



Contemporânea

Contemporary Journal

3(8): 12584-12601, 2023

ISSN: 2447-0961

Artigo

SABERES TRADICIONAIS: UM RIO DE POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

TRADITIONAL KNOWLEDGE: A RIVER OF POSSIBILITIES
IN COUNTRYSIDE EDUCATION

DOI: 10.56083/RCV3N8-145

Recebimento do original: 24/07/2023

Aceitação para publicação: 22/08/2023

Mannoella de Araújo Neves

Especialista em Libras pelo Instituto de Estudos e Pesquisas do Estado do Amapá (IEPA)

Instituição: Escola Municipal Magalhães Barata

Endereço: Vila de São João de Peri Meri, s/n, Santarém Novo – PA, CEP: 68720-000

E-mail: mannuneves24@gmail.com

Bianca de Araújo Neves

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)

Instituição: Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Endereço: Travessa Djalma Dutra, s/n, Belém – PA, CEP: 66085-780

E-mail: biancanevesaraujo5@gmail.com

Josiane Nascimento da Silva

Mestra em Estudos Antrópicos na Amazônia pela Universidade Federal do Pará (UFPA)

Instituição: Escola Municipal Magalhães Barata

Endereço: Vila de São João de Peri Meri, s/n, Santarém Novo – PA, CEP: 68720-000

E-mail: josiped82@gmail.com

Reinaldo Eduardo da Silva Sales

Doutorando em Educação

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA)

Endereço: Rodovia BR-316, Castanhal – PA, CEP: 68740-959

E-mail: reinaldo.eduardo@ifpa.edu.br

RESUMO: O objetivo deste trabalho é analisar a relação dos saberes tradicionais com a educação do campo em uma escola localizada na Reserva Extrativista Chocoaré Mato-Grosso, município de Santarém Novo, estado do Pará. A pesquisa se alicerçou em um relato de experiência pedagógica durante a realização de uma sequência didática cujo método foi a

12584



escrevivência (Evaristo, 2017). Diante disso, a práxis pedagógica desenvolvida se pautou na co-responsabilização pela construção histórica do território, cujas reflexões conduziram a realização de sonhos, sonhados em comunhão por meio do diálogo (Freire, 1974). Os resultados demonstraram que a partir da criação de uma comunidade de aprendizagem, a sequência didática proporcionou diálogos interculturais entre os estudantes sobre os saberes tradicionais produzidos no território, da mesma forma que possibilitou a produção de um trabalho criativo, coletivo e cooperativo.

PALAVRAS-CHAVE: Comunidade de Aprendizagem, Práxis Pedagógica, Sequência Didática.

ABSTRACT: The objective of this work is to analyze the relationship between traditional knowledge and rural education in a school located in the Chocoaré Mato-Grosso Extractive Reserve, in the municipality of Santarém Novo, state of Pará. The research was based on a report of a pedagogical experience during a didactic sequence whose method was writing (Evaristo, 2017). In view of this, the pedagogical praxis developed was based on co-responsibility for the historical construction of the territory, whose reflections led to the realization of dreams, dreamed in communion through dialogue (Freire, 1974). The results showed that from the creation of a learning community, the didactic sequence provided intercultural dialogues between students about the traditional knowledge produced in the territory, in the same way that it enabled the production of a creative, collective and cooperative work.

KEYWORDS: Learning Community, Pedagogical Praxis, Following Teaching.



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

1. Reflexões Prévias

O objetivo deste trabalho é analisar a relação dos saberes tradicionais com a educação do campo, tendo como base as reflexões da primeira autora que atua como professora em uma escola no município de Santarém Novo, estado do Pará. O desejo de produzi-lo origina-se da curiosidade epistemológica como professora-pesquisadora em analisar a própria prática pedagógica. Além disso, articula-se também ao processo de autoavaliação



crítica do próprio trabalho, esperançosa pela transformação social através da educação libertadora (Freire, 2020).

A Educação do Campo é múltipla e diversa, podendo acontecer em diferentes contextos e lugares. E no caso desta pesquisa, partirão das experiências vivenciadas no chão de uma escola cujo território é atravessado por vários movimentos da natureza e da cultura, com ênfase na coleta de caranguejo e no extrativismo vegetal, práticas que impactam nos saberes que integram a vida cotidiana dos sujeitos que ali habitam, sobretudo as crianças que precisam ser reconhecidas e valorizadas enquanto sujeitos em aprendizagens.

