

---

# AÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES EM ESCOLAS RIBEIRINHAS DA AMAZÔNIA

*Acyr de Gerone Junior<sup>(\*)</sup>  
Salomão Antonio Mufarrej Hage<sup>(\*\*)</sup>*

## INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a formação de professores têm se desenvolvido muito nas últimas décadas, devido a sua importância e contribuições para a sociedade e para o processo ensino-aprendizagem. As reformas de ensino também têm suscitado grandes discussões quanto ao rumo da formação do professor e as dimensões dessa formação no seu aspecto técnico-científico, pedagógico, político e humano, justificando a necessidade constante de debates, estudos e pesquisas sobre a formação que vem sendo oferecida aos professores de educação básica e sobre como a ação docente se materializa no cotidiano da sala de aula.

Essas discussões têm apontado a necessidade da reflexão sobre o saber-fazer do professor na sua prática de ensino, pois historicamente, a formação oferecida, na maioria das vezes, tem apenas valorizado o acúmulo de conhecimentos, cursos e dicas de planejamento, para que o professor administre melhor as dificuldades enfrentadas na sala de aula, dando pouca importância a um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas realizadas.

Em face dessa problemática, este artigo, numa perspectiva mais abrangente, se propõe evidenciar a maneira como os professores que atuam no meio rural, em escolas ribeirinhas da Amazônia paraense, compreendem o seu saber-fazer docente; destacando os aspectos que eles apontam como fundamentais para sua formação profissional e a maneira como reconstróem a sua prática educativa na perspectiva de se tornarem professores autônomos e reflexivos. Entendendo as escolas como espaços sociais complexos, sentimos a necessidade de chegar mais próximo dos educadores para compreender a lógica que permeia o seu saber-fazer docente.

De forma mais específica, o presente artigo analisa a ação pedagógica de professores da educação básica que atuam em uma escola ribeirinha da Vila de Maiauatá, localizada às margens do

---

<sup>(\*)</sup> Bacharel em Teologia, com MBA em Gestão Empresarial, Especialização em Projetos Sociais do Terceiro Setor e em Ciências da Religião. É mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará na área de Currículo e Formação de Professores. Integrante, como pesquisador, no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ/UFPA). Contato: [agerone@sbb.org.br](mailto:agerone@sbb.org.br)

<sup>(\*\*)</sup> Doutor em Educação pela PUC/SP com Doutorado Sanduíche pela Universidade de Wisconsin-Madison. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA e coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia. Contato: e-mail: [salomao\\_hage@yahoo.com.br](mailto:salomao_hage@yahoo.com.br)

---

Rio Anapú, no município de Igarapé-Miri, no Estado do Pará, identificando ações e saberes docentes, que contribuem para a realização de seu fazer educativo, e suas interfaces com a região ribeirinha do contexto amazônico em que estão inseridos.

A escolha desta escola se deve ao fato da mesma pertencer à Rede Pública Municipal de Igarapé-Miri, município que entre 2009-2012, esteve sob a gestão de um governo de caráter popular, liderado pelo Partido dos Trabalhadores, e implantou durante esta gestão um projeto pedagógico denominado *Escola Açai*, construído coletivamente, com a participação da comunidade escolar: pais, alunos, professores, gestores, enfim, com a sociedade miriense, contemplando a diversidade cultural como aspecto fundamental na construção de uma educação relevante e transformadora.

Esse projeto, inspirado na concepção freiriana de educação, definiu enquanto princípios: a educação como direito de todos e a escola como espaço coletivo de construção da cidadania, através do exercício da democracia, do diálogo, da justiça e da dignidade; e, enquanto eixos norteadores de sua ação pedagógica: a democratização do acesso e a permanência do educando na escola, com a garantia de aprendizagem, sem discriminação de qualquer natureza; a democratização da gestão e a qualidade social da educação; e a valorização dos profissionais da educação. (SEMED, 2009, p. 2-4)

A implantação desse projeto enfrentou grandes desafios pelo fato de encontrar-se inserido em um contexto social, cultural e territorial específico como a Amazônia paraense, uma região marcada por um imenso contraste que evidencia uma região com ampla riqueza e diversidade cultural, e ao mesmo tempo, índices de desenvolvimento humano muito baixos, com uma população, em sua maioria, muito pobre (MEIRELLES FILHO, 2004; GONÇALVES, 2010; SOARES, 2010).

A compreensão deste contexto requer o conhecimento dos meandros que permeiam esta realidade sociocultural, pois,

Viver a cultura amazônica é confrontar-se com a diversidade, com diferentes condições de vida locais, de saberes, de valores, de práticas sociais e educativas, bem como de uma variedade de sujeitos: camponeses (ribeirinhos, pescadores, índios, remanescentes de quilombos, assentados, atingidos por barragens, entre outros) e cidadãos (populações urbanas e periféricas das cidades da Amazônia) de diferentes matrizes étnicas e religiosas, com diversos valores e modos de vida, em interação com a biodiversidade, os ecossistemas aquáticos e terrestres da Amazônia (OLIVEIRA, 2007, p. 2).

---

O modo de vida ribeirinho está total, contínua e contraditoriamente relacionado ao solo, à floresta e aos rios (OLIVEIRA, 2008). São fatores interligados e interdependentes que caracterizam o modo de viver/ser dos ribeirinhos (SILVA SOUZA, 2011). A origem dessas populações é diversa e complexa. O surgimento se dá a partir da fuga que índios e negros (com outros sujeitos em menor proporção) realizaram das colônias de dominação portuguesa inseridas na Amazônia. A mesclagem destes grupos (índios, negros e brancos) formou esses sujeitos. (MEIRELLES FILHO, 2004; OLIVEIRA, 2008; GONÇALVES, 2010).

