identidades, das diferenças e dos saberes e identifica-se, nelas, um contínuo avanço da monocultura do conhecimento” (Camargo, *et al*, 2022, p. 239).

Para Macedo (2006, p, 100), o currículo deve ser pensado como “[...] espaço de produção cultural para além das dicotomias, o que seria fundamental para que, a relação de poder no currículo seja pensada de forma oblíqua [...]”, evidenciando o currículo como *práxis* educativa, formativa, construído em bases epistemológicas, filosóficas, econômicas e sociais, idealizando qual sujeito se deve formar, e para qual sociedade. A relação arbitrária, apresentada

¹ Curso natural de água doce.

² Na Amazônia, canal estreito que só da passagem a pequenos barcos.

³ O termo evoca o sentido de inseparabilidade entre ser e saber. Nos estudos *com* os cotidianos escolares, optamos por criar neologismos quando consideramos que as palavras existentes reforçam as dicotomias produzidas pelo pensamento moderno. “As dicotomias herdadas da Modernidade têm significado limites aos processos de pensamento que precisamos desenvolver para compreender os múltiplos cotidianos das inúmeras redes educativas que formamos e nas quais fomos formados” (Alves, 2014, p.1470).

como natural e universal dos currículos, legitima a hierarquização da dominação que define o mundo social. Nesse sentido, a hegemonia se constrói pelo simbolismo dos currículos.

Da mesma forma, que constato os mecanismos de controle operados por meio das pressões exercidas sobre as escolas quanto aos resultados educacionais (definidos por avaliações externas em larga escala) e a política instituída para a uniformização curricular (corporificada na Base Nacional Comum Curricular - BNCC), agregada ao discurso empresarial-neoliberal hoje hegemônico no campo da Educação.

Neste sentido, Costa, Farias e Souza (2019) apontam que a reestruturação do capitalismo no Brasil exigiu das escolas uma organização em forma de gestão com qualidade orientada pelo mercado de trabalho, reestruturação produtiva com a justificativa de que a escola não estava atendendo à nova demanda do capital, e que era preciso formar um indivíduo polivalente que atendesse as demandas do mercado globalizado, tornando assim a educação em principal foco das políticas educacionais com objetivo de atender ao capital.

A (re)significação da Educação Básica perpassa pela aprovação da BNCC, através Resolução nº 2 do CNE em 2017, documento orientador para os sistemas de ensino organizarem suas propostas curriculares. A BNCC é um documento orientador para os sistemas de ensino organizarem e construírem suas propostas curriculares, ou seja, a BNCC é currículo, mas não é o currículo, ao menos não deveria ser. O que Costa, Farias e Souza (2019) enfatizam é que:

A BNCC é um mecanismo de regulação sobre o trabalho docente, que mobiliza retrocessos que atacam a dignidade de exercer o trabalho e do direito à formação docente crítica, emancipada dos trabalhadores da educação, do exercício à autonomia docente mediante aos processos de trabalho, da constituição crítica e problematizadora da construção do conhecimento mediante realidade concreta (Costa; Farias; Souza, 2019, p. 102).

Pesquisadores e educadores traçam inúmeras críticas à BNCC, dentre elas destacamos as contidas no discurso ideológico, que reduz o entendimento da qualidade da educação a aquisição de determinadas competências e habilidades homogêneas para todo o Brasil, perpetuando a perspectiva generalista de uma monocultura; a universalização do conhecimento medida pela padronização nos testes avaliativos, reduzindo a aprendizagem e domínios de tais competências e limitando principalmente a construção de conhecimento a determinadas habilidades predefinidas. (Costa; Farias; Souza, 2019).

No entanto, percebo ser pelas brechas do cotidiano que as comunidades escolares, especialmente as ribeirinhas podem “cavar” as suas trincheiras interculturais e políticas, driblando as imposições e prescrições curriculares oficiais, inventando currículos onde práticas culturais se entrecem, e abrindo possibilidades educativas que também vão se constituindo na organização de tempos e espaços curriculares, validando diferentes mediações pedagógicas,

transformando os recantos da escola – como a cozinha, o canteiro da horta e da compostagem e as margens dos rios ou igarapés – em espaços e tempos de criação e negociação de saberes, reconhecendo a potência transgressora presente nos saberes inscritos nos corpos dos sujeitos que habitam expressivamente, os rios e florestas da Amazônia amapaense que merece atenção.

Entretanto, é preciso ter clareza tanto da posição teórico-metodológica que conduz o processo educativo, como da postura ética, político-ideológica que comporta práticas educativas culturalmente marcadas. Assim como não podemos perder de vista que os processos educativos decorrem de uma prática social, qualquer que seja ela. Em razão disso, as práticas educativas culturalmente marcadas devem estar atreladas ao seu contexto histórico, social e cultural.

Portanto, irmanada com aqueles e aquelas que cotidianamente no ambiente escolar buscam se reconstruírem taticamente para enfrentarem à “monocultura das mentes e dos aprisionamentos decorrentes do pensamento padronizado e do silenciamento das culturas e da diversidade” (Camargo, *et al*, 2022, p. 7), as minhas inquietações epistemológicas se traduzem provisoriamente nas seguintes questões norteadoras iniciais: quais são as necessidades formativas das professoras e professores que atuam nas escolas ribeirinhas da Amazônia amapaense para o desenvolvimento de currículos (inter)culturais? Quais conceitos epistêmicos e culturais podem ser experimentados nos currículos criados no cotidiano das escolas ribeirinhas em diálogo com as particularidades locais, a diversidade cultural e os saberes, para instigar os sujeitos na construção de suas identidades na perspectiva da educação no/do campo? Que sentidos e significações sobre a educação intercultural são produzidos por professoras e professores das escolas ribeirinhas no desenvolvimento da prática pedagógica e no processo de reflexão crítica da pesquisa formação?

Esse conjunto de questões levou ao seguinte problema de pesquisa: Como a formação continuada em serviço, oferecida pela Secretaria Municipal de Educação, do Município de Santana/AP, tem contribuído para o desenvolvimento de práticas interculturais nas escolas ribeirinhas da Amazônia Amapaense? Sendo assim, o objetivo geral desta pesquisa é compreender em que medida a formação continuada em serviço, proporcionada pela Secretaria Municipal de Educação (SEME), voltada para os educadores que atuam em escolas ribeirinhas da Amazônia amapaense, contribui para os docentes desenvolverem suas práticas considerando os saberes e as interculturalidades das comunidades.

Os objetivos específicos são: a) Discutir as influências dos pressupostos da Educação do Campo no Brasil e as perspectivas de uma educação transformadora, crítica e dialógica; b) Discutir os princípios e a importância da formação continuada em serviço de professores para

o desenvolvimento de práticas pedagógicas interculturais nas escolas no contexto da Amazônia Amapaense considerando a diversidade sociocultural de áreas ribeirinhas; c) Analisar as influências dos programas de formação continuada em serviço, da Secretaria Municipal de educação do município de Santana para o desenvolvimento de práticas interculturais dos professores de escolas ribeirinhas.

Destarte, espero que um modelo de formação docente diferenciado (formação culturalmente marcada) possa contribuir na ampliação do campo teórico relacionado à formação e à prática pedagógica de professores e professoras que atuam em escolas ribeirinhas da Amazônia Amapaense acerca da apropriação de conceitos e práticas educativas numa perspectiva intercultural. Em outras palavras, de uma prática pedagógica pautada "[...] no respeito à diversidade sociocultural como fonte de riqueza, de trocas culturais e da criatividade humana" (Camargo, *et al*, 2022, p.87), oportunizando, as professoras e professores de fazerem parte de um movimento de apropriação e mobilização de conhecimentos teóricos e práticos sobre a ação docente desenvolvidas em territórios amazônicos.

Além disso, acredito que as questões a serem abordadas possam impactar na mobilização de outras reflexões acerca da problemática já anunciada, na ressignificação das políticas públicas de formação continuada oferecida aos professores que atuam nas travessias dos rios e igarapés da Amazônia amapaense. Esta dissertação está dividida em três seções. Na primeira, dialogaremos sobre as lutas pelo direito à educação do campo no Brasil, onde faremos uma contextualização da educação do campo, implicações do currículo, as reformas educacionais e a formação de professores e a importância da formação continuada.

A segunda discutiremos as perspectivas de uma educação intercultural na Amazônia, traçando as concepções de cultura, multiculturalismo, monocultura e interculturalidade, a cultura escolar numa perspectiva intercultural como proposição de superação das práticas pedagógicas monoculturais e os desafios para a construção de educação intercultural nas escolas do campo, das águas e das florestas. Na terceira, analisaremos as contribuições da formação continuada para uma educação intercultural nas escolas ribeirinhas da Amazônia amapaense.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para realização da pesquisa é necessário traçar um caminho, e esse tem uma estrutura e conteúdo que o fundamentam, porque definir abordagem, modalidade de pesquisa, técnicas, instrumentos de produção de dados exige rigor e sistematização alicerçados nos fundamentos teóricos e na lógica de compreensão e análise da realidade social. Essa realidade é compreendida como fenômeno determinado pelas condições objetivas e subjetivas da existência humana, por meio do desenvolvimento histórico e cultural das condições materiais produzidas pelo ser humano, a saber, a pesquisa qualitativa que fundamenta essa investigação como princípio metodológico.

Tal abordagem de pesquisa ganha destaque nas ciências sociais, em particular no início do século XXI, devido à pluralização das esferas sociais e as “dissoluções de ‘velhas’ desigualdades sociais na nova diversidade de ambientes, subculturas, estilos e formas de vida. Essa pluralização exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões” principalmente quando se trata de culturas tradicionais, como a amazônica. (Flick, 2009 p. 21), nesse sentido a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais Flick, (2009).

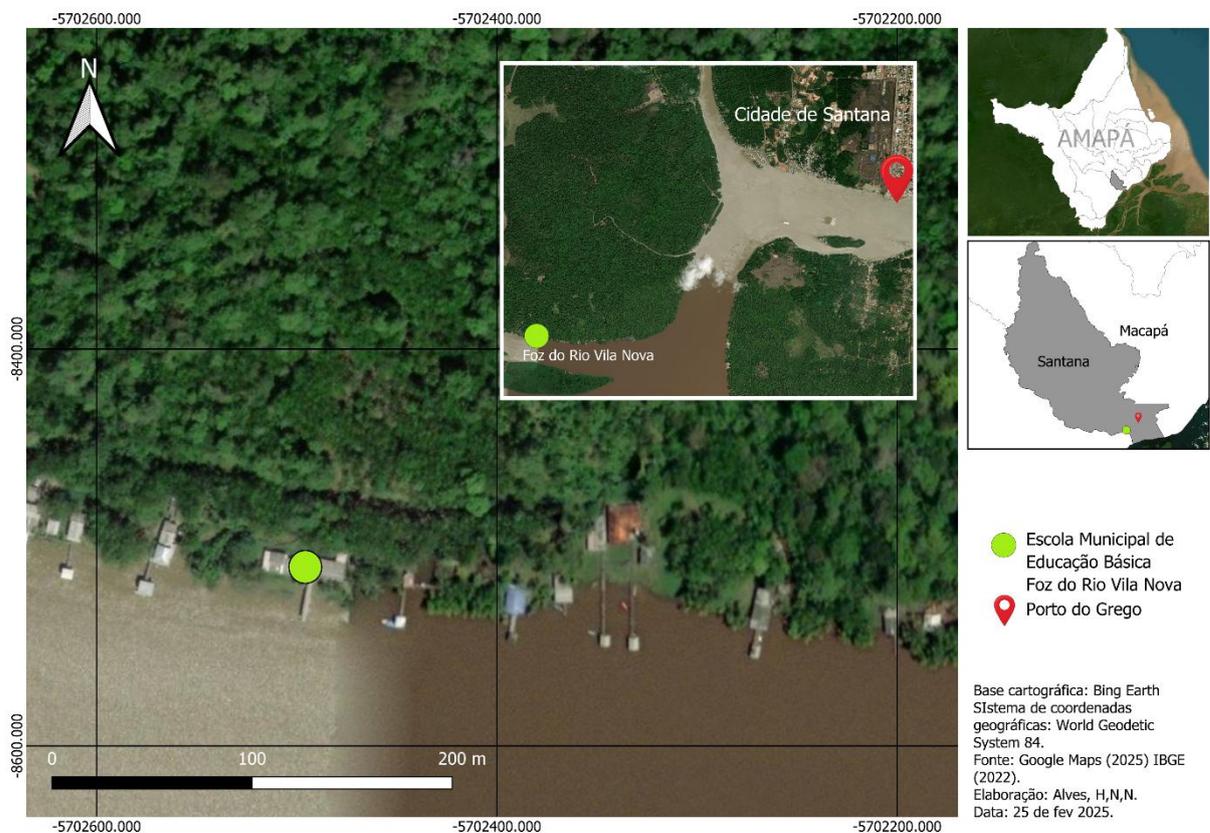
Para Minayo (2015), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A pesquisa qualitativa considera haver uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. O ambiente natural é a fonte direta para a coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. No caso em questão, utilizaremos como metodologia a Pesquisa de Campo.

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que tenciona a busca por informações diretamente com a população pesquisada, mediante observações, coleta de dados, análise e interpretações de fatos e fenômenos que ocorrem diretamente em cenários e ambientes naturais da vivência do pesquisado. “Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorreu ou ocorre e reunir um conjunto de informações a serem documentadas” (Piana, 2009, p. 169).

A pesquisa será realizada em duas escolas ribeirinhas da Amazônia amapaense, sendo na Escola Municipal de Ensino Fundamental Foz do Rio Vila Nova, localizada a 23,5 km, Santana – AP, a escola atende alunos oriundos da comunidade do Foz do Rio Vila Nova, das localidades do alto Pirativa e redondezas; a escola é uma instituição pública de ensino criada e mantida pela Prefeitura Municipal de Santana – AP, através da Secretaria Municipal de Educação, oferta Educação Infantil e Ensino Fundamental I (séries iniciais). A escola possui o corpo docente 90% efetivo.

Mapa 1 – Localização da Escola Municipal de Educação Básica Foz do Rio Vila Nova



Fonte: Google Maps (2025). IBGE 2022. Elaboração: ALVES,H,N,N. Data: 25 de fevereiro de 2025

FOTO 1: Escola Municipal de Educação Básica Foz do Rio Vila Nova

Fonte: Acervo da pesquisadora (setembro, 2024)

A comunidade do Foz do Rio Vila Nova, localizada no sul do Município de Santana, no estado do Amapá, através da mobilização social a comunidade tornou-se é um assentamento e constitui-se em aglomeração de um pequeno grupo de moradores, que vivem às margens do Rio Amazonas no encontro com o Rio Vila Nova. No lugar existem grandes áreas de florestas, as residências localizadas às do rio, possuem uma característica marcante, todas tem trapiche, canoas⁴ e/ou catraias⁵ presas por cordas entrelaçadas em alguma estrutura de madeira fincada na água, onde navegam os membros da comunidade. A comunidade vive da extração do açaí, pesca de peixes e camarão, sendo parte para subsistência e venda no porto de Santana/Ap

FOTO 2: Residência da Comunidade Foz do Rio Vila Nova

Fonte: Acervo da pesquisadora (setembro, 2024)

⁴ Embarcação feita de uma peça só, cumprida, impelida a remo ou a motor.

⁵ Pequena embarcação, com motor de polpa e coberta, muito utilizada nas travessias dos rios e igarapés.

A Ilha de Santana está separado por uma faixa do Rio Amazonas, a margem esquerda, 500 metros em frente à sede do Município, sendo o rio é o único meio de acesso à localidade, por catraias que ficam ancoradas num pequeno porto denominado rampa do açaí. Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população local no ano de 2022 era de 3.917 habitantes, possuindo um total de 1.256 domicílios particulares.

Além da travessia de seus próprios moradores a Ilha de Santana recebe pessoas que geralmente vem a trabalho ou visitar familiares, assim como é constante a saída de moradores da Ilha para a sede do município; nos finais de semanas o movimento de pessoas que vem de fora é significativo e intenso, em busca dos balneários. A rampa de atracação, embarque e desembarque no distrito, de caráter público, construída em concreto, é a única desse porte na localidade, recebendo passageiros, cargas e automóveis.

FOTO 3: Porto da Ilha de Santana



Fonte: Acervo da pesquisadora (setembro, 2024)

Pelo fato de o distrito da Ilha de Santana ser separado geograficamente da sede do município, sobre a qual não se costuma lançar dúvidas sobre sua suposta urbanidade, tem-se a ligeira impressão de que existe um afastamento também no modo de vida, cultural e de espaço físico, que tenderia ao rural, e a isso soma-se que a Ilha em questão é tida como análoga às ilhas vizinhas, com o modo de vida ribeirinho como uma de suas características.

Embora esteja fisicamente afastado da sede municipal, o distrito em questão evidencia a incorporação de elementos típicos de centros urbanos, como eletricidade, serviços de telefonia,

televisão a cabo, além de acesso à internet e outras tecnologias. Esses aspectos contribuem para a desconstrução da percepção tradicional do distrito como uma comunidade ribeirinha isolada.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Leonice Borges Dias, localizada no Distrito da Ilha de Santana a 18,3 Km, Santana – AP, é uma instituição pública de ensino criada e mantida pela Prefeitura Municipal de Santana – Ap, através da Secretaria Municipal de Educação, atende a demanda de Educação Infantil e Ensino Fundamental I (séries iniciais) são matriculadas crianças moradoras da Ilha de Santana e de localidades como a Apa⁶ da Fazendinha.

Mapa 2 – Localização da Escola Municipal de Educação Básica Leonice Dias Borges



Fonte: Google Maps (2025). IBGE 2022. Elaboração: ALVES,H,N,N. Data: 25 de fevereiro de 2025

⁶ Área de proteção ambiental; unidade de conservação ambiental que protege a biodiversidade e possui algum nível de ocupação humana.

FOTO 4: Escola Municipal de Educação Básica Leonice Dias Borges



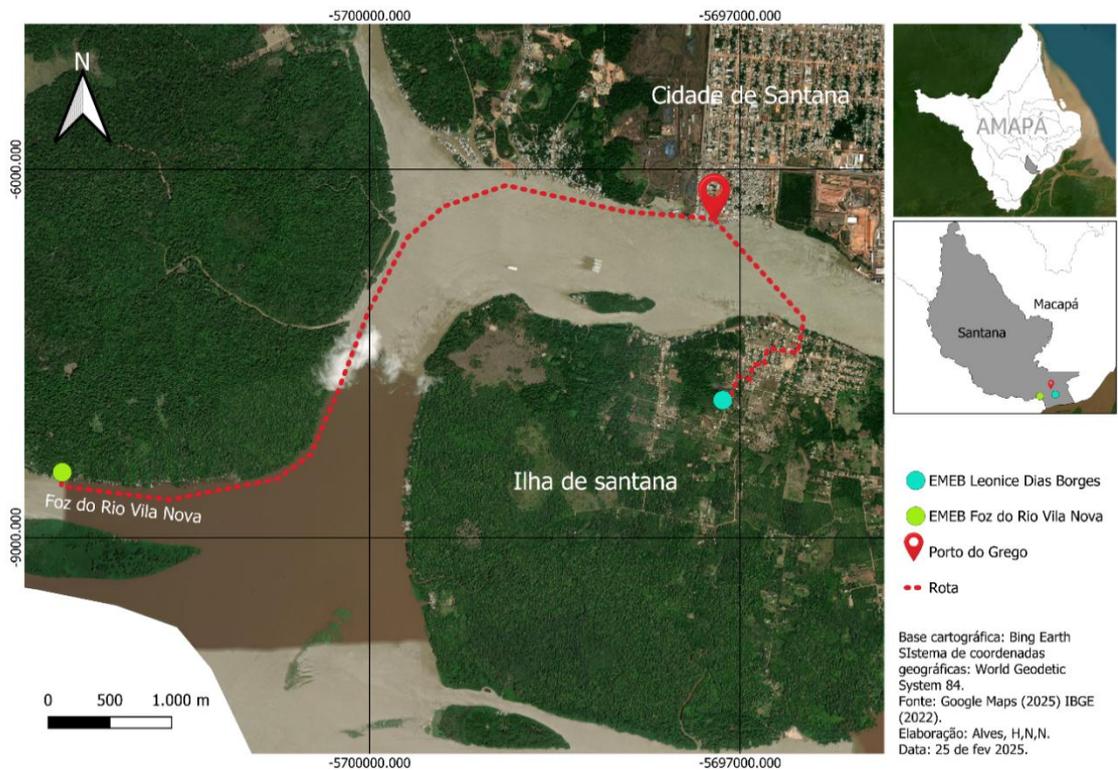
Fonte: Acervo da Pesquisadora (agosto, 2024)

O meio de transporte utilizado para chegar até a EMEB Foz do Rio Vila Nova é exclusivamente de catraia, pois a maioria dos funcionários da escola, professores e professoras, gestor escolar, a coordenação pedagógica e os alunos, precisam realizar alguma travessia passando por rios e igarapés, ao morarem em Santana e nas localidades vizinhas, é importante ressaltar que somente duas (02) professores que compõem o quadro de professores são moradoras da comunidade; enquanto na EMEB Leonice Borges Dias, a travessia é realizada por professores gestor escolar, coordenação pedagógica que são moradores de Santana, já os alunos na sua maioria utiliza transporte terrestre para chegarem até a escola, sendo somente uma aluna não morava na Ilha de Santana, com isso ela também utilizava o catraio para ir à escola.

FOTO 5: Alunos utilizando o Transporte Escolar

Fonte: Acervo da Pesquisadora (setembro, 2024)

A travessia até aos *loci* da pesquisa nos proporciona um misto de sensações ao cruzar o rio Amazonas. A figura 3 mostra o percurso realizado até as escolas onde a pesquisa foi realizada.

Mapa 3: Localização das Escolas Investigadas

Fonte: Google Maps (2025). IBGE 2022. Elaboração: ALVES,H,N,N. Data: 25 de fevereiro de 2025

O mapa acima, evidenciam as peculiaridades dos loci de pesquisa, pois para ter acesso às escolas, faz-se necessário realizar a travessia no vai-e-vem das marés do Rio Amazonas, a imensidão do rio, o contato com a natureza, com a floresta e a fauna, com os animais que ali vivem, com o bailar dos botos, nos proporciona uma imersão cultural, e nos permite refletir sobre a diversidade existente neste lugar. Cada localidade apresenta uma diversidade educacional rica de saberes culturais.

A pesquisa foi realizada com cinco (05) professoras e professores, e dois (02) coordenadores/as pedagógicos/as, que atuam nas escolas Foz do Rio Vila Nova, e na Escola Leonice Borges Dias, totalizando sete (07) participantes. Os critérios de inclusão dos participantes da pesquisa serão aqueles que aceitarem participar do estudo, que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), há pelo menos dois anos, e que almejem desenvolver práticas pedagógicas culturalmente marcadas. A inclusão dos participantes justifica-se por entendermos que os professores e professoras com mais tempo de experiência de trabalho apresentam informações relevantes quanto à formação continuada, para podermos atingir nosso objetivo geral. Serão excluídos desta pesquisa, os professores temporários contratados no ano de 2024, pois os mesmos não terão como responder questões relacionadas às formações continuadas em serviço, uma vez, que estes, terão participado de poucas formações continuadas oferecidas pela SEME. O quadro abaixo apresenta o perfil dos sujeitos da pesquisa.

