



Desafios para diálogos entre currículo escolar e culturas ribeirinhas

 Benedita Alho da Silva¹,  Cézar Luis Seibt²

¹ Universidade Federal do Pará (UFPA). Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura/PPGEDUC. Trav. Padre Antônio Franco, 2617, Bairro da Matinha, Cameté – PA, Brasil. ²Universidade Federal do Pará (UFPA).

Autor para correspondência/Author for correspondence: beneditaalho13@gmail.com.

RESUMO. Este trabalho objetiva apresentar possíveis relações entre o currículo escolar e a cultura ribeirinha, a fim de que seja efetivada uma educação que contemple as especificidades culturais desses sujeitos. Metodologicamente, este trabalho se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica, a qual possibilitou análises a respeito das questões norteadoras que envolvem a temática. As discussões relacionadas ao currículo escolar, basearam-se principalmente em Moreira e Candau (2003, 2007), Sacristán (2013) e Arroyo (2008). Referente às questões de identidade e cultura, destacam-se os estudos de Hall (2006, 2014) e, no que se refere especificamente à cultura ribeirinha, foram levados em consideração os estudos de Chaves (2001), Cruz (2011) e Lima e Andrade (2010). Em relação à necessidade do diálogo entre educação e cultura, foram utilizadas obras de Canen e Xavier (2011), Carvalho (2012), Freire (1970) e Moreira e Candau (2003). Por meio das análises realizadas, com base no levantamento bibliográfico, constatou-se que há desafios para o diálogo entre a educação escolar e a cultura das comunidades ribeirinhas, mas que esse diálogo é necessário para que as manifestações culturais que fazem parte dessa identidade cultural sejam valorizadas, por meio do currículo escolar, nas práticas pedagógicas, na vivência escolar e nas próprias comunidades.

Palavras-chave: Cultura ribeirinha, currículo escolar, diálogos.

Challenges for dialogues between school curriculum and riverside cultures

ABSTRACT. This work aims to present possible relationships between the school curriculum and the riverside culture, in order to carry out an education that contemplates the cultural specificities of these subjects. Methodologically, this work is characterized as a bibliographic research, which enabled analyses regarding the guiding issues that involve the theme. The discussions related to the school curriculum were mainly based on Moreira and Candau (2003, 2007), Sacristán (2013) and Arroyo (2008). Regarding issues of identity and culture, the studies of Hall (2006, 2014) stand out and, with regard specifically to riverside culture, the studies of Chaves (2001), Cruz (2011) and Lima and Andrade (2010) were taken into account. Regarding the need for dialogue between education and culture, works by Canen and Xavier (2011), Carvalho (2012), Freire (1970) and Moreira and Candau (2003) were used. Through the analyses carried out, based on the bibliographic survey, it was found that there is a challenge for the dialogue between school education and the culture of riverside communities, but that this dialogue is necessary so that the cultural manifestations that are part of this cultural identity are valued, through the school curriculum, in pedagogical practices, in the school experience and in the communities themselves.

Keywords: Riverside culture, school curriculum, dialogues.

Desafíos para los diálogos entre el currículo escolar y las culturas ribereñas

RESUMEN. El objetivo de este trabajo es presentar posibles relaciones entre el currículo escolar y la cultura ribereña, con el objetivo de llevar a cabo una educación que contemple las especificidades culturales de estas materias. Metodológicamente, este trabajo se caracteriza por ser una investigación bibliográfica, lo que nos permitió analizar en torno a las cuestiones orientadoras que involucraban el tema. Las discusiones relacionadas con el currículo escolar se basaron principalmente en Moreira y Candau (2003, 2007), Sacristán (2013) y Arroyo (2008). En cuanto a la problemática de identidad y cultura, se destacan los estudios de Hall (2006, 2014) y Chaves (2001), Cruz (2011) y Lima y Andrade (2010). En cuanto a la necesidad de diálogo entre educación y cultura, se utilizaron los trabajos de Canen y Xavier (2011), Carvalho (2012), Freire (1970) y Moreira y Candau (2003). A través de los análisis realizados, a partir de la pertinencia bibliográfica, se encontró que existe un desafío para el diálogo entre la educación escolar y la cultura de las comunidades ribereñas, pero este diálogo es necesario para que las manifestaciones culturales que forman parte de esta identidad cultural sean valoradas, a través del currículo escolar, en las prácticas pedagógicas, en la experiencia escolar y en las propias comunidades.

Palabras clave: Cultura ribereña, currículo escolar, diálogos.

Introdução

A temática da educação vinculada à cultura configura o tema deste trabalho, cujo problema central são os desafios para o estabelecimento de diálogos entre o currículo escolar e os saberes e práticas culturais dessas comunidades. As dificuldades de articulação entre os saberes práticos construídos no ambiente extraescolar e o saber teórico edificado na escola contribuem para que os alunos ribeirinhos tenham dificuldade em realizar a transposição didática dos conteúdos curriculares, pois não há contextualização desses conteúdos, a partir do mundo conhecido em que nasceram e cresceram. Pois o currículo comumente trabalhado nas comunidades ribeirinhas acaba por restringir o trabalho com os saberes e práticas culturais que constituem a identidade desses povos.

Diante disso, busca-se refletir sobre os desafios do diálogo entre educação e cultura ribeirinha, a fim de que esses sujeitos recebam uma educação comprometida com a valorização de suas identidades culturais. Este trabalho busca, então, abordar a problemática que consiste nas relações entre o currículo escolar e a cultura ribeirinha. Entre as inquietações, destacam-se: Qual a relação do currículo com as culturas das comunidades ribeirinhas? Essa relação permite a transposição didática com a finalidade de valorizar a identidade ribeirinha? Em que ponto a formação docente impacta nas práticas pedagógicas para a valorização das culturas ribeirinhas?

O objetivo geral deste trabalho consiste em discutir a importância do diálogo entre o currículo escolar e a cultura ribeirinha, a fim de que seja efetivada uma educação que abranja as especificidades culturais desses sujeitos oprimidos pelo modelo cultural predominante em nossa sociedade. Como objetivos específicos, temos: destacar as relações entre identidade ribeirinha e globalização; apresentar a formação de professores como um fator relevante para o trabalho com as especificidades da cultura ribeirinha e apontar caminhos para possíveis diálogos entre currículo escolar e as especificidades culturais ribeirinhas.

