



## EDUCAÇÃO PÚBLICA E PESQUISA: ATAQUES, LUTAS E RESISTÊNCIAS

Universidade Federal Fluminense  
20 a 24 de Outubro de 2019  
Niterói - RJ

ISSN 2447-2808

4715 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)  
GT03 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL: um olhar sobre o cotidiano de uma escola ribeirinha de Ensino Fundamental.  
Claudio Gomes da Victoria - UFAM - Universidade Federal do Amazonas  
Agência e/ou Instituição Financiadora: FAPEAM -

### **EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL: um olhar sobre o cotidiano de uma escola ribeirinha de Ensino Fundamental.**

#### **Resumo**

O presente texto parte do diálogo desenvolvido em uma pesquisa realizada junto a uma escola de uma comunidade ribeirinha no interior do estado do Amazonas. Apresenta uma reflexão sobre as concepções de educação do campo em interação com os aspectos do que denominamos de uma Educação Ribeirinha. Busca compreender de que modo o processo formativo de seus (as) professores (as) e suas práticas cotidianas tem sido “desafiadas” pela perspectiva da interculturalidade. Sob esse olhar, o trabalho desdobra-se a apresentar, de modo particular, parte do cenário da Educação Ribeirinha, os desafios entre a prática do ensinar e aprender em meio a essa realidade do campo. À luz desse desafio, por fim, pretendemos que esse diálogo se amplie e contribua para que a temática da Interculturalidade ganhe novos olhares e novos contornos, nos debates de proporções nacionais e internacionais e, sobretudo, sirva para aprimorar não só a prática pedagógica das escolas ribeirinhas, mas todas aquelas que ainda são consideradas e tratadas como minoria.

**Palavras-chave:** Educação do Campo/Ribeirinha; Cotidiano; diversidade cultural

#### **Introdução:**

Nos caminhos dos rios da Amazônia, encontramos vidas humanas que se entrelaçam com esse espaço geográfico e social. São homens, mulheres, crianças e jovens que, na dança do cotidiano, inscrevem suas histórias e trajetórias. São culturas caboclas que, construídas por esses povos ribeirinhos que habitam o interior, às margens dos rios, lagos e igarapés, representam experiências e conhecimentos sobre formas de coexistência e utilização do meio local (CAVALCANTE; WEIGEL, 2002: 01).

São diferenças no modo de ser e viver, em uma realidade marcada pela dimensão do viver em comunidade, onde se constroem laços e traços próprios de convívio com o meio, na relação homem - natureza e dos homens entre si.

E a escola que nasce nessa realidade não escapa de viver as particularidades desse cotidiano, na medida em que constrói, a partir daí, um jeito diferente de se fazer educação, materializando-se naquilo que, para Souza (2005), constitui-se no “Currículo das águas”. Um currículo que envolve “cultura, dinamismo, relações sociais, descobertas, desafios, interação com meio ambiente (água, terra, floresta, saberes) e relações de produção” (p.173).

No processo de desdobramento de uma reflexão em torno das especificidades de uma escola rural, nos aproximamos daquilo que denominamos de uma escola ribeirinha, no sentido de uma escola que se localiza, vivencia e problematiza as relações políticas, econômicas, sociais e culturais da vida de uma comunidade ribeirinha, pautando sua vivência, na relação com o rio.

As reflexões aqui apresentadas nascem da vivência construída na pesquisa de mestrado que teve como objetivo central conhecer o cotidiano de uma escola ribeirinha, identificando como a temática das diferenças se projeta na formação e na prática dos(as) professores(as) que atuam nessa realidade.

Como se configuram as questões relativas à pluralidade / diversidade cultural, em uma escola que vivencia os desafios geográficos, climáticos, bem como políticos e pedagógicos, da educação ribeirinha? Como é o cotidiano dessa escola? Foi na busca de respostas a questionamentos desta natureza que atracamos nossa canoa no chão do cotidiano escolar da escola São Pedro, no Rio Mamuri, Município do Careiro - AM, nos propondo a navegar pelo cotidiano do contexto amazônico, refletindo sobre os desafios da formação docente e da interculturalidade no espaço da escola ribeirinha.

