

## CURRÍCULO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO RIBEIRINHA: INTERFACES PARA UMA ARTICULAÇÃO EPISTEMOLÓGICA

Ana Telma Monteiro de Sousa<sup>1</sup>

Francisco Miguel da Silva de Oliveira<sup>2</sup>

### RESUMO

Este resumo se qualifica como uma abordagem teórica relacionada à problemática que envolve os debates sobre o currículo escolar. Seu propósito é abordar as dificuldades de articulação entre o saber prático construído no ambiente extraescolar e o saber teórico edificado no contexto escolar. A principal inquietação deste ensaio é questionar quais as dificuldades encontradas por escolas ribeirinhas para possibilitar uma articulação entre o conhecimento prático construído no âmbito das experiências sociais e o conhecimento teórico arquitetado no espaço escolar? As ponderações apresentadas possuem como base um processo de pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo. Três aspectos são considerados fundamentais no sentido de ampliar os debates sobre o tema em pauta. A *dissociabilidade*, a *homogeneização dos saberes das comunidades ribeirinhas* e as *dificuldades de realizar a transposição didática entre saberes que circundam a vida do aluno ribeirinho*. Este trabalho é uma proposta com pretensão de contribuir com as indagações referentes ao assunto, todavia não tem o intuito de esgotar as análises referentes a questão, haja vista a complexidade de fatores que envolvem esses debates.

**Palavras-chave:** Educação. Currículo Escolar. Articulação Epistemológica.

### INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo abordar a dificuldade de articulação entre o saber prático construído no ambiente extraescolar e o saber teórico edificado no contexto escolar. A partir de uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo evocamos algumas considerações relacionadas ao intercâmbio entre o currículo formal e os saberes edificados nas relações desenvolvidas cotidianamente pelos sujeitos ribeirinhos. Nossa principal indagação com esta produção científica é questionar: Por que a escola ribeirinha encontra muitas dificuldades para possibilitar uma articulação entre o conhecimento prático construído no âmbito das experiências sociais e o conhecimento teórico arquitetado no espaço escolar? A partir de alguns teóricos como Abreu et al. (2013), Cordovil et al. (2018), Oliveira e Pessoa (2018), Lima (2013) e Ghedin e Borges org. (2007) realizamos análises que evidenciam o distanciamento do currículo escolar dos saberes vividos pelo caboclo-ribeirinho.

---

<sup>1</sup>Doutora em Gestão Pública –Universidade de Trás dos Montes- Vila Real – Portugal.anatelmasona@gmail.com

<sup>2</sup>Mestre em educação pela Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE fmiguelsbv@yahoo.com.br;

Diante da problemática levantada na pesquisa, apresentamos três aspectos que consideramos fundamentais para debater essa articulação entre a prática escolar e as experiências sociais dos sujeitos ribeirinhos. O primeiro é a *dissociabilidade* que se caracteriza pela falta diálogo entre currículo formal e a cultural do povo.

O segundo aspecto é a *homogeneização*. Esse aspecto assinala que todos os povos ribeirinhos amazônicos são iguais do ponto de vista social, cultural e econômico. Isso é comum entre sistemas de ensino que buscam padronizar a escolar ribeirinha, pois não há preocupação com a diversidade que envolve a vida dessas comunidades.

O terceiro elemento é a falta de *transposição didática*. Como não há articulação entre os saberes que são vivenciados pelo aluno no contexto escolar e a sua vida extraescolar, o conhecimento teórico não tem sentido, dessa maneira, não tem utilidade prática para a população infanto-juvenil.

Com a fundamentação teórica acreditamos estar oportunizando debater com mais clareza os entraves que dificultam a escola ribeirinha se efetivar como uma instituição significativa no processo de formação da criança. Essas ponderações fortalecem a nossa compreensão que realmente experimentamos atualmente uma proposta de currículo totalmente verticalizada.