Para o alcance desses objetivos, buscamos apoio nos estudos de diversos autores empenhados em apresentar e entender essa questão, encontrando neles suporte e embasamento teórico no tratamento da temática. Esses estudos teóricos discutem, principalmente, as noções de currículo, cultura ribeirinha e as relações entre esses dois eixos. Para a concepção de currículo, encontrou-se suporte, sobretudo, nos estudos de Arroyo (2008), Moreira e Candau (2003, 2007) e Sacristán (2013). As discussões sobre as questões de cultura e identidade

ribeirinha foram baseadas nos estudos de Chaves (2001), Cruz (2011), Hall (1997, 2006) e Lima e Andrade (2010). Em relação à importância do diálogo entre currículo e cultura foram utilizados autores como Canen e Xavier (2011), Carvalho (2012), Freire (1970) e Moreira e Candau (2003, 2007), os quais embasaram a escrita deste trabalho.

À guisa de introdução, ressaltamos que este trabalho está organizado em quatro partes. Na introdução há a contextualização da temática, sua problemática, os objetivos e sua relevância na área de estudos sobre educação e culturas ribeirinhas da Amazônia. A segunda parte trata da metodologia utilizada para a elaboração do trabalho. A terceira é dedicada ao referencial teórico, o qual está subdividido em quatro subtópicos, sendo o primeiro referente à necessidade do diálogo entre educação e cultura, seguido da relação entre identidade ribeirinha e globalização. Após isso, destaca-se a formação de professores e os desafios de práticas pedagógicas comprometidas com a especificidade cultural ribeirinha e também são apresentadas possibilidades de diálogos entre currículo escolar e as especificidades culturais ribeirinhas. Por último, seguem-se as considerações finais.

Percurso metodológico

Metodologicamente, este trabalho se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica, pois se embasa, teoricamente, a partir de levantamentos de trabalhos e pesquisas, os quais nortearam as discussões tecidas acerca da temática. Em relação à pesquisa bibliográfica, Gil (2002) afirma que:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.... As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõe a uma análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas (p. 51).

Com base na análise desses materiais, buscou-se, a partir de uma abordagem qualitativa, o desenvolvimento das discussões deste trabalho. Um trabalho investigativo de cunho qualitativo é considerado por Lakatos e Marconi (2017) como uma pesquisa que objetiva analisar, interpretar dados e descrever atitudes e comportamentos humanos. Portanto, por meio da pesquisa bibliográfica, este trabalho foi desenvolvido com a finalidade de contribuir para os estudos relacionados à educação e sua relação com as culturas, especialmente a ribeirinha.

Educação e cultura: um diálogo necessário

O diálogo entre educação e cultura se mostra, progressivamente, uma necessidade no âmbito pedagógico, pois permite a interação dinâmica entre esses campos, fazendo com que um interfira sobre o outro e promovam um desenvolvimento pessoal e social mais conectado entre os saberes mais amplos e gerais e os saberes locais. Porém, embora ambos se complementem, por vezes, são vistos como mutuamente excludentes, especialmente no contexto escolar. Há pouca abertura para a interação entre as diferentes culturas, uma vez que há a preferência pelos saberes e fazeres mais amplos e universalizados e que são difundidos por meio da escola e da prática pedagógica. No entanto, discute-se cada vez mais a necessidade do diálogo entre a educação escolar e as culturas específicas.

Antes da educação ser formalizada e concebida como a transmissão dos conhecimentos dentro de um espaço escolar formal, ela existe em cada sociedade, em cada grupo social, fazendo-se presente em suas relações sociais, em seus saberes e práticas culturais que são repassados de geração a geração. Brandão (2000) afirma que a educação existe em cada povo, em cada grupo social, logo é condição fundamental para o desenvolvimento do ser humano e seu pertencimento a um universo de sentidos compartilhados.

A educação é vista como um processo inerente a cada grupo social, pois cada grupo possui suas formas próprias de ensinar e aprender e essas relações também devem ser vistas como um processo educativo entre esses sujeitos. Mas ela pode, ao mesmo tempo, servir como instrumento para dominação. Nas escolas, a educação torna-se uma forma de dominação quando impõe culturas alheias e marginaliza as próprias culturas dos alunos, tendo como principal instrumento de sustentação o currículo escolar.

Contudo, sabe-se que não existe sociedade sem os seres humanos e nem estes sem a sociedade. Cada indivíduo pertence, inicialmente, a um determinado grupo social e, conseqüentemente, se enraíza nele, mantendo contato diretamente com as manifestações culturais específicas do grupo. Essa relação que cada indivíduo mantém com o meio social específico pode ser evidenciada e explorada em seu processo educativo escolar, de modo que a educação ofertada aos diferentes sujeitos culturais não seja um instrumento de dominação, mas uma prática de liberdade. Essa concepção é defendida por Freire ao declarar que:

A educação como prática de liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstrato nem sobre este mundo sem homens, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. (1970, p. 70).

O ser humano é imbuído e tecido por valores, costumes, crenças e outros aspectos que constituem a cultura na qual nasce e cresce. Mas a sociedade em geral se caracteriza como um campo diverso, onde se encontram diversos seres humanos e grupos sociais, cada um com sua cultura própria. O desafio parece ser o diálogo entre a cultura de origem e as diversas perspectivas culturais que acabam se encontrando e interagindo no ambiente escolar, inclusive os conhecimentos reconhecidos como válidos universalmente. É problemático quando as culturas locais são negligenciadas e inferiorizadas no espaço escolar.