#### **Uma conversa sobre formação docente e diversidade cultural**

Pensar a formação docente na perspectiva de uma educação intercultural é tarefa complexa. Se múltiplas são as realidades, se nosso país se destaca por sua diversidade cultural, não nos identificamos com grandes propostas que insistem em se apresentar como - a resposta - às questões relativas ao processo de formação, escondendo, não raro, sua submissão à cultura hegemônica.

Com Candau e equipe (2002), defendemos a postura radical, como sendo a que

Interpreta que a preservação das diferenças só é possível através de escolas diferenciadas que respeitem os universos culturais específicos de cada grupo sociocultural. A integração entre os diferentes traria como consequência a neutralização das diferenças, levando à negação das identidades dos grupos minoritários na relação com os grupos socioculturais dominantes na sociedade. (p. 98)

Ajudando-nos a pensar os processos educativos numa perspectiva intercultural, valemo-nos da reflexão sobre a realidade das escolas ribeirinhas, e o que aprendemos investigando uma dessas escolas.

Viver a diversidade cultural no contexto de uma comunidade ribeirinha da Amazônia implica abrir-se para o reconhecimento de que vários são ainda os desafios na compreensão do significado e da importância em torno do respeito às diferenças.

A visão preconceituosa em relação àqueles que habitam o meio rural ainda é um entrave no caminho das escolas das comunidades ribeirinhas. As diferenças culturais que caracterizam o cotidiano dos ribeirinhos são negadas e até mesmo apagadas, quando comparadas aos padrões que caracterizam o cotidiano das cidades.

Dentre os dilemas em torno das diferenças culturais se destaca a não valorização dos traços identitários de uma comunidade ribeirinha, expressos, sobretudo, na relação com o rio e suas histórias, e nas formas de trabalho, de modo especial no roçado e nas atividades de produção de farinha. Tais características são colocadas de lado nos conteúdos trabalhados pela escola. Portanto, a interculturalidade, enquanto caminho crítico de compreensão das diferenças, poderá propiciar, no cotidiano das escolas ribeirinhas, uma reflexão mais aprofundada acerca dos elementos que compõem a cultura ribeirinha.

É necessário que a escola fomente a discussão sobre a realidade que a cerca, e os desafios de se viver em uma comunidade rural/ribeirinha, com as suas especificidades, o que, em sua grande maioria, continua sendo esquecido nas políticas educacionais. Dessa forma, as ações, que delas precisariam ser emanadas, não acontecem. A diferença, neste caso, merece ser ressaltada como sendo um modo diferente de se viver e de conceber o mundo, mas não menos importante e não menos portador de direitos essenciais a uma vida digna. Neste sentido, defendemos uma formação feita no chão da escola, formação esta que permita enxergar e analisar criticamente as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar. Em outras palavras, defendemos que a escola se torne o *locus* da formação continuada, possibilitando o processo de reflexão crítica sobre a prática pedagógica aí desenvolvida e, portanto, sobre os reais problemas enfrentados pelos professores no dia-a-dia.

Vemos, pois, a formação de professores, seja inicial ou continuada, um dos grandes temas de debate e de pesquisa nos últimos tempos, como expressão de uma intencionalidade política. Conforme acentua Belém (2004), em qualquer que seja a esfera, “o sentido último que incorpora é sempre expressão de uma concepção, de uma determinada forma de ver o mundo, e, por extensão, a educação” (p. 25). Caminhos são apontados, concepções reveladas, novas estratégias esboçadas, mas sempre algo de inquietante nos impulsiona a refletir sobre este processo e a problematizá-lo, levando em conta seu significativo papel para a transformação do espaço escolar. Considerando-se a multifacetada realidade educacional, compreende-se a complexidade de formar profissionais para atender a tão variadas demandas.

