

ENTRE LEIS E VIDAS: SOBRE A INTEGRAÇÃO DE SABERES POPULARES E DA ANCESTRALIDADE NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS (EPJAI)¹

BETWEEN LAWS AND LIVES: ON THE INTEGRATION OF POPULAR KNOWLEDGE AND ANCESTRALITY IN THE EDUCATION OF YOUNG PEOPLE, ADULTS, AND THE ELDERLY (EPJAI)

ENTRE LEYES Y VIDAS: SOBRE LA INTEGRACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS POPULARES Y LA ANCESTRALIDAD EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES, ADULTOS Y PERSONAS MAYORES (EPJAI)

Mychelle do Socorro Lima Silva Ramos², Tiago José da Silva Tabayara³, Maria Marcilene Melo⁴, Eula Regina Lima Nascimento⁵, Marcos César da Rocha Seruffo⁶, Doriedson do Socorro Rodrigues⁷

DOI: 10.54899/dcs.v23i87.4602

Recibido: 12/01/2026 | Aceptado: 02/02/2026 | Publicación en línea: 13/02/2026.

RESUMO

Neste trabalho, analisamos a integração dos saberes do trabalho, aqui considerados os saberes populares e de ancestralidade, nos processos formativos da Educação de Pessoas Jovens, Adultos e Idosas (EPJAI), a partir de uma experiência de gestão no Município de São Francisco do Pará, Pará, Brasil. Buscamos evidenciar o desafio de integrar conhecimentos escolares e populares, exigindo práticas pedagógicas que respeitem a ancestralidade e os territórios. Este artigo, de natureza qualitativa e fundamentado em análise documental e bibliográfica, utiliza como aporte teórico as contribuições de Freire (2019), Bosi (1994) e Arroyo (2000), dentre outros, para discutir a importância do etnoconhecimento e da memória coletiva como elementos estruturantes

¹ Uma primeira versão deste trabalho, com o título “ENTRE LEIS E VIDAS: DESAFIO DA INCLUSÃO DE SABERES POPULARES E DA ANCESTRALIDADE DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS (EPJAI)”, foi publicada nos Anais do VI COBICET – Congresso Brasileiro Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, em 2025: <https://www.even3.com.br/anais/congresso-brasileiro-interdisciplinar-ciencia-tecnologia/1180222-entre-leis-e-vidas--desafio-da-inclusao-de-saberes-populares-e-da-ancestralidade-da-educacao-de-pessoas-jovens->. Para a presente publicação, contudo, ampliamos as considerações teórico-metodológicas e analíticas, com alteração também de título.

² Mestranda em Currículo e Gestão da Escola Básica, Universidade Federal do Pará (UFPA), São Francisco do Pará, Pará, Brasil. E-mail: mychelleramos38@gmail.com

³ Mestre em Estudos Antrópicos na Amazônia, Universidade Federal do Pará (UFPA), Castanhal, Pará, Brasil. E-mail: tiago.tabayara@castanhal.ufpa.br

⁴ Mestra em Docência em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Pará, Brasil. E-mail: mmarcilene68@gmail.com

⁵ Pós doutoranda no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal. E-mail: eu10eula@gmail.com

⁶ Pós-doutor em Engenharia Elétrica, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: marcos.seruffo@gmail.com

⁷ Doutor em Educação, Universidade Federal do Pará (UFPA), Cametá, Pará, Brasil. E-mail: doriedson@ufpa.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5120-2484>

de uma proposta curricular dialógica e contextualizada. A experiência do município de São Francisco do Pará, especialmente a construção do Documento Curricular Municipal com participação ativa dos docentes, evidencia avanços na valorização das trajetórias de vida dos educandos da EPJAI. Os resultados apontam que a inclusão de saberes locais fortalece o vínculo escola-comunidade e potencializa processos de aprendizagem significativos.

Palavras-chave: Educação de Pessoas Jovens. Adultas e Idosas. DCM de São Francisco do Pará. Etnoconhecimento. Memória Coletiva. Integração.

ABSTRACT

In this paper, we analyze the integration of work knowledge, considered here as popular and ancestral knowledge, into the educational processes of Youth, Adult, and Elderly Education (EPJAI), based on a management experience in the municipality of São Francisco do Pará, Pará, Brazil. We seek to highlight the challenge of integrating school and popular knowledge, requiring pedagogical practices that respect ancestry and territories. This article, which is qualitative in nature and based on documentary and bibliographic analysis, uses the contributions of Freire (2019), Bosi (1994), and Arroyo (2000), among others, as theoretical support to discuss the importance of ethnoknowledge and collective memory as structuring elements of a dialogical and contextualized curriculum proposal. The experience of the municipality of São Francisco do Pará, especially the construction of the Municipal Curriculum Document with the active participation of teachers, shows advances in the valorization of the life trajectories of EPJAI students. The results indicate that the inclusion of local knowledge strengthens the school-community bond and enhances meaningful learning processes.

Keywords: Education of Young People. Adults. and The Elderly. DCM of São Francisco do Pará. Ethnoknowledge. Collective Memory. Integration.

RESUMEN

En este trabajo analizamos la integración de los conocimientos del trabajo, considerados aquí como conocimientos populares y ancestrales, en los procesos formativos de la Educación de Personas Jóvenes, Adultos e Idosos (EPJAI), a partir de una experiencia de gestión en el municipio de São Francisco do Pará, Pará, Brasil. Buscamos evidenciar el desafío de integrar los conocimientos escolares y populares, exigiendo prácticas pedagógicas que respeten la ancestralidad y los territorios. Este artículo, de naturaleza cualitativa y basado en análisis documental y bibliográfico, utiliza como aporte teórico las contribuciones de Freire (2019), Bosi (1994) y Arroyo (2000), entre otros, para discutir la importancia del etnoconocimiento y la memoria colectiva como elementos estructurantes de una propuesta curricular dialógica y contextualizada. La experiencia del municipio de São Francisco do Pará, especialmente la elaboración del Documento Curricular Municipal con la participación activa de los docentes, pone de manifiesto los avances en la valorización de las trayectorias de vida de los alumnos de la EPJAI. Los resultados indican que la inclusión de los conocimientos locales fortalece el vínculo entre la escuela y la comunidad y potencia los procesos de aprendizaje significativos.

Palabras clave: Educación de Personas Jóvenes. Adultas y Mayores. DCM de São Francisco do Pará. Etnoconocimiento. Memoria Colectiva. Integración.