Dando ênfase para a cultura ribeirinha e o processo educacional nessas comunidades, ressalta-se a necessidade do diálogo entre a educação escolar geral e essa cultura, a qual é rica em suas manifestações culturais. O que se observa na maioria das escolas ribeirinhas é a inferiorização das manifestações desse contexto e, em muitos casos, até mesmo sua negligência nesses espaços, pois não se encaixam no padrão de cultura predominante e geral. Sobre esse padrão de cultura, Neto (2003) declara:

Aceitou-se, de um modo geral e sem maiores questionamentos, que cultura designava o conjunto de tudo aquilo que a humanidade havia produzido de melhor – fosse em termos materiais, artísticos, filosóficos, científicos, literários etc. Nesse sentido, a Cultura foi durante muito tempo pensada como única e universal ... Assim, a Modernidade esteve por longo tempo mergulhada numa epistemologia monocultural (p. 07).

O Monoculturalismo entende que há uma cultura única e universal e, conseqüentemente, desvaloriza as demais manifestações. Conforme essa concepção, a educação é vista como o caminho para se chegar ao nível de cultura elevada e universal. Desse modo, as culturas singulares são inferiorizadas, levando o indivíduo a abandonar os traços culturais da sua origem, a fim de atingir um nível ideal estabelecido de fora da própria cultura. É nesse sentido que a educação escolar é vista como um elemento de dominação, atuando a partir de uma visão genérica da sociedade e dos indivíduos que nela estão.

Acaba-se fomentando a homogeneização da sociedade, eliminando as diferenças e singularidades representadas pelas culturas locais. Embora não seja possível e nem desejável um fechamento das culturas singulares sobre si mesmas, para que estas se mantenham vivas e

dinâmicas, o contato com as outras há de se dar no diálogo e na troca mútua, sem exclusividade de uma sobre a outra. Afinal, as culturas não são intocáveis, fixas e estáticas, mas estão em constante transformação. Cada cultura possui seu capital simbólico, importante para os indivíduos que a compõem. Esses significados construídos e cultivados socialmente não podem ser invalidados no contexto escolar. Nesse sentido, Hall (1997) afirma que a:

cultura é o território contestado, onde os representantes de cada grupo humano lutam para validar os significados construídos por seu grupo a partir das experiências vivenciadas. Assim, para esse campo teórico não há sentido em diferenciar a “cultura alta” e a “baixa cultura”, pois qualquer grupo produz sua cultura (p. 27).

É, por isso, desejável que o currículo seja elaborado de modo a equilibrar e promover o diálogo entre os conteúdos programáticos escolares e as especificidades culturais de grupos singulares, como é o caso dos ribeirinhos. Isso favorece uma educação que irá “propiciar ao(à) estudante ir além dos referentes presentes em seu mundo cotidiano, assumindo-o e ampliando, transformando-se, assim, em um sujeito ativo na mudança de seu contexto”. (Moreira & Candau, 2007, p. 21). E isso, sem anular sua cultura de origem, o contexto de proveniência e de identificação, pois o contexto está associado a lugar de pertencimento, de identidade, o lugar onde se produzem significados e vivências, o lugar onde há a presença de elementos culturais específicos próprios a cada grupo social.

Identidade ribeirinha e globalização

Os estudos em torno das identidades ganham destaque em vários campos do conhecimento e, apesar de sua complexidade, trazem importantes contribuições para a área da educação, dando ênfase para a coexistência, cada vez mais próxima, das diversas identidades e a necessidade do contato e respeito entre elas. Nesses encontros e diálogos interculturais (e com modelos mais gerais e universalizados), a escola pode vir a tornar-se um espaço democrático e de exercício da democracia.

No que se refere à identidade, Rutherford afirma que “... a identidade marca o encontro de nosso passado com as relações sociais, culturais e econômicas nas quais vivemos agora... a identidade é a intersecção de nossas vidas cotidianas com as relações econômicas e políticas de subordinação e dominação”. (Rutherford in Hall, 2014, p. 19-20). A identidade está associada ao processo de interação do indivíduo nos espaços sociais em que convive, nos

quais adquire os sentidos que constituem a compreensão de si mesmo e dos outros e ocorre em meio a transformações contínuas. Para Hall (2006), essa é a concepção interativa da identidade, o autor entende que “... a identidade é formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade”. (p. 11).

Dessa forma, destaca-se a relevância da relação com o outro no meio social para a formação da identidade. Nesse processo há a construção da noção de ‘quem eu sou’ e do que ‘o outro é’ e essa oposição se baseia na diferença entre o eu e o outro, estabelecendo os parâmetros de autoidentificação. Sobre essa questão, Moreira e Macedo (2002) afirmam:

é apenas por meio da relação com o outro que nossa identidade se produz. Ao compartilhá-la com outros, estabelecemos também o que nos é próprio, o que nos distingue dos demais. A marca da diferença, portanto, está presente no processo de construção identitária: a identidade elabora-se sempre em oposição ao que não se é, constrói-se, sempre por meio da diferença, não fora dela (p. 18).

A diferença, como elemento base para a formação e a pluralidade de identidades é, em parte, afetada pelo processo de globalização, o qual age sobre a formação das identidades culturais e locais. A globalização, apoiada pelo avanço tecnológico, fragiliza o campo das identidades singulares e propicia a ideia de homogeneidade cultural, embasando-se no Monoculturalismo, inferiorizando as demais identidades que são, conseqüentemente, colocadas à margem do “padrão” de cultura, de identidade. Por outro lado, destaca-se que a globalização, no plano cultural, coloca em contato pessoas e grupos sociais diferentes, de modo a permitir que essas culturas se mantenham dinâmicas e vivas, inclusive enriquecidas culturalmente. Hall (2014) explicita o resultado da globalização no campo da identidade:

A globalização, entretanto, produz diferentes resultados em termos de identidade. A homogeneidade cultural promovida pelo mercado global pode levar ao distanciamento da identidade relativamente à comunidade e à cultura local. De forma alternativa, pode levar a uma resistência que pode fortalecer e reafirmar algumas identidades nacionais e locais ou levar ao surgimento de novas posições de identidade (p. 21).

Diante disso, percebe-se a dualidade do processo de globalização, o qual promove certa homogeneidade cultural, mas também pode promover diálogos, trocas e relações que levarão a novos posicionamentos e reafirmação das identidades. No Brasil, esse contato entre diferentes culturas teve início desde o processo de colonização, o qual possibilitou a

miscigenação, ambos processos de violência e dominação por parte dos colonizadores, promovendo uma mistura cultural que acabou tornando o país multifacetado.