Desse modo, ao pesquisar sobre os limites e desafios colocados no cotidiano dos professores de uma escola ribeirinha no interior do Amazonas, a discussão em torno da formação docente apresentou, para nós, novos contornos, revelando suas especificidades e a importância de pensá-la, repensá-la, rever percursos e buscar novos direcionamentos. Pois viver o cotidiano de uma escola ribeirinha é, sem dúvida, uma experiência enriquecedora, marcada pela peculiaridade de um espaço onde a relação com o rio se configura como sendo algo determinante no desenvolvimento de suas atividades. Um lugar onde a convivência pessoal no dia-a-dia se entrelaça com a relação profissional, onde a escola se apresenta como espaço de trabalho e como casa, moradia, e, portanto, impregnada no cotidiano dos professores.

Estas especificidades, porém, nem sempre são elucidadas nos processos de formação de professores, o que faz com que esta realidade se torne distante, mesmo daqueles que nela vivem.

Assim, neste cenário, diante dos desafios que envolvem a escola e das inúmeras dificuldades encontradas, o professor é convidado a assumir postura e atitude de intelectual, no sentido daquele que reflete criticamente sobre sua prática e “cuja reflexão é coletiva no sentido de incorporar a análise dos contextos escolares no contexto mais amplo e colocar clara direção de sentido à reflexão: um compromisso emancipatório de transformação das desigualdades sociais” (PIMENTA, 2000: 27). Aos profissionais da educação cabe, pois, a problematização dos conflitos que cercam o universo escolar, fazendo ouvir a voz da gritante realidade educacional de nosso país, há muito marcada pelo desinteresse de sua classe dirigente.

Moreira e Macedo (2001) destacam que

O professor/intelectual ajuda a estabelecer relações mais democráticas no interior da escola e da sala de aula. Se mais democracia na escola não vai necessariamente garantir mais democracia na sociedade, sua promoção constitui um fato bastante positivo, o que deve ser estimulado (p.33).

Se muito tem se falado a respeito da formação do professor enquanto sujeito transformador, ou seja, um educador comprometido com a construção de uma sociedade menos excludente, é preciso, porém, caminhar tendo clareza sobre o tipo de formação que estamos defendendo para nossos professores.

Sabemos que, historicamente, este foi um dos aspectos da vida escolar sempre relegado ao segundo plano, pois a formação de um profissional que reflita criticamente sobre sua prática significa um professor sintonizado com as lutas contra a degradação do ser humano; o que não é um direcionamento comumente adotado nas políticas públicas de formação de professores, sempre mais voltadas a aspectos técnicos.

Assim, não é qualquer formação que vai atender a essa necessidade, pois, como bem argumentam Canen e Moreira (1999),

O horizonte é a formação de um profissional reflexivo multiculturalmente comprometido, isto é, aquele capaz de refletir criticamente sobre seus discursos e suas práticas. Tal profissional procura permanentemente avaliar em que medida suas aulas introduzem e desenvolvem habilidades, conceitos e questionamentos que sejam úteis para os alunos viverem na sociedade multicultural contemporânea e bem responderem a suas características e problemas (p. 20).

Essa proposta de formação, contudo, não é um movimento simples, na medida em que esbarra na falta de compromisso daqueles que gerenciam as políticas de educação, o que, no entanto, não impede a concretização de ações pedagógicas pautadas no diálogo, no respeito ao outro, na luta contra a exclusão e na construção dialética da identidade profissional.

Embora sejam inúmeros os desafios para consolidação de uma política de formação voltada para a preparação de um profissional comprometido com o ser humano, e com a prática do diálogo, não podemos dizer que esta seja uma tarefa impossível. O que realmente se torna desafiador é a superação dos obstáculos postos por uma estrutura injusta de

sociedade que desvaloriza o que não se encaixa nos padrões por ela estabelecidos, e que, portanto, reforça uma concepção de formação desvinculada do compromisso político e social da educação.