Quadro 1: Perfil dos Colaboradores

ESCOLAS	SUJEITOS DA PESQUISA	LEGENDA	SEXO	IDADE	FORMAÇÃO	ÁREA DE ATUAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO
EMEB FOZ DO RIO VILA NOVA	Coordenadora Pedagógica 1	CP1	Feminino	42	Graduada em Pedagogia com Especialização em Educação do campo	Ensino Fundamental – 5º ano Séries Iniciais	16 anos
EMEB FOZ DO RIO VILA NOVA	Professor 1	P1	Masculino	58	Formado em Magistério, graduado em História, com Especialização em Gestão Escolar.	Ensino Fundamental – 1º ano Séries Iniciais	28 anos
EMEB FOZ DO RIO VILA NOVA	Professor 2	P2	Feminino	45	Graduada em Pedagogia	Ensino Fundamental – 2º ano Séries Iniciais	16 anos
EMEB FOZ DO RIO VILA NOVA	Professor 3	P3	Feminino	52	Formada em Magistério, Graduada em Pedagogia e Pós graduada em Gestão Escolar.	Ensino Fundamental – 2º ano Séries Iniciais	26 anos
EMEB LEONICE BORGES DIAS	Coordenadora Pedagógica 2	CP2	Feminino	52	Formada em Magistério, Graduada em Pedagogia e Pós Graduação em Gestão Escolar	Ensino Fundamental – Séries Iniciais	16 anos
EMEB LEONICE BORGES DIAS	Professor 4	P4	Feminino	48	Graduada em Pedagogia com Especialização em Gestão Escolar, Orientação e Supervisão Escolar	Ensino Fundamental – 2º ano Séries Iniciais	16 anos
EMEB LEONICE BORGES DIAS	Professor 5	P5	Feminino	42	Formada em Magistério, Graduada em Pedagogia e Pós Graduada em Educação Especial	Ensino Fundamental – 2º ano Séries Iniciais	16 anos

Os professores e professoras, e os coordenadores e coordenadoras pedagógicos/as, tornam-se sujeitos desta pesquisa, pelo trabalho realizado em conjunto na escola, dado papel relevante que desempenham na mediação do processo educacional, na construção dos conhecimentos proporcionados pela Educação Ribeirinha em uma perspectiva intercultural, possibilitando aos alunos refletirem e ampliarem os saberes construídos e vividos nos mais variados espaços de convívio paralelo à escola (Candau, 2019).

A entrevista empregou-se em pesquisas qualitativas como uma solução para os estudos de significados subjetivos e de tópicos complexos para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado (Flick, 2009). Sendo assim, a entrevista como uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação. Minayo (1993) refere-se aos dados obtidos pela entrevista como os de natureza objetiva, fatos “concretos”, “objetivos”, que poderiam ser obtidos por outros meios, e os de natureza “subjetiva”, como atitudes, valores opiniões, que só podem ser obtidos como a contribuição dos atores sociais envolvidos.

A proposta de entrevista reflexiva foi construída com o intuito de evidenciar as necessidades formativas dos professores e professoras, bem como tornar horizontal as relações de poder, isto é, considerar, igualmente, a participação dos atores envolvidos, incluindo suas subjetividades nesse processo de interação social, que, por sua vez, influenciam no tipo de informação obtida. Para Szymanski (2018) dessa forma, as intencionalidades do entrevistador, a aceitação para participar, e as formulações existentes nas respostas dadas pelo entrevistado com o propósito de contribuir na pesquisa, são definidas pelas emoções desses participantes.

Durante esse modelo de entrevista é necessário que o entrevistador faça indagações que viabilizem esclarecimentos considerados de extrema importância. Quando o entrevistado divaga sobre o conteúdo, deve-se proceder a intervenções focando o tema da investigação a fim de retomar a pesquisa. Assim, as situações de esclarecimento e aprofundamento são ricas ocasiões em que o entrevistador se mune de informações que, sem dúvida, auxiliarão no momento de análise dos dados obtidos.

Nesse sentido as entrevistas foram realizadas presencialmente, nas EMEB Foz do Rio Vila Nova e EMEB Leonice Dias Borges, individualizadamente, previamente agendada; utilizei a gravação de voz como recurso de apoio da entrevista, visando captar o máximo possível de informações do entrevistado, bem como anotações efetuadas pela pesquisadora.

Após as entrevistas, realizei as transcrições, dos dados coletados, que visam recordar a interação face-a-face, vivenciada no ato da pesquisa; após isso, o texto segue como referência para a retranscrição, reavaliação e análise propriamente ditam. Para tal análise, realizei

inúmeras leituras do texto total da entrevista, construindo assim uma categorização dos dados. (Szymanski, 2018).

A entrevista reflexiva vem ao encontro das concepções de pesquisas mais utilizadas na atualidade mundialmente, ou seja, a compreensão de se colocar no lugar do outro, num processo de alteridade, possibilitando maior entendimento dos fenômenos, apresentados pelos entrevistados. A flexibilidade proporciona uma dinâmica de inclusão do pesquisado nos resultados obtidos, além de proporcionar uma interação mais efetiva no processo, possibilitando mudanças de comportamento e crescimento pessoal e profissional. Ademais, atende a uma das mais frequentes queixas da comunidade observadas *in loco*: que o pesquisador realiza seu trabalho e não retorna com os resultados.

A reflexividade é uma ferramenta que possibilitará refletir a fala do entrevistado, expressando a compreensão da mesma pelo entrevistador e submeter tal compreensão ao próprio entrevistado, sendo assim, uma forma de aprimorar a fidedignidade das respostas, assegurando que as respostas obtidas sejam “verdadeiras”, ou ao contrário, contudo será oportunizado ao entrevistado um momento de reflexão de sua fala possibilitando que concorde, discorde ou reformule suas proposições.

Para a realização da entrevista reflexiva será utilizada a entrevista semiestruturada, a qual propicia um ambiente de diálogo e de trocas e na qual:

As questões, nesse caso, deverão ser formuladas para permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados. O questionamento é mais profundo e, também, mais subjetivo, levando ambos a um relacionamento recíproco, muitas vezes, de confiabilidade. Frequentemente, elas dizem respeito a uma avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos. Exigem que se componha um roteiro de tópicos selecionados. As questões seguem uma formulação flexível, e a seqüência e as minúcias ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente (Rosa; Arnoldi, 2008, p. 30,31).

A entrevista semiestruturada é mais flexível, o que proporcionará ao pesquisador maior interação com os participantes e conseqüentemente, mas detalhes sobre o fenômeno educativo investigado. Considerando que a escola é o espaço onde o processo educacional se efetiva, através da atuação dos professores e coordenadores pedagógicos, em trabalharem diante de todas a diversidade cultural que caracteriza a Amazônia amapaense e os sujeitos que nela vivem e constroem sus identidades, mobiliza e produz diversos saberes para ensinar e aprender ao mesmo tempo, com alunos, assim esse ambiente merece ser investigado, para tanto utilizaremos a observação não participativa.

Como instrumento de coleta de dados, utilizaremos ainda, registros fotográficos, pois a imagem, de fato, constitui uma linguagem fundamental de nosso tempo, que demanda

interpretação por meio da apropriação de suas referências, em um determinado tempo e contexto. A fotografia, historicamente concebida como registro fiel da realidade, tem na atualidade seu papel empregado em seus mais diferentes fins. Para Faria e Camargo.

A produção de imagens fotográficas envolve a tomada de decisão do fotógrafo, produzindo um recorte da realidade que expressa sua forma de compreendê-la e dela se apropriar naquele momento; contudo, envolve também elementos do espectador, que será capaz (ou não) de apreender da forma a partir de sua própria leitura da realidade, pautada pelos elementos culturais que o constituem ao longo de sua vida (Albarado; Vasconcelos, 2015, p.51).

Nesse sentido, a fotografia se apresenta visando desvelar o sentido que cada registro possui, assumindo assim um especial papel de relevância considerando as perspectivas e os postos de vista da pesquisadora, emoções, prioridades e experiências.

Para análise e tratamento dos dados, utilizaremos o método da Análise do Discurso. Caregnato e Mutti (2006) afirmam que esta análise trabalha com o sentido e não com o conteúdo do texto, um sentido que não é traduzido, e sim produzido. Nesse sentido, as autoras estabelecem que a linguagem é simplesmente um meio neutro para refletir, ou descrever o mundo, demonstrando a importância central do discurso na construção da vida social, enfatizando que.

O processo de análise discursiva tem a pretensão de interrogar os sentidos estabelecidos em diversas formas de produção, que podem ser verbais, e não verbais, bastante que sua materialidade produza sentido para interpretação; podendo ser entrecruzadas com séries textuais (orais ou escritas) ou imagens (fotografias) ou linguagem corporal (dança) (Caregnato e Mutti, 2006, p. 80).

Vale ressaltar que os discursos não são fixos, estão em constante movimento e sofrem transformações, seguindo as transformações sociais e políticas e de toda natureza que entregam a vida humana.

A análise do discurso envolve compreender como pessoas se expressam, e com a criação de significados integram parte essencial de suas interações sociais. A ideologia se manifesta no discurso, que por sua vez, é expresso através da linguagem escrita em formato de texto; e/ou pela linguagem não verbal, em forma de imagem.

Partindo do princípio que a análise do discurso, busca o sentido, entende-se que não irá realizar descobertas novas e sim dará uma nova interpretação ou uma releitura do discurso hegemônico marcado pela história e ideologia, a intenção, da análise do discurso, é mostrar como o discurso funcional e não tem a pretensão de apontar o que é certo ou errado.

A escolha do método justifica-se, pois, a intenção ao analisarmos os dados coletados na pesquisa é justamente que possibilite as professoras e professores, bem como aos

coordenadores pedagógico uma nova visão para a educação do campo, das águas e das florestas com foco nos saberes culturais das comunidades que as escolas estão inseridas.

1 – AS LUTAS PELO DIREITO À EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

O campo é repleto de possibilidades políticas, formação crítica, resistência, mística, identidades, histórias e produção das condições de existência social (Molina, 2017).

As lutas pelo direito à educação do campo no Brasil são um movimento histórico e social que garante o acesso à educação de qualidade para as populações rurais, reconhecendo suas especificidades culturais, econômicas e territoriais. Essas lutas são parte de um contexto mais amplo de reivindicação por direitos sociais, igualdade e justiça no campo, envolvendo comunidades rurais, movimentos sociais, educadores e organizações não governamentais.

Visando compreender o cenário educacional do campo, contextualizaremos a educação do campo no Brasil, onde abordaremos as conquistas e avanços da educação campo; a educação e as implicações do currículo atual, onde enfatizarei a forma que o currículo atual se impõe sobre a educação do campo; as reformas educacionais brasileira e a formação de professores e suas implicações na educação do campo; e a importância da formação continuada para os professores do campo.

1.1 Contextualização da educação do campo no Brasil

A educação no campo no Brasil vem consolidando um importante percurso evolutivo, saindo de um modelo de educação urbano cêntrica, para uma educação pensada para o campo. A educação no campo sempre foi negligenciada no Brasil, com políticas públicas historicamente voltadas para o desenvolvimento urbano. As escolas rurais, quando existiam, eram precárias, com falta de infraestrutura, professores despreparados e currículos desconectados da realidade local. Essa situação perpetuou desigualdades e marginalizou as populações do campo.

Nos últimos anos, em todas as regiões do país, surgiram práticas educativas oriundas do interior das organizações dos movimentos sociais do campo. O objetivo é proporcionar uma educação básica nas comunidades rurais. A pressão dos movimentos sociais fez com que o Estado reconhecesse as experiências e desenvolvesse políticas específicas para o campo. Sendo o campo lugar de lutas dos movimentos sociais e embates políticos, ele torna-se ponte de reflexões sociais.

O campo, possui um território culturalmente próprio, detentor de tradições e costumes. Nesse sentido, a educação do campo vincula-se à construção do desenvolvimento rural que priorize os diversos sujeitos sociais, contrapondo-se ao modelo de desenvolvimento hegemônico.

Para Santos (2017, p.212) “A educação do campo tem sido historicamente marginalizada na construção de políticas públicas. Inúmeras vezes tratadas como políticas compensatórias.” Diante do cenário de exclusão, a educação para a população campesina ainda é trabalhada a partir de discursos, identidades, perfis e currículos, marcados essencialmente por conotações urbanas.

Com o processo de redemocratização do país e a aprovação da Constituição de 1988 foram organizados vários debates, cujo tema era os direitos sociais da população do campo, a partir de então foram aprovados direitos educacionais significativos, que consolidam o compromisso do Estado com a promoção da educação para todos, respeitando as singularidades culturais e regionais por meio de reformas educacionais que se desdobraram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96.

A diversidade e singularidade do campo são reconhecidas a partir da concepção de uma educação para todos na LDB, nos artigos 23, 26 e 28 tratam de questões pedagógicas, bem como estabelecem orientação a atender as especificidades regionais. O artigo 28 da LDB estabelece as seguintes normas para a educação do meio rural:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos das escolas do campo, com possibilidade de uso, dentre outras, da pedagogia da alternância; (Redação dada pela Lei nº 14.767, de 2023) II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (Brasil,1996, p.5).

Podemos perceber no artigo acima os avanços políticos, educacionais e culturais referentes à educação no meio rural, enfatizando a necessidade do Estado em cumprir com seu dever onde destacamos, a educação básica para toda a população, conteúdo curricular e metodologia a partir das necessidades dos alunos, autonomia de organizar o tempo e espaço educativos, a flexibilização do calendário escolar respeitando as atividade e trabalhos desenvolvidos na comunidade no qual a escola está inserida.

A educação do campo foi marcada pelo abandono e tropeços do poder público, em oposição a esta situação que surgiram iniciativas dos movimentos sociais que construíram experiências educativas de reflexão acerca da realidade e interesse dos povos do campo, defendendo o meio rural como espaço de vida, de diversidade cultural e identitária das lutas e

resistências, ou seja, um território que necessitam de políticas públicas direcionadas para sua realidade, não somente uma simples transposição do são criados no ambiente urbano.

Nos últimos anos da década de 1990, diferentes espaços públicos surgem para debater a educação do campo. Em 1997, organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra – MST, apoiado pela Universidade de Brasília (UnB), o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), o encontro tinha como objetivo “pensar a educação pública para os povos do campo, considerando seu contexto em termos políticos, econômicos, sociais e culturais. Sua maneira de conceber o tempo, espaço, meio ambiente, produção, organização coletiva, questões familiares, trabalho entre outros aspectos” (Santos, 2017, p.215).

Em 1998, é criada a Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, uma entidade organizacional que passou a promover e gerir ações conjuntas, em âmbito nacional, pela escolarização dos povos do campo. A entidade alcanço algumas conquistas importantes como: a realização de duas Conferências Nacionais Por Uma Educação Básica do Campo, sendo uma em 1998 e a outra em 2004; a designação pelo CNE – Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes operacionais para Educação Básica nas Escolas do campo, em 2002, e em 2003, a implementação do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo.

A I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, estabelece parcerias como MST, UnB, Fundo Nacional das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e cultura (Unesco) e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Ela discutiu as condições de escolarização em relação aos desafios de acesso, manutenção e ascensão dos estudantes; a qualidade da educação; as condições de trabalho e a formação de professores, bem como os modelos pedagógicos de resistência que se sobressaem como experiências inovadoras no ambiente rural. A disseminação desses modelos indicava o desenvolvimento de uma proposta de educação do campo, e não mais educação rural.

Em 16 de abril de 1998, foi instituído o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), através da Portaria nº 10/98, vinculado ao gabinete do Ministério Extraordinário da Política Fundiária. A partir de 2001, o programa passa a integrar o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). O Programa surgiu a partir do I ENERA que tinha por premissa o debate coletivo sobre o baixo índice de alfabetização e escolarização dos beneficiados do Programa de Reforma Agrária. O Pronera surge a partir das incansáveis lutas dos movimentos sociais do campo, que tinha como missão a ampliação dos níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados, o movimento fortaleceu o território, as dimensões econômicas, sociais, ambientais, culturais e éticas do campo, bem como a execução de políticas de educação em todos os níveis da Reforma Agrária, (Molina, 2017)

Em 03 de abril de 2002, foi instituída as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, um marco para educação campesina, pois nela se apresenta conjunto de orientações visando assegurar uma educação de qualidade nas escolas rurais.

Em seu Art. 2º fica instituído que

Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores ao Nível Médio na Modalidade Normal. (CNE, 2002, p.56)

Apesar das conquistas realizadas em muitos aspectos relacionadas às legislações que tem muito ainda a se construir para dar uma alavancada na qualidade da educação do campo, vale ressaltar que a morosidade na implementação das políticas de direito, dificultou o alcance e a efetivação nas escolas do campo do país inteiro.

Com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2004, no âmbito do Ministério da Educação, fica instituída a Coordenação Geral da Educação do Campo, que se torna responsável pelo atendimento das demandas do campo reconhecendo as necessidades e singularidades.

É importante ressaltar que, mesmo com a implementação das legislações educacionais direcionadas à educação rural, a situação das escolas para a população rural ainda é bastante precária. As políticas mencionadas estão em variadas etapas de desenvolvimento, mesmo que algumas dessas já estavam contempladas nos regimentos ligados à educação.

As lutas pelo direito à educação do campo no Brasil são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Elas representam não somente a busca por acesso à educação, mas também o reconhecimento da identidade e da dignidade das populações rurais. A educação do campo é um direito e um instrumento de transformação social, que contribui para o desenvolvimento sustentável e a valorização da vida no campo.

Vale ressaltar que, faz-se necessário defender a formulação de uma política nacional de educação rural, através do diálogo com os vários níveis de administração do Estado e com os movimentos e organizações sociais rurais do Brasil. Essa política deve considerar a diversidade ético-cultural, o reconhecimento do direito à diferença, o estímulo à cidadania e a formação de uma fundação epistemológica que vise superar a dicotomia entre campo e cidade.

1.2 Educação e as implicações do Currículo atual

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9.394/1996, a formação de professores ganha notoriedade por estudiosos do campo da educação e também nas políticas públicas advindas da reforma educacional, que ao longo dos tempos tem passado por várias regulamentações com o intuito de se adequar às demandas que chegam à escola e às exigências do mercado

Como regulamentação legal, o Ministério da Educação aprovou as últimas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN para formação inicial ao nível superior (curso de licenciatura, curso de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada, pela Resolução do CNE/CP 02, de 01 de julho de 2015.

As DCN/2015 aplicam-se à formação de professores para atuarem no exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas modalidades de educação, sendo docência compreendida em seu Art.2º § 1º como

Como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2015, p.3).

Vários são os avanços trazidos pelas DCN/2015, tais como: ampliação de carga horária, em comparação a legislação anterior, de efetivo trabalho acadêmico, as práticas como componente curricular, a estagio supervisionado na área de formação e atuação na educação básica e atividades teórico-práticas em aprofundamento em áreas específicas de interesse dos educandos.

Outro aspecto relevante apresentado pelas Diretrizes/2015, diz respeito aos princípios estruturantes, tendo destaque merecido para a formação do professor como compromisso público de Estado, com vistas a construção de uma sociedade mais justa e igualitária; projeto formador sob uma sólida base teórica e interdisciplinar, que reflita a especificidade da formação docente e a equidade no acesso à formação inicial e continuada para diminuir as desigualdades sociais, regionais e locais.

Com o advento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC aprova e regulamentada pela Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação em 2017, para Educação Infantil e Ensino Fundamental, e do Ensino Médio em 2018, estabelecendo mudanças em um conjunto

de legislações educacionais. Vale ressaltar que a BNCC é um documento orientador para os sistemas de ensino organizarem suas propostas curriculares.

A BNCC não influenciará somente nas propostas curriculares de cada sistema de ensino, impactará diretamente no campo de atuação e formação dos professores. Assim, “o campo da formação de professores recebe uma grande atenção e agenda mediante as políticas públicas, pois este está vinculado diretamente com o campo do trabalho na atual sociedade capitalista” (Costa; Farias; Souza, 2019, p. 101).

No cenário capitalista, a BNCC é um mecanismo de regulação sobre o trabalho docente, que mobiliza retrocesso que atacam a dignidade de exercer o trabalho e do direito, à formação docente crítica, emancipada dos trabalhadores da educação, do exercício da autonomia docente mediante aos processos de trabalho, da construção crítica e problematizadora da construção do conhecimento mediante a realidade concreta. Conforme Costa; Farias; Souza, (2019), neste sentido, a BNCC em seu art. 3º aponta a concepção sobre o processo de trabalho e formação do professor e o tipo de formação que se pretende alcançar:

No âmbito da BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pelo exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017, p. 4).

Nota-se, neste artigo, a clara intenção de camuflar a intencionalidade do projeto de formação, ou seja, uma concepção conservadora, tecnicista e meritocrática. Para Almeida (2012) o tecnicismo apresenta-se na atualidade sob a forma de uma teoria de responsabilização, meritocrática e generalista, pois sua concepção trata-se de reduzir a qualidade da educação a aquisição de determinadas competências e habilidades homogêneas para todo o Brasil, sendo estas medidas em testes avaliativos padronizados.

A nova caracterização em que se apresenta o tecnicismo, embasada em três elementos: a responsabilização, meritocracia e privatização; Freitas (2012) denomina de “neotecnicismo”, que para Costa, Farias e Souza (2019) esta formulação é identificada na BNCC através dos aspectos:

Responsabilização docente, onde o professor é colocado como o único responsável pela formação dos sujeitos da educação básica; centralidade nos processos de trabalho e controle sobre os mesmos mediante a materialidade da BNCC nos currículos escolares; rebaixamento da formação mediante o engessamento de conteúdos o que fere a autonomia docente diante de seus processos de estudo, criação e criatividade no trabalho; avaliação em larga escalas com testes que visam o desempenho das escolas, alcance de metas e índices que incentivam a competição e individualidade entre os docentes e escolas (Costa; Farias; Souza, 2019, p. 104).

Nesse contexto a BNCC trará implicações para o processo de formação docente tanto inicial quanto continuada, bem como desempenhará um controle sobre o trabalho docente e normatizará a responsabilização docente quanto ao desenho escolar, ou seja, alterações curriculares que impactarão diretamente nos cursos de formação de professores.

Em 2018 o Ministério da Educação divulgou uma versão preliminar da Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica, proposta que retoma grande parte dos princípios e medidas contidas na Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, do Conselho Pleno do CNE, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, ao nível superior, curso de Licenciatura, Graduação Plena, aprovada ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso, com vigência até 2015, sendo revogada pela Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015, que passou a normatizar as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial ao nível superior (cursos de licenciaturas, cursos de formação pedagógica para graduados e curso de segunda licenciatura) e para formação continuada.

A proposta da Base Nacional Comum tem objetivo adequar a formação de professores à BNCC, na perspectiva da formação por competência, assegurada tanto na Resolução nº 1, quanto na Resolução nº 2 do CP/CNE. A proposta foi justificada pelo baixo resultados das escolas brasileiras nos exames nacionais e internacionais, baixa qualidade na formação docente, pois a importância da atuação do professor na determinação do desempenho do aluno, sendo uma das principais mudanças na versão preliminar da BNC Formação de Professores, refere-se à formação inicial e continuada.

Na formação inicial foram apresentadas propostas referentes aos princípios de estágio supervisionado e ao Exame Nacional de Curso (ENAD), pois a formação docente deverá sustentar-se na visão sistêmica da formação de professores, articulando a formação inicial, continuada e carreira; colaboração entre instituições formadoras, redes de ensino e escolas de educação básica; formação com foco na sala de aula; formação integral do professor – competência, habilidade e valores (Brasil, 2018).

No tocante a formação continuada, são articulados mecanismos de avaliação do professor e de ascensão na carreira. Para o fortalecimento da formação continuada, esta fica sob a responsabilidade das secretarias estaduais, municipais e distritais, uma vez que o Governo Federal definirá os marcos regulatórios e zelará pela oferta da educação superior, incluindo os cursos de formação de professores de instituições públicas e privadas (Albino; Silva, 2019, p. 147).

Da mesma forma que a formação, a carreira do professor se articula à Base Nacional Comum de formação, [...]. As competências auxiliam na construção de uma trajetória profissional que envolve aspectos relativos ao desenvolvimento e à avaliação de desenho, fundamentais para a qualidade do trabalho docente (Brasil, 2018, p. 10).

A BNC Formação, preconiza que a formação continuada deve estar atrelada à evolução funcional ao longo da carreira do docente, partindo deste pressuposto, o docente adquirirá no exercício da profissão novas habilidades e competências, que poderão ser comprovadas e atestadas por meio de avaliações, titulações e desempenho.

A ANFOPE e FORUMDIR, posicionara-se contrário a divulgação preliminar da Base Nacional Comum para formação de professores, através do “Manifesto em defesa da formação de professores”, e denunciaram seu caráter impositivo e autoritário, pois o documento fora elaborado sem uma “busca de diálogo com os principais atores da formação de professores, bem como apresentaram um retrocesso na proposta em decorrência da fragmentação da formação e retomada de concepções ultrapassadas, orientadas pela noção de competências e habilidades” (Albino; Silva, 2019, p. 148).