Diante dessa pluralidade cultural brasileira, compreende-se que a vida em sociedade é marcada por variados contextos, os quais influenciam as vivências e experiências dos sujeitos neles inseridos. O contexto multifacetado é resultado da interação entre elementos que constituem tanto o ambiente físico como o sociocultural, fatores esses que indicam as condições de vida de determinado território. No presente trabalho, a ênfase está na valorização do contexto singular da vida ribeirinha, considerando a necessidade de valorizar os aspectos que o constitui como tal. As comunidades ribeirinhas são assim caracterizadas por Chaves (2001):

vivem em agrupamentos comunitários com várias famílias, localizados, como o próprio termo sugere, ao longo dos rios e seus tributários (lagos). A localização espacial nas áreas de várzeas, nos barrancos, os saberes sócio-históricos que determinam o modo de produção singular, o modo de vida do interior das comunidades ribeirinhas, concorrem para a determinação da identidade sociocultural desses autores (p. 78)

As comunidades ribeirinhas são caracterizadas por um modelo de vida singular que as diferenciam de outros grupos sociais. As diferenças se mostram desde o ambiente natural em que os ribeirinhos moram, o qual é diretamente ligado à natureza, até aos saberes socioculturais que compreendem crenças, comportamentos, alimentação e modo de vida peculiares. Essas condições fazem parte da constituição da identidade sociocultural dessas comunidades. No entanto, é relevante destacar que não há uma homogeneização das comunidades ribeirinhas, pois cada uma apresenta suas especificidades a depender de seu contexto.

A identidade ribeirinha está associada à sua cultura e esta não é intocável e imutável, mas passível de mudanças, pois, ao contrário da visão tradicionalista, a identidade ribeirinha se realiza nas relações entre o passado, o presente e o futuro, ou seja, também está sujeita às transformações ao longo do tempo, integrando situações novas que o futuro oferece. Cruz (2011) afirma que:

apesar da cultura e modo de vida ribeirinho ser marcado por um tempo estacionário e lento pautado na dinâmica da natureza e na tradição, não podemos compreender a identidade ribeirinha como estática, congelada no tempo e no espaço, pois como qualquer outra identidade ela está exposta ao movimento da história. (p. 07-08)

Compreende-se, desse modo, a identidade ribeirinha como um movimento, um processo constante de (re)moldagem suscitado pelas transformações e mudanças que os encontros com outros grupos e culturas, além dos desafios que emergem internamente, propiciam. Por isso, ela não pode ser associada à ideia de imutabilidade, de estagnação no tempo, mas precisa estar vinculada a processos de reconstruções de si mesma, ou seja, não se limita apenas a uma identidade histórica estática, mas leva em consideração também as transformações que essa identidade pode sofrer, relacionando tradições e traduções. Nesse sentido, pensa-se a formação da identidade ribeirinha não apenas restrita a quem esses sujeitos são, mas também ao que podem se tornar por meio dessa identidade constituída de saberes, práticas, valores, tradições e transformações.

A identidade ribeirinha é, portanto, marcada por uma dinâmica de transformações ocasionadas por elementos internos e externos, por experiências novas e diversas vivenciadas pelos componentes dos grupos, ocasionando alteração nos sentidos e compreensões atuais e em vigência na identidade grupal e individual. Para a compreensão dessas identidades que se realizam na tensão entre preservação e transformação, é necessário levar em consideração os saberes e as práticas culturais construídas no espaço ribeirinho.

A constituição do sujeito ribeirinho se constrói em uma cultura com seus saberes e comportamentos ligados às condições particulares em que a existência decorre, ou seja, cercado pela água, pela floresta e tudo aquilo que esse ambiente comporta. Os ribeirinhos engendram seu modo próprio de viver e lidar com o mundo, narram suas histórias e experiências e, em seus processos educacionais informais, transmitem essa bagagem aos seus descendentes, cultivando uma identidade própria.

Nas comunidades ribeirinhas, é possível afirmar que seus habitantes estão constantemente implicados tanto nas relações de saber quanto nas relações de aprender. Isso porque os saberes construídos por lá, bem como a forma de aprender a sobrevivência e as regras sociais, envolvem, necessariamente, a história da comunidade. As histórias pessoais são, portanto, resultado de uma história coletiva como atividade mental dos demais sujeitos. (Lima & Andrade, 2010, p. 68)

É nessa relação de identificação e de compromisso social com a história e cultura de sua comunidade que os ribeirinhos vão se constituindo e afirmando sua identidade de forma coletiva. A partir do reconhecimento da importância da aquisição, transmissão e socialização

dos saberes ocorre o reconhecimento de sua cultura, de sua identidade, tanto por parte de seus membros como por parte de outros grupos. Os sujeitos ribeirinhos reconhecem a si mesmos naquilo que pensam, nos seus comportamentos, no modo de viver e nos sentidos que herdaram e (re)criam. É por meio de suas práticas, sejam elas artesanais, econômicas, religiosas, medicinais, entre outras, que constroem seu capital simbólico e afirmam sua identidade.

Essa identidade ribeirinha se caracteriza como um elemento sociocultural fundamental da realidade e identidade amazônicas e pode ser valorizada nos processos educacionais. Por isso, surgem as inquietações a respeito das relações entre o currículo escolar utilizado nessas comunidades e suas culturas próprias. Nos parece importante (re)conciliar os elementos autóctones e singulares desses povos com as demandas da educação e da vida em âmbito mais geral, valorizando os elementos culturais que os constituem.

Estamos inseridos em um sistema que orienta a elaboração dos currículos de forma padronizada e extensa, que valoriza sobremaneira os conhecimentos universais e a cultura geral, reprimindo do arcabouço de conhecimentos importantes os saberes peculiares a esses povos. Neste sentido, entre as tarefas necessárias e que constituem condição fundamental para modificar esse quadro, destaca-se a formação de professores que estejam familiarizados e promovam essas culturas em sala de aula. É necessário também que sejam desenvolvidas práticas pedagógicas atentas a essas manifestações e vivências culturais. Para isso, é necessário que haja a preocupação com a formação dos professores identificados com o contexto amazônico.

