

Educação intercultural popular e a complexidade na Amazônia ribeirinha: análise do currículo oficial do município de Abaetetuba, Pará

Suellen Ferreira Barbosa¹, Ivana de Paula de Araújo Machado², Marcio Antonio Raiol dos Santos³

Resumo

Este estudo tem como objetivo realizar uma análise do Documento Curricular do Município de Abaetetuba para os anos iniciais do ensino fundamental (DCMA-EF), no estado do Pará, configurado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC). O recorte objetivou investigar a relação entre a interculturalidade articulada com a teoria da complexidade como fundamentação teórica, no intuito de tecer relações com a educação popular ribeirinha. Tendo em vista a pluralidade e diversidade de culturas e saberes que coabitam a região amazônica, a educação amazônica defendida neste artigo constrói relações com princípios freireanos de educação popular e educação do campo, na perspectiva da educação ribeirinha. Desse modo, este estudo resulta de uma análise documental postulada na técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011) e se ancora epistemologicamente na interculturalidade Freireana (1979; 1993; 2004; 2005) e na teoria da complexidade de Edgar Morin (2011; 2015). Os resultados apontam inconsistências na proposta pois não conseguem estabelecer uma relação dialógica entre as diversas culturas, sinalizando uma relação superficial com a interculturalidade. O DCMA-EF apresenta dificuldades em inter-relacionar a multidimensionalidade de saberes da Amazônia, fragilizando a concepção do currículo como uma unidade na diversidade, distanciando-se de uma perspectiva complexa de educação.

Palavras-chave

Interculturalidade. Complexidade. Currículo. Educação Popular. Educação do Campo.

¹ Mestra em Currículo e Gestão da Escola Básica pela Universidade Federal do Pará, Brasil; professora no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, *campus* Itaituba, Brasil; membro Grupo de Pesquisas e Estudos em Complexidade, Currículo Pós-Crítico, Inovação e Práticas Pedagógicas (GPECCIP/CNPq). E-mail: suellenferbar@gmail.com.

² Mestranda em Currículo e Gestão da Escola Básica na Universidade Federal do Pará, *campus* Belém, Brasil; bolsista Capes; membro do Grupo de Pesquisas e Estudos em Complexidade, Currículo Pós-Crítico, Inovação e Práticas Pedagógicas (GPECCIP/CNPq). E-mail: ivanamachad@yahoo.com.

³ Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, Brasil; professor titular da Universidade Federal do Pará, Brasil; vinculado ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares da Educação Básica; líder do Grupo de Pesquisa em Complexidade, Currículo Pós-Crítico, Inovação e Práticas Pedagógicas (GPECCIP/CNPq). E-mail: marsraiol@gmail.com.

Popular intercultural education and complexity in the riverside Amazon: analysis of the official curriculum of the municipality of Abaetetuba, Pará, Brazil

Suellen Ferreira Barbosa⁴, Ivana de Paula de Araújo Machado⁵, Marcio Antonio Raiol dos Santos⁶

Abstract

The study aimed to analyze the Curriculum Document of the Municipality of Abaetetuba for the early years of elementary education (DCMA-EF) in the state of Pará, as established by the Municipal Secretary of Education (SEMEC). The aim of the study was to investigate the relationship between interculturality articulated with complexity theory as a theoretical foundation, to create relationships with popular riverside education. Considering the plurality and diversity of cultures and knowledge that cohabit the Amazon region, the Amazonian education defended in this article weaves relationships with Freirian principles of Popular Education and Rural Education, from the perspective of Riverine education. This study results from a documentary analysis postulated in Bardin's (2011) content analysis technique and epistemologically anchored in Freirian's (1979; 1993; 2004; 2005) interculturality and Edgar Morin's (2011; 2015) complexity theory. The results point to inconsistencies in the proposal, as it fails to establish a dialogical relationship between the different cultures, emphasizing riverside culture, and signaling a superficial relationship with interculturality. The DCMA-EF presents difficulties in interrelating the multidimensionality of knowledge from the Amazon, weakening the conception of the curriculum as a unity in diversity, and distancing itself from a complex perspective of education.

Keywords

Interculturality. Complexity. Curriculum. Popular Education. Countryside Education.

⁴ Master in Curriculum and Management of Basic Schools, Federal University of Pará, State of Pará, Brazil; professor in Basic, Technical, and Technological Education, Federal Institute of Education, Science and Technology of Pará, Itaituba campus, Brazil; member of the Research Group on Complexity, Post-Critical Curriculum, Innovation and Pedagogical Practices (GPECCIP/CNPq). E-mail: suellenferbar@gmail.com.