INTRODUÇÃO

Neste trabalho, problematizamos a questão da integração dos saberes do trabalho, aqui considerados os saberes populares e de ancestralidade, nos processos formativos da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI), a partir de uma experiência de gestão no Município de São Francisco do Pará⁸, Pará, Brasil.

Partimos do pressuposto de que a formação dos sujeitos, a partir do contexto escolar, deve considerar a integração de saberes e conhecimentos escolares, nos moldes propostos por Rodrigues (2020), como forma de propiciar aprendizagens significativas, fortalecendo processos de identidade e de classe, à medida que, considerando o contexto deste trabalho, pessoas jovens, adultas e idosas analisam a realidade, mas a partir de suas experiências de trabalho, plasmadas em saberes populares e de ancestralidade, de modo a compreendê-la, para nela atuar em diferentes dimensões da vida humana, como na política, na cultura, nos mundos do trabalho. Assim, no dizer de Rodrigues (2020, p. 167):

Problematizar a questão da integração de saberes sociais aos conhecimentos escolares, nos processos formativos, entendida como a unidade teórico-prática entre o experienciado-vivido pelos sujeitos a partir do trabalho e a produção cultural acumulada sócio-historicamente no contexto da formação desenvolvida na educação básica brasileira, perpassa por uma compreensão de classe, uma vez que a negação das experiências culturais, sociais, econômicas e políticas dos trabalhadores é condição importante para o desenvolvimento do sociometabolismo do capital, à medida em que se promove um processo de homogeneização dos sujeitos, ao serem silenciadas as subjetividades presentes em saberes diversos decorrentes do mundo do trabalho.

Nessa perspectiva, entendemos que a integração de saberes populares e da ancestralidade nos processos formativos de pessoas jovens, adultas e idosas cumpre importante papel político-educacional na vida desses sujeitos, ao favorecer-lhes o reconhecimento de suas identidades de classe, a partir da dimensão do trabalho e das suas relações econômico-culturais, bem como ao materializar um processo educativo com significados, dado que a formação parte de suas

⁸ O município de São Francisco do Pará encontra-se na microrregião nordeste do Pará. De acordo com o IBGE (2026), a população estimada, em 2025, é de 15.429 habitantes, com um Índice de Desenvolvimento Humano de 0,608.

experiências, que são problematizadas em integração com os conhecimentos escolares, conforme proposto por Rodrigues (2020, p. 167-168) e em diálogo com Saviani (1999), constituindo-se uma formação plena, posto que os sujeitos produzem um novo conhecimento, resultado de suas experiências e dos conhecimentos escolares, sem silenciar-lhes, entretanto, os saberes, seus movimentos de constituição histórica como sujeitos coletivos:

A integração de saberes no processo de escolarização da classe trabalhadora perpassa pelo que Saviani (1999) desenvolveu como método da Pedagogia Histórico-Crítica. Segundo esse autor, a formação dos trabalhadores, numa perspectiva de integração de saberes, pressupõe que se parta da prática social experienciada-vida pelos sujeitos, de onde decorrem seus saberes sociais e saberes do trabalho, os quais possibilitam a problematização da realidade, de maneira a serem detectadas as questões que precisam ser resolvidas no interior dessa prática social, observando-se os conhecimentos a serem dominados para tanto, apropriando-se “[...] dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (SAVIANI, 1999, p. 71). No dizer de Saviani, “trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem”(SAVIANI, 1999, p. 71).

Como base nesses nortes, entendemos, que, a partir da integração saberes e conhecimentos escolares, se constituem aprendizagens significativas para as pessoas jovens, adultas e idosas, considerando seus processos históricos de vida, com experiências diferenciadas, opondo-se à tese de uma homogeneidade de aprendizagens que, não raro, contribuem para um processo de discriminação e de construção de uma subjetividade de incompetência quanto ao aprender. É preciso, pois, considerar, concordando com Charlot (2013), a questão da heterogeneidade das formas de aprender, o que pressupõe a integração dos saberes dos sujeitos nos processos formativos.

A ideia de heterogeneidade permite combater a ideia de que há carências nos alunos dos meios populares. Eles não têm carências; têm, sim, outra forma de se relacionar com o mundo, outro tipo de vínculo com o mundo, outra forma de entrar em um processo de aprender. É claro que há alunos que sabem coisas e outros que não sabem. Esse não saber, entretanto, não é carência, pois se trata de um fenômeno derivado, uma consequência, e não um elemento primeiro que caracteriza a pessoa [...] (Charlot, 2013, p. 162).

Trata-se de pesquisa, pois, que se insere no campo da formação dos trabalhadores, considerando seus territórios de trabalho e os saberes daí decorrentes, plasmando dimensões técnicas, culturais, sociais, políticas e econômicas de suas experiências no mundo, nele atuando, preconizando-se processos formativos integradores, no sentido de integrarem os conhecimentos escolares e os saberes do trabalho, em sua dimensão popular e ancestral, conforme o disposto

neste trabalho, em prol do fortalecimento de classe e de identidade, como ação necessária para a emancipação humana.

Em termos metodológicos, esta investigação se insere no campo da abordagem qualitativa, caracterizada pela valorização das dimensões subjetivas, culturais e simbólicas dos fenômenos sociais. Conforme destaca Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa busca compreender o significado que os sujeitos atribuem às suas experiências em contextos específicos, sendo, portanto, adequada para investigar práticas educativas ancoradas em saberes populares e memórias comunitárias.

Ainda em termos metodológicos, realizamos análise documental e bibliográfica, articulada a uma perspectiva hermenêutica-crítica, que reconhece a indissociabilidade entre interpretação e transformação social. A análise documental incidiu sobre o Documento Curricular Municipal (DCM) de São Francisco do Pará, elaborado em 2022, fruto de um processo participativo que envolveu ativamente professores e gestores da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI).

Esse *corpus* foi examinado de modo objetivo e sistemático, com o objetivo de identificar princípios orientadores, diretrizes pedagógicas e práticas institucionais que expressam a valorização do etnoconhecimento e da memória coletiva, compreendidos como dimensões epistemológicas fundamentais para a construção de currículos culturalmente situados e socialmente relevantes.

Complementarmente, procedeu-se à análise de marcos legais estruturantes da política educacional brasileira, tais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/1996, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e a Resolução CNE/CEB nº 01/2021, com o propósito de problematizar como tais normativas orientam, tensionam ou mesmo restringem a incorporação de saberes populares e comunitários nos processos pedagógicos da EPJAI. Assim, buscou-se compreender as interfaces e contradições entre as prescrições legais e as possibilidades concretas de construção de práticas pedagógicas contra-hegemônicas, que reconheçam e valorizem as epistemologias de construção de conhecimento e de saberes a partir de comunidades populares.

