

## ARTIGOS

<https://doi.org/10.1590/1980531412652>

# Memórias sobre a escolarização em uma comunidade ribeirinha (1930-1940)

 Isonete do Socorro Perna Pereira<sup>I</sup>

 Rosenildo da Costa Pereira<sup>II</sup>

 Natanael Charles da Silva<sup>III</sup>

 Vivian da Silva Lobato<sup>IV</sup>

<sup>I</sup> Universidade Federal do Pará (UFPA), Abaetetuba (PA), Brasil; [isonethy@gmail.com](mailto:isonethy@gmail.com)

<sup>II</sup> Universidade Federal do Pará (UFPA), Abaetetuba (PA), Brasil; [rosenildopereira@gmail.com](mailto:rosenildopereira@gmail.com)

<sup>III</sup> Instituto Federal do Pará (IFPA), Abaetetuba (PA), Brasil; [natanaelcharles@gmail.com](mailto:natanaelcharles@gmail.com)

<sup>IV</sup> Universidade Federal do Pará (UFPA), Abaetetuba (PA), Brasil; [vivianlobato@yahoo.com.br](mailto:vivianlobato@yahoo.com.br)

### Como citar este artigo

Pereira, I. do S. P., Pereira, R. da C., Silva, N. C. da, & Lobato, V. da S. (2026). Memórias sobre a escolarização em uma comunidade ribeirinha (1930-1940). *Cadernos de Pesquisa*, 56, Artigo e12652. <https://doi.org/10.1590/1980531412652>

## Memórias sobre a escolarização em uma comunidade ribeirinha (1930-1940)

### Resumo

Este estudo objetivou evidenciar os fatores que influenciaram e contribuíram para o processo de escolarização na comunidade São João Batista, na ilha de Campompema, Abaetetuba (PA), nas décadas de 1930 e 1940. A pesquisa evidencia como a educação ribeirinha se estruturou em meio às adversidades, improvisos e forte participação comunitária. As narrativas dos moradores, com idades entre 90 e 100 anos no momento da pesquisa, revelam que a escolarização foi marcada por arranjos locais, pagamento direto aos professores, uso de espaços domésticos como salas de aula e materiais improvisados, como o papel costurado, penas artesanais e tintas naturais. Conclui-se, portanto, que a escolarização ribeirinha é um espaço de resistência, afeto e construção coletiva.

EDUCAÇÃO RIBEIRINHA • ESCOLA DO CAMPO • HISTÓRIA ORAL

## Memories of schooling in a riverside community (1930-1940)

### Abstract

This study aimed to identify the factors that influenced and shaped the schooling process in the São João Batista community, located on Campompema Island in the municipality of Abaetetuba, Pará, Brazil, between the 1930s and 1940s. The study shows how riverside education developed amid adversity, improvisation, and strong community involvement. Narratives from community residents, between 90 and 100 years of age at the time of the study, reveal that schooling was characterized by local arrangements, direct payment to teachers, the use of domestic spaces as classrooms, and improvised instructional materials, including hand-stitched paper, handcrafted quill pens, and natural dyes. The findings indicate that riverside schooling constituted a space of resilience, care, and collective construction.

RIVERSIDE EDUCATION • RURAL EDUCATION • ORAL HISTORY

## Memorias sobre la escolarización en una comunidad ribereña (1930-1940)

### Resumen

Este estudio tuvo como objetivo evidenciar los factores que influenciaron y contribuyeron al proceso de escolarización en la comunidad São João Batista, en la isla de Campompema, Abaetetuba, Pará, Brasil, en las décadas de 1930 y 1940. La investigación deja en evidencia cómo la educación ribereña se estructuró en medio de adversidades, improvisaciones y una fuerte participación comunitaria. Las narrativas de los residentes, con edades entre 90 y 100 años en el momento de la investigación, revelan que la escolarización estuvo marcada por arreglos locales, el pago directo a los profesores, el uso de espacios domésticos como aulas y materiales improvisados, tales como el papel cosido, plumas artesanales y tintas naturales. Se concluye, por lo tanto, que la escolarización ribereña constituye un espacio de resistencia, afecto y construcción colectiva.

EDUCACIÓN RIBEREÑA • ESCUELA RURAL • HISTORIA ORAL

## Souvenirs de scolarisation dans une communauté riveraine (1930-1940)

### Résumé

Cette étude vise à mettre en évidence les facteurs ayant influencé et favorisé le processus de scolarisation au sein de la communauté São João Batista, située sur l'île de Campompema, dans la municipalité d'Abaetetuba, Pará, Brésil, au cours des années 1930 et 1940. La recherche montre comment l'éducation en milieu riverain s'est structurée malgré de nombreuses difficultés, grâce à des solutions improvisées et à une forte participation communautaire. Les récits des habitants, âgés de 90 à 100 ans au moment de l'étude, révèlent qu'à l'époque la scolarisation reposait sur des arrangements locaux, sur le paiement direct des professeurs par les familles, sur l'utilisation d'espaces domestiques comme salles de classe ainsi que sur du matériel de fortune, tel que du papier cousu, des plumes artisanales et des pigments naturels. L'étude conclut que la scolarisation en milieu riverain constitue un espace non seulement affectif, mais aussi de résistance et de construction collective.

ÉDUCATION EN MILIEU RIVERAIN • ÉCOLE RURALE • HISTOIRE ORALE

Recebido em: 9 FEVEREIRO 2026 | Aprovado para publicação em: 26 MAIO 2026



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY.

## Introdução

**A**o compreendermos a história como um campo de disputa de sentidos e possibilidades, em que o passado é convocado para iluminar os desafios do presente, torna-se fundamental adotar metodologias que valorizem as experiências vividas e as múltiplas vozes que compõem o tecido social. É nesse horizonte que a história oral se apresenta como uma ferramenta potente, pois permite o registro de testemunhos e o acesso a “histórias dentro da história”, como destaca Alberti (2008, p. 155), ampliando as possibilidades de interpretação do passado.

Desse modo, ao registrar as memórias de sujeitos historicamente marginalizados, a história oral não apenas democratiza a produção do conhecimento histórico, mas também ativa essas lembranças como instrumentos críticos para repensar o presente de forma mais inclusiva. Assim, mais do que uma técnica de coleta de dados, a história oral se configura como uma prática política e epistemológica, que reconhece o valor das narrativas pessoais na construção de sentidos coletivos e na elaboração de projetos de mundo.

Portelli (2010, p. 15) afirma que “a história oral não é apenas uma forma de coletar informações, mas uma maneira de dar significado às experiências e de redistribuir o poder simbólico da produção da história”. Ao dar visibilidade a experiências diversas, a história oral contribui para uma compreensão mais plural e inclusiva do passado. Assim, a história oral se compromete com a escuta atenta e com a produção narrativa, possibilitando criar, preservar e/ou reavivar memórias de grupos diversos, afirmando e reafirmando os seus modos de vida, lutas, desafios, conquistas e perspectivas (Andrade et al., 2025). Para Ferreira (2024), fazer história oral, independentemente da finalidade, vai além de gravar narrativas; é o estabelecimento de um compromisso do pesquisador com a pesquisa, com o método, com a análise crítica e com a reflexão sobre o material obtido a partir das entrevistas.

Candau (2008) destaca que a chamada “memória coletiva” não deve ser entendida como uma essência compartilhada por todos, mas como uma representação construída socialmente, marcada por disputas de sentido e por estratégias de legitimação. Nesse sentido, a história oral, ao revelar camadas ocultas da experiência social, amplia nossa compreensão do passado e contribui para a elaboração de narrativas identitárias situadas, que, embora fragmentadas, oferecem sentidos de pertencimento e continuidade entre diferentes gerações.

É nesse cenário que Flores (2022) chama a atenção para o fato de que a memória não diz respeito a um simples repositório de dados sobre o passado, e sim se constitui como uma força dinâmica capaz de relacionar perspectivas e vivências atuais com o passado, influenciando no modo como o passado é sentido e aceito. A memória é vista, portanto, como um fenômeno de reconhecimento e identidade. Nesse aspecto, Andrade et al. (2025) entendem a oralidade e a tradição oral como algo capaz de cumprir um importante papel na resistência dos povos camponeses, por exemplo, pois é capaz de criar, preservar ou reavivar as memórias desses sujeitos, trazendo práticas, valores e saberes que antes eram invisibilizados.

