

CURRÍCULO, CULTURA E EDUCAÇÃO: A REALIDADE INSULAR DO CURRÍCULO EM BELÉM

Micheli Suellen Neves **GONÇALVES**¹
UFPA/GEPERUAZ
Micheli_suellen@yahoo.com.br

Waldir Ferreira de **ABREU**²
Campus de Abaetetuba/UFPA
awaldir@ufpa.br

Damião Bezerra de **OLIVEIRA**³
Campus de Abaetetuba/UFPA
damiao@ufpa.br

Resumo: *Este artigo consiste em uma pesquisa bibliográfica, que busca problematizar as influências da cultura ribeirinha no currículo das escolas ribeirinhas de Belém, traçando como objetivo refletir sobre o currículo escolar nessas escolas. Qual identidade está expressa nesse currículo? Quais as contribuições do currículo pra a formação cultural e social dos sujeitos ribeirinhos de Belém? A pesquisa é de cunho qualitativo e adota como percurso metodológico a pesquisa bibliográfica, utilizando como base autores como Moreira e Silva (1995), Josenilda*

1 Pedagoga formada pela Universidade Federal do Pará – UFPA, Especialista em Filosofia da Educação e Mestranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPA.

2 Pós-doutor em Ciências da Educação / UPE-Espanha, Doutor em Ciências Humanas e Educação / PUC-RIO, Professor de Didática da Universidade Federal do Pará.

3 Doutor em Educação / ICED-UFPA, Professor de Filosofia da Educação da Universidade Federal do Pará.

Silva J. (1993), Freire J. (2002), Fraxe (2004), Hage (2005) e Oliveira I. (2007 e 2008). Como resultado identificamos que redimensionar o currículo para atender a realidade sociocultural das comunidades ribeirinhas é mais do que um desafio epistemológico, de dar validade curricular a conhecimentos que são específicos e necessários a tal realidade, mas um desafio político de fazer valer direitos do cidadão a uma educação de qualidade e persuadir em prol da necessidade de um currículo que atenda efetivamente as singularidades da realidade ribeirinha.

Palavras-chave: *Cultura Ribeirinha. Currículo escolar. Epistemologia do currículo.*

Abstract: *This article consists of a literary review which aims at questioning the influence of riverine inhabitants' culture on the curriculum of riverine schools in Belém, establishing as its objective the reflection upon the school curriculum of those schools: Which identity it expresses? In which way it contributes to the cultural and social formation of the riverine inhabitants of Belém? This is a qualitative literature review-based research, comprising as its main authors Moreira e Silva (1995), Josenilda Silva J. (1993), Freire J. (2002), Fraxe (2004), Hage (2005) e Oliveira I. (2007; 2008). As a result it was identified that the necessity for an alteration to the curriculum in order to satisfy the sociocultural reality of the riverine communities. Therefore validating the specific knowledge necessary for this reality is more than an epistemological challenge, it is rather a political matter, that is, to provide the citizens their rightful quality education and advocate the need for a curriculum that can properly attend to the singularities of the riverine inhabitants' reality.*

Keywords: *Riverine culture. School curriculum. Curriculum epistemology.*

Introdução

Em um estudo mais sistemático sobre o campo do Currículo, identificamos que seu desenvolvimento como campo de pesquisa ocorreu a partir do século XX, quando o surgimento de várias teorias que expressam visões dicotômicas sobre o

processo pedagógico passou a orientar o ensino-aprendizagem nas salas de aula do mundo inteiro.

Em linhas gerais, as teorias foram construídas com a finalidade de definir qual o conhecimento que deve ser ensinado, o perfil de indivíduo a ser formado e para que ensinar.

Segundo Silva (2002), as teorias foram se diferenciando a partir da interpretação dada às seguintes questões: natureza humana, natureza da aprendizagem ou natureza do conhecimento, natureza da cultura e natureza da sociedade.

Nesse sentido, podemos inferir que o currículo constrói identidades culturais, sociais e políticas, desenvolvidas em determinados contextos históricos que têm como objetivo nortear os processos educativos.

Sendo o currículo um elemento de grande importância para a formação identitária, social e cultural dos sujeitos, esse texto busca refletir sobre o currículo escolar das escolas ribeirinhas de Belém: qual identidade está expressa neste currículo? Quais as contribuições do currículo para a formação cultural e social dos sujeitos ribeirinhos de Belém?