Diante do exposto, fica evidente o quanto é preciso ter clareza de como estão sendo engendrados os cursos de formação de professores, se voltados para uma formação mais técnica ou se para uma formação como prática de liberdade, de humanização e de reconhecimento das especificidades culturais que compõem o cenário amazônico.

Poderíamos, então, nos perguntar: quais os mecanismos que podem estar contribuindo para a condução de um processo de formação que leve em consideração a teia dinâmica das relações sociais? Quais os caminhos que podem ser percorridos nesse processo? Como diferenciar os processos de formação?

Existem, nos estudos sobre formação docente, alguns aspectos que podem nos ajudar na compreensão e definição de trilhas que contribuam para nos guiar nessa difícil tarefa de fazer da formação espaço de significativo envolvimento com as mudanças necessárias para a transformação da educação.

Neste sentido, acreditamos que uma formação pautada na valorização do ser humano, dentro daquilo que Saul (1996) nos apresenta como “tradição de reconstrução social” e Pereira (2002), como “modelo crítico de formação docente”, representa um forte instrumento para a consolidação de uma escola, onde o valor do respeito ao outro seja o cerne da prática pedagógica, materializando-se em uma educação comprometida com o diálogo intercultural, no sentido da promoção do ser humano, o que não significa fechar os olhos às relações de poder e dominação, imbricadas no cotidiano de nossa sociedade.

Sabemos que esse não é um movimento fácil, na medida em que os programas de formação nem sempre se preocupam realmente com a formação de um professor comprometido com a problematização das relações de poder que permeiam as práticas pedagógicas e políticas da instituição escolar e da sociedade como um todo. Uma constatação que vem se tornando freqüente tem sido a de que a problemática da formação do professor se “constitui um conjunto de práticas institucionais que raramente resulta na radicalidade dos professores. Os programas de formação dificilmente estimulam os licenciados a levar a sério o papel do intelectual que trabalha em benefício de uma visão emancipatória” (GIROUX; McLAREN, 1995, p. 131). Reconhecendo, porém, a história como possibilidade, acreditamos ser esta uma visão superável, pois assumimos que “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” (FREIRE, 1996, p.85).

### **A escola ribeirinha e a diversidade cultural.**

A escola acolhe em si múltiplas identidades, com suas características e peculiaridades, representando um espaço onde idéias e valores são trabalhados. É nesse sentido que ela se torna um importante instrumento no qual as idéias de valorização e respeito às diferenças e a luta por melhores condições de vida podem ganhar força e valor. Para tanto, a pluralidade / diversidade cultural deve ser um importante argumento a ser considerado na escola e nos programas dos cursos de formação de professores. “Considerar a pluralidade cultural no âmbito da educação e da formação docente implica, portanto, pensar formas de se valorizar e se incorporar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares” (CANEN; MOREIRA, 1999, p.12).

Assim, a realidade das escolas ribeirinhas nos possibilita inúmeras reflexões acerca do desafio de viver a diferença cultural. Uma cultura expressa, na maioria das vezes, nas celebrações religiosas, na relação com as lendas e mitos, no simbolismo com a água e com as plantas medicinais, enfim, como acentua Fraxe (2004)

[...] Uma cultura de profundas relações com a natureza, que perdura, consolida e fecunda o imaginário desse conjunto social, isto é, no âmbito de uma “cultura híbrida” com relação aos cânones urbanos, o caboclo busca desvendar os segredos de seu mundo, recorrendo a mitos, lendas, plantas medicinais, rezadeiras, assim como ao trabalho, ao labor e ao lazer; onde o homem viveu e ainda vive, em algumas áreas de forma tradicional, alimentando-se de pratos típicos, celebrando a vida nas festividades e danças originais, banhando-se prazerosamente nas águas dos rios e das chuvas, curando-se de suas doenças com as plantas e ervas das florestas (p. 20)

Uma cultura que, freqüentemente, não é valorizada e é até mesmo pouco estudada. O currículo das escolas ribeirinhas necessita contemplar elementos de compreensão dessa realidade por elas vivida. Trata-se de uma escola que tem suas diferenças, suas características, suas marcas, e que precisa ser respeitada enquanto escola que abriga um outro modo de viver as relações pedagógicas e cujo currículo precisa voltar-se para suas necessidades cotidianas.