A bibliografia mobilizada privilegiou referenciais teóricos comprometidos com uma perspectiva crítica, dialógica e intercultural da educação de pessoas jovens, adultas e idosas, destacando-se as contribuições de Freire (2019), cuja pedagogia problematizadora fundamenta a compreensão da educação como prática da liberdade; de Bosi (1994), cuja reflexão sobre a

memória instaura um paradigma interpretativo que recusa a concepção positivista e reificada do passado; e de Arroyo (2000), que evidencia a centralidade das experiências e dos saberes populares na constituição de sujeitos e na disputa por reconhecimento social. Esses aportes teóricos, dentre outros, foram fundamentais para sustentar a análise interpretativa dos dados, conferindo densidade analítica e coerência epistemológica ao estudo, reafirmando o compromisso ético-político com uma educação emancipatória, intercultural e socialmente referenciada.

Além da análise documental, foram consideradas experiências empíricas acumuladas por docentes em ações de formação continuada, construção coletiva de materiais didáticos e acompanhamento pedagógico em polos da EPJAI no município de São Francisco do Pará. Essas vivências configuram um campo etnográfico ampliado, no qual foi possível observar práticas educativas, escutar docentes e educandos e refletir sobre os sentidos atribuídos à inclusão dos saberes locais nos processos de ensino e aprendizagem.

A análise dos dados seguiu um procedimento interpretativo, com base na triangulação entre os documentos oficiais, as referências teóricas e as observações de campo. Essa triangulação permitiu uma compreensão mais ampla das intencionalidades e contradições que atravessam a EPJAI em sua dimensão curricular, política e cultural. Tal perspectiva também contribuiu para evidenciar a potência dos saberes populares como dispositivos pedagógicos e políticos de resistência às lógicas homogeneizantes do currículo oficial.

Em termos estruturais, este trabalho apresenta duas seções, além da introdução e das considerações finais. Numa primeira seção, apresentamos elementos teóricos da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, a partir de considerações sobre memória coletiva, experiência, trabalho, território e saberes. Na segunda seção, apresentamos nossas análises sobre a integração saberes e conhecimentos escolares, a partir da experiência formativa e de gestão decorrentes do Documento Curricular Municipal de São Francisco do Pará.

A EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS E A RELAÇÃO COM O APRENDER

A Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI) ocupa um lugar estratégico na construção de uma sociedade mais equânime, na medida em que se destina a sujeitos historicamente excluídos dos processos formais de escolarização, mas que conquistaram seu espaço ao longo das lutas travadas pelos movimentos sociais.

Trata-se de uma modalidade educativa que carrega, simultaneamente, uma função *reparadora* – como resultado de lutas políticas da classe trabalhadora por formação ampla e para suas amplas frações de classe, como reconhecido no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, e uma dimensão *emancipadora*, especialmente quando vinculada às realidades culturais, sociais e históricas dos educandos.

Entretanto, embora a EPJAI seja respaldada por um conjunto robusto de marcos legais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e o Plano Nacional de Educação (PNE), sua implementação continua marcada por contradições que revelam a distância entre o normativo e o vivido, entre as leis e as experiências de vida das pessoas, no interior de intensas desigualdades sociais.

Na prática, os sujeitos da EPJAI seguem enfrentando barreiras de acesso, permanência e aprendizagem, em contextos nos quais suas experiências, saberes e identidades são frequentemente desconsiderados ou inferiorizados. Esse distanciamento entre o projeto legal e a realidade das salas de aula exige a superação de práticas pedagógicas homogeneizantes e a abertura para epistemologias oriundas das territorialidades, das tradições orais e das práticas comunitárias.

E nesse abrir para outras epistemologias voltadas para os processos formativos de pessoas jovens, adultas e idosas, dialogamos com Freire (1996), entendendo ser necessário *respeitar os saberes dos sujeitos*, discutindo com eles *a razão de ser dos saberes em relação com o ensino dos conteúdos*, sem o estabelecimento de uma relação assimétrica entre saberes, mas de completude formativa, com *intimidade*, conforme Freire, considerando a unidade entre *os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos*:

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (...) Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (Freire, 1996, p. 30).

Neste contexto, a valorização do etnoconhecimento⁹ e da memória coletiva¹⁰ atua como um eixo fundamental para a reconfiguração da função social da escola, na medida em que aproxima o currículo das vivências concretas e dos saberes situados dos educandos, rompendo com as concepções hegemônicas que circunscrevem o conhecimento à racionalidade universalista e desvinculada do território, entendido esse último, conforme Souza (2003), como espaços delimitados por relação de poder, decorrentes, diríamos, das mediações realizadas pelos sujeitos a partir do trabalho, que lhes configura as experiências, os saberes, os mundos do trabalho em suas diferentes dimensões.

Nessa perspectiva, entendemos que a *valorização do etnoconhecimento e da memória coletiva* deve ser compreendida a partir das mediações e do estudo do trabalho vivido-experenciado pelas pessoas jovens, adultas e idosas, do que decorre a necessidade epistemológica de se entender seus mundos do trabalho, compreendendo suas diferentes relações – tanto as que estabelecem entre si como as que realizam com outros elementos da natureza, sendo elas próprias também natureza, socialmente construída –, observando os produtos desse trabalho, plasmados em saberes, memórias.

Ou seja, a integração aqui defendida, entre os saberes populares e de ancestralidade e os conhecimentos escolares nos processos formativos da EPJAI, pressupõe dialogar com os sujeitos sobre suas manifestações de trabalho, sobre o que produzem, como fazem, quais as razões do fazer e como o trabalho se efetiva para além das relações de mercado, incorporando suas formas de agir no mundo, pelo trabalho, aos seus processos de formação. A partir de perspectiva freireana (1996), diríamos que essa compreensão das relações de trabalho produzidas por pessoas jovens, adultas e idosas se enquadra na *leitura de mundo* que se deve estabelecer com esses sujeitos, a

⁹ Neste trabalho, entendemos *etnoconhecimento* a partir de Rocha (2014, p. 16), para o qual essa categoria pode ser compreendida “[...] no sentido de experiências e saberes acumulados por um grupo humano sobre seus recursos naturais e transmitidos de forma dinâmica, mutável e transgeracional, podendo passar por transformações e adaptações ao longo do tempo, de acordo com uma gama de conjecturas e interesses envolvidos”. Todavia, ampliamos sua conceituação, ao considerarmos que os saberes não estão circunscritos somente a partir da esfera de recursos naturais, recobrindo também dimensões sociais, técnico-culturais e de trabalho experienciados pelos sujeitos.