Metodologicamente, a pesquisa se alicerça em um relato de experiência pedagógica durante a realização de uma sequência didática. Dessa forma, utiliza-se do método de *escrevivência* que se pauta na escrita das lembranças do cotidiano, da experiência de vida própria e das memórias coletivas de um dado povo que reverberam sobre o fazer cultural (Evaristo, 2017).

Nesse contexto, esta pesquisa busca valorizar o contexto em que ocorreu a práxis pedagógica para que se possa *escrevivê-la* enquanto um fenômeno que está atravessado por diversas relações sociais, presentes no ambiente da sala de aula, da escola e da comunidade, levando em consideração a atuação da professora não só no espaço físico da sala de aula, como também no meio coletivo e comunitário.

Em vista disso, as reflexões sobre a práxis assumidas no papel de pedagoga dentro e fora da escola narradas aqui nesse artigo, se iniciaram no ano de 2022 até os dias atuais em 2023. Neste contexto, destaca-se a realização da sequência didática “Um Rio de Possibilidades” que foi vivenciada no ano de 2022, com a turma do 3º ano do ensino fundamental, na Escola Magalhães Barata, comunidade de São João de Peri Meri, localizada na Reserva Extrativa (RESEX) Chocoaré Mato Grosso, município de Santarém Novo, estado do Pará.



2. Os Saberes Tradicionais no Contexto da Educação do Campo

A Educação do Campo origina-se das lutas dos movimentos sociais camponeses por uma educação que dialogue com as práticas pedagógicas do campo o que envolve o trabalho como um princípio educativo, seja na agricultura, na pesca, na coleta do caranguejo, nas vivências diárias que precisam estar articuladas à educação escolar dos sujeitos que habitam o território do campo, das águas e das florestas.

Neste contexto, é importante considerar que a educação escolar, conforme preconiza o artigo 205 da Constituição Federal (Brasil, 1988) é um direito das comunidades camponesas e um dever do Estado, sem que as duas ações sejam contraditórias. Diante disso, as práticas pedagógicas em uma escola do campo precisam estar em constante diálogo com os saberes, fazeres e pensares dos sujeitos que habitam esse território, fazendo notar sua importância em todos os processos de planejamento e execução por meio da qual a escola é um espaço integrado à comunidade.

Diante disso, a escola do campo precisa ser um espaço democrático, de respeito e valorização das diferenças (Corrêa; Hage, 2011), uma vez que ela se constitui em um espaço-território em disputa, de um lado os sujeitos do campo (agricultores, extrativistas, pescadores, quilombolas, indígenas e ribeirinhos); e de outro as grandes corporações capitalistas neo-colonizadoras que sufocam a autonomia dos povos e comunidades tradicionais, com a imposição de currículos e rankings internacionais padronizados que silenciam os conhecimentos tradicionais.

De acordo Corrêa; Hage (2011), a educação do campo, sobretudo na Amazônia, precisa estar fundamentada em sete matrizes: (1) Matriz ético-política, (2) Matriz democrático-participativa, (3) Matriz-inter/multicultural, (4) Matriz da economia solidária, (5) Matriz ambiental, (6) Matriz científico-tecnológica e (7) Matriz de desenvolvimento rural sustentável. Essas matrizes precisam alicerçar as práticas pedagógicas para que de fato se faça



uma educação *do* campo, com sentido de pertencimento, e não uma educação apenas *no* campo, desconexa da realidade dos sujeitos que habitam esse território. Isto significa dizer que essas práticas não podem estar dissociadas da vida diária, da relação com a natureza e da consciência política.

Dessa forma, é no chão da escola que essas práticas precisam articular os componentes curriculares da educação formal com os conhecimentos e práticas vivenciadas cotidianamente pelos estudantes, que são protagonistas e sujeitos histórico-culturais ativos de seu tempo.