Souza (2006) enfatiza que a escola poderia

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

A discussão sobre o respeito às diferenças, no âmbito da escola ribeirinha, encara também o desafio de reafirmar uma identidade, bem como de articular um processo de luta em defesa de suas características, pois, na maioria das vezes, isso não é levado em consideração quando da formulação de projetos educacionais, muito mais preocupados com números e avaliações.

Numa sociedade com tantas desigualdades, onde o saber torna-se, até certo ponto, privilégio de algumas pessoas, é preciso trilhar o caminho da práxis como meio de romper com o tradicionalismo que se utiliza da educação como instrumento para perpetuar as desigualdades sociais e culturais tornando-as, inclusive, fatos considerados normais aos nossos olhos.

Neste sentido, é expressivas a falas da professora Marcela:

*As crianças do interior eu acho que elas se sentem inferiores em relação às crianças da cidade. Assim eu tenho exemplos de dois sobrinhos meus. Eles foram estudar em Manaus, chegaram lá eles disseram que era diferente, eu acho que pelo fato assim de ter meninos assim mais "mauricinhos", patricinhas," essas coisas; aí eles se sentiam inferiores e acabaram estudando dois meses só em Manaus e voltaram e foram pro Castanho, fizeram a mesma coisa; não só eles como outros alunos aqui da oitava série. Fui conversar com eles, pra dizer que não as coisas não podiam ser assim, eles disseram que isso é normal é assim em todo lugar. (Profª Marcela)*

Perguntando aos professores como eles trabalhavam a questão da pluralidade / diversidade cultural em sala de aula, em sua maioria, eles relatam que, na escola São Pedro, não existe ações e projetos voltados especificamente para a discussão sobre diferença cultural; o que existe são temas isolados que são, ou não, trabalhados pelos professores, como, por exemplo, datas comemorativas: dia do índio, dia da mulher, dia da consciência negra, mas tudo ainda muito focado nas festividades.

Eis um aspecto a ser trabalhado no interior das escolas, tanto as rurais quanto as urbanas, pois o que se percebe é que as questões relativas à formação cultural de nosso país são tratadas superficialmente, muito mais nas festividades, o que ao nosso olhar contribui para a não valorização de elementos importantes de culturas como a indígena ou a ribeirinha, que tanto têm a nos ensinar.

Uma educação que questione os acontecimentos, que vá além dos conteúdos prontos e acabados, uma educação que saia do comodismo, é o desejo daqueles que procuram fazer da escola um lugar de construção da verdadeira democracia. Para tanto, a escola e a educação como um todo precisam rever suas posições, muitas das vezes enraizadas, pois o mundo modifica-se, modificando-se também as relações que se dão no interior da sociedade. "A educação, inclusive a educação escolar, passa a ser desafiada por outros papéis e outras exigências, não apenas conceituais, mas procedimentais e organizativas, sobretudo em termos de seus conteúdos e práticas pedagógicas" (SOUZA, 2002, p.183).

Acreditamos que a educação do ser humano, seja no contexto político, social ou cultural, deve transcender a superficialidade e criar, ousar, tendo como ponto de partida a relação crítica com o meio. Construir alternativas para o trabalho pedagógico voltado para o multiculturalismo/interculturalismo vai se tornando, pois, um desafio diário dos professores e da escola como um todo para que se possam abrir novos caminhos, onde aprender com o outro signifique aprender com a diversidade, com o diferente, projetando no horizonte novas perspectivas de se fazer educação. Uma educação que consolide a construção de uma escola cidadã, aqui concebida, de acordo com Paulo Freire, citado por Gadotti e Romão (2001) no livro "Autonomia da escola: princípios e propostas", como sendo

[...] aquela que se assume como um centro de direitos e deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é aquela que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. E coerente com seu discurso formador e educador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos e educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia.