O ribeirinho é reconhecido como “o homem da Amazônia [que] percorre pacientemente as inúmeras curvas dos rios, ultrapassando a solidão de suas várzeas pouco povoadas e plenas de incontáveis tonalidades de verdes” (LOUREIRO, 1995, p. 59). Esses sujeitos vivem da realidade que a floresta amazônica lhes proporcionou ao longo da história. Ali, entre rios, terra firme, árvores, “casquinhas” e açaizeiros, cresceram e se estabeleceram, vivendo da pesca e dos produtos que a terra concedeu-lhes (DIEGUES, 1999).

No entanto, a realidade social é desafiadora para os sujeitos ribeirinhos. Nessas comunidades, distantes dos centros urbanos, a situação, muitas vezes, é de isolamento (GONÇALVES, 2010) e de uma “violação profunda dos direitos humanos elementares, desenhando assim uma territorialidade na negação e na exclusão dos direitos e da existência humana e social” (OLIVEIRA, 2009, p. 93).

Ressalta-se, ainda, que as populações amazônicas “têm um conhecimento acumulado extremamente relevante” (GONÇALVES, 2010, p. 39) e os ribeirinhos são considerados “herdeiros dos conhecimentos indígenas e da cultura da floresta tropical” (MEIRELLES FILHO, 2004, p. 234). De fato, “os povos da Amazônia têm diferentes saberes das ciências incessantemente construídas, entrelaçadas às suas vivências e às suas práticas cotidianas” (OLIVEIRA, 2009, p. 12). São saberes das águas, da terra e da floresta, aprendidos na vivência do trabalho, da religiosidade, das relações sociais, permeadas pela cultura e credence popular (DIEGUES, 1999; OLIVEIRA, 2008), que estão presentes e são inerentes ao cotidiano destes sujeitos, já que se constituem como tradição, sendo repassados, através da oralidade, de geração em geração (OLIVEIRA, 2008b; SILVA SOUZA, 2011).

A exclusão social, antes referida, reflete-se igualmente nos aspectos educacionais praticados no contexto ribeirinho (MEIRELLES FILHO, 2004; OLIVEIRA, 2008). Na maioria das ilhas e comunidades ribeirinhas não existem escolas. E, entre as que existem, são escolas públicas somente para o ensino fundamental de 1ª a 4ª série, o que dificulta a conclusão do Ensino Fundamental para boa parte dos alunos (OLIVEIRA, 2008b). Geralmente, não há classes de 5ª a 8ª série e Ensino

---

Médio, devido à escassez de professores. Um grande número de alunos, com diferentes faixas etárias, é agrupado num número reduzido de turmas, formando classes multisseriadas, fato muito comum nessas regiões (HAGE, 2006; CORREA, 2004).

Reconhecer, portanto, essas especificidades é fundamental para que possamos a partir de então, apresentar os resultados da pesquisa que investigou a ação pedagógica realizada por professores que atuam nas escolas ribeirinhas do município de Igarapé-Miri, buscando identificar sua fundamentação a partir da concepção freiriana de educação e sua relação e adequação à realidade ribeirinha, privilegiando os saberes, a cultura e as experiências destas populações, no resgate e afirmação dos valores culturais destes sujeitos que vivem na Amazônia.

Os procedimentos metodológicos do estudo fundamentaram-se na revisão de literatura focando teóricos que abordam a ação pedagógica em escolas ribeirinhas e a educação popular freiriana; como também, em levantamento documental, reunindo as produções da Secretaria Municipal de Educação de Igarapé-Miri e da Escola em que o estudo se efetivou. Foram realizadas ainda, entrevistas com quatro professores do ensino fundamental que atuam nesta escola. Todos os professores entrevistados nasceram e se consideram ribeirinhos, e além da graduação, possuem pós-graduação *lato sensu*, configurando uma situação diferenciada para o contexto, uma vez que no meio rural da Amazônia, a maioria dos professores possuem somente o Ensino Médio, com formação em Magistério como formação inicial, e alguns sequer concluíram o ensino fundamental completo.

### **A AÇÃO PEDAGÓGICA FREIREANA EM ESCOLAS RIBEIRINHAS DO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-MIRI, NA AMAZÔNIA PARAENSE**

A realidade ribeirinha é complexa e desafiadora requerendo por parte dos professores que atuam nessa realidade uma ação docente autônoma, libertadora, dialógica e contextualizada, assentada em um saber-fazer que valorize os saberes culturais dos povos amazônicos, e que contribua para empoderar os sujeitos para enfrentar os desafios advindos da vida em sociedade.

Concordamos com Freire (1996; 2011) quando afirma que é necessário e imprescindível que o professor se aproprie dos princípios que norteiam a ação pedagógica em direção à autonomia; refletindo-se na capacidade de agir por si, de optar, de escolher, de tomar decisões e expor ideias com o outro, agindo sempre com responsabilidade. Essa perspectiva freiriana é evidenciada pelos professores ribeirinhos quando afirmam em seus depoimentos,

Tenho autonomia para realizar minha prática pedagógica com certeza. Mesmo tendo esta autonomia, a gente procura estar socializando, claro, para que haja um trabalho

---

em conjunto, interdisciplinar, para que a gente não fique isolada só naquele foco único para nossa disciplina. Aliás, se eu não tivesse esse contato com os outros, talvez eu não conseguisse desenvolver bem minha disciplina (Professora.2, 2012).