Formação e prática docente comprometidas com as culturas ribeirinhas

A educação, desde o período colonial, acabou por se tornar um instrumento de dominação sem cultivar a preocupação ou o olhar crítico sobre a formação dos professores que atuavam para atender, mormente, aos interesses dos colonizadores. De acordo com Saviani (2009), essa preocupação passa a se manifestar bem mais tarde:

Durante todo o período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808, não se manifesta preocupação explícita com a questão da formação de

professores. É na lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que essa preocupação aparece pela primeira vez (p. 144).

Hoje, no entanto, é imprescindível refletir sobre a formação de professores, sendo um campo importante onde se pode detectar a quais interesses essa formação busca atender, como também lutar por novos caminhos para o trabalho com a diversidade cultural na escola e para que as reivindicações dos grupos menos favorecidos possam ser atendidas. Por esse caminho parece possível encaminhar e concretizar práticas pedagógicas voltadas às diversas manifestações culturais.

Segundo Canen e Xavier (2011), o que se pretende não é apenas celebrar sem criticidade a diversidade, mas fomentar o questionamento, a participação, a decodificação e a compreensão das teorias apresentadas pelos discursos dos conteúdos programáticos que o currículo apresenta. A partir da formação para o cultivo de uma atitude diferente, sensível e acolhedora por parte do educador, é possível que o processo de ensino-aprendizagem aconteça dialogicamente e professor e o aluno passem a trocar experiências entre si, de modo que todas as vozes sejam ouvidas, consideradas e debatidas.

A formação de professores também está vinculada às condições de trabalho e a desvalorização desses profissionais, o que dificulta a continuidade nos estudos, restringindo o aperfeiçoamento e qualificação a uma formação inicial. No entanto, sabe-se da importância da formação continuada para os profissionais da educação no que se refere ao trabalho com as diversidades sociais e culturais existentes em sociedade. Canen e Xavier (2011) afirmam que:

Dentro dessa abordagem, a formação continuada de professores possui um papel relevante, uma vez que preparar professores para refletirem e trabalharem com a diversidade cultural no contexto escolar significa abrir espaços que permitam a transformação da escola em um local em que as diferentes identidades são respeitadas e valorizadas, consideradas fatores enriquecedores da cidadania (p. 642).

A formação continuada desses profissionais ganhou ênfase em 1990, quando passou a ser vista como uma estratégia de desenvolvimento do professor, sobretudo diante das exigências das novas tecnologias, do acesso cada vez mais facilitado às informações e da necessidade de uma formação crítica. Essa formação de professores deveria se basear na realidade social e nas experiências dos alunos. Porém, ainda assim, o contexto amazônico paraense evidencia carências no modelo dessas formações.

Percebe-se que o ensino escolar caminha a passos lentos no que se refere ao diálogo com a realidade cotidiana do aluno. Por isso, o professor que atua no campo deve receber uma formação que não se preocupe apenas com os conceitos científicos, mas com o diálogo entre esses e o contexto dos alunos do campo. Em meio a essas dificuldades, os movimentos de afirmação de identidades têm emergido e ganhado destaque, demandando da escola a sua contribuição para que as diferentes identidades sejam valorizadas. Espera-se uma nova postura que abra espaço para a manifestação e valorização das diferenças culturais. E isso se configura como um grande desafio, exigindo que a formação e a prática docente estejam preocupadas em entender e considerar as diferentes culturas, conhecimentos e interesses que os alunos e alunas trazem consigo para dentro da escola.

Dessa forma, o ensino poderá superar sua concepção curricular baseada em saberes prontos e universais e proporcionará ocasiões para a reconstrução dos conteúdos que esse currículo apresenta. Atentos às especificidades culturais ribeirinhas, aos saberes e práticas culturais desses povos, haverá espaço para o diálogo entre os conhecimentos escolares e as culturas ribeirinhas. Isso poderá ser ocasião para que os alunos ribeirinhos consigam compreender e reconstruir seus saberes, integrando-os com conhecimentos científicos e de outras culturas. Nesse confronto e encontro, o horizonte cultural dos alunos haverá de se expandir e, ao mesmo tempo, terão oportunidade de compreender e reconhecer as especificidades do mundo cultural em que vivem e agem.

Pode-se, assim, falar de uma educação como ação libertadora e de qualidade, onde as práticas pedagógicas possibilitam aos alunos ribeirinhos a exploração e valorização de suas especificidades culturais. Tanto educadores quanto educandos podem se tornar sensíveis e respeitosos em relação às diversas possibilidades de viver no mundo, reconhecendo e valorizando a sua própria identidade como um importante caminho.

Os constantes avanços tecnológicos da sociedade globalizada também podem servir para fomentar os diálogos, as interações e os reconhecimentos. E podem também desenvolver e dinamizar as aprendizagens. Candau (2002) nota que:

Pensar a educação escolarizada a partir da perspectiva ou dimensão cultural implica, por sua vez, fazer face a um dos seus maiores desafios da atualidade que consiste em buscar modalidades de práticas pedagógicas que possibilitem a convergência de dois movimentos em curso e à primeira vista bastante contraditórios ... de um lado, a afirmação de um processo de globalização, de mundialização tanto em termos econômicos como culturais de

maneira cada vez mais irreversível; de outro, as explosões, no plano mundial, de movimentos identitários sejam eles de cunho nacionalista e/ou étnico-culturais (p. 25).

As práticas pedagógicas podem propiciar um espaço dinâmico, levando em consideração os desafios da globalização e, ao mesmo tempo, as reivindicações e a valorização dos movimentos identitários. Assim, os alunos ribeirinhos se sentirão envolvidos no processo educacional e a educação escolar facilitará o processo de formação e afirmação da identidade. O desenvolvimento de práticas pedagógicas sensíveis à cultura ribeirinha está intimamente relacionado à formação docente também sensível ao trato com as diversidades culturais amazônicas. Por isso, é necessário pensar em uma formação de professores preocupada com os povos tradicionais, como os ribeirinhos. Ela poderá desenvolver um compromisso com o processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos, os quais se apropriarão desses conhecimentos e se sentirão aptos a intervir em sua realidade.