## **A DIFICULDADE EM ARTICULAR O CONHECIMENTO ESCOLAR E O SABER PRODUZIDO PELAS COMUNIDADES RIBEIRINHAS**

Os aspectos relacionados ao currículo formal desenvolvidos no cotidiano de escolas ribeirinhas e os saberes construídos informalmente em outros espaços ribeirinhos, têm levantado muitas inquietações no sentido de verificar se os conhecimentos edificados nos ambientes onde prevalece o ordenamento do censo comum são reconhecidos como válidos pela política curricular da escola? Oliveira e Pessoa (2018, p. 3) abordam que o currículo é um fator significativo no processo de formação do ser humano. Dessa forma, o currículo é fator emblemático no processo de construção do conhecimento. “Ele deve dialogar com as demandas presentes nas relações estabelecidas socialmente e as peculiaridades devem ser observadas para compor a proposta curricular”. Todavia, os autores corroboram que caso essa articulação não se efetive evidencia-se a falta de um diálogo epistemológico passando a prevalecer imposição e prescrição. Isso, segundo os autores, representa uma política curricular verticalizada.

Aprender é um processo que não se limita ao espaço escolar. Segundo Cordovil et al. (2018) outros contextos são possibilitadores da construção de conhecimento. As relações e experiências aí estabelecidas contribuem para a ampliação de saberes prático. “Dentro do convívio familiar é partilhado aprendizados, saberes, valores, e experiências empíricas advindos da tradição familiar que são reproduzidas por gerações” (CORDOVIL, et al. 2018, p. 3). Nesse sentido, é necessária uma aproximação entre o currículo formal, o dia-a-dia vivido e o imaginário onde se conjugam uma diversidade de informações.

As responsabilidades na qual a criança é colocada, os afazeres domésticos e as atividades, contribuem para sua sobrevivência capacitando a criança intelectualmente às práticas cotidianas, que vai desde a resolução de problemas em casa e a ser disciplinado nas atividades domésticas que exigem força física e mental (a pesca, a caça, o trabalho na roça), à aprendizagem de construções de objetos que auxiliam a busca de recursos naturais de subsistência como o caniço e a malhadeiras usados na pesca, como também os paneiros e o tipiti – utilizados para a transformação da mandioca na massa da farinha (CORDOVIL, et al. 2018, p. 3).

Se observarmos o espaço ribeirinho, por exemplo, percebemos essa dinâmica de interfaces produzidas cotidianamente. Tomemos como exemplo o rio que é um elemento primordial para o desenvolvimento da vida desse povo. Ele possibilita uma teia diversa de conhecimentos. “Dos rios nascem crenças, saberes, mitos e outras manifestações culturais. O rio é um espaço que ajuda o ribeirinho a construir sua história de lutas e conquistas” (OLIVEIRA; PESSOA, 2018, p. 4). As análises tecidas pelos autores se referem a ausência desse colóquio entre currículo formal e as experiências vividas pelos sujeitos ribeirinhos. Cordovil et al. (2018) aborda que o conhecimento circunda entre as crianças entre esse ir e vir que ocorre diariamente.

O censo comum com seu pragmatismo proporciona para os ribeirinhos conhecimentos valiosos. “Nas construções e nos ensinamentos repassados e apreendido na prática, envolve diversas áreas do saber científico” (CORDOVIL, et al. 2018, p. 4). A maioria das atividades desenvolvidas pelos povos de comunidades ribeirinhas não estão fundamentadas no conhecimento científico escolar. Quem ensinou as técnicas de coleta de açaí? Construir uma canoa? Fazer o matapi? Construir o massará? Tecer um paneiro de timbó-açú? São alguns exemplos que validam as experiências dos caboclos ribeirinhos que soberbamente desfrutam de um modo de viver tão peculiar, porém não menos importante. Quando aclaramos as nossas ponderações sobre o conhecimento prático desses povos demonstrando mais exemplos contundentes de suas experiências.

