



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS (FAECS)
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

CLEIZIANE SILVA E SILVA



Fonte: Cleiziane Silva (2025).

**EXPERIÊNCIAS SOCIOCULTURAIS DE CRIANÇAS E A EDUCAÇÃO
INFANTIL DA ESCOLA RAIMUNDO SARGES DA ROCHA, RIO GUAJARÁ
DE BEJA, ABAETETUBA (PA)**

ABAETETUBA-PA
2025

CLEIZIANE SILVA E SILVA

**EXPERIÊNCIAS SOCIOCULTURAIS DE CRIANÇAS E A EDUCAÇÃO
INFANTIL DA ESCOLA RAIMUNDO SARGES DA ROCHA, RIO GUAJARÁ
DE BEJA, ABAETETUBA (PA)**

Trabalho de conclusão apresentado à faculdade de Educação e Ciências Sociais da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Abaetetuba. Como requisito para obtenção de grau, Licenciada em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Eliana Campos Pojo Toutonge.

ABAETETUBA-PA
2025

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo
com ISBD Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará**

Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SILVA, CLEIZIANE SILVA E.
EXPERIÊNCIAS SOCIOCULTURAIS DE
CRIANÇAS E A EDUCAÇÃO INFANTIL DA ESCOLA
RAIMUNDO SARGES DÁ ROCHA, RIO GUAJARÁ DE
BEJA, ABAETETUBA (PA) / CLEIZIANE SILVA E
SILVA. — 2025.
71 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Eliana Campos Pojo Toutonge.
Trabalho de Conclusão (Graduação) - Universidade Federal
do Pará, Campus Universitário de Abaetetuba, Curso de
Pedagogia, Abaetetuba, 2025.

1. Contexto ribeirinho; Práticas socioculturais. 2.
Educação Infantil. 3. Práticas socioculturais. I. Título.

CDD 370

CLEIZIANE SILVA E SILVA

**EXPERIÊNCIAS SOCIOCULTURAIS DE CRIANÇAS E A EDUCAÇÃO
INFANTIL DA ESCOLA RAIMUNDO SARGES DA ROCHA, RIO GUAJARÁ
DE BEJA, ABAETETUBA (PA)**

Trabalho de conclusão apresentado à
faculdade de Educação e Ciências Sociais
da Universidade Federal do Pará,
Campus Universitário de Abaetetuba.
Como requisito para obtenção de grau,
Licenciada em Pedagogia, sob a
orientação da Profa. Dra. Eliana Campos
Pojo Toutonge.

Data de aprovação: ___ / ___ / ___

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Eliana Campos Pojo Toutonge
(Orientadora – UFPA)

Profº Msc. Jorge Williams Ferreira
(Membro Externo - IFPA)

Profº Dr. João Paulo Alves
(Membro Interno - UFPA)

*Quero dedicar esse trabalho, primeiramente a
Deus que sempre foi a direção na minha
caminhada; aos meus filhos, meu esposo, meus
pais e irmãos que sempre foram meus
incentivadores e a força para eu não desistir.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me proporcionar perseverança e vida para chegar até aqui, fazendo com que alcançasse meu objetivo, conclui esse curso. Sem Deus e com fé não seria possível vencer as lutas que surgiram ao longo do caminho.

A minha família que sempre me apoiou e me deu forças quando precisei, em especial meus filhos João Anderson e Christyan e o meu esposo Josivaldo, pois eles foram minha base para seguir com meus esforços. A minha mãe Isabel, por todas as orações por mim e as minhas irmãs Leila, Francilene, Franciele e meu irmão Ideval que sempre estiveram comigo nessa caminhada. Ainda, minha gratidão as minhas colegas acadêmicas por fazerem parte do meu grupo, evidenciando a Waléria e a Raquel pelo incentivo e ajuda recebida.

Meu agradecimento também a Escola Raimundo Sarges da Rocha pela acolhida e pela disponibilidade para tornar possível a pesquisa, com destaque a educadora da Educação Infantil que permitiu mostrar sua prática educativa e, dessa forma, abriu espaço para a produção científica na temática. Agradeço às famílias que auxiliarem com seus conhecimentos, e especialmente as crianças, por partilharem momentos de brincadeiras e interação comigo no desenvolver desse trabalho.

Agradeço de forma especial à minha orientadora, a Profa. Dra. Eliana Pojo, pela dedicação, paciência e pela leitura atenta do trabalho. Sua orientação firme e, ao mesmo tempo, acolhedora foi essencial para o desenvolvimento da pesquisa, oferecendo-me não apenas caminhos teóricos e metodológicos, mas também incentivo, confiança diante dos desafios enfrentados.

Ensina a criança no caminho em que deve andar e, até ao envelhecer não se desviará dele (Provérbios, 22:6).

RESUMO

Este trabalho discorre sobre educação e a cultura como aspectos potentes no que se refere à valorização e o reconhecimento de grupos sociais e étnicos como é o caso dos povos das águas, refletindo sobre as experiências socioculturais de crianças e a educação escolar a nível de Educação Infantil desenvolvida na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Raimundo Sarges da Rocha, localizada no Rio Guajará de Beja, Abaetetuba (PA). O estudo objetiva estudar as experiências socioculturais da comunidade ribeirinha em relação as práticas educativas da Educação Infantil (turma do período II), na referida escola. Trata-se de uma pesquisa na abordagem qualitativa, envolvendo a pesquisa bibliográfica e de campo, nessa última utilizamos a observação participante, entrevistas e a fotografia. Como resultados, apontamos que as vivências infantis estão intrinsecamente ligadas ao rio, à natureza, às brincadeiras, ao trabalho familiar e às práticas comunitárias, compondo uma cultura infantil própria, mas que pouco dialoga com a educação escolar das crianças. Ainda, ficou nítido que o currículo escolar se mantém marcado por uma perspectiva urbanocêntrica e padronizada, distanciando-se da realidade local e desconsiderando os saberes. Como aspecto positivo, destacamos, a prática educativa da professora que encontra brechas em diálogo às especificidades do território e as experiências socioculturais das crianças e de suas famílias, e dessa forma busca promover um processo educativo coadunado com vínculos identitários e dinamizado por momentos prazerosos e de enriquecimento às suas vidas.

Palavras-Chave: Contexto ribeirinho; Educação Infantil; Práticas socioculturais.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Cenário das águas na comunidade.....	15
Figura 02 – Vista da comunidade.....	18
Figura 03 – Mapa de localização da comunidade.....	19
Figura 04 – Foto do Google Maps.....	19
Figura 05 – Festividades.....	20
Figura 06 – Encontro de bandas.....	20
Figura 07 – Rio e casas da comunidade.....	21
Figura 08 – Rio e casas da comunidade.....	21
Figura 09 – Vegetação.....	23
Figura 10 – Crianças e adolescentes na comunidade.....	27
Figura 11 – Banho de rio entre crianças.....	27
Figura 12 – Criança durante a pesca.....	28
Figura 13 – Família durante a pesca.....	28
Figura 14 – Crianças brincando.....	29
Figura 15 – Crianças sentando no matapi.....	29
Figura 16 – Criança remando.....	30
Figura 17 – Crianças na escola dominical.....	31
Figura 18 – crianças cantando na igreja.....	31
Figura 19 - Crianças circulando na comunidade.....	33
Figuras 20 – Frente da escola.....	36
Figuras 21 – Frente da escola.....	36
Figura 22 – Entorno da escola.....	36
Figura 23 – Transporte escolar (rabetas).....	43
Figura 24 – Crianças chegando na escola.....	43
Figura 25 – Desenho livre.....	46
Figura 26 – Desenho livre.....	46
Figura 27 – Hora do lanche.....	47
Figura 28 – Saída da escola.....	48
Figura 29 – Livros didáticos utilizados.....	48
Figura 30 – avaliação aos alunos.....	49
Figura 31 – Avaliação aos alunos.....	49
Figura 32 – Desenho livre.....	50
Figura 33 – momento da atividade com fantoche.....	50
Figura 34 – Momento de atividade gesticular o corpo.....	50
Figura 35 – Momento da atividade fora da sala de aula.....	51
Figura 36 – Festa cultural.....	52
Figura 37 – Festa cultural.....	52
Figura 38 – Atividades fora da sala de aula.....	54
Figura 39 – Cantinho da leitura improvisado.....	56

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
Questões metodológicas da pesquisa.....	15
CAPÍTULO I - EXPERIÊNCIAS SOCIOCULTURAIS DAS CRIANÇAS DA COMUNIDADE RIBEIRINHA RIO GUAJARÁ DE BEJA.....	18
1.1 Aspectos socioculturais da comunidade ribeirinha do Rio Guajará de Beja.....	18
1.2 Quem são as crianças que vivem aqui?.....	24
1.3 Sobre práticas sociais das crianças.....	29
CAPÍTULO II - CENÁRIOS DA ESCOLA EM INTERFACE COM A CULTURA LOCAL.....	34
2.1 Da Comunidade Ribeirinha ao Contexto Escolar.....	35
2.2 Rotina, Tempo e Planejamento.....	41
2.3 Aspectos Culturais, Cultura e Política na Dinâmica Escolar.....	53
CONSIDERAÇÕES INCONCLUSIVAS	57
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	61
ANEXOS.....	64

INTRODUÇÃO

A Educação e a cultura são aspectos potentes no que se refere à valorização e o reconhecimento de saberes e práticas dos diversos grupos sociais e étnicos, uma vez que, a partir desses processos esses grupos são reconhecidos e afirmados em seu valor à diversidade brasileira, preservando suas memórias, tradições e modos de vida. Nessa perspectiva, partimos do pressuposto de que a cultura deve ser valorizada e integrada nos conteúdos escolares, de modo a garantir e perpetuar os saberes e práticas culturais desses grupos. Para Silva (2018), é na relação educação e cultura que se torna possível perceber os processos educativos como constituintes do construto social de modo individual e da vida coletiva de um grupo ou pessoa. Assim, a educação surge da relação do homem com o mundo social e se consolida através de suas práticas culturais. “Essa teia de significados, trazido pela cultura, molda o homem de acordo com seus padrões culturais” (Silva, 2018, p. 14).

Dessa forma, a educação não pode ser compreendida fora da cultura, ou seja, a Educação não pode ser “desculturizada” como bem nomeia Candau (2008), considerando que ambas se constituem mutuamente como dimensões da experiência humana. Nesse contexto, valorizar os saberes locais nos processos educativos significa afirmar que o conhecimento é situado, construído coletivamente entre os sujeitos a partir de suas experiências, vivências, partilhas, singularidades, contextos, modos de viver. Assim, a educação, longe de ser mera instrução técnica, revela-se como prática de formação integral, em nexos de significados culturais, conforme assinala Silva (2018).

Compreendemos que a referida escola não pode ser compreendida apenas como um espaço de transmissão de conteúdos, mas como parte da própria vida da comunidade, coloca-se ao desafio de articular a cultura ribeirinha com o direito universal à educação de qualidade, como bem predispõe a Constituição Federal de 1988.

Enquanto as experiências socioculturais são ações humanas que vão além da simples sobrevivência, se constituem formas de transformar, significar e construir o mundo ao redor, o que pode ser compreendido conforme Brandão (2017, p. 396): “O trabalho de transformar e significar o mundo equivale à vocação cultural que transforma e significa o próprio homem. E, mais do que uma prática coletiva, como em certas espécies de animais, ele é culturalmente social [...]”. Nessa perspectiva, a cultura se dá a partir do trabalho humano, sendo este não apenas uma prática coletiva, mas algo que adquire dimensão cultural e social, porque está carregado de significados, valores e

modos de viver. Assim, é por meio dessas experiências coletivas que a sociedade se organiza e se constrói. Portanto, falar de experiências socioculturais das crianças evoca suas produções humanas realizadas no contexto em que vivem e tecem a vida social infantil, como o trabalho de brincar, falar, estudar e se divertir, entre outras formas de interação entre os sujeitos. No caso, este trabalho faz esta mediação cultura, prática social, experiências socioculturais de crianças e a escola que atua com o processo de escolarização.

A cultura está presente na vida social, sendo amplamente reconhecida e perpetuada. Dessa forma, o presente trabalho apresenta impressões, vozes e reflexões acerca da interface experiências socioculturais de crianças e a educação escolar, especialmente com base na observação realizada na EMEIF Raimundo Sarges da Rocha, localizada no Rio Guajará de Beja. A investigação adentra um pouco nos modos de viver e da existência da comunidade a partir das experiências socioculturais de crianças, visando refletir sobre como esses costumes estão presentes no currículo escolar da Escola de Educação Infantil na EMEIF Raimundo Sarges da Rocha.

Vimos como relevante acentuar e registrar as experiências socioculturais que atravessam a comunidade ribeirinha e dialogam, ou não, com a prática educativa. Ademais, o trabalho não se limita a apenas descrever práticas educativas, mas busca compreender como a escola se configura como espaço de integração entre saberes da comunidade e os modos de vida da comunidade do Rio Guajará de Beja.

Nos referimos a prática educativa e não prática pedagógica por entendermos que a primeira é mais ampla e que o pedagógico é uma dimensão desta. Nesses termos, tomamos prática educativa na direção da transformação postulada por Freire (1987), a qual prescinde constituir-se humana, com objetivos voltados ao cotidiano dos/das educandos/as, e dessa forma alinhada à transformação social e ao pensamento crítico.

Em termos do contexto da pesquisa, a cidade de Abaetetuba, fica localizada a 150 km da capital do Estado; Belém. Abaetetuba é uma cidade diversificada, permeada por muitas ilhas e comunidades tradicionais que apresentam saberes e costumes que são específicos de cada comunidade. A cidade é conhecida nacional e internacionalmente por se constituir como a capital mundial do brinquedo de miriti (Gomes, 2018), sendo este produto também muito utilizado para fins educacionais, entre tantos outros aspectos culturais, sociais, geográficos, etc.

No caso do grupo étnico ribeirinho, destacamos que sua identidade é construída a partir da relação direta com os cursos de águas, com toda uma tradição e costume de vida

beira-rio que assinalamos nas linhas desse texto. Precisamente a comunidade ribeirinha em estudo possui modos de vida pautados em práticas ligadas ao rio e transmissão geracional de saberes das águas (Pojo, 2003, 2024). Ademais, o modo de vida ribeirinho evidencia uma formação educativa informal própria sustentada no território.

Nossa observação ocorreu na EMEIF Raimundo Sarges da Rocha, localizada no Rio Guajará de Beja, em que consideramos tais reflexões relevantes para o reconhecimento dos saberes e a vida produtiva da comunidade referida e que deveria estar presente/articulada com a escola como referido.

A escolarização nessa comunidade, se insere em um contexto de rio, de águas como elementos centrais. Nesse cenário, a escola ribeirinha representa tanto um espaço de socialização de saberes locais, através das interações das crianças. Nessa comunidade ribeirinha, a escola assume um papel central na formação das crianças, ao mesmo tempo em que convive com a riqueza de saberes e práticas culturais presentes no cotidiano das famílias e da própria comunidade. No entanto, observa-se que nem sempre a educação estabelece um diálogo efetivo com o universo cultural da comunidade, tal como os viveres das crianças ribeirinhas, seus brincares específicos e sua relação com o rio. Esse fator pode resultar em uma prática educativas que reproduz modelos escolares urbanos, distantes da realidade ribeirinha.

Nesse sentido, é questionamento do presente estudo: De que maneira as experiências socioculturais das crianças ribeirinhas e os conteúdos da cultura local são incorporados e contemplados nas práticas educativas da Educação Infantil da EMEIF Raimundo Sarges da Rocha?

Assim, os objetivos do seguinte trabalho estão organizados da seguinte forma. Objetivos geral: Estudar as experiências socioculturais da comunidade ribeirinha em relação as práticas pedagógicas da Educação Infantil (turma do período II), na EMEIF Raimundo Sarges da Rocha, Rio Guajará de Beja, Abaetetuba, Pará. E os objetivos específicos são: a) Mapear conteúdos da cultura local no currículo escolar, a nível de Educação Infantil (turma do Período II), no sentido de perceber as práticas sociocultural da comunidade nas práticas pedagógicas; b) Mapear as experiências socioculturais das crianças da comunidade ribeirinha do Rio Guajará de Beja.