Poder desenvolver meu trabalho com autonomia, traçar meus objetivos, a minha estratégia de trabalhar em sala de aula... Quanto a isso, a escola nos deixa livre, desde que esteja de acordo com a concepção da escola também. Você precisa cumprir, adequar o trabalho de acordo com a filosofia da escola. Até porque nós temos uma coordenação, estamos sob uma coordenação, nosso trabalho é fiscalizado pela coordenação pedagógica da escola, mas ela dá plena autonomia para isso (Professora.1, 2012).

Você percebe que nós estamos neste trabalho de elaboração de projeto de temática, e isso é reflexo desta autonomia que nós temos para trabalhar. Embora nós tenhamos as orientações, mas nós temos tranquilamente orientação em sala de aula para desenvolver o nosso trabalho (Professor.3, 2012).

O trabalho docente nesta questão de autonomia é eu ter, por exemplo, o conteúdo programático que existe, mas eu tenho total autonomia para que eu possa modificá-lo, não transformá-lo, modificá-lo para que o aluno possa ter claro o que eu pretendo com ele, qual o meu objetivo a cada aula; então eu tenho esta total autonomia (Professora.4, 2012).

A autonomia evidenciada nos depoimentos dos professores sobre sua ação pedagógica não se realiza de forma isolada, mas ocorre de forma interdisciplinar e interdependente. Interdisciplinar porque se faz necessário dialogar com outras áreas, com outras disciplinas, com outras perspectivas, e interdependente porque, enquanto se realiza de forma autônoma, procura reunir-se com o outro, ouvir o outro, dialogar e aprender com o próximo de forma organizada e planejada, assumindo-se como uma autonomia responsável, como indica Freire (1996).

De fato, a autonomia é fundamental para uma ação pedagógica transformadora, mas remete a uma necessária articulação quanto às diretrizes da escola, pois, se a escola tem um projeto pedagógico, ele deve ser assumido pelos docentes que nela atuam. Assim, o importante e significativo nessa perspectiva é que a ação pedagógica dos professores esteja em sintonia com as propostas da escola, ou seja, que ambos, professores e gestores se movimentem por um caminho educacional coerente e sintonizado com os anseios dos educandos e da comunidade em que a escola se insere, considerando o contexto ribeirinho em que os sujeitos vivem e em que os professores exercem a docência.

---

Ressalta-se, que um professor autônomo, desde o processo formativo até a execução da sua prática pedagógica, terá melhores condições de compreender e agir de maneira relevante e significativa sobre a diversidade cultural que o envolve, procurando, assim, refletir sobre os aspectos intelectuais e sociais que permeiam o seu saber-fazer pedagógico. Sobre esse aspecto, Nóvoa ressalta que:

A formação deve estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação dos professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (NÓVOA, 1992, p. 27 – grifo nosso).

A autonomia, portanto, é fundamental ao professor em qualquer contexto, afirmando-se ainda mais essa necessidade para os profissionais que exercem a docência nas escolas ribeirinhas. Na concepção marxista, a perda da autonomia docente é entendida como o principal elemento da proletarização. O educador sem autonomia, dependente e condicionado por outros para a realização do seu trabalho, sofre as pressões do mundo, do mercado de trabalho, da escola, da comunidade, e ainda sofre com baixíssima remuneração. Portanto, é o oposto de um sujeito livre no desenvolvimento de suas ações, conforme indica Oliveira (2010c).

O educador autônomo compreende que há um direcionamento, um conteúdo, uma linha para ação, mas, ao mesmo tempo, entende que é possível desenvolver a docência em sintonia com a proposta pedagógica e os objetivos que pretende traçar a fim de instigar uma educação relevante e emancipatória.

A autonomia, na perspectiva freiriana ocorre, portanto, a partir da conscientização, que contribui para que o professor compreenda que, enquanto ser humano, está no mundo e em relação com ele, transformando-o e intervindo nele através de sua ação pedagógica, ao apresentar propostas educativas pensadas e articuladas com a perspectiva de construir uma educação sintonizada com os anseios da comunidade em que atua.

O professor autônomo é um educador responsável por si, pelos outros, com os outros, com a escola, na escola, com a sociedade e na sociedade e, fundamentalmente, com a seriedade a que a educação se propõe e demanda. Contreras (2002, p. 36) aponta para o fato de que, muitas vezes, os professores assumem “a função reduzida de aplicadores de programas e pacotes curriculares”, e, nessa perspectiva, quando, aborda a autonomia perdida do professor, afirma que:

---

A degradação do trabalho do professor, privado de suas capacidades intelectuais e de suas possibilidades de ser realizado como produto de decisões pensadas e discutidas coletivamente, regulamentado na enumeração das diferentes tarefas e conquistas a que deve dar lugar, fez com que os professores fossem perdendo aquelas habilidades e capacidades e aqueles conhecimentos que tinham conquistado e acumulado ao longo de dezenas de anos de duro trabalho (CONTRERAS, 2002, p. 38).

Os professores ribeirinhos entrevistados, através de seus depoimentos indicam que não se limitam, simplesmente, a aplicar programas pré-estabelecidos, numa perspectiva heterônoma, opressora e bancária, ao contrário, eles afirmam refletir sobre a realidade junto com seus alunos, e nessa perspectiva, enfrentam um outro grande desafio dos educadores na atualidade, que é o de realizar uma educação libertadora diante de um mundo cada vez mais colonizado pelo mercado.