Diante disso, é importante considerar os saberes que esses sujeitos produzem, independente da escola, a exemplo dos conhecimentos tradicionais. Eles são o resultado de aprendizagens coletivas produzidas ao longo tempo e ensinadas de uma geração a outra por meio da oralidade e vivências partilhadas principalmente entre famílias, associações e comunidades (Batista; Paula; Matos, 2019). Este processo acontece em interação com a natureza, a exemplo da pesca artesanal, da coleta de castanha-do-pará, da extração de óleos medicinais (andiroba e óleo de côco) e a fabricação de utensílios pelas comunidades cujas tecnologias são ancestrais e sustentáveis.

De acordo com Batista; Paula; Matos (2019), cada comunidade tem seus próprios saberes tradicionais, que não são iguais, apesar de muitas vezes estarem na mesma região ou no entorno do mesmo rio. Por isso, cada uma delas carrega necessidades e características distintas. Os sujeitos dessas comunidades identificam cheiros, sabores e sons emitidos pela natureza; sabem os nomes dos animais e suas características; conhecem as plantas e para que servem (alimentação, aromas, condimentos ou fins medicinais); sabem construir as ferramentas de trabalho (barco, rede de pesca, paneiro, tipiti), além da compreensão e domínio dos ciclos naturais.

Os territórios onde vivem as comunidades tradicionais são ricos de uma biodiversidade e em saberes populares, muitas vezes negligenciados,



silenciados, invisibilizados ou não percebidos, até mesmo por esses sujeitos. Por isso, o reconhecimento identitário é o primeiro passo para o engajamento político, de proteção ambiental e conquista de direitos sociais.

Neste contexto é que a mobilização política realizada por meio das organizações sociais presentes nas comunidades tradicionais é necessária para a defesa do território e conquista de direitos sociais, políticos e ambientais. O reconhecimento em cada comunidade, da sua identidade é fundamental para a conscientização dos direitos e a organização social em defesa desses direitos. O estudo e reflexão da própria realidade a partir da valorização histórica do território que ocupa, seja a partir da escola ou fora dela, são ações coletivas necessárias para realizar o desenvolvimento local coerente com seus interesses e necessidades. Por isso, valorizar os saberes locais que constituem a identidade comunitária é o caminho para a sustentabilidade porque estão em simbiose com a natureza, como já demonstraram Batista; Paula; Matos (2019).

Outro ponto importante é a produção e reprodução dos saberes tradicionais. Na Amazônia, eles se construíram historicamente como práticas culturais a partir de uma relação simbiótica e sustentável com a natureza por meio de uma pedagogia cultural que ocorre a partir das relações sociais, de ensino e aprendizagem entre os povos do campo, das águas e das florestas. Sales (2021) argumenta que seu compartilhamento acontece pela memória e tradição oral. Esses saberes partilhados ao longo do tempo fortalecem o poder identitário além de favorecer sua permanência no território. Eles representam a memória biocultural dos povos tradicionais “cuja aprendizagem se dá pela observação e experimentação, sendo sua transmissão realizada pela tradição oral de geração em geração” (Sales, 2021, p. 5).

Segundo Santos (2005) citado por Sales (2021, p. 6),



... os saberes culturais são concebidos como acúmulo de conhecimento produzido por várias gerações, construídos com sentido de pertencimento, marcados pelas formas de viver e compreender o mundo. São produzidos no meio social em que se vive e se relaciona, por isso, são resultados de um processo educacional intergeracional.

Apesar de sua grande relevância, os saberes tradicionais, populares, ancestrais, bioculturais e de tecnologias sociais sustentáveis estão correndo sério risco de desaparecer devido, a expansão desordenada da fronteira agrícola, que destrói a sociobiodiversidade presente na Amazônia e a modernização dos espaços rurais que inferiorizam os saberes locais. Diante dessas ameaças as escolas do campo têm fundamental importância na defesa, valorização e compartilhamento desses conhecimentos.

Aliás, o conhecimento produzido por essas comunidades tem, por lei (Brasil, 2015), garantida a proteção e o acesso sobre a repartição dos benefícios para conservação e uso sustentável da biodiversidade. Por serem construídas historicamente, é direito das comunidades tradicionais relacioná-las com a educação formal. Assim, professores, coordenação e direção têm a responsabilidade de dialogar com a comunidade, conhecer os sujeitos e seus saberes ancestrais presentes na construção histórica do território. Por isso, além de importante é necessário o diálogo da escola do campo com os saberes tradicionais a partir da criação de comunidades de aprendizagem por meio da qual “o conhecimento escolar deixaria de ser desconectado da realidade e passaria a ser um saber cultural cheio de significado para os sujeitos” (Sales, 2021, p. 12).