A opção pela temática ocorreu nos percursos vividos no curso de Pedagogia, quando pude compreender a cultura como parte inerente da formação do sujeito, e assim, me questioneei acerca de esta dimensão se relaciona com as especificidades da educação das crianças na referida comunidade, sob um enfoque das aprendizagens que se

estabelecem na comunidade e na instituição escolar. Sobre a EI, considere importante na minha formação compreender as infâncias em contexto ribeirinho, e para além disso, “no contexto da educação infantil e dos anos iniciais, as práticas educativas ganham uma dimensão ainda mais importante, pois é nessa etapa que as bases do desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças são consolidadas” (Moreira & Bastos, 2025, p. 01).

Pessoalmente, o trabalho se articula com minha vida de moradora da comunidade, mas para além disso, observo a importância de estudos relacionados à valorização dos aspectos socioculturais que se configuram como processos também identitários desse grupo étnico. Ademais, considerando minha formação em Pedagogia, considero que as práticas educativas podem contribuir para fortalecer o fazer pedagógico da EMEIF Raimundo Sarges da Rocha.

No aspecto desse grupo étnico investigá-lo acena a produção de conhecimentos acerca de um modo de vida diferenciado, com saberes e ancestralidades que importam, por isso precisam ser valorizados. Esse fator é de grande relevância para o alargamento de discussões acerca de uma comunidade específica, como a do Rio Guajará de Beja, mas que serve de análise para outros contextos similares. Assim, socialmente, ainda carecemos de uma sociedade que atue de forma justa com as pessoas, com as diversas identidades étnicas como a ribeirinha. Somente assim, pode-se asseverar outros contornos de respeito as experiências socioculturais infantis, como exemplo. Ademais, refletir sobre o uso sustentável do rio, da floresta e dos recursos naturais. Dessa forma, construir uma produção nessa temática focada numa pedagogia contextualizada, de as populações ribeirinhas vivenciarem uma educação e cultura, na escola.

A relevância também está na ideia da valorização dos aspectos culturais e educacionais de comunidades ribeirinhas, haja vista que, de acordo com Miranda e Santos (2019, p. 2), esse tipo de população tradicional:

Agregam tradições que são transpassadas ao longo tempo e carregam consigo uma gama de conhecimento, capaz de determinar os costumes, dentre os anos que se seguem. Logo, a educação formal, pode assumir uma configuração específica, apresentando suas contribuições, mais se deixando ensinar pela tradição e pelos aspectos intrínsecos da comunidade a qual está estabelecida.

Questões metodológicas da pesquisa

Figura 01 – Cenário das águas na comunidade



Fonte: Cleiziane Silva (2015).

A comunidade do Rio Gajará de Beja é o cenário educacional e cultural da pesquisa. Trata-se de uma comunidade, como dito, cuja cadência visual, territorial, comunitária, escolar estão sob a égide desse rio. Partindo desse cenário que inclui aspectos culturais próprios, esta pesquisa centra-se na abordagem qualitativa, que de acordo com Minayo (1996), busca compreender a realidade no qual o objeto de estudo está inserido, isto é, o conjunto de aspirações, interpretações, definições e outros elementos que podem ser fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa.

Por isso, os caminhos metodológicos foram construídos a partir da perspectiva bibliográfica e de campo, considerando extrapolar evidências dos fatos e dos fenômenos.

Na parte bibliográfica foram estudados os referenciais dos autores: Brandão (1986, 2002, 2006), no que se refere a cultura e a educação, Moreira & Candau (2007), na questão da cultura no currículo escolar com Pojo (2003, 2024), em suas contribuições acerca dos povos ribeirinhos e dos saberes das águas, Bondía (2002), que reflete o sentidos de experiência.

Em campo, galgamos uma imersão na realidade sociocultural da comunidade e, focalmente, nos aspectos educacionais da referida escola visando compreender o currículo em ação, precisamente de uma turma de EI. O trabalho de campo foi no período de 20 de maio a 28 de junho de 2025, no turno da manhã na escola, com destaque ao micro da sala referência com as crianças e a professora regente. E no turno da tarde, nos atemos ao cotidiano da comunidade com conversas, a observação e as entrevistas com as mães.

Assim, nos envolvemos minimamente com sujeitos que contribuíram participando da pesquisa, sendo útil as observações no sentido de uma “[...] participação real do pesquisador na vida da comunidade, da organização ou do grupo em que é realizada a pesquisa”, conforme salienta Gil (2010, p. 121).

Como mencionado a pesquisa adentrou o cotidiano da escola Raimundo Sarges da Rocha, especialmente na turma de EI, período II. Na turma são 19 crianças de 4 e 5 anos de idade, sendo 11 meninos e 8 meninas.

Além de alguns moradores da comunidade, os sujeitos que colaboraram mais diretamente foram, a professora dessa turma em nos situar um pouco sobre sua prática educativa e, as crianças, pois com algumas estreitamos relações sobre questões culturais e escolares, além de observar parte das atividades da escola. Ainda, houve a contribuição de duas mães.

Referente a observação, as mesmas focalizaram nas práticas cotidianas da vida na comunidade, por isso perpassou questões de trabalho, de lazer e o banho de rio, as brincadeiras das crianças. Além das observações realizadas na escola conforme situado pelos dados descritos e analisados, em especial as aulas e as crianças em diversos momentos. Durante as observações as crianças foram receptivas.

As entrevistas com duas crianças aconteceram no decorrer do tempo da pesquisa e conforme se sentiram confortável para relatar suas vivências. As duas não falavam muito e deram respostas curtas e objetivas, talvez devido o tempo que precisava de maior entrosamento com elas, porém, se mostram o tempo todo animadas para mostrar suas brincadeiras e os banhos de rio. E as entrevistas com as moradoras ocorreu nas residências, com uma recepção acolhedora.

A entrevista conforme Lüdke; André (1986, p. 34), é “feita a partir de um roteiro básico, porém não aplicado rigidamente, possibilita ao entrevistador explorar as respostas do entrevistado, buscando maior aprofundamento”. No caso da pesquisa, a entrevista possibilitou aprender e captar visões de moradores, da professora e de crianças acerca da vida na comunidade, do contexto insular e da cultura escolar. As entrevistas foram realizadas com base num roteiro previamente elaborado com questões abertas sobre a temática, sendo que as mesmas ocorreram em locais e horários conforme foi acordado com os envolvidos, de modo a garantir tranquilidade e respeito aos mesmos. Os conteúdos das falas foram gravados após autorização, e posteriormente transcritas para análise.

Ainda, como forma de construção dos dados foi útil o registro fotográfico como instrumento de pesquisa, sendo vista “como parte integrante da observação, possibilita o

registro de aspectos da realidade que nem sempre são passíveis de serem anotados em palavras, servindo como fonte complementar de informação” (Ludke; André, 1986, p. 30). As fotografias dos espaços das margens do rio e do cotidiano da escola nos ajudaram a pensar, embelezar e descrever as questões, as rotinas, os percursos, as práticas infantis e do cotidiano escolar.

Considerando os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, o contexto de território tradicional e fazer parte a concepção específica de pesquisa com crianças, foi cuidadosa quanto aos princípios éticos de científica. Por isso, esclarecido aos participantes diretos, informações e objetivos do estudo, sendo finalizado esse processo com os Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e acordado a devolutiva dos resultados junto da comunidade e escola.

Em síntese, este trabalho traz discussões acerca das crianças em suas infâncias na Amazônia, em relação direta com a educação escolar ribeirinha do contexto da comunidade do Rio Guajará de Beja.

O mesmo encontra-se organizado com as partes. Introdução, discorrendo da temática e foco do estudo e os aspectos metodológicos. O primeiro capítulo intitulado “Experiências socioculturais das crianças da comunidade ribeirinha Rio Guajará de Beja” enfatizando aspectos da comunidade e das experiências socioculturais infantis. O próximo capítulo trata dos “Cenários da escola em interface com a cultura local”, faz-se uma interface entre a produção infantil não escolar e o processo de escolarização na escola Raimundo Sarges da Rocha. Mais, as considerações do estudo.

CAPÍTULO I

EXPERIÊNCIAS SOCIOCULTURAIS DAS CRIANÇAS DA COMUNIDADE RIBEIRINHA RIO GUAJARÁ DE BEJA

Neste item tratamos das experiências socioculturais vivenciadas pelas crianças da comunidade ribeirinha do Rio Guajará de Beja, visando compreender como essas experiências dão sentido aos existires o que perpassa pelas formas de brincar, aprender e se relacionar com o território e com a cultura local. Ademais, enfatiza-se o reconhecimento e a valorização dos saberes e modos de vida das crianças. A seguir, a foto 02 da paisagem principal da comunidade o rio.

Figura 02 – Vista da comunidade.



Fonte: Cleiziane Silva (2025).

1.1. Aspectos socioculturais da comunidade ribeirinha do Rio Guajará de Beja

Contextualizar um espaço tão rico de história, cultura e saberes como a comunidade ribeirinha do Rio Guajará de Beja, área rural da cidade de Abaetetuba-PA, região do Baixo Tocantins, se constitui um desafio, sobretudo porque essas linhas não poderão explicitar a comunidade em sua totalidade. Assim, busca-se elucidar os principais elementos socioculturais dessa comunidade que compõe sua identidade como território de saberes e fazeres, produção de vida. A cultura de Abaetetuba é profundamente marcada por uma rica mistura de tradições amazônicas, refletindo-se em manifestações populares, práticas religiosas, culinária, linguagem e modos de vida, especialmente dos povos ribeirinhos.

que se refere a organização social, econômica e cultural a comunidade ancora-se na relação com o ambiente natural e, especialmente, com o rio que lhe dá nome.

Na comunidade, o santo padroeiro é São Francisco Xavier vinculado a igreja católica, festejado entre os meses de novembro e dezembro. Também, realizam aos domingos as missas e a catequese voltada para crianças. Pela igreja evangélica Assembleia de Deus, há os congressos que ocorre durante o ano todo, além da Escola Bíblica Dominical (EBD), para crianças todos os domingos e no mês de julho ocorre a Escola Bíblica de Férias (EBF). Abaixo, apresentamos uma imagem da festividade da igreja católica e da igreja evangélica;

Figura 05 – Festividade



Fonte: Érica Baia (2025).

Figura 06 – Encontro de bandas



Fonte: Cleiziane Silva (2025).

Tais atividades pelas famílias reforçam os laços comunitários e de pertencimento com o território, pois são práticas religiosas que integram a vida cotidiana das crianças, inclusive, os rios em momentos diversos e até na atualidade, constitui-se espaço de práticas religiosas, são exemplos os ritos de batismo, renovação espiritual e outros. O contexto ribeirinho sendo representado pela simbologia de nascimento, nova vida.

O rio é utilizado em festas dedicadas ao padroeiro São Francisco Xavier, sendo essas expressões da fé católica que mobilizam toda a comunidade. Um dos momentos mais significativos é o Círio Fluvial, uma celebração que a imagem do santo é conduzida pelas águas do rio, acompanhada por barcos enfeitados, cantos e orações. Nessa perspectiva, o rio é um elemento sociocultural.

A cultura local é uma dimensão da compreensão dos modos de vida e de trabalho de pessoas de qualquer comunidade. De acordo com Brandão “[...] a cultura realiza e

representa o processo e os produtos do trabalho dos seres humanos no complexo acontecer da transformação de uma natureza dada (como aos outros animais do planeta Terra) em um mundo intencionalmente criado” (2009, p. 17), assim, não podemos pensar a comunidade e seus sujeitos fora de sua produção e dos elementos culturais. A cultura é inerente ao ser humano, sendo assim, estão imbricados.

Este território ribeirinho caracteriza-se por uma ocupação heterogênea composta por moradores nativos, que nasceram e cresceram na comunidade e por moradores que vieram de outras localidades próximas e de outras cidades. As moradias são de alvenaria e palafitas dispostas nas margens do rio. O rio como já dito, é um elemento identitário, e central na vida social, econômica e cultural da comunidade. O rio tem esse nome, Guajará de Beja, devido fazer fronteira com a Baía do Guajará e ficar próximo da vila de Beja.

Com vistas a possibilitar uma maior visualização do espaço referido, abaixo apresentamos algumas imagens acerca da estrutura da comunidade, considerando suas paisagens naturais e aquelas modificadas pelo homem a partir do seu processo de construção sociocultural, como é observado a partir das embarcações e das palafitas.

Figura 07 – Rio e casas da comunidade



Fonte: Cleiziane Silva (2025).

Figura 08 – Rio e casas da comunidade



Fonte: Cleiziane Silva (2025).

O rio que circunda e integra o território da comunidade fica a poucos quilômetros do rio Abaeté, é vizinho dos rios Arienga e Arapiranga de Beja. Como se observa, são rios que se entrelaçam, fazendo fronteira com várias comunidades como a comunidade do Tauerá de Beja e das comunidades que se situam próximo do rio Arienga. As crianças

dessas comunidades costumam se deslocar para visitar familiares, sobretudo, em datas comemorativas.

O rio é fonte de vida na comunidade, uma vez que ele fornece o alimento por meio da pesca artesanal e, em parte, suas águas são utilizadas para uso doméstico, porém atualmente essa situação vem mudando devido muitos moradores já possuírem poços artesianos em suas residências. Peixes, como o mapará, pescada, tucunaré, madiim e o camarão são os mais pescados, cujo fazer envolve o saber e a transmissão entre gerações.

São atividades econômicas desenvolvidas na comunidade, a agricultura com o plantio do açaí, além da pesca artesanal para o consumo e venda. Ainda, o cultivo em pequenas propriedades e a extração de recursos naturais são parte da dinâmica produtiva da comunidade. Essas atividades econômicas são integradas e de relação direta com os recursos naturais disponíveis, refletindo práticas sociais e modos de vida ancestrais e sustentáveis. É o caso da agricultura familiar, com destaque para o cultivo de plantas e de frutas tais como o açaí, alimento da mesa do ribeirinho daqui e de geração de renda por meio do comércio por muitos moradores. A pesca também representa uma prática econômica essencial em períodos de maior abundância, como mencionamos.

Quanto as crianças nessas atividades laborais, elas frequentemente participam das atividades produtivas desde cedo, pois acompanham seus pais e familiares na extração do açaí, na coleta de frutas ou na pesca de rede ou de linha. Dessa forma, vão aprendendo sobre os fenômenos da natureza tipo os ciclos das marés ou com aquele tipo de agricultura, ou seja, desde pequenos vão adquirido esses conhecimentos sobre a cultura local relacionada as coisas do ordinário da vida e, de certa forma um preparo para a vida adulta. Na comunidade, as pessoas consideram ser do processo cultural.

O rio também é um aspecto identitário e cultural; torna-se rio de memória, suas margens abrigam histórias, lendas, oralidades, como a narrativa do *boto que mundia as moças*, da cobra grande e outras práticas simbólicas como as festividades religiosas mencionadas.

Pelo rio as crianças circulam acompanhadas sempre por um adulto e fazem suas travessias de deslocamento pelos rios, ilhas e na comunidade e até a área urbana da cidade, utilizando-se de canoas e rabetas, inclusive para o acesso a escola, posto de saúde, igrejas e os pontos comerciais.

As condições geográficas e hidrográficas do local moldam as práticas sociais da rotina cotidiana dos moradores, sendo o rio caminho, meio de convivência e de

comunicação com a cidade de Abaetetuba. Apesar da predominância do transporte fluvial, já se tem a presença de ramais como possibilidade de acesso também.

O entorno da comunidade possui uma vegetação densa, de anigueiras, mangueiros, ciriubeiras vegetações nativas, somada por uma variedade de espécies arbóreas que contribuem para a preservação da biodiversidade e desempenham papel fundamental na vida dos moradores.

A figura 09 é da vegetação da comunidade, no conjunto de árvores, além da beira com pontes, embarcações e casas formando o social do lugar.

Figura 09 - Vegetação



Fonte: Cleiziane Silva (2025).

A paisagem se mostra com árvores, casas, águas barrentas e correntes, sobressaindo para as crianças no rio, a praia como espaço da diversão e da brincadeira, sem contar que simboliza ponto turístico da comunidade, dessa forma no mês de julho atrai pessoas de outras localidades e cidades para descanso e lazer. Como vemos, o lugar vive um tipo de mediação natureza-cultura, de vínculos materiais e simbólicos.