No manifesto a ANFOPE e FORUMDIR, afirmam que as proposições apresentam na Base:

Expressam a intenção de desmonte dos cursos de formação de professores ao nível superior e o aprofundamento do processo de desprofissionalização da carreira docente, ao assumir uma visão “praticista” da docência, que tende a padronização curricular e fere a autonomia das universidades, desconsiderando os projetos curriculares dos cursos, ao alinhando à Base Nacional Comum Curricular, cujo processo de elaboração, discussão e aprovação também foi marcada pelo autoritarismo e simulação de diálogo. (ANFOPE, 2018, p.2)

Em 21 de dezembro de 2018, oito entidades acadêmicas e científicas nacionais, também lançaram um manifesto, posicionando-se contra a proposta de Base Nacional Comum para Formação de professores, denominado “Nota sobre a Base Nacional Comum para Formação de Professores”, onde denunciaram que o MEC, lança unilateralmente um novo documento sem qualquer consulta a comunidade escolar, aos pesquisadores, às escolas e às universidades, questionando ainda, a proposta de retomada da fragmentação do curso de Pedagogia depois dos esforços empregados para a construção de uma perspectiva unitária da formação (Anped, *et al*, 2023).

Os movimentos da área da educação, nos dois manifestos apresentados, criticaram a proposta de formação por competência, e o projeto de alinhamento da formação dos professores à BNCC. Defendem a manutenção das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial ao nível superior, e para a formação continuada. Questionam a visão tarefaira, reduzida e alienada da docência e destacaram a ausência dois princípios, que historicamente defendido

pelos movimentos, a sólida formação teórica e interdisciplinar e a unidade teoria-prática de modo a garantir o trabalho como princípio educativo da formação profissional.

A institucionalização da Base Nacional Comum Curricular, obrigatoriamente implica diretamente na formação inicial e continuada dos professores, uma vez que os currículos dos cursos devem adequar-se a BNCC.

Para as entidades educacionais como ANPEd, ANFOPE, ANPAE, entre outras, a política ora lançada caracteriza-se como centralizadora, verticalizada e retrograda, posto isto, reforça-se a importância e a complexidade da formação de professores, haja vista que é uma temática que não cessa, inacabada, um objeto multifacetado. Nesse sentido, faz-se necessário uma discussão ampla com todos os atores que atua no processo de formação dos professores, sobre a política de formação, a qualidade dos processos formativos, os programas de currículos que garantam as condições de assumir-se um profissional intelectual da educação.

Os currículos apresentados indicam padronização do conhecimento, a padronização pode limitar a flexibilidade e a adaptação às necessidades individuais dos alunos, ignorando suas particularidades, interesses e contextos culturais. Isso pode resultar em uma educação mais homogênea e menos, reforçando, perpetuando as desigualdades sociais e culturais. Sendo o currículo rígido ao ponto não abordar questões sociais, políticas e ambientais de forma crítica, pode falhar em preparar os alunos para os desafios complexos do mundo atual.

Outro aspecto relevante, refere-se à padronização das avaliações, pois o foco excessivo em testes padronizados pode levar a um ensino voltado somente para a preparação para provas, em detrimento de uma aprendizagem mais profunda e significativa. Isso pode resultar em uma educação mais superficial e menos engajadora.

Por isso, é preciso edificar um projeto de formação docente emancipatório, crítico, criativo e dialógico, que possa ser uma alternativa de resistência, contra a hegemonia, que fortalece o direito ao trabalho e à formação em condições dignas para o exercício da docência, além de respeitar os profissionais que enfrentam diversas complexidades no exercício da docência, como desvalorização profissional, falta de infraestrutura, más condições de trabalho e formação de má qualidade, carente de aprofundamento teórico, o que em nada contribui para a formação.

O currículo atual tem implicações profundas na formação dos indivíduos e no desenvolvimento da sociedade na totalidade. Enquanto ele pode ser uma ferramenta poderosa para promover a equidade, a inclusão e o desenvolvimento de habilidades essenciais, também pode perpetuar desigualdades e limitar o potencial dos alunos se não for cuidadosamente planejado e implementado. Portanto, é crucial que educadores, formuladores de políticas e a

sociedade em geral reflitam criticamente sobre o currículo e busquem constantemente adaptá-lo às necessidades de um mundo em rápida transformação.

1.3 – As reformas educacionais brasileiras e a formação de professores

A formação de professores trata-se de um debate contemporâneo de relevância indiscutível, muitos teóricos debruçaram-se sobre a temática, enfocando diferentes contextos, abordagens e dimensões, sendo considerada assim, elemento chave para a mudança na qualidade da educação, portanto objeto de estudo e reflexão de vários autores.

A formação, por se constituir como um processo “implica uma reflexão permanente sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que presidem à sua concepção, organização e operacionalização” (Flores, 2003, p. 127). Na verdade, a formação do professor, concebida por Garcia (1999, p. 112) “é um processo contínuo e organizado” permanente para poder atender as exigências do mundo moderno, as demandas que chegam às escolas, os desafios de diferentes ordens e responsabilidades cada vez mais complexas. Sendo o ensino o campo de trabalho do professor “sua formação é então o processo por meio do qual ele aprende a ensinar e a compreender o seu fazer” (Almeida, 2012, p.48).

O campo de conhecimentos, investigações e de propostas teóricas e práticas que, na Pedagogia e da Didática, estuda os processos mediante aos quais professores - em formação e em exercício – se implicam individualmente em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, destrezas e disposições, e que lhe permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola, como objetivo de melhorar a qualidade da educação que recebem os alunos (Garcia, 1999, p. 183)

A concepção de formação de professor, trazida por Garcia, amplia o entendimento da complexidade do processo formativo, que deverá garantir aos professores um domínio adequado da ciência, da técnica e da arte da profissão docente.

Segundo Guedes, (2018) o desafio da formação de professores na contemporaneidade, defendendo a escola, professores e as instituições formadoras é que estes “assumam um projeto de formação cultural que proporcione à escola condições de responder aos desafios da sociedade podendo intervir nela a partir de um conjunto de valores filosóficos, epistemológico, antropológicos, políticos, éticos e estéticos”, a partir deste entendimento, percebe-se que não será nenhuma política de formação que dará conta desse projeto.

Com a reestruturação do capitalismo no Brasil fora exigido da escola uma organização focada na gestão de qualidade orientada pelo mercado, sendo necessário assim um reajuste principalmente na formação inicial dos professores, baseada na reestruturação produtiva com a

justificativa de que “a escola já não estava atendendo à nova demanda do capital, de formar um novo trabalhador polivalente para atender às exigências do mercado globalizado.” (Costa; Farias; Souza, 2019, p. 95).

Essa escola passou a ser criticada e responsabilizada pelo insucesso escola, pelo despreparo dos alunos ao término dos estudos, pela desvinculação dos conteúdos ensinados em relação às novas demandas oriundas do mundo do trabalho assentado no paradigma informacional. Da mesma forma, os professores passaram a sofrer profundas críticas, e a ser, de certo modo, responsabilizados por esse “fracasso” escolar. A formação desses profissionais passou a ser vista como muito “teórica”, desvinculada de uma prática efetiva e afastada das demandas das escolas e da sociedade (Maués, 2003, p. 38-39).

A reorganização do sistema capitalista, influenciou diversas áreas, incluindo a educação, ao reforçar a necessidade de adaptação às novas demandas do mercado e às dinâmicas globais. Logo o processo formativo dos professores baseia-se em um novo tipo de professor, um professor que atenda tanto aos interesses de mudanças do contexto do sistema educação, quanto ao crescimento econômico do país. Nesse sentido, o sistema educação precisa passar por uma reforma que qualifique melhor as pessoas e assim enfrentarem o mundo competitivo e consonante com o mercado.

Segundo Evangelista e Leher (2012) para os organismos multilaterais, no uso de suas atribuições e mediações para o fortalecimento do sistema do capital no mundo, perpetuam seus ditames utilizando a educação como mecanismo de fortificação da pedagogia do capital para a sustentação da saga do capitalista. Nesse sentido, o papel da educação e do professor é inquestionável. Contudo, na década da educação, nos anos 1990, as políticas de formação de professores ganharam importância estratégica na realização da reforma educativa, nesse período o país encontrava-se aprofundado nas “políticas de corte neoliberal em resposta à crise do capital”. (Costa; Farias; Souza, 2019, p. 95)

A história da formação de professores no Brasil oferece fatos que reconstróem todo um percurso que leva a consenso e divergências em torno da política de formação desses profissionais até os dias atuais.

A formação de professores para atuação nas escolas do campo, ainda esbarram em alguns desafios de natureza política e epistemológica. A formação inicial e continuada da prática docente deve estar atrelada ao seu contexto histórico, sendo de caráter reflexivo, crítico e teórico-prático aos docentes que atuam nas escolas do campo, pois segundo Pimenta “é na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la”.

A LDB nº 9394/96, no que diz respeito a formação de profissionais da educação – Título VI, nenhum artigo prevê uma política de formação específica para profissionais que

atuam no campo, cabendo ao professor(a) do campo fazer as adaptações necessárias às suas peculiaridades da vida rural e de cada região especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos das escolas do campo, com possibilidade de uso, dentre outras, da pedagogia da alternância (Brasil, 1996)

Preocupados com essa formação política e pedagógica dos educadores do campo, os movimentos sociais solicitam ao Estado e às entidades públicas uma formação específica para os profissionais que atuam no campo, para assegurar o direito público à educação dos povos camponeses e o surgimento de políticas que considerem as particularidades da formação de educadores e educadoras rurais.

MST, CNBB, UNB, UNESCO e UNICEF, promoveram, em julho de 1998, a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, visando debater políticas específicas para a educação ofertada à população camponesa. Os debates ocorridos pelo país entre os movimentos sociais e sindicais do campo, juntamente com as organizações e instituições que atuavam na educação do campo, culminaram na elaboração e aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, nas quais foram estabelecidas políticas educacionais específicas que norteiam o trabalho nas escolas, um marco importante que reconhece o modo de vida social, suas especificidades e sua dinâmica.

Embora a Resolução CNE/CEB n.º 1 Brasil (2002), deixe em evidência, no artigo 13, que a formação de professores para o campo deve considerar propostas pedagógicas que valorizem a organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a Resolução CNE/CEB n.º 2 Brasil (2008, p. 2), “a qual estabelece as diretrizes complementares para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo”, vai além, ao determinar que a admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal do magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à educação do campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com profissionais comprometidos com suas especificidades.

Para intensificar esta discussão, o Decreto presidencial n.º 7.352 Brasil (2010), que estabelece a política de educação campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em sua fase de implementação, visa promover a educação no contexto da reforma agrária. Em seu artigo 4º enfatiza que, através do Ministério da Educação, a União fornecerá suporte técnico e financeiro aos Estados, Municípios e ao Distrito Federal para a implementação de iniciativas voltadas para a educação rural, incluindo:

IV – Acesso à educação superior, com prioridade para a formação de professores do campo; VI – Formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo; VII – Formação específica de

gestores e profissionais da educação que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo. (Brasil, 2010, p.3)

É fundamental ressaltar que a experiência adquirida pelo Pronera, em vários setores, impactou a formulação e a criação de novas políticas públicas, visando o progresso do meio rural por meio de iniciativas educativas que auxiliem na capacitação dos indivíduos. Um exemplo disso é o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo). Este programa facilita a oferta de cursos de licenciatura em educação do campo nas instituições de ensino superior públicas do Brasil, com um foco específico na formação de educadores para o ensino nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio em escolas rurais. Criado em 2007 pelo Ministério da Educação, sob a iniciativa da antiga Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), o programa é desenvolvido em cooperação com Instituições Públicas de Ensino Superior, possibilitando a criação das Licenciaturas em Educação do Campo, para capacitar professores para atuarem na educação básica em áreas rurais.

A criação do Procampo surge da percepção da importância de uma formação básica adequada para professores e professoras que atuam no campo. Esse programa ajudou a intensificar as discussões sobre as políticas educacionais e a abordar, de maneira consistente, temas que até aquele momento não haviam sido devidamente tratados pelo governo do Brasil. Ao longo da trajetória histórica do país, ficou evidente que a política educacional voltada para o campo encarava essa área como uma simples continuação do ambiente urbano, fazendo com que as instituições escolares, os conteúdos curriculares e os educadores fossem transferidos das cidades para as zonas rurais.

É importante salientar que mesmo com alguns avanços nas legislações educacionais voltados para educação do campo, a realidade das escolas para a população camponesa ainda é muito precária. Portanto, é fundamental promover a elaboração de uma política nacional voltada para a educação do campo, por meio do diálogo com as diferentes instâncias da administração pública e com os movimentos e organizações sociais do campo brasileiro, considerando alguns eixos orientadores: a diversidade étnico-cultural como um valor, a valorização do direito à diferença, a promoção da cidadania e a construção de uma base epistemológica que busque superar a dicotomia entre campo e cidade.

1.4 A importância da Formação Continuada para os professores do campo

Ao longo da história da educação do campo, a formação de professores não existiu. Ela sempre esteve atrelada ao modelo e parâmetros urbanos, currículos urbanos cêntricos, além da precarização do ensino.

Alencar (2010, p. 217) afirma que “a falta de política pública de formação interligada a fatores de ordem cultural e social possibilitam entraves para a vivência de um conjunto de situações didático-pedagógicas a serem vivenciadas nos espaços educativos, nas escolas e no cotidiano do campo.”

Com os avanços das políticas educacionais para educação do campo, a SECAD através da Coordenação Geral de Educação para Campo construiu política de formação, que contempla um sistema nacional articulado e integrado de formação inicial e continuada de profissionais de educação do campo, na perspectiva de possibilitar o atendimento efetivo das demandas e da diversidade de sujeitos e contextos presentes nas escolas do campo.

Um dos principais desafios é superar a dicotomia entre o urbano e o rural, que historicamente tem sido marcada por uma hierarquização que privilegia o urbano em detrimento do rural. A educação do campo deve promover uma visão de complementaridade entre esses dois espaços, reconhecendo que ambos têm igual valor e contribuem de maneiras distintas para o desenvolvimento social, cultural e econômico. Isso implica em valorizar os saberes, os modos de vida e as formas de produção próprias do campo, sem subjugar-los aos padrões urbanos.

Caldart (2002) nos traz reflexões importantes sobre o redirecionamento quanto a formação de professores, pois o professor deve proporcionar uma educação que possibilite ao educando torna-se capaz de vincular a escola à realidade dos sujeitos do campo para contemplar estratégias de desenvolvimento sustentável ligado aos interesses do campo. Neste sentido, a educação, como processo de escolarização, não pode se afastar de alguns objetivos:

- 1) Integrar a escolarização à qualificação profissional e social;
- 2) Integrar os conhecimentos científicos (saberes escolares) ao conhecimento da realidade (contexto social local e global) e ao conhecimento anterior do aluno e;
- 3) Formar a identidade da população do campo como sujeito articulado a um projeto de emancipação humana e desenvolvimento para o campo. (Alencar, 2010, p.216)

Assim compreende-se a que a formação do professor deve-se consolidar para a valorização da memória, da história, da produção e da cultura do povo do campo.

“Os saberes da docência e os próprios docentes-trabalhadores têm estado ausente nos conhecimentos escolares” (Arroyo, 2022, p. 71), assim ele traz à tona um dos problemas que impossibilita a incorporação da vida campestre, da identidade do campo, da vida, da história, da memória, dos saberes e lutas do sujeito do campo no interior da escola. como parte da práxis pedagógica, pois o próprio docente não reconhece o seu saber, suas memórias, suas experiências, autoria e criatividade profissional, ao serem regidos a uma conformação de identidade que o homogeneiza.

Compreende-se que os saberes da docência são construídos a partir de múltiplas dimensões, incluindo as experiências vividas no cotidiano, influenciadas pelo contexto social e geográfico no qual o docente está inserido. Esses saberes, chamados de "saberes da experiência", por Tardif e Gauthier (1996), emergem da prática diária e da interação com o ambiente educacional, os alunos, os colegas e a comunidade.

Esses saberes não são somente técnicos ou teóricos, mas também afetivos, éticos, estéticos e cognitivos. Eles contribuem para a formação integral do sujeito docente, permitindo que ele reconstrua constantemente sua identidade profissional e sua prática pedagógica. Essa reconstrução é essencial para o docente poder dar sentido ao seu trabalho, adaptando-se às demandas do contexto e às necessidades dos alunos.

A prática docente, portanto, não é somente uma aplicação de teorias ou métodos, mas um processo dinâmico e reflexivo, no qual o professor aprende continuamente com suas experiências, reelabora seus conhecimentos e se transforma como pessoa e profissional. Essa perspectiva valoriza a subjetividade do docente e reconhece que a educação é um processo complexo, que envolve não somente a transmissão de conhecimentos, mas também a formação humana e a construção de relações significativas no ambiente escolar.

A formação inicial de professores para as instituições de ensino do campo é um processo complexo e desafiador, que exige uma abordagem crítica e reflexiva sobre o papel da educação na transformação social. Esse contexto demanda não somente a revisão dos conteúdos curriculares, mas também a reestruturação das metodologias de ensino, da organização escolar e do funcionamento das instituições, de modo a atender às especificidades e necessidades das comunidades rurais. É necessário integrar a formação cultural na formação inicial e continuada dos professores, logo, as disciplinas e cursos precisam abordar temas como multiculturalismo, educação antirracista, gênero e diversidade. Para promover a reflexão sobre a prática docente, pois torna-se essencial que os professores devam ser incentivados a refletir sobre como suas práticas podem ser mais inclusivas e culturalmente relevantes.

Além disso, a formação de professores para o campo deve estar alinhada com os princípios da educação do campo, que incluem:

Respeito à diversidade: Reconhecer e valorizar as diferentes formas de ser, viver e produzir no campo, respeitando os tempos e os modos de vida das comunidades rurais. Superação do antagonismo cidade-campo: promover uma visão integrada e complementar entre o urbano e o rural, combatendo a ideia de superioridade de um sobre o outro. Participação comunitária: Envolver as comunidades locais no processo educativo, garantindo que a escola seja um espaço de diálogo e construção coletiva. Contextualização do currículo: Adaptar os conteúdos e as metodologias de ensino às realidades locais, de modo que a educação seja significativa e relevante para os estudantes do campo. Formação crítica e emancipatória: Capacitar os professores para que possam atuar como agentes de transformação social, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. (Caldart, 2004, p. 14)

Para que esses objetivos sejam alcançados, é fundamental que a formação inicial e continuada de professores esteja alinhada com as diretrizes da educação do campo, como as estabelecidas pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Essas diretrizes enfatizam a necessidade de uma educação que respeite a diversidade cultural, promova a sustentabilidade e contribua para a melhoria da qualidade de vida no campo.

Nesse sentido, a formação de professores que atuam no campo deve ser pensada de forma a romper com os paradigmas tradicionais da educação, que muitas vezes desconsideram as especificidades do meio rural. É necessário construir uma prática pedagógica que dialogue com a realidade dos estudantes, promova a valorização do campo e contribua para a superação das desigualdades sociais e regionais.

A formação continuada em serviço para professores do campo é de extrema importância, pois deve atender às necessidades específicas desses profissionais que atuam em contextos rurais, muitas vezes marcados por desafios como isolamento geográfico, falta de infraestrutura, diversidade cultural e realidades socioeconômicas particulares. Nesse sentido, ela deve permitir que os professores compreendam às particularidades do campo, como a relação com a terra, as águas, a agricultura familiar, as tradições locais e os saberes comunitários. Isso possibilita uma educação mais contextualizada e significativa para os alunos.

Professores do campo precisam integrar os conhecimentos tradicionais e locais ao currículo escolar. A formação continuada os capacita para valorizar e incorporar esses saberes, promovendo uma educação que dialogue com a realidade dos estudantes. “De qualquer maneira, é preciso considerar que a formação dos professores e o aperfeiçoamento da escola e do currículo são processos que devem andar juntos; eles são indissociáveis, tornam-se inseparáveis” (Muñoz, 2013, p.98).

A qualidade da educação depende não somente de um currículo bem estruturado e atualizado, mas também da capacidade dos professores de implementá-lo eficazmente. Para isso, é essencial que os educadores tenham acesso a uma formação contínua e de qualidade, que os prepare para os desafios da sala de aula e para as demandas de uma sociedade em constante transformação.

A formação de professores é um processo contínuo que visa preparar os educadores não apenas com conhecimentos técnicos e pedagógicos, mas também com competências para lidar com as complexidades da sala de aula e da sociedade. No contexto atual, essa formação deve incluir, consciência cultural, onde os professores precisam estar preparados para entender e valorizar a diversidade cultural dos alunos, reconhecendo que cada estudante traz consigo uma bagagem cultural única que influencia sua aprendizagem.

É essencial que os professores sejam capazes de refletir sobre suas próprias práticas pedagógicas, buscando constantemente aprimorar sua atuação em prol de uma educação mais justa e democrática. Para tanto, Arroyo (2022) afirma sobre a necessidade do reconhecimento dos conhecimentos produzidos na experiência da docência, pois

Um dos conhecimentos não reconhecidos nos currículos de formação é aquele produzido nas experiências da docência, do trabalho docente, o que leva ao não reconhecimento dos professores como sujeitos de conhecimentos. Os conhecimentos produzidos no trabalho humano não são reconhecidos (Arroyo, 2022, p.83).

A formação de professores e a educação como um todo frequentemente priorizam conhecimentos teóricos e acadêmicos, muitas vezes em detrimento dos saberes práticos e experienciais construídos no cotidiano da sala de aula e do trabalho docente.

Esse fenômeno pode ser entendido a partir de algumas perspectivas como a hierarquia de saberes que apresenta uma tendência histórica e cultural de valorizar mais os conhecimentos teóricos e científicos em detrimento dos saberes práticos e experienciais. Isso ocorre porque o conhecimento acadêmico é frequentemente visto como mais legítimo, enquanto o conhecimento produzido na prática é considerado subjetivo ou menos sistematizado.

A docência, apesar de ser uma profissão essencial para o desenvolvimento social, muitas vezes não é reconhecida em sua complexidade e importância. Os professores são vistos como meros transmissores de conhecimento, e não como produtores de saberes. Isso leva à invisibilidade dos conhecimentos que eles desenvolvem em sua prática diária, como a capacidade de adaptar o currículo às necessidades dos alunos, mediar conflitos e criar estratégias pedagógicas inovadoras.

Muitas vezes, os professores não têm espaços institucionalizados para compartilhar e refletir sobre suas práticas. A formação continuada frequentemente se concentra em teorias e métodos externos, sem considerar os saberes construídos na experiência concreta dos educadores. A formação continuada em serviço também deve ser esse espaço de troca de conhecimentos e experiências.

A Fragmentação entre teoria e prática, como afirma Zeferino e Cruz (2014), é um dos grandes desafios da formação inicial e continuada, pois há uma dissociação entre o que é aprendido na formação inicial dos professores e o que é vivenciado na prática. Isso gera um distanciamento entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes construídos no cotidiano escolar, reforçando a ideia de que a prática docente não é um espaço legítimo de produção de conhecimento.

A formação docente precisa ser o momento para superar essas lacunas. Logo reconhecer o professor como produtor de conhecimento, valorizar os saberes construídos na prática docente e integrá-los aos currículos de formação, tanto inicial quanto continuada, bem como integrar teoria e prática para estabelecer uma relação mais dialógica entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes práticos, reconhecendo que ambos são complementares e essenciais para a formação docente.

Outro aspecto fundamental é fortalecimento da autonomia dos professores, reconhecer os professores como profissionais autônomos e criativos, capazes de adaptar e transformar o currículo de acordo com as necessidades de seus alunos e contextos. A formação deve ter como objetivo capacitar os professores a desenvolver estratégias que respeitem e integrem as diferentes culturas presentes na sala de aula, promovendo a equidade e a inclusão.

