

PRÁTICA DOCENTE E IDENTIDADE CULTURAL RIBEIRINHA: DO MENOSPREZO À VALORIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS

Cleide Amanajás Lourenço; Izelma de Souza Costa; Ana Rosa Carneiro Sousa

Universidad de la Empresa, Facultad de Ciencias de la Educación,

E-mail: <cleideamanajas@hotmail.com> <izelma.costa@hotmail.com> <aninha.carneiro12@gmail.com>

Resumo: O Brasil é um país continental rico em diversidade humana e pluralidade cultural, ocasionado por sua “multicolonização” e que se destaca historicamente, compondo um cenário aprazado pelas diferenças, nas quais se enxerga nos locais expressivos de particularidades geográficas e características identitárias. Nesse contexto, estão as regiões ribeirinhas da Amazônia. Destaque-se, que essa população possui realidades particulares apresentadas por meio de uma cultura cabocla, rica em experiências e saberes. As populações ribeirinhas residem em locais longínquos regidos pelos rios e florestas e que exigem um olhar singularizado pela escola, considerando que as instituições de ensino são espaços multiculturais e que requerem uma prática pedagógica docente comprometida com a valorização e o reconhecimento das diferenças presentes nesse contexto. Portanto, nos causam estranheza atitudes neutralizadas, atreladas a ações docentes desprovidas de serem olhadas noutra ótica, ignorando a diversidade cultural e aprisionadas a concepções curriculares que beneficiam definidas identidades nesses ambientes. À vista disso, o artigo tem por objetivo observar se a prática pedagógica docente contribui para a identidade cultural ribeirinha na escola Estadual Leandro Plácido na comunidade Foz do Rio Mazagão, Amapá. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e de campo, com abordagem qualitativa. A técnica adotada para a coleta de dados foi a do grupo focal, sendo que, para a análise dos dados, utilizou-se a análise do discurso referenciado em Michel Foucault. Os resultados indicam que os docentes da escola ribeirinha não contribuem para as identidades culturais em suas práticas, negando as diferenças inerentes a esse contexto.

Palavras-chave: docência, Identidade rural/ Ribeirinha, Diversidade.

Introdução

A ressignificação da escola na contemporaneidade suscita frequentes debates no que se refere à temática da identidade, possibilitando múltiplas reflexões entre os profissionais, inclusive os da educação. Nesse contexto recheado por um cabedal de informações e questionamentos, buscam-se possibilidades de uma prática pedagógica docente que contemple e possibilite a contribuição da educação intercultural, requerendo-a como necessária e relevante no nosso tempo.

O Brasil, em sua plataforma continental, se apresenta por meio de diferenças culturais, que são expressas de diversas maneiras em contextos sociais, históricos e geográficos específicos, entre os quais incluem religião, linguagem, etnia, gênero, culinária, vestimenta, dança, orientação sexual e outras. Para tanto, estar atento às diversidades culturais, considerando-as relevantes, é fator de significado valor para a prática educativa, uma vez que

permite agregar a todos os grupos, ou indivíduos, sejam quais forem e que diferenças existam em suas vivências, ou modo de serem, que perpassam os aspectos identitários.

Destaque-se que, enraizado aos sistemas de ensino, estão alguns profissionais docentes, que, alienados por seus conceitos e paradigmas, são monitorados pelo sistema educacional apropriando-se de ações e discursos com tendências homogeneizadoras, construídas a partir de conteúdos desconectados de práticas pedagógicas de reconhecimento das diferenças e valorização das identidades culturais dos alunos. Tais atitudes fortalecem a classificação e a exclusão, enfraquecendo as condutas educativas humanizadoras e inclusivas. É nesse entendimento que se faz necessário que os docentes se apartem de comportamentos que privilegiam certos grupos ou identidades no espaço escolar, além de padronizações curriculares que estão desvinculados do contexto cultural e social, negando a diversidade cultural presente nesse contexto.

