

GESTÃO DEMOCRÁTICA COMO ATO DE RESISTÊNCIA: SABERES DA TRADIÇÃO NO CURRÍCULO DA ESCOLA RIBEIRINHA

Giany Cristina de Souza¹; Giovana Cristina Pantoja Souza²; **Rafaela Eluan Cruz Ferreira Ferreira³**; Williams Luís do Amaral Soares⁴

¹ Discente Centro Universitário Fibra, Belém-PA, Brasil, gianycristina10@gmail.com

² Docente Orientadora, do curso de Pedagogia do Centro Universitário Fibra

³ Discente do curso de Pedagogia do Centro Universitário Fibra.

⁴ Discente do curso de Pedagogia do Centro Universitário Fibra

Resumo: O presente artigo analisar a influência da gestão democrática na valorização dos saberes da tradição na construção do currículo em escola ribeirinha. Desta forma, o estudo parte da premissa de que a gestão democrática e participativa, ao envolver a comunidade escolar (pais, alunos, professores e funcionários) nos processos decisórios, estabelece um ambiente propício para que a cultura local seja reconhecida e pertencente à proposta pedagógica. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa de natureza descritiva e analítica, realizada na Escola Municipal Santo Antônio, na Ilha do Combu, em Belém do Pará, os dados foram obtidos por meio de observação de práticas pedagógicas e gestão. O artigo discute como os órgãos colegiados e a autonomia escolar podem superar desafios geográficos e burocráticos, permitindo um ensino mais durável, permanente e contextualizado.

Palavras-Chave: Gestão Democrática. Saberes da tradição. Currículo. Escola ribeirinha.

Introdução

A gestão democrática do ensino público constitui um princípio legal assegurado pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), sendo compreendida como elemento essencial para a construção de uma educação de qualidade social. Não somente um modelo administrativo a gestão democrática, define-se como um processo político pedagógico que busca promover a participação coletiva, corresponsabilidade e a transparência nos processos de decisão da escola (Libâneo, 2008).

As especificidades territoriais, culturais e sociais marcam o contexto das escolas ribeirinhas onde a gestão democrática passa a assumir estratégias que possibilitam a interação entre o currículo escolar e os saberes da tradição das comunidades locais. Saberes esses que são construídos ao longo da história, partindo da relação com o território, com os rios, as plantas e a natureza como um todo, constituindo importantes referências culturais que enriquecem o processo educativo quando reconhecidos e valorizados pela escola. O presente trabalho foi incentivado por

esta prática de gestão que privilegia o conhecimento ancestral e local, respeitando as características culturais da região.

Diante desse cenário, o presente artigo busca responder à seguinte problemática da pesquisa: de que maneira a gestão democrática contribui para a incorporação dos saberes da tradição no currículo da escola ribeirinha? Partindo da hipótese de que a participação ativa da comunidade escolar fortalece a identidade cultural local, favorecendo a construção de um currículo contextualizado e característico de uma gestão democrática.

A metodologia da pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza descritiva e analítica, fundamentada em revisão bibliográfica e estudo de caso realizado em uma escola ribeirinha da região insular de Belém, que vivencia a gestão participativa. Diante disso, conceituamos abordagem qualitativa ou pesquisa qualitativa como sendo um processo de reflexão e análise da realidade (Oliveira, 2007)

Nesse sentido a superação do modelo tecnocrático, caracterizado pela rigidez burocrática e pela imposição de uma padronização urbana e alienante, constitui o alicerce para uma gestão genuinamente democrática nas águas. Como defende Libâneo (2008), a alternativa a essa tecnocracia exige uma organização escolar que priorize a autonomia e a participação dos sujeitos como protagonistas de sua história. No cenário das comunidades ribeirinhas, essa transição permite que a escola deixe de ser um corpo estranho na floresta para tornar-se um território vivo de saberes.

Diante do exposto, este artigo tem como objetivo geral analisar como o desenvolvimento desse modelo administrativo, a gestão democrática, pode estimular e contribuir para valorização dos saberes da tradição no currículo da escola Municipal Santo Antônio, na Ilha do Combu. Como objetivos específicos, busca identificar as práticas participativas que integram a cultura local ao cotidiano escolar e discutir a importância da autonomia administrativa e pedagógica na preservação da identidade ribeirinha.