Em corroboração, Alberti (2005, 2008) enfatiza a importância das narrativas pessoais e da subjetividade na construção de memórias socialmente compartilhadas, enquanto Bosi (1994) explora a memória e o tempo como elementos constitutivos da identidade cultural. Isso implica que a utilização da história oral como objeto de pesquisa exige uma abordagem ética rigorosa. Os pesquisadores devem garantir o consentimento informado dos participantes, respeitando suas histórias e confidencialidades. Além disso, é crucial considerar as limitações inerentes à memória e à subjetividade humana, tratando os relatos com o devido cuidado e contextualização (Rodeghero, 2022).

Entendemos, portanto, que a memória, sendo um processo tanto individual quanto socialmente compartilhado, oferece uma camada complexa e multifacetada à prática da história oral. Quando os pesquisadores registram as narrativas pessoais por meio de entrevistas, eles não apenas documentam eventos históricos, mas também exploram como esses eventos foram vividos, percebidos e lembrados pelos indivíduos. Santos e Silva (2022) acrescentam, nesse sentido, que a memória, os momentos e as vivências dos atores envolvidos na pesquisa podem ser documentados e transformados em fontes de pesquisa por meio da oralidade.

Com isso, a memória assume um papel central na formação das identidades, não como essências fixas, mas como construções simbólicas situadas, que emergem das interações entre sujeitos e contextos. Como destaca Candau (2008), a identidade não deve ser entendida como uma totalidade homogênea, mas como uma representação social em disputa, atravessada por relações de poder e por processos seletivos de pertencimento. É essencial, portanto, reconhecer também que a memória é subjetiva e pode ser influenciada por vários fatores, como o tempo, o contexto cultural e as experiências pessoais. Por isso, ao trabalhar com história oral, os pesquisadores devem contextualizar e analisar criticamente as narrativas, entendendo que cada lembrança é uma interpretação do passado. Essa abordagem consciente e reflexiva permite que a convergência entre memória e história oral se torne uma ferramenta poderosa para uma compreensão mais rica e completa da história.

Diante disso, a presente pesquisa objetivou evidenciar os fatores que influenciaram e contribuíram para o processo de escolarização na comunidade São João Batista, na ilha de Campompema, Abaetetuba (PA), nas décadas de 1930 e 1940, refletindo sobre as motivações dos alunos da comunidade, no período investigado, em sua busca pela escolarização.

## Percurso metodológico

### *Caracterização geral da pesquisa*

Entre as modalidades da história oral, destaca-se a história oral temática, que se caracteriza por entrevistas centradas em aspectos específicos da experiência dos sujeitos, como o processo de escolarização, no caso da presente pesquisa. Essa vertente permite ao pesquisador delimitar o campo de investigação, tendo em mente, contudo, o cenário mais geral dessas memórias.

Como explicam Meihy e Holanda (2007, p. 45), “a história oral temática é uma técnica que permite ao pesquisador trabalhar com recortes específicos da memória, sem perder de vista o contexto mais amplo em que essas experiências se inserem”. A escolha por essa abordagem, portanto, não se dá apenas pela ausência de registros documentais, mas por um compromisso epistemológico e ético com os sujeitos da pesquisa. Ao longo das entrevistas, essa relação foi cuidadosamente cultivada, respeitando os tempos, afetos e modos de narrar de cada participante, em consonância com os princípios de escuta sensível e rigor metodológico que sustentam essa prática.

Alberti (2005) destaca a metodologia da história oral como uma ferramenta poderosa para registrar memórias e narrativas pessoais que enriquecem a compreensão dos eventos históricos, ao mesmo tempo que enfatiza a importância de um planejamento rigoroso para a obtenção de dados relevantes e significativos. A precisão na definição dos entrevistados, das perguntas e do destino do material coletado assegura que as informações obtidas sejam relevantes e significativas para os projetos de pesquisa. Assim sendo, esse método possibilita uma compreensão mais aprofundada e humanizada dos eventos históricos, ao valorizar as narrativas pessoais e as experiências individuais.

Com essa perspectiva, para que se pudesse atender aos objetivos da pesquisa, foi elaborado um roteiro de entrevista contendo três blocos, sendo que: no primeiro bloco, foram disponibilizadas perguntas sobre o tempo e a inserção do participante na escola; no segundo, foram abordadas questões relacionadas à memória e à motivação para a aprendizagem; e, no terceiro bloco, exploraram-se as relações, os recursos didáticos utilizados e as lembranças do passado. As entrevistas ocorreram nas residências dos entrevistados, em dias e horários previamente agendados. Cada entrevista não ultrapassou o limite de quarenta minutos, tendo em vista a idade avançada dos participantes. Assim, com cada participante foram agendados dois momentos de entrevista, com intervalo de uma semana de um momento para o outro.

Ainda como instrumento de coleta de dados foi utilizada a função de gravador de voz de um aparelho celular do tipo *smartphone* modelo Samsung A54, aproveitando sua versatilidade e funcionalidades avançadas. O aparelho permitiu gravar as entrevistas com excelente qualidade de áudio, facilitando a organização dos arquivos de mídia e garantindo a eficiência e a segurança dos dados coletados durante a pesquisa, além de assegurar a clareza das respostas dos participantes.

Os áudios das entrevistas foram cuidadosamente organizados em pastas específicas, nomeadas com a identificação de cada participante, o que facilitou o acesso e a localização de cada gravação. Essa organização permitiu um controle rigoroso e eficiente dos dados coletados, garantindo que todas as entrevistas fossem transcritas com precisão. As transcrições foram realizadas manualmente, por meio da escuta atenta de cada áudio, assegurando a separação correta das falas entre entrevistador e entrevistado, bem como a adequada pontuação e fidelidade aos relatos.

Sobre o local de pesquisa, destaca-se que o município de Abaetetuba está situado na região Norte do Brasil, no estado do Pará, à margem esquerda do rio Marataúira, a aproximadamente 115 km da capital Belém. Em sua constituição inicial, Abaetetuba era tida como a cidade da cachaça, por haver mais de 60 engenhos localizados na região/territórios das ilhas que compõem o município, produzindo a aguardente conhecida como cachaça, bebida alcoólica feita a partir da fermentação e destilação do caldo da cana-de-açúcar. Além do reconhecimento como “Terra da cachaça”, o município de Abaetetuba também foi reconhecido como “Terra das bicicletas” e, mais recentemente, passou a ser internacionalmente conhecido como a Capital Mundial do Brinquedo de Miriti, título que permanece até os dias atuais.

Com isso, Abaetetuba se insere, de forma estratégica, na lógica da bioeconomia amazônica, visto promover o uso sustentável de recursos florestais não madeireiros, consolidando-se como referência estadual na valorização da sociobiodiversidade. Além disso, o município apresenta uma expressiva diversidade produtiva no setor primário, com destaque para sistemas agroflorestais que conciliam conservação ambiental e geração de renda.

Destacamos, portanto, que a compreensão das condições territoriais é essencial para contextualizar as trajetórias escolares dos sujeitos ribeirinhos. No caso da ilha de Campompema, situada no município de Abaetetuba, o tempo de deslocamento até a sede municipal varia conforme o meio de transporte utilizado e a localização exata do morador na ilha. Inserida nesse cenário de riqueza natural, diversidade cultural e complexidade territorial, destaca-se a comunidade São João Batista, localizada na ilha de Campompema. A região é marcada por sua beleza cênica e relevância histórica, constituindo o campo empírico da presente investigação. O rio, que dá nome à ilha, desempenha papel central na organização da vida local, influenciando práticas sociais, econômicas e educativas, com forte presença de comunidades tradicionais.

## *Os sujeitos e a análise de dados da pesquisa*

O processo de seleção dos entrevistados em uma pesquisa de história oral visa a garantir não apenas a diversidade de pensamentos e contribuições possíveis, mas também a profundidade dos relatos obtidos. De acordo com Portelli (2010), a riqueza de uma narrativa oral está na variedade de experiências e pontos de vista que ela pode apresentar. Portanto a escolha dos entrevistados deve contemplar indivíduos com diferentes idades, gêneros e contextos sociais, para que se obtenha uma visão abrangente do fenômeno estudado. Desse modo, a escolha dos sujeitos da pesquisa teve como critério o tempo, visto serem uma das poucas fontes (pessoas) existentes que ainda se encontram vivas, além de terem vivenciado a escolarização na ilha de Campompema, nas décadas de 1930 e 1940.