⁵ Master degree student in Curriculum and Management of Basic Education, Federal University of Pará, Belém campus, State of Pará, Brazil; Capes scholarship holder; member of Research Group on Complexity, Post-Critical Curriculum, Innovation and Pedagogical Practices (GPECCIP/CNPq). E-mail: ivanamachad@yahoo.com.

⁶ PhD in Education, Methodist University of Piracicaba, State of São Paulo, Brazil; full professor at the Federal University of Pará, State of Pará, Brazil; linked to the Center for Transdisciplinary Studies in Basic Education; leader of the Research Group on Complexity, Post-Critical Curriculum, Innovation and Pedagogical Practices (GPECCIP/CNPq). E-mail: marsraiol@gmail.com.

Introdução

Este artigo busca debater uma educação múltipla, complexa e dialógica, em contraposição a uma educação monolítica e eurocêntrica. O conhecimento precisa revelar todos os componentes do tecido social, abrangendo a complexidade, a ordem e a desordem, as certezas e incertezas, o racional e o irracional, bem como as ações, interações e retroações (Morin, 2015).

No contexto da Amazônia paraense, especialmente no município de Abaetetuba/PA, a diversidade e complexidade biológica e social tornam as inter-relações culturais um ponto importante para problematizar, principalmente no âmbito curricular, visto como um artefato social que reflete a sociedade e suas relações. Segundo Lopes (2004) e Silva (2020), o currículo é um campo de disputas e embates, no qual os significados sociais e as identidades estão em constante conflito. Em uma região como a Amazônia, multicultural e diversificada, essa perspectiva deve ser repensada para além de currículos homogeneizantes, aproximando-se de políticas curriculares interdependentes e interculturais.

Para Freire (2004), a interculturalidade crítica é um processo de libertação que não se caracteriza pela justaposição de culturas, mas pela possibilidade de ser diferente sem medo. Nesse mote, a educação popular é um projeto que visa possibilitar a luta dos oprimidos por meio de sua conscientização política, um processo que deve ser construído com os sujeitos amazônidas e não para eles, levando em consideração os saberes e as múltiplas representações que os ribeirinhos constroem.

Assim, a legitimidade deste artigo reside na interação entre interculturalidade e complexidade no currículo, favorecendo uma relação dialógica entre o currículo e as culturas (Morin, 2011). Guiados por essas considerações, este estudo baseia-se na análise documental do Documento Curricular do Município de Abaetetuba/PA - ensino fundamental séries iniciais (DCMA-EF), proposto pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) de Abaetetuba, no Pará. Busca-se entender como a interculturalidade se apresenta no documento, aproximando-se de uma educação popular ribeirinha. Para isso, baseamo-nos na interface dialógica entre a interculturalidade e complexidade, a partir do pensamento decolonial.

O artigo está organizado em três tópicos: o primeiro relaciona a interculturalidade e a busca de uma educação decolonial; o segundo evidencia as aproximações entre a interculturalidade e a complexidade, aplicada ao campo curricular; e o terceiro apresenta as análises do DCMA-EF, refletindo sobre a existência de uma perspectiva ribeirinha/camponesa no documento. Por fim, apresentamos nossas conclusões e considerações.

Educação popular ribeirinha, interculturalidade crítica e educação decolonial: caminhos insurgentes para comunidades epistêmicas da Amazônia

Sob a égide da Modernidade, a humanidade se encontrou com um precipício civilizatório, visto que o projeto político, ético e epistêmico, derivado do pensamento moderno, que foi erigido com base em uma democracia duvidosa, em uma ética individualista e egoísta, pautada em uma epistemologia única e, conseqüentemente, por uma cultura única, tem gerado profundas crises. Dentre elas, a crise na ciência, na economia, na política, na educação e culminou com uma crise socioambiental, um caos capilarizado, que conseguiu alcançar as nossas subjetivações e as nossas identidades (Baniwa, 2019).

No contexto insurgente do Brasil, surge um novo processo educativo, a educação popular, a partir das lutas dos movimentos sociais. Paulo Freire, um dos principais expoentes dessa discussão no Brasil, propôs uma educação que direciona o educando à autonomia, ao respeito e reconhecimento dos saberes populares, ao desenvolvimento da consciência crítica e da cidadania participativa. Essa educação insurgente tem como objetivo central a superação das desigualdades sociais e a defesa do respeito e da legitimação das diversas formas de vida.