Diante deste desafio é que, enquanto professora-pesquisadora, inquieta com os métodos de ensino utilizados na educação do campo, realizei uma sequência didática a partir dos saberes tradicionais com os estudantes do 3º ano do ensino fundamental, na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Magalhães Barata situada no território da Resex Chocoaré Mato Grosso, município de Santarém Novo. Os resultados deste



processo de aprendizagem serão apresentados na próxima seção deste texto.

3. Reflexão-Ação-Reflexão na Práxis Pedagógica

A elaboração deste trabalho origina-se da curiosidade epistemológica de meu lugar de fala como professora-pesquisadora em analisar a própria prática pedagógica. Além disso, sua produção está ligada a um processo de autoavaliação crítica do meu *métier* em uma escola do campo a partir de uma vontade esperançosa pela transformação social através da educação libertadora, algo já amplamente defendido por Paulo Freire (2020).

Refletir sobre as ações no chão de uma escola do campo foi o caminho escolhido para avaliar as aprendizagens, identificar os problemas e propor soluções cuja finalidade é a transformação da realidade, reconhecendo que o agora é o momento para criar as possibilidades para tornar o sonho de uma verdadeira escola do campo possível.

Carvalho; Pio (2017), ao analisar a obra freireana "Pedagogia do Oprimido" argumentam que para Paulo Freire a categoria *práxis* corresponde a um processo educativo que tem por objetivo a transformação social, por meio da compreensão histórica de que a educação também é política. Essa atitude está implicada a uma educação humanizadora, com sujeitos livres que aprendem um com o outro através do diálogo em solidariedade. Neste contexto, a *práxis* seria um resgate ao

[...] direito à palavra que revoluciona e rompe com as estruturas de uma sociedade injusta e desigual. Dessa coerência, decorre a *práxis* revolucionária dos educandos e educadores numa ação transformadora, tornando a história um devir constante (Carvalho; Pio, 2017, p. 438).

Além disso, enquanto atitude consciente e dialógica, a *práxis* estaria articulada aos saberes populares, ao reconhecimento como sujeito histórico



de sua própria realidade e do próprio fazer contínuo em coletividade. Esse fazer é criativo, consciente e humanizador de transformação e criação da realidade. Assim, por meio da práxis pedagógica de reflexão-ação-reflexão, que realizamos o esperar diário e vamos tecendo nossos sonhos de liberdade e revolução.

Ainda que Paulo Freire (1974) estivesse falando da educação de jovens e adultos, é possível interpretar sua narrativa a partir da educação com crianças do campo na Amazônia Paraense, uma vez a práxis pedagógica não se limita a uma modalidade de ensino, embora, é claro, se modifiquem as abordagens, sem perder de vista a postura crítica para que a educação seja de fato *do* campo e não *para* o campo.

Diante disso, inspirados em Paulo Freire, sobretudo na Pedagogia do Oprimido, essa seção tem como foco a análise da minha práxis pedagógica por meio da Sequência Didática "*Um Rio de Possibilidades*", que foi vivenciada em sala de aula com a turma do 3º ano do ensino fundamental na Escola Municipal Magalhães Barata durante o período letivo de 2022.

As Sequências Didáticas se referem a um planejamento sistematizado de atividades interligadas tendo como base a perspectiva de ensino e aprendizado holístico e em espiral (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004). Ela demonstra-se fundamental na educação do campo porque possibilita um aprendizado significativo, levando em consideração o contexto em que os educandos estão inseridos. Assim, nas próximas seções serão descritos e analisados os momentos dessa sequência didática bem como as aprendizagens produzidas.

3.1 A Partir da Consciência de Si e do Outro: a Criação da Comunidade de Aprendizagem

A práxis libertadora de uma professora do campo diz respeito ao diálogo intercultural de valorização das manifestações vivas e existenciais



ensinar e o que deseja aprender. Essa ação possibilitou a *consciência de si* no mundo como sujeito histórico capaz de transformar seu contexto.