A construção do caniço, exige conhecimento de física (flexibilidade da madeira, resistência), biologia (a árvore, a preparação e manipulação), matemática (medida da vara e da linha, linhas e curvas) que são conhecimentos práticos com bases científicas que subsidiem a vida da criança ribeirinha, que passa a exercitar diariamente numa compreensão do mundo a partir do que vive e concebe (participa) (CORDOVIL, et al. 2018, p. 4).

Cordovil et al. (2018) aclara que a criança ribeirinha quando brinca a partir do imaginário faz relação com as situações práticas da vida. As folhas secas das árvores representam peixes ou a caça, o cabo da vassoura a espingarda. Dessa forma, dentro do convívio familiar vão sendo introduzidos muitos conhecimentos para a criança. Assim, aprende a pescar, caçar, remar e adquirir conhecimentos relacionados ao tempo, as marés, a lua. Nossa inquietação questiona por que a escola não consegue o mesmo sucesso com as crianças?

Figura 1. Cacuri. Armadilha para pegar peixes



Fonte: <https://estradasecaminhos.blogspot.com/2013/04/a-exotica-ilha-de-marajo.html>

Em seguida pontuamos três fatores que acreditamos ter forte influência no processo de dessarticulação entre o currículo escolar e as experiências vividas pelos sujeitos que compreendem as comunidades-ribeirinhas.

Em primeiro lugar acreditamos que há uma forte dissociabilidade entre educação e cultura. Abreu et al. (2013) afirma que a educação ocorre dentro e com a cultura de um povo. O currículo escolar precisa manter uma ligação estrita com o universo do educando, para que, “o processo de ensino-aprendizagem conduza ao desenvolvimento de competências e de conhecimentos necessários aos alunos, tendo em vista uma formação sociocultural plena” (ABREU, et al. 2013, p. 76).

Todavia, essa falta de articulação com a cultura não ocorre aleatoriamente, pois através do currículo são repassadas muitas ideologias de grupos minoritários que concentram o poder cultural, político e econômico. Assim, como aborda o autor a política educacional no Brasil está ligada a fatores de caráter excludentes. Nesse sentido, é importante que o currículo

não observe a diversidade presente no contexto educacional. Se observarmos o contexto ribeirinho amazônico percebemos que “os currículos escolares reproduzem uma lógica de uniformidade, onde as individualidades culturais dos alunos são negadas, por meio de uma seleção cultural” (ABREU, et al. 2013, p. 77). Isso fortalece a ideia de poder presente nas políticas curriculares.

Os defensores desse processo de *dissociabilidade* garante que isso só ocorre porque o mundo é dinâmico, isto é, convive com constantes transformações. Entretanto, Abreu et al (2013) afirma que a cultura também é ativa e se transforma e, assim como o mundo continua sendo importante para o homem. É importante ressaltar que os homens “apesar de pertencerem a um mundo moderno, continuam ligados a aspectos culturais que se criam, se recriam e permanecem incorporados aos sujeitos” (ABREU et al. 2013, p. 77). O sujeito está ligado a um grupo social. Nesse grupo construiu sua identidade. Ghedin e Borges (org.) (2007) também contribuem com esse debate, pois segundo eles não há identidade fora da cultura. Se o homem se constitui sujeito dentro da cultura, o processo educacional também deve acompanhar a mesma lógica. “Para pensar a identidade de um determinado grupo, é necessário pensá-la em um contexto muito mais amplo, inclusive historicamente construído através de muitas gerações que nos antecederam nessa construção” (GHEDIN e BORGES, Orgs. 2007, p. 19). O currículo deve manter uma conexão intrínseca com a realidade cultural do sujeito.

As contribuições apresentadas vislumbam um diálogo epistemológico entre currículo escolar e cultura. A construção de uma proposta curricular é um processo complexo, segundo Abreu et al. (2013) todo currículo que busca compreender o sujeito dentro de seu contexto vivido não deve limitar-se a fatores técnicos, porém somar a eles aspectos de elementos políticos, culturais e sociais. Caso essa articulação seja negada existe a possibilidade de um processo de ensino e aprendizagem totalmente desconexo das peculiaridades que compreendem as experiências dos sujeitos que vivem no seio das comunidades rurais-ribeirinhas.