A formação continuada para professores do campo deve constar em seu plano de formação a consolidação do currículo intercultural, pois permitirá que os educadores desenvolvam competências e habilidades necessárias para atuar de forma mais eficaz em contextos rurais, considerando a diversidade cultural, social e ambiental dessas regiões.

O currículo cultural refere-se a uma abordagem curricular que valoriza e integra as diversas culturas presentes na sociedade e na escola. Ele vai além do currículo tradicional, que muitas vezes prioriza uma visão eurocêntrica ou dominante, e busca incluir as vozes e experiências de grupos marginalizados. Nesse sentido, a formação continuada em serviço para os professores precisa fundamenta-se em um currículo que reconheça e celebre a diversidade cultural, incorporando conteúdos, histórias e perspectivas de diferentes grupos étnicos, raciais, religiosos e sociais. Os conteúdos devem ser significativos para os alunos, conectando-se com

suas experiências de vida e identidades culturais. Isso aumenta o engajamento e a motivação para a aprendizagem.

A formação continuada com enfoque na interculturalidade ajuda os professores a reconhecer e valorizar as tradições, saberes e práticas das comunidades rurais. Isso contribui para a construção de uma educação que dialogue com a realidade dos alunos, promovendo o respeito e a inclusão das diferentes culturas presentes no campo.

A interculturalidade na educação do campo incentiva o diálogo entre os saberes tradicionais e os conhecimentos científicos, criando uma ponte entre a escola e a comunidade. Isso enriquece o processo de ensino-aprendizagem e fortalece a identidade cultural dos estudantes.

A formação continuada permite que os professores adaptem suas práticas pedagógicas ao contexto rural, utilizando metodologias que considerem a realidade local. Isso inclui o uso de recursos naturais, a integração de atividades produtivas com o currículo escolar e a valorização dos saberes populares, desenvolvendo assim uma prática pedagógica contextualizada com as especificidades do campo, possibilitando assim o fortalecimento da educação do campo.

Um professor conscientizado irá propor para os alunos aulas significativas, articulando a teoria com a prática. Conhecerá a realidade dos alunos e conhecerá principalmente os alunos. A partir desse conhecimento, pensará metodologias, didáticas que tornem as aulas interativas e reflexivas, planejará as aulas, articulará o currículo de maneira interdisciplinar, contextualizadora, com objetivos definidos para formar e emancipar esse aluno. Por isso, ser emancipado é ser consciente, sujeito da práxis, conhecedor do seu papel transformador. (Schneider, 2003, p. 73)

A educação intercultural no campo pode integrar conhecimentos tradicionais sobre o manejo sustentável dos recursos naturais, promovendo práticas que respeitem o meio ambiente e contribuam para a sustentabilidade das comunidades rurais. A formação de professores é fundamental para a implementação bem-sucedida de um currículo cultural. Sem professores preparados para lidar com a diversidade e para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, o currículo cultural corre o risco de ser apenas uma proposta teórica, sem impacto real na sala de aula.

A implementação de um currículo cultural e a formação de professores para essa abordagem enfrentam desafios, como resistências institucionais, falta de recursos e a necessidade de mudanças profundas nas estruturas educacionais. No entanto, os benefícios são significativos, incluindo a promoção da equidade, o respeito à diversidade e a preparação dos alunos para viver em uma sociedade plural e democrática.

A formação de professores e o desenvolvimento do currículo cultural são processos complementares e essenciais para uma educação que valoriza a diversidade e promove a inclusão. A sinergia entre esses dois elementos pode transformar a prática educacional, tornando-a mais relevante e significativa para todos os alunos.

Portanto, a sinergia entre a formação docente, a melhoria da escola e a atualização curricular é fundamental para garantir uma educação de qualidade, capaz de formar cidadãos críticos, criativos e preparados para os desafios do século XXI. Esses elementos são, de fato, indissociáveis e devem ser tratados como partes integrantes de um mesmo processo de melhoria educacional.

A formação continuada ajuda os professores a desenvolverem uma visão positiva sobre o campo, combatendo estereótipos e preconceitos. Isso é essencial para fortalecer a identidade e a autoestima dos estudantes, mostrando que o campo é um espaço de possibilidades e desenvolvimento.

Professores bem formados podem atuar como agentes de transformação em suas comunidades, envolvendo famílias e lideranças locais no processo educativo e contribuindo para o desenvolvimento sustentável do campo.

No Brasil, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) destacam a importância de uma educação do campo contextualizada. A formação continuada é essencial para os professores poderem implementar essas políticas eficazmente.

A formação continuada é uma forma de valorizar os professores do campo, reconhecendo seu papel fundamental na educação e oferecendo oportunidades de crescimento profissional. Isso aumenta a motivação e o engajamento desses educadores.

A formação continuada para professores do campo não é apenas uma necessidade, mas um direito e um investimento essencial para garantir uma educação de qualidade, contextualizada e transformadora. Ela contribui para o desenvolvimento das comunidades rurais, promove a equidade educacional e fortalece a identidade e a cultura do campo. Portanto, políticas públicas e iniciativas que incentivem e garantam essa formação são fundamentais para o avanço da educação no meio rural.

A formação continuada contribui para reduzir as desigualdades entre o campo e a cidade, garantindo que os professores tenham acesso a conhecimentos atualizados e práticas pedagógicas inovadoras, o que melhora a qualidade do ensino ofertado.

A escola tem sido objeto central das lutas e reflexões pedagógicas da Educação do Campo pelo que representa no desafio de formação dos trabalhadores, como mediação

fundamental, hoje, na apropriação e produção do conhecimento que lhes é necessário, mas também pelas relações sociais perversas que sua ausência no campo reflete e sua conquista confronta.

2. PERSPECTIVAS DE UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA AMAZÔNIA

Importa dar visibilidade a saberes encobertos pelos currículos oficiais e hegemônicos e dar ouvidos às vozes silenciadas que constroem seus conhecimentos à margem em movimentos de sobrevivência ou resistência (Streck, 2012).

A educação intercultural na Amazônia apresenta desafios e oportunidades únicos, dada a diversidade cultural, étnica e linguística da região. A Amazônia é habitada por uma grande variedade de povos indígenas, comunidades tradicionais (como ribeirinhos, quilombolas e extrativistas) e populações urbanas, o que exige uma abordagem educacional que respeite e valorize essa pluralidade.

Faz-se necessário e urgente que a educação formal precisa voltar-se para uma reflexão quanto aos aspectos culturais que permeiam as escolas das comunidades amazônidas; nesse sentido a abordagem aos aspectos culturais não significa afirmar que limitará o conhecimento a regionalização, mas sim possibilitar e estabelecer a construção de uma educação intercultural vinculada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural dos diferentes grupos sociais que habitam a Amazônia. Nesta seção serão abordados temas relacionados a cultura, multiculturalismo e interculturalidade desdobradas em subseções: as concepções de culturas, multiculturalismo e interculturalidade: aspectos históricos e educacionais; a cultura escolar numa perspectiva intercultural como proposição de superação das práticas pedagógicas monoculturais; a Educação na Amazônia Amapaense e a organização escolar para os povos ribeirinhos; desafios atuais para a construção de uma educação intercultural nas escolas do Campo, das águas e das florestas na Amazônia brasileira.

2.1 As concepções de culturas, multiculturalismo e interculturalidade: aspectos históricos e educacionais.

O interesse pelas questões culturais tem sido crescente, tanto no âmbito acadêmico, político, educacional quanto nas questões da vida cotidiana. Em qualquer desses contextos, a cultura manifesta-se como aspecto central e com o intuito de contribuir para que se possa compreender o mundo. Vale ressaltar que esta centralidade não a torna superior a outras epistemologias tendo em vista que tudo que a envolve é social.

O termo cultura sofreu modificações quanto ao seu significado, principalmente no período de transição de formações sociais tradicionais para a modernidade. Segundo Canem e Moreira (2001) o primeiro e o mais antigo significado de cultura encontram-se na literatura do século XV, em que a palavra se refere ao cultivo da terra, de plantas e animais. No início do século XVI, o conceito de cultivo da terra, de plantas e de animais, estende-se para *mente humana*, pois fala-se em mente humana cultivada, chegando a concluir que apenas alguns indivíduos, grupos ou classes sociais apresentariam a mente e maneiras cultivadas, e que algumas nações apresentam elevado padrão de cultura ou civilização, sendo consolidado o caráter classista da ideia de cultura, no século XVIII, no qual somente as classes privilegiadas da sociedade europeia aspirariam ao nível de refinamento, caracterizando-se como cultas.

A partir desta concepção, consolida-se também o sentido de cultura associado às artes, onde as elites concebem apreciar músicas, teatro, pintura, cinema, filosofia, esculturas etc., enquanto as noções e concepções de cultura popular, só foram definidas no século XX, acentuando as distorções e tensões entre o significado de cultura elevada e cultura popular, estabelecendo uma hierarquização entre culturas (Canem; Moreira, 2001).

Com o advento do iluminismo, o sentido da palavra cultura passou a ser associada a um processo secular de desenvolvimento social, tornando-se comum no âmbito das ciências sociais, enveredando para a crença de um processo unilateral e histórico de autodesenvolvimento da humanidade, o que se assemelhou a processos seguidos pelas sociedades europeias, que se consideravam as únicas a atingirem o grau mais elevado do desenvolvimento (Cortesão e Soter 1996)

A partir de então, diversas concepções para o termo “cultura(s)” passaram a ser criadas e conceituadas, de forma que, no contexto atual, existem vários conceitos de cultura(s), que irão referir-se a diferentes modos de vida, valores e de significados compartilhados por diferentes grupos e períodos históricos, incorporando novas e diferentes possibilidades de sentido, podendo assim nos referir a vários significados, como: cultura de massa, culturas indígenas, culturas juvenis, culturas surdas, culturas negras entre outras, expressando a diversificação e a singularidade que cada conceito comporta.

Os termos multiculturalismo e interculturalidade, por muitas vezes são usados como sinônimos. Porém, existe uma diferenciação entre os dois, segundo Candau (2019). Para esta autora, o multiculturalismo é empregado para dar significado a uma realidade social, ou seja, refere-se à presença de diferentes grupos culturais numa mesma sociedade, logo, o multiculturalismo reconhece que cada grupo social e cada povo historicamente desenvolve uma identidade cultural, bem como considera que cada cultura é válida em si, enquanto corresponde

às necessidades e ao relativismo coletivo. Entretanto, também pode justificar a fragmentação ou a criação de guetos⁷ culturais, que reproduzem desigualdades e discriminações sociais (Fleuri, 2018).

A interculturalidade, por sua vez, propõe a inter-relação entre diferentes culturas, marcando uma reciprocidade, um processo dinâmico atravessado pelas representações sociais construídas em interação, de forma que.

A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diversidade e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social e tentam promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes (Candau, 2019, p. 56).

Trata-se, portanto, de um processo inacabado, em constante intenção de promover uma relação dialógica e democrática entre as culturas e os grupos envolvidos, não somente uma coexistência pacífica num mesmo território.

Tavares e Gomes (2018), corroboram com o pensamento de Catherine Walsh, que afirma “que a interculturalidade é diferente no que diz respeito a complexas relações, negociações e trocas culturais, e procura desenvolver uma interação entre pessoas, conhecimentos e práticas culturalmente diferentes”, pois possui uma perspectiva para além de uma simples mistura, fusão ou mesmo combinação de elementos tradicionais, característico de práticas culturalmente diferentes.

Neste contexto, a interculturalidade apresenta uma dimensão incontestável e importante para discussão e análise da atual realidade da sociedade, tendo como basilar o processo dinâmico e permanente das relações entre culturas, respeito mútuo, construindo entre os conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, um desenvolvimento dando um novo sentido entre elas e na sua diferença.

A interculturalidade, segundo Tavares e Gomes (2018, p. 55) configura-se como “uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade”, garantindo assim a convivência de todos os seres humanos para além de uma dominação sociocultural.

⁷ Área de uma cidade ocupada por um grupo de raça, religião ou nacionalidade minoritária, que nela se instalam por pressão econômica ou social. Qualquer grupo, estrato social ou modo de viver que resulte de algum tipo de discriminação.

2.2 A cultura escolar numa perspectiva intercultural como proposição de superação das práticas pedagógicas monoculturais.

Cultura e educação ao longo dos últimos três séculos, não tiveram seus conceitos questionados pela modernidade, de modo geral é aceito o conceito de cultura como o conjunto de tudo aquilo que a humanidade havia produzido de melhor nos âmbitos artístico, científico, filosófico, literário etc., ou seja, a cultura por tempos foi pensada como única e universal. Nesse sentido, cultura “se referia àquilo que de melhor havia sido produzido; universal porque se referia à humanidade, um conceito totalizante, sem exterioridade” (Veiga-Neto, 2003, p. 7).

Imergida neste conceito, a modernidade passou a desenvolver uma epistemologia monocultural, isto é, a valorização de uma determinada cultura sobre as demais que foi aplicado à educação, a partir do entendimento de que seria o melhor caminho para atingir as formas mais elevadas da cultura, tendo como exemplo as conquistas já realizadas pelos grupos sócias considerados mais cultos, processo que instaura uma cultura escolar baseada na superioridade das sociedades hegemônicas (Veiga-Neto, 2003). O atual modelo hegemônico, além de se converter a um processo monocultural do conhecimento, também tenta instaurar a *monocultura das mentes*⁸, estabelecendo a ideia de um pensamento único e padronizado, indo de encontro com a diversidade e pluralidade cultural de uma determinada sociedade. Para Camargo *et al* (2022), numa perspectiva hegemônica, a educação e os currículos se vincularam aos projetos de colonização e se mantiveram entre as cercas das ideias e das linhas estabelecidas pelo pensamento abissal⁹ criado pela modernidade.

O termo hegemonia, ressaltado por Silva (2016, p. 4), refere-se à “capacidade de direção, não somente a capacidades da classe dominante de subordinarem as classes inimigas por meio da violência jurídico-estatal, mas também à sua capacidade simultânea de direção com

⁸ Vandana Shiva (2002) diz que a monocultura se inicia na mente para só depois chegar ao solo. Isso ocorre quando um grupo ou um sistema se autodetermina superior, sobre tudo em termos de conhecimento e cultura, e cria mecanismo para imprimir em outras sociedades as formas de pensar e de estar no mundo. A principal ameaça à vida em meio à diversidade deriva do hábito de pensar em termos monoculturas, o que chamei de “monocultura das mentes”. As monoculturas da mente fazem a diversidade desaparecer da percepção, e consequentemente do mundo.

⁹ Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. O universo “deste lado da linha” só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética.

a primazia do consenso sobre o uso da força direta”, ou seja, ela é usada de forma a equilibrar força e direção.

Atualmente, existe uma desconexão entre cultura escolar e cultura social de referência dos alunos e alunas, que segundo Candau (2019) refere-se em geral ao fato de que a cultura escolar apresenta um caráter monocultural, que contribui para o engessamento em uma cultura homogeneizada, pouco permeável ao contexto em que está inserida, aos universos culturais das crianças e jovens a que se destina e desqualifica a multiculturalidade presente nas diversas sociedades.

Apple (2003) afirma que as escolas ajudam a manter o caráter monocultural pois,

Ajudam a manter o privilégio por meios culturais, ao tomar a forma e o conteúdo da cultura e do conhecimento dos grupos de maior poder e defini-los como um conhecimento legítimo a ser preservado e transmitindo a todos na sociedade. Atuando como agentes no processo de “tradição seletiva, as escolas são também agentes no processo de criação e recriação de uma cultura dominante eficaz. Elas ensinam normas, valores, disposição e uma cultura, que contribuem para a conquista da hegemonia na sociedade (Apple, 2003, p. 72).

Nesse sentido, a escola apresenta uma enorme dificuldade de incorporar os avanços do desenvolvimento científico e tecnológico, diferentes formas de aquisição do conhecimento, bem como as diversas expressões culturais presentes de modo especial nas novas gerações e dos diferentes grupos culturais. Partindo deste pressuposto, a escola precisa estar vinculada “à perspectiva de avanço do processo de emancipação humana e social” (Hage, 2011, p. 73) para que as pessoas consigam ampliar suas capacidades de compreensão da realidade. A sala de aula é, presumidamente, lugar que se aprende e se ensina, ou seja, um espaço de lidar com o conhecimento como forma de construir significado, proporcionar reflexões, construir interesses sociais, porém, para

A cultura dominante nas salas de aula é a que corresponde à visão de determinados grupos sociais: nos conteúdos escolares e nos textos aparecem poucas vezes a cultura popular, as subculturas dos jovens, as contribuições das mulheres à sociedade, as formas de vida rurais, e dos povos desfavorecidos (exceto os elementos de exotismo), o problema da fome, do desemprego ou dos maus-tratos, o racismo e a xenofobia, as consequências do consumismo e muitos outros temas problemas que parecem “incômodos”. Consciente e inconscientemente se produz um primeiro velamento que afeta os conflitos sociais que nos rodeiam quotidianamente. (Sacristán 2017, p.97)

Para o rompimento de uma educação monoculturalista, faz-se necessário e urgente considerar o papel da escola, em que este não seja “apenas de transmitir um determinado conhecimento, e sim de se comprometer com atitudes que favoreçam a produção e a (re)significação dos saberes e dos conhecimentos dos diferentes grupos sociais” (Silva; Rebolo, 2017, p. 181).

A escola possui um grande desafio para o desenvolvimento de um trabalho com a diversidade e sua transformação em aliados pedagógicos, ou seja, desenvolver de forma ativa a heterogeneidade, com o intuito de legitimar as diferenças valorizando o outro, pois a abordagem em uma educação intercultural consiste em auxiliar as pessoas a aprenderem e compreenderem o universo do outro, através de uma ótica diferenciada, proporcionando mudanças cognitivas e emocionais.

A relação intercultural indica uma situação em que pessoas de culturas diferentes interagem, pois, um traço da relação intercultural é a intencionalidade, reciprocidade e trocas entre sujeitos de diferentes culturas. Nesta perspectiva a interculturalidade, torna-se uma alternativa contra hegemônica que, para Shiva (2003), é definida como sendo aquelas orientações que não apenas não conseguiram se tornar dominante, mas que buscam intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço de forças que lutem para transformar a ordem vigente visando a instaurar uma nova forma de sociedade, possibilitando assim criar uma base de entendimento que considere cada especificidade.

Fleuri (2018), faz três distinções entre uma proposta de educação multicultural e da educação intercultural, a primeira é a intencionalidade que motiva a relação entre os diferentes grupos culturais, onde o educador constrói um projeto educativo com intenção de promover a relação entre pessoas diferentes. A segunda distinção refere-se aos diferentes modos de se entender a relação entre culturas e práticas educativas, pois, educadores e educandos não reduzem outra cultura a um objeto de estudo, mas passam a considerar como modo próprio de um grupo social interagir com a realidade. A terceira distinção, diz respeito à ênfase nos sujeitos da relação, valoriza propriamente os sujeitos que são criadores e sustentadores das culturas, promovendo a relação entre as pessoas, enquanto membros de sociedades históricas.

A educação intercultural, portanto, não pode ser limitada a um conjunto de atividades esporádicas sem interação com o currículo escolar, como uma série de palestras, espetáculos musicais, comidas, danças, vídeos etc. sobre diferentes culturas; também não deve ser apenas um conjunto de atividades ou um currículo específico, dirigido exclusivamente a determinado grupos socioculturais e/ou escolas onde há uma presença significativa de alunos “diferentes”, tornando-se uma abordagem da educação compensatória; e por fim, não deve ser uma preocupação exclusiva de determinadas áreas curriculares (Candau, 2019).

De acordo com a autora, é preciso um enfoque global que afete a cultura escolar e a cultura da escola como todo, todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, do contrário recai-se no reducionismo realizando atividades em momentos específicos, focando em determinados grupos sociais ou determinadas áreas curriculares. Nessa direção, percebemos

que uma educação pautada na interculturalidade tem se apresentado como uma nova tendência de um processo educativo plural e pautado na valorização das diferenças culturais, e que combate a educação que se apresenta isenta de sentido crítico, político, construtivo e de transformação. Coppete (2012) destaca duas perspectivas teórico-epistemológicas diferentes nos processos educativos:

De um lado estão aquelas que reduzem as relações interculturais individuais, desconsiderando os contextos sócio-políticos de subalternização. De outro, sugere perspectivas de interculturalidade crítica que aponta para a descolonização do saber, do poder, do ser e do viver. Essa perspectiva conclama a elaboração e mobilização de formas de saber, poder, ser e viver que garantam a convivência de todos os seres humanos, (Coppete, 2012, p. 206).

A partir desta perspectiva a interculturalidade apresenta significado, impacto e valor, pois como ação ou processo busca-se intervir na estrutura da sociedade de forma a não inferiorizar as relações, pois ela contempla uma abordagem emancipatória, construída através da percepção da multiplicidade de olhares, nas relações e interações de culturas diversas.

Diante dessas questões, observamos que é na escola que crianças, jovens e adultos podem interagir de maneira criativa, a fim de compartilhar experiências e processos formativos. A escola contribui, ainda, para que os sujeitos ou grupos modifiquem o seu horizonte de compreensão da realidade enquanto lhe possibilita compreender pontos de vistas diferentes da interpretação da realidade em que estão inseridos.

A educação intercultural, portanto, é um processo cuja premissa básica reside na promoção deliberada de inter-relações críticas e solidárias entre distintos grupos culturais existentes em uma determinada sociedade. Tal perspectiva concebe às culturas um contínuo processo de construção e reconstrução, ou seja, um permanente processo de elaboração e compreensão de suas raízes como processo histórico e dinâmico, desta não fixando as pessoas em um determinado padrão cultural. Vale ressaltar que esta perspectiva crítica não desvincula as questões das diferenças e das desigualdades existentes, tanto em nível mundial, quanto em cada sociedade em particular, ela é “focada na descolonização do saber, do poder, do ser e do viver” (Coppete 2012, p. 212).

Dessa forma, a educação numa perspectiva intercultural consegue criar contextos educativos capazes de oportunizar a integração e a interação, tanto criativa, quanto cooperativa, crítica e afetiva entre sujeitos diferentes, em diferentes contextos sociais e culturais. Esta relação baseia-se na troca e na reciprocidade entre as pessoas, ao ampliar o olhar sobre o pedagógico a partir da interação entre experiências realizadas em distintos espaços.

A leitura dos textos utilizados para a construção deste trabalho nos possibilitou uma compreensão sobre a importância de possibilitar uma educação dentro da perspectiva

intercultural, traçando concepções acerca de culturas, multiculturalismos e interculturalismo, bem como identificando a educação intercultural como geradora de sensibilidade a partir da reflexão das trocas entre as pessoas, com o objetivo de construir uma educação emancipatória.

A Amazônia amapaense é um território construído historicamente por relações sociais marcada por lutas, pelo reconhecimento de sua identidade cultural e por suas potencialidades socioculturais. Assumir a potencialidade sociocultural, construídas pelos povos originários, imigrantes, colonos, quilombolas, ribeirinhos, entre outros, legitima o pluralismo cultural existente no Amapá.

A partir do reconhecimento da diversidade cultural existente na Amazônia amapaense, é preciso conceber uma educação que valorize as pessoas do campo e seus diferentes saberes, que faça sentido e que fortaleça as diversidades culturais dos grupos sociais. Nesse sentido, faz-se necessário pensar em uma educação do campo para o Amapá, especialmente para as comunidades ribeirinhas que muitas vezes se tornam invisíveis por uma imposição da padronização do ensino.

A discussão sobre a educação intercultural é uma necessidade para a sociedade que, cada vez mais, traz à tona seu caráter multicultural e onde diferentes grupos socioculturais conquistam maior espaço nos cenários públicos como a escola. A educação na perspectiva intercultural, portanto, apresenta-se como conceito de extrema potência contra-hegemônica, uma vez que foca em uma construção de uma sociedade plural, democrática e humana, capaz de articular políticas de igualdade com políticas de identidade

Nesse sentido, a educação intercultural em sua complexidade, proporciona um repensar aos diferentes aspectos e componentes dos sistemas de ensino, na qual a escola tem função relevante de reconhecer, dar valor e poder a todos os sujeitos socioculturais, no sentido de reconhecer a diferença cultural como expressão positiva.