A educação libertadora não está fundamentada no tecnicismo do educador, mas na construção de uma educação progressista e revolucionária, que liberta educador e o educando, concomitantemente, conforme afirma Freire,

Meu papel de professor progressista não é apenas o de ensinar matemática ou biologia, mas, sim, tratando a temática que é, de um lado, objeto de meu ensino, de outro, da aprendizagem do aluno, ajudá-lo a reconhecer-se como arquiteto de sua própria prática cognoscitiva (FREIRE, 1996, p. 124).

Nesse sentido, a pesquisa realizada constatou que a ação pedagógica dos professores ribeirinhos entrevistados encontra-se em sintonia com a pedagogia freiriana quando afirmam que

Nessa visão libertadora, eu utilizo muito, porque nosso aluno ribeirinho, ele tem uma linguagem muito rústica. Eu, por exemplo, que trabalho com ciências, não posso apenas usar os termos técnicos. Eu tenho que sempre usar, também, os termos que eles já trazem. Por exemplo, argila para eles não é argila, para eles é barro. Então eu tenho que utilizar a palavra barro, mas sempre me referir à argila, porque eu sempre digo para eles assim: “Tem um conhecimento que é tido como conhecimento científico, que em certos momentos, vocês vão ter que utilizar, vocês vão ter que aplicar”. Mas eu não descarto o que eles sabem. Por exemplo, quando se trabalha com água [...] nós trabalhamos com ribeirinhos, então, quando eu trabalho com tratamento de água, que eu vou falar do cloro, eu vou falar de todas as etapas do tratamento, eu tenho que considerar também ele, eu pergunto assim: “Como é que vocês tratam a água na casa de vocês?” E eles não falam cloro, eles falam seitante, e até na escrita deles, eles colocam isso e eu considero. A partir daí, nós vamos trabalhar as outras formas para que eles possam também ter esse conhecimento (Professora. 4, 2012).

---

Às vezes, você tem que trabalhar os conteúdos de acordo com a grade curricular da escola. Mas, a gente adequa esses conteúdos à realidade dos nossos alunos. [...] Porque aquele conteúdo que você está trabalhando, que você já sabe, eu digo para eles que eles já sabem, embora não tenham visto no banco da escola, mas já viu lá fora, por exemplo, quando ele vai comprar o chop, eu digo assim: “Lembra do chop que vocês compram a vinte centavos? Pois é, então, só muda um pouquinho o nome.” Então eu tento adequar a bancária à libertadora (Professora. 1, 2012).

Os depoimentos dos professores, de forma mais abrangente, revelam que eles compreendem o contexto em que estão inseridos e procuram, em sua ação pedagógica, problematizar a realidade do aluno ribeirinho, sem esquecer ou ignorar o conhecimento escolar, mas orientando para sua utilização no dia-a-dia e buscando a articulação entre teoria e prática.

O depoimento da *professora 1*, por sua vez, em princípio, poderia nos levar a crer, que segundo seu entendimento, a *educação libertadora* possa se efetivar pela adequação da *educação bancária*, o que, de fato, não acontece, em termos teóricos e muito menos em termos de ação. O que essa professora evidencia nesse caso, utilizando exemplos e expressões do cotidiano ribeirinho, é a transição que se efetiva no processo educativo, quando se pretende mudar a concepção de educação a que os alunos estavam acostumados. Ela destaca a necessidade dos professores valorizarem e considerarem em sala de aula tudo aquilo que faz parte da vida dos educandos, das comunidades ribeirinhas, sem deixar de trabalhar as referências científicas, nas situações em que elas se revelam. Isso é o que constitui a busca e a prática por uma educação, que de fato, seja libertadora e contextualizada.

Assim o aspecto significativo presente nos depoimentos dos professores está exatamente no fato de que os conhecimentos e experiências dos educandos e das comunidades ribeirinhas são valorizados e utilizados como exemplo na prática educativa desenvolvida em sala de aula, indicando que as narrativas e a participação dos educadores e educandos ribeirinhos ajudam a produzir o conhecimento em sala de aula, tanto no aspecto prático, enfocando o dia a dia dos sujeitos, como no aspecto científico, enfocando as concepções teóricas, como afirma a Professora.2, quando diz que “*o aluno falando, te ajuda a produzir tua aula, a melhorar cada vez mais a aula, o aluno dando opinião*”.

A ação pedagógica libertadora, realizada de forma relevante, se estabelece na dialogicidade e na construção de seres inacabados, isto é, educador e educando na *práxis* de uma educação libertadora, que requer, segundo Freire (1996) que se tenha respeito aos educandos, à visão de



---

mundo deles e aos conhecimentos que possuem. Um dos professores entrevistados fortalece essa compreensão ao afirmar que,

Paulo freire nos ensina esta questão, por exemplo, de primeiro conhecer o outro lado que eu estou trabalhando, primeiro como ser humano, como pessoa, e não como um aluno em si. Tentar compreender que, por exemplo, os seres humanos são dotados de ideias e concepções que, às vezes, se chocam com as minhas. Que não são as mesmas concepções ou ideias que eu tenho (Professor. 3, 2012).

Espera-se assim, que o professor, permanecendo amorosamente cumprindo o seu dever, não deixe de lutar politicamente, por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos (FREIRE, 1996, p. 142). Será na sua convivência com os oprimidos, sabendo-se também um deles – somente a um nível diferente de percepção da realidade –, que o educador poderá compreender as formas de ser e comportar-se dos oprimidos, que refletem em momentos diversos, a estrutura da dominação (FREIRE, 2011, p. 67).