¹⁰ Para os propósitos deste trabalho, tomamos a categoria *memória coletiva* como importante ferramenta teórica para se compreender como a educação de pessoas jovens, adultas e idosas pode, a partir de suas experiências de trabalho, valer-se da internalização histórica de suas experiências sociais, individuais e coletivas nos seus processos formativos, tomando a integração como norte didático-pedagógico. Assumimos essa categoria a partir de Halbwachs (2004, p. 38; 2006), para o qual as experiências humanas estão vinculadas a “[...] toda a vida material e moral das sociedades das quais fazemos parte [...]”, do que se deduz que as experiências vividas pelos sujeitos, em suas diferentes relações sociais, pelo trabalho, constituem suas memórias, sendo um fenômeno social, pois, resultante de “[...] experiências coletivas vividas, herdadas e compartilhadas, por grupos sociais e que são apropriadas a partir das necessidades do presente”, devendo ser entendidas a partir de amplos *quadros sociais* conforme Magalhães e Tiriba (2018, p. 10) .

partir do trabalho, em amplas suas amplas dimensões, para além, pois, da esfera produtiva.

E considerar os saberes populares e de ancestralidade, como resultantes de memórias coletivas, pressupõe, teoricamente, a compreensão da categoria da *experiência*, a partir de Thompson (1981), para o qual a experiência deve ser entendida como experiência vivida, percebida e modificada, decorrente das condições subjetivas e objetivas a que os sujeitos estão imersos, decorrentes das relações de trabalho construídas, sendo *parte integrante dos processos de produzir a existência*, conforme Magalhães e Tiriba (2018, p. 10):

Nas experiências também comparece, entre outros, a memória do acervo histórico cultural e das relações afetivas, que são parte integrante dos processos de produzir a existência humana. Sendo assim, embora historicamente determinadas, as experiências individuais e coletivas se articulam a sentimentos, valores, símbolos, expectativas e vão conformando a construção de uma memória do trabalho, na qual as relações sociais que se engendram e atuam entrelaçam significados e produzem memórias vividas, recebidas, herdadas e transformadas. E, por sua vez, operam sobre a realidade da vida social ordinária, do trabalho, das relações socioculturais, construindo uma memória coletiva, no caso, de classe, que enlaça esses grupos a experiências passadas.

Em termos formativos, estamos defendendo a necessidade de a integração desses saberes partir da análise, em conjunto com os educandos, das experiências produzidas em seus territórios, considerando as modificações das experiências que se realizam em movimento histórico e a percepção que constroem sobre essas experiências, tomando o trabalho, com base em Marx e Engels (1987), como a ação humana que, agindo sobre a natureza – em seu sentido amplo, produz diferentes realidades, valores, atitudes, técnicas, objetos, plasmando-se no que é produzido.

Teoricamente, os saberes, aqui entendidos a partir da categoria *trabalho*, são compreendidos como plasmas da relação teórico-prática produzida por homens e mulheres, a partir de suas necessidades sociais, culturais, produtivas, políticas e econômicas, dentre outras, de maneira que, ao produzir formas de atendimento de suas necessidades, os homens e mulheres produzem também valores, habilidades, atitudes, subjetividades sobre a realidade, normas, concepções de mundo. Ou seja, produzem saberes.

Esses saberes, que resultam de ações humanas a partir do trabalho, podem ser categorizados de formas distintas, conforme a natureza do trabalho realizado e da posição ético-política assumida em sua análise. Rodrigues (2012), por exemplo, tratou de saberes como *saberes sociais*, ao estudar os processos de organização de classe de pescadores artesanais no Estado do Pará, considerando o município de Cametá. Fischer e Rodrigues (2022, p. 18), ao estudarem as relações sociometabólicas entre humanos e outros elementos da natureza, em prol

de processos formativos integradores, categorizaram o saber como *saberes do trabalho*, sendo produzidos nos territórios de povos e comunidades tradicionais, mas para além deles (ampliamos), sendo entendidos:

[...] como materialidades objetivas-subjetivas do trabalho, quer em sua dimensão abstrata como concreta, expressos em tecnologias, mas também em relações econômico-culturais vividas, percebidas e modificadas por esses sujeitos, não se constituindo, uma realidade abstrata, como que deslocada na existência cotidiana, mas “[...] uma evidência da unidade entre pensamento e prática, expressão do ato único do homem que na ação elabora a realidade, criando, transformando-a” (DAMASCENO, 1995, p. 21). E como resultado “[...] do trabalho e da luta [...]”, sendo “[...] a expressão concreta da consciência de um grupo social, um saber que é útil ao trabalho, aos enfrentamentos vividos cotidianamente [...]” (DAMASCENO, 1995, p. 25).

Ou seja, os saberes do trabalho são uma evidência da unidade pensamento-prática, *expressão do ato único do homem que na ação elabora a realidade*, de onde decorrem também os *saberes populares*, como resultantes do trabalho, mas demarcando uma posição política, no sentido de se reconhecer e incorporar nos processos formativos o que homens e mulheres, em termos de classe, de povo – popular, produzem historicamente, como posição no mundo, como ancestralidade, muito podendo esses saberes nos dizerem em oposição ao modo de produção capitalista, por exemplo, conforme Fischer e Rodrigues (2022, p. 11), quando salientam que diferentes grupos no interior de povos e comunidades tradicionais:

[...] possuem processos de organização social, materializados em saberes com amplas dimensões (política, cultural, econômica, social, técnica, dentre outras), que consubstanciam processos de auto identificação, com “[...] um sentido político-organizativo [...] como alternativa ao modo de produção e ao modo de vida capitalista” (CRUZ, 2012, p. 597)

E na perspectiva do presente trabalho, entendemos também que os saberes populares e ancestrais podem muito contribuir com os processos de identidade dos sujeitos que atuam na EPJAI, favorecendo os processos formativos, a constituírem atos de aprendizagem pautados na integração de saberes, no reconhecimento do outro como sujeito de conhecimento, de formas de entender a realidade, que permitem avançar mais ainda para o entendimento amplo da realidade, ao se favorecer a integração, nos moldes aqui discutidos.