Para tanto, a escola deve realizar um trabalho que vise o desenvolvimento de ações que dialoguem com diversos conhecimentos e saberes, diferentes linguagens, distintas estratégias e recursos pedagógicos, percebendo e estimulando o reconhecimento das diferenças sociais, em defesa dos direitos de todos/as/es, evitando preconceito e discriminações, oportunizando a construção de uma sociedade melhor, com respeito à diversidade sociocultural.

2.3 A Educação na Amazônia Amapaense e a organização escolar para os povos ribeirinhos

A educação no Brasil apresenta, historicamente, uma forte característica elitista, marcada por persistentes desafios estruturais, tais como elevados índices de analfabetismo, repetência, evasão escolar e distorção idade-série. Essas questões refletem desigualdades sociais profundas que atravessam o sistema educacional e comprometem o acesso e a qualidade do ensino para parcelas significativas da população.

No que se refere à educação do campo, ainda que tenha sido objeto de políticas públicas e programas governamentais específicos nas últimas décadas, seu histórico está permeado pelo descaso e pela ausência de propostas claras e efetivas. Muitas vezes, a educação rural foi tratada como uma extensão da educação formal urbana, o que resultou em uma oferta educativa insuficiente e inadequada para as particularidades desse segmento. Algumas escolas do campo, caracterizam-se como ribeirinhas, nesse sentido é importante compreender e caracterizar uma escola ribeirinha, ao entenderas particularidades geográficas, culturais, sociais e econômicas do contexto em que ela está inserida. Essas escolas estão geralmente localizadas em comunidades às margens de rios, especialmente em regiões como a Amazônia amapaense.

Na região amazônica do estado do Amapá, os desafios se intensificam devido à sua vasta extensão territorial e às condições geográficas singulares. O acesso à educação pelos sujeitos do campo, em especial nas comunidades ribeirinhas, é dificultado por fatores como o isolamento geográfico, a precariedade das infraestruturas escolares, as dificuldades de transporte fluvial e a limitada oferta de recursos pedagógicos. Tais condições agravam as desigualdades educacionais, dificultando o exercício do direito à educação e impactando negativamente o desenvolvimento social dessas comunidades.

Diante deste cenário, a compreensão das especificidades da educação rural na Amazônia, e em particular no Amapá, torna-se fundamental para a formulação e implementação de políticas públicas que promovam a equidade e a inclusão social por meio do acesso à educação de qualidade.

O contexto da educação ribeirinha amazônica que circunda os alunos é caracterizado por diversas peculiaridades como, o modo de vida extrativista, ausência de energia elétrica, falta de saneamento básico e, com precário acesso às políticas públicas, nas áreas de educação e saúde.

A educação do campo no estado do Amapá, segundo dados obtidos na Secretaria Estadual de Educação, no estado há 149 escolas do campo, com quantitativo de

aproximadamente 16.465 (dezesesseis mil, quatrocentos e sessenta e cinco) estudantes sendo 79 (setenta e nove) escolas ribeirinhas, localizadas em 16 (dezesesseis) municípios.

Segundo informações da Secretaria Municipal de Educação do Município de Santana, a rede pública municipal possui 09 escolas (matrizes) e 7 escolas (anexos) localizadas no perímetro rural que ofertam as etapas desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), ressalta-se que apenas duas escolas (matrizes) não possui prédio próprio, porém as demais unidades são prédios alugados. Dentre elas, 07 (sete) são caracterizadas ribeirinhas, e existe 01 (uma) escola e 2 (dois) anexos localizados no perímetro rural quilombola. Vale ressaltar que no Estado do Amapá, existem quarenta comunidades remanescentes de quilombos certificadas pela Fundação Palmares, mas no município de Santana existe apenas uma escola, denominada Escola Municipal de Ensino Básico Quilombola Joaquim Cacilo da Silva.

A LDB nº 9394/96 expressa por meio de seu artigo 23 que:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (Brasil, 1996, p.7)

Na maioria das escolas da zona rural, existe a peculiaridade da organização pedagógica de turmas multisseriadas, que são turmas heterogêneas compostas por alunos de séries e ideias diferentes que dividem a mesma sala e o mesmo professor. É importante ressaltar que muitas vezes existem diferenças de níveis de conhecimento entre os estudantes da mesma série, pois nessas turmas, os docentes atendem alunos de diferentes níveis de escolaridades, bem como de faixas etárias, proporcionando assim o convívio de estudantes com diferentes estágios de aprendizagens.

Como o município de Santana possui uma extensa área territorial, a Secretaria Municipal de Educação garante o direito dos alunos de acesso e permanência destes às escolas, disponibiliza, desta forma, aproximadamente 58 (cinquenta e oito) transportes escolares, sendo que 48 (quarenta e oito) são fluviais e 10 (dez) são transportes terrestres, devido a distância entre a escola e a residência dos alunos, pois eles percorrem em média 1h30 (uma hora e meia) de trajeto.

O transporte escolar é garantido por lei. A Constituição de 1988 assegura ao aluno da escola pública o direito ao transporte escolar, para facilitar seu acesso à educação. A Lei nº 9.394/96, mais conhecida como LDB, também prevê o direito do aluno no uso do transporte escolar, mediante a obrigação de estado e municípios, conforme transcrição abaixo:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Brasil, 1996, p. 4).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9.394/96 (com acréscimo da Lei nº 10.709/2003)

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de: VII - assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual. (Incluído pela Lei nº 10.709, de 31/7/2003). Art. 11. Os municípios incumbir-se-ão de: VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal (incluído pela Lei nº 10.709, de 31/7/2003) (Brasil, 2003, p.12).

A Lei nº 10.709 foi instituída com o escopo de alterar a Lei nº 9.394/96, incluindo nos artigos 10 e 11 os incisos VII e VI para determinar competência aos estados e municípios em garantir o transporte para os alunos de suas respectivas redes de ensino. Vale destacar que o artigo 3º desta lei versa que “cabe aos estados articular-se com os respectivos municípios, para prover o disposto nesta lei da forma que melhor atenda aos interesses dos alunos”, dispositivo de suma importância entre os estados e municípios, de forma a prestar um atendimento de qualidade a todos os alunos que precisam do transporte para ter garantido o seu direito à educação.

Devido ao isolamento de muitas escolas ribeirinhas, destaca-se a importância do transporte escolar para os estudantes, pois é a forma de suprir suas necessidades para chegar até uma escola mais próxima, de garantir o direito estabelecido em lei, bem como facilitar o acesso e a permanência dos alunos nas escolas.

2.4 Desafios atuais para a construção de uma educação intercultural nas escolas do Campo, das águas e das florestas na Amazônia brasileira

A educação brasileira apresentou um avanço significativo em muitos aspectos, porém é indiscutível que ela precisa evoluir muito mais, principalmente no tange a educação do campo, pois esta é que mais sofre com a desestruturação da escola pública. A educação do campo, tem sua trajetória marcada por lutas e organizações dos movimentos sociais do campo, embasada em debates, discussões e proposições teóricas e práticas das escolas. A Resolução nº 1 do CNE/CEB (2002) institui diretrizes operacionais para Educação Básica nas escolas do campo, expressando sua real identidade, conforme preconizado no artigo 2º, parágrafo único.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país, (Brasil, 2002, p.6).

A formação educacional nas escolas do campo requer compreender o contexto em que as instituições de ensino estão localizadas e a partir disso, desenvolver estratégias para aquisição do conhecimento considerando a realidade das comunidades campesinas; para a educação intercultural acontecer, faz-se necessário que os professores reflitam e vivenciam os diferentes grupos sociais, respeitando e valorizando suas diversidades culturais, com o intuito de compreender e possibilitar a promoção da igualdade de oportunidades desses sujeitos.

A educação intercultural possui seus pilares nas lutas dos movimentos sociais. Segundo Lima e Melo (2016) o movimento trouxe para campo educacional o debate político e epistemológico das relações de poder estabelecidas na sociedade a partir da dominação cultural, nesse sentido a educação intercultural aparece como uma perspectiva de alternativa de construção social, política e econômica contra hegemônica.

Candau (2016) afirma que com a institucionalização da escola do século XX, pública, gratuita e obrigatória, recebeu historicamente uma herança, do século anterior, que se trata de criar uma única nação, com indivíduos considerados iguais perante a lei, e desconsiderando as suas diferenças socioculturais. Assim, o grande desafio da escola perpassa pelo desenvolvimento de um trabalho com a diversidade cultural, reconhecendo os sujeitos como sendo protagonistas do conhecimento produzido e valorizando o conhecimento e as experiências construídas historicamente em suas vivências.

A construção de uma educação intercultural nas escolas do Campo, das águas e das florestas na Amazônia brasileira, apresenta desafios importantes a serem superados, pois o reconhecimento e a valorização da cultura dos povos campesinos, é a afirmação das pessoas enquanto sujeitos históricos e do diálogo entre diferentes culturas, possibilitando assim uma visão e compreensão desses sujeitos acerca do mundo.

Neste sentido, a cultura está associada à existência humana, ao processo de criação e recriação do mundo, proporcionando implicações no que dá sentido à vida dos sujeitos sociais e históricos. Desse modo, discutir processos educativos implicados com as práticas culturais dos sujeitos constitui-se numa condição essencial ao desenvolvimento de práticas educativas, onde os sujeitos sejam protagonistas dos processos educativos, da produção do conhecimento, do diálogo com os saberes e valores possibilitando uma apropriação desta experiência enquanto conhecimento crítico, desta forma possibilitará que o sujeito assume o compromisso político de

produzir conhecimento sobre a realidade que o cerca com o objetivo de realizar uma transformação social.

Segundo Costa, Rosa e Sommer (2003) atualmente vê-se um dilema entre as tendências tradicionais de ensino e as novas concepções sociopolíticas que identificam como escola do campo, que deve promover uma educação do campo e não para o campo, construída de elementos necessários para execução de propostas pedagógicas que valorizem o sujeito no interior de sua peculiaridade cultural e social.

Os programas e projetos que vêm sendo traçados para a Amazônia, não consideram a diversidade e a pluralidade do modo de vida e de trabalho dos povos dos campos, das águas e da floresta, desrespeitando a biodiversidade singular da região, não compreendendo a relação de existência entre as populações locais e os ecossistemas amazônico.

Vale ressaltar que os desafios apresentados pela educação do campo, das águas e das florestas são inúmeros, destacamos a formação de docentes, esta deve ser apropriada à educação do campo, tendo um aperfeiçoamento das suas especificidades reconhecendo as diversidades socioculturais da população campesina.

Para Molina (2017), os professores do campo precisam estar em permanente capacitação, é preciso priorizar o tempo de estudo, de reflexão e da formação, pois o desafio para o educador do campo refere-se a transformar o conhecimento em ação, pois o educador do campo é aquele que contribui com o processo de organização do povo que vive no campo.

As escolas do campo apresentam um quadro de infraestruturas precárias, descaracterizadas, sem espaços adequados para o funcionamento, no caso das escolas ribeirinhas é acrescido o difícil acesso, pois alunos e profissionais da educação necessitam assim do transporte escolar, devido a distâncias que os mesmos devem percorrer até chegar à escola.

Conforme Cordeiro (2022) afirmam que outro desafio a ser superado trata-se do currículo, pois este precisa ser posto no centro do processo educacional com questões vivenciadas pelos trabalhadores do campo, suas lutas na produção da subsistência a partir do relacionamento sustentável com a terra, bem como suas especificidades socioculturais, desta forma o currículo deve contemplar a relação com o trabalho na terra, pois se trata de desenvolver amor à terra e ao processo de cultivá-la como forma de estabelecimento de identidade do campo e assim incorporar o movimento da realidade e processá-lo como currículo formativo.

Um ponto de melhoria referente ao currículo, diz respeito ao vínculo entre educação e cultura, pois a escola precisa ser um espaço de desenvolvimento cultural, não somente para os alunos, mas também para comunidade, valorizando assim a cultura dos grupos sociais que vivem no campo.

É importante ressaltar que existe uma incompatibilidade metodológica e curricular da educação do campo quanto às dimensões cognitivas e socioculturais dos alunos, pois o que se percebe é uma educação na perspectiva monocultural, com práticas homogeneizadoras que desconsidera as diferenças.

O currículo proposto a educação do campo é um currículo urbanocêntrico, de maneira que invisibiliza e nega a diversidade sociocultural das escolas do campo, acentuando a visão dualista paradoxal de que a educação urbana é superior à educação do campo.

A BNCC em suas orientações curriculares, reforça-se o aspecto das peculiaridades locais na elaboração dos currículos que devem ser executados pelos entes federativos de todas as regiões brasileiras, sem distinção de localidades geográficas, logo essas orientações devem se estender as escolas do campo, que devem efetivar os saberes culturais diferenciados de, assim um ensino favorável e significativo aos estudantes.

3 CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NAS ESCOLAS RIBEIRINHAS DA AMAZÔNIA AMAPAENSE

A escola pode ser um lugar privilegiado de formação de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, adolescentes e jovens. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. (Arroyo, Caldart e Molina, 2011)

A formação continuada de professores é um elemento crucial para a promoção de uma educação intercultural, especialmente em contextos específicos como as escolas ribeirinhas da Amazônia Amapaense. Essas escolas enfrentam desafios únicos devido à diversidade cultural, às condições geográficas e às particularidades socioeconômicas das comunidades ribeirinhas.

Nesta seção será apresentado a análise dos dados obtidos na pesquisa, elaborada com base nas respostas das entrevistas que foram realizadas com os sujeitos; onde será destacado os aspectos relevantes da pesquisa no tocante, aos programas educacionais e os projetos formativos das escolas ribeirinhas, a construção do sentido para a formação continuada: o que pensam os professores e coordenadores pedagógicos e a percepções dos professores das escolas ribeirinhas sobre a formação continuada em Santana/AP e sua contribuição para o desenvolvimento do currículo cultural.

3.1 Os Programas educacionais e os projetos formativos das escolas ribeirinhas no município de Santana/AP.

As Políticas Educacionais que regulam o sistema de ensino no Brasil, implementadas pelo Governo Federal, por meio de leis, programas e incentivos financeiros, visa o combate a evasão escolar, garantir o acesso e permanência dos estudantes, a alfabetização na idade certa, a promoção da gestão democrática no ensino público, elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), dentre outros.

O Município de Santana está inserido diretamente nesse cenário. Para que consiga atingir todos os objetivos previstos, bem como cumprir com as legislações federais, estaduais e municipais, passa a ingressar, em 2019, junto ao Governo do Estado do Amapá, através do Regime de Colaboração no Programa Criança Alfabetizada (PCA).

O Programa Criança Alfabetizada, funciona por meio de termo de cooperação técnica e financeira entre o Governo do Estado do Amapá e os dezesseis (16) municípios, com objetivo de transformar a realidade educacional, tendo como compromisso alfabetizar todas as crianças amapaenses na idade certa. O programa oferta material didático regionalizado, produzido por autores amapaenses, do 1º ao 5º ano, bem como oferta quatro (04) formações continuadas em serviços aos professores da rede municipal de Santana.

As formações continuadas em serviço ofertadas pelo PCA, são planejadas pela Secretaria Estadual de Educação e repassadas aos formadores locais de cada município, estes por sua vez, devem adequar a temática de acordo com a realidade e necessidade do seu município.

Em 2022, Santana estabelece parceria com a Associação Bem Comum através da consultoria do Programa Educar Pra Valer (EPV). O Programa Educar Pra Valer em parceria com a Fundação Lemann tem como propósito prestar assessoria técnica gratuita aos municípios partícipes para apoiá-los na implementação de boas práticas de gestão, no apoio técnico com medidas de gestão educacional e pedagógico, para garantir o ingresso, permanência e a excelência de aprendizagem das crianças das escolas públicas. O programa foi elaborado pela Associação Bem Comum (ABC) a partir da experiência de sucesso da reforma educacional ocorrida há quase vinte (20) anos em Sobral/CE.

Dentre os apoios ofertados pelo programa EPV, estão construção de plano de trabalho para o desenvolvimento da gestão pedagógica, aplicação de avaliações objetivas (diagnóstica, formativa 1, formativa 2, formativa, 3 e avaliação de saída) e avaliação de fluência leitora, formação de professores (formadores locais e formadores externos), coordenadores pedagógicos e Gestores Escolares.

Em 2024, município de Santana estabeleceu parceria com a SEED, UNIFAP e IFAP, para a execução de Programa Escola da Terra, das Águas e das Florestas Tucujus. O programa foi instituído pelo Governo Federal em 20 de março de 2012, por meio da portaria nº 86 de 02 de fevereiro de 2013, que define ações específicas de apoio à efetivação do direito à educação dos povos do campo e quilombola, considerando as reivindicações históricas oriundas dessas populações. O programa tem por objetivo:

I - Promover a formação continuada específica de professores para que atendam às necessidades de funcionamento das escolas do campo e das localizadas em comunidades quilombolas; II - oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas; (Brasil, 2018, p.03)

A formação continuada promovidas pelo programa da Escola da Terra, das águas e das Florestas constitui-se em fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas às comunidades atendidas, no sentido de elevar o desempenho escolar dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental.

No estado do Amapá, foi realizada a primeira edição do programa Escola da Terra, das Águas e Florestas, fruto de uma parceria entre a Secretaria Estadual de Educação (SEED) e as secretarias municipais de Macapá e Mazagão. A iniciativa foi organizada em três polos: o Polo

do Campo, sediado em Macapá e voltado para a turma da SEED; o Polo das Águas, ocorrido no Arquipélago do Bailique; e o Polo da Floresta, realizado em Mazagão. Durante a formação, mais de 200 professores participaram, destacando que essa foi a primeira vez que receberam capacitação específica para a realidade educacional de suas regiões. Eles avaliaram a experiência de forma positiva, reconhecendo seu impacto na qualidade do ensino.

Com base nessa necessidade, surge a demanda por novas edições do programa, refletida na proposta atual, que visa expandir sua atuação para dois novos municípios. A iniciativa mantém a parceria entre a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e a Secretaria Estadual de Educação, além de incluir as Secretarias Municipais de Educação de Itauba e Santana.

O processo tem como foco o atendimento às comunidades e escolas do campo em diferentes territórios, respeitando a realidade amazônica e consolidando a identidade do Escola da Terra, das Águas e Florestas. O programa se concretiza como um curso de aperfeiçoamento, com carga horária de 180 horas, estruturado em eixos e módulos, que se desenvolvem por meio da alternância pedagógica entre tempos e espaços formativos.

O projeto será desenvolvido com a mesma estrutura e percurso formativo nos três polos, respeitando as especificidades e identidades de cada contexto. Dessa forma, cada polo contará com três módulos no Tempo Universidade e três projetos vivenciais no Tempo Comunidade, implementados por meio da alternância pedagógica. Ao final, haverá um seminário de conclusão reunindo todos os polos.

Os módulos serão conduzidos com foco na reflexão, construção de conceitos e formação dos educadores, por meio de oficinas e desenvolvimento de percursos formativos, que servirão como suporte para práticas pedagógicas em classes multisseriadas.

A estrutura pedagógica do projeto será aplicada através da Alternância Pedagógica, contemplando atividades no Tempo Universidade (nos polos e na UNIFAP) e no Tempo Comunidade (em escolas e comunidades), com acompanhamento contínuo e visitas realizadas por tutores e demais formadores. O processo formativo proposto pelo programa Escola da Terra, das águas e da Floresta Tucujus, busca:

O fortalecimento e valorização do professor do campo, das águas e florestas amapaenses, promovendo uma educação que problematize as complexidades existentes em seus territórios por meio de uma prática educativa crítica e politizada que instrumentalize o protagonismo e identidades no campo, nas águas e florestas. (Unifap, 2023, p. 05).

Os programas são fundamentados na premissa de que a formação continuada dos professores é essencial para promover mudanças significativas no cenário educacional. A

qualificação docente não apenas aprimora as práticas pedagógicas, mas também contribui para o desenvolvimento de um ensino mais eficiente e alinhado às necessidades contemporâneas.

Nesse sentido, o município, por meio da Secretaria de Educação, desempenha um papel central na estruturação e implementação dessas formações. A organização logística das capacitações envolve a alocação de recursos materiais e humanos necessários para garantir sua efetividade. Além disso, há um esforço contínuo na mobilização dos docentes, visando assegurar sua participação ativa e engajada no processo formativo.

Uma vez que os programas PCA e EPV, reforçam a necessidade de adaptação às novas demandas do mercado e às dinâmicas globais, exigindo um novo tipo de professor, as formações

evidenciam que essas reformas educativas de inspiração neoliberal, no contexto da globalização econômica e da reestruturação produtiva, tiveram como cerne o seguinte tripé: formação inicial, capacitação em serviço e treinamento docente. Isso ocorre devido ao processo de (re)significação da Educação Básica trazida pelas demandas econômicas, políticas, sociais e educacionais que apresentam novas exigências aos sistemas de ensino e consequentemente aos professores. (Costa; Farias; Souza, 2019, p. 97)

Faz-se necessário que a formação dos professores, portanto, não se restrinja a um procedimento técnico-administrativo, mas sim, que constitua uma estratégia essencial para a construção de uma educação de qualidade. Ao investir na capacitação docente, o município de Santana fortalece o sistema educacional, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e inovador, capaz de atender às demandas contemporâneas da sociedade e fomentar o desenvolvimento educacional sustentável. Na concepção dos professores.

P1 - As formações são niveladas, não é ruim, mas só que a nossa realidade a ribeirinha, aqui do campo, deveria ter uma formação mais voltada para essa área, mas isso não nos deixa menos informados, a gente procura ir se adaptando, aproveita a formação, as informações, o conhecimento, e vamos nos adequando ao sistema e a realidade do P2 - Temos muitas formações do PCA e do EPV, o PCA se estrutura no regional, porém esse regional, é um pouco longe da nossa realidade.

A percepção dos professores revela que as formações são concebidas e estruturadas sem considerar a realidade específica do contexto em que as escolas estão inseridas. No caso das escolas ribeirinhas do Amapá, existem particularidades que influenciam diretamente o processo educacional, entre elas o forte vínculo com o ambiente natural e a relação simbólica e prática com o rio, elemento essencial na construção da identidade ribeirinha.

Essas escolas apresentam desafios e necessidades próprias, demandando abordagens formativas que reconheçam e valorizem suas especificidades socioculturais. A identidade ribeirinha é fortalecida por uma vivência que integra o espaço escolar ao cotidiano das comunidades, exigindo estratégias pedagógicas que respeitem e dialoguem com essa realidade.

O docente passou a ser alvo de políticas públicas, iniciativas institucionais e regulamentações que o posicionam como um elemento central na equação educacional, estabelecendo uma correlação direta entre sua formação, suas condições de trabalho e os desempenhos dos estudantes em avaliações padronizadas. Esse processo reflete a crescente instrumentalização da prática docente, vinculando-a a métricas de eficiência e produtividade, frequentemente orientadas por perspectivas gerencialistas e pelas demandas do mercado educacional.

Dessa forma, é fundamental que as formações partam de uma escuta ativa das necessidades formativas dos professores que atuam nas escolas ribeirinhas, que reconheçam e valorizem suas especificidades socioculturais, e que possa fortalecer a identidade ribeirinha por uma vivência que integra o espaço escolar ao cotidiano das comunidades, com estratégias pedagógicas que respeitem e dialoguem com essa realidade.

Nesse sentido, os planos de formações implementados pelos Programas Criança Alfabetizada e Educar Pra Valer, valorizam a padronização do ensino, que segundo Figueiredo (2022, p.243) “tendem a silenciar a diversidade sociocultural e a adaptar a formação dos sujeitos a uma lógica mercadológica, meritocrática e excludente, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que vem sendo implementada em toda a Educação Básica.”.

Dentre os programas, no qual município de Santana aderiu, a Escola da Terra, das Águas e das Florestas Tucujus, para a maioria dos professores entrevistados e que participaram das formações consideram que:

P1 - A partir da formação da escola da terra eu consegui aplicar as informações, porque a gente pega a nossa realidade onde o aluno está familiarizado com esse conhecimento local a gente amplia para o conhecimento de mundo de muito resultado positivo.