Este rio configura-se também, espaço de convivência e da construção de uma cultura infantil, já salientada por pesquisadores amazônidas como cultura infantil ribeirinha (Pojo, 2003, 2024), entrelaçando saberes e manifestações culturais vividos na comunidade, embora todas as questões e limitações de infraestrutura e serviços públicos. Vivem, as crianças, um tipo de identidade cultural em relação com a natureza amazônica. Tal realidade, nos conduz a pensar sobre a importância de propostas de políticas públicas

coadunadas com essa particularidade territorial, sociocultural e identitária de vida beira rio, da Amazônia paraense, abaetetubense, regional, local.

Podemos observar que a dimensão sociocultural da comunidade envolve um conjunto de práticas, saberes, relações e valores que estruturam a vida cotidiana dos moradores e expressam identidades em processo. Essa dimensão sociocultural tem como característica principal a relação território-natureza-humano, cujos aspectos dizem de um modo de viver, em aspectos sociais vários como o religioso, educacional, de lazer.

Tais dimensões socioculturais atravessam como o rio no território, atravessam as práticas sociais das crianças – suas culturas infantis, comportando trajetórias, vivências e experiências, aspecto que é tratado a seguir.

1.2 Quem são as crianças que vivem aqui?

[...] somos também correntes, fluxos e teias de trocas de vivência de conhecimento. Primeiro de trocas de conhecimentos entre seres humanos, entre pessoas em teias de troca através de símbolos, sentidos, significados, sentimentos e sociabilidade. Depois, por extensão, entre os seres humanos e os outros seres da vida (Brandão, 2002, p. 362).

Discutir sobre infâncias, sobretudo onde moro significou olhar devagar as coisas e situações de vida, buscando construir sentidos e significados às vivências das crianças como sujeitos/as produtores de cultura. Nessa perspectiva, a citação de Brandão (2002) nos fez pensar a criança na sua experiência no e com o território do Rio Guajará de Beja, em que elas se entrelaçam com o entorno e o todo à sua volta, como uma teia de vida, de troca e, também, de afeto.

São 149 crianças que residem na comunidade, que vivem com suas famílias, o que segundo os Agentes comunitários da comunidade (ACS), inclui pais e avós. Suas rotinas passam por estudar pela manhã, brincar a tarde nos rios e nos quintais entre si ou até mesmo os adultos. Nessa parte de brincar e recrear-se costumam acompanhar os pais em campos de futebol como momento de lazer e descontração.

São crianças que convivem com animais domésticos como gatos e cachorros. Além disso, elas circulam nos rios com adultos para irem até a cidade, para deslocarem-se até à escola, vão a igreja toda semana e, muitas delas, acompanham os pais na pesca. Ademais, em certos dias da semana, também participam de atividades religiosas nas igrejas. Tais vivências se tornam, de certa maneira, experiências, porque como diz Brandão (2002, p. 362)) tece a própria vida, com sentido de “[...] correntes, fluxos e teias

de trocas de vivência [...] entre seres humanos e os outros seres da vida”. É o que buscamos situar, compartilham vivências, nas imagens que segue:

Figura 10 – Crianças e adolescentes na comunidade



Fonte: Cleiziane Silva (2025).

Figura 11 – Banho de rio entre crianças



Fonte: Cleiziane Silva (2025).

A imagem acima retrata uma cena cotidiana e, ao mesmo tempo, diz de um simbolismo da infância real e vivida no rio dessa comunidade, nesse caso trata de crianças fazendo algo que amam, estar nas águas, e assim vão aprendendo a nadar no rio como espaço de lazer, aprendizagem e construção de pertencimento. Ainda, sobre este assunto uma criança da comunidade relatou seu aprendizado: “Eu já sei nadar, meu pai que me ensinou” (Keilane, 5 anos). Esse gesto pode ser traduzido no que Brandão (2004) discorre sobre as experiências, as relações afetivas e as práticas sociais. Aprender a nadar no rio é vivenciar uma pedagogia enraizada no território, isto é, na cultura local.

Nadar é um processo sociocultural e educativo. Para Brandão (1986, p. 17) a educação também acontece “fora das escolas, nos espaços e nos tempos da vida real, dos trabalhos, das conversas, das festas e das lutas”. É o que acontece com o nado uma aprendizagem informal e de saber enraizado na cultura da comunidade do rio Guajará de Beja, porque passa pela convivência e pela relação com a natureza pelos que vivem naquele contexto. Trata-se de um aprender informal, sem aulas técnicas, como nas escolas de natação. Segundo Oliveira & Peralta (2020, p. 01).

As crianças aprendem a nadar por meio de brincadeiras, em espaços específicos nas beiras dos rios [...]. Aprender a nadar lhes permite circular de forma autônoma nos espaços comunitários e lhes torna aptos a participar também do mundo da pesca. [...] é fundamental para a formação da pessoa, construção e afirmação da territorialidade do grupo.

As crianças da comunidade aprendem pela transmissão no cotidiano e com a condução de mestres pais, avós e tios, associado a processos de observação, vivência e imitação no espaço do rio. Brincando no rio, ou acompanhando os adultos nas atividades de pesca ou durante o banho as crianças vão vagarosamente e afetuosamente aprendendo a nadar como uma prática social que atende a necessidade daquela realidade.

A seguir, a imagem de uma criança que acompanha seu tio na pesca, observa e vai interagindo com essa prática social da comunidade. As trocas são aspectos identitários, carregadas de simbologia, significado e pertencimento, nesse momento ao observar e interagir com essa prática, a criança já inicia o aprendizado da pesca bem como apreende o valor, o significado e o símbolo também dessa cultura.

As crianças aprendem na observação, na escuta, na experiência do cotidiano através da convivência com seus pares e com a natureza, como expresso nas imagens.

Figura 12 – Criança durante a pesca



Fonte: Cleiziane Silva (2025).

Figura 13 – Família durante a pesca



Fonte: Érica Baía (2025).

Na comunidade a criança aprende com os adultos e de modo informal, observam o saber e o fazer diariamente, sendo na maioria das vezes, tempo gasto com afeto e edificando memórias. De acordo com Bondía (2002, p. 21), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Assim, as experiências com a natureza perpassam o corpo da criança, portanto, permeiam sua existência, sendo transformada durante toda vida.

Por aqui, o ambiente natural e ao ar livre é frequentado pelas crianças, são forças estimuladoras de sua criatividade, curiosidade e autonomia no brincar e interagir, sempre articulado com costumes e práticas sociais dos adultos, conforme é demonstrado nas figuras 14 e 15.

Figura 14 – Crianças brincando



Fonte: Cleiziane Silva (2025).

Figura 15 – Crianças sentando no matapi



Fonte: Cleiziane Silva (2025).

Nessa perspectiva, a experiência acontece no corpo. Como aponta Brandão (1986), não se trata apenas de trocas entre humanos, mas também entre os seres humanos e os outros seres da vida, se faz assim movimentos corporais de experiência de cunho ecológico, ancestral e intergeracional, as crianças aprendem não somente a pescar, a remar ou cultivar a terra, são no entendimento do tempo, do rio que ensina entre outros. A oralidade, as histórias e festas comunitárias fazem parte dessa formação sensível e relacional. Dessa forma, o saber circula com/no rio; em fluxo, em comunhão, em resistência.

E como moradora da comunidade observo que, desde cedo, as crianças são introduzidas em aprendizados sobre pesca, nado, remar, colher frutos, a conhecer plantas entre outros fazeres e saberes. Esse processo além de cultural é educativo, sobretudo se partirmos da perspectiva de Brandão (2009) quando afirma a educação e cultura entrelaçadas. E de fato, as crianças daqui galgam experiências culturais que perpassam pela oralidade, pelo convívio com a natureza, com a natureza das águas, com a transmissão de saberes repassados, com simbolismos de histórias regionais etc. Nessa perspectiva, a infância acontece ligada ao território ribeirinho, experimentando as crianças crescer em espaços abertos, explorando a floresta, os igarapés e rios.

Figura 16 – Criança remando



Fonte: Cleiziane Silva (2025).

As crianças brincam com e na natureza. Nesse viés é, uma infância vivida na comunidade e na família, somada a rotina da escola, do trabalho dos pais e dos deslocamentos no entorno e até a cidade.

As crianças são sujeitos de direitos, todavia, esses direitos nem sempre são assegurados de forma adequada por parte do poder público. A própria escola da comunidade é marcada por dificuldades de infraestrutura voltada para materiais didáticos, formação voltada para a cultura local e a rotatividade de professores, internet precária, e que resvala na educação das crianças. Além disso, o acesso à saúde é limitado pois o posto de saúde próximo não atende todas as necessidades, por isso muitas famílias deslocam-se até a cidade para receber atendimento. O cenário contrasta riqueza cultural do território e ausências que afetam o viver das crianças.

Como vimos esta comunidade é rica em saberes e práticas socioculturais que constituem a identidade do território e do processo identitário das pessoas. Nesse cenário, a infância que passeia, que caminha, que grita nas crianças daqui é tecida nas relações sociais e com o território. As práticas cotidianas de nadar, pescar, remar ou colher frutos que também as crianças realizam/participam, são de natureza do território e nas formas tradicionais de saber que vem sendo transmitido pelas gerações. Dessa forma, as crianças

em suas infâncias convivem nesse contato e convívio com os saberes que atravessam o tempo.

1.3 Sobre práticas sociais das crianças

Partimos da ideia de práticas sociais como sendo parte das experiências e vivências que ocorrem cotidianamente pelas crianças no meio social de que participam. Envolvem as interações significativas que marcam a vida desses sujeitos, logo são de grande relevância para a compreensão da construção humana e identitária.

De acordo com Brandão (1981), as práticas sociais se constituem processos, natural e contínuo, de transmissão e transformação do espaço a partir da cultura. Para ele, as práticas sociais se configuram a partir da

[...] vida que transporta de uma espécie para a outra, dentro da história da natureza, e de uma geração a outra de viventes, dentro da história da espécie, os princípios através dos quais a própria vida aprende e ensina a sobreviver e a evoluir em cada tipo de ser (Brandão, 1981, p. 12).

As práticas sociais se traduzem em ações coletivas a partir do trabalho, das manifestações culturais, das festas, rituais, brincadeiras e outras práticas que carregam e elucidam conhecimentos que garantem a sobrevivência sociocultural de determinado grupo. Nesses termos, afirma o autor:

A cultura é e está, portanto, nos atos e nos fatos através dos quais nos apropriamos do mundo natural e o transformamos em um mundo humano, assim como nos gestos e nos feitos com que nos criamos a nós próprios ao passarmos de organismos biológicos a sujeitos sociais, ao criarmos socialmente nossos próprios mundos e ao dotá-los e a nós próprios – nossos diversos seres, nossas múltiplas vidas e nossos infinitos destinos – de algum sentido (Brandão, 2009, p. 718).

Ao observar humanos, vemos que são sujeitos que imitam condutas e repetem ações. Nessa perspectiva, o ato de saber, conhecer, aprender socialmente por meio da interação e da experiência configura uma prática social por grupos sociais e na sociedade.

Nesse âmbito ainda, as práticas sociais se dão na experiência e vivência. “A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (Bondía, 2002, p. 25). Dessa forma, os sujeitos vivem e reproduzem suas práticas sociais com base em experiências concretas.

A vivência, está fortemente associado com ações, sentimentos e impressões, conformam também aprendizagem. Assim, as experiências estão atreladas a vivências que participamos e como algo complexo, faz parte de nossa formação enquanto sujeitos.

Compreendemos que as vivências são aspectos subjetivos da trajetória dos sujeitos, são como momentos de emoção que se vivencia na vida consciente, com sentimentos e impressões fortes, em que o sujeito interpreta e sente o que passa naquele momento e assim, o afeta diretamente consigo e em relação ao outro.

Voltando, na prática social o sujeito se encontra em construção da experiência, e por isso passa primeiro por vivências que conferem para este sentido pessoal e afetivo naquela prática.

No caso das práticas sociais das crianças, são exemplo a experiência nas águas e nadar no rio, observar e relaciona-se com a pescaria junto de familiares, participar de festas comunitárias. O remar conduzindo canoas com a supervisão dos adultos também é outra experiência delas na comunidade. Ademais, a construção de brinquedos com madeira, sementes, cipós e folhas são parte desse intento.

Assim, as crianças dessa comunidade ribeirinha vivem práticas sociais que estão profundamente ligadas ao ambiente natural, à cultura local e às relações comunitárias. Essas práticas também são educativas e formadoras, integrando aspectos culturais, sociais e ambientais.

De modo geral, as práticas sociais vivenciadas e como experiência por crianças que habitam em territórios de águas da Amazônia paraense, comportam práticas socioculturais assentadas no cotidiano ribeirinho de relação direta com o rio, a floresta e a coletividade, sendo evidenciado nas brincadeiras e interações das crianças. As bonecas também são utilizadas nas brincadeiras das meninas e passeiam com elas nos quintais, imitando a rotina de acompanhar os pais nos afazeres do dia a dia.

Nos brincares, comumente as meninas brincam de casinhas, constroem barraquinhas, reproduzindo a cozinha com folhas, flores, frutos ou barros encontrados no lugar; enquanto os meninos atrás de folhas dos açazeiros que caem produzem os cavalos e bastante de bola, peteca.

Meninos e meninas fazem e brincam com barcas de açazeiros imitando rabetas que fazem frete de areia, de barco, para pescadores e indo visitar as comadres com seus filhos. Juntos, eles e elas brincam de pira pega, pira se esconde, taco, queimada sempre alimentada pela imaginação e usufruindo da natureza de forma ampla e com os recursos como pedaços de paus, pedras, flores, frutos, e com materiais recicláveis e brinquedos industrializados. As crianças, também tem brincadeiras próprias como quem demora mais no fundo d'água, pira-pega ou corrida no rio, catar caramujo e se jogarem lama.

A brincadeira representa um modo de transmissão de saberes, de valores comunitários e de vínculos afetivo da criança no grupo social.

Outro aspecto da prática social evidenciado na comunidade é a participação das crianças em atividades religiosas, conforme demonstrado nas imagens 16 a 18.

Figura 17 – Crianças na escola dominical



Figura 18 – crianças cantando na igreja



Fonte: Cleiziane Silva (2025).

As experiências das crianças na comunidade, fazem com elas aprendam com os mais velhos, desde a observação, como dito e interagindo com eles. As crianças repetem essas práticas por meio do brincar, dos modos de se expressar e pela imaginação. Desse modo, as experiências socioculturais promovem formas de brincar, aprender, explorar e pertencer sempre de acordo com as experiências que lhe atravessam cotidianamente. A próxima imagem é de crianças em travessia com familiares, evidenciando a importância das vivências e experiências delas com a cultura ribeirinha.

Figura 19 - Crianças circulando na comunidade



Fonte: Cleiziane Silva (2025).

De acordo com Moreira e Candau (2007, p. 20) “é inegável a pluralidade cultural do mundo em que vivemos e que se manifesta, de forma impetuosa, em todos os espaços sociais, inclusive nas escolas e nas salas de aula” e assim, as práticas sociais das crianças as acompanham em todos os espaços, e em todas as suas maneiras de viver e experienciar o mundo a sua volta. Suas experiências imbricadas em cada um/uma estão relacionadas com o território e a natureza, sobretudo porque as crianças crescem imersas no rio, na mata, nos quintais e outros espaços mediados também pela atuação humana.

Neste trabalho, focamos nas experiências socioculturais das crianças, por isso consideramos pertinente evidenciar o conceito de cultura, a partir da definição de Moreira e Candau (2007, p. 27):

Quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de significados, construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem. A palavra cultura implica, portanto, o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo.

Assim, as crianças compartilham desses significados partilhados entre a comunidade, elas aprendem com os mais velhos e reafirmam suas práticas sociais. Ainda, “concebe-se, assim, a cultura como prática social, não como coisa (artes) ou estado de ser (civilização)” (Moreira & Candau, 2007, p. 27), e nesse sentido as crianças são atores sociais e produtoras de cultura à medida que vivenciam e experienciam um conjunto de práticas sociais no meio em que vivem.