De posse dessas considerações e com base em Santos (2009, estamos considerando que o reconhecimento dos saberes populares e ancestrais, decorrentes das mediações do trabalho humano em diferentes territórios e plasmados em suas experiências de trabalho, configurando-lhes as memórias coletivas, não se constitui tão somente ampliação do campo do conhecimento

legítimo, mas inaugura um espaço epistemológico capaz de desafiar as hegemonias culturais e cognitivas historicamente impostas que, não raro, silenciam os saberes da classe trabalhadora e sua condição de classe, necessária para seus processos de luta, conforme Rodrigues (2020).

Também entendemos que esses saberes, longe de serem meramente conteúdos a serem assimilados, são portadores de sentidos existenciais, valores comunitários e formas próprias de relação com o mundo, que englobam práticas, cosmologias e linguagens que escapam ao paradigma dominante da racionalidade técnico-instrumental, conforme Candau (2013). Reconhecê-los como fontes legítimas implica, portanto, um deslocamento epistemológico e político que demanda da educação uma função ampliada: a de espaço de produção de identidade, pertencimento e transformação social, no qual a diversidade cultural e cognitiva seja afirmada e celebrada.

No âmbito da EPJAI, essa perspectiva é ainda mais urgente, dado o caráter histórico de exclusão e silenciamento que caracteriza a trajetória desses sujeitos no sistema educacional formal. A incorporação da memória coletiva e do etnoconhecimento ao currículo configura-se, assim, como estratégia para a democratização do saber e para a efetivação de uma educação intercultural crítica, conforme defendem autores como Freire (2019) e Arroyo (2000), partindo-se ainda do pressuposto que a memória, conforme Bosi (1994), atua como elemento estruturante da formação humana, mobilizando afetividades e identidades que legitimam as experiências dos educandos e vinculam o aprendizado ao contexto sociocultural em que estão inseridos.

Além disso, essa abordagem pedagógica pode contribuir para a construção de políticas públicas educacionais mais eficazes, capazes de dialogar com as necessidades e especificidades das populações atendidas, rompendo com a homogeneização e a estigmatização que frequentemente permeiam a EPJAI. Tal processo exige práticas educativas ancoradas nos territórios e nas histórias de vida dos sujeitos, que valorizem a escuta ativa, o protagonismo e a participação comunitária, consolidando um currículo vivo e plural.

Portanto, o desafio e a oportunidade residem na capacidade da EPJAI de se constituir como um espaço de resistência epistemológica e cultural, que promove a justiça cognitiva e o reconhecimento dos saberes locais, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva, democrática e plural. Esta perspectiva demanda um compromisso renovado com a formação docente crítica e intercultural, assim como com a elaboração de políticas educacionais que sejam sensíveis às múltiplas dimensões da diversidade humana, configurando-se como um projeto educativo integral, ético e transformador.

A INTEGRAÇÃO DOS SABERES POPULARES E DA ANCESTRALIDADE A PARTIR DO DOCUMENTO CURRICULAR DE SÃO FRANCISCO DO PARÁ¹¹ – UMA EXPERIÊNCIA

Considerando a problematização que estabelecemos neste trabalho, qual seja a de analisar a integração dos saberes do trabalho, aqui considerados os saberes populares e de ancestralidade, nos processos formativos da Educação de Pessoas Jovens, Adultos e Idosas (EPJAI), tomamos como referência a experiência do município de São Francisco do Pará, no nordeste do estado do Pará, com a construção do Documento Curricular Municipal da EPJAI e ações em prol de sua materialização, o que tem representado um movimento significativo de escuta, reconhecimento e valorização, nos processos formativos, dos saberes produzidos no contexto das experiências de vida de pessoas jovens, adultas e idosas.

Isto posto, salientamos que análise do DCM de São Francisco do Pará revelou significativos avanços no reconhecimento do etnoconhecimento e da memória coletiva como fundamentos epistemológicos e políticos da proposta pedagógica da EPJAI. O DCM afirma a necessidade de valorizar os saberes territoriais, consagrando-os como ponto de partida metodológico e ético para a construção de práticas educativas dialógicas, emancipatórias e enraizadas nas realidades locais.

É preciso considerar a diversidade contida nos espaços rurais, contemplando no currículo escolar as características de cada local, bem como os saberes ali presentes.”(SÃO FRANCISCO DO PARÁ, 2022 p. 523)

Esse movimento, o do reconhecimento do etnoconhecimento e da memória coletiva como fundamentos epistemológicos e políticos da proposta pedagógica da EPJAI, rompe com a lógica tradicional da educação bancária aprontada por Freire (2019), que historicamente invisibilizou, marginalizou ou subalternizou as experiências e os conhecimentos das populações amazônicas, perpetuando práticas pedagógicas descontextualizadas e alienantes.

¹¹ No presente trabalho, registramos o trabalho dos professores da rede pública de ensino de São Francisco do Pará, que, desde 2019, dedicaram à construção coletiva do Documento Curricular Municipal, seção destinada à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com sua aprovação e publicação em 2022, consolidou-se um novo ciclo na educação municipal, no sentido de a modalidade EJA ser oficialmente reconhecida como autônoma, dotada de suas próprias características normativas, rompendo, assim, com a histórica subordinação curricular do Ensino Fundamental que perdurou por décadas. O protagonismo desses educadores foi fundamental para o fortalecimento das políticas públicas educacionais no município, demonstrando que processos participativos e dialógicos são essenciais para a construção de currículos mais democráticos, contextualizados e comprometidos com a promoção da justiça social.

Destacamos, ainda, a partir da escuta de narrativas recolhidas durante as ações de formação continuada realizadas pelo município, bem como a partir dos relatos dos docentes que participaram ativamente da elaboração do currículo, a busca pela integração entre os saberes escolar – e seus conhecimentos escolares – e os saberes populares, criando condições para uma pedagogia decolonial¹², que desestabiliza hierarquias epistêmicas e promove o engajamento afetivo e político dos educandos.