Nessa dinâmica, voltamos nossa atenção para a Amazônia paraense, com sua complexa teia de saberes, identidades e diversidades culturais, com uma cultura singular de estreita relação com a natureza e uma cosmogonia ligada ao mítico, ao simbolismo e ao poético, ainda convivem com as marcas de um passado de servidão, dominação, coerção e exclusão, oriundos das utopias emancipatórias e suas verdades inquestionáveis, da imposição da visão antropocêntrica e da narrativa colonial (Barbosa *et al.*, 2023).

É importante ressaltar que a complexa teia de saberes dos povos das florestas, que entrelaçam a educação da/na Amazônia, é sustentada por uma modalidade de ensino específica, chamada de educação do campo, que, conforme o Decreto nº 7352/2010, destina-se a ofertar Educação Básica e Superior às populações do campo, sendo: agricultores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, quilombolas e outros. Dentro desse mosaico populacional amazônico, gostaríamos de nos deter à educação ribeirinha, destinada especificamente aos povos que residem em proximidade com os rios.

As limitações impostas pelo ideário moderno provocaram resistência em populações que buscam superar barreiras sociais rígidas. Essa resistência se manifesta em movimentos que defendem a intercientificidade, intepistemologia e interculturalidade, reconhecendo a existência de várias ciências e a multiculturalidade da sociedade (Baniwa, 2019; Candau, 2008).

Nesse contexto, surge o pensamento decolonial, uma crítica ao colonialismo europeu e suas consequências no modo contemporâneo de agir e pensar. Santos (2022) destaca a decolonialidade como uma episteme que evidencia o silenciamento de culturas e saberes não eurocêntricos e a expropriação natural e cultural. No campo educacional, a diversidade cultural é problematizada na perspectiva intercultural, especialmente na América Latina, onde movimentos sociais denunciam discriminação, injustiças e preconceitos e reivindicam maior reconhecimento político e cultural (Candau; Russo, 2010).

Nesse cenário, no que tange ao Brasil, as influências advindas desse momento intercontinental de questionamentos de epistemologias opressoras nascem, a partir das lutas dos movimentos sociais, um novo processo educativo, conhecido como educação popular. Acerca desse conceito, Oliveira (2015) discute que, fundamentada pelo pensamento emancipador freireano, é um movimento que defende pautas de valorização de saberes vivenciados na prática social, objetivando a legitimação do saber popular que, historicamente, foi alvo de silenciamentos.

Dentro dessa perspectiva, o reconhecimento da sociedade como multicultural e da escola como produtora e responsável pela socialização de significados, demanda mudanças e a necessidade de apresentar respostas ao pluralismo cultural, de maneira que tenhamos a criticidade de buscar a ordem dominante e hegemônica por meio de uma educação decolonial e intercultural que sobreponha esse olhar para além do que é posto, de tal forma a desocultar processos naturalizados. Para Candau (2020, p. 681), “é possível afirmar que a perspectiva decolonial permite radicalizar a proposta da educação intercultural crítica”.

É importante frisar que interculturalidade é um conceito que, por ser político, tem suas polissemias na medida que é usado por diferentes correntes políticas. Walsh (2002), ao mapear as diferentes descrições do conceito de interculturalidade, as caracterizou em tradicional e crítica. A concepção tradicional se sustenta na evidenciação das diferenças culturais e esconde as relações de poder e subordinação que estão por trás de um discurso vazio da diversidade. Além disso, a autora aponta que tal corrente tem como consequência a naturalização das relações sociais, sem discutir suas origens desiguais. Ou seja, é uma concepção que não tem como certa a superação das desigualdades, mas sim a manutenção sistemática delas.

Por outro lado, a concepção crítica surge no movimento social indígena equatoriano, já com o propósito de transformação não somente educacional, mas social. De acordo com Walsh (2002), surge como estratégia de denúncia das relações de subjugação impostas pelo colonialismo sobre os outros povos. Ademais, as relações culturais não são naturais, mas, sim,

socialmente construídas e impostas, existindo uma relação direta entre subalternidade e colonialidade.