Os participantes desta pesquisa são três moradores da comunidade São João Batista, com idades entre 90 e 100 anos à época da entrevista. Em respeito à solicitação dos próprios participantes e em conformidade com os princípios éticos de pesquisa, optou-se por preservar suas identidades nominais. Para tanto, foram adotados pseudônimos que não apenas garantem o anonimato, mas também valorizam a geografia e a cultura local.<sup>1</sup> Além disso, foi disponibilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi lido, assinado e concedido pelos participantes da pesquisa antes do início da coleta de dados.

Para preservar o anonimato dos participantes e, ao mesmo tempo, valorizar sua relação com o território, optamos por utilizar pseudônimos que correspondem aos três setores da ilha de Campompema: Campompema Meio (CM), Campompema Baixo (CB) e Campompema Cima (CC). Assim, ao longo da análise, as vozes dos participantes aparecem como CM, CB e CC, permitindo ao leitor compreender as nuances territoriais que atravessam os discursos e revelam dinâmicas específicas de cada setor da ilha. Essa escolha não é meramente técnica, mas carrega um sentido simbólico que reforça o pertencimento dos sujeitos à sua localidade de origem.

Campompema Meio (CM) é um participante do sexo masculino com quase um século de vida no momento da entrevista, tendo nascido no ano de 1925. Viveu por mais de três décadas com sua família em uma comunidade ribeirinha da ilha de Campompema. Atualmente, reside em uma área entre o rio e a cidade, sob os cuidados da esposa. Seu percurso escolar começou aos 12 anos de idade, tendo frequentado a escola por três anos. Nesse período, aprendeu a ler, escrever seu nome completo e a realizar as quatro operações básicas da matemática. No entanto precisou interromper os estudos para trabalhar no comércio local.

Campompema Baixo (CB) é um participante do sexo masculino, nascido em 1929. Viveu cerca de quatro décadas com sua família na comunidade São João Batista. O participante iniciou a sua escolarização aos 7 anos, frequentando a escola por aproximadamente três anos. Durante esse período, também aprendeu a ler, a escrever o nome completo e a realizar as quatro operações básicas da matemática. A interrupção dos estudos ocorreu devido às dificuldades financeiras da família, que não dispunha de recursos para garantir a sua permanência na escola.

Campompema Cima (CC) é um participante do sexo masculino, nascido em 1934, que vive, desde o nascimento, na mesma comunidade ribeirinha da ilha de Campompema. Atualmente, reside com familiares próximos e mantém vínculos afetivos e territoriais profundos com a região. O participante iniciou a sua escolarização aos 10 anos de idade, frequentando a escola por dois anos. Nesse

1 A pesquisa faz parte de um projeto submetido ao Conselho de Ética em Pesquisa (CEP), através da Plataforma Brasil, aprovado com o parecer n. 8.145.008 e CAAE n. 94065725.0.0000.0018.

período, aprendeu a ler, a escrever e a realizar as quatro operações básicas da matemática. O participante interrompeu os estudos para trabalhar no comércio local.

Com relação à análise de dados, fez-se uso da técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977), visto ser uma técnica particularmente eficaz na identificação de padrões e temas recorrentes, permitindo uma compreensão mais profunda dos fenômenos estudados. Ela demonstra sua versatilidade e aplicabilidade em diferentes contextos e tipos de dados, desde entrevistas e questionários até documentos e mídias sociais. Além disso, a flexibilidade dessa técnica é uma de suas maiores vantagens, pois permite ao pesquisador adaptar os procedimentos de acordo com as especificidades do material analisado. De acordo com Bardin (1977), uma abordagem rigorosa e sistemática é essencial para garantir a validade e a confiabilidade dos resultados obtidos.

Assim, as entrevistas foram inicialmente transcritas na íntegra, com o objetivo de preservar as marcas de oralidade e as expressões regionais dos participantes, respeitando as suas singularidades linguísticas e culturais. Após isso, a primeira etapa consistiu na codificação das falas dos entrevistados, com base em uma leitura flutuante e intuitiva, que buscou captar os conteúdos recorrentes e os sentidos latentes presentes nos discursos. A partir dessa codificação, foram construídas oito categorias iniciais, sendo: motivos para estudar; condições de ensino; estrutura e funcionamento das escolas; horário e frequência das aulas; merenda escolar; materiais didáticos e recursos; avaliação e aprendizado; e experiências escolares em comunidades ribeirinhas. Cada categoria reuniu um conjunto de códigos temáticos que expressam aspectos centrais das vivências educativas, revelando a complexidade da escolarização em territórios marcados pela ausência de políticas públicas e pela força dos vínculos comunitários.

Na segunda etapa, as categorias iniciais foram reorganizadas em categorias intermediárias, que sintetizam os conceitos centrais emergentes dos dados. Essa reorganização permitiu aprofundar a compreensão sobre a escolarização ribeirinha como prática social e cultural, evidenciando dimensões como a funcionalidade do saber, o financiamento informal da docência, a adaptação dos horários escolares à rotina local e a ressignificação dos espaços domésticos como ambientes de ensino.

A terceira etapa consistiu na elaboração das categorias finais, que representam a síntese interpretativa do percurso analítico. Foram identificadas três grandes categorias: a escolarização como função e responsabilidade social da comunidade; a (des)estruturação da escola; e a ressignificação comunitária da prática pedagógica. Assim, a estrutura em etapas – codificação, categorização e síntese interpretativa – garantiu rigor analítico e profundidade na compreensão dos sentidos atribuídos à escolarização ribeirinha na comunidade investigada, revelando-se adequada para captar nuances, identificar padrões e interpretar significados latentes, contribuindo significativamente para os objetivos da pesquisa e para o fortalecimento do campo da educação popular.

## Resultados e discussão

Destaca-se, inicialmente, que a escolarização vivenciada nas décadas de 1930 e 1940, na ilha de Campompema, foi marcada por profundas transformações sociais e educacionais típicas do contexto amazônico. As vozes que compõem esse *corpus* revelam trajetórias singulares, entrelaçadas por memórias que iluminam práticas educativas não institucionalizadas, saberes comunitários e resistências cotidianas.

A trajetória escolar dos entrevistados, todos nascidos entre 1925 e 1934 na ilha de Campompema, com idades entre 90 e 100 anos no momento da pesquisa, destaca as vivências

de uma formação cercada por um cenário marcado por desafios geográficos e sociais próprios da cultura ribeirinha. Desse modo, assim como na pesquisa de Oliveira et al. (2023), as memórias de ex-alunos oferecem um importante arcabouço para se tecerem reflexões sobre processos diversos, em especial sobre a escolarização e história da educação no Brasil.

Como destaca Arroyo (2011), os saberes do campo são produzidos na vivência cotidiana e nas relações comunitárias, sendo essenciais para a constituição dos sujeitos que ali vivem. Desde a infância, atividades como o extrativismo, o cultivo e a pesca eram compartilhadas entre gerações, consolidando uma educação informal enraizada na experiência prática. Essa perspectiva dialoga com a de Freire (1987), que defende uma educação libertadora, construída a partir do diálogo e da valorização dos saberes populares.

A aprendizagem, nesse contexto, extrapola os limites da escola, ocorrendo em todos os espaços onde há troca de experiências e construção de sentido. Em corroboração, Caldart (2004, p. 65) afirma que “o trabalho também é um espaço educativo, onde os sujeitos aprendem a ser, a fazer e a conviver, construindo valores, conhecimentos e identidades”. Essa concepção se materializa nas falas dos participantes, como no caso do participante CC, que descreve a sua vivência na infância: “*Cortava cana, lenha, ia lancear, pescar, por matapi*”. Assim, o relato revela a pesca artesanal com a rede de emalhar, matapi e a rede de lancear, reforçando que a aprendizagem no campo (ribeirinha) ultrapassa os limites da escola formal, ocorrendo também na experiência concreta com o ambiente, com o trabalho e com os saberes transmitidos oralmente no seio familiar e comunitário.