P2 - A escola da terra fez abrir um olhar amplo, porque é algo que você não trabalha constante, trabalha em tempos esporádicos, não é um trabalho constantemente, ele veio pra abrir mais o olhar do professor em visão de trabalhar com o aluno, trabalhar a realidade do aluno, a valorização. Das formações que participei a que mais teve relevância e se aproximou mais da escola ribeirinha foi a escola da terra, tinham aulas dinâmicas.

P3 - Não participei de toda a formação da escola da terra, mas as que eu participei gostei muito, ela mostrou pra gente que é possível trabalhar com a realidade dos alunos, valorizando o local que vivemos.

P4 – Participei de algumas aulas e foi muito legal, não participei de todos porque estava doente, estou fazendo um tratamento médico.

As respostas dos professores, revela a importância de uma formação continuada específica para as escolas do campo, valorizando suas especificidades. Hypolito, afirma que:

A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas sobretudo deve ser educação, no sentido amplo do processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz. (Hypolito, 2019, p.23).

A formação continuada é um componente fundamental para garantir a qualidade do ensino e a atualização pedagógica, permitindo que os educadores acompanhem as novas metodologias e avanços na área. Entretanto, a inexistência de um programa municipal próprio limita a autonomia da gestão local, tornando o desenvolvimento profissional dos docentes dependente de iniciativas externas, que nem sempre contemplam as especificidades da realidade educacional de Santana.

Diante desse cenário, a adesão a programas oferecidos por entidades governamentais e não governamentais, bem como organizações do setor educacional tem sido a alternativa encontrada para viabilizar a capacitação dos professores. Embora essas iniciativas sejam benéficas, sua implementação depende da disponibilidade e dos critérios estabelecidos por órgãos externos, o que pode restringir o acesso a formações mais alinhadas às necessidades específicas da rede municipal.

Faz tempo que se questiona a formação dos professores quando ela prende ser uma aplicação de “teorias científicas”, ou mesmo de protocolos padronizados e fragmentados, para a resolução de problemas técnicos nesse ambiente controlado e uniformizante que se supõe que seja a sala de aula. (Muñoz, 2013, p. 498)

Assim, torna-se evidente a urgência da criação de um plano de formação continuada próprio para o Município de Santana, que possibilite um acompanhamento mais direto e contextualizado dos docentes, promovendo uma educação de maior qualidade e atendendo melhor às demandas da comunidade escolar.

A formação continuada em serviço deve garantir aos docentes um embasamento teórico sólido, abrangente e articulado com as particularidades do território no qual a escola está inserida, promovendo uma educação contextualizada e alinhada às demandas locais.

A educação do campo, das águas e das florestas deve ser uma educação de qualidade, voltada para os interesses da vida do campo. A formação continuada deve ter como propósito conceber uma educação com o interesse do desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais.

O que se percebeu ao longo da pesquisa é que os professores e coordenadoras pedagógicas, reconhecem a necessidade de formações continuadas em serviço específica para educação do campo, principalmente voltada para áreas ribeirinhas com evidenciou a CP2

Elas fogem muito da realidade da zona rural, é uma formação muito voltada pra zona urbana, não é pensada especificamente para a zona rural, dentro da zona rural, do campo nós temos as nossas especificidades e as formações não contemplam, na verdade participamos das formações e quando chega na escola temos que fazer as adaptações.

O principal desafio para o município de Santana será a formulação de uma proposta de formação continuada em serviço que contemple as necessidades e especificidades da educação do campo, garantindo um processo formativo que fortaleça as práticas pedagógicas e promova uma abordagem contextualizada e alinhada à realidade local. Hoje identificamos uma dificuldade de superação da dicotomia rural-urbano, sendo muito presente os traços culturais urbanos que passam a ser incorporados no modo de vida rural. Pois, o fato das comunidades, Foz do Rio Vila Nova e Ilha de Santana, estarem próximas a cidade de Santana, os traços culturais urbanos estão muito presente nas comunidades, como evidenciado nas falas dos professores

P1 - Os pais dos alunos pescam o peixe e vendem para comprar frango congelado, não criam mais, por demorar muito para crescer. Antigamente as famílias criavam porcos, francos para sua alimentação. Um morador da comunidade separava o melhor açai, os peixes maiores, o melhor camarão para seu consumo, e o restante vendia, hoje é o contrário. Em uma atividade sobre alimentação saudável, foi feito uma pesquisa e as crianças preferiam os alimentos ultraprocessados do que os alimentos saudáveis, produzidos na comunidade.

P4 - A grande maioria dos pais nossos alunos, trabalham em Santana, em casa de família, no comércio, fazem compras em Santana, então vira e mexe as pessoas atravessam e vão para Santana.

O modo de vida das comunidades é afetado diretamente com os traços culturais urbanos, pela proximidade com a cidade de Santana, percebe-se interferência na alimentação, no trabalho e no consumo. Nesse sentido a educação do campo ofertadas nessas escolas, também tendem a receber interferências, a partir de uma visão idealizada das condições matérias de existência na cidade e de uma visão particular de urbanização, o que alguns estudiosos consideram que a especificidade do campo constitui uma realidade provisória que tende a desaparecer, em tempos próximos, face ao inexorável processo de urbanização que deverá homogeneizar o espaço nacional. (CNE, 2001)

A quantidade de formações ofertadas pelos programas Criança Alfabetizadas e Educar Pra Valer somam em média quinze (15) formações anuais e a Escola da Terra com 3 ciclos formativos compostos de 40h semanais, os professores entrevistados consideram que

P1 – É muita formação, a gente sai de uma e já tem outra, não tem tempo nem de aplicar o que eles ensinam. Mas são boas. Elas deviriam ser em forma de oficina.

P2 – A gente tem muitas formações, eu aprendo muito com elas. A Escola da Terra foi excelente, o problema foi que era muito tempo fora da escola, não tem nem como repor essas aulas.

P3 – Eu acho que tem muitas formações, são tantas informações que eu nem sei por onde começar. A formação do PCA tem muitas dinâmicas, a formação EPV foca no livro, a escola da terra foca na vivência do aluno;

P4 – Antigamente não tínhamos quase formação, as vezes era uma palestra. Mas agora tem bastante, são muitas informações.

P5 – Até o ano passado eu era da Educação Infantil, a gente tinha formação, mas não era como são as do Ensino Fundamental. Aqui tem bastante.

As respostas dos professores evidenciam três (03) questões importantes, a primeira refere-se a uma quantidade muito grande de formações anuais para que os professores da rede de ensino participem; a segunda, a falta de uma conexão entre as formações oferta pelas consultorias e a terceira a necessidade de elaboração de um plano de formação continuada específico para as escolas do campo, das águas e das florestas.

Observa-se que os docentes estão sobrecarregados devido ao volume de formações exigidas para sua atuação profissional. Nesse sentido, torna-se pertinente refletir não apenas sobre a quantidade de capacitações oferecidas, mas também sobre a estrutura e metodologia empregadas. Afinal, qual modelo de formação continuada é mais eficaz para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem?

Outro aspecto fundamental refere-se à ausência de conexões entre as formações continuadas realizadas em serviço. Programas como PCA, EPV e Escola da Terra, das Águas e das Flores Tucujus, embora compartilhem objetivos similares, apresentam conteúdos divergentes, o que pode resultar em múltiplas interpretações por parte dos docentes. Em alguns casos, essa fragmentação pode gerar incertezas sobre a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos, comprometendo a integração das formações. Dessa maneira, evidencia-se a necessidade de uma abordagem mais articulada, que favoreça a complementaridade entre os programas e promova maior coesão no desenvolvimento profissional dos professores.

O terceiro aspecto a ser considerado diz respeito à necessidade de um plano de formação continuada específico para as escolas do campo. É fundamental que o município de Santana desenvolva autonomia para conceber e implementar um plano de formação continuada em serviço voltado às escolas do campo, das águas e das florestas. Tal iniciativa deve não apenas reconhecer e respeitar as diversidades culturais das comunidades locais, mas também

fortalecer a identidade ribeirinha e estabelecer um diálogo efetivo com práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social. Dessa forma, a formação docente deve ser concebida como um instrumento que possibilite a construção de cidadãos autônomos, críticos e capazes de intervir na realidade em que estão inseridos.

Nesse contexto, a formação continuada deve assumir um caráter propositivo, orientado para o desenvolvimento de estratégias que possibilitem um processo de ensino-aprendizagem fundamentado na justiça social e na equidade de oportunidades. Além disso, é essencial que tal formação contribua para a promoção de uma educação emancipadora, capaz de reparar os impactos do apagamento sociocultural que historicamente tem prejudicado determinadas parcelas da população. Dessa maneira, a construção de práticas educacionais deve ser pautada na valorização das identidades, na democratização do conhecimento e no fortalecimento da autonomia dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Assim, a formulação de práticas educacionais deve se fundamentar na valorização das identidades individuais e coletivas, na ampliação do acesso equitativo ao conhecimento e no fortalecimento da autonomia dos sujeitos que participam do processo educativo. Essa abordagem busca promover um ensino inclusivo e crítico, permitindo que os educandos se tornem protagonistas de sua aprendizagem e agentes de transformação social.

3.2 A construção de sentidos para a formação continuada: o que pensam os professores e coordenadores pedagógicos

É amplamente reconhecido que a formação inicial do professor, por si só, não abarca integralmente os conhecimentos necessários para atender de forma eficaz às demandas de ensino e aprendizagem dos alunos. Essa limitação decorre das especificidades e particularidades de cada contexto escolar, que impõem desafios distintos e requerem abordagens pedagógicas adaptadas às realidades locais. Partindo desta premissa a formação continuadas em serviço, permitirá que o professor ressignifique sua prática pedagógica.

As coordenadoras pedagógicas entendem que nas formações continuadas em serviço

CP1 – Os professores tem bastantes formações, eles adquirem muitos conhecimentos nelas, eles precisam selecionar as melhores estratégias para trabalhar com os alunos;
 CP2 – Fazendo uma comparação das formações que tínhamos em 2008 até hoje, as formações são muito importantes, principalmente as que vieram do Ceará. Eles trouxeram uma gama de conhecimento, que se realmente você praticar, for metódico, dá certo.

Na concepção das coordenadoras pedagógicas as formações contribuem bastante na ampliação dos conhecimentos, sendo está um processo permanente de desenvolvimento, de reflexão crítica de sua prática pedagógica, possibilitando aos docentes que saiam do comodismo de uma prática constante e imutável, replanejando suas ações em sala de aula para obter os melhores resultados.

Os professores são também afetados por esta necessidade de atualização de conhecimentos e competências. A sua vida profissional deve organizar-se de modo que tenham oportunidade, ou antes, se sintam obrigados a aperfeiçoar sua arte, e beneficiar-se de experiências vividas em diversos níveis da vida econômica, social e cultural. (Ximenesi; Melo, 2022, p. 66).

Logo, a atividade de ensinar é complexa, pois a realidade em que o educador atua é dinâmica, conflituosa, imprevisível e apresenta diversos desafios que, conseqüentemente, demandam soluções específicas. Requer a mobilização de conhecimentos para alcançar o objetivo da educação, que é o desenvolvimento das diversas habilidades cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de integração social e de interação interpessoal dos alunos, que se concretiza através da aquisição de conhecimentos. Somado a isto, o professor ainda precisa desenvolver a habilidade de selecionar a melhor estratégia para o melhor ensinar. O papel da coordenação pedagógica é fundamental nesse processo educativo, pois diante de tantos desafios, é ela que deve oferecer suporte, orientação e capacitação junto ao professor.

Durante a pesquisa observamos, através dos discursos dos entrevistados, que as pautas formativas são definidas pelos programas, os professores não fazem parte do

planejamento das formações. As pautas formativas dos programas PCA e EPV, são planejadas a partir das análises realizadas de resultados das avaliações externas ou de acordo com o material utilizado em sala de aula, ou para atender alguma legislação vigente, ou algum tema como: equidade, antirracismo, povos originários, literatura infanto juvenil, dentre outros. Já a Escola da Terra, das Águas e das Florestas Tucujus, apresentou aos professores uma pauta inicial, e ao longo do curso foi adaptando as pautas de acordo com as necessidades formativas dos professores.

As formações continuadas em serviço, precisam ser planejadas e elaboradas a partir da necessidade formativa dos professores, afinal, é esse profissional que está no cotidiano da sala de aula. Partindo desse pressuposto solicitei que os professores elencassem temas que julgasse importantes para serem abordados nas formações oferecidas pelas Secretaria Municipal de Educação, os professores responderam:

P1 - Deveriam ter formação em todas as disciplinas (geografia, ciências, história, português, matemática), porque você tem que trabalhar todas as disciplinas, eu tenho dificuldades em trabalhar ciências, sistema reprodutor principalmente, que pode evitar uma série de problemas, inclusive abuso sexual.

P2 - Gravidez na adolescência, as crianças aqui com 10, 11 anos, já estão... Abuso sexual, a comunidade ainda tem os olhos fechado pra isso; conscientização da saúde, higiene pessoal, tem família que tem 11 filhos e tem apenas uma toalha, 4 escovas de dentes; alimentação saudável, é preciso ver também o lado social e econômico da família, alimentação saudável é um tema que a gente trabalha bastante, mas infelizmente e cultural, as crianças recusam muitas vezes a merenda escola, mas querem comer micos.

P3 – Ah! eu queria saber mais sobre a Neurociência, pra gente pode entender melhor como as crianças aprendem.

P4 – Trabalhar o livro do EPV mas voltado pra nossa realidade, o do PCA dizem que regionalizado, mas nossas crianças tem dificuldade com ele.

P5 – Podia trabalhar mais as coisas do nosso Estado, ter uma disciplina pras crianças aprenderem sobre no Estado, ele tão rico.

As pautas formativas são diversas, os professores estão enredados ao modelo de educação hegemônico, de currículo padronizado. É importante refletir de que forma as pautas formativas indicadas, dialoga com outras possibilidades e formas de desenvolver modelos contra hegemônicos, afirma que:

O modelo hegemônico em curso, além de conduzir à monocultura da natureza, tende também, à implantação da monocultura das mentes, corresponde à ideia de pensamento único, padronizado, na contramão da diversidade sociocultural que se busca numa perspectiva de preservação da vida e desenvolvimento das sociedades como a utilização consciente e sustentável dos recursos naturais existente (Hage, 2011, p.81).

O processo formativo de professores deve ter como propósito a garantia de que os professores estejam preparados para proporcionar uma educação de qualidade, adaptando-se às necessidades dos alunos e às mudanças no cenário educacional. a formação continuada não só

enriquece o conhecimento e as habilidades dos professores, mas também promove um ambiente de constante reflexão e crescimento profissional. Isso resulta em práticas pedagógicas mais eficazes e uma educação de melhor qualidade para os alunos.

Para as coordenadoras pedagógicas o processo formativo é diferente.

CP1 - Não lembro de ter participado de formação voltada para essa área ribeirinha, houve essa formação da Escola da Terra, mas eu não pude participar, me deixaram de fora, mas eu fui pra internet pesquisar sobre a Escola da Terra. Gostaria de ter formação voltada para área ribeirinha.

CP2 – O problema todo é que a formação morre lá na sala de formação, ela não vem pra escola, por mais que se cobre, poucos professores que efetivam a formação, e aqueles que conseguem efetivar a gente ver a diferença na sala de aula.

As repostas das coordenadoras pedagógicas evidencia, que as formações são destinadas aos professores, logo elas não participam das formações de forma efetiva. Para que as coordenadoras pedagógicas realizem as ações inerente ao seu trabalho, é necessário conhecer as pautas formativas propostas nas formações. Outro fator relevante refere-se ao papel do coordenador pedagógico como responsável pela formação continuada dos professores, o qual deve ser realizada em conjunto com a escola e o corpo docente. O coordenador pedagógico deve proporcionar reflexões acerca da necessidade formativa dos professores. As coordenadoras pedagógicas entrevistadas destacam em suas respostas, que estão alheias as formações continuadas em serviço, deixando sob a responsabilidade dos professores de decidirem da melhor forma possível o fazer diante das informações recebidas nas formações.

Em relação à formação continuada em serviço para os coordenadores, a CP1 disse que, em 2022, no SEMEANDO, haveria uma palestra sobre a educação do campo. Fiquei ansiosa para aquele momento. Achei que ela abordaria a nossa área ribeirinha, mas, logo em seguida, ela se voltou para a área agrícola. Sei que ela é da área agrícola, mas tem características distintas da área ribeirinha.

Mesmo em formações específica para educação não apresentam pautas formativas específica para educação do campo ribeirinha, deixando os profissionais isolados do processo, ficando a cargo do profissional buscar formação por conta própria.

As formações continuadas em serviço oferecidas pelas Secretaria de Educação do Município de Santana, apresentam metodologias diferenciadas uma das outras, o P1, afirmou que as formações ajudam a trabalhar de formas interdisciplinar. Seria importante que fossem em forma de oficinas, mostrando na prática como trabalhar determinados assuntos. Produzir material para trabalhar na sala de aula, não ficar só na teoria.

É de suma importância que as formações continuadas em serviço, acima de tudo, possam atender as necessidades formativas dos professores e coordenadores pedagógicos, para fazer sentido no fazer pedagógico.

A formação continuada dos educadores é um processo essencial para o aprimoramento das práticas pedagógicas e a constante adaptação às demandas educacionais. No entanto, para que esse processo seja efetivo, é fundamental que os docentes atribuam sentido à sua formação, compreendendo sua relevância tanto para o desenvolvimento profissional quanto para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

A construção de sentidos na formação continuada ocorre por meio da reflexão crítica sobre a própria prática docente, da interação com diferentes contextos educativos e da apropriação de novos saberes que dialoguem com a realidade das escolas. Esse processo não se limita à aquisição de conhecimentos teóricos, mas envolve a ressignificação da experiência docente, permitindo que o educador se veja como agente de transformação na educação.

Além disso, a formação continuada precisa estar alinhada às necessidades reais do professor e ao contexto social em que ele atua. Estratégias como comunidades de aprendizagem, mentorias e projetos colaborativos favorecem a troca de experiências e a construção de um repertório mais significativo. O engajamento ativo dos docentes em práticas formativas contribui para a consolidação de um ensino mais inovador e eficaz.

Dessa forma, a formação continuada se torna não apenas um espaço de atualização de conhecimentos, mas um percurso de construção identitária e profissional, no qual os professores ampliam sua compreensão sobre sua atuação e desenvolvem práticas pedagógicas mais reflexivas e contextualizadas.

3.3 Percepções dos professores das escolas ribeirinhas sobre a formação continuada em Santana/Ap e sua contribuição para o desenvolvimento do currículo cultural.

O Município de Santana tem demonstrado um forte compromisso com a formação continuada em serviço dos profissionais da educação, reconhecendo a importância do aprimoramento constante para a qualidade do ensino. A iniciativa faz parte do Plano de Governo da Secretaria Municipal de Educação de Santana (SEME) para o período de 2023 a 2024, com o objetivo de fortalecer a identidade profissional dos educadores e ampliar suas possibilidades de crescimento intelectual, cognitivo e social.

Essa estratégia visa não apenas a melhoria da qualidade do ensino, mas também a valorização dos profissionais da educação, proporcionando um ambiente de aprendizado mais dinâmico e eficiente para os alunos. A formação continuada é essencial para acompanhar as transformações na educação e garantir que os professores estejam sempre atualizados com as melhores práticas pedagógicas.

Ao longo da pesquisa, observamos que são disponibilizadas formações continuadas para professores e coordenadores pedagógicos, com o objetivo principal de aprimorar tanto o ensino quanto a aprendizagem. Neste sentido, é necessário entender a importância e a contribuição das formações continuadas em serviço na construção do currículo cultural e como as escolas desenvolvem uma visão dialética do ensino.

O currículo representa e expressa a proposta de organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõem; é uma espécie de ordenação ou partitura que articula os episódios isolados das ações, sem a qual esses ficariam desordenados, isolados entre si ou simplesmente justapostos, provocando uma aprendizagem fragmentada (Sacristán, 2013, p.17).

Sacristán (2013) nos apresenta dupla função ao conceituar currículo, uma de organizadora e ao mesmo tempo de unificadora e por outro lado cria um paradoxo ao fato de reforçar as fronteiras que determinam seus componentes curriculares. Nessa perspectiva faz-se necessário compreender os currículos educacionais, suas relações de poder e quais ideologias estão nele imputadas, principalmente no que refere a relação campo e cidade. Logo o currículo cultural sendo uma abordagem educacional que incorpora a diversidade cultural, histórico e social no processo de ensino e aprendizagem, valoriza e integra as diferentes culturas e perspectiva dos alunos.

Na concepção dos professores, as respostas foram unânimes no tocante a importância do currículo cultural para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, porém eles mencionam uma dificuldade em relacionar o currículo cultural e o currículo padronizado.

P1 - Nós procuramos trabalhar com a realidade dos alunos, pegando o conhecimento que já vem pré estabelecido, como a comunidade é próxima a cidade, os alunos entram em contato com as coisas da de lá.

P2 – Não é difícil trabalhar com a cultura dos nossos alunos, mas com a proximidade da comunidade com a cidade, a gente vê que eles já querem ir pra cidade.

P3 – Sempre motivamos eles a valorizarem o trabalho do campo, com aquilo ainda podemos buscar, na comunidade vive da venda do açaí, pesca, do camarão, incentivamos os alunos a valorização essas coisas de temos de mais precioso para sobrevivência, o isso está se acabando, a cada tempo que passa temos menos açaí, e os peixes estão sumindo, é muita poluição, as pessoas que vem da cidade.

P4 – A escola da Ilha a gente é mais urbano, ela é diferente da escola do Alto Pirativa, por exemplo, lá é rural mesmo, porque eles sobrevivem da pesca da agricultura, volta pra escola Leonice é diferente, eu uso o livro do PCA pra mostrar para os alunos outras culturas.

P5 – Precisamos trabalha com os nossos não só os conteúdos, mas também mostra para eles outras coisas, principalmente mostrar as coisas da nossa comunidade e do mundo.

As respostas dos professores evidenciam, que mesmo de forma tímida, eles procuram implementar o currículo cultural em suas práticas pedagógicas, valorizando a cultura local, bem como, introduzindo os alunos a culturas e perspectivas de outras partes do mundo, ajudando-os a desenvolver uma visão global e inclusiva. Esta ação torna-se importante no tocante no que diz respeito sobre o tipo de sociedade e sujeitos estamos construindo.

De acordo com a compreensão de Lima e Melo (2016), ainda se mantém a ideia de um currículo escolar padronizado, sob a ótica racional do “conhecimento verdade”, deixando à margem outros saberes e formas de produzir conhecimento, privilegiando um currículo centrado na cidade. Envolvem a discussão sobre a supremacia de certos conteúdos escolares que foram escolhidos e validados, especialmente em contextos de aprendizado distintos, como é o caso da educação das comunidades rurais ribeirinhas da Amazônia.

Historicamente, os processos formativos vêm sendo implementados para solucionar problemas genéricos, uniformes, padronizados. Tenta-se solucionar questões que, em tese, eram feitas por todos os professores e que deveriam ser resolvidas mediante a fórmula genérica oferecida pelos especialistas no processo de formação dos professores. esse procedimento tem gerado algumas modalidades de formação nas quais predominam uma grande desconsideração do contexto do ensino, dos ambientes reais dos professores, já que, para problemas de educação distintos, sugeria-se a mesma solução, também desconsiderando a situação geográfica, social e educacional concreta do professor ou da professora e quais foram as circunstâncias nas quais tal problema de educação se inseria. (Muñoz, 2013, p.499)

Muñoz (2013) levanta uma crítica importante sobre a padronização excessiva nos processos formativos de professores. Ao tratar os desafios educacionais como problemas homogêneos, desconsidera-se a diversidade de contextos em que os docentes atuam, ignorando

aspectos cruciais como as especificidades regionais, sociais e econômicas que influenciam diretamente a prática pedagógica.

A generalização das soluções propostas pode comprometer a eficácia da formação continuada, tornando-a distante da realidade concreta dos professores. Em vez de oferecer estratégias adaptáveis e contextuais, impõe-se um modelo único que não contempla as complexidades do ensino em diferentes cenários. Isso pode gerar um distanciamento entre o que se aprende na formação e as reais demandas do cotidiano escolar.