Após a atividade da *Mini-bio*, cada estudante construiu uma árvore genealógica familiar, em casa com o apoio da família. Essa produção revelou parentescos, quais são as atividades laborais e cotidianas que são realizadas por cada família. Foram mencionadas à pesca; produção apetrechos para pesca, artesanatos e cestarias; extração do açaí, extração dos óleos de andiroba e côco; agricultura familiar; produção dos derivados da mandioca; mototaxista e taxista, além de donas-de-casa.

Dentro desse mundo do trabalho local, foram identificados os saberes tradicionais e seus respectivos mestres e mestras locais. Depois, a terceira ação no âmbito da sala de aula, foi a realização coletiva de uma oficina de paneiros. O paneiro é um cesto amazônico produzido de fibras vegetais, talas de guarumã, confeccionado em traçado hexagonal, cuja finalidade é o transporte ou a guarda dos mais diversos produtos. Foi convidado o Mestre Pocoró morador da vila de São João de Peri Meri para ministrar essa oficina.

Ao longo deste processo foi possível perceber as trocas de aprendizagens dentro e fora da sala de aula nas três propostas (Mini-bio, árvore genealógica e oficina de paneiro) uma vez que se constituiu uma comunidade de aprendizagem, cuja relação entre os sujeitos é essencialmente importante para proporcionar um ambiente de respeito e reciprocidade nas atitudes e ações. Mesmo havendo hierarquias dentro da escola, a autoridade deveria ser preterida e não o autoritarismo. Também, o afeto nas relações não sobrepõe à ética necessária à prática pedagógica.

Aprendi com beel hooks (2020, p. 184) a partir de sua experiência enquanto docente que “ao pensar criticamente sobre o ensino, concentrei-me na sala de aula como uma comunidade de aprendizagem que exigia participação mútua da professora e dos estudantes.” Diante disso, essa comunidade foi criada quando dialogicamente nos conhecemos, a si mesmo



e um ao outro, e conseguimos aprender um com o outro com respeito e solidariedade.

A partir da criação dessa comunidade de aprendizagem a sequência didática pode dialogar com os saberes tradicionais produzidos no território pelos estudantes e familiares. E é, sobre isso, que a próxima seção deste artigo irá analisar.

3.2 A Construção Cooperativa do “Rio de Possibilidades”

No processo de construção da sequência didática, a próxima ação foi localizar geograficamente o território da comunidade. Para tal fim foi utilizado o dispositivo do *google maps* no computador e projetado em um telão na parede da sala. Ao longo da apresentação os estudantes foram instigados: “onde está a nossa escola?” A partir daí, foi localizada a Vila São João de Peri Meri e as demais vilas de acordo com os endereços residenciais dos alunos. Visualizaram-se no mapa virtual, os municípios, os estados, os países e os continentes. A curiosidade das crianças conhecendo o mundo parecia não ter limites.

Após esse momento de localização territorial iniciaram-se as atividades de perguntas sobre as atividades extrativistas, agricultura familiar e a relação das pessoas que moram no território com a natureza e os saberes tradicionais. Os instiguei a pensar de que modo à educação escolar camponesa poderia ocorrer tendo como matéria-prima essas atividades para a realização de suas produções textuais e artísticas.

Diante disso, propus para os estudantes algumas questões disparadoras e a realização de atividades por meio da arte para dar fruição aos seus saberes:

- Como você se chama? Quantos anos você tem? Desenhe a si próprio;
- Onde você mora? Como é a sua casa? Desenhe onde você mora;



- Onde estuda? Como você chega até a escola? Desenhe o caminho de casa até a escola;
- Que meio de transporte você utiliza? Descreva-o e desenhe-o;
- Quais atividades a sua família realiza? Quais são os alimentos e artesanatos sua família produz? Desenhe-os;
- Como funciona a coleta, extração e feitura do açaí para o consumo?;
- Quais são os benefícios do açaí? Como você prefere tomá-lo? Escreva e desenhe;
- Como funciona o plantio, colheita, e produção de alimentos a partir da mandioca? Qual alimento da mandioca você mais gosta? Escreva e desenhe;
- Quais brincadeiras você mais gosta? Escreva e desenhe;
- Gosta de banhar no igarapé? Você já viu lixo na beira do rio?;
- Mande um recado para os pais, amigos e toda a comunidade em defesa dos rios e da floresta. Escreva e desenhe.