O professor, enquanto libertador, luta contra as injustiças, contra as explorações, contra as exclusões, entre ele e o educando e entre ambos e o mundo, realizando, assim, uma ação pedagógica relevante e significativa para e com os sujeitos envolvidos no processo educacional. A intenção e a ação do professor são fundamentais, pois, assim, “diminuo a distância que me separa das condições malvadas em que vivem os explorados quando, aderindo realmente ao sonho de justiça, luto pela mudança radical do mundo” (FREIRE, 1996, p. 138). Esse sonho, essa luta, evidencia-se nas expectativas que os professores ribeirinhos possuem em relação aos educandos:

Desejo que o meu aluno possa ter uma visão de mundo, essa visão de transformação, não só de ir para a escola aprender matemática e português e pronto acabou, mas sim, de fato, ser um cidadão (Professora.1, 2012).

A gente tenta o máximo possível fazer com que o aluno aprenda a opinar, aprenda a escolher, aprenda a raciocinar, e não simplesmente reproduzir. É importante tu formar cidadãos libertos, livres, amplos completos, e não simplesmente reprodutores (Professora.2, 2012).

Para os professores entrevistados, conhecedores da realidade ribeirinha, há uma esperança e um sonho depositado nos educandos: de que a educação que eles estão tendo no momento possa formar sujeitos que sejam livres e que possam fazer a diferença na sociedade. A ação pedagógica libertadora se fortalece na busca de que educadores e educandos trilhem um caminho em que possam assumir uma visão de um mundo pautada pela intervenção para transformação, que não se reduz ao acúmulo de conhecimentos disciplinares ou à mera reprodução verbal do que se ouviu e/ou

---

aprendeu, mas, que significa a formação de sujeitos empoderados, que definem seus próprios caminhos, rumo à concretização de uma sociedade em transformação e de seres humanos em processo de libertação.

Freire (2009, p. 84) fortalece essa compreensão de que ser professor é muito mais do que transferir conhecimentos em salas de aula, à medida que nossa tarefa docente não se esgota no ensino da matemática, da geografia, da sintaxe, da história; implicando a seriedade e a competência com que ensinemos esses conteúdos, nossa tarefa exige o nosso compromisso e engajamento em favor da superação das injustiças sociais.

Uma ação pedagógica libertadora parte do pressuposto de que se deve conhecer a realidade social em que os educandos estão envolvidos, e isso demanda conversa, interação, diálogo, sendo esse, portanto, outro desafio, que o professor que atua no contexto ribeirinho enfrenta: construir de forma dialógica um currículo que reconheça os saberes dessas populações como legítimos e apropriados para a compreensão, ressignificação e intervenção no mundo. Freire (2011, p. 115) nos adverte de que a dialogicidade começa, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes.

Nesse sentido, o diálogo é uma referência freiriana fundamental para a ação pedagógica dos professores, que lhes oportuniza escutar os alunos, a comunidade escolar e, com suas experiências, construir/organizar, numa perspectiva relacional e dialética, um currículo sintonizado com a realidade ribeirinha Amazônica.

Nos depoimentos dos professores entrevistados o diálogo se revela enquanto ensinamento freiriano muito presente na ação pedagógica por eles desenvolvida,

“É o diálogo que nós devemos ter com nossos alunos, ouvi-los, ouvir os alunos, ouvir as experiências deles, para tentar adequar a nossa prática pedagógica” (Professora.1, 2012).

Eu gosto de ouvir o meu aluno, porque se tu não ouvires ou não deixar ele falar, tu não vai deixar ele interferir, e se tu deixa ele interferir, tu pode te policiar, te consertar. [...] Então eu gosto muito do diálogo sim, na nossa prática pedagógica (Professora. 2, 2012).

“O processo de diálogo na sala de aula facilita para que se possa conhecer, saber da concepção das ideias, porque se eu não abro espaço para ele, eu não vou saber das suas necessidades. [...] Então quando nós queremos o benefício, a gente tem que ir

---

atrás das necessidades, das aspirações, daquilo que ele pensa, do que ele pode contribuir conosco”. (Professor.3, 2012).

Visualizamos nos depoimentos que o diálogo se apresenta como um mecanismo propulsor para a elaboração e adequação de uma prática pedagógica significativa, que ressalta a importância do ato de “ouvir” anteceder a ação de “falar ou fazer”, como nos ensina Freire (2011), quando insiste na importância de construir um diálogo onde o silêncio se esvai e a fala do outro e com o outro proporciona a pronúncia do mundo, para assim modificá-lo.

O professor que se importa em ouvir dá a oportunidade ao educando de expressar a palavra, de idealizar, de interferir de forma construtiva, provocando reflexões e mudanças de postura dos estudantes e de si próprio, quando necessárias. O professor dialógico realiza sua ação pedagógica em colaboração, em cooperação, e não como um instrumento de manipulação e conquista dos sujeitos ou como uma técnica necessária para se alcançar algumas metas.

O diálogo fomentado pelo docente é reflexivo, libertador, transformador e construtivo. É ele com o outro, cooperando, buscando a união, a comunhão, a organização e não a divisão ou o isolamento; pois na visão de Freire (2011, p. 108), a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.

O professor que não realiza a ação pedagógica numa perspectiva dialógica – antes, o faz na base da antidualogicidade – não consegue adequar sua prática ao modo de viver dos educandos e ao contexto em que a escola, campo de sua docência, está inserida. Para ele, tanto faz o contexto, a cultura ou o modo de viver do aluno. O professor dialógico, ao contrário, entende que sua ação pedagógica deve ser realizada a partir de experiências e saberes contextualizados.