Para que os processos formativos sejam mais eficazes, seria necessário um olhar mais atento às particularidades das escolas e dos professores, permitindo a construção de estratégias flexíveis e mais conectadas às necessidades reais da educação. Uma abordagem mais contextualizada poderia contribuir significativamente para a valorização do trabalho docente e para o aprimoramento do ensino como um todo.

Logo, a cultura ribeirinha é pouco valorizada em relação aos seus espaços de produção, à interação com o meio ambiente e à identidade de ser ribeirinho. Assim, torna-se essencial lutar pela valorização da diversidade cultural dessas comunidades e a incorporação de seus conhecimentos no currículo escolar, pois o currículo é uma importante ferramenta pedagógica utilizada pelas sociedades para conservar, modificar e atualizar os conhecimentos acumulados ao longo dos anos.

A educação ribeirinha na perspectiva de uma formação integral, que respeite, valorize e se aproprie dos saberes culturais dos alunos e da comunidade local como parte integrante da proposta pedagógica da escola, envolve sobretudo um currículo bem planejado, elaborado com a efetiva participação dos educadores, educandos e comunidade ribeirinha, sob o ponto de vista de seus interesses.

Quando solicitado aos entrevistados, que realizasse uma avaliação de como os conceitos culturais são experimentados nos currículos criados no cotidiano das escolas ribeirinhas, em diálogo com as particularidades locais, a diversidade cultural e os saberes locais, os professores e coordenadores pedagógicos responderam que

P1 – Eu costumo trabalhar com a realidade dos alunos, mas não é sempre, preciso planejar mais atividades assim.

P2 – Nós trabalhamos em forma de projeto, e de forma interdisciplinar, onde cada turma trabalha determinado aspecto do tema e depois a gente faz a culminância apresentando todo que foi feito com todas as turmas.

P3 – Sinceramente eu trabalho pouquíssimo

P4 – Foi muito bom o projeto que fizemos falando das parteiras e fizemos vários chás, medicinas e não medicinais.

P5 – Foi excelente quando trabalhei a semana da consciência negra, fizemos uma roda de conversa com várias turmas, trabalhamos o racismo, porque a gente precisa educar desde cedo nossas crianças para não serem racistas.

CP1 – Nossa área é bastante diferente, a gente tenta se adaptar calendário, a essa questão de chuva, a esse período de seca, os barcos não conseguem passar pelas praias, são coisa que preocupam a gente, as vezes não sabemos o fazer, porque não fenômenos da natureza, não em como prever.

CP2 – Em uma escala de 0 a 10 eu daria 2, ainda tem muito o que se trabalhar, o que se adequar, ainda tem muito o que se aprofundar, ainda tem que muito querer. Conhecimento eles têm, mas falta ainda fazer essa adaptação do currículo para realidade porque ainda não funciona de fato.

É perceptível que os conceitos culturais ribeirinhos não são consolidados no fazer pedagógicos, no planejamento e tão pouco incorporados no currículo da escola. As particularidades locais, a diversidade cultural e os saberes locais, aparecem de forma esporádicas e/ou pontual nas atividades pedagógicas, ou seja, o currículo cultural não é vivenciado no cotidiano escolar, mesmo o aluno vivenciando os sabres culturais fora da escola.

O currículo das escolas do campo deve ser constituído a partir da problematização crítica da realidade e do diálogo entre os diferentes saberes e práticas sociais, evidenciando uma dimensionalidade política capaz de desnaturalizar as relações de dominação e exclusão instituídas no meio social e entre os grupos sociais, permitindo que os/os educandos/as compreendam que os processos de construção de diferenças e das desigualdades são invenções históricas de homens e mulheres. (Lima; Melo, 2016, p. 76)

Nesse sentido os saberes culturais devem ser parte integrante do currículo escolar das escolas ribeirinhas, possibilitando o enriquecimento do currículo escolar, valoração dos saberes locais, tornando assim a aprendizagem significativa e emancipadora. Nota-se a importância de um currículo crítico e contextualizado para as escolas do campo, enfatizando o diálogo entre diferentes saberes e práticas sociais. Ao evidenciar a dimensão política da educação, propõe-se um ensino capaz de questionar e desnaturalizar as relações de dominação e exclusão, permitindo que os educandos compreendam que as desigualdades não são inerentes, mas sim construções históricas.

Esse enfoque reforça a necessidade de uma educação que vá além da mera transmissão de conteúdos, promovendo uma reflexão profunda sobre as estruturas sociais e os processos que geram e perpetuam as desigualdades. Ao reconhecer a pluralidade dos saberes e das realidades vividas pelos alunos, o currículo se torna um instrumento de transformação social, possibilitando a construção de uma consciência crítica e engajamento ativo na luta por justiça e equidade.

A implementação desse tipo de currículo demanda metodologias participativas, que valorizem as experiências dos educandos e promovam o diálogo como ferramenta fundamental para o aprendizado. Dessa forma, a educação pode ser um espaço de emancipação, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e capazes de atuar na construção de uma sociedade mais justa.

A escola é um importante espaço que apresenta uma dimensão incontestável no tocante a multiculturalidade, nela a promoção da interculturalidade ajuda a construir uma sociedade mais justa e respeitosa. Sendo que a interculturalidade se refere à interação entre culturas diferentes promovendo o diálogo, respeito e valorização da diversidade cultural. Nesse sentido, quando questionado aos entrevistados sobre as contribuições que a formação continuada em serviço, para a sua prática pedagógica eles responderam que:

- P1 – As formações são muito boas. A gente aprende bastante, mas se teve uma que contribuiu com a minha prática pedagógica foi a Escola da Terra.
 P2 – Olha a Escola da Terra, ela abriu nossos olhos para a realidade da comunidade.
 P3 – A gente tem muitas formações, todas contribuem de alguma forma.
 P4 – As formações me ajudaram muito a compreender melhor como trabalhar com os alunos, principalmente na alfabetização deles.
 P5 – Elas contribuem bastante, a gente aprende muitas coisas interessantes.
 CP1 – Eu não consigo fazer contribuições com esse tema porque não tem formação continuada pra essa área ribeirinha
 CP2 – A formação assim tem que partir também do interesse do professor. A secretaria oferece as formações dela, mas os professores tem que ter interesse na própria formação dele.

As respostas dos entrevistados revelam que os mesmos reconhecem a importância da formação contínua em serviço com foco na interculturalidade, porém não conseguem evidenciar elementos da formação para sua prática pedagógica. Faz necessário que as formações contribuam de forma a garantir que a aprendizagem dos alunos seja com foco na interculturalidade, como afirma Candau (2019), isso não significa limitar-se em um conjunto de prática esporádicas e sem interação com o currículo escolar, nem tão pouco deve ser apenas um conjunto de atividades ou um currículo específico, dirigido exclusivamente a determinados grupos socioculturais, pois isto tornar-se-ia uma abordagem compensatória.

O currículo constrói pertencimentos, identidades sociais, culturais e políticas que se relacionam com os contextos históricos e, desse modo, se constitui em um importante instrumento de formação identitária. Todavia, o currículo hegemônico dissemina uma visão que nega e invisibiliza pertencimentos, identidades sociais, culturais e políticas próprias dos sujeitos da Amazônia e tem sido utilizado como uma estratégia de dominação e subjugação desses mesmos sujeitos (Streck, 2012, p 20).

As escolas ribeirinhas precisam dar especial atenção as especificidades dos territórios e suas interrelações com a vida do educando, produzindo um currículo culturalmente potente, capaz de fortalecer a identidade e o sentimento de pertencimento dos alunos com a comunidade em que vivem. Nessa perspectiva a educação intercultural é capaz de oportunizar a interação e a integração, crítica, criativa, afetiva entre os sujeitos diferentes em diferentes contextos sociais e culturais.

Quanto a formação continuada em serviço das coordenadoras pedagógicas, é imprescindível que sejam incluídas no processo formativo, pois em suas respostas fica evidenciado a não participação das formações, ficando alheias ao processo formativo dos professores e professoras, bem como não se sentem responsáveis pelo processo formativo dos professores no ambiente escolar, entendendo que seria de responsabilidade e interesse dos professores buscarem a formação necessária para o fazer pedagógico. O coordenador pedagógico possui um papel fundamental no processo formativo dos professores, atuando como mediador no processo pedagógico, auxiliando os professores no planejamento das atividades pedagógicas, discutindo estratégias de ensino, ampliando e atualizando conhecimentos, refletindo sobre suas práticas pedagógicas, ajuda no fortalecimento do pensamento crítico e no trabalho em equipe, portanto, ele é uma peça fundamental para uma educação de qualidade.

Os saberes culturais na prática pedagógica desempenham um papel fundamental na construção de uma educação significativa. Incorporar os saberes no cotidiano escolar valoriza a diversidade e cria uma conexão entre o aprendizado e a realidade dos alunos. Os professores participantes da pesquisa consideram que:

P1 – Trabalhar com os saberes culturais locais, são muito importantes, os alunos se identificam mais, aprendem mais rápido.

P2 – É muito importante, pois partindo do que os alunos já sabem é mais fácil para eles aprenderem, aí cabe pra gente ter que ampliar os conhecimentos dos alunos.

P3 – Eu acho muito importante trabalhar com os saberes culturais da nossa comunidade, mas pra mim é muito ruim limitar os alunos apenas naquilo que eles já conhecem.

P4 – Eu considero muito importante, é mais significativo para os alunos.

P5 – É muito importante os alunos partindo do conhecimento mais próximo deles, que eles já conhecem, é mais significativo e mais prazeroso.

É unânime que os professores consideram importante trabalhar a partir dos saberes culturais, pois relacionar o currículo com os saberes e experiências culturais dos educandos, torna o aprendizado mais relevante e significativo. Os professores ao reconhecerem a importância de integrar os saberes culturais ao processo pedagógico, aproximam a realidade sociocultural dos alunos tornando a aprendizagem mais significativa, reconhece, valoriza e respeita a diversidade cultural dos alunos. Ao solicitar que os professores exemplificassem como trabalham com os saberes culturais da comunidade em sua prática docente, os professores elencaram algumas atividades, destas selecionei uma de cada professor entrevistado descritas abaixo.

Quadro 2 – Atividade selecionada pelo P1

P1
Produção Textual - Produção de um aluno
O Boto e o Matupiri
<p>O boto veio para comer os matupiris, vinha em alta velocidade e tinha um pescador com uma malhadeira no rio.</p> <p>O boto sem perceber com a velocidade que vinha, se malhou, se trançou na malhadeira. E quase morrendo estava, e os matupiris ficaram olhando com sentimento (com pena).</p> <p>O boto falava: - Me ajudem! Eu não quero morrer!</p> <p>Os matupiris voltaram em grande quantidade e começaram a roer a malha da malhadeira e o boto se soltou.</p> <p>Assim que o boto se viu solto, abanou o rabo as chamou e abraçou os matupiris.</p>

Texto adaptado pelo P1

O P1 relatou que os alunos apresentavam muitas dificuldades em realizar produção textual, e em planejamento, conversou com a coordenadora pedagógica que iria tentar algo diferente com os alunos, “pois que tudo que se fala vira texto” (P1, 2024), que permitiria que os alunos falassem sobre suas preferências e a partir daí cada um criar seu texto. O texto adaptado acima, foi produzido por um aluno que ainda não era alfabetizado.

P1 ao ser questionado como fora o desfecho da atividade, o professor demonstrou que não desenvolveu atividades que valorizasse a cultura local. O texto produzido pelo aluno, tem condições de explorar a cultura ribeirinha, ampliação de vocabulário, valores e princípios éticos, bem como trabalhar várias temáticas através da interdisciplinaridade.

Quadro 3 – Atividade selecionada pelo P2

P2
Projeto Meio Ambiente
<p>Temas trabalhados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poluição do rio • Pesca de Peixes • Manejo e venda do açaí • Pesca do Camarão

A P2 considerou de extrema relevância o tema do projeto devido ao alto índice de poluição do Rio Vila Nova, com isso, a escarces de peixe e camarão. Pela diversidade e heterogeneidade da turma, fora incluído o manejo e venda do açaí, temas da vivencia dos alunos.

P2 ao descrever as atividades realizadas através do projeto, identificou que conseguiu trabalhar os temas propostos de forma interdisciplinar e relacionando como cotidiano dos alunos, valorizando os aspectos culturais da comunidade.

Quadro 4 – Atividade selecionada pelo P3

P3
Leitura e Contação de Histórias
<p>Atividade trabalhada: A Sacola viajante</p> <p>As crianças levavam uma sacola com um livro para realizarem a leitura em casa; após a leitura, as crianças contavam e recriavam a história lida. A recriação deveria ser feita como se as personagens vivem na comunidade.</p>

A P3 destacou a atividade da sacola viajante, pois trabalha com os alunos a fluência leitora, assim pôde aliar a leitura com a valorização da comunidade, bem como despertou nos alunos, criatividade para criação de novos enredos, sentimento de pertencimento e identidade ribeirinha.

Quadro 5 – Atividade selecionada pelo P4

P4
Roda de Conversa
<p>Tema: Semana da Consciência Negra</p> <p>Foi trabalhado com os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identidade; • A cultura dos povos afro-brasileiros; • Racismo / antirracismo • Igualdade racial

A P3 selecionou a roda de conversa sobre a semana da consciência negra, pois considerou que a proposta lhe possibilitou trabalhar diversos temas de forma interdisciplinar. Proporcionando aos alunos, o sentimento de pertencimento, identidade e valorização da comunidade em que vive.

Quadro 6 – Atividade selecionada pelo P5

P5
Projeto Chás Medicinais
<p>A utilização dos Chás: as crianças pesquisaram na comunidade quais chás eram usados, quais os benefícios, e se tinham poder de cura.</p> <p>Após a pesquisa os alunos, fizeram as receitas de alguns chás, criaram uma horta para plantar os mudas dos chás que pesquisaram.</p> <p>Em reunião de pais a escola sempre deixava a disposição da comunidade alguns chás para que provassem.</p>

A P5 destacou o projeto com chás medicinais, pois considerou que a atividade evidenciou uma cultura que permanece viva na sua comunidade.

As atividades selecionadas pelos professores, ajudaram a promover uma conexão dos alunos com as suas culturas locais, reforçando o senso de pertencimento ao seu território, preservando o patrimônio cultural para gerações futuras. As atividades permitem que os alunos aprendam sobre a diversidade e a riqueza cultural da sua comunidade.

A produção do conhecimento se constitui no processo de reflexão crítica de suas práticas sociais, no qual conhecer significa autoconhecer-se e apropriar-se de suas próprias histórias, a partir das releituras construídas no diálogo/confronto com os conhecimentos construídos a partir de outros referenciais políticos e culturais. (Lima, 2016, p. 178)

A produção do conhecimento não ocorre de forma isolada, mas sim por meio de um processo de reflexão crítica sobre as práticas sociais. Conhecer, nesse sentido, vai além da simples absorção de informações; trata-se de um movimento de autoconhecimento e apropriação da própria trajetória, construído no diálogo e no confronto com diferentes referenciais políticos e culturais.

Essa perspectiva reforça a importância da pluralidade na construção do saber, reconhecendo que o conhecimento não é neutro e está sempre inserido em um contexto social e histórico. Ao se envolver em releituras críticas, os indivíduos não apenas compreendem sua própria história, mas também ampliam sua visão sobre o mundo, desenvolvendo uma consciência que lhes permite questionar e transformar as realidades que os cercam.

Portanto, esse processo de construção do conhecimento favorece a emancipação intelectual, estimulando uma postura ativa e reflexiva diante da sociedade. A valorização do

confronto de ideias e da diversidade de referenciais torna-se essencial para a formação de sujeitos críticos e comprometidos com a transformação social.

Nesse sentido solicitei que comentasse sobre as contribuições da prática docente para o fortalecimento da identidade territorial e social dos educandos ribeirinhos, os professores afirmaram que

P1 – Acho muito importante, as crianças precisam compreender melhor o lugar em que vive e proteger também.

P2 – Compreendo que o meu papel é muito importante, porque tenho que dar condições pra que as crianças possam viver melhor na comunidade, ajudando a preservar esse rio.

P3 – Eu acho que o papel do professor é essencial para a alfabetização das crianças, principalmente pra que elas compreendam a importância de manter preservado o lugar em vive.

P4 – Eu tenho contribuído bastante com a aprendizagem dos alunos, promovendo reflexões sobre nossa comunidade. Assim os alunos vão entendendo a importância de ter um lugar bom pra se viver.

P5 – Eu acho muito importante nosso papel de professor. A gente tá sempre ajudando os alunos a entenderem e principalmente valorizarem o lugar em que vivem.

Os professores possuem consciência da importância do seu papel como mediador e facilitador do processo educativo no fortalecimento da identidade territorial e social dos educandos ribeirinho, pois realizam ações pedagógicas, ainda que de forma muito pontual, que reconhecem e valorizam sua cultura, história e a relação com o meio em que vivem.

A ação pedagógica dos professores e da coordenação pedagógica deve incluir elementos da cultura ribeirinha, como as histórias do local, lendas, tradições e as práticas de subsistência, como a pesca, o manejo do açaí, despulpador de frutas, a profissão de catraieiro, oficinairo naval, e tudo que o cerca, pois é de suma importância que os alunos compreendam a relação entre a sua identidade e o território em que vivem.

A proposta de currículo intercultural deve ser construída através de espaços de diferentes saberes e experiências, colocando-se como lugar de diálogo entre as formas de conhecimento e práticas sociais. Como afirma Lima e Melo (2016, p. 73) “são práticas sociais curriculares que buscam criar novas estratégias de seleção e organização do conhecimento”, onde os conteúdos escolares dialoguem com a realidade ribeirinha, tornando o aprendizado mais significativo para o aluno. Para tanto o professor possui significativa importância na valorização e fortalecimento da identidade territorial e social dos educandos ribeirinhos, promovendo o reconhecimento e valorização de suas raízes enquanto desenvolvem competências para atuar no mundo de forma mais consciente e crítica.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Amazônia amapaense é um universo multicultural, de um povo com características ricas e diversas. Nesse sentido, a educação deve levar em consideração as características de cada localidade, especialmente das escolas do campo, das águas e das florestas. Nossa pesquisa intitulada *EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E AS ESCOLAS RIBEIRINHAS*: contribuições da formação continuada para o desenvolvimento de um currículo intercultural nas escolas das travessias dos rios e igarapés da Amazônia amapaense tem como objetivo geral compreender em que medida a formação continuada em serviço, proporcionada pela Secretaria Municipal de Educação (SEME) do Município de Santana-AP, voltada para os educadores que atuam em escolas ribeirinhas da Amazônia amapaense, contribui para que os docentes desenvolvam suas práticas considerando os saberes e as interculturalidades das comunidades.

Conforme explicitado, a perspectiva formativa envolve não apenas as escolas urbanas, mas também aquelas situadas nas áreas rurais, pois a Educação do Campo precisa ser constituída de forma diferenciada, atendendo a realidade dos sujeitos que nele residem e que dependem de conhecimentos específicos para garantir suas sobrevivências, conhecimentos estes que fazem parte de um currículo organizado por pessoas que não conhecem esta realidade, se tornando assim uma educação monocultural e urbanocêntrica.

Para um ensino mais justo e representativo, é fundamental incluir saberes locais, respeitar o contexto sociocultural e permitir que os próprios indivíduos tenham voz na construção do currículo. A educação precisa dialogar com as realidades dos sujeitos e ser um instrumento de valorização da diversidade, permitindo que conhecimentos tradicionais coexistam com conteúdo acadêmicos, formando cidadãos conscientes e preparados para atuar em seus próprios ambientes.

O município de Santana prioriza as formações continuadas em serviço, proporciona aos professores um número considerado de formações, porém faz-se necessário que as formações sejam momentos de reflexão crítica, de valorização das diversidades e multiculturalidades das localidades onde as escolas estão inseridas, para que assim possamos construir uma escola ribeirinha com práticas pedagógicas que considere, em seu currículo os saberes e as interculturalidades locais.

Percebeu-se que as formações promovidas pelos Programas e Parcerias, para a Secretaria Municipal de Educação, não possuem conexão entre si. Cada programa possui suas pautas formativas, e essa falta de conexão gera uma sobrecarga para o professor(a), pois fica a

critério dele(a) escolher qual das formações melhor atende às necessidades de sua prática pedagógica. Esse cenário não apenas dificulta o processo de escolha, mas também pode desmotivá-lo(a) a participar ativamente do processo formativo.

Dessa forma, as formações deveriam ser organizadas de maneira complementar, proporcionando ao professor(a) um aprimoramento contínuo e alinhado com sua realidade pedagógica. A integração entre os diferentes programas permitiria uma experiência formativa mais fluida, coesa e enriquecedora, garantindo que os docentes se sintam mais preparados e engajados em sua jornada profissional.

Nas formações promovidas pelos programas PCA e EPV, percebe-se uma lacuna significativa na valorização dos saberes locais e das práticas pedagógicas que dialogam com a realidade das comunidades do campo, das águas e das florestas. A ausência de uma abordagem contextualizada impede que os profissionais desenvolvam estratégias eficazes de ensino que respeitem e integrem os modos de vida, as tradições e os conhecimentos ancestrais dessas populações.

Essa desconexão entre os as formações, impacta diretamente a construção de identidades culturais e a autonomia dos sujeitos envolvidos, reforçando um modelo educativo que muitas vezes ignora a diversidade e as especificidades territoriais. Para uma formação continuada mais significativa, é fundamental que os programas PCA e EPV, incorporem metodologias participativas e interdisciplinares, promovendo o diálogo entre saberes acadêmicos e conhecimentos tradicionais, e garantindo que os profissionais da educação estejam preparados para atuar de maneira crítica e transformadora.

É importante salientar que a educação do campo, das águas e das florestas possuem especificidades que precisam ser levadas em consideração no processo formativo dos professores. A educação do campo deve ser voltada para os interesses e o desenvolvimento sociocultural, atendendo às suas diferenças históricas e culturais das comunidades.

Dentre as diversas formações em serviço que os professores participaram, a Escola da Terra, das Águas e das Florestas Tucujus, buscou pautas formativas que valorizassem a cultura, os saberes e a territorialidade em que escola estava inserida; procurou atender às necessidades formativas dos professores, fortalecendo assim, o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas às comunidades atendidas, no sentido de elevar o desempenho escolar dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental.

A partir desta análise, conseguimos responder ao objetivo principal desta pesquisa, pois as formações continuadas em serviço, promovidas pelo município de Santana, juntamente com os programas, vem contribuindo em partes para que os docentes desenvolvam suas

práticas considerando os saberes e as interculturalidades das comunidades, pois as pautas formativas dos programas Criança Alfabetiza e Educar Pra Valer, privilegiam a padronização do currículo urbanocêntrico.

A dicotomia entre currículo urbano e currículo da escola do campo reflete diferenças profundas na organização social, cultural e econômica dos espaços urbanos e rurais. Enquanto o currículo urbano é geralmente estruturado de forma a atender às demandas de uma sociedade globalizada, tecnológica e voltada para o mercado de trabalho urbano, o currículo da escola do campo busca contemplar as especificidades das comunidades rurais, respeitando seus modos de vida, saberes tradicionais e práticas produtivas locais.

As formações continuadas, para as escolas do campo, devem privilegiar o currículo que seja contextualizado e significativo para a realidade dos estudantes rurais. A escola do campo precisa desempenhar um papel fundamental na manutenção da identidade cultural e no fortalecimento das comunidades tradicionais, promovendo o protagonismo dos estudantes na construção de um futuro alinhado às suas raízes.

A valorização dos saberes locais nas escolas urbanas e a inserção de tecnologias e métodos inovadores nas escolas do campo podem contribuir para uma formação mais equilibrada e inclusiva, reduzindo desigualdades e garantindo que a educação seja um direito acessível e adequado às realidades de todos os estudantes.