Desenvolvimento

Gestão Democrática e Participativa na educação ribeirinha

A gestão democrática eleva-se como alternativa ao modelo centralizador e tecnocrático de administração escolar (Libâneo, 2008), pois ela vem propor que todos os segmentos da comunidade escolar (gestores, professores, estudantes, pais e funcionários) se envolvam para uma participação coletiva, possibilitando decisões mais coerentes com a realidade cultural da escola e de sua comunidade.

Entre os principais pilares da gestão democrática evidenciam-se a criação e o fortalecimento de instâncias colegiadas como conselhos escolares e a associação de pais e mestres, transparência na gestão dos recursos e a viabilização da formação continuada do corpo docente, estes elementos contribuem para o exercício da cidadania e para a construção de uma escola com autonomia e comprometida com a transformação social (Libâneo, 2008).

Destaca-se que a Educação do Campo na Amazônia não surge como uma concessão do Estado, mas como fruto de intensas lutas dos movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (CONTAG) que, a partir da década de 1990, reivindicaram um modelo educativo que respeitasse a identidade e a territorialidade das populações rurais, rompendo com a lógica de transposição do modelo urbano para o campo (Santos, 2023).

Legalmente, essa modalidade é regida pela LDB nº 9.394/1996, que em seu Artigo 28 estabelece a necessidade de adequações curriculares e metodológicas apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos do campo. Além da LDB, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº1/2002) e o Decreto nº 7.352/2010 consolidam o dever do Estado em garantir uma organização escolar que considere o ciclo produtivo e a diversidade cultural dessas populações. (Brasil, 2010: 2026)

Dentro desse aspecto, a Educação Ribeirinha apresenta-se como uma especificidade onde o rio e os igarapés estruturam a vida social e a própria rede de ensino. Na Ilha do Combu, Belém-PA, essa organização manifesta-se na divisão das escolas por comunidades reconhecidas pelos “furos” ou “igarapés”. No Igarapé da Ilha de Piriquitaquara, por exemplo, a unidade escolar Escola Municipal Santo Antônio atende à Educação Infantil, os Ciclos I (1º, 2º e 3º ano) e II (4º e 5º ano) que correspondem ao ensino fundamental menor.

Organiza-se ainda o espaço físico através do compartilhamento de salas entre os ciclos nos turnos matutinos e vespertinos, já o atendimento dos Ciclos III (6º e 7º ano) e IV (8º e 9º ano) que corresponde ao ensino fundamental maior, concentra-se na Escola Municipal de Educação do Campo são José, localizada na Ilha Grande, Belém-PA, nas proximidades da Ilha do Combu.

Essa distribuição geográfica e pedagógica reforça a tese de Esmeraldo Pires (2017) sobre a necessidade de uma pedagogia sobre a necessidade de uma “pedagogia cultural da tradição”. A gestão democrática, nesse contexto, não apenas administra recursos, mas articula a logística entre esses diferentes igarapés, garantindo que a divisão por ciclos e a alternância de turnos respeitem a realidade de acesso dos alunos. Assim, a escola deixa de ser uma estrutura isolada para se tornar uma rede viva que acompanha o desenho do território, validando o que Farias

de Almeida (2025) definem como diálogo necessário entre organização institucional e os saberes da tradição.

O papel da formação e autonomia no currículo

Nesse contexto, para que a gestão democrática influencie o currículo, é indispensável superar a visão de formação como mero “treinamento técnico” e passar a ser compreendida como um processo permanente de auto-organização da escola. Ao investir na qualificação técnica e política daqueles que atuam fora da sala de aula, o gestor democrático reconhece que a educação transborda os limites das lousas. A gestão democrática não se resume apenas a votar em decisões, ela exige que o corpo docente (professores, diretores e funcionários) tenha subsídios teóricos e práticos para intervir na realidade da escola.