Um segundo lugar, destacamos uma visão homogênea presente sobre a vida do povo ribeirinho amazônico, pois há quem acredite que todos esses sujeitos desenvolvem o mesmo modo de vida. Uma contribuição importante se encontra nos estudos de Oliveira (org.) (2008) segundo a autora a heterogeneidade é um fator que precisa ser observado no contexto ribeirinho amazônico. Semelhante ao destacado por Ghedin e Borges (org.) (2007) a heterogeneidade é um aspecto ligado a cultura do sujeito.

As comunidades rurais-ribeirinhas apresentam traços característicos afins heterogêneos, que desenham suas paisagens identitárias sociais, culturais, políticas, econômicas e ambientais num mapa amplo e complexo, que caracterizam as sociedades rurais amazônicas pela diversidade e multiculturalidade (OLIVEIRA, Org. 2008, p. 34).

Padronizar a vida dos povos ribeirinhos é incorrer num erro absurdo, pois as comunidades rurais-ribeirinhas se diferenciam na forma de se relacionar com o tempo e o espaço. Os povos que habitam as nascentes dos rios na Ilha de Marajó, por exemplo, estão ligados a atividades como a agricultura e a coleta do açaí, porém os que vivem as margens da baía de Marajó se identificam mais com a atividade da pesca. Assim, inexistente a possibilidade de uma proposta única de currículo para atender todas as comunidades ribeirinhas. Oliveira e Pessoa (2018, p. 8) destacam que “por toda essa conjuntura, as escolas ribeirinhas, da forma como organizam suas práticas educativas, estão longe de cumprir o seu papel emancipatório”. A diversidade é ignorada e se padroniza um modelo de sujeito ribeirinho para ser atendido pela educação.

Essa vontade de homogeneizar o currículo também perpassa por uma situação de exclusão, pois identidades são negadas e a educação continua sem atender as demandas sociais dos sujeitos. Entretanto, a escola tem um papel singular no sentido de ultrapassar esses entraves, pois “uma escola que não desperta para um processo de ressignificação e vive em práticas obsoletas, posterga a possibilidade de transformar-se em instituição que contribuiu para formação da consciência crítica dos atores envolvidos” (OLIVEIRA e PESSOA, 2018, p. 9). É necessário que a escola mantenha um diálogo constante com o contexto onde está estabelecida para observar e valorizar os saberes construídos fora de seu espaço. Investigar os fatores que rodeiam a vida do sujeito ribeirinho é uma premissa para se romper com esse currículo verticalizado.

É preciso que as particularidades dos sujeitos sejam valorizadas observando sempre as dimensões políticas e sociais. O currículo deve focar na realidade cultural do indivíduo, “de maneira que englobe os conteúdos e métodos, que vise às necessidades de apropriação dos saberes culturalmente válidos, a cada realidade educacional” (ABREU, et al. 2013, p. 78). O currículo da escola ribeirinha deve atender a diversidade das escolas ribeirinhas amazônicas para haver realmente um processo de ensino e aprendizagem qualitativo.

Em terceiro lugar destacamos dois aspectos que Cordovil et al. (2018) considera ser um problema da escola ribeirinha. Segundo ele a escola não consegue fazer a transposição didática dos conhecimentos e convive com uma falta de interdisciplinaridade no seu cotidiano. O autor destaca a relação de mundo entre professor e aluno, pois devem contribuir

para ampliar os conhecimentos de ambos, todavia ocorre a “visão de mundo construída através da relação educativa professor-estudante se fecha na interpretação dos conteúdos dentro do livro didático” (CORDOVIL, et al. 2018, p. 7). Não acontece o processo de ressignificação do conhecimento na vida prática do aluno, assim, esse conteúdo não é significativo no mundo real da criança. Há uma dificuldade de relacionar o saber possibilitado no espaço escolar com o saber prático. A criança fica impossibilitada de construir saberes amplos com o mundo e não consegue compreender seu papel de cidadã.