A cultura está no mundo infantil da comunidade, desde os fazeres comuns como o transporte fluvial, os usos e usufrutos da natureza amazônica até o acompanhamento com pais em ações de trabalho, configurando formas de transmissão de saberes sobre a

cultura das águas, do rio que comanda o viver ali e das festas religiosas que também fortalece a identidade coletiva. Assim, os processos sociais e culturais se entrelaçam e fazem parte da constituição do sujeito; o que segundo Brandão (1985, p. 17) “ao transcender um mundo dado pela natureza e ao construir, material e simbolicamente um mundo de cultura, o homem se afirma, por sua vez, como criador de suas próprias condições de existência e como sujeito da história”. Esses elementos exercem papel coletivo na criação dos pequenos, sendo comum o cuidado partilhado.

CAPÍTULO II

CENÁRIOS DA ESCOLA EM INTERFACE COM A CULTURA LOCAL

Neste capítulo o foco é a interface entre cultura local e currículo escolar a nível de EI de crianças da pré-escola, no sentido de refletir com base nas experiências socioculturais das crianças na comunidade do Rio Guajará de Beja e no seu processo de escolarização pelo viés da prática educativa. Tratamos do currículo da EI da EMEIF Raimundo Sarges da Rocha. E como acentuado no primeiro capítulo, as pessoas desta comunidade convivem com um conjunto de práticas, símbolos e significados partilhados no ambiente comunitário e familiar. Dessa forma, damos ênfase a apontamentos normativos e como eles reverberam no trabalho pedagógico, enfatizamos a singularidade e a territorialidade do contexto ribeirinho no e com o contexto escolar, isto é, nexos entre aspectos socioculturais e a dinâmica escolar.

Sabemos que a educação é um direito fundamental assegurado em diversos dispositivos normativos, tais como a Constituição Federal de 1988, a qual garante a qualquer ser humano independentemente de cor, classe social, religião, etnia etc. Ademais, a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) (Brasil, 1996) garante uma Educação pública, gratuita e de qualidade a todas as pessoas. Especificamente sobre a EI e o Ensino Fundamental (EF) também encontra o respaldo no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), afirmando que crianças e adolescentes são sujeitos ativos e participativos da/na sociedade, por isso seus direitos devem ser assegurados de forma plena e significativa, incluindo o direito à educação.

Neste estudo, damos ênfase a educação escolar ribeirinha a nível da EI como dito, esta como norma e direito precisa considerar as especificidades locais. Para Pojo & Pereira (2024, p. 02): “A educação diz respeito ao processo socializador que acontece fora ou no âmbito institucional, de forma poética ou científica por todos/todas as pessoas, e associada à cultura histórica e socialmente produzida”. Os autores afirmam a pluralidade dos diferentes locais e as formas que a educação acontece. Especialmente no que se refere a educação das/nas águas, os autores salientam que:

A EIC é uma particularidade da Educação do Campo (EC). A educação da população do campo faz movência com a cultura local, com os processos identitários dos povos campestres e, acontece, incorporando em si as dinâmicas sociais comunitárias dos territórios. Portanto, a EC constitui-se uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Às crianças, essa especificidade EIC, põe em pauta necessidades e sonhos das crianças, evoca o que elas sabem, vivenciam, fazem, produzem, sem negar-lhes o acesso ao

patrimônio cultural da humanidade. Ou seja, esta escola mediada pela vida concreta das crianças e suas infâncias, são as molduras a dirigir a intervenção das pessoas, sujeitos dessas instituições, na perspectiva de uma humanidade mais plena e feliz (Pojo & Pereira, 2024, p. 04).

Assim, a educação escolar ribeirinha¹ pelo próprio contexto e território, já se faz situada e atravessada pelos aspectos culturais e identitários das comunidades em que se encontra. E com base nos autores, a Educação Infantil do Campo (EIC), toca no que é específico e diferenciado, porque dialoga centralmente com o lugar, com as crianças em seus saberes e com o modo de vida camponês amazônico, na/da Amazônia paraense. A educação escolar ribeirinha pressupõe validar tais aspectos em sintonia com o regime das águas e do viver beira rio.

Como cenário desta pesquisa, temos a cultura local com significados expressos a partir dos mundos próprios das crianças na referida comunidade. Nessa perspectiva, “a escola precisa preparar-se para bem socializar os conhecimentos escolares e facilitar o acesso do(a) estudante a outros saberes” (Moreira & Candau, 2007, p. 20), precisa, então, do diálogo direto com os sujeitos e os saberes do lugar onde encontra-se inserida.

Falamos então da educação escolar da escola referida, como contexto de prática, em que foram realizadas imersões no seu cotidiano buscando adentrar nos processos de escolarização das crianças bem como as experiências socioculturais desses sujeitos, na perspectiva de reflexões acerca da prática educativa. As figuras 20 e 21 são da escola situada no território de águas, demonstrando a entrada com o trapiche e sua arquitetura em terra não firme. Na imagem também avistamos o rio e parte da vegetação do entorno.

Conforme Pojo (2023, p. 86) trata de algo que se configurou por situar-se em territórios de águas, no entanto, concerne toda uma complexidade que a margeia. “Caracteriza-se por ser parte do contexto ribeirinho, cujas instituições escolares literalmente localizam-se às margens dos rios e dos igarapés, ou por vezes, nas proximidades. Sua demanda e seu funcionamento requerem, regularmente, o transporte escolar fluvial para o traslado de educadores e de educandos nos deslocamentos dentro da comunidade até a instituição e dessa até os destinos dos sujeitos; a maioria dos docentes são “de fora” do lugar, sem contar que tais instituições contam bastante com o apoio dos familiares, tanto no incentivo para que os estudantes tenham êxito quanto na infraestrutura de funcionamento (logística e zelo com o espaço)”.

Figuras 20 e 21 – Frente da escola



Fonte: Cleiziane Silva (2025).

Como mencionado a escola contempla uma paisagem natural, com árvores e a cerca ao redor, conforme vemos na figura 22.

Figura 22 – Entorno da escola



Fonte: Cleiziane Silva (2025).

No entorno da escola, do lado direito, possui uma casa conhecida como “casa dos professores”, que abriga docentes do Sistema Organização Modular de Ensino (SOME), o qual funciona em outra escola, porém na localidade. Na parte detrás, fica o posto de saúde e do lado esquerdo, o ramal da escola como é conhecido, por onde moradores fazem o percurso até ela, e circulam as pessoas da comunidade e de outras localidades.

Em síntese, neste capítulo são evocados a formação integral das crianças, de uma turma do período II, por isso escolhemos iniciar o mesmo sobre as especificidades da comunidade ribeirinha e do contexto escolar, conforme encontra-se no próximo item.

2.1. Da Comunidade Ribeirinha ao Contexto Escolar

Como dito, a escola situa-se às margens do Rio Guajará de Beja, cujo acesso acontece, em sua maioria, por transporte fluvial realizado em rabetas e pequenos barcos. O rio faz confluência com a comunidade e, também, com a escola. Tal confluência escola-território-rio diz respeito a aspectos com a vegetação, os deslocamentos e travessias, as embarcações e a paisagem tipicamente amazônicas. Diz respeito a cultura das águas e ao modo de viver beira rio.

A escola é parte da vida comunitária, sendo extensão desta devido as confluências com o ambiente como mencionamos, um exemplo é o deslocamento das crianças no com o transporte escolar, além da produção que sustenta o viver envolvendo a pesca, o cultivo e as relações comunitárias que reflete no cotidiano pedagógico/escolar.

Compreendemos que o modo de viver ribeirinho se diferencia em relação ao contexto e a lógica urbanocêntrica, porém, esta lógica ainda vigora na escola do campo como a de escolas que ficam às margens de águas. Esta escola situada no território das águas precisa exercitar desde sua organização escolar e, precisamente, nas experiências e vivências das crianças um currículo de EI diferenciado e contextualizado, intercultural e de respeito às infâncias que tais sujeitos vivem, conforme consta nas Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024) que destacam no Art. 10:

Para atender à diversidade das infâncias e às identidades e singularidades das crianças, a oferta educacional deve alinhar-se com os ordenamentos legais e normativos da educação especial, da educação bilíngue de surdos, educação para as relações étnico-raciais, educação quilombola, educação escolar indígena e educação do campo, das águas e das florestas, para a execução de ações integradas que considerem as especificidades educacionais (Resolução CNE/CEB nº 1/2024).

Também, as Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo (Silva & Pasuch, 2010, p. 24) enfatizam a necessidade de se “reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais”. Assim, com base nessas diretrizes, cabe às escolas situadas nesse contexto, assegurar que cada criança seja atendida de acordo com suas especificidades históricas, culturais e sociais.

O contexto em que se realizou a pesquisa, trata-se de um território rico em experiências com a natureza, com atravessamentos e margens das pessoas, de confluências com várias localidades e de embarcações; com diferentes práticas socioculturais de rio e de águas, associada com a floresta, a mata e demais recursos naturais. Um território rico em ações festivas, comunitárias, de sustento e zelo com a natureza. Um contexto integrado à cultura amazônica e a formas de viver ainda coletivas, mas que não ressoa na educação formal como já dito. A escola, muitas vezes, não reconhece e nem valoriza os saberes das pessoas sobre as águas. Menos ainda, com os saberes, vivências e experiências das crianças.

O saber presente no cotidiano, a exemplo das marés, da fauna e flora, o reconhecimento de sons da floresta e dos seres encantados ou não, constitui formas de aprendizados também das crianças como seres sociais, e na formação escolar precisam ser considerados. Neste aspecto, Moreira & Candau (2007, p. 20);

é inegável a pluralidade cultural do mundo em que vivemos e que se manifesta, de forma impetuosa, em todos os espaços sociais, inclusive nas escolas e nas salas de aula. Essa pluralidade frequentemente acarreta confrontos e conflitos, tornando cada vez mais agudos os desafios a serem enfrentados pelos profissionais da educação. No entanto, essa mesma pluralidade pode propiciar o enriquecimento e a renovação das possibilidades de atuação pedagógica.

Este fragmento dos autores, salienta a pluralidade da vida e que chega ao currículo escolar reconhecendo essa chegada ou não, logo em termos de uma prática educativa de fato significativa e intercultural no contexto aqui situado, exige pensar-agir-fazer radicalmente desde a cultura local no interior da escola, isto é, no coração dos educadores. Significa então, reconhecer o valor dos saberes, das tradições, das histórias, das festas, dos hábitos, das linguagens da vida cotidiana beira rio. Significa reconhecer os saberes das crianças aprendidos fora da escola.

Nessa mesma linha, Brandão (2009) afirma que a educação popular nasce no/do lugar, das pessoas, das relações que se tecem nas travessias, nos portos e nos encontros cotidianos anteriores e fora da escola, assim as vivências e experiências socioculturais das crianças podem ser compreendidas como uma experiência educativa ampla e situada/territorializada/praticada, e que pode refletir na prática escolar a partir de um diálogo entre o saber comunitário e o conhecimento escolar.

Tais saberes e manifestações socioculturais precisam, de fato, adentrar desde as paredes das salas, na organização didático-pedagógica do transporte, da arquitetura, dos materiais e logística didática, da gestão dos processos entre outros aspectos da pedagogia escolar, mas que na realidade, a escola em tela ainda não visualiza/ignora todos esses

elementos. Não relacionar, integrar e parcerizar a cultura local e o currículo, significa não reconhecer como válida as experiências infantis e a vida comunitária. Desse modo, então, se afirma uma educação

[...] permanentemente universalizante, aberta, absolutamente democrática, e precisa se constituir como um domínio o saber que, muito mais amplo do que a escola e o sistema escolar, acaba sendo o da própria cultura pensada como educação (Brandão, 2017, p. 45).

Continuando, cabe situar um pouco mais do contexto escolar. Essa escola foi construída pelos moradores da localidade, e com alguns anos o poder público investiu no espaço, e somente em 21 de março de 1999 foi inaugurada recebendo o nome de um antigo morador da comunidade, o senhor Raimundo Sarges da Rocha.

Atualmente a mesma possui os espaços: oito salas que abrangem diretoria, secretaria, biblioteca, banheiros e salas de aula. Há também, uma pequena passarela, uma cozinha, um depósito de motor/gerador de energia elétrica outro de merenda e uma ponte de embarque e desembarque das pessoas e de atracação das embarcações.

A comunidade escolar concorda que a escola precisa de uma reforma urgente, considerando os danos no forro com mofo e infiltrações, no piso e nas paredes das salas que são maiores os problemas no bloco administrativo. Sobre as instalações estão em péssimas condições, a sanitária com fossas limitadas e o escoamento irregular com mau cheiro. O mesmo ocorre com questão elétrica que faltam lâmpadas e tomadas/interruptores não funcionam. Vale ressaltar que alguns desses reparos aos poucos vem sendo reparados. Atualmente, a biblioteca tornou-se sala de aula devido ao aumento de estudantes e o banheiro dos funcionários foi reorientado para ser depósito de produtos de limpeza. A escola ainda não atende integralmente à inclusão, no tocante à infraestrutura e no pedagógico. Tais informações constam no Projeto Político Pedagógico da escola (PPP).

Para suprir os serviços de apoio, a escola possui diversos eletrodomésticos, entre os quais ventiladores de paredes, freezers, liquidificadores, bebedouro e geladeira. No mobiliário das salas constam de mesas, cadeiras e armários, e os equipamentos: Desktop, notebooks, roteadores de internet, TV, caixas de som e impressoras.

Para as atividades pedagógicas fora de sala, existem uma passarela, o pátio e área externa, assim como as atividades específicas de leitura são realizadas em espaços improvisados, todos esses espaços e as formas atendem também as crianças da EI.

Nesse aspecto estrutural de funcionamento, cabe informar ainda que a água utilizada na escola é de um poço artesiano localizado em terra firme, aproximadamente

400 mestros da instauração dos pontos de abastecimento. De acordo com PPP da escola, a água é tratada a partir de um conjunto de procedimentos físicos e químicos que transforma a água impura em potável. No entanto, como as tubulações ficam submersas ao rio, às vezes, devido as correntes das marés altas, elas se rompem, necessitando de reparos. Mas, as intervenções só podem ser realizadas após o período das enchentes baixarem, e nesse interim acontece de as aulas serem suspensas ou com atendimento parcial.

A escola abriga 29 funcionários que são: a gestora, a secretária, a coordenadora pedagógica e a agente administrativa, mais doze professores, quatro profissionais de apoio, três vigias e seis profissionais de serviços gerais, sendo alguns efetivos e, outros, contratados.

A professora entrevistada chama-se Adrenilda Ferreira, é moradora da comunidade, formada em pedagogia e atua a dez anos na Educação Infantil.

Consideramos que a questão estrutural dificulta e muito um ensino-aprendizagem de qualidade, e que segundo as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024), o atendimento escolar prescinde:

- II - Qualidade da Educação Infantil: condição na qual os sistemas de ensino e as instituições que ofertam a Educação Infantil são capazes de garantir:
 - a) o acesso e a permanência de bebês e crianças ao atendimento educacional;
 - b) as condições de infraestrutura física e pedagógica adequadas ao público atendido e necessárias à realização das práticas do cuidar e educar;
 - c) ambientes e interações educativas planejadas e organizadas de modo a promover as aprendizagens e o desenvolvimento integral dos bebês e das crianças (Brasil, 2024).

No contexto em análise, estamos longe de uma infraestrutura qualificada em vista de uma prática educativa a contento e de direito dessas crianças. Até porque, de modo geral, a infraestrutura escolar em territórios como o ribeirão ainda é uma questão a ser resolvida e com urgência, com vistas a qualidade e equidade educacional. Sem contar que é um aspecto de desigualdades históricas.

Com base nas observações ao cotidiano escolar e a comunidade, ficou perceptível que lidam com saberes e práticas socioculturais que poderiam enriquecer o processo educativo escolar como mencionamos. Na comunidade os mais velhos são reconhecidos como detentores de saber, e assim afirmou uma das mães: “a gente tenta passar o respeito aos mais velhos aos nossos filhos para eles se relacionem bem com os outros e com a natureza. Que convivam com a natureza, e não somente no celular. Não sejam crianças malcriadas” (Érika Baía, 2025). Considerando essa fala da moradora, vimos o

quanto na comunidade os mais velhos ocupam lugar de autoridade e de transmissão de saberes.