Segundo Lück (2006), a gestão participativa pressupõe uma mobilização das pessoas para a realização de objetivos comuns, exigindo competência técnica e compromisso político. Quanto mais a comunidade escolar se qualifica, mais autonomia a escola ganha para construir seu próprio Projeto Político Pedagógico (PPP) sem depender apenas de diretrizes externas. Conforme defende Veiga (2002), o PPP deve ser uma construção coletiva que rompe com a fragmentação do trabalho pedagógico. Esse processo inclui todos os segmentos, não apenas professores, mas também funcionários administrativos e operacionais.

Além desse investimento no desenvolvimento das pessoas, cria-se um sentimento de pertencimento, reduzindo a rotatividade e aumentando o engajamento com as metas da instituição. A prática reflexiva consiste em olhar para o que foi feito em sala de aula ou na gestão, analisar criticamente os erros e acertos, e planejar a próxima ação de forma mais consciente. Na prática permite ao profissional analisar criticamente sua própria atuação, transformando a escola num espaço de produção de saberes, permitindo que diferentes pontos de vista sejam ouvidos.

Saberes da Tradição nas práticas socioculturais ribeirinhas

Embora não seja uma constante, a interdisciplinaridade é tratada como prioridade no processo de ensino, que segue uma lógica tradicionalista, estreitando as relações entre as ciências, tanto nas universidades quanto nas escolas, tem se tornado cada vez mais visível o distanciamento de saberes que deveriam dialogar entre si (Farias; Almeida, 2025).

A partir disso, entende-se que as mudanças nos hábitos da humanidade desde os primórdios até a atualidade implicam na necessidade de diálogo de saberes científicos e da tradição, para tanto, a humanidade precisa passar pela civilização da mente para que possa compreender o Meio Ambiente como as relações complexas e sinérgicas geradas pela

articulação dos processos de ordem física, biológica, termodinâmica, econômica, política e cultural. diálogo de saberes. É nesse lugar que pretende-se justificar que os saberes da tradição estão vivos nas práticas escolares e nas relações que se estabelecem nesse território. (Souza: Silva, 2025).

Ao abordar os saberes da tradição, torna-se fundamental diferenciá-los do senso comum, uma vez que tais saberes configuram um sistema complexo de conhecimentos, historicamente construído por comunidades específicas (indígenas, quilombolas, ribeirinhas, entre outras) e transmitido intergeracionalmente. Estima-se que tais saberes são oriundos da observação e da interação com a natureza, configurando-se um conhecimento sistemático testado pela prática. Ao dialogar com Almeida (2010); e Farias e Almeida (2025), o conceito de saberes da tradição denota conhecimento que ultrapassam o passado e se mantém no presente aclimatados à diferença sofrida pelos ambientes naturais e culturais. Contudo, não é sinônimo de senso comum, estes saberes se constituem como uma ciência primeira, expondo métodos sistemáticos, experiências controladas e reorganizadas permanentemente pelas sociedades tradicionais, ou seja, próximas à natureza.

Dar lugar de destaque aos saberes da tradição não é apenas uma questão de “graciosidade” cultural, mas de uma necessidade para a nossa sociedade, como por exemplo: grande parte da floresta amazônica que hoje consideramos nativa é fruto de manejos milenares dos povos indígenas que enriqueceram o solo. Como sabemos, na sociedade moderna, há ritmos distintos de vidas, ao mesmo tempo que algumas pessoas habitam nos centros urbanos demandando dos serviços oferecidos, outras pessoas vivem em pequenas comunidades que nem sempre há serviços essenciais (saúde, educação, saneamento, moradia, transporte, entre outros).

Dessa maneira, nos centros urbanos e nos demais territórios, há populações que dependem dos saberes da tradição, que sabem fazer: partos, curar doenças, produzir medicamentos naturais, coletar frutas em áreas com maior dificuldade de locomoção, cuidar dos animais, produzir artes, objetos de cerâmica e conservar alimentos em período de escassez. Esta população que sempre viveu assim, aplicando o que tradicionalmente foi passando de geração a geração, vivência uma ciência que não reconhece as habilidades das populações originárias e tradicionais (povos indígenas, quilombolas e rurais) é uma ciência cega, arrogante e sem conhecimento da nossa milenar história humana (Farias e Almeida, 2025).