Durante muito tempo, eu chegava à sala da EPJAI com conteúdos prontos, desconectados da vida dos alunos. Nas formações, fomos provocados a ouvir as histórias deles: como plantam, como pescam, como organizam as festas da comunidade. Quando passei a partir dessas experiências, percebi que o conhecimento já estava ali. Meu papel deixou de ser o de transmitir e passou a ser o de mediar. Isso mudou completamente a relação dos alunos com a aprendizagem. (RELATOS DE DOCENTE, 2022)

Tais experiências demonstram como o reconhecimento das práticas agrícolas, das festividades religiosas, das tradições orais e das formas comunitárias de organização potencializa o sentimento de pertencimento e também desloca o educando de uma posição passiva para um lugar de protagonismo na produção do conhecimento. Nessa direção, a escola se transforma, como enfatiza Arroyo (2000), num espaço de afirmação de sujeitos históricos, uma vez que “a escola passa a ser um espaço de afirmação dos sujeitos históricos, reconhecendo suas trajetórias de vida, suas lutas e experiências, muitas vezes marcadas por processos de exclusão social” (Arroyo, 2000, p. 67).

A incorporação dessas trajetórias ao currículo efetiva, assim, uma pedagogia da memória que transcende a simples evocação do passado, conforme delineada por Bosi (1994), posto que, para o autor, a memória não se configura como um repositório estático e cristalizado de eventos, mas como uma dimensão viva, dialógica e constitutiva da formação humana, onde o passado é mobilizado socialmente, atravessado por afetos, sentidos e disputas políticas. E essa memória ativa orienta a construção dos processos identitários e a configuração das narrativas coletivas, inserindo-se como elemento fundamental na produção do sentido histórico e cultural dos sujeitos.

Essa concepção implica um deslocamento radical da função tradicional da escola, que deixa de ser um espaço meramente dedicado à transmissão linear e normativa de saberes

¹² Por pedagogia decolonial entendemos, com base em Aguiar (p. 530), a “[...] pedagogia que busca transgressões e rupturas de conceitos e de práticas arraigadas, apontando para um caminho de transformação que vai muito além da aplicação de metodologias ou paradigmas. A pedagogia decolonial é muito mais uma atitude transversal transgressora que deve atravessar o fazer pedagógico, independente de área de conhecimento, de currículo, já que tal pedagogia “se constrói de várias maneiras no interior das lutas, como uma necessidade crítica de sustentar e entender o que se enfrenta, contra o que se deve resistir, levantar e atuar” (Walsh, 2013, p. 63)”.

universalistas e passa a ser entendida como um território simbólico de resistência, reconstrução identitária e produção de sentidos. Tal transformação é particularmente significativa para os sujeitos historicamente marginalizados, pois a escola, nessa perspectiva, assume um papel emancipatório ao valorizar suas memórias e saberes, oferecendo-lhes protagonismo e reconhecimento no processo educativo, *aproveitando-se da leitura de mundo dos sujeitos*, concebida neste trabalho como a manifestação de *saberes*, buscando a *superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo*, como salienta Freire (1996, p. 120):

A maneira correta que tem o educador de, com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo. Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. É preciso que, ao respeitar a leitura do mundo do educando para ir mais além dela, o educador deixe claro que a curiosidade fundamental à inteligibilidade do mundo é histórica e se dá na história, se aperfeiçoa, muda qualitativamente, se faz metodicamente rigorosa. E a curiosidade assim metodicamente rigorizada faz achados cada vez mais exatos. No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, desta forma, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica.

Nesse horizonte, ganha centralidade a proposta de uma interculturalidade crítica, tal como defendida por Candau (2013), que não se limita à valorização superficial da diversidade cultural, mas se compromete com a desconstrução de hierarquias culturais, com o reconhecimento das epistemologias subalternizadas e com a promoção de práticas pedagógicas voltadas à emancipação social. A escola, nesse contexto, assume o papel de mediadora de processos de subjetivação e de construção de cidadania, reconhecendo as culturas populares, tradicionais e locais como fontes legítimas de conhecimento e como âncoras para o fortalecimento das identidades coletivas.

É nesse sentido que o Documento Curricular Municipal (DCM) de São Francisco do Pará se destaca ao propor práticas pedagógicas ancoradas no território e na cultura local, uma vez que reconhece “os saberes e os fazeres do campo como eixos norteadores” do processo educativo (SÃO FRANCISCO DO PARÁ, 2022, p. 524), valorizando as histórias de vida, as narrativas orais e as ações coletivas com a comunidade escolar.

Essas experiências presentes no Documento Curricular Municipal de São Francisco do Pará enriquecem os processos de aprendizagem, conferindo-lhes densidade simbólica, relevância contextual e sentido social, além de explicitarem o caráter político da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI), entendida como prática social e projeto ético-político

voltado à justiça social, ao reconhecimento das diferenças e ao fortalecimento das identidades coletivas. Assim, a EPJAI transcende a dimensão meramente instrucional, afirmando-se como espaço de disputa simbólica e de reconstrução de projetos de vida, de pertencimento e de cidadania.

Nossas análises também evidenciaram processos de integração de saberes populares e de ancestralidade, decorrentes do trabalho humano, na construção coletiva de materiais didáticos, com discussão desses materiais entre os sujeitos, educandos e educadores, com práticas educativas de escuta e releitura sobre sentidos da inclusão dos saberes locais nos processos de ensino e aprendizagem, conforme relatos abaixo:

Durante a formação continuada, fomos provocados a olhar para os saberes que os alunos já traziam de casa, principalmente aqueles ligados ao trabalho no campo, à agricultura familiar e às práticas de cuidado com a terra. A partir disso, construímos coletivamente materiais didáticos que dialogavam com essas experiências; e o mais importante foi discutir com os próprios alunos o sentido desses materiais no processo de aprendizagem. (FALA DE DOCENTE, 2022).

Relatos como esse evidenciam que os processos formativos vivenciados no âmbito da formação continuada ultrapassaram uma perspectiva técnica de capacitação docente, constituindo-se como espaços de reflexão coletiva, escuta sensível e produção compartilhada de saberes. Ao integrar conhecimentos populares e ancestrais à elaboração de materiais didáticos, educadores e educandos deslocam-se de posições hierárquicas tradicionais, promovendo práticas pedagógicas dialógicas e inclusivas, nas quais o território e o trabalho humano assumem centralidade epistemológica.

Entretanto, a análise crítica do processo revelou, embora os avanços na proposição da integração de saberes numa perspectiva crítico-emancipadora, a presença de tensões estruturais e desafios persistentes que incidem sobre a efetivação de práticas pedagógicas interculturais na EPJAI. Evidencia-se, sobretudo, a insuficiência de políticas públicas robustas e sistemáticas que assegurem uma formação docente orientada à ruptura com os paradigmas epistemológicos hegemônicos, ainda fortemente ancorados na matriz eurocêntrica e na racionalidade técnico-instrumental, conforme denunciado por diversos pensadores críticos da educação, como Quijano (2005) e Santos (2010).