Nesta discussão, está inserida a escola da comunidade Foz do Rio Mazagão, Amapá (AP)¹. Ressalta-se que, essa população geograficamente distante possui características específicas, diferenciadas e abastecidas em experiências, uma vez que essa cultura cabocla possui, em sua formação identitária, perfis que precisam ser observados e identificados pela escola.

Discussão

Iniciando as indagações e considerações aqui apresentadas, destacamos a identidade, que, segundo Bauman (2005), consiste no resultado de processos embaraçosos de definições em que os indivíduos firmam a sua cultura, e isso provoca contestações, que resultam em variadas interpretações. A compreensão desse processo é tão complexa quanto as relações que transcorrem as próprias identidades. Nesse caminho de esclarecimento, Stuart Hall (2000, p. 7) afirma que:

A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.

¹ O Amapá se localiza na região Norte do Brasil e é o único Estado da Federação que faz fronteira com território de dominação europeia, a Guiana francesa, e, também, com Suriname (país da América do Sul). Possui uma população de 734.995 habitantes e a densidade demográfica é de 4,38 habitantes por km². Seu clima é o equatorial quente e úmido (MORAES; MORAES, 2015).

Nessa direção, Hall (1999) enfatiza que o mundo vigente vivencia uma "crise de identidade", e esta situação é oriunda do mundo moderno que sofre modificações constantemente, ocasionadas pela adesão a novos conceitos e paradigmas visíveis por meio de mudanças e deslocamento das estruturas e processos centrais dessa sociedade, afetando os modelos tradicionais de referência, que possibilitavam aos grupos segurança ou estabilidade no contexto social. Nessa ideia, o panorama cultural de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade deixa de sinalizar referentes fixos para as identidades. Em vista disso, o autor ressalta que as antigas identidades estão debilitadas, e com isso aparecem novas identidades, ocasionando mutações na sociedade moderna no final do século XX.

É neste cenário de instabilidade que a escola ribeirinha da Amazônia está inserida, razão que empodera novas perspectivas e mudanças e cria novas formas de representação e valores diferentes das tradicionais estruturas sociais. Assim, não há como negar que essas tendências influenciaram de maneira impactante as questões culturais de gênero, sexualidade, etnia, raça, classe, nacionalidade, dentre outras. Ademais, tais fatores fortaleceram a construção de novas concepções de identidades, rompendo com a ideia de identidades corretas, ajustadas, indubitáveis e íntegras, as quais perduraram por determinado tempo, desmanchando-se a ideia do indivíduo estável. Nessa linha de pensamento, define-se que as identidades são voláteis, motivo de estarem em constantes movimentos e sujeitas a alterações, pois, conforme Bauman afirma, as identidades

[...] não têm a solidez de uma rocha, não são garantidas para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o pertencimento quanto para a identidade. (BAUMAN, 2005, p. 17).

Nesta perspectiva, visualiza-se um amontoado de ideias e informações no nosso tempo, a partir das quais a definição de identidade carrega variadas interpretações, novos olhares, que resultam de uma relação estabelecida historicamente e culturalmente com os grupos sociais. Em consequência dessas modificações, as identidades não são permanentes, pois se trava nesse caminho um percurso de construção e reconstrução delas, evidenciando o quanto são culturais e não biológicas. Além disso, a decisão do indivíduo e suas escolhas são questões importantíssimas para a ideia de pertencimento e a afirmação de sua identidade.

Diante das abordagens já sinalizadas pelo autor, Hall (1999) destaca três conceitos de identidade, concomitante com a mudança ocorrida na modernidade tardia. Entre eles está o sujeito do Iluminismo, que retrata uma pessoa centrada, racional e resistente a mudanças. O outro é o sujeito sociológico, que interage com a sociedade e os grupos, apreendendo os

valores e a cultura da realidade existente. E o último, que se identifica com o homem pós-moderno, que sofre mudanças constantemente, uma vez que não possui uma identidade sólida, acabada e fixa, ao contrário disso, está em constante mutação. Nesse viés, o autor argumenta que "o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única identidade, mas de várias identidades" (HALL, 1999, p. 12).