A articulação dos saberes da tradição à matriz curricular das escolas ribeirinhas esbarra, inicialmente, em barreiras de ordem estrutural e epistemológica. O sistema educacional brasileiro ainda é fortemente pautado por uma lógica eurocêntrica e urbana, que tende a desvalorizar conhecimentos não oriundos do método científico clássico. Essa hierarquização do

saber cria uma resistência institucional, onde os conteúdos locais são vistos apenas como “curiosidades”, em vez de ciência legítima.

Conforme aponta Diegues (2000), existe um conflito entre o conhecimento técnico-científico e o saber tradicional, pois este último é baseado na transmissão oral e na vivência prática, o que muitas vezes é ignorado por uma pedagogia rígida e padronizada que não reconhece a complexidade das relações entre as populações ribeirinhas e seus ecossistemas. Destaca-se ainda que a formação docente representa um desafio prático significativo. Muitos professores que atuam nas comunidades ribeirinhas não pertencem a essas localidades ou não receberam treinamento adequado para realizar o manejo entre a base nacional comum e a realidade local.

E, como agravante, a falta de material didático específico que integrem, por exemplo, o ciclo da água e o manejo da terra como a biologia e a geografia, sobrecarrega o educador. Segundo Arroyo (2011) a escola muitas vezes ignora as “vidas e os saberes que pulsam” fora de seus muros, resultando em uma prática pedagógica que aliena o estudante de sua própria identidade cultural. A proposta de Mendes (2015) enfatiza que as práticas socioculturais como a pesca artesanal, o uso de plantas medicinais e o manejo dos recursos naturais não devem ser vistos apenas como atividades de subsistência, mas como eixo central de uma gestão significativa.

Nesse sentido, os saberes da tradição são preservados pelos “intelectuais da tradição” da comunidade, conceito apresentado por Maria da Conceição de Almeida (2010) para dar ênfase às pessoas que têm como exercício diário e permanente a observação da natureza (Farias e Mendes, 2014, p. 34). Assim, articulando esse saber ao conhecimento científico escolar, promove-se uma complementaridade de saberes essenciais. Dessa forma, essa articulação permite que a cultura influencie diretamente as práticas docentes transformando o cotidiano ribeirinho em uma experiência viva que interliga a prática aos conteúdos curriculares.

Neste contexto, ao articular as práticas socioculturais ao currículo, a escola ribeirinha deixa de ser um espaço de imposição de uma cultura externa para se tornar um local de síntese e valorização identitária. A gestão escolar ao mediar essa integração, permite que o aluno se reconheça nos conteúdos estudados, transformando atividades como a navegação e o extrativismo em objetos de reflexão crítica e científica. Essa abordagem não apenas fortalece a autonomia da escola, mas também assegura que o processo educativo esteja enraizado na realidade histórica e social das populações das águas.

Resultados e discussões

A estrutura da Escola Ribeirinha: entre o espaço geográfico e a identidade cultural

A configuração estrutural das instituições de ensino situadas em área de ilhas, como na região amazônica, apresenta uma complexidade que transcende a visão tradicional de unidade escolar. Enquanto o modelo da escola urbana é frequentemente pautado por uma lógica de proximidade e facilidade de acesso de serviços, a escola ribeirinha é estruturada sob um cenário de desafios socioeconômicos e geográficos singulares. O distanciamento físico e a escassez de transportes fluviais não são apenas dificuldades logísticas, eles definem o ritmo e a própria organização da rotina escolar.

Diferente das escolas do centro urbano, a estrutura de funcionamento de uma unidade como a Escola Municipal Santo Antônio, na Ilha do Combu, é ditada pela natureza. O calendário escolar não pode ser uma mera réplica do modelo da cidade, pois precisa se ajustar ao regime de chuvas e à dinâmica das marés. Nesse sentido, a gestão democrática atua para transformar esses fatores naturais, que seriam vistos como obstáculos através de uma ótica burocrática, em saberes legítimos que estruturam o tempo pedagógico.