Outro aspecto que também não ecoa na escola, é a dimensão do cuidar, aprendida informalmente pelas crianças com os adultos e com a rotina do próprio contexto, é o caso da importância que a natureza e, por isso aprendem das marés boas para a pesca, acerca do preparo das iscas e do manejo da rede e do matapi, dos plantios e o preparo das frutas, assim como aprendem a nadar, porque é parte do modo de viver ali.

Sobre tais aprendizagens informais, uma moradora expressa a preocupação de as crianças não ficarem “somente no celular”, pois segundo as crianças vão se distanciando do ambiente natural, dos saberes e da realidade cultural, ecológica, sistêmica, ancestral, sem contar que esse mundo digital é meio viciante, além de acentuar que a cultura diferenciada não é de boa qualidade. Ou seja, propaga que a socialização e a convivência familiar, comunitária e de cuidado com a natureza não importam. Diz a moradora, que é preciso incentivar a criança participar dessas vivências e lidar com esses saberes para que não percam o interesse pela vida de interior, de ribeirinho e de aprendizado da identidade amazônica.

Nesta perspectiva, repetimos, tais ensinamentos e aprendizados ainda são ignoradas pela escola, sendo priorizados conteúdos, discussões, ilustrações, brincadeiras que invisibilizam ou não fazem nenhuma relação com a realidade local, cultural, amazônica, territorial e de águas, gerando um distanciamento entre a educação formal e a vida. Esse fator pode ser observado, desde a arquitetura e a estrutura da escola, passando pela intencionalidade do currículo e chega até à finalidade da EIC, prevalecendo a que é hegemônico, em todos os aspectos.

Então, os saberes socioculturais experienciados ou não, na prática educativa dessa escola foi algo central na investigação, para isso filtramos aspectos como rotina, tempo e planejamento em seu fazer pedagógico com as crianças de EI.

2.2. Rotina, Tempo e Planejamento

Neste tópico, a discussão reflete os elementos relevantes do processo educativo na educação das infâncias com crianças reais, rotina, tempo e planejamento.

De acordo com Barbosa (2006, p. 60): “a rotina pedagógica é uma prática educacional constituída com base em uma política social e cultural que está profundamente vinculada à emergência e à vida concreta das instituições da modernidade”. Ou seja, a rotina pedagógica na prática educativa atual, conforme a autora

ressoa pedagogias visíveis e invisíveis, tratando dos corpos em ordem moral e social, hegemônicos e outras formas, mais humanizados. Assim, as rotinas:

[...] operam com o objetivo de estruturar, organizar e sistematizar as ordens moral e formal – acentuando seus esforços na ordem moral – afinal, um dos principais papéis da escolarização inicial é o de transformar as crianças em alunos. Para desempenhar esse papel, as rotinas utilizam-se de rituais – cerimônias, castigos, imagem de condutas, caráter, modos valorizados de ser e proceder – que relacionam os indivíduos com a ordem social do grupo, criando um repertório de ações que são compartilhadas com todos e que dá o sentimento de pertencimento e de coesão ao grupo. [...] As rotinas pedagógicas da educação infantil agem sobre a mente, as emoções e o corpo das crianças e dos adultos (Barbosa, 2006, p. 60).

Nesta parte a autora sentenciar o caráter normatizador da rotina, e sob essa perspectiva funcionam como mecanismo de disciplinamento, moldando comportamentos e formas de ser criança dentro da instituição. No entanto, a vemos também na dimensão de auxiliar na formação dos sujeitos, ou seja, as rotinas também podem servir para organizar o cotidiano escolar e uma vivência de socialização aprendente e prazerosa da criança, a depender da concepção de criança, da concepção de educação e do conhecimento por parte dos educadores. Nesse aspecto, passamos a situá-la dentro e fora do espaço escolar.

Na escola em estudo, a rotina pedagógica das crianças e dos educadores são inclusos o traslado, o recreio e alimentação escolar, os tempos de ensinar-e-aprender entre crianças e professores etc. Para ilustrar, o traslado é feito em transporte escolar que são rabetas que percorrem o rio nas partes *de cima* e *de baixo*², e que encostam nos portos onde as crianças aguardam, e tais rabetas leva-as até a escola. Cada rabeteiro é responsável por uma determinada área do rio fazendo o traslado delas. No total, são sete rabetas contratadas por uma empresa terceirizada de transporte escolar. Ainda, as rabetas iniciam seu percurso em torno de 6:30h e chega por volta 07h. O tempo do trajeto até o porto da escola varia entre 15 e 20 minutos.

Ao chegar, as crianças desembarcam com a ajuda dos auxiliares do rabeteiro e sobem por uma rampa de acesso, sendo que as aulas pela manhã iniciam às 7h30min, quando os professores também estão chegando e, ao sinal de uma campainha, todos se dirigem às salas de aula.

Trata-se de uma parte rotina da escola que comporta uma ação de deslocamento das crianças e de adultos, e que podemos refletir no sentido da tranquilidade e segurança na travessia, sem contar nas relações que se estabelecem durante o tempo do percurso,

² Inclui os Furo de Beja e do Mocajatuba.

como exemplos; sendo tais aspectos balizadores para analisarmos se esse está sendo um processo de rotina disciplinadora ou de convivência escolar no transporte que as crianças e os adultos se colocam em processos de autonomia e relações de parceria e aprendizado.

Figura 23 – Transporte escolar (rabetas)



Fonte: Cleiziane Silva (2025).

Figura 24 – Crianças chegando na escola



Fonte: Cleiziane Silva (2025).

Ainda sobre a rotina em trânsito por meio das embarcações, existe todo um processo da criança vivido fora da escola, cuja cadência perpassa a vida comunitária, familiar e cultural, por isso as crianças sabem se movimentar, por exemplo, na rabeta.

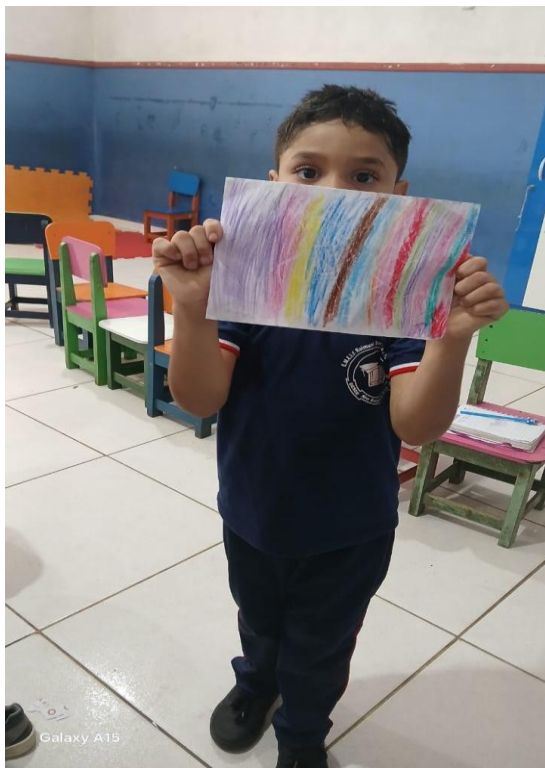
Sabemos que na escola a rotina trata do pedagógico em caráter de organização, atendimento e acesso das crianças, assim inclui a acolhida das crianças com a oração do Pai-Nosso. Há dias em que a professora além da oração, cantam juntos a música “Bom dia, coleguinha”, visando com que haja interação e descontração.

A acomodação na sala referência e o anúncio da atividade daquele dia. Além, das atividades que compoem a vivência/aula daquele dia. Num dos dias observados, a aula tratou da fábula “A Lebre e a Tartaruga”, perpassando por reflexões sobre as ideias chave da história. Após essa atividade, a professora entregou uma folha de papel A4 em branco e as crianças foram conduzidas a desenharem sobre a história. Elas, durante a atividade mostraram-se empolgadas e, com imaginação, produziram seus desenhos.

As crianças que terminaram logo a atividade, começaram a brincar dentro da sala, mas a professora advertiu para que não corressem e nem distraíssem os colegas que estavam concluindo a atividade. Observei que algumas crianças brincavam com brinquedos trazidos de casa, como dinossauros e bichinhos de pelúcia, enquanto outras, inventavam jogos com folhas, balões ou pedaços de papel. Cada criança demonstrava uma forma distinta de brincar e de interagir; algumas mais descontraídas e, outras nem tanto; umas lideravam as brincadeiras, outras seguiam os colegas. Dessa observação

precisamente olhando esses aspectos, destacamos que a rotina no/do contexto escolar é marcada pela interação e por atos pedagógicos de ensinar-e-aprender, que incluem as produções das crianças por meio de desenhos e falas. Na maioria das vezes, havia algo planejado e com intencionalidade pedagógica, embora carecendo um aprofundamento em termos, como mencionado, das concepções de criança, educação e do conhecimento, como evidenciado nas figuras abaixo.

Figura 25 – Desenho livre



Fonte: Cleiziane Silva (2025).

Figura 26 – Desenho livre



Fonte: Cleiziane Silva (2025)

O mesmo acontece com o lanche, que integra a rotina sendo uma parte que as crianças gostam, porque vimos que configura um momento de interação e de descontração delas. A figura 27, é de um dos momentos do recreio que registramos durante as observações realizadas na escola.

Figura 27 – Hora do lanche



Fonte: Cleiziane Silva (2025).

Neste mesmo dia de observação, vimos que após o recreio, a atividade das crianças foi a partir do livro do programa “Pacto pela Alfabetização”, com ênfase a vogal O, cujo animal representado era o ouriço. Iniciou com a leitura da história em que o animal era o protagonista, e as crianças precisavam visualizar indicando a vogal O; fazer um círculo com o lápis essa vogal e, também, repetir a palavra ouriço. Finalizada essa atividade de leitura e fixação da vogal, os livros foram recolhidos e as crianças passaram então, a organizar seus materiais e fazer a fila, primeiro as meninas e depois os meninos, visando o momento de saída com o som da campainha.

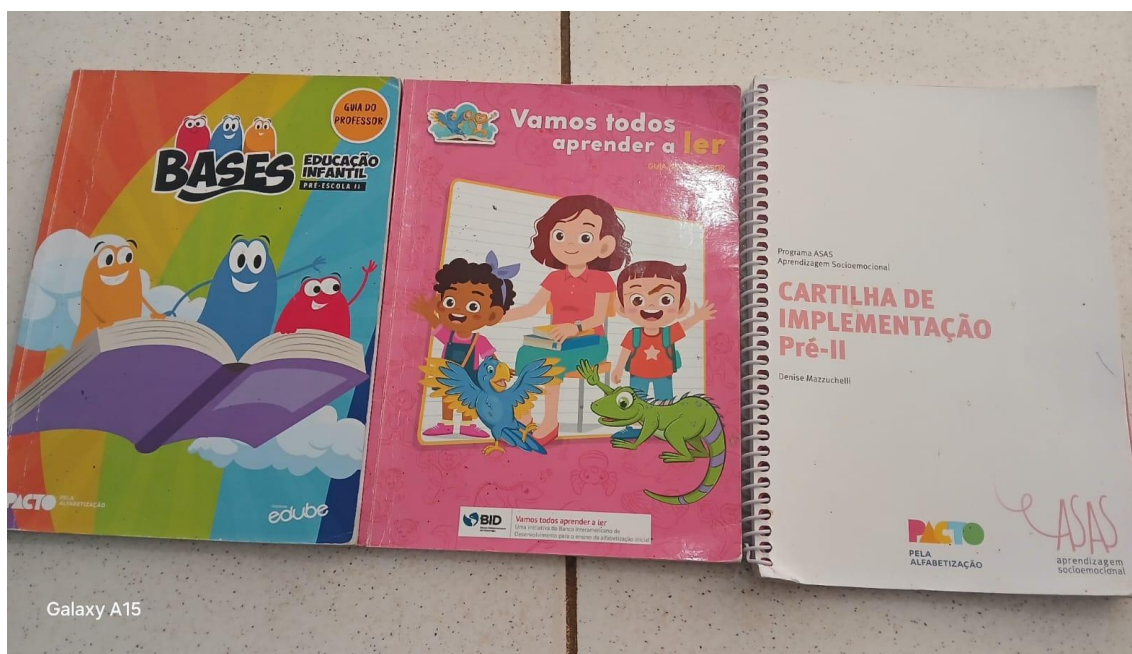
Posso dizer que essa forma se repetia todos os dias. E que os livros desse programa são utilizados nas aulas, com repasse de conteúdos e sempre com a resolução de alguma atividade de escritas. A imagem a seguir retrata o momento de saída das crianças da escola, na rampa de acesso e os livros.

Figura 28 – Saída da escola



Fonte: Cleiziane Silva (2025).

Figura 29 – Livros didáticos utilizados



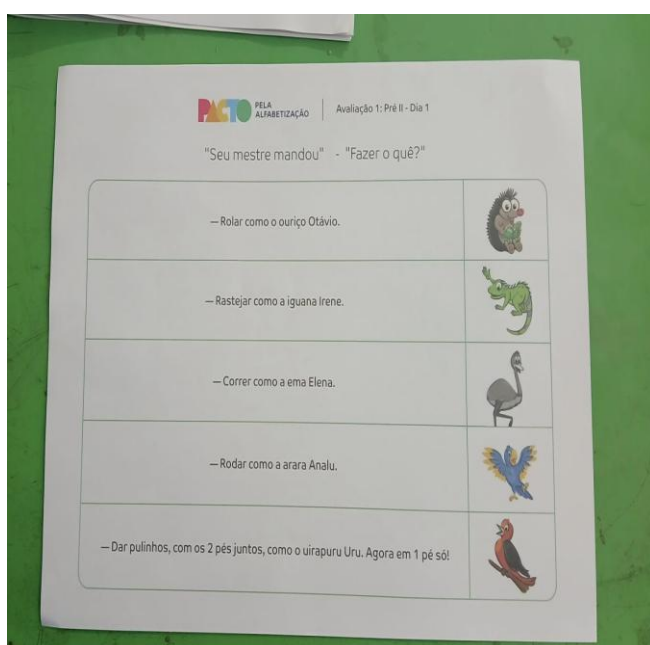
Fonte: Cleiziane Silva (2025).

Outro dia de observação, a professora utilizou o livro “Bases”, que trabalha aspectos culturais e folclóricos do Brasil de forma geral. Ela promoveu a atividade em que as crianças marcavam com x os itens presentes em seu “bairro”, como pizzaria, igreja, praça, árvores etc. No caso, a professora adaptou ao contexto ribeirinho, perguntando sobre o que havia no rio que elas moram e as mesmas passaram a citar, árvores de açaí, mamão, jambo, taperebá, além de comentarem sobre o gosto das frutas. Essa adaptação tornou o conteúdo próximo da vivência das crianças, nesse aspecto a professora também mencionou a mercearia local, a igreja e trocou a palavra bairro, por ilha. Tratava do

componente curricular geografia, situando a comunidade com base nos elementos naturais e sociais.

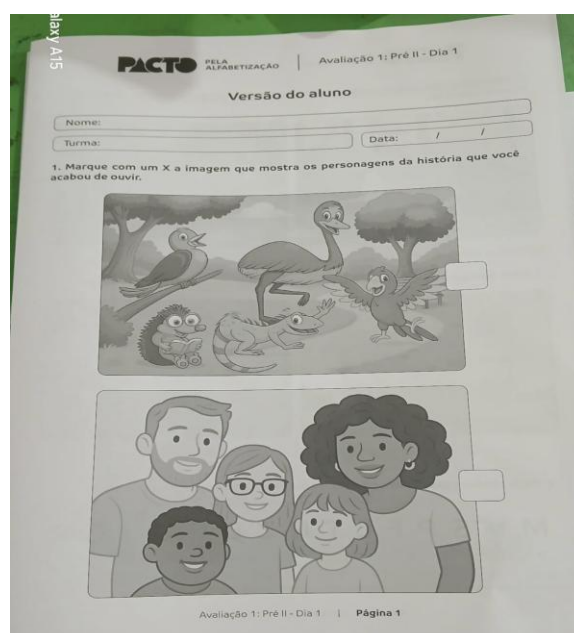
Convém informar que, na maioria das vezes, a primeira atividade relacionada aos conteúdos e voltada para o letramento acontece nos livros do referido programa, são eles: Bases, Desafios, Asas e Vamos aprender a ler. Ao final de cada semestre, as crianças realizam uma avaliação padronizada referente ao programa, inclusive, no momento da aplicação, são transferidas para outra sala e são dispostas em mesas organizadas individualmente. A prova reúne conteúdos trabalhados ao longo do semestre, é o que mostra as figuras abaixo.