Além disso, registra-se que no período investigado (décadas de 1930 e 1940) muitos sujeitos ingressavam na escola em idade avançada ou não conseguiam frequentá-la de forma contínua, conforme destacam os participantes desta pesquisa: “*Na cidade, vendendo açaí, miriti, fruta de seringa, depois apareceu o matapi, que não tinha. Era difícil a vida*” (CM). “*Trabalhava com meu pai, cortando seringueira para defumar a borracha, acompanhava meu pai*” (CB).

Dessa forma, os relatos dos participantes evidenciam um início tardio na escolarização, geralmente entre os 7 e 12 anos de idade, sempre em coexistência com o trabalho. Com isso, as crianças eram inseridas nas atividades de subsistência, como a confecção e o uso do matapi, o manejo da rede de emalhar e a coleta de iscas, aprendendo com os mais velhos por meio da oralidade e da prática cotidiana. Esse engajamento precoce não apenas garantia a sobrevivência das famílias, mas também perpetuava os saberes ancestrais que sustentavam a identidade ribeirinha e a relação respeitosa com o ambiente natural existente naquela época.

Gil (2023) aponta que, naquele período, as estatísticas educacionais revelam uma ampla exclusão escolar, estruturada pelas desigualdades de classe, raça e território. A escola, ao descon siderar as especificidades dos sujeitos do campo, tornava-se inacessível ou secundária diante das exigências da subsistência familiar. Assim, a escolarização tardia não representava um fenômeno isolado, mas sim uma expressão das contradições entre o projeto educativo oficial e as realidades locais vividas pelos sujeitos amazônicos.

Desse modo, no meio rural, o trabalho em família constituía-se como um espaço privilegiado de educação informal, onde se aprendiam valores, técnicas e modos de viver. As crianças cresciam observando e participando das atividades cotidianas e das práticas comunitárias, incorporando saberes locais que, muitas vezes, não eram contemplados pela escola formal. Portanto as memórias dos participantes confirmam que as vivências nas comunidades ribeirinhas de Abaetetuba relacionadas com a pesca não são apenas técnicas, mas também constituem parte integrante da formação social e cultural dos moradores locais.

Esses participantes confirmam o que Arroyo e Fernandes (1999, p. 25) destacam ao afirmarem que “os camponeses têm suas culturas, suas formas de viver, de trabalhar, de lutar e de educar”, o que implica reconhecer que a escola do campo não deve ser apenas fisicamente situada no espaço rural, mas deve dialogar com os saberes e tempos próprios da vida camponesa. Em corroboração, Moll (2010) e Gil (2023) mostram que as estatísticas educacionais do período (1930 a 1950) revelam uma ampla exclusão escolar, estruturada pelas desigualdades de classe, território e acesso às políticas públicas.

Além disso, ao reconhecer a educação como um processo que se dá na intersecção entre território, trabalho e cultura, reafirma-se a importância da educação do campo como prática crítica e libertadora, que valoriza os saberes locais e os tempos próprios da vida comunitária. Como propõe Pinheiro (2010), é preciso ampliar os referenciais epistemológicos para acolher os conhecimentos produzidos fora do paradigma escolar dominante, promovendo uma escuta respeitosa das memórias e trajetórias dos sujeitos que constroem sua educação nas margens da institucionalidade formal.

A partir desse contexto histórico e social inicial, o processo de categorização com base em Bardin (1977) revelou oito categorias iniciais, sendo: motivos para estudar; condições de ensino; estrutura e funcionamento das escolas; horário e frequência das aulas; merenda escolar; materiais didáticos e recursos; avaliação e aprendizado; e experiências escolares em comunidades ribeirinhas. Tais categorias foram organizadas conforme os núcleos temáticos emergentes das entrevistas (Tabela 1) e reúnem um conjunto de códigos que expressam aspectos centrais das experiências relatadas.

**Tabela 1**

*Categorias emergidas com os respectivos códigos temáticos que levaram à formação das categorias*

| N. | Categorias                            | Códigos temáticos                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|----|---------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1  | Motivos para estudar                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alfabetização como instrumento de cidadania</li> <li>• Conhecimentos básicos como exigência profissional</li> <li>• Incentivo familiar para estudar</li> <li>• Educação como meio de ascensão social</li> <li>• Aprendizado através de materiais básicos</li> </ul> |
| 2  | Condições de ensino                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensino mediante pagamento</li> <li>• Responsabilidade familiar pelo custeio</li> <li>• Flexibilidade no pagamento</li> <li>• Ausência de educação pública gratuita</li> <li>• Educação como esforço comunitário</li> </ul>                                          |
| 3  | Estrutura e funcionamento das escolas | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de espaços domésticos como escola</li> <li>• Convivência com práticas cotidianas</li> <li>• Mobiliário improvisado ou rudimentar</li> <li>• Acesso à escola por meios tradicionais</li> </ul>                                                                   |
| 4  | Horário e frequência das aulas        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jornada reduzida de aulas</li> <li>• Frequência variável semanal</li> <li>• Interferência do trabalho infantil/familiar</li> </ul>                                                                                                                                  |
| 5  | Merenda escolar                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Merenda escolar autossustentada</li> <li>• Produção comunitária da merenda</li> <li>• Ausência de política pública alimentar</li> <li>• Condição precária de alimentação escolar</li> </ul>                                                                         |

(Continua)

(Continuação)

| N. | Categorias                                        | Códigos temáticos                                                                                                                                                                                                                        |
|----|---------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 6  | Materiais didáticos e recursos                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aquisição dos materiais pelos pais</li> <li>• Cartilhas, tabuada e livros básicos para alfabetização</li> <li>• Instrumentos para escrita</li> <li>• Confecção artesanal de cadernos</li> </ul> |
| 7  | Avaliação e aprendizado                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Práticas de escrita e memorização</li> <li>• Avaliação oral e sabatinas</li> <li>• Competição entre alunos</li> <li>• Punição corporal como forma de correção</li> </ul>                        |
| 8  | Experiências escolares em comunidades ribeirinhas | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizagem informal no cotidiano comunitário</li> <li>• Articulação entre espaços educativos: escola e família</li> <li>• Memórias e emoções na vivência escolar</li> </ul>                   |

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados da pesquisa.

A construção das categorias temáticas emergentes a partir das falas dos entrevistados permitiu identificar aspectos centrais das experiências educativas vividas na comunidade São João Batista, em Abaetetuba, evidenciando três categorias finais, a saber: a escolarização como função e responsabilidade social da comunidade, a (des)estruturação da escola e a ressignificação comunitária da prática pedagógica. Tais categorias não apenas organizam os conteúdos discursivos, mas refletem sentidos profundos relacionados ao acesso, permanência e ressignificação da escolarização na referida comunidade nas décadas de 1930 e 1940.

Com isso, evidencia-se que, mesmo diante de ausências institucionais, os sujeitos construíram sentidos singulares para a educação, sustentando processos de aprendizagem por meio da solidariedade, da adaptação ao cotidiano e da valorização dos saberes locais. Assim, reafirma-se a centralidade da escuta dos sujeitos do campo para a construção de propostas pedagógicas que reconheçam a pluralidade dos tempos, territórios e modos de aprender.

Tais categorias externalizam que os sujeitos atribuem à escolarização significados que ultrapassam o acesso ao conteúdo formal. Estudar representava um ato de afirmação, de conquista da identidade e da possibilidade de mobilidade social. Como destaca Charlot (2000, p. 63), a relação com o saber se constrói pela experiência vivida, na qual “aprender é também tornar-se sujeito”. Nessa perspectiva, a alfabetização se configurava como um instrumento de pertencimento, sobretudo quando associada à capacidade de escrever o próprio nome e ser reconhecido socialmente.

Essa dimensão emergiu com força nas falas dos entrevistados, destacando-se: “O meu pai queria ver nós pelo menos escrevendo o nome. Nós sabe pouco” (CC). “Como dizia antigamente, que a gente não podia crescer sem saber o ABC” (CB).