Nessa estrutura, a figura dos barqueiros assume um papel fundamental que extrapola a função de transporte. Eles integram a estrutura operacional e de segurança da escola, utilizando o conhecimento tradicional sobre as correntes e marés para viabilizar o acesso de alunos e professores, garantindo que a logística escolar esteja em harmonia com o ecossistema local.

Para além desses profissionais que se apresentam essenciais para o funcionamento das unidades escolares, um dos componentes que se destaca como críticos dentro da estrutura das escolas ribeirinhas é a matriz curricular, pois o sistema educacional brasileiro ainda é estruturado sob uma lógica eurocêntrica e urbana, o que gera uma hierarquização do saber. Essa estrutura rígida tende a desvalorizar os conhecimentos locais, como o manejo da terra, a medicina natural e a pesca, tratando-os como meras curiosidades em vez de ciência legítima.

A falta de materiais didáticos específicos que integrem temas como o ciclo da água e a biologia da região sobrecarrega o corpo docente, que muitas vezes não possui formação específica para atuar nesse contexto. Assim, a estrutura pedagógica dessas escolas encontra-se em constante tensão entre as diretrizes rígidas da Secretaria de Educação e a democracia vivida no cotidiano escolar, que demanda flexibilidade para incluir os saberes da floresta.

Por fim, a estrutura da escola ribeirinha deve ser compreendida como um espaço de diálogo intercultural e não como um centro de "civilização" que ignora a identidade do aluno. Para que a gestão democrática seja efetiva, a estrutura organizacional da escola precisa ser "porosa" o

suficiente para permitir a entrada de lideranças comunitárias e anciãos, cujas memórias coletivas enriquecem o currículo. A autonomia escolar, nesse contexto, é a ferramenta que permite a construção de um PPP que rompa com a fragmentação do trabalho e valorize a vida que pulsa fora dos muros da instituição.

A importância dos Saberes da Tradição os desafios da educação no contexto ribeirinho

Sob a perspectiva crítica de Tomaz Tadeu Silva (1999), o currículo não é um elemento neutro de transmissão de conhecimento, mas um espaço onde se travam disputas de poder e se moldam subjetividades. No contexto das comunidades ribeirinhas de Belém, essa teoria é reforçada quando presenciamos o conflito entre o saber da tradição e as “normas” burocráticas. A tentativa da prefeitura de limitar a participação da gestão escolar na adaptação curricular é na verdade, uma tentativa de controlar quais identidades são validadas e quais são excluídas.

Para Silva (1999), o currículo é um artefato social e cultural, portanto, ao impor um modelo rígido, o sistema educacional nega a validade das experiências de vida que não se enquadram na lógica urbana e industrial. Essa dominação torna-se palpável na aplicação de avaliações padronizadas, como a prova do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) destinada ao 5º ano, que não apresenta itens também, próximos da realidade ribeirinha.

Do ponto de vista da teoria crítica, esse instrumento funciona como uma ferramenta de exclusão: ao utilizar uma linguagem e referências fora da realidade das águas, a avaliação acaba por produzir o fracasso escolar do aluno ribeirinho. Não se trata apenas de uma prova extensa, mas de uma estrutura que define o que é considerado “conhecimento válido”. Quando o estado ignora os saberes da tradição e impõe uma realidade distinta ao cotidiano do aluno, ele reafirma uma hierarquia cultural que coloca o saber acadêmico-urbano como superior, inibindo as vozes e as práticas que compõem a identidade das populações tradicionais.

Portanto, a resistência da gestão escolar e a defesa de um currículo adaptado são atos de militância pedagógica que buscam a emancipação. Como defende Silva (1999), é preciso questionar as relações de poder que sustentam a seleção do conhecimento escolar. Uma educação verdadeiramente crítica para o contexto ribeirinho deve romper com essa “política de currículo” que tenta padronizar o que é diverso. Assim, a verdadeira mudança ocorre quando a escola deixa de ser apenas uma reprodutora de desigualdades e passa a ser um espaço onde a cultura do rio é reconhecida como base fundamental para a construção do saber, desafiando as tentativas impostas pelas avaliações descontextualizadas da gestão municipal.