Os professores entrevistados, nessa mesma perspectiva, identificam a importância e a necessidade de realizar uma ação pedagógica contextualizada, em concordância com a compreensão de Freire (2009, p. 83), quando afirma que procurar conhecer a realidade em que vivem nossos alunos é um dever que a prática educativa nos impõe: sem isso não temos acesso à maneira como pensam, e dificilmente então poderemos perceber o que sabem e como sabem.

Esse entendimento se fortaleceu por meio de um amplo processo de formação contínua dos educadores realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Igarapé Miri, durante toda a gestão (2009-2012), com a oferta de vários cursos, seminários, encontros, palestras, jornadas etc., em

---

diversas áreas e de acordo com a necessidade dos educadores. As atividades formativas, de forma intencional, perseguiram o aprofundamento de temas atuais relacionados ao contexto local ribeirinho ou relacionados às questões educacionais teórico-práticas, como: a consolidação do Projeto Pedagógico Escola Açaí, a inter/multi/transdisciplinaridade dos aspectos educacionais, discussões sobre planejamento, avaliação e elaboração coletiva de propostas inovadoras, aspectos da educação do campo/ribeirinho, atuação e avaliação das equipes gestoras, identificação de soluções para problemas e desafios educacionais existentes no contexto miriense (SEMED, 2011). Todas essas iniciativas foram implementadas com a intenção de promover a melhoria na ação pedagógica dos professores mirienses, tornando-a significativa e contextualizada, o que podemos visualizar nos depoimentos a seguir apresentados.

A gente procura realizar nossas ações pedagógicas dentro de um processo contextualizado. No planejamento, a gente procura o tempo todo fazer com que o professor esteja buscando situações reais, vivenciadas pelo aluno, para estar discutindo isso contextualizado. Exemplo: agora para 2012, nós acabamos de escolher um tema que é saúde, que é um tema que as igrejas, as irmãs, vão discutir na Campanha da Fraternidade, Saúde Pública e alguma outra coisa. Você vai trabalhar saúde em todas as dimensões, tudo com relação à saúde em nosso município. [...] Agora nós vamos ver que tipos de doenças são causados e quais as populações mais atingidas pelas situações. Outra é a questão da droga, que aqui é comum. [...] Então a gente elabora os nossos projetos de ciências também fazendo o combate a essa situação. Outra questão também é a gravidez precoce, que é muito comum, então a gente precisa fazer este trabalho contextualizado. A gente procura o máximo possível contextualizar e cobrar de outros professores. Nós temos professores que trabalham lá a primeira vacina instituída no Brasil, mas esquecem de trabalhar o sistema de vacinação no nosso município hoje. Porque seria mais fácil entender esse processo se trabalhasse nesta realidade, então a gente procura ao máximo esta contextualização (Professora.2, 2012).

A partir do texto que eles produzem eu começo a desenvolver a minha aula. Porque aí é uma realidade que eles conhecem, que é deles. Eu tento buscar notícias em jornais, revistas, porque não se pode falar também só do lugar onde nós vivemos, nós temos que comparar. Por exemplo, neste dia da aula da água, eu peguei um texto, uma reportagem de Belém, para mostrar para eles que em Belém também tem problema de água, de abastecimento de água. Então eu tento contextualizar ao máximo o que eu posso para adequar com o contexto, para que eles possam ver que aquela realidade não é somente deles (Professora.4, 2012).

---

A gente tem criança que trabalha, que vive do açaí. A turma da tarde, por exemplo, são crianças que a gente fala assim, que desce da árvore do açaí e pega o barco e vem para a escola. Então a gente tenta trabalhar deste contexto do açaí, do apanhar do açaí, das rasas que eles têm que encher, quantas rasas tem que ter e a quanto tem que vender? Então, a gente trabalha nesta questão assim, no diálogo das crianças (Professora. 1, 2012).

Visualizamos a partir dos depoimentos, como a ação pedagógica dos professores envolve o conhecimento do contexto histórico-cultural e social dos alunos, por meio da dialogicidade, incentivando a manifestação dos mesmos nos assuntos pertinentes ao seu cotidiano, e portanto, de seus próprios interesses. É o diálogo sobre o açaí, sobre os rios, sobre os peixes, sobre as lendas, sobre a religiosidade, sobre a vida ribeirinha, dando a devida importância para as experiências cotidianas nos diversos lugares e espaços (rua, escola, casa, igreja, trabalho etc.), que vai aproximando os conteúdos disciplinares/escolares à realidade existencial e concreta dos educandos.

Dessa forma, o professor propicia uma educação relevante a partir da construção do conhecimento de forma significativa ao educando, contemplando situações reais, do dia a dia, ficando mais fácil para o aluno aprender, à medida que ele consegue relacionar a sua realidade, a sua vida, os conhecimentos que possuem e suas experiências sociais com os saberes curriculares fundamentais que são compartilhados na escola.

A ação pedagógica contextualizada segundo Freire, também pode “propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se” (FREIRE, 1996, p. 41). Assume-se porque percebe que sua realidade, seu contexto é importante. Assumir-se é valorizar-se. Valorizando-se, dá valor ao seu contexto e realidade, a sua educação e cultura.

A partir dessa compreensão e entendimento, os depoimentos a seguir apresentados, ressaltam a importância dada à apropriação dos saberes culturais das comunidades ribeirinhas pelos professores em sua ação pedagógica, procurando abordar nas atividades desenvolvidas com os educandos: a Amazônia, em suas realidades geográficas – rios, florestas, terra... –; sociais – pobreza, riqueza –; culturais – mitos, contos, religiões –; e na diversidade de seus povos – brancos, negros, caboclos, índios, ribeirinhos... –, tornando a educação cada vez mais significativa aos educandos.