Para Chizzotti e Ponce (s/d, p. 1), “sensibilizar-se às novas tendências epistemológicas e, ao mesmo tempo, manter-se atento às suas contribuições para a Educação, supõe não perder de vista os avanços, mesmo contraditórios, que a teoria e a prática do Currículo têm realizado na história da escola no mundo contemporâneo”.

Nesse sentido, compreendendo que as teorias pós-críticas do currículo são construídas não apenas com a intenção de incluir questões de gênero, raça ou etnia nos currículos hegemônicos, mas com a forte intenção de pô-los em questionamento sobre as relações de poder que as periferizam ou as excluem, além de incluí-las como centro dos processos de conhecimento e identidade proporcionada pela educação, conseqüentemente pelo currículo. Logo, buscamos nesse texto problematizar sobre quais as influências da cultura ribeirinha no currículo das escolas ribeirinhas de Belém?

Como base teórica para discussão, elegemos autores como Josenilda Silva J. (1993), Freire J. (2002), Fraxe (2004),

Hage (2005) e Oliveira I. (2007 e 2008), autores que analisam e descrevem as características peculiares da cultura das populações ribeirinhas amazônicas, bem como os processos de escolarização nelas implementadas.

Diante das definições teóricas supracitadas, o presente artigo será norteado por uma abordagem qualitativa que, na visão de Oliveira (2008), é um processo marcado pela reflexão da realidade permeada por métodos e técnicas específicas à intervenção no real que se deseja conhecer. Desse modo, o enfoque da pesquisa será a análise bibliográfica, priorizando autores que há muitos anos investigam o currículo escolar nas Ilhas de Belém. Essa estratégia possibilitará conhecer elementos da realidade a ser estudada e aprofundar conhecimentos da temática em questão, bem como dará base para tecer as relações entre o currículo escolar e a cultura ribeirinha.

Sendo assim, o presente artigo está estruturado em três momentos, inicialmente discorre sobre a relação indissociável do currículo escolar e a cultura; posteriormente, busca caracterizar a relação existente entre o currículo e a cultura ribeirinha, por meio de estudos de autores que investigam realidade educacional das ilhas de Belém; por fim apresenta considerações sobre as discussões implementadas no decorrer do texto.

Currículo escolar e cultura: elementos indissociáveis

O currículo ilustra a representação da cultura no cotidiano, não constituído apenas por conhecimentos factuais, mas também pelas representações desses conhecimentos por indivíduos e grupos sociais. Portanto, o currículo abriga tanto as concepções de vida social quanto as relações sociais que animam aquela cultura. (ANAYA; LEMOS; LIMA, 2006, p. 151)

Antes de construir definições sobre currículo, cultura e educação, bem como a relação desses elementos, se faz necessário compreender que “a legitimação da práxis humana e, especificamente, da educação, é construída basicamente em

torno da epistemologia” (KRONBAUER, 2011, p. 30).

Deste modo Aranha (2006), conceitua epistemologia como uma parte da filosofia, também conhecida como *Teorias do conhecimento*, que, em linhas gerais, busca investigar a relação entre o sujeito cognoscente e o objeto que se pretende conhecer, bem como, do ponto de vista do conhecimento científico, também questiona sobre o valor das hipóteses, do método, das conclusões alcançadas e da natureza do conhecimento científico.

Kronbauer (2011) adverte que a epistemologia é resultado da construção social que se ergue sobre a base das relações sociais de produção. Logo, a partir dessas premissas conclui-se que estudar sobre currículo requer identificar inicialmente qual a teoria de conhecimento que constrói as formas de conhecer e que, conseqüentemente, organiza o currículo formal.

Sendo assim, deve-se considerar que o currículo é resultado de uma construção moderna de organização social. Sobre essa relação, Kronbauer (2011, p. 33) ressalta:

A nova forma de estruturação do conhecimento em disciplinas decorre da civilização científica e tecnológica da modernidade, que representa a organização ordenada do saber por um lado e a forma eficiente de disciplinamento dos indivíduos por outro, adestrando-os para se acomodarem às divisões, às catalogações e, ainda que minimamente, para aprender a fazer cada coisa em seu devido lugar e no tempo oportuno, só para falar diretamente das coordenadas de espaço e tempo como formas de mapeamento e de dominação do real.