A esse respeito, compreende-se que o homem pós-moderno possui diversas definições e papéis de identidade, prevalecendo o conceito de uma identidade efêmera, inconstante, fluida e que se expressa no nosso tempo, inserida em um ambiente de relações culturais, históricas e sociais.

Nesse trajeto, surge a globalização, que é um dos fatores que tem influenciado de maneira significativa essas transformações, trazendo para a sociedade as múltiplas relações de interações entre as pessoas ou grupos e com o mundo. E, nessa conjuntura, está o mundo digital, que tem como suporte as redes sociais, conectando pessoas e os grupos todos os dias, além de outras situações como o fortalecimento do sistema capitalista, que, por meio dos mercadólogos, diariamente publicam e vendem as suas produções e fabricações por intermédio do *marketing* realizado.

Enquanto isso, cada vez mais, as pessoas, em todo o mundo, possuem o desejo de apropriar-se de tecnologias mais elaboradas e de última geração, como televisores, celulares computadores dentre outros, pois, "[...] compartilhando de modelos globalizados, disseminados pelas mais variadas formas de comunicação, tornamos acessíveis os mais variados tipos de identidades que deixam de estar vinculados a um lugar e a um tempo definidos" (EWALD; SOARES, 2007, p. 26).

É nessas circunstâncias de acontecimentos que se encontram as instituições escolares, como espaços pedagógicos multiculturais responsáveis pela formação dos discentes e que precisam estar aptas a lidar com as demandas existentes nesses locais. Nesse caso, nos referimos aos ribeirinhos da Amazônia da comunidade Foz do Rio Mazagão, Amapá, pois, conforme os estudos de Lomba e Fonseca (2017), a existência de objetos mais sofisticados, como televisão, *freezer*, geladeira, guarda-roupa, DVD, fogão a gás, cama, computador, celular e outros, já faz parte de sua realidade. Neste panorama, expressa-se um contexto já arraigado no processo de constituição da modernidade, porquanto "a globalização, entretanto, produz diferentes resultados em termos de identidade. A homogeneidade cultural promovida pelo mercado global pode levar ao distanciamento da identidade relativamente a comunidade e a cultura local." (WOODWARD, 2014, p. 21).

Destaque-se que a comunidade Foz do Rio Mazagão está localizada no Município de Mazagão (AP) e compõe-se de 936 habitantes (IBGE, 2010). E, neste ambiente, enquadra-se geograficamente a nossa pesquisa. Tendo como referência as investigações de Lomba e Fonseca (2017), a comunidade Foz do Rio Mazagão, onde residem os ribeirinhos, se originou por meio de escravos que, em sua fugacidade, invadiram áreas localizadas em torno da vila, que compreende um espaço de várzea e de terra firme. Ressalta-se que a área de várzea é o local onde residem, evidenciando o cotidiano de um povo que faz parte de um cenário regido pela natureza, em que a floresta e as marés coordenam as suas vidas, caracterizando as suas identidades culturais.

É nesse local, de valor significativo, que se apresenta um panorama enraizado com os aspectos históricos, sociais, econômicos, culturais e ambientais. São eles, os ribeirinhos, que habitando as várzeas, são donos de saberes e experiências que se evidenciam por meio de valores, costumes e crenças. Para tanto, Gonçalves (2010, p. 155) conceitua,

O caboclo ribeirinho é, sem dúvida, o mais característico personagem amazônico. Em suas práticas, estão presentes as culturas mais diversas que vêm dos mais diferentes povos indígenas, do imigrante português, de migrantes nordestinos e de populações negras. Habitando as várzeas, desenvolveu todo um saber na convivência com os rios e com a floresta. A pesca é uma das atividades de seu complexo cultural. [...] O interessante é que esses amazônidas têm uma visão e uma prática nas quais solo, floresta e rio se apresentam como interligados, um dependendo do outro, dos quais todo um modo de vida e de produção foi sendo tecido, combinando essas diferentes partes dos ecossistemas com agricultura, o extrativismo e a pesca. São produtores polivalentes.