A partir dos relatos, afere-se que a escolarização era percebida como uma condição para “crescer”, “se empregar” e “aprender o ABC”, revelando um entendimento local sobre o valor da educação. Com base no pensamento de Freire (1987), compreende-se que o processo educativo era carregado de intencionalidade, pois alfabetizar implica reconhecer o sujeito como agente de sua própria história, capaz de atuar com autonomia na sociedade. Nesse contexto, a escolarização na comunidade São João Batista, nas décadas de 1930 e 1940, era um ato de dignidade e liberdade, interligado ao desejo pelo trabalho, reconhecimento e participação cidadã.

Silva e Schwendler (2022) destacam que a luta e a resistência são marcas registradas da história dos povos do campo, e isso implica o enfrentamento coletivo de desafios que eram e são cons-

tantemente impostos pela sociedade capitalista. Os autores ainda externalizam que a história das comunidades do campo sempre está intimamente relacionada com os problemas da terra, como o movimento do capital internacional sobre a agricultura e o território do campesinato.

Com isso, ressalta-se que a escolarização em contextos ribeirinhos emergia como um movimento coletivo, em que os laços comunitários se transformavam em força propulsora para garantir o direito à educação. A ausência de políticas públicas efetivas abria espaço para que famílias e moradores assumissem, muitas vezes informalmente, responsabilidades que seriam do Estado. Para Freire (1996, pp. 12-13), “a comunidade é agente educador e, ao mesmo tempo, sujeito coletivo que se educa”, evidenciando que o ato de ensinar não se restringe à sala de aula, mas se dá nos encontros e nas trocas da vida cotidiana. Essa ideia se aproxima da reflexão de Freire et al. (2012, p. 154), que consideram “a escola como uma instituição profundamente vinculada às transformações sociais, exigindo abertura para escutar e incluir os sujeitos que a constituem”.

Contudo esse esforço comunitário esbarra nas limitações estruturais das escolas, que, como no caso da comunidade São João Batista, nas décadas de 1930 e 1940, funcionavam de forma não planejada, em espaços domésticos improvisados e integrados ao cotidiano da comunidade, sem regularidade de horários ou infraestrutura mínima. Assim, os relatos dos entrevistados mostram como a escola se estabelecia, destacando: “*Funcionava primeiro na casa do professor . . .*” (CC); “*Meu pai cedeu a sala de casa . . .*” (CC); e “*Era casa de moradores . . .*” (CM). Essas memórias evidenciam que a escola não era uma imposição externa, mas parte da vida local. Segundo Caldart (2004), na educação do campo, os sujeitos educam com o que têm e com o que vivem, e isso inclui o uso dos espaços disponíveis, os ritmos cotidianos e os mobiliários simples que compõem o cenário da aprendizagem.

Candido (1978) analisa as transformações sociais vividas pelo homem do campo e destaca a importância das instituições culturais e educativas na preservação e evolução da vida comunitária. Nesse contexto, a escola surge como espaço de humanização e civilização, desde que inserida em ambientes adequados e condizentes com as necessidades sociais. Assim, a luta pela educação ultrapassa o acesso, envolvendo também a garantia de qualidade e de condições dignas de permanência.

Diante desse cenário, as práticas pedagógicas são constantemente reinventadas. O uso de materiais reaproveitados, as avaliações baseadas em observação e os conteúdos ligados às práticas socioculturais locais revelam uma pedagogia construída com as mãos da comunidade. Freire (1987, p. 39) pontua que a educação precisa ser dialógica e enraizada na realidade dos educandos e é exatamente isso que se observa nas experiências destacadas pelas memórias dos participantes desta pesquisa. Em vez de seguir modelos rígidos, o ensino se adaptava às vivências ribeirinhas, valorizando os saberes tradicionais e transformando-os em conhecimento escolar. Segundo Moll et al. (2021, p. 444), a escola pode se tornar construtora de conhecimento a partir da investigação local. Nessa mesma linha, Menezes (2004, p. 85) propõe que a resignificação da prática pedagógica envolve contexto, autonomia e não linearidade, enquanto Pinho et al. (2021, p. 6) advogam por práticas que reconheçam a multidimensionalidade humana.

O tecido que conecta essas reflexões é a ideia de que a educação, nos territórios ribeirinhos, vai muito além do currículo formal; ela é construção coletiva, resistência, afeto e inventividade. As comunidades ribeirinhas mostram que, mesmo diante de adversidades, é possível formar sujeitos críticos e conscientes, por meio de práticas educativas que reconhecem e integram suas realidades culturais. Com isso, a escola torna-se não apenas um lugar físico, mas um espaço simbólico de afirmação de identidade, cidadania e transformação social.

Dessa forma, os sentidos atribuídos ao ato de estudar, por exemplo, revelam uma experiência marcada por expectativas de inserção social e pelas dificuldades enfrentadas ao longo da trajetória educacional. A escolarização é percebida como porta de entrada para a cidadania, mas essa aspiração convivia com a realidade da evasão escolar e com as pressões socioeconômicas que comprometiam a continuidade dos estudos, visto que todos os participantes relataram abandonar a escola após dois ou três anos de estudo. Assim, compreender os fatores que impulsionam a valorização da educação, bem como os elementos que a limitam, é fundamental para pensarmos em políticas públicas que dialoguem com os territórios, respeitem os saberes da comunidade e promovam o direito ao aprendizado como expressão de inclusão e justiça social.

No que se refere às condições de acesso à escolarização dos participantes no período investigado, observa-se que o contexto era marcado pela ausência de políticas públicas e pela responsabilização das famílias no custeio do ensino, como afirma o participante CB, ao relatar que *“era o pai da gente que pagava por mês ou por dia quando dava”*. A educação, longe de ser um direito assegurado, dependia da possibilidade de pagamento do professor por meio de acordos informais, muitas vezes ajustados à realidade financeira local. Como afirma Bourdieu (2007), o capital econômico determina o acesso aos bens simbólicos, como o conhecimento escolar, produzindo mecanismos de exclusão que se perpetuam socialmente.

As memórias revelam que a garantia de acesso à educação dependia de arranjos locais, nos quais o professor ministrava aulas nas casas dos moradores e recebia conforme as possibilidades financeiras das famílias. Arroyo (2006, p. 27) reconhece essa dinâmica ao afirmar que *“os sujeitos do campo não têm escola porque suas realidades não cabem nas políticas educativas hegemônicas”*, destacando que, diante do abandono institucional, são as próprias comunidades que constroem alternativas educacionais. Esse cenário é confirmado pelas falas dos participantes quando descrevem esse esforço coletivo: *“O meu pai pagava cinco tostão”* (CC) e *“Ele cobrava mil réis de cada aluno”* (CB).

Moll (2010) corrobora essa análise ao afirmar que os sujeitos do campo constroem suas práticas educativas por meio da força dos vínculos sociais e culturais, e não com base na estrutura formal que tantas vezes lhes é negada. Assim, o contexto revela que a escolarização, mesmo precária, era fruto da solidariedade e do compromisso coletivo, transformando o ato de estudar em resistência e afirmação comunitária. Em contraponto a essa realidade um dia vivenciada, é oportuno lembrar que o novo Plano Nacional de Educação (PNE), em tramitação no Congresso, propõe metas até 2034, como a universalização da alfabetização, ampliação da educação integral e valorização da diversidade e inclusão (Projeto de Lei n. 2.614, 2024).

No entanto, mesmo diante desses avanços normativos, persistem desigualdades regionais e estruturais que ainda afetam diretamente o acesso e a permanência dos estudantes, especialmente em áreas rurais e ribeirinhas, necessitando cada vez mais a reafirmação e luta pelo direito à escola para todos, exigindo não apenas a ampliação física das unidades escolares, mas também o compromisso com práticas pedagógicas que respeitem as singularidades dos sujeitos e promovam justiça social.

Apesar de avanços normativos importantes ao longo dos anos, estudiosos como Caldart (2004) e Arroyo (2006, 2011) alertam que o direito à educação de qualidade ainda enfrenta ameaças, especialmente no campo. O estudo de Santana e Santos (2023) evidencia que mais de 80 mil escolas rurais foram fechadas no Brasil entre 1997 e 2018, externalizando um processo sistemático de desmonte da educação rural. O fechamento de escolas representa não apenas uma perda de infraestrutura, mas uma negação do direito à emancipação e à construção coletiva do conhecimento.