A formação de Escola da Terra, das Águas e das Florestas Tucujus, buscou estruturar a metodologia que fortalecesse currículo intercultural, a necessidade formativa dos professores, a valorização do território em que a escola está inserida, para tanto fora dividido em dois tempo, sendo o tempo da universidade, que caracteriza-se pelo período de estudo fortalecendo os conhecimentos teóricos, e o tempo comunidade, que é a vivência em comunidade, através dessa metodologia deportou no grupo de professores a necessidade da efetivação do currículo intercultural nas escolas do campo, porém, ainda se faz necessário a apropriação dos saberes culturais das comunidades por parte dos professores, pois acredito que está dificuldade dos docentes em desenvolverem um currículo cultural eficaz, dá-se ao fato dos mesmo não farem parte, não vivenciam as experiências culturais da comunidade em que a escola está inserida, especificamente na EMEB Foz do Rio Vila Nova, onde 90% (noventa por cento) dos professores moram em Santana, deste modo, todos os dias eles realizam a travessia para ministrarem aula e retornam para Santana. Já na EMEB Leonice Dias Borges, as professoras que participaram da pesquisa, moram na Ilha de Santana, porém percebo que não há um sentimento de pertencimento quanto a identidade de uma comunidade ribeirinha, pois em uma

das respostas dada por uma professora, ela considera a Ilha de Santana um espaço urbano pela proximidade com a cidade.

Nessa perspectiva, percebeu-se que o currículo cultural é pouco evidenciado nas práticas pedagógicas dos professores. Os territórios em que as escolas estão inseridas, apresentam uma diversidade de culturas, e ainda assim se percebe que as atividades pedagógicas que evidenciam as culturas são pontuais, através de projetos e/ou realizadas de forma esporádica, o que não permite uma consolidação do currículo intercultural. As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, valorizam predominantemente, o currículo padronizado e urbanocêntrico, acredito que isso se deva em virtude da imposição, pelos sistemas de ensino, da priorização de um currículo padronizado e monocultural.

É importante ressaltar que os/as professores/as e coordenadoras pedagógicas consideram muito relevante a implementação de um currículo intercultural, capaz de garantir uma formação integral do educando. Reconhecem ainda, a importância de uma formação continuada em serviço que privilegie e valorize os aspectos culturais, enfatizando os conhecimentos, valores e tradições das comunidades em que escola está inserida.

Neste sentido, faz-se necessário implementar o currículo intercultural nas escolas ribeirinhas, pois a partir da perspectiva dos saberes locais, a aprendizagem torna-se mais significativa e prazerosa. Ao desenvolver as práticas pedagógicas partindo dos saberes culturais locais para os saberes culturais globais, permitirá aos educando uma ampliação dos conhecimentos.

Percebeu-se ao longo da pesquisa que o Município de Santana não possui o plano de formação continuada em serviço próprio, as formações são hierarquizadas, bem como planejadas pelos programas com foco nos resultados das avaliações externas. O grande desafio do município será a elaboração de um plano de formação continuada em serviço que tenha uma pauta formativa que atenda às necessidades dos professores e que consiga superar a dicotomia entre cidade e campo, currículo padronizado monocultural e currículo intercultural.

Esse modelo, embora voltado para o desempenho medido por indicadores padronizados, pode não contemplar plenamente as necessidades específicas dos professores e os desafios reais enfrentados no cotidiano escolar.

O grande desafio apontado - desenvolver um plano de formação continuada em serviço que supere a dicotomia entre cidade e campo e que dialogue com um currículo mais inclusivo e intercultural - revela a necessidade de uma abordagem formativa mais contextualizada. Para que essa proposta seja eficaz, é fundamental garantir que os docentes tenham voz ativa no processo de elaboração da pauta formativa, permitindo que suas experiências e demandas sejam

incorporadas. Além disso, um plano estruturado deve considerar as particularidades regionais, promovendo estratégias flexíveis que atendam às diversas realidades escolares.

Ao adotar uma perspectiva mais integrada e participativa, o município pode avançar na construção de um modelo de formação que valorize a diversidade e contribua para a melhoria da qualidade do ensino, fortalecendo tanto a identidade docente quanto o impacto pedagógico nas comunidades em que os professores atuam. Isso exige não apenas planejamento, mas também um compromisso contínuo com o desenvolvimento profissional dos educadores e com a construção de uma educação mais equitativa e contextualizada.

Falar sobre educação intercultural e as escolas ribeirinhas é falar de respeito, significa reconhecer o outro cuidando para que seus direitos não sejam menosprezados. Falar sobre interculturalidade é preciso que nos reconheçamos como interlocutores válidos, aceitando-nos uns aos outros livres de preconceitos. A ação educativa intercultural ajuda as pessoas a se conectarem com suas culturas e tradições, fortalecendo o senso de pertencimento e identidade.

A interculturalidade está presente em nosso fazer pedagógico cotidianamente, pois é necessário articular as diferenças para que possamos eliminar as desigualdades, isso só será possível através da interculturalidade consolidada no currículo escolar.

Para que de fato a interculturalidade seja um elemento fundamental no fazer pedagógico, especialmente em contextos diversos como o das escolas ribeirinhas, onde a realidade cultural, social e ambiental é marcada por particularidades que demandam uma abordagem educacional sensível e inclusiva. A articulação das diferenças, é essencial para promover a equidade e superar as desigualdades, e isso só pode ser alcançado por meio de uma prática educativa intercultural.

Nas escolas ribeirinhas, a interculturalidade deve ser consolidada no currículo escolar de maneira a valorizar os saberes locais, as tradições, as línguas e os modos de vida das comunidades. Isso implica em respeito e valorização das culturas locais, pois o currículo deve incorporar os conhecimentos tradicionais, as histórias, as práticas e os valores das comunidades ribeirinhas, reconhecendo-os como parte integrante do processo educativo.

A interculturalidade pressupõe um diálogo entre os saberes científicos e os saberes tradicionais, de modo que os alunos possam compreender e articular diferentes formas de conhecimento, partindo das particulares locais para o global, ampliado a visão de mundo e de sociedade dos alunos. A interculturalidade não se limita à valorização cultural, mas também busca combater as desigualdades sociais e educacionais, promovendo a inclusão e a justiça social.

É essencial que os educadores estejam preparados para trabalhar em contextos interculturais, a formação de professores deve lhes permitir compreender e valorizar a diversidade cultural e desenvolver práticas pedagógicas inclusivas. Nesse contexto a participação da comunidade na construção de um currículo intercultural permitirá uma parceria com as comunidades ribeirinhas, garantindo que suas vozes e necessidades sejam ouvidas e consideradas.

O currículo deve ser pensado e elaborado a partir do contexto ribeirinho, considerando as especificidades geográficas, econômicas e culturais, de modo que a educação faça sentido para os alunos e suas realidades, proporcionando uma aprendizagem contextualizada. Ao consolidar a interculturalidade no currículo das escolas ribeirinhas, é possível criar um ambiente educacional que não apenas respeita a diversidade, mas também a transforma em uma ferramenta poderosa para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Essa abordagem contribui para o empoderamento das comunidades e para a superação das barreiras que perpetuam as desigualdades.

A construção de práticas educacionais pautadas na valorização das identidades, na democratização do conhecimento e no fortalecimento da autonomia dos sujeitos envolve múltiplas dimensões dentro do campo educacional. Além de representar um compromisso com a inclusão e a equidade, essa abordagem reforça a necessidade de uma educação crítica e emancipatória, que respeite as diversidades socioculturais e incentive o pensamento reflexivo.

A valorização das identidades no contexto escolar implica um reconhecimento das experiências individuais e coletivas dos educandos. Isso exige currículos flexíveis e estratégias pedagógicas que permitam a representação de diferentes perspectivas, evitando a imposição de uma narrativa única e homogênea.

A democratização do conhecimento, por sua vez, está diretamente relacionada à superação das barreiras que limitam o acesso à informação e ao aprendizado. Esse princípio requer o fortalecimento de políticas públicas que garantam o acesso à educação de qualidade, a ampliação de espaços de participação ativa dos estudantes e a integração de tecnologias que facilitem a construção coletiva do saber.

Ao integrar a diversidade cultural ao currículo e ao desenvolvimento profissional dos docentes, promovemos uma educação mais significativa e conectada com a realidade das escolas do campo. Dessa forma, garantimos que o aprendizado não seja apenas uma transmissão de conteúdos, mas sim um instrumento de emancipação, transformação e valorização da identidade de cada educando.

REFERÊNCIAS

ALBARADO, Edilson da Costa; VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira. **Identidade Cultural Ribeirinha e Práticas Pedagógicas**. Jundiaí: Paco, 2015.

ALBINO, Ângela C A; SILVA, Andréia F. BNCC e BNC Formação de Professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v13, n25, 137-153, jan/mai.2019.

ALMEIDA, M. I. **Formação do Professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez. 2012

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. Educação do Campo e a Formação de Professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. **Ci.&Tróp.**, Recife, v34, n.2, p. 207-226, 2010.

APLLE, Michel W. **Educando à Direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. Tradução de Dinah Abreu Azevedo; revisão técnica de José Eustáquio Romão. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003 – (Biblioteca Freiriana; v 5)

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). **Por uma educação do campo**. 5ª ed. Petrópolis, Rj: Editora Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel G. Currículo, **Território em Disputa**. 5ª Ed. Editora Vozes, Petrópolis. 2022.

ANFOPE Associação acional pela formação dos profissionais da educação. Fórum nacional de direitos de faculdades/centros/departamentos de educação ou equivalentes das universidades públicas brasileiras (FORUMDIR). **Manifesto em defesa da formação de professores**. 14/12/2018. 2018. Disponível em http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/12/NOTA_FORMAÇÃO%C3%87%C3%830_PROFESSORES-Anfope-Forumdir.pdf Acesso em: 20. Jun. 2023.

ANPEd Associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação. et al. **Nota sobre a Base Nacional Comum para Formação de Professores**. 21/12/2018. Disponível em <http://www.anped.org.br/new/nota-sobre-base-nacional-comum-para-formação-de-professores>. Acesso em : 20/06/2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores**. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 1/2002 - **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. MEC: Brasília - DF, 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CEB/2/2008 - **Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. MEC: Brasília - DF, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Diário Oficial da União, Brasília, 1º de julho de 2015.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Institui a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). 2010.

COSTA, Maria da Conceição dos S; FARIAS, Maria C. G; SOUZA, Michele B. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Formação de Professores no Brasil: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente. **Movimento Revistas de Educação**, Niterói, ano06, n10, p. 91-120, jan/jun.2019.

CAMARGO, Leila M. HAGE, Salomão A. M. GOMES, Raimunda K. S. FIGUEIRÊDO, Arthane M. Diversidade sociocultural e currículo nas Amazônias: desafios no enfrentamento à monocultura das mentes. **Revista e-Currículo**. São Paulo, v 20, n. 1, p. 238-261, jan/mar. 2022.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma Educação do Campo:** Traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edegar Jorge; RICARDO, Paulo (Orgs.). Educação do Campo: Identidades e Políticas Públicas. Brasília – DF, 2002.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 15, p. 679-684, 2006.

CANDAU, Vera. M. (Org.). **Reinventar a escola.** 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2019.

CANDAU, Vera M. Cotidiano escolar e Práticas Interculturais. **Cadernos de Pesquisa**. V46 n161 p.802-820 jul/set. 2016.

CANEN, Ana. MOREIRA, Antônio F. B. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. **Educação em Debate**. Fortaleza. ano 21, v 2.n 38 p. 12-23 2001.

COPPETE, Maria C. **Educação Intercultural e sensibilidade:** possibilidades para a docência. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012

CORTESÃO, Luiza. STOER, Stephen R. A Interculturalidade e a educação Escolar Dispositivos Pedagógicos e a Construção da Ponta entre Culturas. **Inovação**, 9, 1996, 35-51.

CORDEIRO. Albert A. de S. Interculturalidade e Cultura Popular: Debatendo a Folclorização da Educação Escolar. Ver. **FAEEBA – Ed e Contemp**, Salvador, v. 31, Nº 67, p. 308-324, jul./set. 2022.

COSTA, Maria V. ROSA, Hessel S. SOMMER, Luis H. Estudos Culturais, Educação e Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**. maio/jun/jul/ago, Nº 23, 2003.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. **Todos pela Educação e o Episódio Costin no MEC:** a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. Trabalho Necessário, Rio de Janeiro, n. 15, 2012.

FLEURI, Reinaldo M. **Educação Intercultural e Formação de Educadores.** Editora do CCTA, João Pessoa. 2018.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa.** 3º edição. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORES, M. A. (2003). **Dilemas e desafios na formação de professores**. In Pacheco & Envagelista (Orgs.). Formação de professores: Perspectivas educacionais e curriculares, (p. 127-160). Porto: Porto Editora.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.** Campinas, v33, n119, p. 379-4004, p. 379-404. abr/jun. 2012

GUEDES, Marilde Queiroz. **A Nova política de formação de professores no Brasil: enquadramento da Base Nacional Curricular e do Programa de Residência Pedagógica**, 2018.

GARCIA, Marcelo, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora. 1999

GERHARDT, TE; SILVEIRA, DT. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HAGE, Salomão M. b. **Cadernos de Educação/ FaE/PPGED/UFPel – Pelotas [38]: 69-93**, janeiro/abril 2011.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, v 13, n25, p.187-201, jan/mai. 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

MINAYO, Maria C.S. **O desafio do conhecimento**, 14º. Ed. São Paulo: Hucitec, 2015.

LIMA, Elmo de Souza. MELO, Keylla Rejane Almeida. **Educação do Campo: reflexões políticas e teórico-metodológico**. Teresina: EDUFPI, 2016.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32. maio/ago. 2006.

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

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora vozes, 21º edição. 2002.

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 38, n. 140, p. 587-609, Jul. 2017.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, pp. 89-117, março/ 2003.

MUÑOZ, Francesc Imbernon. A Formação dos professores e o desenvolvimento do currículo. In **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Cap. 28. 2013.

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

PIANA, MC. A construção do perfil do assistente social no cenário educacional [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: **Cultura Acadêmica**, 2009.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: Mecanismos para a validação dos resultados.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

SACRISTÁN, José Gimeo. **Saberes e Incertezas Sobre o Currículo.** Penso. Porto Alegre. 2013.

SACRISTÁN, José Gimeo. **O Currículo Uma reflexão sobre a prática.** 3ª ed. Penso. Porto Alegre. 2017.

SANTOS, Ramofly Bicalho. História da Educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Teias** v. 18, n. 51, 2017 (out./dez.).

SHIVA, Vandana. **Monocultralismo da Mente: perspectiva da biodiversidade e da biotecnologia.** São Paulo: Gaia. 2003.

SILVA, Deise R. Hegemonia e Educação: teoria e prática para mudança política. I JOINGG - Jornada Internacional de Estudos e Pesquisas em Antonio Gramsci – VII JOREG – Jornada Regional de Estudos e Pesquisas em Antonio Gramsci. **Práxis, Formação Humana e a Luta por uma nova Hegemonia.** Fortaleza/CE. 2016

SILVA, Vanilda Alves da. REBOLO, Flavinês. A Educação Intercultural e os Desafios para a Escola e para o Professor. **Interações,** Campo Grande, MS, v18, n. 1, p. 179-190, jan/mar. 2017.

STRECK, Danilo R. Qual o conhecimento que importa? Desafios para o currículo. Universidade do Vale do Rio dos Sinos São Leopoldo, Rio Grande do Sul. **Currículo sem Fronteiras,** v. 12, n. 3, p. 8-24, Set/Dez 2012.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva.** 5.ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. In Seminário de pesquisa sobre o saber docente, 1996, Fortaleza. **Anais....**Fortaleza: UFCE, 1996.

TAVARES, Manuel. GOMES, Sandra R. Multiculturalismo, interculturalismo e decolonialidade: prolegômenos a uma pedagogia decolonial. **Dialogia,** São Paulo, n29, p. 47-68, mai./ago. 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, Culturas e Educação. **Revista Brasileira de Educação,** Nº 23, maio/jun/jul/ago 2003.

ZEFERINO, Vânia Maria. CRUZ Cassius. **A Educação do Campo e Seus Desafios.** Universidade Federal do Paraná. 2014.

SCHNEIDER, Magalis Bêsser Dorneles. A prática educativa emancipadora nas escolas do campo. **Revista Brasileira de Educação,** Nº 23, maio/jun/jul/ago 2003.

XIMENESI, Priscilla de Andrade Silva. MELO. Geovana Ferreira. BNC – Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Rev. bras. Estud. Pedagog.,** Brasília, v. 103, n. 265, p. 739-763, set./dez. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A – REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (RCLE)

REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. O título da pesquisa é “**EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E AS ESCOLAS RIBEIRINHAS: contribuições da formação continuada para o desenvolvimento de um currículo intercultural nas escolas das travessias dos rios e igarapés da Amazônia amapaense**”. O objetivo desta pesquisa é compreender o tipo de formação continuada proporcionada aos educadores que atuam em escolas ribeirinhas da Amazônia Amapaense e como ela contribui e/ou influencia no desenvolvimento de currículos culturais. A pesquisadora responsável por essa pesquisa é Cirlene Damasceno Picanço, Mestranda, do Programa de Pós Graduação em Educação-PPGED, da Universidade Federal Do Amapá.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a.

As informações serão obtidas da seguinte forma: através de entrevista semi estruturada, de forma individual, com duração no máximo de 30 minutos, com perguntas sobre a participação em formações continuadas e seus desafios, as suas necessidades formativas, currículos culturais, utilizando gravações de áudios e registros fotográficos como suporte para as informações. As visitas ocorrerão de acordo com a disponibilidade dos participantes, em uma das salas da escola, previamente preparadas para que o participante, se sinta acolhido e a vontade para responder o questionário. Sua participação envolve os seguintes riscos: apresentar nervosismo sobre o que vai ser perguntado, ou se aborrecer ao responder questionários longos ou ainda, sentir desconforto por desconhecer o assunto objeto da pesquisa. Sua participação pode ajudar os pesquisadores a entender melhor quais os desafios para a integração de currículos culturais ribeirinhos no contexto das formações continuadas, de maneira que os desafios para essa integração possam se transformar na busca de novos caminhos na experiência educativa, de tal sorte que se traduzam em possibilidades de reestruturar o processo de formação continuada para o desenvolvimento de currículos culturais em escolas ribeirinhas, permitindo assim, que por meio de ações pedagógicas os educadores possam desenvolver suas atividades estimulando seus alunos a produzirem conhecimento de acordo com o contexto social em que vivem, trazendo para dentro de sala de aula, os saberes culturais vivenciados por eles em seu cotidiano, e assim tornar prática educativa mais interessante para as comunidades ribeirinhas do Município de Santana. Assim, você está sendo consultado sobre seu interesse e disponibilidade de participar dessa pesquisa. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará nenhuma penalidade.

Você não receberá pagamentos por ser participante. Se houver gastos com transporte ou alimentação, eles serão ressarcidos pelo pesquisador responsável. Todas as informações obtidas por meio de sua participação serão de uso exclusivo para esta pesquisa e ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável. Caso a pesquisa resulte em dano pessoal, o ressarcimento e indenizações previstos em lei poderão ser requeridos pelo participante. Os pesquisadores poderão contar para você os resultados da pesquisa quando ela terminar, se você quiser saber.

Para maiores informações sobre os direitos dos participantes de pesquisa, leia a Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa elaborada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), que está disponível para leitura no site: http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode entrar em contato com a pesquisadora através do telefone (96)98148-8882, pelo e-mail c.lenedpicanco@gmail.com, e endereço Rua General Rondon, nº 719, Bairro: Laguinho, CEP: 68908-181, Macapá – Ap.

No caso de aceitar fazer parte como participante, você e o pesquisador devem rubricar todas as páginas e também assinar as duas vias desse documento. Uma via é sua e a outra ficará com o(a) pesquisador(a).

Consentimento do participante

Eu, abaixo assinado, entendi como é a pesquisa, tirei dúvidas com a pesquisadora e aceito participar, sabendo que posso desistir em qualquer momento, durante e depois de participar. Autorizo a divulgação dos dados obtidos neste estudo mantendo em sigilo minha identidade. Além de autorizar o uso de imagem e a publicação de fotos, desde que seja para fins acadêmicos. Informo que recebi uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e assinadas por mim e pelo Pesquisador Responsável.

Nome do(a) participante: _____

Assinatura: _____

Local e data: _____

Declaração do pesquisador

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante para a participação neste estudo. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome do Pesquisador: _____

Assinatura: _____

Local/data: _____

Presenciei a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do participante.

Nome: _____

Assinatura: _____

Roteiro para entrevista com Professores
--

DATA: / / ENTREVISTADOR:

ENTREVISTADO(A):

ÁREA DE ATUAÇÃO:

FORMAÇÃO:

TIPO DE VÍNCULO:

TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA:

Eixo: PERFIL PROFISSIONAL

- ✓ Fala como iniciou sua vida profissional

Eixo: FORMAÇÃO CONTINUADA

- ✓ Qual a sua concepção sobre a formação continuada?
- ✓ Comente sobre as Formações continuadas que teve acesso e relação com a realidade

da escola ribeirinha

Eixo: NECESSIDADE FORMATIVA

- ✓ Elenque temas que vc julga importantes para serem abordadas em formações oferecidas

pela SEME

- ✓ Liste os temas que a SEME já ofertou em formação para os docentes da escola e quais vc considera que foram significativos para sua prática pedagógica.

Eixo: CURRÍCULO CULTURAL / CURRÍCULO FORMAL

- ✓ Estabeleça a relação existente entre o currículo cultural e o currículo formal

desenvolvido na escola;

- ✓ Faça uma avaliação de como os conceitos culturais são experimentados nos

currículos criados no cotidiano das escolas ribeirinhas em diálogo com as particularidades locais, a diversidade cultural e os saberes, para instigar os sujeitos na construção de suas identidades

Eixo: PRÁTICA PEDAGÓGICA

- ✓ Contribuição das formações para as práticas interculturais na escola (incluir antes o

conceito que possui sobre interculturalidade e a importância para escolas ribeirinhas com o a que atua

- ✓ Listar atividades que desenvolve e que contribuem para uma prática intercultural

- ✓ Comente sobre a importância dos saberes culturais locais para a aprendizagem

dos alunos.

- ✓ Faça uma avaliação sobre os saberes culturais locais na prática docente da escola

- ✓ Comente sobre como você trabalha com os saberes culturais da comunidade na

sua prática docente.

- ✓ Comente sobre as contribuições da prática docente para o fortalecimento da

identidade territorial e social dos educandos ribeirinhos local

Roteiro para entrevista com Coordenadores Pedagógicos
--

DATA: / /	ENTREVISTADOR:
ENTREVISTADO(A)::	
ÁREA DE ATUAÇÃO:	
FORMAÇÃO:	
TIPO DE VÍNCULO:	
TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA:	

Eixo: PERFIL PROFISSIONAL

✓ Fala como iniciou sua vida profissional (por que escolheu ser professor? Como foi a formação inicial?);

Eixo: FORMAÇÃO CONTINUADA

✓ Qual a sua concepção sobre a formação continuada? Comente sobre as Formações continuadas que teve acesso e relação com a realidade da escola ribeirinha;

✓ Comente sobre a suas contribuições na promoção de formação continuada com os professores da escola;

Eixo: CURRÍCULO CULTURAL / CURRÍCULO FORMAL

✓ Faça uma avaliação de como os conceitos culturais são experimentados nos currículos criados no cotidiano das escolas ribeirinhas em diálogo com as particularidades locais, a diversidade cultural e os saberes, para instigar os sujeitos na construção de suas identidades

Eixo: NECESSIDADE FORMATIVA

✓ Liste as necessidades formativas dos professores

✓ Comente como são abordados os conceitos epistêmicos e culturais nas formações continuadas, que você participa e/ou promove;

✓ Liste as principais importância dos saberes culturais locais para aprendizagem dos alunos

Eixo: PRÁTICA PEDAGÓGICA

✓ Faça uma avaliação sobre os saberes culturais locais na prática docente da escola

✓ Comente sobre como você trabalha com os saberes culturais da comunidade na sua prática docente.

✓ Liste os saberes culturais da comunidade na sua prática pedagógica da escola

Comente sobre as contribuições da prática docente para o fortalecimento da identidade territorial e social dos educandos ribeirinhos local