Estas características se desenvolveram ao longo do tempo e formataram a identidade desse povo, estabelecendo essa ligação com a natureza. Nesse sentido, pontua o autor, as comunidades ribeirinhas estão constantemente em sintonia com os rios, as marés, e, assim, adaptaram o seu modo de vida às características do ambiente em que habitam, desenvolvendo uma relação de reciprocidade entre eles. E isso se observa em seu cotidiano, em que a floresta conduz as suas atividades e fornece sustento diariamente, pois, segundo Lomba e Fonseca (2017), as famílias realizam trabalhos agrícolas por meio de pesca artesanal, extrativismo do camarão, manejo do açaí, caças, compostas de animais da floresta, e madeira, que acontece em pequena proporção, além das plantações que são vistas nos quintais de suas residências e são utilizadas para o seu consumo. Ademais, as comidas são sem requintes e expressam uma simplicidade com traços da cultura indígena, que evidencia em parte a sua formação social e cultural.

Nesse universo de experiências vivenciadas por essa comunidade ribeirinha de Mazagão, estão as crianças com as suas necessidades próprias, entre elas, a de escolarização.

A Escola Estadual Leandro Plácido Ferreira, que os alunos frequentam, atende o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e funciona desde 2010 em um centro comunitário, em condições precárias de atendimento, sem condições adequadas para a realização das práticas educativas (LOMBA; FONSECA, 2017).

É na extensão dos rios que durante horas os alunos fazem o trajeto para essa escola todos os dias, assentados nas rabetas², canoas ou barcos, deslocando-se de um lugar para outro nesse flutuar das marés. Sem perceberem, são direcionados pelos rios que lhes permitem sonhar rumo aos seus objetivos e à qualidade de vida, constituídos por projetos, perspectivas, sorrisos, alegrias, tristezas, sons, cheiros, cores e paisagens.

Nessa dimensão de discussões, pertencer a um universo impregnado de particularidades, que traz à tona um conjunto de saberes, hábitos padronizados, crenças, rituais e valores, os identifica em uma cultura aprazada pelas diferenças. Para tanto, é de valor significativo reconhecer tais identidades, requerendo um olhar minucioso para essa realidade em um contexto ribeirinho, considerando as transformações do mundo moderno. Nesse olhar corrobora Oliveira (2003, p. 86) e, a respeito da identidade amazônica, afirma que

[...] não existe uma cultura, uma identidade amazônica no singular. A concepção deste espaço é plural. As diferentes manifestações culturais trazem marcas do híbrido e da mestiçagem e reconhecem as presenças indígenas, africanas, libanesas, nipônicas, entre tantas outras.

Já sinalizado pelo autor, os hábitos e as atitudes, entre outros, retratam a diversidade e correspondem a uma multiplicidade de saberes e experiências que compõem a região amazônica. Em vista disso, na Foz do Rio Mazagão não é diferente, pois nesse caminho de reflexão é que percebemos a importância de se debater sobre identidade cultural ribeirinha e a prática pedagógica docente. Arrazando que, neste universo de discussões e paradigmas que estão enraizados na sociedade e que perpassa a prática pedagógica nos sistemas de ensino, é preciso que os docentes reconstruam os seus discursos e ações ancorados na valorização das diferenças, discutindo e buscando caminhos que envolvem o reconhecimento da identidade cultural ribeirinha. Nesse caminhar, as indagações nos levam à pergunta: quais os fatores que influenciam a prática pedagógica docente nesse contexto?

Nessa direção, faz-se necessário que os docentes percebam as relações de poder, que se evidenciam em uma cultura que é considerada superior a outra, e que reforçam o etnocentrismo, menosprezando os demais saberes que contemplam a diversidade cultural em

² Pequeno motor de propulsão que, acoplado à traseira de pequenas embarcações ou barcos, é conduzido manualmente, com a ajuda de um bastão que determina as direções (Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/rabeta/>>. Acesso em: 10 fev. 2018).

um contexto ribeirinho. Nesse viés, o autor enfatiza “Temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza. Temos o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.” (SANTOS, 2003, p. 458).