Sinteticamente, é importante que o professor exercite uma nova postura em relação ao currículo, à prática pedagógica, aos destinatários da educação formal escolar e sua origem cultural. Para isso, a realidade sociocultural dos povos ribeirinhos poderá fazer parte do currículo formal, suscitando diálogos constantes entre o global e o local. Segundo Caldart (2002), “o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive e a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. (p. 18). Portanto, a educação dos povos ribeirinhos deve ser pensada *com* eles e não *para* eles, relacionada com suas comunidades e com suas especificidades socioculturais.

Dessa forma, a educação terá condições para atender as necessidades, perspectivas e identidades dos povos ribeirinhos, desconstruindo as representações colonialistas que estigmatizam os povos e culturas singulares e próprias. A escola se tornará uma instituição social que tornará possível a formação e valorização da identidade ribeirinha. Olharemos agora mais especificamente para o currículo escolar como desafio e ocasião de abertura para transformações que valorizem as especificidades culturais das populações ribeirinhas.

Possibilidades de diálogos entre currículo escolar e as culturas ribeirinhas

A educação, por meio do currículo escolar tradicional, produz uma homogeneização cultural e, de algum modo, leva adiante o domínio de um modelo de conhecimento e padrão de vida sobre todos os outros. Apresenta os ideais dos grupos mais poderosos, da classe

dominante, colonizando a vida de grupos singulares e nivelando identidades culturais por um único modelo, baseado nos imperativos do capital. Em contrapartida, a educação pode se tornar um elemento essencial para promover um movimento de decolonização, reduzindo os impactos das forças econômicas que estão por trás das opções por conteúdos e processos na educação contemporânea.

Tomando como ponto de partida o valor das experiências e conhecimentos acumulados pelas culturas ribeirinhas, a educação pode tornar-se espaço de cultivo das singularidades culturais e de fomento da capacidade de produzir os conhecimentos necessários para a vida cotidiana por parte desses sujeitos. A educação pode estimular a confiança nas capacidades pessoais e do grupo, fazendo com que esses sujeitos valorizem e aprimorem suas próprias representações e reconheçam o capital simbólico de que são herdeiros e portadores.

Uma educação que desenvolva a capacidade de dialogar com as diversas identidades mostra que “as instituições sociais adquirem um importante significado no processo de construção da identidade, posto que se constituem no espaço de produção de saberes, de experiências, de interrelações, de comunicações, de intenções e das operações de sentido – simbólicas”. (Carvalho, 2012, p. 210). A escola é, sem dúvida, uma instituição social importante na formação de identidades, pois ela é lugar privilegiado da transmissão cultural e produção de sentidos para os diversos grupos sociais, mas também é um ambiente em que diferentes identidades acabam convivendo.

Em relação ao currículo, Sacristán (2013), tratando da origem e dos objetivos desse instrumento, afirma que “desde sua origem, o currículo tem se mostrado uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem”. (p. 20). O autor concebe o currículo como um instrumento que orienta e regula o processo educacional e, dessa maneira, estrutura a escolarização. Conforme essa abordagem, percebe-se a função e poder exercido por esse instrumento de regulação da educação.

Por seu turno, também Arroyo (2008) aborda o currículo e sua relação com os educandos e educadores, sujeitos da ação educativa. Para ele, os educandos possuem direito ao conhecimento, também ao conhecimento necessário ao mundo do trabalho, mas há necessidade de se compreender esses alunos e suas concepções, de modo a contribuir efetivamente com sua formação geral sem descuidar dos conhecimentos necessários para a vida cotidiana dentro do ambiente social em que vivem. O autor propõe que se desconstruam as

visões de mercado sobre o currículo, sobre o conhecimento e sobre os educandos e educadores, e que a educação venha a contribuir para a formação e o desenvolvimento pleno do ser humano.

Desde o ano de 1930, por meio da Escola Nova, têm sido difundidas reflexões que se opõem e criticam a pedagogia tradicional, defendendo a democratização e universalização do ensino. Na década de 1980, novos olhares e novas críticas passam a enfatizar o papel das ideologias predominantes na constituição dos programas de ensino. Nesse movimento, começam as discussões acerca da relação entre os conhecimentos científicos e os saberes populares. Dessa forma, começa-se a entender que não há como pensar em currículo fora do contexto social e histórico de educação. Moreira e Candau (2007), a partir desse entendimento, afirmam:

Estamos entendendo currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas (p. 18).

Este trabalho compartilha dessa conceituação de currículo, pois compreende-se que ele precisa ser constituído pelos conhecimentos escolares e conhecimentos culturais locais, pelos procedimentos de ensino e de aprendizagem e pelas relações sociais envolvidas. O currículo, implicitamente, está marcado pelos ideais e concepções que se pretende transmitir aos alunos através da prática educativa escolar. Por isso, ele tem impacto poderoso na constituição das identidades de grupos marginalizados, afetando e estereotipando-as negativamente. Referindo-se a Torres Santomé, Moreira e Candau (2007) afirmam que:

as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ ou marginalizados que não dispõem de estruturas de poder costumam ser excluídas das salas de aula, chegando mesmo a ser deformadas ou estereotipadas, para que se dificultem (ou de fato se anulem) suas possibilidades de reação, de luta e de afirmação de direitos (p. 33).

O poder inerente ao currículo pode levar à marginalização e ocultamento das culturas e identidades de grupos sociais específicos, como é o caso dos povos ribeirinhos. Pode fomentar preconceitos que, internalizados, podem intimidar e levar à desvalorização de identidades e culturas. A inferiorização e/ou exclusão das culturas no ambiente escolar restringe as possibilidades que os oprimidos tem de desenvolver a consciência da importância de seus

valores próprios e de se manterem na luta em favor de seus direitos, impossibilitando uma educação feita *com* eles e não *para* eles.