No Brasil, a proposta de uma educação intercultural surgiu principalmente das reivindicações por valorização cultural dos povos indígenas e afrodescendentes e do movimento da educação popular, fundamentado no pensamento de Paulo Freire (Oliveira, 2015). A interculturalidade freireana está intrinsecamente ligada à educação popular de Freire, que emergiu em um contexto histórico de resistências populares contra a opressão e a alienação de uma cultura dominante. Essa educação se baseia nos saberes vivenciados na prática social, desafiando a legitimação social do saber popular, historicamente desvalorizado em relação ao saber científico, devido a seu corte de classe, gênero e etnia. Assim, o respeito a esses saberes se insere no contexto cultural, implicando o respeito aos saberes culturais apreendidos em suas práticas sociais e pressupõe o diálogo, ou seja, uma relação dialógica entre eles (Oliveira, 2011).

Além disso, Freire (1993) afirma que, dentro dessa esfera dialógica, é necessária a “unidade na diversidade”, isto é, o reconhecimento da diferença entre as culturas, das especificidades das opressões, e de que a luta pela libertação tem de ser coletiva, congregando forças políticas. Sobre isso, Morin (2011) nos diz que o ser humano é ao mesmo tempo singular e múltiplo, constituindo ele próprio um cosmo. Assim, é a unidade humana que traz em si as múltiplas diversidades. Portanto, a diversidade cultural e a pluralidade de indivíduos precisam estar inseridas em um circuito recursivo e dialógico, no qual a compreensão da diversidade se dá na unidade que emerge da diversidade.

Assim, a interculturalidade, em Freire, baseia-se não apenas na compreensão das diferenças e tensões entre culturas, mas principalmente na valorização das relações interculturais, que envolvem a dialogicidade e a eticidade (Oliveira, 2011). Diante disso, quando tratamos especificamente da educação amazônica paraense, cenário recheado de um contexto diverso e plural culturalmente, é fulcral pensarmos em uma educação territorializada, ou seja, que dialogue com a realidade da Amazônia, que seja “intersistêmica” e um território de negociação, em que as várias ciências lutem por seu espaço, traçando saberes e práticas culturais que constituam, a partir da interculturalidade, comunidades epistêmicas da Amazônia, uma teia de conhecimento construídos com e para os sujeitos amazônicos (Baniwa, 2019).

Vale ressaltar que o conceito de comunidades epistêmicas da Amazônia a que nos referimos, que, por sua vez, estão assentadas nos construtos pós-críticos, mantêm certos traços

sociológicos característicos da abordagem das comunidades epistêmicas dominantes⁷. No entanto, consideramos mais produtivo focalizar tanto o modo como as necessidades são produzidas e significações são hegemonizadas em resposta às questões educacionais em contextos interculturais, quanto os impactos que os discursos, e não seus portadores, têm na produção dessas mesmas demandas e nas políticas educacionais interculturais (Pimentel Júnior, 2018).

Por isso, é necessário entender que a educação da/na amazônica precisa dar conta da multiplicidade de saberes coexistentes nessa região, inclusive para a educação que acontece fora dos centros urbanos, na qual as comunidades epistêmicas amazônicas possam garantir essa profusão de discursos, com o objetivo de resguardar, valorizar e legitimar os discursos dos moradores dos diferentes biomas e regiões amazônicas.

Isto posto, esse movimento complexo deve nos envolver de maneira que tenhamos a criticidade de buscar uma educação popular amazônida, decolonial e intercultural, que sobreponha esse olhar para além do que é posto, de tal forma que nos currículos, materiais didáticos, ações e práticas escolares possamos desvelar e/ou desocultar processos naturalizados.

Por um currículo intercultural, complexo e ribeirinho para a educação amazônica

Várias são as questões quando pensamos em currículo. Desse modo, destacamos que, para Lopes e Macedo (2011), dentro do “mundo” chamado de currículo, coabitam ideias de organização, experiências, e condições de aprendizagem que estejam conectadas ao processo educativo. E, diante das mudanças no mundo contemporâneo, as propostas curriculares, ancoradas nas teorias pós-críticas⁸ de currículo, nos direcionam para novas influências e abordagens no campo curricular, como cultura, identidade, subjetividade, raça, gênero, sexualidade, discurso e linguagem, ou seja, há uma valorização da pluralidade de identidades