Fazer educação voltada para uma prática que reflita sobre os aspectos excludentes da sociedade significa "promover uma educação intercultural em perspectiva crítica e emancipatória, que respeite e promova os direitos humanos e articule questões relativas à igualdade e à diferença" (CANEN; OLIVEIRA, 2002, p. 63) Nesse fazer, as autoras enfatizam que a educação multicultural e, diríamos nós, intercultural, apresenta uma dupla dimensão:

[...] de um lado, a necessidade de promovermos a equidade educacional, valorizando as culturas dos alunos e colaborando para a superação do fracasso escolar. Por outro, a quebra de preconceitos contra aqueles percebidos como "diferentes", de modo que se formem futuras gerações nos valores de respeito a apreciação à pluralidade cultural, e de desafio a discursos preconceituosos que constroem as diferenças (p.63).

Na construção de uma educação guiada pela perspectiva da interculturalidade, alguns cuidados devem ser tomados, para que esta não se torne apenas mais um modismo, um clichê. É o que nos adverte Candau (2007), ao esclarecer que

A educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos ou por determinadas áreas curriculares, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar a cultura escolar e a cultura da escola como um todo, a todos os atores e a todas as dimensões do processo educativo, assim como a cada uma das escolas e ao sistema de ensino como um todo; (p.59).

Consolidar dentro da escola uma ação que valorize e respeite o outro em sua diferença (e aqui destacamos a diferença cultural) é um grande desafio, na medida em que tal perspectiva assume postura contrária aos interesses daqueles que procuram fazer da escola o lugar da "ordem e do progresso" e da manutenção de uma aparente normalidade. É neste sentido que somos desafiados a desvendar esses discursos, contrariando posições que tentam deslocar o foco das discussões, atribuindo ao outro a culpa de seu fracasso.

São muitos os caminhos na luta pela melhoria de condições das escolas públicas e, conseqüentemente, pela melhoria das práticas que a permeiam, porém, não podemos perder de foco o que para nós se apresenta como central nesse caminho, o reconhecimento e a valorização das diferenças, aliados ao compromisso pela superação das desigualdades. Assim, com Kramer (1998), acentuamos que:

[...] enquanto lutamos em diferentes frentes para conquistar condições concretas para uma escola de qualidade para todos, precisamos enfrentar na escola, dia a dia, talvez um dos mais pesados e difíceis problemas da nossa própria condição humana: o apagamento das diferenças, o não reconhecimento de que aquilo que caracteriza nossa singularidade é justamente nossa pluralidade. Contra uma escola que busca a homogeneidade, penso que a escola precisa aprender a lição de que a heterogeneidade é riqueza, não obstáculo (p. 22).

### **Mergulhando em algumas considerações...**

Navegar nas águas do cotidiano desse universo fascinante, encantador e, ao mesmo tempo, desafiante, no qual se configura o universo da escola rural/ribeirinha do Amazonas, é, sem dúvida, uma viagem que nos proporciona aprendizados múltiplos acerca do tipo de educação escolar que defendemos.

Viver o cotidiano de uma escola ribeirinha representa uma experiência enriquecedora, marcada pela peculiaridade de um espaço onde a relação com o rio se configura como sendo algo determinante no desenvolvimento de suas atividades. Os desafios do cotidiano, no processo de formação permanente e na práxis dos educadores desta escola, precisam ser melhor compreendidos, para que estes não se tornem obstáculos perenes à melhoria da escola.