Figura 30 – Avaliação aos alunos



Fonte: Cleiziane Silva (2025).

Imagem 31 – Avaliação aos alunos



Fonte: Cleiziane Silva (2025).

Assim, focada no principal da proposta escolar para a EI, mais uma vez, a professora trabalhou com o livro Bases, tratando da identidade territorial. As crianças foram incentivadas a escrever o nome da localidade onde moram: Rio Guajará de Beja, Abaetetuba, Pará. A professora, mais uma vez, também buscou aproximar o conteúdo escolar com a cultura local e o saber das crianças, por isso usou objetos como uma garrafa d'água e marcou com uma caneta o estado e o município, tentando fazer com que as crianças entendessem o que estava transmitindo.

Na visão da professora existem dificuldades para promover outra prática educativa com esses elementos como os livros e o que é exigido pelo currículo da escola, segundo elas os livros devem ser utilizados como parâmetro para o ensino. Ela mencionou que esse material não oferece elementos da localidade das crianças, e que da parte dela,

tenta assim mesmo fazer adequações com conteúdos culturais da realidade ribeirinha e das vidas das crianças, mas que nem sempre é possível. Pode ser visto na figura abaixo, pelo desenho que a criança foi estimulada a expressar seu ponto de vista em relação ao ambiente em que vive.

Figura 32 – Desenho livre



Fonte: Cleiziane Silva (2025).

A professora relatou que sempre buscava trazer elementos da realidade das crianças para dentro da sala referência e que acreditava estar relacionando o conteúdo curricular com as vivências locais. Ela utilizava recursos lúdicos como fantoches, bonecas, saídas pedagógicas e dinâmicas, como podemos observar nas imagens das crianças interagindo com seus pares e a professora, durante um momento de aula.

Figura 33 – momento da atividade com fantoche Figura 34 – Momento de atividade gesticular o corpo



Fonte: Cleiziane Silva (2025).



Fonte: Cleiziane Silva (2025).

A docente também relatou com desentendimentos entre as crianças ocorriam com certa frequência, mas que age de maneira cuidadosa, repreendendo quando necessário e, às vezes, usa a figura da diretora como argumento, o que deixava as crianças apreensivas.

Outra proposta da professora para ensinar as crianças é de saída da sala referência e do prédio da escola, melhor dizendo, no entorno da escola. Que em um dia específico de aula, a professora conduziu da seguinte maneira: solicitou que as crianças observassem a natureza e que listassem o que viam no lugar que vivem, sempre relacionando com a realidade. Desse modo as crianças observaram o rio, insetos, árvores e discutiram sobre a importância de não poluir o ambiente. A professora realizou atividades que envolvem o corpo das crianças e sua relação com o ambiente, como vemos abaixo.

Figura 35 – Momento da atividade fora da sala de aula



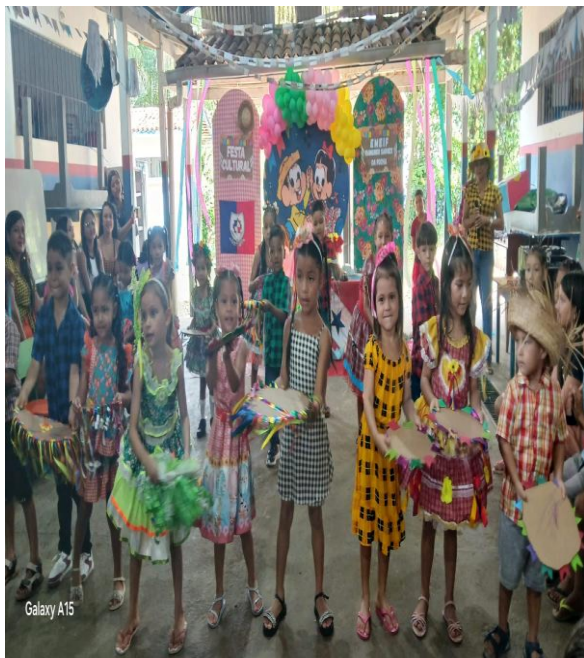
Fonte: Cleiziane Silva (2025).

Continuando essa aula, noutro dia a professora propôs para as crianças que desenhassem o que haviam observado na natureza e o que mais chamou atenção de cada um/uma. Aproveitou os desenhos do rio, e discutiu sobre objetos poluentes com imagens que ela trouxe para sala de aula, que retratam ambientes naturais poluídos com resíduos descartados. Nos dias dessas aulas, a professora se preocupou com o registro fotográfico, e ficou visível que as crianças gostaram bastante dos momentos.

Um dos últimos dias de observação, pude acompanhar a festa de encerramento do semestre, com o tema “Festa Cultural”. A profissionais da escola, organizaram uma celebração com comidas típicas juninas, contemplando mungunzá, bolo de macaxeira e suco de cajú, além de danças juninas e brincadeiras como ovo na colher, corrida de saco e um bingo. Precisamente, a turma do período II ensaiou uma dança com a música “Maria

está peneirando goma e massa de mandioca”, que foi apresentada com alegria pelas crianças. A festa previa a parceria entre escola e comunidade, e de valorização da cultura local no ensino-aprendizagem. As próximas figuras são das crianças dessa turma.

Figura 36 – Festa cultural



Fonte: Cleiziane Silva (2025).

Figura 37 – Festa cultural



Fonte: Cleiziane Silva (2025).

Vimos que atividades culturais como essa são importantes, porque além de fornecer momentos lúdicos e divertidos para a comunidade escolar, também possibilita que as crianças sejam ativas e colocam-se em contato com elementos culturais da sua comunidade.

Seguindo com as observações, houve momentos de conversa com a professora que entre tantos aspectos relatados como ter que seguir o currículo proposto, trouxe a questão da escassez dos recursos didáticos.

Além das observações das aulas visando captar como ela desenvolve sua prática educativa, também foi realizada uma entrevista com a professora da turma, na tentativa de evidenciar suas ideias, concepções e processos que enredam sua prática no âmbito do currículo oficial e a cultura local, pelas vivências e experiências das crianças. No decorrer da entrevista, ela relatou que os aspectos culturais estão presentes no planejamento das aulas, porém, existem dificuldades na efetivação dessas práticas conforme destacado.

Vemos o quão valioso e saboroso é para as crianças quando aprendem conteúdos escolares em conexão com a sua realidade, evidenciando um quefazer pedagógico crítico e significativo. Ao mesmo tempo, é preciso destacar que na EI, a centralidade é a criança

que brinca e interage, sendo o currículo rico, um real circuito de vivência e de experiência. Assim, é importante a intensidade do vivido, como explicita as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010).

Entendemos que as crianças sabem, imaginam, interpretam suas realidades de um modo muito próprio, ao brincar ou vivenciar histórias da vida beira rio, por exemplo, elas apontam seus significados autênticos.

Assim, compreendemos que a rotina na EI é um dos eixos estruturantes fundamentais da prática educativa, uma vez que organiza o tempo com experiências educativas significativas. Dessa forma, a rotina nesse nível de ensino não é algo rígido ou mecânico, mas uma sequência de situações planejadas que equilibram interação, brincadeira e aprendizagem.

Para explicar melhor, a própria rotina dos professores se refere ao tempo-espço do contexto, e dessa forma pela manhã costumam fazer a travessia, entre 06h: 45min e 07h, as que moram próximas da comunidade e muitas vezes veem no transporte escolar das crianças. Essa chegada é monitorada pelos profissionais da escola, e no término das atividades, os professores acompanham as crianças até as embarcações. Como vemos não tem como atuar pedagogicamente sem considerar a rotina do tempo-espço do contexto em termos operativos e em termos das vivências das crianças.

No que se refere ao planejamento escolar, cabe destacar que este é um elemento central para a qualidade da prática educativa, pois organiza e orienta as ações pedagógicas, administrativas e estruturais da escola e do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013):

[...] as políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação (Brasil, 2013, p. 24).

Assim, o planejamento envolve a elaboração de planos de aula, os projetos e a organização didática dos docentes quanto aos objetivos, a gestão do tempo, recursos, metodologias, avaliação e a participação da criança e de seus pais. Ou seja, o planejamento escolar é político, cultural e socialmente situado, sendo um instrumento

para transformar o currículo em uma prática educativa relevante, inclusiva e conectada à realidade das crianças.

Nessa perspectiva, compreendemos o planejamento escolar imprescindível à prática educativa, sobretudo, porque auxilia o trabalho docente. Em campo e dialogando com a professora que atua na turma em tela, ela relatou que o planejamento é feito no início do semestre. “A gente planeja as atividades comemorativas e alinhamos as questões de frequência, horas pedagógicas que são realizadas uma vez ao mês, bem como as atividades extraclases” (Adrenilda Ferreira, 42 anos). Também relatou que durante as horas pedagógicas, todos os professores se reúnem para discutir o desempenho das crianças e tecer reflexões e estratégias que possam aprender e se desenvolver, além de questões de faltas e a participação da família.

A partir do relato da professora, ela cita a concretude do planejamento inicial e contínuo que é realizado, em vista da ação docente com êxito, promovendo um ensino mais sensível à realidade das crianças e ao contexto social em que estão inseridas.

Outro aspecto importante na EI, é o tempo como parte da prática educativa e de caráter pedagógico, compreendendo que “na Educação Infantil a gestão do tempo é um aspecto importante para garantir o desenvolvimento das crianças de maneira benéfica e equilibrada” (Bucco, 2014, p. 27). Dessa forma, o tempo pressupõe organização e respeito aos ritmos de cada criança.

Nesse quesito, o que vimos foi o tempo das crianças organizado assim, tempo da brincadeira, da alimentação sempre no mesmo horário e das interações; tempo de brincar sempre após as atividades pedagógicas voltadas aos conteúdos, e em todos esses momentos as interações entre as crianças estavam presentes, além dos momentos de chegada e saída. Destacamos que o tempo pode ser a favor do controle e disciplinamento das crianças, o qual foi notado pela ação da professora que por vezes controla e em outras deixa-se mais livres, autônomas e respeitando-se em seus tempos. Ao mesmo tempo, havia uma outra rotina em que prevalecia o tempo da vivência quando as atividades se aproximavam da realidade local e de modo prático, como nas observações da natureza ou nas práticas culturais descritas no capítulo.

No aspecto do tempo, é preciso entender que:

[...] a gestão do tempo é um fator fundamental para que o professor possa cumprir todas essas tarefas de forma eficiente e satisfatória. É preciso planejar as atividades, definir prioridades, estabelecer rotinas e horários, e ainda deixar espaço para possíveis imprevistos (Bucco, 2024, p. 28).

O tempo precisa ser prazeroso e de trocas entre crianças e entre estas e a/o docente, de modo a limitar a autonomia e a curiosidade infantil, mas seja sensível, seguro e previsível. Na prática da professora vimos o tempo marcado por limitações materiais e curriculares, o que influencia no processo de aprendizagem das crianças. O certo é que são várias dimensões do processo educativo intrinsecamente relacionadas com o tempo na EI.

O planeamento, a avaliação, a organização, a preparação dos materiais, a comunicação, a formação continuada, entre outras tarefas pertinentes ao trabalhador da educação. Essa multiplicidade de funções faz com a gestão do tempo seja fundamental para promover uma educação de qualidade e também uma prática pedagógica adequada (Bucco, 2024, p. 60).

O tempo envolve a prática educativa, nos diversos momentos do processo ensino-aprendizagem, isto é, o tempo escolar é vivido como um todo. As observações realizadas nas dinâmicas da rotina escolar demonstraram um tempo que inicia com o deslocamento das crianças no transporte escolar, segue até o retorno para casa.

Como síntese, compreendemos que o tempo na escola não pode ser de uma rotina cansativa e controladora, ao contrário, precisa ser tempo de vivência e de alegria do tempo da infância, nesse ambiente formal de ensino. Mas que precisa trazer as vivências de infância, marcada pelo brincar, pela cultura e pela interação das crianças.

Portanto, tempo, rotina e planeamento são dimensões que se entrelaçam e integram o que fazer docente de modo processual e técnico diante de uma prática educativa que priorize a aprendizagem das crianças. O tempo deve ser entendido como um atributo de cunho pedagógico frente a vivências nos espaços educativos da escola. A rotina, estruturada vida cotidiana das crianças e na instituição precisa considerar a flexibilização dos processos pedagógicos. E o planeamento é a própria organização intencional docente, e articula esse dois outros elementos, tempo e rotina, em vista da promoção de uma educação a favor da infância das crianças.

2.3. Aspectos Culturais e Cultura Escolar

Constitui um exercício fundamental tornarmo-nos conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos em que misturam ou se silenciam determinados pertencimentos culturais, bem como sermos capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los (Moreira & Candau, 2007, p. 32).

Iniciamos este item com a citação porque vimos como fundamental a/o professor/a, é atuar a partir da realidade das crianças como um gesto ético e político, especialmente em contextos marcados por desigualdades, como o vivido pelas populações ribeirinhas. A partir das observações na escola, foi possível identificar essa

perspectiva dos “enraizamentos culturais” no trabalho docente embora seja um longo processo, foi o que vimos nas iniciativas na prática educativa da professora de EI, que demonstra todo um esforço de articular e integrar conteúdos escolares à realidade sociocultural das crianças.

Existiu uma adaptação linguística e conceitual, por exemplo, ao perceber que as crianças poderiam não saber do “bairro” conforme estava no livro, e por isso a docente optou com a palavra rio. Ademais, a proposta de refletir sobre os espaços presentes na comunidade, como a mercearia onde se vende pizza, o posto de saúde atrás da escola, e as árvores típicas da região constitui um passo na prática docente e educativa na direção dos “pertencimentos culturais”, conforme destaca Moreira & Candau (2007).

Outro ponto relevante na prática da professora é fazer aulas fora da sala referência a fim de observar o ambiente natural e possibilitar as crianças o contato com a natureza, inclusive algo que as crianças vivenciam no cotidiano. No caso da atividade, as crianças tiveram contato direto com o rio, com as árvores e com outros elementos da paisagem ribeirinha bem como puderam movimentar seus corpos e interagir com todo o ambiente. Esse tipo de prática educativa estimula a aprendizagem significativa por meio do diálogo com a natureza, possibilitando sentimentos de afeto e pertencimento das crianças para com a natureza e a comunidade. É o que se observa na próxima figura, em que a professora fez novamente aula fora promovendo assim o cuidado com a natureza e momentos lúdicos.

Figura 38 – Atividades fora da sala de aula



Fonte: Cleiziane Silva (2025).

Entretanto, é importante mencionar que existem dificuldades nesse processo, como ficou explícito na observação e na entrevista com a professora. Observamos que os materiais didáticos utilizados durante o ensino são, em grande parte, distantes da realidade ribeirinha, e assim, existe uma lacuna na valorização da cultura local.

Embora a cultura esteja na vida das crianças como frisamos no primeiro capítulo, ela não entra na prática educativa, mas é visível o esforço isolado da professora. Dessa forma, a escola ainda reproduz práticas excludentes e descontextualizadas, o que fragiliza os vínculos das crianças com escola, de uma educação vivida na perspectiva de suas vivências e experiências, afinal:

[...] as práticas podem funcionar como espaço de resistência e também de reverberação de múltiplas dominações. Trata-se de um espaço eivado de contradições. As práticas pedagógicas revelam o outro da relação educativa. O outro pode/deve, muitas vezes, resistir e não entrar no jogo proposto pela prática pedagógica. No entanto, a compreensão/enfrentamento dessas resistências configuram à pedagogia um papel fundamental. Por entre resistências, desistências e insistências, a pedagogia se faz prática e habita entre nós (Franco, 2015, p. 601).

A ausência da cultura local na prática educativa limita o potencial formativo dos sujeitos e a escola se destoa em sua função que é politicamente comprometida com a vida comunitária das crianças, conforme consta nas normas referidas.