Desse modo, currículo provém da palavra latina *curriculum* e admite o significado de “pista de corrida”; em linhas gerais, pode ser entendido como um percurso a ser realizado, a fim de se alcançar um resultado final. Nesse contexto, o percurso escolar, via conteúdos delineados em um currículo, é o meio pelo qual o aluno se apropria dos conteúdos, de maneira progressiva até que sua escolarização esteja completa.

Entende-se que o currículo constitui-se como um elemento de grande valia ao processo de escolarização, pois como afirma Sacristán (1998, p. 120) “sem conteúdo não há ensino, qualquer projeto educativo acaba se concretizando na aspiração de conseguir algum efeito nos sujeitos que se educam”.

Sendo a escolarização um processo educativo que envolve sujeitos detentores de origem histórica e cultural própria, assim como valores, costumes e crenças, é inegável que “a cultura tem um papel fundamental e não pode se negar a contribuição da cultura popular no processo educativo, e por consequência, no currículo” (MACIEL, 2003, p. 37).

Um dos exemplos que comprovam a inevitável articulação da cultura no processo educativo é a escolarização ribeirinha, uma vez que os ribeirinhos têm saberes da floresta, técnicas de cultivo e de pesca, uma linguagem, costumes e crenças que consciente ou inconscientemente são agregados aos conteúdos, aos diálogos e todas as outras atividades que ocorrem durante as aulas.

A relação de indissociabilidade entre educação e a cultura é fortalecida no pensamento de Forquin (1993, p. 14) que afirma a “educação não é nada fora da cultura e sem ela, mas reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação que a cultura se transmite e se perpetua, onde toda reflexão sobre um, desemboca imediatamente na consideração da outra”.

Além disso, por ser um dos norteadores da escolarização e dos conteúdos que formam o processo educativo, o currículo deve ter ligação direta com universo dos alunos, para que, assim, o processo de ensino-aprendizagem conduza ao desenvolvimento de competências e de conhecimentos necessários aos alunos, tendo em vista uma formação sociocultural plena. Logo, sendo a cultura definida como “modos particulares nos quais um grupo social vive e dá sentido às suas dadas circunstâncias e condições de vida” (MCLAREN, 1997, p. 24), essa figura como uma importante ferramenta que possibilita a aproximação do alunado à escola.

Deve-se considerar que a diversidade cultural que existe em uma sala de aula muitas vezes constitui-se como um dos entraves que emperram a articulação da cultura à educação, pois

os atuais processos de escolarização brasileiros atendem a uma lógica elitista como ressalta Carvalho (2008, p. 1):

O modo educacional brasileiro, quando analisado do ponto de vista de seu papel social, ou seja, se está ou não voltado a atender as necessidades das massas, sejam elas rurais ou urbanas, pode-se inferir que o mesmo continua sendo excludente, portanto elitista, atendendo fundamentalmente e primordialmente os interesses das classes dominantes, uma vez que o ensino levado e desenvolvido nas salas de aula permanece priorizando o modo de viver urbano, supervalorizando as relações sociais e econômicas daqueles que vivem e dominam as estruturas físicas encontradas nos espaços das cidades, política, economia e culturalmente falando.

Estando os processos educacionais no Brasil ligados a uma política de exclusão, conseqüentemente os currículos escolares reproduzem uma lógica de uniformidade, em que as individualidades culturais dos alunos são negadas, por meio de uma seleção cultural restrita.

Anaya et al. (2006, p. 148) salienta outros entraves que dificultam a aproximação da cultura à educação, ao afirmar que:

No mundo contemporâneo, as dificuldades encontradas para definir as relações entre educação e cultura não vêm somente das necessidades da seleção ou da transposição didática. Elas se devem também a razões inerentes à própria situação da cultura. Essas dificuldades ajudam a elucidar o conceito de modernidade, que apregoa que a educação é, atualmente, cada vez menos capaz de encontrar um fundamento e uma legitimidade de ordem cultural, porque a cultura perdeu o seu norte

ao apresentar-se privada das amarras da tradição e da bússola do princípio da autoridade. A rapidez com que o mundo atual muda sem cessar também justifica esse descompasso.

Nessa citação, identificamos uma das estratégias utilizadas pelos defensores da política da exclusão, que consiste na apropriação do discurso da modernidade como argumento para a sustentação do distanciamento entre cultura e educação.