Nessa perspectiva, Silva (1995) ressalta que os conteúdos de ensino precisam estar ancorados em uma abordagem econômica e política, e que se agrega a corrente marxista, destacando que a sociedade é capitalista. No mesmo sentido, posiciona-se quanto à “compreensão daquilo que se passa no nexo entre transmissão de conhecimento e produção de identidades sociais, isto é, no currículo” (p. 199). É nessa categoria de entendimento que o autor enfatiza os sistemas escolares, compostos por representações e discursos dos professores, os quais devem ser desconstruídos e construídos por olhares que estejam ancorados na realidade dos discentes, e que tenham como proposta uma prática pedagógica destituída de tendências homogeneizadoras. Uma vez que,

É através desse processo de contestação que as identidades hegemônicas constituídas pelos regimes atuais de representação podem ser desestabilizadas e implodidas. O currículo será, então, não apenas um regime de representação, mas, um campo de luta pela representação. (SILVA, 1995, p. 201).

Para tanto, os professores precisam contestar atos de discriminação, exclusão e desigualdade, focando na construção de conhecimentos centrados nas diferentes memórias sociais, resultando na aceitação para com as diferenças, em que todos os discentes sejam valorizados e representados, sejam quais forem e de onde vierem, independente de sua cor, classe, gênero, linguagem, dentre outros. No entanto, é relevante que os educadores se apropriem de conceitos condizentes com reflexões que compreendam a valorização e o resgate das identidades culturais em sua prática pedagógica. Destaca-se que identidade e diferença são inseparáveis, já que "na medida em que são definidas, em parte, por meio da linguagem, identidade e diferença não podem deixar de ser marcadas, também, pela indeterminação e pela instabilidade" (SILVA, 2000, p. 80).

Diante desta abordagem, faz-se relevante pontuar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ressaltando a “fala” da Constituição Federal de 1988, que garante o princípio da pluralidade cultural como fator de fortalecimento da democracia e da cidadania. Para tal, a escola possui a responsabilidade de propiciar espaços de reflexão sobre as questões que cercam a pluralidade cultural, a diversidade e a construção das identidades, e não de ser apenas uma instituição repassadora de conhecimentos neutros e cristalizados que são direcionados pelos currículos e seus discursos.

Nessa leitura, exige-se que a prática pedagógica docente se desfaça de conceitos pré-estabelecidos, sem profundas reflexões, o que inclui papéis que vão além do repasse de conteúdos e permitam que a aprendizagem seja ancorada no contexto do ensino para o ribeirinho. Nessa condição, atua como fio condutor que possibilita um conjunto de referências sobre a construção das identidades, pois as escolas são comunidades de vida e de destino, vivendo juntos e numa ligação absoluta (BAUMAN, 2005).

Nesta perspectiva, visualiza-se uma imensidão de recursos simbólicos, que são capazes de contribuir para o fortalecimento das identidades, valorizando ou silenciando, excluindo ou incluindo. Nesse viés,

Escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. Uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada, para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Um ensino significativo é aquele que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos. (HENRIQUES, 2012, p. 09).

As instituições escolares possuem um papel importante de mediação do conhecimento, que, além de escolarizar, abarca outras competências, nas quais se prepara os alunos para a vida, por meio do desenvolvimento de suas potencialidades. Visto que se manifesta de maneira legítima, com o poderio suficiente para práticas de inclusão e exclusão, neste caso, em se tratando da temática que envolve o reconhecimento e a valorização da cultura de um povo, o papel das instituições escolares pode constranger e negar a diversidade, que se apresenta por meio de práticas pedagógicas com tendências homogêneas, impostas e ancoradas nas relações de poder e que permeiam a afirmação das identidades. Assim, “os mesmos argumentos desenvolvidos para defender relações mais justas, dependendo do contexto e do jogo político em que se inserem, podem ser ressignificados para legitimar processos de sujeição e exclusão.” (FLEURI, 2006, p. 499).