A gente avançou muito no discurso e até em algumas práticas, principalmente quando tentamos integrar os saberes da comunidade ao currículo da EPJAI. Mas, na prática, sentimos a falta de uma política de formação continuada que sustente essa mudança. Muitas vezes, somos cobrados por resultados padronizados, por cumprir conteúdos e avaliações que não dialogam com a realidade dos educandos. Isso acaba nos empurrando de volta para um modelo mais técnico, eurocêntrico, que desconsidera os saberes locais e dificulta a construção de uma prática realmente intercultural e emancipadora. (FALA DO DOCENTE, 2022)

Esse relato explicita como, apesar dos avanços no plano discursivo e curricular, as estruturas institucionais e avaliativas continuam operando segundo a lógica da colonialidade do saber (Quijano, 2005) e da racionalidade técnico-instrumental (Santos, 2010), limitando a efetivação de práticas pedagógicas interculturais na EPJAI. A fala docente revela a tensão entre o currículo prescrito e o currículo vivido, evidenciando a necessidade de políticas públicas contínuas que sustentem epistemologicamente a formação docente.

Além dessa questão, há de se salientar a resistência, consciente ou não, de parte significativa do corpo docente, em reconhecer os saberes populares e tradicionais como fontes legítimas e potentes de conhecimento, o que denuncia a permanência de processos formativos pautados por uma lógica homogeneizante, que invisibiliza e subalterniza epistemologias outras, enraizadas nos territórios, nas culturas e nas experiências dos sujeitos da EPJAI.

Mesmo com as discussões nas formações, ainda percebo muita resistência entre nós, professores, em reconhecer os saberes populares como conhecimento legítimo. Muitos colegas continuam entendendo esses saberes apenas como ‘ilustração’ ou ponto de partida, mas não como algo que possa ocupar o mesmo lugar do conhecimento científico. Isso mostra o quanto nossa própria formação foi marcada por uma lógica única, que valoriza um modelo de conhecimento padronizado e acaba invisibilizando os saberes que nascem do território, da cultura e das experiências dos alunos da EPJAI. (FALA DO DOCENTE, 2022).

Essa fala explicita a permanência de processos formativos ancorados na racionalidade moderna e eurocentrada, que produzem hierarquizações epistêmicas e dificultam a consolidação de práticas pedagógicas interculturais. Ao reconhecer a resistência — consciente ou não — do próprio corpo docente, o relato evidencia que a ruptura com paradigmas homogeneizantes exige não apenas orientações curriculares, mas processos formativos contínuos, críticos e territorialmente situados, capazes de deslocar concepções cristalizadas sobre o que é conhecimento escolar legítimo.

Tal cenário evidencia o predomínio de uma formação inicial e continuada que, ao desconsiderar a diversidade epistemológica e cultural das populações atendidas, acaba por reproduzir as assimetrias e exclusões historicamente naturalizadas no campo educacional.

Neste contexto, torna-se imperativo reafirmar a necessidade de políticas públicas de formação docente que sejam, simultaneamente, críticas, interculturais e reflexivas, concebidas não como ações periféricas ou complementares, mas como condição estruturante e indispensável para a transformação das práticas pedagógicas.

Trata-se de superar a mera inclusão simbólica ou folclorizada dos saberes locais, promovendo sua efetiva centralidade na organização curricular e nos processos educativos, reconhecendo as comunidades populares não como destinatárias passivas, mas como sujeitos epistêmicos plenos, produtores de conhecimentos válidos e situados.

A experiência concreta de São Francisco do Pará, ainda que marcada por limites, demonstra que políticas curriculares participativas, ancoradas na escuta sensível e no protagonismo dos sujeitos da EPJAI constituem caminhos promissores para a construção de propostas pedagógicas emancipadoras. Tais propostas articulam, de modo indissociável, educação, cultura e território, ressignificando a escola como espaço de resistência, de reconfiguração identitária e de afirmação de direitos. Ao fazê-lo, inserem a modalidade da EPJAI na luta mais ampla por justiça social, equidade e dignidade para os povos historicamente marginalizados, tensionando as fronteiras do currículo tradicional e potencializando processos educativos que se orientam pelo horizonte ético-político da emancipação humana.

Assim, a trajetória do DCM deste município paraense exemplifica um movimento inovador no campo da educação de pessoas jovens, adultas e idosas, ao mesmo tempo que convoca à reflexão sobre os limites e possibilidades de uma pedagogia territorializada, que reconheça o etnoconhecimento e a memória coletiva, os saberes do trabalho – em suas manifestações de saberes populares e ancestrais – como fundamentos indispensáveis à construção de uma escola pública mais democrática, plural e transformadora.

O presente estudo evidenciou ainda que a incorporação do etnoconhecimento e da memória coletiva como fundamentos estruturantes da proposta pedagógica da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI) não apenas amplia a relevância social da escola, mas também lhe confere uma dimensão ética, política e cultural imprescindível para a constituição de processos educativos mais humanizados, contextualizados e socialmente transformadores.

A experiência do município de São Francisco do Pará demonstrou que, quando os saberes populares são reconhecidos como legítimos e integrados ao currículo, promove-se não apenas o fortalecimento das identidades socioculturais dos educandos, mas também uma expansão concreta e qualitativa do alcance e da efetividade das políticas públicas direcionadas a esse

segmento historicamente marginalizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A valorização das territorialidades, das práticas comunitárias e das tradições orais, nos processos formativos da EPJAI, possibilita uma profunda resignificação do papel social da escola, que passa a ser concebida não mais como um espaço neutro de transmissão de conteúdos normativos, mas como um território simbólico e político de produção de pertencimento, de resistência cultural e de emancipação dos sujeitos.

Como buscamos expor algo longo desse trabalho, entendemos que essa perspectiva formativa pode romper com modelos pedagógicos homogeneizantes, historicamente sustentados por epistemologias eurocêntricas e monoculturais, podendo inaugurar um paradigma educativo comprometido com a valorização das experiências, dos saberes e das epistemologias produzidas nos territórios amazônicos, afirmando-os como referência para práticas pedagógicas críticas e socialmente referenciadas, como salientado por Tiriba e Rodrigues (2025, p. 12), ao tratarem sobre “Povos e comunidades tradicionais e práticas educativo-formativas de integração de saberes na Amazônia frente à ruptura do sociometabolismo seres humanos-natureza”, salientando que:

Em termos formativos, isso significa estabelecer uma lógica pedagógica que integre os saberes da experiência do trabalho aos processos formativos escolares, problematizando a realidade sociometabólica e as contradições da exploração da natureza pautada nos valores de troca (MÉSZÁROS, 2008).