Nós temos muitos eventos culturais. Eu tive uma experiência, a alguns anos atrás, de trabalho com língua portuguesa, dos próprios alunos, por exemplo, produzirem os textos deles a partir da realidade. Por exemplo, para a lenda do boto, que é aqui do

---

nosso Pará, mas, e lá no teu rio? Como é que acontece? Cada um foi produzindo. A gente procura utilizar aquilo que eles trazem, porque eles não vêm vazios de saberes (Professor.3, 2012).

Nós trabalhamos muito aqui com as questões das lendas amazônicas, os mitos e lendas, a cobra grande aqui da Ponta Negra, a Jatuíra, a Pacota, que é a história de Abaetetuba. Então a gente procura valorizar isso; inclusive transmitir através de teatro, danças. Não são todos, mas principalmente a área de literatura, nós trabalhamos muito essas questões regionais, estudos amazônicos e que se fala muito destas questões amazônicas e a questão do município de Igarapé-Miri. Então o aluno hoje tem um amplo conhecimento de Igarapé-Miri, as danças, o carimbó, o siriá. Então na feira de ciências que acontece todo ano, que antes era uma feira cultural somente e agora é uma feira de cultura e ciências, a gente procura valorizar toda essa questão, tanto da cultura oral, dessas tradições, quanto da questão econômica, da localidade (Professora,2, 2012).

Nós tivemos um bimestre em que trabalhamos as histórias, os contos e os ditos populares que os antigos de cada família sabiam. Os alunos foram para casa conversar com os avós, com os pais para contar estas histórias. Depois, vieram para cá e contaram essas histórias ou representaram essas histórias. Então aqui na vila nós tivemos um professor de contos amazônicos, que fez um levantamento dos conhecimentos orais que a comunidade tinha (professora. 1, 2012).

A questão, por exemplo, da tempestade. Eles utilizam quando eu dou aula na quinta série, que é a turma que vem, assim, com aquela influência bem forte. “– Professora, olhe, eu sei quando vai chover.” Então, antes de falar em meteorologia, ele falou: “– Eu sei quando vai chover, a saracura canta...” Aí ele começou a explicar a relação dos animais, das reações dos animais e das ações dos animais com a mudança climática. Aí eu fui buscar desde a história da Grécia de todo aquele povo, como é que eles se utilizavam para saber as mudanças climáticas. Como é que o índio, a questão indígena, porque o índio ele não utiliza esses mecanismos que hoje nós lidamos, a televisão que vemos, “olha, hoje vai chover no norte, vai chover no sul...”, então eu utilizo, sim, isso, para ele poder compreender o mundo à sua volta (Professora.4, 2012).

Assim temos uma pequena mostra de como os saberes, questões culturais das comunidades ribeirinhas são valorizadas e, por consequência, trabalhados na ação docente dos professores entrevistados. Identificam-se ainda nos depoimentos desses professores que não se trata de um projeto isolado, de um ou outro professor. A escola possui um projeto educacional em que os

---

professores, conjuntamente, abraçaram esse ideal de realizar uma educação contextualizada aos modos de vida amazônica, miriense e ribeirinho.

A produção do conhecimento se efetiva de forma interativa, por meio de produção de textos, danças, teatro etc., emergindo da realidade, dos mitos, das tradições, enfim, do viver cotidiano dos educadores e educandos ribeirinhos, inclusive na relação com a família e com o trabalho, evidenciando os contrastes que se manifestam nessas comunidades, quando a riqueza cultural nelas existente é constantemente desafiada pela pobreza e exclusão social a que são submetidos grande parte dos sujeitos que vivem nessas comunidades.

### **CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS**

O estudo realizado evidencia os desdobramentos da inspiração freiriana na ação pedagógica realizada pelos professores participantes da pesquisa, que atuam na Educação Básica, em comunidades ribeirinhas do Município de Igarapé-Miri.

A referência freiriana se fortaleceu na Rede Municipal de Educação de Igarapé-Miri após a criação e implantação do Projeto Pedagógico Escola Açaí, que assumiu explicitamente, enquanto princípios, diretrizes e ações da educação, a Pedagogia Libertadora proposta por Paulo Freire, justificada, segundo os documentos de criação do projeto, pelo entendimento de uma prática mergulhada no contexto, na cultura, na libertação, na humanização, na democratização, que valoriza o diálogo como possibilidade de compartilhamento de experiências e saberes. Diálogo este que, em sintonia com o cotidiano do aluno, do professor e da escola, produz novos conhecimentos, novas realidades e novos saberes, na escola, a partir da escola, mas sempre em relação com o outro, com a cultura, com o povo, com o mundo (SEMED, 2009).

Os depoimentos recolhidos durante a investigação e apresentados neste artigo evidenciaram o esforço realizado pelos professores para utilizar como referência de sua ação pedagógica os pressupostos freirianos, materializados em ações que incluem diálogo, libertação, autonomia e contextualização, de tal modo que esta ação estivesse próxima e adequada à realidade ribeirinha, privilegiando os saberes, a cultura e as experiências destas populações, resgatando e afirmando os valores culturais destes sujeitos que vivem na Amazônia. A influência freiriana sobre a ação pedagógica dos professores também se fez notar quando estes, partindo do entendimento da cultura como algo inerente ao *modus vivendi* dos sujeitos ribeirinhos, assumem uma postura ética, amorosa, respeitosa, de valorização da cultura ribeirinha, da história da comunidade, de sua identidade, de sua existência, de seu território, enfim, da vida do mundo das águas na Amazônia.