As experiências do vivido circulam o mundo do ribeirinho. Todo saber ressignificado na vida prática da criança passa a ter importância e se torna conhecimento valioso e significativo. “A construção do saber e a aprendizagem se dar com inserção direta na prática” (CORDOVIL, et al. 2018, p. 7). Fazer e pensar são ações indissociáveis. Se os saberes escolares se limitam a experiência do livro didático e não abrangem contextos amplos como o político, social, e cultural, a possibilidade de ampliação de conhecimentos é praticamente nula. Nesse sentido é valioso observar que:

Os saberes e conhecimentos abordados no currículo das escolas do campo, além de terem uma relação direta com as vivências e as experiências dos jovens, devem possibilitar o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para o desenvolvimento das atividades sociais, culturais e produtivas no meio rural (LIMA, 2013, p. 4).

Consideramos que o currículo escolar precisa manter uma interação contínua com os saberes construídos diariamente pelo caboclo-ribeirinho. Pesquisar suas experiências com a floresta de onde retira matéria-prima para a construção de casas, embarcações. Observar sua relação com a terra, espaço importante para a produção de alimentos. Indagar sobre o conhecimento incontestável sobre o rio e a lua. Todo o conhecimento que o currículo formal apresenta em disciplinas desconexas, o sujeito ribeirinho constrói diariamente no desenvolvimento de suas atividades práticas. Ele lida com o saber na sua amplitude, na totalidade, não resumido a conceitos abstratos sem conexão com o vivido. A contribuição a seguir é valiosa porque esclarece que o sujeito ribeirinho detém conhecimento científico, todavia não é reconhecido pela escola.

O que a escola ensina de conteúdo sobre o mundo em forma de fórmulas, cálculos, textos informativos, regras, atividades de escrita (exercícios e provas) e leitura, a criança apreende fazendo na prática e nas vivências diárias observando e participando do ofício familiar (pesca, caça, plantação) e com seus pares através de brincadeiras e jogos (CORDOVIL, et al. 2018, p. 8).

Lima (2013) destaca que o currículo escolar não pode ficar preso somente ao proposto no livro didático. Precisa dialogar com valores, crenças, saberes e sonhos que esses povos valorizam. “O currículo das escolas do campo tem que considerar os alunos como sujeitos do conhecimento e atores históricos e sociais, possibilitando um diálogo entre diferentes saberes que se entrecruzam no cotidiano da escola” (LIMA, 2013, p. 4). Todavia, Cordovil et al. (2018) destaca que o problema de aproximar a prática da escola como o vivido pelos ribeirinhos, pode ser explicada pela dificuldade de muitos profissionais em conectar ação e reflexão. Nesse sentido não se efetiva a transposição didática.

Muitos estudos consideram que se deve observar a diversidade dos sujeitos e sua cultura. Lima (2013) considera importante que os profissionais da educação do campo criem espaços para um intercâmbio entre os diferentes sujeitos do campo, pois isso ajudará na troca de experiência e saberes entre esses indivíduos. Cordovil et al. (2018) destaca que esses sujeitos vivem rodeados de saberes científicos, todavia não são valorizados pela escola. “A criança ribeirinha vive cercada de saberes científicos e interdisciplinares oriundos das experiências que observa e das práticas cotidianas que faz e constrói embasada em diversas áreas da ciência, e, na escola persiste o ensino de forma parcelada” (CORDOVIL, et al. 2018, p. 9). Se a articulação entre saberes não ocorre a criança fica prejudicada no processo de ensino e aprendizagem. A criança não reconhece o conhecimento científico que circunda o seu cotidiano.