Nesse nível de esclarecimento, os sistemas de ensino se constituem de espaços socioculturais legitimados para a realização de ações inclusivas ou não, isso depende da percepção e do diálogo da prática pedagógica com os conteúdos de ensino, em que os professores enxerguem, de maneira precisa, valores, símbolos, crenças, culturas, entre outros, para que a aprendizagem ocorra de acordo com a realidade dos alunos e que resulte em experiências que alcancem a diversidade cultural e seu contexto marcado pelas diferenças. Entretanto,

A escola sempre teve dificuldade de lidar com a pluralidade e as diferenças. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a

padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar. (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161).

Diante da leitura assinalada pelos autores, não há como negar que as escolas tendem a priorizar o universal, ignorando as diferenças, que são vistas como problemas. Lembrando que, as diferenças culturais foram construídas historicamente e foram rejeitadas por condição de pertencimento, daquilo que é visto como certo e pelos padrões estabelecidos do que é válido, pois, como já citado, estas questões estão ligadas às relações de poder nos contextos sociais. Dessa forma, “a identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder” (SILVA, 2014, p. 81), das quais as instituições de ensino fazem parte, o que, por conseguinte, incluem as escolas ribeirinhas, especificamente a da Foz do Rio Mazagão, realidade que estamos mostrando.

Considerações Finais

A influência da escola para a formação e o fortalecimento da identidade dos alunos é importante, na medida em que envolve um contexto multicultural permitindo abarcar os aspectos sociais, culturais, cognitivos e afetivos, tendo estes um papel significativo na aprendizagem dos alunos e na prática pedagógica educativa, em se tratando de uma comunidade ribeirinha. Nessa direção, o que queremos é ir ao encontro de uma prática pedagógica docente que tenha como suporte a reconstrução de conhecimentos, em que os educadores se apossam de posturas que estejam comprometidas com as necessidades e a realidade dos discentes. E, nesse caminhar, dialogar sobre as questões de religião, gênero, etnias, orientação sexual e demais assuntos que envolvem os aspectos identitários, razão que nos leva a pensar na educação intercultural de maneira relevante e imediata, que oportuniza agregar todos os grupos, ouvindo as suas vozes e anseios, para que todos sejam valorizados e reconhecidos, por meio de seus saberes e experiências que são expressas e oriundas das diversas tradições culturais.

Referências

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/_leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 fev. 2018.

EWALD, A. P.; SOARES, J. C. Identidade e subjetividade numa era de incerteza. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 12, n. 1, abr. 2007.

FLEURI, R. M. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, maio/ago. 2006.

GONÇALVES, C. W. P. **Amazônia, amazônias**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico de Mazagão**. Macapá: IBGE, 2010.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HENRIQUES, R. M. **O Currículo Adaptado na Inclusão de Deficiente Intelectual**. 2012. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/489-4.pdf>. Acesso em: 17 maio 2017.

LOMBA, R. M.; FONSECA, M. B. da S. Modos de vida ribeirinho na comunidade Foz do Rio Mazagão – Mazagão (AP/Brasil). **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 11, n. 1, p. 257-276, abr. 2017.

MORAES, P. D.; MORAES, J. D. **Geografia do Amapá**. Macapá: JM Editora Gráfica, 2015.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Educação escolar e culturas: Construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/jun./jul./ago. 2003.

OLIVEIRA, I. A. de. **Cartografias Ribeirinhas**: Saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas. Belém: CCSE-UEPA, 2003.

SANTOS, B. S. de. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: SANTOS, B. S. de. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SILVA, T. T. da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In **Territórios contestados**: O currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. Pedagogia como diferença. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da.; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

WOODWARD, K. Identidade e diferença. In: SILVA, T. T. da. (Org.) **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2014.