A estrutura e o funcionamento das escolas ribeirinhas evidenciam os desafios que atravessam a realidade educacional de territórios marcados por condições geográficas e socioeconômicas adversas. As escolas surgem como expressão da comunidade, revelando práticas educativas criativas, ainda que construídas em meio a precariedades materiais. Ao mesmo tempo, persistem entraves estruturais que limitam o pleno exercício do direito à educação, especialmente no que diz respeito ao acesso físico e à permanência estudantil. As políticas públicas voltadas ao transporte escolar e à valorização da educação do campo demonstram avanços importantes, mas ainda insuficientes frente às demandas específicas dessas comunidades. É nesse cenário que a escola ribeirinha se reafirma como um espaço de resistência, de formação e de reivindicação por uma educação justa, contextualizada e digna.

As narrativas dos participantes revelam também que o tempo escolar era cuidadosamente ajustado aos ritmos da vida familiar, produtiva e comunitária daquela época. A jornada de estudos era curta, geralmente concentrada na parte da manhã, permitindo que os alunos concilhassem o aprendizado com as demandas da subsistência de suas famílias. Como destaca Caldart (2004, p. 76), “a escola do campo precisa estar comprometida com os sujeitos do campo, com seus tempos, seus ritmos e suas lutas”, respeitando, assim, as formas locais de organização da vida. As memórias dos participantes evidenciam essa organização adaptada, sendo: “*Sete horas da manhã, saía onze horas, meio-dia*” (CC); ou ainda “*Sete horas, no máximo onze horas a gente já vinha*” (CB), mostrando que o turno escolar era pensado para não atrapalhar os trabalhos cotidianos.

Segundo Molina (2010), a educação do campo se constrói a partir das realidades territoriais, onde o tempo de estudar não ignora o tempo de plantar, pescar e trabalhar. Em vez de impor uma lógica escolar padronizada, os sujeitos criavam arranjos que tornavam o estudo possível dentro dos limites da vida cotidiana. Um exemplo é a flexibilidade no número de dias dedicados à escola, conforme relatos: “*Estudava três dias na semana*” (CM); ou “*Segunda pra sábado . . .*” (CB).

Essas práticas revelam uma pedagogia do cotidiano, em que estudar não excluía trabalhar e o saber escolar coexistia com os saberes produtivos locais. Como reforça Arroyo (2006), a escola do campo precisa dialogar com os tempos e ritmos das comunidades, reconhecendo que aprender também acontece nos intervalos da vida, na alternância entre o caderno e o cabo da enxada. O tempo escolar, nesse contexto, era também expressão de autonomia, adaptação e resistência, uma sabedoria moldada nos próprios ritmos do território e da comunidade em questão.

O tempo escolar ainda se relacionava com a necessidade de oferta de alimentação durante o período que o estudante passava na escola. Assim, no processo de escolarização dos participantes desta pesquisa, a merenda escolar aparece nas falas como um elemento central para a permanência dos estudantes na escola. A merenda não era garantida por políticas públicas; ela dependia dos próprios alunos, que levavam farinha, miriti, açaí ou outros insumos para preparar o mingau, conforme relato: “*Levava farinha, levava o miriti, o açaí*” (CC). A preparação da comida ficava a cargo dos moradores da casa onde a escola funcionava, evidenciando uma lógica de autogestão e solidariedade comunitária: “*Dava pra dona da casa fazer o mingau*” (CM).

No contexto das comunidades ribeirinhas da Amazônia, nas décadas de 1930 e 1940, o ato de comer na escola se entrelaça com práticas de resistência, solidariedade e pertencimento. Os trechos revelam que comer fazia parte do pacto coletivo que sustentava o ato de estudar: “*a gente levava uma cuinha de farinha . . .*” (CM); e “*a merenda só tinha se a gente levasse a farinha*” (CB), ilustrando esse compromisso comunitário. No entanto a falta de alimento também significava a impossibilidade de permanecer na escola: “*se não levasse, não bibia*” (CB). A ausência da alimentação escolar, soma-

da à pressão do trabalho familiar, contribuía para o abandono da escola, como se observa no relato: “o pessoal ia largando pra cortar seringueira” (CM).

Com base na *Cartilha Nacional da Alimentação Escolar* (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação [FNDE], 2015), a merenda escolar não é apenas uma questão nutricional, mas uma política pública que carrega implicações pedagógicas, sociais e afetivas. No contexto ribeirinho, sua ausência representava mais uma barreira à educação, reforçando desigualdades históricas e exigindo dos sujeitos estratégias de resistência e cooperação comunitária para continuar aprendendo. Dito isso, considera-se que a alimentação escolar é um fator decisivo para a permanência e êxito dos estudantes, sobretudo em territórios marcados pela vulnerabilidade social. A merenda escolar, além de contribuir para a aprendizagem, fortalece o vínculo afetivo com o espaço educativo.

Observa-se também que, em diálogo com as práticas escolares formais, os registros de experiências educativas locais revelam o uso criativo da folha de papel como suporte para a escrita, mesmo quando improvisado, conforme relato: “comprava o papel, dobrava no meio e costurava” (CB). Assim, esse material se configurava como símbolo da valorização da alfabetização entre os participantes. CM, por exemplo, enfatiza: “folha de papel pra gente escrever, fazer a escrita”, evidenciando o desejo de registrar o aprendizado. Diante da escassez de recursos, soluções inventivas emergiam: CC narra que “buscava varas de açucena para fabricar penas improvisadas, minha mãe fazia a tinta com açai e limão e dava um pigmento vermelho”.

Essas narrativas expressam mais do que engenhosidades; elas constroem uma pedagogia da resistência, em que ensinar e aprender acontecem mesmo diante de adversidades, fundamentando-se na criatividade, na coletividade e na valorização cultural. A produção e o uso de materiais didáticos com elementos naturais e reaproveitados revelam uma didática enraizada no território, que respeita os modos próprios de ensinar. Nesse sentido, Libâneo (2013) destaca a importância de uma prática docente contextualizada, sensível aos fatores históricos, sociais e econômicos. Já Kenski (2003) afirma que recursos alternativos podem ser tão eficazes quanto os convencionais, desde que promovam uma educação significativa e transformadora.

Mais do que um exercício escolar, a escrita emerge como ferramenta de emancipação, expressão e inserção social. O desejo de escrever, ainda que com recursos improvisados, revela uma consciência coletiva sobre o poder da linguagem escrita como instrumento de transformação individual e comunitária. Como ressalta Soares (2018), a alfabetização ganha sentido pleno quando articulada ao letramento, permitindo que os sujeitos se apropriem da linguagem de forma ativa e crítica, tornando-se participantes das práticas sociais letradas. Nesse contexto, os relatos analisados não apenas descrevem práticas educativas alternativas, mas afirmam o protagonismo das comunidades na construção de saberes genuínos, potentes e coerentes com as suas realidades locais.

Entretanto é importante reconhecer que, paralelamente a essas experiências comunitárias de resistência e inovação, o contexto escolar formal nas décadas de 1930 e 1940 ainda estava profundamente marcado por práticas pedagógicas autoritárias, centradas na repetição e na punição física. A fala do participante CC “a tabuada era na quarta-feira e sábado era o ditado, o qual errasse apanhava da palmatória” evidencia esse modelo tradicional, em que o erro era tratado como fracasso. Essa abordagem está alinhada à pedagogia tradicional, como descreve Libâneo (2013, p. 68):

É comum nas nossas escolas atribuir-se ao ensino a tarefa de mera transmissão de conhecimentos, sobrecarregar o aluno de conhecimentos que são decorados sem questionamento, dar somente exercícios repetitivos, impor externamente a disciplina e usar

castigos. . . Os conhecimentos ficaram estereotipados, insossos, sem valor educativo vital, desprovidos de significados sociais, inúteis para a formação das capacidades intelectuais e para a compreensão crítica da realidade.

Essa crítica evidencia que, embora a pedagogia tradicional tivesse como intenção a formação intelectual e moral dos alunos, suas práticas acabavam por limitar o desenvolvimento crítico e criativo, reforçando a autoridade do professor e a passividade do aluno. O modelo escolar vigente à época, portanto, refletia uma concepção de ensino voltada à manutenção da ordem e da hierarquia, em detrimento da emancipação dos sujeitos. Ao tratar o erro como falha moral ou desvio de conduta, esse modelo negligenciava o papel formativo da dúvida, da experimentação e da construção ativa do conhecimento, elementos essenciais para uma educação libertadora e transformadora.