É necessário que a escola seja um espaço de convívio, de contato, de diálogos entre diferentes pessoas e grupos sociais, pois “se pretendermos abrir espaço na escola para a complexa interpenetração das culturas e para a pluralidade cultural, tanto as manifestações culturais hegemônicas como as subalternizadas precisam integrar o currículo e ser objeto de apreciação e crítica.” (Moreira & Candau, 2007, p. 41). É por meio dessa integração cultural no currículo que se pode abrir espaço para que se construam relações fecundas entre conhecimento escolar científico e as especificidades culturais de grupos inferiorizados, no caso as comunidades ribeirinhas.

Com base em Moreira e Candau (2007), que destacam a necessidade de uma nova postura na elaboração de currículos, uma atitude disposta a valorizar as diversas culturas, destacamos cinco possibilidades de currículos culturalmente orientados e que podem orientar diálogos entre currículo e as culturas ribeirinhas.

A primeira possibilidade apresenta o currículo como um espaço em que se reescreve o conhecimento escolar. Moreira e Candau (2007) sugerem que “... se procure, no currículo, reescrever o conhecimento escolar usual, tendo-se em mente as diferentes raízes étnicas e os diferentes pontos de vista envolvidos em sua produção” (p. 32). Nesse processo de reflexão e trabalho sobre o conhecimento escolar, o que está em jogo não é a substituição dos conteúdos programáticos curriculares, mas a possibilidade de que esses conhecimentos possam ser reescritos por meio da perspectiva dos povos oprimidos, dos subalternizados, levando a que, dessa forma, esses grupos sociais compreendam as relações de poder que hierarquizam as manifestações culturais e de dominação que perpassam o processo educativo.

Desse modo, os interesses implícitos serão identificados e os alunos poderão valorizar outros pontos de vista, inclusive os seus, os quais também contribuem na produção de conhecimento, mas que foram colocados à margem pelo sistema cultural hegemônico. Essa análise contribuirá para questionar o conhecimento tido como padrão e permitirá novos posicionamentos sobre as manifestações culturais que são desvalorizadas. Referente à cultura ribeirinha, a qual é negligenciada pelo currículo escolar, os conteúdos programáticos poderão ser abordados abrindo espaço para as perspectivas deste contexto, permitindo olhar para

outros aspectos da história e manifestações culturais que foram inferiorizados e excluídos dos ambientes escolares.

A segunda possibilidade é o currículo como um espaço em que se explicita a ancoragem social dos conteúdos. Conforme Moreira e Candau (2007), “o que estamos propondo é que se evidenciem, no currículo, a construção social e os rumos subseqüentes dos conhecimentos, cujas raízes históricas e culturais tendem a ser usualmente ‘esquecidas’, o que faz com que costumem ser vistos como indiscutíveis, neutros, universais, intemporais.” (p. 36). Essa estratégia está relacionada à anterior, pois a partir da reescrita do conhecimento escolar, os alunos poderão perceber como determinado conhecimento surgiu, foi aceito e se difundiu. Desse modo perceberão como ocorre o processo de ancoragem social dos conteúdos e como algumas raízes históricas são desconsideradas. Essa percepção pelos estudantes os levará a questionar a estabilidade do conhecimento aceito como universal e as relações de poder que estão envolvidas e quem ganha e sai perdendo nessa disputa.

A terceira possibilidade é de elaboração de um currículo como espaço de reconhecimento das identidades culturais. Para Moreira e Candau (2007), “constitui um exercício fundamental tornarmo-nos conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos em que misturam ou se silenciam determinados pertencimentos culturais, bem como sermos capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los” (p. 38). O reconhecimento das próprias identidades culturais pelas comunidades ribeirinhas é de extrema importância para a luta e reivindicação de seus direitos. Nesse sentido, a escola deve promover ocasiões de autorreconhecimento de identidade tanto nos alunos quanto nos docentes e gestores, pois ainda se percebe a pouca consciência e valorização de suas identidades. Essa consciência e valorização acontece dentro da dinâmica de encontro com outras percepções e modos de vida, mas não se anula nesses encontros. Pelo contrário, toma consciência de si mesma e da importância das próprias raízes e de suas representações sociais.

A quarta possibilidade se refere ao currículo como espaço de questionamento de nossas representações sobre os “outros”. Essa estratégia se mostra como necessária pois, “junto ao reconhecimento da própria identidade cultural, outro elemento a ser ressaltado relaciona-se às representações que construímos dos outros, daqueles que consideramos diferentes.” (Moreira & Candau, 2007, p. 39). É necessário que os alunos tenham consciência da diversidade de identidades para que não ocorra que, por meio de suas próprias

representações, bloqueiem a compreensão e aceitação da identidade do outro. É importante a consciência de que a marca da diferença não é justificativa para a eliminação, dominação, inferiorização do outro. Por isso, o currículo pode atuar no sentido de desconstruir as representações etnocêntricas sobre o outro e promover um diálogo empático e rico em trocas culturais.

O que se percebe nas escolas é que as culturas de grupos inferiorizados, como os povos ribeirinhos, são representadas de forma estereotipada e estigmatizada por outros grupos, o que acaba fazendo com que esses alunos sofram preconceitos e sejam discriminados. Esses preconceitos acabam sendo internalizados também pelos ribeirinhos, os quais passam a desvalorizar sua origem e identidade. Por isso, é importante que haja um espaço de questionamento das representações individuais e coletivas impostas, para que as atitudes preconceituosas e excludentes sejam eliminadas ou amenizadas.

Por último, destaca-se a quinta possibilidade que é a do currículo como um espaço de crítica cultural, ou seja, “...que se expandam os conteúdos curriculares usuais, de modo a neles incluir alguns dos artefatos culturais que circundam o(a) aluno(a)”. (Moreira & Candau, 2007, p. 41). Essa estratégia prevê que a escola possa abrir as portas para diferentes manifestações culturais, inclusive dos grupos sociais inferiorizados. Nesse sentido, os elementos da cultura ribeirinha também estarão presente no processo educacional.

Essas possibilidades de elaboração de currículos culturalmente orientados poderão atuar de modo a valorizar as especificidades culturais das comunidades ribeirinhas e promoverão o reconhecimento e afirmação das identidades dos alunos que residem nesses contextos específicos da Amazônia Brasileira.