Desta forma, a valorização dos saberes da tradição não deve ser compreendida como um apêndice do currículo oficial, mas como o próprio eixo estruturante de uma prática pedagógica libertadora. Ao confrontar as métricas hegemônicas e o silenciamento imposto pelas avaliações em larga escala, a escola ribeirinha reafirma seu compromisso ético com a diversidade e com a sobrevivência cultural de seu povo. Para que ocorra a superação dos desafios educacionais na Amazônia paraense exige, no mínimo, que a gestão democrática atue como um escudo contra a colonização do saber, assegurando que o território não seja apenas o lugar onde a escola está, mas a fonte de onde emana todo o processo de ensino-aprendizagem. Somente assim, ao reconhecer o valor científico e humano da vida nos igarapés, é que a educação deixa de ser um instrumento de domesticação para consolidar-se como um direito pleno à existência e à resistência.

Sínteses das observações

A pesquisa foi realizada na Escola Santo Antônio, uma unidade ribeirinha localizada na Ilha do Combu. O objetivo foi observar o funcionamento da gestão escolar e seu caráter democrático, contando com uma entrevista com a coordenadora para aprofundar a compreensão sobre essa dinâmica. Observou-se que a comunidade é presença constante na rotina escolar. Segundo a coordenação, famílias e barqueiros participam ativamente das reuniões, contribuindo para o ajuste do calendário, que difere das escolas urbanas devido a fatores naturais, como o regime de chuvas e cheias das marés.

Nesse contexto, a gestão democrática exige que o gestor reconheça o movimento das marés e os períodos de chuva como saberes legítimos, e não como obstáculos. Um achado relevante é o papel dos barqueiros: além de responsáveis pelo transporte de alunos e docentes, eles utilizam seu conhecimento tradicional, comunicando à gestora escolar através de grupos de aplicativo de mensagem para antecipar informações logísticas sobre as mudanças nos horários de maré alta (rio com maior volume de água e mais agitado), vazantes (o rio começa a ter menos volume de água) ou de chuvas fortes, consequentemente alterando os horários de entrada ou saída da comunidade escolar, garantindo assim a segurança ao acesso à escola.

Essa integração corrobora a literatura sobre Educação e Saberes da Tradição, que define a escola não como um centro de "civilização" do ribeirinho, mas como um espaço de diálogo intercultural. A gestão democrática, portanto, transcende a eleição de diretores, ela se manifesta na porosidade da escola aos saberes da floresta. Um exemplo prático dessa gestão foi a criação do projeto "Horta Comunitária", após um levantamento de dados alimentares.

Realizado pela coordenadora junto da comunidade escolar, decidiram implementar uma dieta mais saudável, o projeto então envolveu a todos: os barqueiros realizaram o roçado da parte onde seria realizado o plantio e construíram os “giraes”, uma base feita de pedaços de madeira, utilizada para depósito de adubo para a plantação, as famílias coletaram as sementes e o plantio, e as crianças ficaram responsáveis pelo cuidado cotidiano. Essa iniciativa demonstra a integração entre o saber científico e os saberes da tradição na construção do conhecimento. Por fim, a gestão promove o impacto social através do projeto "Embaixadores da Floresta", no qual alunos atuam como mediadores ao identificarem a ausência de um colega na escola, com autorização da gestão escolar entram em contato com os familiares, que moram próximo para compreender o motivo e assim oferecer devido apoio, repassando o motivo da ausência para os responsáveis da escola, onde fazem visitas e buscam resolver os motivos das ausências.

Apesar do engajamento, os resultados apontam uma limitação: a forte dependência de diretrizes rígidas da Secretaria de Educação que, muitas vezes, impõe um currículo padronizado às escolas do centro urbano. Isso cria uma tensão entre a "democracia formal" (papéis e atas) e a "democracia vivida" (acordos comunitários e trocas de saberes). Nessa prática, essa tensão que antes era superada por meio de atos de resistência que adaptavam os recursos didáticos à realidade local. Um exemplo concreto desta democracia, ocorreu quando na reestruturação do silabário utilizado na alfabetização, que trazia referências ao cotidiano das águas, a escola substituiu palavras genéricas por termos do universo ribeirinho, assim o “I” de igreja deu lugar ao “I” de Ingá, o “C” passou a ser de Cupuaçu e o “R” de Rio.