---

A esperança, tão fortemente ressaltada por Freire, é algo que encontra sentido no próprio compromisso dos professores participantes da pesquisa, quando em sua ação pedagógica identificamos sinais de possibilidade, que intencionam contribuir com a transformação da vida das pessoas, do mundo ribeirinho, com as pessoas, enfim, com a construção de um mundo melhor.

Visualizamos com o estudo, que a ação pedagógica destes professores ribeirinhos não se limita simplesmente a aplicar programas, sendo algo que vai muito além, que enfrenta as dificuldades, e que não se limita a conceitos tecnicistas, transpondo limites e fortalecendo a esperança de um mundo melhor, constituindo-se, portanto, numa ação pedagógica transformadora, relevante e significativa para e com os sujeitos envolvidos no processo educacional.

Se para Freire, a ação pedagógica “é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança” (1996, p. 143), aos professores coube a responsabilidade de diminuir a distância entre a sala de aula e a cultura, entre o conceito e a realidade que vivenciam os alunos ribeirinhos da Amazônia.

## REFERÊNCIAS

- CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- DIEGUES, Antonio Carlos Sant’Ana. *Biodiversidade e comunidades tradicionais no Brasil*. São Paulo: NUPAUB-USP/PROBIO-MMA/CNPq, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D’água, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed., rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GERONE JUNIOR, Acyr de. *As concepções de Paulo Freire na ação pedagógica de professores ribeirinhos da Amazônia no Projeto Escola Açai*. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Belém, 2012.
- GONÇALVES, Carlos Walter Porto. *Amazônia, Amazônias*. São Paulo: Contexto, 2010.
- HAGE, Salomão Antonio Mufarrej. Por uma Educação do Campo na Amazônia: Currículo e diversidade cultural em debate. In: CORRÊA, P. S. A. (Org.). *A Educação, o currículo e a formação de professores*. Belém: EDUFPA, 2006.
- LOUREIRO, João de Jesus Paes. *Cultura Amazônica: uma diversidade diversa*. Série Aula Magna. Belém/PA: UFPA, 2005
- MEIRELLES FILHO, João Carlos. *O livro de ouro da Amazônia: mitos e verdades sobre a região mais cobiçada do planeta*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. A cultura amazônica em práticas pedagógicas de educadores populares. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 30ª Reunião Anual, 2007, Caxambu. *Anais...* Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT06-3039--Int.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2011.
- \_\_\_\_\_. Painel: Pesquisas sobre Educação freiriana com crianças na Amazônia. Educação Popular com crianças em ambientes hospitalares: prática de inclusão social. In: II Seminário de Grupos de Pesquisa sobre crianças e infâncias: perspectivas metodológicas. Rio de Janeiro, 2010c. Disponível em: <<http://www.gpime.pro.br/grupeci/adm/impressos/trabalhos/TR176.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2011.



---

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.). *Caderno de Atividades Pedagógicas em Educação Popular: relatos de pesquisa e de experiências dos grupos de estudos e trabalhos*. Belém: EDUEPA, 2009.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Cartografias ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas de alfabetizando amazônidas*. Belém: EDUEPA, 2008.

IGARAPÉ-MIRI. Secretaria Municipal de Educação. Subsídios: Princípios, diretrizes e ações da educação da Escola Açai. In: II Conferência Municipal de Educação, 2009, Igarapé-Miri. Anais. Igarapé-Miri: SEMED, 2009.

SILVA SOUZA, Dayana Viviany. *Currículo e saberes culturais dos discentes ribeirinhos do curso de pedagogia das águas de Abaetetuba-Pará*. Dissertação de Mestrado. UFPA, 2011.

SOARES, Marta Genú. *Para uma cartografia lúdica da Amazônia*. Belém: EDUEPA, 2010.

## **RESUMO**

O artigo analisa a ação pedagógica de professores que atuam em uma escola ribeirinha do município de Igarapé-Miri, no Pará; identificando ações e saberes docentes e suas interfaces com a teoria de Paulo Freire e com a região ribeirinha da Amazônia paraense. O texto foi elaborado a partir de uma dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA em 2012, acrescido de reflexões acumuladas pelos autores na pesquisa "A Presença de Paulo Freire na Educação Brasileira: análise de sistemas públicos de ensino, a partir da década de 90", coordenada pela Cátedra Paulo Freire da PUC de São Paulo. Os procedimentos metodológicos fundamentaram-se na revisão de literatura, no levantamento documental e, em entrevistas com professores do ensino fundamental que atuam nesta escola.

**Palavras-chave:** Ação pedagógica. Comunidades ribeirinhas. Educação freiriana.

## **TEACHERS' PEDAGOGICAL PRACTICES ON RIBEIRINHAS SCHOOLS IN AMAZON REGION**

### **ABSTRACT**

The article examines the pedagogical practices of teachers who work in a Ribeirinha school from the municipality of Igarapé-Miri in Pará; identifying practices and teaching knowledge, and their interfaces with the theory of Paulo Freire and the ribeirinha areas of the Amazonian Region. It has its origin from a dissertation defended in the Post-Graduate Education, Federal University of Pará in 2012, plus the accumulated reflections by the authors' with the survey "The Presence of Paulo Freire in Brazilian Education: analysis of public school systems, from the 90s ", coordinated by Freire Chair of the Pontifical Catholic University of São Paulo. Methodological proceedings were based on literature review, on documental survey and interviews with teachers who works in this school.

**Keywords:** Pedagogical practice. Ribeirinha communities. Freirean education.