Em se tratando de práticas que podem funcionar como espaço de resistência, trazemos novamente a referência do educador Paulo Freire, para dizer da necessidade de uma prática educativa emancipatória e libertadora visando “a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mistificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1987, p. 43). Esta prática educativa situar e problematizar as realidades, significa refletir sobre os contextos de vida e social, que em conjunto, educadores e crianças, se inserem no processo educativo.

Neste sentido, por meio de uma prática educativa crítica, promotora da educação libertadora, e oposta da educação bancária.

[...] A educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade. [...] Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados (Freire, 1987, p. 45).

Significa, então, aulas vivências, aulas passeios, aulas ao ar livre que outorgue processos interativos e de aprendizagens significativa.

Mas, cabe mencionar que o cotidiano escolar é atravessado por dinâmicas políticas que impactam diretamente a qualidade da educação ofertada. A precarização da

infraestrutura escolar, a terceirização do transporte das crianças, as dificuldades no abastecimento de água e os problemas nas instalações elétricas, sanitárias e hidráulicas demonstram a ausência de uma política pública efetiva e equitativa voltada às especificidades dos sujeitos e com base no contexto como o ribeirinho. Tais questões não são meramente técnicas ou logísticas, mas sim reflexos de uma política que ainda não reconhece plenamente as crianças como sujeitos de direitos. Na figura abaixo podemos ver um espaço improvisado pelos professores e utilizado como “o canto da leitura”.

Figura 39 – Cantinho da leitura improvisado



Fonte: Cleiziane Silva (2025).

Esses fatores limitam a construção de um processo educativo significativo. Nesse sentido, a escola em que foi realizada essa pesquisa se mostra insuficiente e fragmentada no sentido de promover de forma completa e ampla os aspectos culturais e sociais, deixando sob responsabilidade dos próprios professores o esforço de manter viva a relação entre educação e cultura, o que implica diretamente na formação disponibilizada às crianças. Dessa forma, encerramos essa seção com a seguinte passagem de Moreira e Candau (2007, p. 32); “sugerimos que se procure, no currículo, reescrever o conhecimento escolar usual, tendo-se em mente as diferentes raízes étnicas e os diferentes pontos de vista envolvidos em sua produção”, uma vez que devemos enfatizar a necessidade de os dispositivos normativos de escolarização apresentarem elementos culturais e sociais de cada comunidade a fim de formar a pessoa de forma integral.

CONSIDERAÇÕES INCONCLUSAS

O estudo focou a discussão das experiências socioculturais das crianças da comunidade ribeirinha Rio Guajará de Beja, Abaetetuba em relação as práticas educativas da Educação Infantil (turma do período II), na EMEIF Raimundo Sarges da Rocha. Como resultados podemos dizer que tais experiências são parte da constituição como sujeitos sociais que reproduzem e produzem uma cultura infantil cuja base é o território de águas.

No trabalho iniciamos por olhar as experiências socioculturais das crianças da comunidade, percebendo-as numa relação intrínseca com o rio, devido constituir-se elemento central da vida cotidiana como pormenorizado no capítulo I. No caso das crianças, elas possuem saberes e suas vivências ligam-se ao ambiente natural. Além disso, elas produzem o cenário socioambiental e cultural nos brincares e interações, é o caso do nado e do banho de rio, de brincadeiras de pescar, remar, as piras, comidinhas feitas com folhas, paus e objetos da natureza, fortificando a imaginação e um mundo próprio infantil. Outro elemento marcante nessas experiências é a participação no trabalho familiar, pois as crianças acompanham seus familiares e, também, nas programações religiosas, fortalecendo vínculos coletivos e de família. A menina Driene (5 anos) afirma isso: *eu ajudo a minha mãe dentro de casa quando não estou na escola.*

Portanto, as experiências socioculturais envolvem processos, pessoas e o território, em ações e sentidos de lazer, brincar, trabalho dos pais, convívio com a natureza, no qual a cultura, natureza e comunidade se entrelaçam.

Todavia, observamos que essas experiências na maioria das vezes, não dialoga com os processos educativos escolares, isto é, não passa pela gestão e menos ainda na sala referência das crianças de pré-escola. Porque, ainda vigora a reprodução de uma estrutura educacional urbanocêntrica e de negação dos saberes e da cultura ribeirinha.

O que defendemos é um currículo escolar da EI que dialogue com os modos de vida local, valorizando os saberes das crianças e suas experiências da vida cotidiana. Esse currículo se torna possível a partir de uma escola ribeirinha viva e dinâmica, que articula insistentemente com as práticas socioculturais locais e a garantia do direito à educação das infâncias. Dessa forma, essa escola ribeirinha atuará em favor do conhecimento científico em interlocução com a vida e a cultura ribeirinha.

Dessa forma, vemos uma lacuna na educação escolar em vigor, pois precisa atuar em prol da valorização da identidade local, mas que muitas vezes reforça modelos hegemônicos e padronizados. Porém, vale dizer que há iniciativas incipientes tais como as tentativas feita pela docente da turma de período II, que tenta articular e encontrar

brechas para esse processo. Assim, ela comenta “sempre que posso tento, trazer o assunto estudado em sala de aula para a realidade das crianças” (Adrenilda, 42 anos).

É o que faz a professora com as brechas entre o currículo oficial e sua dinâmica pedagógica própria, o que perpassa pelo planejamento, pela dialogicidade com as crianças, com adequação dos conteúdos preestabelecidos, buscando fazer uma prática educativa um educar alinhado com a educação do campo e dessa forma adequada com a realidade camponesa, logo próxima da realidade vivida pelas crianças do rio Guajará de Beja. Porém, sabemos que embora o esforço individual da docente, essa tentativa não se consolida em uma proposta curricular coletiva.

Neste aspecto, as observações na escola foram úteis para o mapeamento de conteúdos da cultura local no currículo escolar no referido nível de ensino, no sentido de perceber as práticas educativas e a pedagogia adotada, e de fato em sua maioria, são atividades e conhecimentos distantes da realidade ribeirinha da comunidade do Rio Guajará de Beja. A exemplo, citamos os conteúdos dos livros didáticos utilizados nessa turma, que são distantes da realidade das crianças, tornando opaco na prática educativa e com a realidade das crianças.

Assim, existem lacunas no que se refere ao desenvolvimento de uma educação da infância em contexto ribeirinho que contemple a criança em sua integralidade, compreendendo não apenas seus aspectos subjetivos, mas também socioculturais. E o estudo evidenciou um currículo que não articula a cultura escolar e a realidade do território, o que impede uma formação integral e contextualizada.

O processo educativo se coaduna com a transmissão de conteúdos padronizados, não compreendendo uma formação integral que considere a cultura, as experiências e as realidades das crianças. Esse fator reforça a perspectiva da escola como reprodutora de conhecimentos hegemônicos, indo na contramão de uma educação significativa, conforme defendem Moreira e Candau (2007), partindo da realidade concreta dos educandos e reconhecendo seus saberes como legítimos e significativos.

Reafirmamos, portanto, a necessidade da EMEIF Raimundo Sarges da Rocha atuar em parceria com a comunidade e em diálogo com a cultura local, reconhecendo que a escola não é um espaço neutro, mas um lugar de encontro de saberes e da cultura. Significa que a escola assuma uma vertente educacional intercultural e contextualizada. Sobre isso, podemos pensar o currículo em interface às práticas tradicionais como: a pesca, o extrativismo e o artesanato. O saber das crianças resultantes de suas vivências no cotidiano, na família, na comunidade e nas brincadeiras, como é o caso de crianças

desse rio, que aprendem desde cedo sobre o rio e a relação com a natureza. Com a valorização das formas de oralidade, narrativa, lendas como recursos artísticos e culturais locais a serviço do processo ensino-aprendizagem. Portanto, a valorização dos saberes das crianças nas práticas educativas é fundamental, uma vez que permitem construir uma educação mais dialógica, inclusiva e significativa.

Outro aspecto, é a organização didático-pedagógica considerando os ritmos do rio no tempo das cheias e vazantes, períodos de pesca, festas comunitárias e atividades coletivas, cito o período das cheias que decorrem em problemas na hidráulica da escola, interferindo no trabalho educativo que precisa ser adaptado. Além do mais, a participação das famílias e representantes da comunidade participariam do processo educativo, contribuindo ativamente para o processo de aprendizagem das crianças que passa pela socialização dos saberes e experiências dos adultos, efetivando assim a conectividade entre escolarização e a cultura local.

Desse modo, a escola seria espaço de preservação e transmissão de saberes, garantindo o direito da criança ribeirinha de aprender sobre si mesma e sua identidade, fortalecendo o seu pertencimento e dignidade, intercambiando experiências socioculturais e os conhecimentos escolares.

Todavia, o que observamos é a prevalência do currículo oficial na lógica urbanocêntrica e padronizada, sendo um obstáculo para a efetivação de uma educação adequada ao contexto ribeirinho. Esse modelo de ensino desconsidera a centralidade do rio e das práticas socioculturais das crianças da comunidade, negando seus saberes, experiências e modos de vida. Ao impor conteúdos e materiais didáticos distantes do cotidiano e também invisibilizando as vivências locais, a escola reproduz um currículo desconectado da vida e prática das crianças, desconsiderando suas brincadeiras, os fazeres comunitários e as relações com a natureza que se constituem como parte da infância ribeirinha na comunidade.

A educação das crianças vivificada nas infâncias é a centralidade de todos os processos educativos e educacionais, possibilitando com que as crianças respeitadas como sujeitos históricos, culturais e sociais, capazes de aprender, transformar e resistir, a partir de suas próprias práticas sociais e em vínculo com o território.

A escolarização na escola Raimundo Sarges da Rocha, na comunidade do Rio Guajará de Beja, estiver alinhada à cultura local, com a vida ribeirinha, nos processos curriculares e pedagógicos. Sobre isso, Brandão (2022, p. 366) frisa bem “É a história das práticas humanas que dão sentido ao mundo, incluída as práticas atingidas pelo

conhecimento [...]”. Assim o conhecimento não é isolado da história e ações do sujeito humano, no caso distante das experiências socioculturais das crianças do campo amazônico.

A prática educativa destacou o pleno desenvolvimento da criança, inclusive, com foco na formação da pedagogia, com aprendizados de uma lógica pedagógica sensível e contextualizada a partir de uma realidade específica, a comunidade desse rio Guajará de Beja. Foi possível aprender o quando a pedagogia precisa adentrar nas realidades locais amazônicas, contribuindo para o entendimento da valorização da Amazônia das crianças, em sua concretude. Assim, essa vivência possibilitou a consciência de que a educação é também um espaço de resistência e valorização cultural.

Ressaltamos que este estudo não apresenta conclusões definitivas, isto é, ainda carece de mais apuração da realidade do cotidiano das crianças, da escolarização e de reflexões mais aprofundadas dessa realidade observada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf Acesso em 5 set. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. RESOLUÇÃO CNE/CEB n.º 1, de 17 de outubro de 2024. **Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, p. 40, 22 out. 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/ceb-n-1-de-17-de-outubro-de-2024-591687293> acesso em 04.09.2025
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 239, p. 18, 18 dez. 2010.
- BARBOSA, M. C. S. A rotina nas pedagogias da educação infantil: dos binarismos à complexidade. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1. 2006. pp.56-69.
- BONDÍA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação. N 19. 2002.
- BRANDÃO, C. R. **Vocação de criar: Anotações sobre a cultura e as culturas populares.** Cadernos de Pesquisa, v.39, n.138, 2009; p.715-746. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000300003> acesso em 09.06.2025
- BRANDÃO, C. R. Vida, conhecimento, cultura e educação. In: BRANDÃO, A. C. **A educação popular na escola cidadã.** Petrópolis: Vozes, 2002. p. 358-408.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRANDÃO, C. R. **Educação como cultura.** 2. ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 1986.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura: memórias dos anos sessenta.** Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, v. 23, n. 49, 2017. p. 377-407.
- BRANDÃO, C. R. **Pesquisa Participante.** Brasiliense, 5 ed. São Paulo, 1985.
- BRANDÃO, C. R. **O que é Educação Popular.** São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BUCCO, J. S. **A gestão do tempo na educação infantil: os desafios dos professores para além da sala de aula.** Trabalho de conclusão de curso – Curso de Pedagogia.

Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2024.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, A. F. CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. Editora Vozes, 2. ed. - Petrópolis, RJ, 2008.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**, v. 41, n. 3, São Paulo, 2015. p. 601-614. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201507140384> acesso em 05.09.2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. Atlas, São Paulo: 2010.

GOMES, J. S. **Cidade da Arte: Insurgências poéticas nas margens de Abaetetuba-Pa**. Paisagens Híbridas, 2018.

LUDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MIRANDA, S. S. SANTOS, D. M. **Contexto da Educação em Comunidades Tradicionais**. Anais do III Simpósio Internacional Interdisciplinar em Cultura e Sociedade do PPGCUl. 2019.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa Social: Teoria, método e criativa**. Petrópolis. Vozes, Rio de Janeiro, 2001.

MOREIRA, A. R. BASTOS, J. M. **Práticas pedagógicas e saberes: caminhos para o processo de ensino e aprendizagem de crianças ribeirinhas**. Revista FT; Ciências Humanas, ed. 143. 2025. Disponível em: <https://revistaft.com.br/praticas-pedagogicas-e-saberes-caminhos-para-o-processo-de-ensino-e-aprendizagem-de-criancas-ribeirinhas/> acesso em 11.09.2025.

MOREIRA, A. F. B. CANDAU, V. M. Currículo, Conhecimento e Cultura. *In*: BEAUCHAMP, J. PAGEL, S. D. NASCIMENTO, A. R. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

OLIVEIRA, R. S. PERALTA, N. **O rio comanda a vida: Aprendizagem do nado em uma comunidade ribeirinha do Amazonas**. Rev. latinoam. cienc. soc. niñez juv. Vol. 18, No. 1, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.18104> acesso em 14.08.2025.

POJO, E. C. T. PEREIRA, R. C. Contextos de escolas e processos educativos na e da educação infantil do campo, Abaetetuba, Pará. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, 2024.

POJO, Eliana Campos Toutonge. **Travessias educativas em comunidades ribeirinhas da Amazônia**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2003. 154p.

SILVA, J. T. **Cultura e educação da criança ribeirinha**: Estudo na comunidade Santo Antônio do Rio Tracajá – Parintins/am. Dissertação (Mestre em Educação). Programa de pós graduação em Educação. Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2018.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

ANEXOS

ANEXO I – Termo de Autorização



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

PROJETO DE PESQUISA “EXPERIÊNCIAS SOCIOCULTURAIS E A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DE ESCOLA RIBEIRINHA: vivências e práticas pedagógicas na escola Raimundo Sarges da Rocha no Rio Guajará de Beja, Abaetetuba/ PA”.

COORDENADORA: PROFA. DRA. ELIANA CAMPOS POJO TOUTONGE

ANEXO VI - TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Pelo presente instrumento eu, abaixo identificado(a), autoriza a autora Eliziane Silva e Silva a utilizar as imagens e desenhos produzidos para a pesquisa, “EXPERIÊNCIAS SOCIOCULTURAIS E A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DE ESCOLA RIBEIRINHA: vivências e práticas pedagógicas na escola Raimundo Sarges da Rocha no Rio Guajará de Beja, Abaetetuba/ PA”.

Os desenhos e imagens poderão ser utilizados para fins acadêmicos, de fomento à pesquisa científica, em seminários, congressos, dos quais a pesquisadora/bolsista venha a participar, sem limitação de tempo e/ou número de exposições.

Na condição de titular dos direitos patrimoniais de autora, a pesquisadora, poderá dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização por si ou por terceiros por ela autorizados. Depois de assinada esta autorização, não caberá a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e título.

Nome da criança: Dieme Nogueira Baia
 Nome do adulto: Jaqueline da Silva Nogueira
 Assinatura do responsável: Jaqueline da Silva Nogueira
 Assinatura da pesquisadora: Eliziane Silva e Silva
 Data: 28/06/25

ANEXO II – TERMO DE AUTORIZAÇÃO



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

PROJETO DE PESQUISA “EXPERIÊNCIAS SOCIOCULTURAIS E A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DE ESCOLA RIBEIRINHA: vivências e práticas pedagógicas na escola Raimundo Sarges da Rocha no Rio Guajará de Beja, Abaetetuba/ PA”.