Portanto, essa mudança pautada nos saberes da tradição demonstrava que a gestão não se limitava à imposições da gestão de um currículo municipal, atualmente reformulado e voltado para um silabário tradicional urbano, sem cores e sem referências locais, afirmando mais uma vez a luta contra a dependência às diretrizes governamentais.

Conclusões:

Por fim, conclui-se que a gestão democrática e participativa atua como um potente mecanismo de proteção da identidade nas escolas das águas. Ela estreita o laço entre a matriz de ensino e as vivências da comunidade. A presença das famílias e barqueiros assegura decisões sintonizadas com a geografia local. Os fenômenos naturais organizam o tempo pedagógico, os saberes da tradição ancestrais garantem a logística e a integridade dos sujeitos envolvidos.

Desta forma, as ações de coletividade fundem o rigor científico com a sabedoria da terra. O projeto da horta escolar, materializa a cooperação entre a escola e o território. A ressignificação

de materiais didáticos válida a cultura do entorno frente à burocracia. A autonomia administrativa permite que o espaço educativo reconheça o aluno em sua plenitude cultural.

Este modelo de ensino celebra a dignidade humana ao transformar o estudante em protagonista de sua própria ancestralidade. A escola ribeirinha deixa de ser um local de mera instrução para se tornar um espaço de acolhimento ético e político. A gestão democrática honra o conhecimento dos mestres da floresta e dos rios. Tal integração fortalece o sentimento de pertença e o orgulho da identidade local. A educação fundamenta-se no afeto e na justiça social.

Finaliza-se compreendendo que a prática da democracia cotidiana enfrenta a padronização curricular urbana por meio de uma postura reflexiva do corpo docente, impede a exclusão por avaliações descontextualizadas, e assim, o diálogo contínuo transforma a unidade em uma rede de conhecimento integrada ao meio ambiente. A validação das sabedorias locais fundamenta o processo de ensino aprendizagem. Este modelo de gestão garante que a escola se consolide como polo de emancipação e preservação identitária.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm acesso em 08 fev. 2026.

BRASIL, **Lei nº 9.394, DE 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm acesso em: 08 fev. 2026.

BRASIL, **Resolução CNE/CEB 1, de abril de 2002**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 fev. 2026.

BRASIL, **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. 2010.

DIEGUES, Antonio Carlos. **O mito da natureza intocada**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

FARIAS, Carlos Aldemir. **Alfabetos da alma: histórias da tradição na escola**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

FARIAS, Carlos Aldemir; MENDES, Iran Abreu. **As culturas são as marcas das sociedades humanas**. In: MENDES, Iran Abreu; FARIAS, Carlos Aldemir (Org.). **Práticas socioculturais**

e **Educação Matemática**. São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2014 (Col. Contextos da ciência). p. 15-48.

FARIAS, Carlos Aldemir; ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Educação e Saberes da Tradição**. São Paulo: LF Editorial, 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 5. ed. São Paulo: Alternativa, 2008.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis: Vozes, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva**. Campinas: Papirus, 2002.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PIRES, Esmeraldo Tavares. **Para uma pedagogia cultural da tradição: práticas de professores ribeirinhos na Ilha de Marajó** /Esmeraldo Tavares Pires. – 2017.

SANTOS, Jenijunio dos. **A formação de educadores e o território ribeirinho da Amazônia: a licenciatura em Educação do Campo na contra-hegemonia do capital**. São Paulo: Editora Dialética, 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Giovana Cristina Pantoja e SILVA, Carlos Aldemir Farias. **Saberes Ambientais: uma revisão de literatura em dissertações e teses brasileiras (2013-2023) à luz da complexidade**. XV ENPEC: vidas em confluência na partilha de saberes. Universidade Federal do Pará, 2025.

FRPED