É válido ressaltar que não desconsideramos que o mundo é dinâmico e sofre transformações a cada instante, mas assim como o mundo a cultura também é dinâmica e viva, se transforma, mas não perde sua importância diante da formação identitária dos sujeitos, que apesar de pertencerem a um mundo moderno continuam ligados a aspectos culturais que criam e se recriam e permanecem incorporados aos sujeitos.

Em vista do que foi exposto, é possível inferir o caráter amplo e complexo existente na formação de um currículo, que envolve não apenas elementos técnicos, mas também elementos políticos, culturais e sociais. Para Moreira e Silva (1995, p. 7):

O currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos. Já se pode falar agora em uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas.

Portanto, para que o currículo realmente atenda as particularidades dos sujeitos e também esteja conectado às dimensões políticas e sociais desses, é necessário que seu foco esteja na realidade cultural, de maneira que englobe os conteúdos e métodos que visem às necessidades de apropriação dos saberes culturalmente válidos, a cada realidade educacional.

Relação do currículo escolar e da cultura ribeirinha na região insular de Belém

A cidade de Belém, conhecida internacionalmente como “Cidade das Mangueiras”⁴ ou ainda “Cidade Morena”⁵, está situada às margens do Rio Guamá, próximo à foz do Rio Amazonas. Tem uma área de 1.065 km², e 69,42% de seu território é formado por ilhas (ARAÚJO, 1995). Segundo Moreira (1966, p. 69) “nenhuma cidade do Brasil apresenta tão numeroso constelário de ilhas como Belém”.

Inserida no contexto amazônico, Belém comporta em seu território as belas riquezas naturais presentes nas ilhas, na fauna, na flora, na hidrografia. Entretanto, a riqueza amazônica não se restringe aos aspectos naturais, ao longo dos belos rios que banham e contornam o município de Belém, existem diversas comunidades ribeirinhas, quilombolas, assentados, indígenas, enfim sujeitos que contribuem para a riqueza da região por diferenciar-se do modelo urbano de vida, não só pelo espaço que ocupam geograficamente, mas pela ligação que as pessoas têm com a terra e seus frutos. (PEREIRA, 2005, p. 108).

Nessa densa teia de sujeitos e singularidades que compõem a diversidade da região amazônica, encontram-se os ribeirinhos, “homens, mulheres, jovens e crianças que nascem, vivem, convivem e se criam, existem e resistem às margens dos rios, denominados também por algumas pessoas de ‘cablocos” (CORRÊA, 2005 p. 65). Tais sujeitos com modos socioeconômicos próprios, culturas e saberes diversos se fazem presentes nas “42 ilhas pertencentes à cidade de Belém” (ARAÚJO, 1995).

Os ribeirinhos têm um complexo sistema de relações e

4 Esta denominação faz referência à abundância de mangueiras distribuídas ao longo das ruas da cidade.

5 Esta denominação diz respeito à característica genética herdada da miscigenação do povo português com os índios Tupinambás, nativos habitantes da região à época da fundação, que resultou na formação de uma população de cor de pele parda (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM, 2009).

conexões entre homem e a natureza, eternizada pela riqueza de palavras que compõem um vocabulário próprio, em que podemos encontrar termos que fazem referência aos vários aspectos da dinâmica sociocultural do caboclo-ribeirinho, a citar: caniço⁶ e debulhar⁷ são vocábulos que fazem referência direta a atividades econômicas, assim como panema⁸ e mundiado⁹ estão ligados às crenças que permeiam o imaginário dessa população.

Inserido em um rico ambiente natural os caboclos-ribeirinhos, a partir do contato com o meio e da necessidade de sobrevivência, desenvolveram inúmeros saberes, classificados como populares por diversos autores, como Fraxe (2004) e Oliveira I. (2008), justamente por serem resultados da experiência de vida (trabalho, vivência afetiva, religiosidade, cultura, etc.) que promovem traços socioculturais comuns que auxiliam no processo de construção de identidade.