Considerações Finais

O escrito desenvolvido pretendeu, com a ajuda de textos relacionados com a temática em questão, afirmar a importância de que a educação leve em consideração as culturas locais e, mais especificamente, as identidades ribeirinhas, abundantes no contexto amazônico. Enfatizamos a necessidade de fomentar diálogos entre os conhecimentos consolidados em forma de ciência oficial, reconhecidos de modo geral e amplo nas sociedades, com os saberes cultivados regionalmente, ligados a modos de vida desenvolvidos em territórios e geografias específicas, em contextos históricos singulares. Enfatizamos o valor das culturas, muitas vezes

ainda um tanto isoladas dentro da grande Amazônia, com suas representações sociais e com relações muito próprias com a natureza e com formas de solidariedade diversas daquelas do universo do capital.

Com base nos autores e nas experiências compartilhadas na academia, constatamos, ainda, a predominância dos currículos orientados para a formação de seres humanos de forma genérica e descontextualizada. Isso significa, ao mesmo tempo, um desmerecimento daqueles saberes surgidos e promovidos nas comunidades das ilhas e das margens dos rios. Embora não seja possível e nem produtivo defender o simples cultivo isolado de culturas específicas, pois encontramos-nos conectados e globalizados, interagindo quase que ininterruptamente com outros modos de viver e pensar, postulamos que é, mesmo assim, importante que se leve em consideração nos processos pedagógicos aquilo que é vivido e orienta a vida no cotidiano.

É no envolvimento e nas relações de proximidade que a vida acontece, se alimenta e desenvolve. É nesse ambiente primário com linguagem própria e com sentidos específicos que o ser humano se enraíza. Se o privarmos ou cortarmos suas raízes, pode ser que se desenvolva bastante em alguns aspectos, mas ficará sem a energia e a seiva que provém do ambiente originário, privado de identidade própria.

Nos encontramos, pois, na tensão entre nossas origens, os contextos em que nossas vidas surgem, fincam suas raízes e se desenvolvem e, por outro lado, com um mundo de conhecimentos, técnicas, exigências provenientes de fora, alheias em grande medida, compartilhadas globalmente ou então a serviço de interesses econômicos e outros. Não é no isolamento e apego radical a culturas regionais que parece estar a solução e também não é no desenraizamento e perda no genérico e universalizado. Consideramos fundamental o fomento do diálogo curricular que coloque, lado a lado, em interação e movimento, as identidades socioculturais amazônicas e os conhecimentos gerais.

Nessa situação, as experiências dos sujeitos passam a ter valor, contribuindo tanto para o desenvolvimento pessoal e das culturas próprias quanto para o desenvolvimento de conhecimentos menos impessoais e indiferentes. Exercita-se, assim, o poder de ambos os lados, enriquecendo a todos. Olhares de consideração e valorização podem se desenvolver tanto por parte de quem olha de fora, como por parte de quem pertence a um ou outro grupo. Há, neste sentido, um trabalho a ser desenvolvido para que o próprio ribeirinho reconheça e se orgulhe de suas raízes e de sua identidade.

As escolas comportam cada vez maior diversidade de origens e culturas, podendo tornar-se um campo de exercício rico de solidariedade, de cuidado mútuo e de cuidado com a natureza. A adequada formação continuada dos educadores e das educadoras no que se refere à promoção desse diálogo parece ser um dos grandes desafios. Nenhuma mágica ou intromissão externa haverá de produzir mudanças efetivas, mas a transformação das mentalidades dos educadores pode ser um bom ponto de partida. Os currículos podem ser enriquecidos por meio do cultivo de posturas diferentes por parte dos envolvidos nos processos pedagógicos, integrando os conteúdos programáticos curriculares e os conhecimentos específicos da cultura ribeirinha.

O trabalho se alia, por isso, às vozes que consideram a importância da valorização das especificidades culturais ribeirinhas, pensando a educação como caminho para a formação de seres humanos inteiros, livres e realizados pessoal e socialmente.

Referências

Arroyo, M. G. (2008). *Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo*. Brasília Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

Brandão, C. (2000). *O que é Educação*. São Paulo: Ática.

Caldart, R. S. (Org.) (2002). *Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção*. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação Do Campo”. (Educação do campo: identidade e políticas públicas- Caderno 4).

Candau, V. M. (Org.). (2002). *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Canen, A., & Xavier, G. (2011). Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, 16(48).

Carvalho, M. (2012). A construção das identidades no espaço escolar. *Revista Reflexão e Ação*, 20(1), 209-227.

Chaves, M. (2001). *Uma experiência de Pesquisa-ação para gestão de tecnologias apropriadas na Amazônia: o estudo de caso do assentamento de Reforma Agrária Iporá* (Tese de Doutorado) Universidade de Campinas, Campinas.

Cruz, V. (2001). O Rio como Espaço de Referência Identitária na Amazônia: considerações sobre a Identidade Ribeirinha. In *XIV Encontro Nacional da Anpur*. Rio de Janeiro - RJ – Brasil.

- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 42º ed.
- Gil, A. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas.
- Hall, S. (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação e Realidade*, 15.
- Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- Hall, S., & Woodward, K. (2014). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lakatos, E., & Marconi, M. (2017). *Fundamentos da metodologia científica*. São Paulo: Atlas.
- Lima., & Andrade. (2010). Os ribeirinhos e sua relação com os saberes. *Revista Educação em Questão*, 38(24), 58-87.
- Moreira, A. F. B., & Candau, V. M. (2003). Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, 23.
- Moreira, A. F. B., & Macedo, E. F. (Org.) (2002). *Currículo, Identidade e Diferença*. Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidade. Portugal: Porto Editora.
- Neto, A. V. (2003). Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, 23.
- Sacristán, G. J. (2013). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso.
- Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 4(40), 143-155.
- Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 4(40), 143-155.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 12/03/2025
Aprovado em: 09/10/2025
Publicado em: 17/12/2025

Received on March 12th, 2025
Accepted on October 09th, 2025
Published on December, 17th, 2025

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The authors were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Silva, B. A., & Seibt, C. L. (2025). Desafios para diálogos entre currículo escolar e culturas ribeirinhas. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 10, e19726.