As respostas para as perguntas acima foram diversas e cheias de significados, emoções, memórias, e aprendizagens que as crianças têm desde cedo. Aprendi muito com elas: nomes de peixes, pássaros, plantas, frutos, rios, remédios naturais, ditados populares, saberes tradicionais (construção de forno, do fogão a lenha, cestaria, artesanato de pesca, ferramentas para extração do açaí, o fazer dos produtos derivados da mandioca), as lendas e histórias de assombração, entre outras aprendizagens. As crianças contaram as suas narrativas (lendas e histórias de assombração) usando múltiplas linguagens artísticas em diversas mídias e ferramentas: desenhos no papel, produção de texto no computador e edição de vídeo no celular.

Tivemos também a atividade proposta de desenho de mapas e cartografias sobre o trajeto da casa até a escola realizada individualmente. Após a produção dos mapas individuais, juntamos os mapas em coletivo. A



partir disso, foram identificados os pontos naturais usados como referência e as construções sociais, e pudemos dialogar sobre a construção histórica do território.

Nesse processo de educar em comunidade do campo, quando não hierarquizamos os saberes e nos colocamos abertos, como sujeitos inconclusos, aprendemos um com o outro mediados pelo mundo, diante da própria realidade histórica e cultural, em uma construção contínua do território em comunhão, sendo livres e verdadeiros, para a transformação de si e do mundo. Porque não é o mundo que muda as pessoas, mas as pessoas que transformam o mundo, como já disse Carlos Rodrigues Brandão.

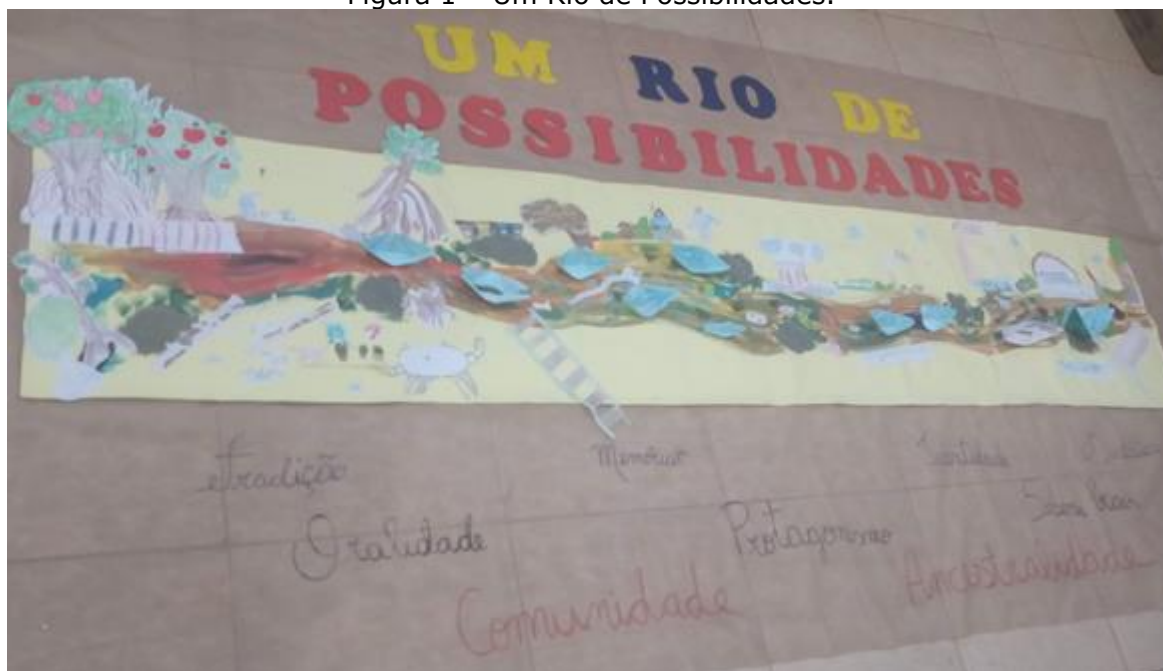
Buscando em plataformas e bases de dados para produções que tratassem de práticas pedagógicas como a que foi realizada, encontrei o relato de experiência escrito em terceira pessoa, de Battestin *et al* (2021). Nele as autoras, analisam que, por meio de uma aprendizagem cooperativa, os professores em seus projetos pedagógicos práticos, estabelecem o diálogo entre a escola e comunidade nos processos de ensino e aprendizagem. As autoras continuam sua análise ao afirmar que:

Nas atividades propostas sempre é incentivado o trabalho em equipe, a colaboração, autonomia e a inclusão, fazendo com que os estudantes vivenciem experiências que levam a uma reflexão [...] Fica nítido observar que a aprendizagem cooperativa e colaborativa é uma metodologia que possibilita entender os acertos e os erros e também as responsabilidades (Battestin *et al*, 2021, p. 328).