Esse modelo pedagógico autoritário era sustentado por instrumentos simbólicos e físicos de controle, entre eles a palmatória, objeto de madeira, com haste e base arredondada, que muitas vezes apresentava cinco furos correspondentes aos dedos, intensificando o impacto sobre a palma da mão. Popularmente conhecida como “Santa Luzia”, a palmatória não apenas infligia dor, mas também representava a autoridade inquestionável do professor e o medo como método de ensino. Conforme observado por Bretas (1991, p. 154), “era a clássica férula . . . com cinco buracos, os quais . . . serviam de sanguessugas”. Seu uso era legitimado por práticas sociais que valorizavam a obediência absoluta, e seu simbolismo ultrapassava o aspecto físico, tornando-se marca emocional na memória de muitos alunos.

Além do autoritarismo, emerge uma lógica de competição entre os alunos: “*Tinha que ter a aposta de escrita, pra ver a letra melhor ou quem escrevesse melhor, no ditado . . .*” (CB). Sobre esse aspecto, concordamos com Bittencourt (2003), quando ressalta que tal valorização da competição reforça desigualdades, excluindo os considerados menos aptos. Isso mostra como as práticas escolares operavam como ferramentas de distinção, em vez de inclusão.

Outro aspecto que merece destaque é a memorização que surge na fala dos participantes como eixo central nas vivências de sua escolarização naquele período, com destaque para a fala: “*Pegava o livro, ele dizia a lição é essa aqui, vocês vão estudar na cartilha do ABC e na tabuada . . .*” (CM). Gualtieri e Lugli (2012) interpretam essa dinâmica como ensino tradicional, em que o aluno assume uma postura passiva, sem espaço para questionamento ou construção própria do saber, um reflexo da concepção tecnicista de aprendizagem, desprovida de reflexão crítica.

Essa pedagogia se expressava também no disciplinamento dos corpos, como em: “*cada cá no seu lugar, tudo escrito*” (CB). A vigilância cotidiana remete à análise de Foucault (1987), que associa a organização escolar ao controle dos corpos e ao poder disciplinar. Pimenta e Anastasiou (2002) também apontam para uma pedagogia da ordem, em que o conformismo prevalece sobre a autonomia e o pensamento crítico.

Apesar das tensões vivenciadas, os participantes expressam respeito pelos docentes da época: “*Era marvado . . . mas era um bom professor*” (CM). Charlot (2006) nos ajuda a entender que o aprender está intimamente ligado ao sentido atribuído à experiência. Nesse aspecto, o sentimento ambíguo de temor e gratidão revela o peso afetivo da relação pedagógica na memória dos sujeitos.

Práticas como sabatinas, ditados e ensino da tabuada refletiam uma lógica de avaliação pública e punitiva, muitas vezes entre os próprios colegas, em que o erro era tratado como falha moral: “*Quem errasse apanhava*” (CB). À luz de Bourdieu e Passeron (1982), essas estratégias escolares podem ser compreendidas como mecanismos de reprodução cultural e de imposição de uma vio-

lência simbólica, na qual o capital cultural dominante é naturalizado e exigido dos alunos como se fosse universal. A exigência de boa caligrafia e a normatização estética da escrita revelam um controle simbólico da linguagem, que atuava como instrumento de conformação e exclusão, legitimando as desigualdades e reforçando hierarquias dentro do ambiente escolar. Assim, o erro não apenas era exposto, mas também servia para delimitar quem pertence ou não ao universo legítimo da cultura escolar.

Tais práticas, embora enraizadas em um modelo tradicional, continuam a influenciar políticas educacionais contemporâneas, revelando uma permanência estrutural que se atualiza sob novos discursos. Dentro desse cenário, observa-se uma tendência de modernização conservadora, como aponta Apple (2006, p. 17), ao afirmar que esse fenômeno é sustentado pela “aliança entre neoliberais, neoconservadores e grupos religiosos” que, sob o discurso da inovação, promovem reformas educacionais que reforçam o controle, a padronização e a exclusão. A consolidação dessa lógica é reforçada por projetos como o Escola Sem Partido, que busca restringir o debate político e social no ambiente escolar.

Por fim, as narrativas dos participantes revelam que a educação ribeirinha se construiu nas margens do rio, nos espaços domésticos e nas relações de confiança. A figura do professor emerge como sujeito de saber, mas também como presença ética e emocional na vida dos alunos, promovendo um sentimento ambíguo entre o temor pela disciplina e o respeito pela autoridade e pelo conhecimento. Essa ambivalência afetiva mostra que o respeito não se dá apenas pela imposição, mas pela coerência entre o agir e o ensinar. Como apontam Dantas et al. (2023), o vínculo entre educador e aluno envolve tensão e afeto, e é justamente esse jogo de forças que sustenta o processo formativo. A educação ribeirinha, portanto, se revela viva, relacional e profundamente enraizada nas práticas e sentimentos da comunidade.

Dessa forma, os aportes da educação popular em diálogo com os da história oral têm suscitado contribuições práticas e assumem a intersubjetividade necessária para a execução de pesquisas contributivas em ciências humanas (Sousa & Lima, 2022). Assim, a valorização das narrativas pessoais não se dá de forma neutra ou homogênea. Ao registrar as memórias por meio da história oral, não estamos apenas preservando o legado de uma comunidade ou de um grupo de sujeitos, mas também ativando processos de construção identitária que se dão de forma dinâmica, seletiva e, muitas vezes, conflituosa.

## Considerações finais

A investigação sobre a escolarização na comunidade São João Batista, na ilha de Campompema, Abaetetuba (PA), nas décadas de 1930 e 1940, evidencia que a educação ribeirinha se constituía como prática social marcada pela resistência, pela solidariedade e pela inventividade. As narrativas coletadas por meio da história oral revelam que, mesmo diante da ausência de políticas públicas e da condição estrutural, os sujeitos construíram sentidos próprios para o ato de estudar, transformando a “escola” em espaço simbólico de identidade, cidadania e pertencimento.

As memórias mostram que a escolarização não se restringia ao currículo formal, mas se enraizava nas práticas comunitárias, nos vínculos afetivos e nas estratégias coletivas de sobrevivência. A criatividade na produção de materiais didáticos, a autogestão da merenda escolar e a adaptação dos tempos de estudo às rotinas familiares revelam uma pedagogia do cotidiano, que dialoga com os saberes locais e desafia modelos escolares padronizados. Ao mesmo tempo, emergem tensões

relacionadas às práticas autoritárias e excludentes, como punições físicas e memorização mecânica, que refletem a lógica tradicional da época. Essas contradições reforçam que a escola é um espaço de disputa, capaz de reproduzir desigualdades, mas também de fomentar emancipação.

Assim, compreender a escolarização ribeirinha exige reconhecer sua complexidade: entre carências e inventividades, entre autoritarismo e resistência, entre exclusão e pertencimento. Essa análise contribui para valorizar a memória coletiva e reafirma a necessidade de políticas educacionais contextualizadas, que respeitem os territórios, os saberes e as culturas locais, promovendo uma educação democrática, inclusiva e transformadora.