É importante ressaltar que o conceito de saber popular assume uma visão de homem socialmente ativo, ou seja, que não apenas se adapta ao meio sociocultural, mas age e é capaz de promover transformações sobre ele, neste sentido Oliveira I. (2002, p. 19) admite o homem como:

*sujeitos de “práticas cotidianas de resistência”,
construtores de seus projetos de vida e tecedores de
representações sobre o mundo vivenciado. Sujeitos
construtores de uma lógica de pensar a realidade social
oriunda do processo de relação dialética com o mundo.*

Na lógica social dos caboclos-ribeirinhos, construída a partir da inter-relação homem-natureza, os saberes populares

6 Vara de bambu na qual é amarrada uma linha de nylon presa a extremidade por um anzol.

7 Tirar artesanalmente os caroços de açaí do cacho, utilizando as mãos.

8 Pessoa abestada, boba, que não sabe de coisas óbvias.

9 Pessoa que está enfeitada.

constituem a *dimensão cognitiva da cultura* (OLIVEIRA I. et al., 2007, p. 22), expressa em pelo menos três tipos de saberes: SABERES DA TERRA, SABERES DA MATA E SABERES DAS ÁGUAS, que são repassados de geração a geração a partir da oralidade.

A oralidade apresenta-se como a forma típica das populações rurais-ribeirinhas de expressarem suas vivências, transmitirem seus saberes, valores e hábitos das gerações mais antigas às gerações mais novas, o que permite o enraizamento de uma cultura da conversa. (OLIVEIRA; MOTA NETO, 2008, p. 73)

Diante do que foi exposto percebe-se que os ribeirinhos têm uma dinâmica própria, permeada por um arcabouço cultural variado de saberes e linguagens que não podem estar afastados dos processos de escolarização, visto que refletem a identidade desses sujeitos como ressalta Pojo (2003, p. 64):

O respeito a esse arsenal cultural é por si só um ato dialógico de respeito à diversidade, que não se trata de idealizar essas culturas, mas vê-las enquanto construção histórica dos sujeitos que precisam ser impulsionados para um “novo/outro” pensar, é também ser uma referência para a prática educativa buscando ressignificar o tema do conhecimento, do ambiente, da função social da escola, da ciência, das metodologias e da organização do trabalho educacional. A civilização precisa de outras formas de educar. Educar para ter sentido no que se aprende, para cuidar e se cuidar, para viver por viver, para o exercício da alteridade e justiça.

Entretanto, ao analisar a própria organização sociopolítica da cidade de Belém Freire (2002, p. 17) assinala que:

As características predominantemente urbanas de Belém contribuíram decisivamente para que as populações

rurais da cidade ficassem “invisíveis” e à margem das políticas públicas, em particular da socioeducacional, impondo a crianças, jovens e adultos a privação de direitos universais, a exemplo da educação.

Silva J. (1993, p. 15) nos descreve um dos principais problemas que as escolas ribeirinhas de Belém enfrentam no que diz respeito à possibilidade de articulação da realidade local no universo escolar:

As Escolas Ribeirinhas, enquanto componentes da realidade educacional do Estado do Pará, são comumente tratadas sob o discurso generalizado da Educação Rural, invocando uma univocidade que passa ao largo das especificidades de que se pode abrigar a educação que acontece fora do contexto urbano, ocultando um modo de ser peculiar da escolarização, vivenciada ao longo dos rios amazônicos.

A autora ressalta uma das grandes contradições presente no sistema educacional paraense que, apesar de ter em seu território 69,42 % de áreas insulares, mantém nessas localidades um modelo de escolarização e currículo com características urbanas, sem considerar as peculiaridades socioculturais dessas localidades. Sobre essa problemática Santomé (1995, p. 165) reitera que “Os currículos planejados e desenvolvidos nas salas de aula vêm pecando por uma grande imparcialidade no momento de definir a cultura legítima, os conteúdos culturais que valem a pena”.

Kronbauer (2011, p. 30) assinala que “o currículo escolar disciplinador funciona como dispositivo de formação das subjetividades tipicamente modernas ou do sujeito moderno”, que pensam um sujeito da cidade, inserido no modo de produção que exclui o diferente do padrão.

Logo, o sujeito ribeirinho com práticas de produção agrícola ou extrativista, em muitos casos de base familiar, que adota explicações míticas para grande parte dos fenômenos naturais, está

desalinhado do ideal de homem proposto pela modernidade, logo, é relegado à margem das políticas públicas em geral, do currículo escolar e até mesmo dos grandes centros urbanos.