COORDENADORA: PROFA. DRA. ELIANA CAMPOS POJO TOUTONGE

ANEXO VI - TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Pelo presente instrumento eu, abaixo identificado(a), autoriza a autora Eliziane Silva e Silva a utilizar as imagens e desenhos produzidos para a pesquisa, “EXPERIÊNCIAS SOCIOCULTURAIS E A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DE ESCOLA RIBEIRINHA: vivências e práticas pedagógicas na escola Raimundo Sarges da Rocha no Rio Guajará de Beja, Abaetetuba/ PA”.

Os desenhos e imagens poderão ser utilizados para fins acadêmicos, de fomento à pesquisa científica, em seminários, congressos, dos quais a pesquisadora/bolsista venha a participar, sem limitação de tempo e/ou número de exibições.

Na condição de titular dos direitos patrimoniais de autora, a pesquisadora, poderá dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização por si ou por terceiros por ela autorizados. Depois de assinada esta autorização, não caberá a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e título.

Nome da criança: Kaylane Baia Noqueira
 Nome do adulto: Karla Batista Baia
 Assinatura do responsável: Karla Batista Baia
 Assinatura da pesquisadora: Eliziane Silva e Silva
 Data: 28/06/2025

ANEXO III – TERMO DE CONSENTIMENTO



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS
PROJETO DE PESQUISA “EXPERIÊNCIAS SOCIOCULTURAIS E A EDUCAÇÃO INFANTIL NO
CONTEXTO DE ESCOLA RIBEIRINHA: vivências e práticas pedagógicas na escola Raimundo
Sarges da Rocha no Rio Guajará de Beja, Abaetetuba/ PA”.

COORDENADORA: PROFA. DRA. ELIANA CAMPOS POJO TOUTONGE

ANEXO II – TCLE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PESSOA)

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa: “EXPERIÊNCIAS SOCIOCULTURAIS E A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DE ESCOLA RIBEIRINHA: vivências e práticas pedagógicas na escola Raimundo Sarges da Rocha no Rio Guajará de Beja, Abaetetuba/ PA”. Esse Termo contém as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós.

Eu, Elina Ferreira Baia, profissão pesceadora, portador da Cédula de Identidade, RG 7113735 e inscrito no CPF/MF 030.354.702-27, em retorno à mensagem de participação na pesquisa concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) nesse estudo. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como os esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

Estou ciente que:

- I) O objetivo da pesquisa é compreender as práticas Socioculturais e as práticas pedagógicas desenvolvidas em uma turma do período II da educação infantil na EMEIF Raimundo Sarges da Rocha em Rio Guajará de Beja, Abaetetuba/ PA.
- II) As informações requeridas na pesquisa referem-se à cultura local de crianças e suas infâncias em territórios de águas de regiões da Amazônia paraense a partir de dados disponíveis na Secretaria/Diretoria de Educação e por escolas que atendem a crianças de 4 a 5 anos de idade residentes em área rural.
- III) Tenho a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo quando desejar, sem necessidade de qualquer explicação.
- IV) A desistência não causará nenhum prejuízo a mim ou ao município.
- V) Os resultados obtidos na pesquisa serão apresentados de forma a não identificar o nome pesquisados, uma vez que serão divulgados de forma agregada.

Abaetetuba/Pa, 28 de junho de 2025.

Elina Ferreira Baia
Nome e assinatura

Coordenadora do projeto de pesquisa: Profa. Dra. Eliana Campos Pojo Toutonge (UFPA).
Telefone da responsável pela pesquisa: (91) 98493-9239.

ANEXO IV - TERMO DE CONSENTIMENTO



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

PROJETO DE PESQUISA “EXPERIÊNCIAS SOCIOCULTURAIS E A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DE ESCOLA RIBEIRINHA: vivências e práticas pedagógicas na escola Raimundo Sarges da Rocha no Rio Guajará de Beja, Abaetetuba/ PA”.

COORDENADORA: PROFA. DRA. ELIANA CAMPOS POJO TOUTONGE

ANEXO IV - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (DOCENTE)

Prezado/a Professor/a *Adrenilda Ferreira Pires*
Somos pesquisadores do Projeto de pesquisa “EXPERIÊNCIAS SOCIOCULTURAIS E A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DE ESCOLA RIBEIRINHA: vivências e práticas pedagógicas na escola Raimundo Sarges da Rocha no Rio Guajará de Beja, Abaetetuba/ PA”.

Estamos realizando pesquisas em Comunidades dos Territórios Rurais e em Escolas como espaços públicos na vida de crianças, famílias e professores, sendo estes o público-alvo de suas pesquisas. Escolhemos como campo de pesquisa a Comunidade Rio Guajará de Beja, e a Escola, Raimundo Sarges da Rocha, por ser escola pública em território rural e estar localizada no município de Abaetetuba estado do Pará. No presente momento necessitamos realizar entrevistas com as crianças, seus respectivos professores e seus pais, observações em sala de aula, na comunidade e nas famílias. Estas entrevistas poderão ser gravadas, desde que consentidas pelas pessoas envolvidas, e posteriormente, analisada e descrita em forma de artigos, TCCs, Monografias, com possíveis publicações em livros, E-Books e revistas científicas da área educacional.

Solicito a sua colaboração para realizar os procedimentos acima descritos. Serão tomados todos os cuidados de privacidade e confidencialidade das falas e estas serão utilizadas para fins de produção de conhecimento. As observações e entrevistas serão realizadas nos anos de 2024- 2025, os dados serão analisados até o final de 2025 e após o conteúdo das gravações será apagado. O sigilo dos nomes das crianças, familiares e dos professores será preservado no texto de qualquer produção acadêmica-científica com a substituição por siglas. Pretende-se que os resultados das pesquisas possam auxiliar na melhor compreensão das relações constitutivas do universo escolar e comunitário e contribuir para a melhoria da qualidade de educação.

Desde já agradecemos a sua colaboração.

Profa. Dra. Eliana Campos Pojo Toutonge
Faculdade de educação e ciências sociais (UFPA)/Abaetetuba-Pa

ANEXO V - TERMO DE CONSENTIMENTO



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

PROJETO DE PESQUISA "EXPERIÊNCIAS SOCIOCULTURAIS E A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DE ESCOLA RIBEIRINHA: vivências e práticas pedagógicas na escola Raimundo Sarges da Rocha no Rio Guajará de Beja, Abaetetuba/ PA".

COORDENADORA: PROFA. DRA. ELIANA CAMPOS POJO TOUTONGE

ANEXO V - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (GESTOR/A)

Eu Marcilene do Socorro F. Xavier venho por meio desta autorizar a realização das atividades de pesquisa no período de 20/05 a e sua utilização para efeitos de produção do conhecimento na área educacional da Escola Raimundo Sarges da Rocha, Comunidade Rio Guajará de Beja.

COMUNIDADE: Rio Guajará de Beja

ESCOLA: Raimundo Sarges da Rocha

DATA: 20 de maio de 2025

AUTORIZAÇÃO

Após o conhecimento do Projeto de Pesquisa, "EXPERIÊNCIAS SOCIOCULTURAIS E A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DE ESCOLA RIBEIRINHA: vivências e práticas pedagógicas na escola Raimundo Sarges da Rocha no Rio Guajará de Beja, Abaetetuba/ PA".

Grupo de Pesquisa e Extensão De Bubua Amazônica, autorizamos o desenvolvimento das atividades de pesquisa e possíveis publicações, na Escola Raimundo Sarges da Rocha, especificamente com as crianças da Educação Infantil, período II (Educação Infantil) seus respectivos professores e familiares, para fins específicos de construção de conhecimento na área educacional. Salientamos a necessidade de respeitar a privacidade e os critérios éticos de confidencialidade dos dados, falas e imagens que, porventura possam ser utilizadas.

Marcilene do Socorro F. Xavier
CPF: 060.407.902-53
GESTORA ESCOLAR

Atenciosamente,

Diretor/a da Escola

Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
Raimundo Sarges da Rocha
Rio Guajará de Beja
CNPJ: 03.180.390/0001-17

ANEXO VI – TERMO DE CONSENTIMENTO



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

ANEXO II – TCLE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PESSOA)

Pelo presente termo, eu Cleiziane Silva e Silva, RG 5263865, CPF 99639050210, na função de pesquisadora da pesquisa “Experiências socioculturais e a Educação Infantil no contexto de escola Raimundo Sarges da Rocha, Rio Guajará de Beja, Abaetetuba/ PA. declaro que:

- I) Comprometo-me a respeitar os princípios que norteiam a ética na pesquisa com humanos além daqueles contidos nas Orientações da pesquisa.
- II) Estou ciente de que todos os dados quantitativos e qualitativos são de uso exclusivo desta pesquisa.
- III) Comprometo-me a repassar integralmente todo o material coletado à Coordenação da Pesquisa.

Abaetetuba/Pa, 20 de maio de 2025.

Cleiziane Silva e Silva
Nome e assinatura

Orientadora da Pesquisa: Profa. Dra. Eliana Campos Pojo Toutonge (UFPA).
Telefone da responsável pela pesquisa: (91) 98493-9239

ANEXO VII – TERMO DE CONSENTIMENTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO BAIXO TOCANTINS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro, por meio deste termo, que concordei ser entrevistado (a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao Trabalho de curso intitulado “Experiências socioculturais e a Educação Infantil no contexto da Escola Raimundo Sarges da Rocha, Rio Guajará de Beja, Abaetetuba-PA”. O mesmo é de autoria da estudante Cleiziane Silva e Silva. Fui informado (a), ainda, de que a pesquisa é orientada pela Profa. Dra. Eliana Campos Pojo Toutonge, a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário através do e-mail: elianapojo@ufpa.br.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é construir um (a) monografia/artigo referente ao Trabalho de Curso. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semiestruturada a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e a orientadora. Fui ainda informado (a) de que posso me retirar desse (a) estudo / pesquisa / programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Abaetetuba - Pa, 18 de junho de 2025.

Adrenilda Ferreira Pires

Assinatura do (a) Participante

Cleiziane Silva e Silva

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Eliana Campos Pojo
Assinatura da orientadora

Cleiziane Silva e Silva
Pedagogia/UFPA – Campus de Abaetetuba
(91) 98502-5556

ANEXO VIII – TERMO DE CONSENTIMENTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO BAIXO TOCANTINS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro, por meio deste termo, que concordei ser entrevistado (a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao Trabalho de curso intitulado “Experiências socioculturais e a Educação Infantil no contexto da Escola Raimundo Sarges da Rocha, Rio Guajará de Beja, Abaetetuba-PA”. O mesmo é de autoria da estudante Cleiziane Silva e Silva. Fui informado (a), ainda, de que a pesquisa é orientada pela Profa. Dra. Eliana Campos Pojo Toutonge, a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário através do e-mail: elianapojo@ufpa.br.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é construir um (a) monografia/artigo referente ao Trabalho de Curso. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semiestruturada a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e a orientadora. Fui ainda informado (a) de que posso me retirar desse (a) estudo / pesquisa / programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Abaetetuba - Pa, 17 de Junho de 2025.

Marcilene do Socorro Festeiro Xavier
Assinatura do (a) Participante

Cleiziane Silva e Silva
Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Eliana
Assinatura da orientadora

Cleiziane Silva e Silva
Pedagogia/UFPa – Campus de Abaetetuba
(91) 98502-5556

ANEXO IX – TERMO DE CONSENTIMENTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO BAIXO TOCANTINS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro, por meio deste termo, que concordei ser entrevistado (a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao Trabalho de curso intitulado "Experiências socioculturais e a Educação Infantil no contexto da Escola Raimundo Sarges da Rocha, Rio Guajará de Beja, Abaetetuba-PA". O mesmo é de autoria da estudante Cleiziane Silva e Silva. Fui informado (a), ainda, de que a pesquisa é orientada pela Profa. Dra. Eliana Campos Pojo Toutonge, a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário através do e-mail: elianapojo@ufpa.br.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é construir um (a) monografia/artigo referente ao Trabalho de Curso. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semiestruturada a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e a orientadora. Fui ainda informado (a) de que posso me retirar desse (a) estudo / pesquisa / programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Abaetetuba - Pa, 28 de junho de _____.

Socorro de Fátima Ferreira Baia
Assinatura do (a) Participante

Cleiziane Silva e Silva
Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Eliana Campos Pojo
Assinatura da orientadora

ANEXO X – TERMO DE CONSENTIMENTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO BAIXO TOCANTINS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro, por meio deste termo, que concordei ser entrevistado (a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao Trabalho de curso intitulado “Experiências socioculturais e a Educação Infantil no contexto da Escola Raimundo Sarges da Rocha, Rio Guajará de Beja, Abaetetuba-PA”. O mesmo é de autoria da estudante Cleiziane Silva e Silva. Fui informado (a), ainda, de que a pesquisa é orientada pela Profa. Dra. Eliana Campos Pojo Toutonge, a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário através do e-mail: elianapojo@ufpa.br.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é construir um (a) monografia/artigo referente ao Trabalho de Curso. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semiestruturada a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e a orientadora. Fui ainda informado (a) de que posso me retirar desse (a) estudo / pesquisa / programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Abaetetuba - Pa, 28 de junho de 2025.

Keyla Batista Baia
Assinatura do (a) Participante

Cleiziane Silva e Silva
Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Eliana Campos Pojo
Assinatura da orientadora

ANEXO XIII – TERMO DE CONSENTIMENTO



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

PROJETO DE PESQUISA “EXPERIÊNCIAS SOCIOCULTURAIS E A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DE ESCOLA RIBEIRINHA: vivências e práticas pedagógicas na escola Raimundo Sarges da Rocha no Rio Guajará de Beja, Abaetetuba/ PA”.

COORDENADORA: PROFA. DRA. ELIANA CAMPOS POJO TOUTONGE

ANEXO III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ESCOLAS)

Eu, Adrenilda Ferreira Pires, estou sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: EXPERIÊNCIAS SOCIOCULTURAIS E A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DE ESCOLA RIBEIRINHA: vivências e práticas pedagógicas na escola Raimundo Sarges da Rocha no Rio Guajará de Beja, Abaetetuba/ PA”, que tem como objetivo compreender as práticas Socioculturais e as práticas pedagógicas desenvolvidas em uma turma do período II da educação infantil na EMEIF Raimundo Sarges da Rocha em Rio Guajará de Beja, Abaetetuba/ PA.

Sei que minha participação neste momento consiste em conceder entrevista e dados complementares relativos ao atendimento educacional oferecido pela escola às crianças de 4 e 5 anos de idade residentes em área rural. Na escola, além da entrevista, sei que serão feitas observações sobre os espaços e atividades desenvolvidas. Fui esclarecido(a) de que a pesquisa poderá utilizar gravador na entrevista para facilitar o registro das informações e que apenas os pesquisadores desta terão acesso à gravação. Também fui esclarecido(a) de que a pesquisa fará o registro de imagens fotográficas.

Também fui informado(a) que participarão da pesquisa o(a) secretário(a)/diretor(a) de educação do município. Sei que a pesquisa realizará entrevistas com famílias e representantes de movimentos sociais e sindicais acerca da educação infantil ofertada à criança residente em área rural.

Estou ciente de que tenho a liberdade de desistir ou de interromper minha colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e que, nesse caso, a desistência não causará nenhum prejuízo a mim, a minha escola ou ao município.

Recebi o esclarecimento de que os resultados obtidos na pesquisa serão apresentados em relatórios e em formato livro, de forma agregada, não associando as informações fornecidas ao meu nome, ao da escola e ao nome do município.

Fui informado(a) ainda de que todo o material produzido na pesquisa ficará de posse da sua coordenação geral e será utilizado apenas nesta pesquisa.

Afirmo que minha participação é livre, voluntária e espontânea.

Declaro ainda que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Concordo, nesses termos, em participar da pesquisa.

Abaetetuba/Pa, 20, de maio de 2025.

Adrenilda Ferreira Pires
Assinatura do Participante

Eliziane Silva e Silva
Assinatura do Pesquisador

Coordenadora do projeto de Pesquisa: Profa. Dra. Eliana Campos Pojo Toutonge (UFPA).
Telefone da responsável pela pesquisa: (91) 98493-9239.