Faz-se necessário, pois, a formulação de políticas públicas que incorporem um sentido maior de formação, levando à transformação do cotidiano de nossas escolas, de modo que os problemas nelas enfrentados sejam encarados e/ou resolvidos de forma coletiva. Uma formação que, efetivamente, leve em conta a diversidade de culturas, de valores, de tempos e ritmos de aprendizagem. Uma formação que fuja à padronização, à uniformização, mas que privilegie a igualdade de atenção e de direitos, salientando, portanto, que “o que se quer é uma igualdade que se constitua num diálogo entre os diferentes, capaz de explorar a riqueza que vem da pluralidade de tradições e de culturas”. (CANDAU e equipe, 2002: 71). Uma formação comprometida com a valorização do magistério, com a luta por melhores condições de trabalho e salário digno para os professores; enfim, por políticas públicas que atendam a essas reivindicações.

Defendemos, pois, que a escola se torne um espaço de debate dos problemas que afligem o dia-a-dia dos comunitários, um lugar onde se materialize o real significado de se viver em comunidade; onde se fomente a discussão sobre a realidade que a cerca, e os desafios de se viver em uma comunidade rural/ribeirinha, com as suas especificidades, e que, em sua grande maioria, continua sendo esquecida nas políticas educacionais. Avançar sobre as águas profundas desse universo multifacetado significa também assumir o compromisso de avançar na discussão em torno do significado dessa escola, contribuindo na construção de um currículo que tenha como foco a vida da escola e seus problemas, bem como o significado de ser aluno e ser professor em uma escola ribeirinha, no contexto amazônico.

### **REFERÊNCIAS**

ARAÚJO, Wagner Paiva. **Práticas pedagógicas no meio rural**. Manaus: EDUA/FAPEAM, 2004. (Série Amazônia: a terra e o homem).

BELÉM, Maria de Jesus Campos. **Um olhar sobre as práticas pedagógicas de professores(as) em formação no programa especial de formação docente da rede municipal de Manaus**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação/Universidade Federal do Amazonas. Manaus: UFAM, 2004.

CANDAU, Vera Maria e equipe. Multiculturalismo e educação: a construção de uma perspectiva. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Sociedade, educação e cultura(s)**: questões e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. **Educação em Debate**, ano 21 v. 2 nº. 38 p. 12 – 23. Fortaleza: 1999.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Ângela M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**. Nº. 21 Set/Out./Nov./Dez.2002.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa et al. Relatório Final de Pesquisa. **Formação de Professores (as) no Contexto Amazônico**. Manaus: UFAM, 2005.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa; WEIGEL, Valéria Augusta C. de M. Educação na Amazônia: oportunidades e desafios. In.: MELLO, Alex Fiúza (org.). **O futuro da Amazônia**: dilemas, oportunidades e desafios no limiar do século XXI. Belém: Editora Universitária UFPA, 2002.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. (coleção Leitura).

GIROUX, Henry A; MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma contra – esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In.: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; MACÊDO, Elizabeth Fernandes. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flávio B. (orgs.) **Ênfase e omissões no currículo**. Campinas, Sp: Papirus, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio. **Multiculturalismo, currículo e formação de professores**. In: Anais do IX ENDIPE. Águas de Lindóia/SP, 1998.

NASCIMENTO, Selma Maria Silva do. **Ensino no meio rural de Manaus**: um olhar sobre o Programa Telecurso 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação/Universidade Federal do Amazonas. Manaus: UFAM, 2003. 209p.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2 edição. São Paulo: Cortez, 2000.

PEREIRA, Júlio Emilio Diniz. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In.: PEREIRA, Júlio Emilio Diniz; ZEICHNER, Kenneth, M. (orgs). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SAUL, Ana Maria. Uma nova lógica para a formação docente. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani e SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. **Formação do Educador**. São Paulo: Ed. UNESP, 1996.

SOUZA, Marínez França de. **Currículo das Águas**: Vida, Escola e Formação Ribeirinha no Município de Nova Olinda do Norte/Am. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação/Universidade Federal do Amazonas. Manaus: UFAM, 2005, 196 p.

SOUZA, José Camilo Ramos de. **O Currículo da escola de várzea e o ensino de geografia no município de Parintins** - Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação/Universidade Federal do Amazonas. Manaus: UFAM, 2006, 196 p.