A marginalização das populações do campo, em destaque as populações ribeirinhas, refletem uma desvalorização histórica tendo em vista que existem dezenas de ilhas distribuídas ao longo do território de Belém. Muitas delas permanecem sem denominação, tal estado de exclusão é reiterado por Quaresma e Pinto (2006, p. 230) que afirmam que algumas das ilhas nem sequer tiveram sua população estimada.

No que tange à conservação de monumentos localizados nas ilhas de Belém, que resguardam fatos importantes para a construção da história da cidade e, conseqüentemente do Estado do Pará, Gonçalves (2011) ressalta que grande parte desses monumentos, mesmo sendo considerados pelo Plano Diretor da cidade como Zonas Especiais de Proteção do Patrimônio Histórico e Cultural – ZEIP, encontra-se em estado de ruínas e com grandes chances de desabamento, o que revela que efetivamente não há ações regulares para a preservação desse patrimônio tão importante para a história da Ilha, de Belém e do próprio Estado do Pará.

É válido considerar que em termos legais as populações camponesas, em especial as ribeirinhas já têm o direito de ter acesso à educação de qualidade que, inclusive, considere seus aspectos socioculturais no processo educativo. Tal direito é assegurado na constituição de 1988, nas Leis de Diretrizes e Base da Educação – LDB 9394/96 e pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/CEB: 2002). Essa última é considerada um grande avanço na organização de escolas das e para as populações do campo, visto que dispõe sobre tempo escola diferenciado, regulamenta o processo de nucleação, abre precedentes para construção de currículos mais alinhados à realidade das populações em questão e muitos outros aspectos que regem o processo de escolarização das escolas do campo. Ainda sobre importância da LDB e das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo Barros (2007, p. 58) ressalta:

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/CEB: 2002) indicam que a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, temporalidades, saberes, memória coletiva, ciência e tecnologia e movimentos sociais. Em ambos, LDB e Diretrizes Operacionais, há indicativos de contemplação da diversidade do campo para a construção de um conceito popular de educação que amplie os horizontes da escola do campo para o terreno da produção cultural da sociedade.

Nesse sentido, em que pese a riqueza cultural ribeirinha, os avanços na legislação em prol de sua articulação nos currículos escolares, ainda impera a homogeneização escolar, pautada em característica urbanas, em um conhecimento oficial que legitima a ciência e exclui saberes historicamente construídos, que adota como arte apenas os clássicos, em detrimento da poética, da arquitetura e do artesanato dos povos das águas.

É nesse processo de periferização, fortalecido pela imposição de um currículo urbanocêntrico que a cultura ribeirinha permanece distante dos currículos, das escolas, ocupando o imaginário e o cotidiano de centenas de sujeitos que habitam as margens dos rios.

Considerações finais

Por entre espelhos d'água, surgem pontos de terra e sujeitos ribeirinhos, que pelo contato com a natureza, desenvolvem uma dinâmica social ímpar, construída a partir de um mosaico de culturas, valores, costumes e crenças.

Esses mesmos sujeitos que residem em lugares geograficamente afastados dos grandes centros urbanos e recobertos pela imensidão dos rios amazônicos, têm direitos historicamente adquiridos e assegurados na constituição do país; dentre esses direitos figura o acesso à educação.

Entretanto, diversos autores que se dedicam a estudar a

realidade escolar ribeirinha de Belém são unânimes ao afirmar o descompasso da articulação do currículo com a cultura ribeirinha, uma vez que há o predomínio de uma cultura urbana que organiza os saberes curriculares, os espaços e até a própria organização das escolas localizadas às margens dos rios.

Nesse sentido, a cultura ribeirinha em relação ao currículo escolar, permanece ocupando um não-lugar; excluída, invalidada como saber ou minimamente figurando em atividades pontuais, como festas juninas e /ou outras comemorações do gênero, já que a identidade presente no currículo está cristalizada em características urbanocêntricas e de formação de consumidores.

Apesar de alguns autores considerarem ultrapassado o ideário que liga as populações do campo em geral como atrasados, matutos, por considerarem o grau de organização política que muitas dessas populações atingiram, no currículo, urbanocêntrico que vigora nas escolas das ilhas de Belém, esse ideário está bastante presente quando nega aos ribeirinhos a possibilidade de uma educação de qualidade, na qual sua cultura é periférica e feiticizada.