Neste horizonte, a escola emerge como um *locus* privilegiado de articulação entre educação, cultura e território, potencializando a EPJAI como instrumento de justiça sócio-político-educacional, de reconhecimento das diversidades e de afirmação política dos povos e comunidades historicamente silenciados, especialmente no contexto da Amazônia.

Assim, a experiência de São Francisco do Pará não apenas ilustra as possibilidades concretas de reinvenção curricular a partir das epistemologias pautadas nos saberes de povos e comunidades tradicionais, com uma outra relação de construção de conhecimento, mas também aponta caminhos para a construção de políticas educacionais emancipatórias, capazes de transformar a escola em um espaço vivo de diálogo intercultural, resistência e produção de novos horizontes de dignidade e justiça social.

Entendemos, ainda, que a escuta sensível e a incorporação das memórias coletivas ao currículo da EPJAI configuram-se como práticas pedagógicas fundamentais para conferir

densidade histórica, cultural e política aos processos educativos. Tais práticas fomentam a emergência de sujeitos críticos, autônomos e capazes de protagonizar suas trajetórias de aprendizagem, rompendo com lógicas tradicionais de reprodução acrítica do conhecimento.

Por fim, entdemos que o reconhecimento legítimo das tradições orais, das práticas produtivas locais e das múltiplas expressões culturais das comunidades não apenas enriquece o repertório formativo dos educandos, em um sentido pleno de formação, posto que se busca integrar as diferentes formas de conhecer e intervir no mundo, mas também potencializa processos de aprendizagem que se ancoram em vínculos afetivos e em significados socialmente relevantes, promovendo uma educação verdadeiramente situada e emancipada.

Contudo, o estudo evidenciou desafios persistentes, especialmente relacionados à formação docente, que ainda apresenta lacunas significativas no que diz respeito à superação das epistemologias hegemônicas e à abertura para perspectivas decoloniais e interculturais, em prol do reconhecimento dos saberes populares como fontes legítimas de conhecimento, o que reforça a necessidade de investimentos contínuos em políticas públicas que promovam uma formação crítica, intercultural e reflexiva, alinhada às demandas e especificidades dos sujeitos da EPJAI.

Diante disso, reafirma-se que a EPJAI, para cumprir plenamente sua função social, deve assumir um compromisso ético e político com o reconhecimento e a valorização das epistemologias oriundas das vivências comunitárias. Esse movimento é indispensável para a construção de uma educação pública que promova a equidade, respeite a diversidade cultural e contribua ativamente para a justiça social, conforme preconizam os marcos legais e as diretrizes curriculares da modalidade.

Em síntese, a trajetória de São Francisco do Pará constitui uma referência paradigmática de que a efetivação de políticas curriculares participativas e a valorização do etnoconhecimento podem converter a escola em um espaço de afirmação das identidades amazônidas, fortalecendo o caráter emancipador da EPJAI e pavimentando caminhos para uma educação pública mais democrática, plural e socialmente comprometida.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, André Effgen de. **Pedagogia decolonial em interface com os estudos do letramento: decolonizando monumentos históricos.** *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 63, n. 3, set./dez. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/01031813v63320248670492>. Acesso em: 04 jan. 2026.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens.** São Paulo: Cortez, 2000.

- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.
- BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**, aprovado em 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.
- CANDAUI, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2013.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção Docência em formação: saberes pedagógicos).
- CRUZ, Valter do Carmo. **Povos e comunidades tradicionais**. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- DAMASCENO, Maria Nobre. **O saber social e a construção da identidade**. *Contexto & Educação*, Ijuí, ano 9, n. 38, p. 25–39, abr./jun. 1995.
- FISCHER, Maria Clara; RODRIGUES, Doriedson do S. **Relações seres humanos-natureza: trabalho, cultura e produção de saberes**. *Trabalho Necessário*, Niterói, v. 20, n. 43, p. 1–26, set./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i43.55637>. Acesso em: 04 jan. 2026.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.
- HALBWACHS, Maurice. **Os quadros sociais da memória**. Madrid: Plaza de Edición, 2004.
- IBGE. **Cidades e estados: São Francisco do Pará (PA)**. 2026. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa/sao-francisco-do-para.html>. Acesso em: 04 jan. 2026.

MAGALHÃES, Livia Diana Rocha; TIRIBA, Lia. **Introdução: experiência – o termo ausente?** In: MAGALHÃES, Livia Diana Rocha; TIRIBA, Lia. *Experiência: o termo ausente? Sobre história, memória, trabalho e educação*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1987.

ROCHA, Joyce Alves. **Quilombo São José da Serra: o etnoconhecimento na perspectiva socioambiental**. 2014. 355 f. Tese (Doutorado em Meio Ambiente) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: https://ppgmeioambiente.uerj.br/wpcontent/uploads/2018/12/joyce_alves_rocha.pdf. Acesso em: 04 jan. 2026.

RODRIGUES, Doriedson do S. **A integração de saberes e conhecimentos escolares em processos formativos de trabalhadoras e trabalhadores em/a partir do contexto amazônico paraense**. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 7, n. 12, 2020.

RODRIGUES, Doriedson do S. **Saberes sociais e luta de classes: um estudo a partir da colônia de pescadores artesanais Z-16 Cametá/Pará**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A educação na sociedade global do conhecimento: os desafios e o papel das universidades**. 2. ed. Coimbra: Almedina, 2016. Disponível em: https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Antologia_Boaventura_PT1.pdf. Acesso em: 04 jan. 2026.

SÃO FRANCISCO DO PARÁ. **Documento Curricular Municipal**. São Francisco do Pará: Secretaria Municipal de Educação, 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. **Território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento**. In: CASTRO, Iná Elias; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (org.). *Geografia: conceitos e temas*. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria: ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TIRIBA, Lia; RODRIGUES, Doriedson do S. **Povos e comunidades tradicionais e práticas educativo-formativas de integração de saberes na Amazônia frente à ruptura do sociometabolismo seres humanos-natureza**. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 32, n. 125, out. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003205052>. Acesso em: 04 jan. 2026.

WALSH, Catherine. **Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos**. In: WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: Abya Yala, 2013. p. 23–68.