É importante a escola possibilitar uma aproximação com o contexto vivido pelas crianças para elas compreenderem o conhecimento prático do cotidiano e o saber teórico vivenciado no ambiente escolar. Pois “na construção do currículo os alunos devem ser compreendidos como sujeitos concretos e históricos que produzem saberes, conhecimentos e culturas no decorrer de suas vivências, lutas e trabalho” (LIMA, 2013, p. 5). O conhecimento precisa fazer sentido para o sujeito. “o conhecimento das informações ou dos dados é insuficiente se tomados de forma isolada: contextualizá-los é condição indispensável para que adquiram sentido” (ABREU et al. 2013, p.111).

Dessa forma, a função da escola é possibilitar a transposição didática do conhecimento para que o saber teórico tenha funcionalidade prática e o conhecimento empírico construído nas vivências diárias com a família seja valorizado pela escola. Dentro desse processo é importante atentar para um aspecto defendido por Cordovil et al. (2018): o saber do senso comum das comunidades ribeirinhas é dotado de cientificidade.

O que vimos abordando neste ensaio não representa a supremacia de um conhecimento sobre o outro. Defendemos o propósito que os saberes práticos e teóricos são valiosos, porém a



desarticulação entre eles provoca essa estranheza no processo de ensino e aprendizagem das crianças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações apresentadas neste texto evocam mais estudos relacionados aos aspectos epistemológicos que envolvam saberes teóricos e práticos construídos a partir de experiências diversas de sujeitos ribeirinhos envolvidos ou não no cotidiano escolar. As ponderações realizadas sobre a temática sugerida neste ensaio se configuram como contribuições que visam despertar o interesse de professores, técnicos escolares, gestores e outros sujeitos, a engrossarem o debate referentes as políticas curriculares para a educação ribeirinha. A nossa preocupação com esse assunto se justifica, pois raramente ocorrem eventos que busquem aprofundar as discussões sobre o currículo escola e a educação ribeirinha.

Acreditamos que com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) novas possibilidades surgirão, todavia a preocupação está centrada na forma como essa articulação vai se realizar. É preciso haver engajamento por parte das escolas para que os debates avancem, pois é necessário pôr em prática as orientações contidas nesse documento, caso contrário, prevalecerão práticas antigas na educação ribeirinha: o engavetamento de documentos que são referências para o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Esta é uma sugestão de leitura para arguir sobre a proposta de política curricular disposta para educação ribeirinha. Não temos a pretensão de esgotar as análises referentes a temática, porém participar de diálogos que têm como escopo possibilitar uma aproximação entre o vivido diariamente pelo caboclo-ribeirinho e o saber construído pelas atividades escolares. As interfaces que esse diálogo deve possibilitar são diversas, entretanto é preciso que a escola ribeirinha, no sentido de oferecer uma educação de qualidade, construa sua autonomia, pois este é um princípio fundamental para a escola se tornar uma instituição transformadora.

## REFERÊNCIAS

ABREU, W. F. et al. (Org.) **Educação ribeirinha: saberes, vivências e formação no campo**. 2. ed. Belém: GEPEIF-UFPA, 2013.

CORDOVIL R.V. et al. **Entre o Vivido e o Percebido**: o saber escolar e a realidade das crianças. *Momento: diálogos em educação*. E-ISSN 2316-3100, v. 27, n. 1, p. 387-398, jan./abril. 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/7750/5250>  
Acesso em: 10 mar. 2019.

GHEDIN, E.; BORGES, H. S. **Educação do Campo**: epistemologia de um horizonte de formação. Manaus: UEA, Edições, 2007.

LIMA, E. S. **Educação do Campo, Currículo e Diversidades Culturais**. Espaço do Currículo, v.6, n.3, p.608-619, Setembro a Dezembro de 2013.  
Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/18998/10545>  
Acesso em: 10 mar. 2019.

OLIVEIRA, I. A. (Org.). **Cartografias Ribeirinhas**: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizandos amazônidas. Belém: EDUEPA, 2008. 2ª Edição.