Portanto, redimensionar o currículo para atender a realidade sociocultural das comunidades ribeirinhas é mais do que um desafio epistemológico, é dar validade curricular a conhecimentos que são específicos e necessários à realidade das populações ribeirinhas. É também um desafio político, de fazer valer direitos a uma educação de qualidade aqueles que sempre foram ignorados pelas políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia. Pressupostos filosóficos da educação. In: _____. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 2006.

ANAYA, Viviane; LEMOS, Maria de Fátima e LIMA Marceline. Currículo escolar e construção cultural: uma análise prática.

Dialogia. São Paulo, v. 5, p. 145-151, 2006. Seção Artigos. Disponível em: http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/marceline_mfatima_viviani_curriculo_dialogv5_4k29.pdf. Acesso em: 11 maio 2009.

BARROS, Oscar Ferreira. **Educação POPULAR RIBEIRINHA:** um estudo dos saberes e práticas produtivas do trabalho ribeirinho na Amazônia Paraense. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), UFPB, Belém. 2007.

CARVALHO, Ângelo Rodrigues de. Por uma educação do campo no ensino técnico agrícola. In: II SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO: DESAFIOS À FILOSOFIA E À EDUCAÇÃO. **Anais eletrônicos...** Santa Cruz do Sul-RS: Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC, 2008. CD-ROM.

CHIZZOTTI; PONCE. **Epistemologia do Currículo:** novos paradigmas. s/d. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT12-4122--Int.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2011.

CORRÊA, Sérgio Roberto M. “Currículos” e saberes: caminhos para uma educação do campo multicultural na Amazônia. In: HAGE, Salomão Mufarrej. (Org.). **Educação do campo na Amazônia:** retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutenberg Ltda., 2005.

FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto. **Cultura caboclo-ribeirinha:** mitos, lendas e transculturalidade. São Paulo: Annablume, 2005.

FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra. **Juventude Ribeirinha:** identidade e cotidiano. 2002. 269.f. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento – Plades), Departamento de ciências humanas e sociais, UFPA, Belém, 2002.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução Gracira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GONÇALVES, Micheli Suellen Neves: **Cultura e Educação Ribeirinha na Amazônia Paraense**: um estudo sobre práticas educativas inovadoras na Ilha de Cotijuba-PA. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto de Ciência da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

HAGE, Salomão Mufarrej. (Org). **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda., 2005.

KRONBAUER, Luiz Gilberto. Epistemologia e Currículo – Na modernidade e na contemporaneidade. **La Salle – Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 16, n. 1, jan./jun. 2011. Disponível em:< <http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/50/69> >. Acesso em: 4 jan. 2012.

MACIEL, Ana Amélia Araújo. **O grito do ribeirinho**: eco da educação ambiental em escolas da Amazônia. Imperatriz-MA: Ética, 2003.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MOREIRA, Eidorfe. **Amazônia**: o conceito e a paisagem. Coleção Araújo Lima. Rio de Janeiro: SPVEA, 1966.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Saberes, representações e imaginários na construção do saber-fazer educativo de professores da educação especial**. São Paulo: Educ, 2002.

_____. **Cartografias ribeirinhas**: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas. Belém: CCESE-UEPA, 2008.

_____; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. (Org.). **Cartografia de saberes:** representações sobre a cultura amazônica em práticas de educação popular. Belém: EDUEPA, 2007. (Coleção Saberes Amazônicos, n. 2.)

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis: Vozes, 2008.

PEREIRA, Ana Cláudia da Silva. Lições da educação do campo: Um enfoque nas classes multisseriadas. In: HAGE, Salomão Mufarrej. (Org.). **Educação do campo na Amazônia:** retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda., 2005.

POJO, Eliana. **Travessias educativas em comunidades ribeirinhas da Amazônia.** 2003. 154p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista de São Paulo. São Paulo, 2003.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM. **Histórico da Cidade.** Disponível em: <http://servicos.belem.pa.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=62&Itemid=111>. Acesso em: 24 mar. 2009.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. pp.158-189.

SILVA, Josenilda M. **Espelho Líquido:** a vida cotidiana de uma escola ribeirinha no estado do Pará. Dissertação (Mestrado em Educação), PUC-SP, São Paulo, 1993.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. São Paulo: Autêntica, 2002.