## Referências

- Alberti, V. (2005). *Manual de história oral* (3ª ed.). Editora FGV.
- Alberti, V. (2008). Histórias dentro da história. In C. B. Pinsky (Org.), *Fontes históricas* (4ª ed., pp. 155-202). Contexto.
- Andrade, M. M., Sachs, L., Fernandes, F. S., Souza, G. dos S. de, Paião, C. A., & Domingues, B. E. (2025). “Está cedo, tenho tantas histórias para te contar”: Oralidade e história oral na investigação de escolas rurais paranaenses. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 39, Artigo e240058. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v39a240058>
- Apple, M. W. (2006). *Ideologia e currículo* (3ª ed.). Cortez.
- Arroyo, M. G. (2006). Políticas educativas e desigualdade social: O campo como lugar de política. In M. C. Molina, & S. M. S. A. Jesus (Orgs.), *Por uma educação do campo* (pp. 25-38; Por uma Educação do Campo, 1). Articulação Nacional Por uma Educação do Campo.
- Arroyo, M. G. (2011). Pedagogias em movimento: O que temos a aprender com os movimentos sociais. In P. H. de Q. Nogueira, & S. A. de Miranda (Orgs.), *Miguel González Arroyo: Educador em diálogo com nosso tempo* (pp. 243-266). Autêntica.
- Arroyo, M. G., & Fernandes, B. M. (1999). *A educação básica e o movimento social do campo* (Por uma Educação Básica do Campo, 2). Articulação Nacional Por uma Educação do Campo.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bittencourt, C. M. F. (2003). Disciplinas escolares: História e pesquisa. In M. A. T. de Oliveira, & S. M. F. Ranzi (Orgs.), *História das disciplinas escolares no Brasil: Contribuições para o debate* (pp. 9-38). EDUSF.
- Bosi, E. (1994). *Memória e sociedade: Lembranças de velhos* (3ª ed.). Companhia das Letras.
- Bourdieu, P. (2007). *A economia das trocas simbólicas* (6ª ed.). Perspectiva.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1982). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino* (R. Bairão, Trad.; 2ª ed.). Francisco Alves.
- Bretas, M. L. (1991). O crime na historiografia brasileira: Uma revisão na pesquisa recente. *BIB – Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, (32), 49-61. <https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/124>
- Caldart, R. S. (2004). Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In M. C. Molina, & S. M. S. A. de Jesus (Orgs.), *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo* (pp. 10-31; Por uma Educação do Campo, 5). Articulação Nacional Por uma Educação do Campo.
- Candau, J. (2008). *Memoria e identidad* (E. Rinesi, Trad.). Ediciones del Sol.
- Candido, A. (1978). Radicais de ocasião. *Discurso*, (9), 193-201. <https://doi.org/10.11606/issn.2318-8863.discurso.1978.37853>

- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria* (B. Magne, Trad.). Artes Médicas Sul.
- Charlot, B. (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: Especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, 11(31), 7-18. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000100002>
- Dantas, E. L. S., Oliveira, M. P. C. de, & Lopes, D. M. de C. (Orgs.). (2023). *Educação infantil, currículos e linguagens: Pesquisas, políticas e práticas*. EdUFERSA.
- Ferreira, M. de M. (2024). A história oral no Brasil e suas relações com a International Oral History Association (IOHA). *História Oral*, 27(2), 75-93. <https://doi.org/10.51880/ho.v27i2.1502>
- Flores, R. M. (2022). Memória e história oral: As interações entre a história escrita e a história vivida. *Intellectus*, 21(1), 248-263. <https://doi.org/10.12957/intellectus.2022.65542>
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir: Nascimento da prisão* (R. Ramalhete, Trad.; 27ª ed.). Vozes.
- Freire, I., Bahia, S., Estrela, M. T., & Amaral, A. (2012). A dimensão emocional da docência: Contributo para a formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (46-2), 151-171. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_46-2\\_8](https://doi.org/10.14195/1647-8614_46-2_8)
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17ª ed.). Paz & Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (25ª ed.). Paz & Terra.
- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). (2015). *Cartilha Nacional da Alimentação Escolar* (2ª ed.). MEC; CNPG; GNDH. [https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/alimentacao\\_escolar/Material\\_de\\_divulgacao/pnae\\_cartilha\\_2015.pdf](https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/alimentacao_escolar/Material_de_divulgacao/pnae_cartilha_2015.pdf)
- Gil, N. (2023). *Exclusionary rationalities in Brazilian schooling: Decolonizing historical studies* (Routledge Research in Decolonizing Education). Routledge.
- Gualtieri, R. C. E., & Lugli, R. G. (2012). *A escola e o fracasso escolar*. Cortez.
- Kenski, V. M. (2003). *Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação*. Papirus.
- Libâneo, J. C. (2013). *Didática* (2ª ed.). Cortez.
- Meihy, J. C. S. B., & Holanda, F. (2007). *História oral: Como fazer, como pensar* (2ª ed.). Contexto.
- Menezes, L. C. R. (2004). *A resignificação da prática pedagógica na educação a distância on-line* [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório PUC-SP. <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/27826>
- Molina, M. C. (2010). *Educação do campo e pesquisa II: Questões para reflexão* (Série NEAD Debate, 20). MDA; MEC.
- Moll, J. (2010). Escola de tempo integral. In D. A. Oliveira, A. M. C. Duarte, & L. M. F. Vieira, *Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente* (pp. 226-229). UFMG; FAE.
- Moll, V., Meissen, H., Pappas, S., Xu, K., Rimawi, R., Buchman, T. G., Fisher, L., Bakshi, V., Zellinger, M., & Coopersmith, C. M. (2021). The coronavirus disease 2019 pandemic impacts burnout syndrome differently among multiprofessional critical care clinicians – A longitudinal survey study. *Critical Care Medicine*, 50(3), 440-448. <https://doi.org/10.1097/CCM.00000000000005265>
- Oliveira, S. S. R. de, Cardoso, T. F. L., & Barreto, M. R. (2023). Escola Técnica Nacional: História oral, memória e cotidiano de uma instituição escolar (1942-1965). *Revista Brasileira de História da Educação*, 23, Artigo e242. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v23.2023.e242>
- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. das G. C. (2002). *Docência no ensino superior: Construindo caminhos*. Cortez.
- Pinheiro, A. S. (2010). Leituras escolares do século XX: A representação do feminino. *Leitura: Teoria & Prática*, 27(54), 26-33. <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/84>
- Pinho, M. J. de, Queiroz, M. C. da C., & Freire, J. C. da S. (2021). Pensamento ecossistêmico e transdisciplinar: Trilhando caminhos na perspectiva da ecologia dos saberes. *Linhas Críticas*, 27, Artigo e34338. <https://doi.org/10.26512/lc.v27.2021.34338>

- Portelli, A. (2010). *Ensaio de história oral* (R. Santhiago & F. Cássio, Trans.). Letra e Voz.
- Projeto de Lei n. 2.614, de 27 de junho de 2024. (2024). Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. Brasília, DF. <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2443764>
- Rodeghero, C. S. (2022). História oral e ética: Um olhar comparativo entre Brasil, Canadá e Itália. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, 29(2), 481-500. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702022000200010>
- Santana, R. S., & Santos, C. E. F. dos. (2023). A educação do campo e o fechamento das escolas em áreas rurais no Brasil (2010-2020). *Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (Poliges)*, 4(2), 27-51. <https://doi.org/10.22481/poliges.v4i2.13714>
- Santos, A. S., & Silva, D. R. da. (2022). História oral e história de vida: Aspectos conceituais e históricos. In L. A. C. Finelli, & W. D. Soares (Orgs.), *Revisão bibliográfica: O uso da metodologia para a produção de textos* (Vol. 2, pp. 40-59). Editora Científica Digital. <https://dx.doi.org/10.37885/221111021>
- Silva, C. R. N. C., & Schwendler, S. F. (2022). O currículo da escola no campo e suas aproximações com os princípios da educação do campo. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 7, Artigo e11140. <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/11140>
- Soares, M. (2018). *Alfabetização e letramento* (7ª ed.). Contexto.
- Sousa, F. R. de, & Lima, L. M. G. (2022). História oral e educação popular: Reflexões sobre metodologia e práticas de pesquisa pautadas no diálogo e na escuta sensível. *História Oral*, 25(2), 135-152. <https://doi.org/10.51880/ho.v25i2.1262>

## Nota sobre autoria

Isonete do Socorro Perna Pereira – curadoria e análise de dados; redação do manuscrito original, revisão e aprovação da versão final.

Rosenildo da Costa Pereira – curadoria e análise de dados; redação do manuscrito original, revisão e aprovação da versão final.

Natanael Charles da Silva – curadoria e análise de dados; redação do manuscrito original, revisão e aprovação da versão final.

Vivian da Silva Lobato – curadoria e análise de dados; redação do manuscrito original, revisão e aprovação da versão final.

## Disponibilidade de dados

Os dados subjacentes à pesquisa estão informados no artigo.

## Editores responsáveis

-  Rodnei Pereira
-  Lúcia Villas Bôas