O último encontro para finalização da sequência didática foi iniciado com a leitura da história "O caminho do Rio"; Depois se partiu para a produção cooperativa de uma obra artística, criada com os estudantes da turma do 3º ano, conforme figura 1.



Figura 1 – Um Rio de Possibilidades.



Fonte: Pesquisa de Campo (2022).

Essa obra foi produzida coletivamente e cooperativamente utilizando-se cartolinas, papel colorido, revistas e livros para recorte, lápis de cor e de cera, tinta guache, pincel, canetinha, folhas de plantas, entre outros materiais. Além disso, contou com a participação de um estudante com deficiência auditiva que estuda nessa turma e com a parceria do artista e educador popular Pedro Alace, que atua no Coletivo Miri em Castanhal/PA.

O título da obra é "Um Rio de Possibilidades" porque trata do fazer coletivo sobre os saberes tradicionais e a construção histórica do território. Esta representação artística do território foi a culminância e a síntese da sequência didática realizada com a turma do 3º da escola situada na Resex Chocoaré Mato-Grosso/Pará.

4. Reflexões Finais

O relato de experiência disparou reflexões sobre a práxis pedagógica que condiz com a proposta de dialogar sobre os saberes tradicionais na



Referências

BATISTA, Leidiane Priscilla de Paiva Batista. PAULA, Edson Oliveira de Paula. MATOS, Tharcia Priscilla de Paiva Batista. Saberes Tradicionais e a Ciência Moderna. In: **VI Congresso Nacional de Educação, VI CONEDU**, Fortaleza, CE. Anais do VI CONEDU. p.1-9, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA6_ID7799_03102019175651.pdf. Acesso em: 11 jul. 2023.

BATTESTIN, Cláudia. PIOVEZANA, Leonel. BUDIN, Jesse. LANG, Greicy Gadler. Aprendizagem Cooperativa: Prática Pedagógica Avaliativa, Socializadora e Diferenciada. **E-Mosaicos**. v. 10, n. 23. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2021.49855>. Acesso em: 25 de jul. de 2023.

BRASIL. **Constituição Federal**. Senado Federal, Brasília, 1988.

BRASIL. Lei nº 13.123. **Dispõe sobre o acesso ao patrimônio genético, sobre a proteção e o acesso ao conhecimento tradicional associado e sobre a repartição de benefícios para conservação e uso sustentável da biodiversidade**. Presidência da República. Brasília, 20 de maio de 2015.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; PIO, Paulo Martins. A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 98, n. 249, p. 428-445, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i249.2729>. Acesso em: 16 de jul. e 2023.

CORRÊA, S. R. M.; HAGE, S. A. M. Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais. **Revista Nera**, n. 18, p. 79-105, 2012. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1336>. Acesso em: 6 mar. 2023.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128. Disponível em: <https://l1nq.com/loa9T>. Acesso em: 12 jul. 2023.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 28ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

ROCHA, Flávia Cavalcante; ZAVAM, Aurea Suely. O texto autobiográfico em sala de aula do ensino fundamental. **Pensares em revista**, n. 13. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/pr.2018.36190>. Acesso em: 24 de jul. de 2023.

SALES, Reinaldo Eduardo de Silva. A pedagogia cultural e sua relação com o conhecimento presente na produção de fitoterápicos na Amazônia. **12º ENFOPE -Encontro Internacional de Formação de Professores**, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/issue/view/34>. Acesso em: 12 jul. 2023.

SANTOS, Maria Roseli Sousa. **Entre o Rio e as Artes**: uma cartografia dos saberes artístico-culturais emergentes das histórias de vida em Caratateua. Dissertação (Mestrado em Educação). Belém: UEPA, 2005.