⁷ Uma comunidade epistêmica formada a partir de profissionais provenientes de uma variedade de campos disciplinares e outros *backgrounds* sócio-históricos e identitários. Embora possam pertencer a diferentes campos disciplinares, as comunidades epistêmicas apresentam um conjunto de crenças e princípios normativos compartilhados, os quais proveem os membros da comunidade com uma racionalidade baseada em valores para a ação social. Este tipo de comunidade gera um isolamento contextual e subjetivo que tende a inviabilizar as indeterminações e os hibridismos culturais, dando a pensar que as subjetividades são originárias e plenamente firmadas a partir de *backgrounds* colecionados em outros espaços-tempos de atuação política. Isso reverbera no potencial heurístico da abordagem, criando uma linguagem plenamente concreta e objetiva, dando a pensar que as significações produzidas em cada contexto são puras e atuam mecanicamente em coalizão umas com as outras, a partir da circulação entre contextos (Haas, 1992; Bhabha, 2013).

⁸ O currículo pós-crítico busca realizar no campo educacional brasileiro transformações pensando em práticas educacionais que apontem para uma multiplicação de sentidos, para as variadas linguagens que o currículo traz como verdades que podem ser modificadas, com novas possibilidades e invenções (Silva, 2020).

que, por vezes, integram o mesmo sujeito. Assim, para Duarte (2011, p. 247): “Se existem milhares de culturas particulares, existirão milhares de currículos”.

Dentro da perspectiva pós-crítica, o currículo intercultural se destaca entre os “milhares de currículos”. Trata-se de uma proposta dinâmica e em constante movimento, pautada, principalmente, nas relações, inter-relações e inter-retroações entre as diferentes culturas. Nesse contexto, o currículo se torna um “território contestado”, que deve acolher e enaltecer as múltiplas identidades, subjetividades, diversidades e saberes historicamente silenciados e sufocados.

Candau (2013) reforça a necessidade de as propostas curriculares questionarem e refletirem sobre a visão essencializada da constituição desses saberes, potencializando assim um processo fundamental na interculturalidade: o empoderamento. Esse processo promove a construção da autoestima e, conseqüentemente, da autonomia em um horizonte de emancipação social.

Ao encontro das reflexões de Freire (1993), a relação entre empoderamento e emancipação social tem suas raízes nas discussões políticas travadas pelos movimentos sociais e na problematização da opressão social, apontando para segmentos sociais discriminados por fatores étnicos, de classes sociais, entre outros. Dessa forma, esta relação se torna uma premissa da educação libertadora e é o eixo central das propostas curriculares interculturais que têm como base o pensamento de Freire. Sendo assim, o currículo intercultural freireano deve ser pautado na dialogicidade, no debate epistemológico das relações entre os saberes, assim como no debate ético político das relações entre as culturas. Dentro dessa perspectiva, o currículo é a soma de cada tipo de aprendizagem e de ausências que o estudante obtém, como consequência de estar sendo escolarizado, exercendo um papel fundamental na construção da identidade de uma comunidade e seus sujeitos (Sacristán, 2017; Oliveira, 2011).

A urgência pela (re)construção de tessituras pautadas, sobretudo, na dialogicidade nos reporta para o pensamento complexo defendido por Edgar Morin (2015). Para ele, a chave da complexidade é a necessidade de entender a união entre simplificação e complexidade, a interação entre análise e síntese, sujeito e objeto, indivíduo e contexto, educador e educando, e a complementaridade dos processos para compreender a realidade de forma menos redutora.

No centro das questões curriculares interculturais, diante do arco-íris de narrativas plurais que compõem a realidade amazônica e as distintas formas de existir dos povos da floresta, urge a necessidade de tornar indissociáveis as relações entre vida e ideia, saber popular e ciência, prosa e poesia, saber e fazer, teoria e prática e o mítico e o real. Essas articulações

tecem uma educação comprometida com uma formação humana multidimensional e preocupada com as subjetividades (Barbosa; Silva; Santos, 2023).

Sob o olhar da complexidade, as subjetividades vão sendo constituídas a partir de múltiplos elementos e de processos ou condições nas quais a relevância de uma não pode ser entendida desprezando suas relações com a outra, tecida pela articulação do individual com o social e como configuração de sentidos e significados. Assim, as subjetividades, tanto individuais quanto coletivas, se formam mutuamente, pois os processos que ocorrem nos sistemas vivos são codeterminados e influenciados, demonstrando a existência de relações mútuas e complementares entre eles (Moraes, 2010).

Nesse sentido, o currículo intercultural deve abarcar a complexidade das experiências humanas, uma teia formada por fios que se entrelaçam a partir das diferenças e das vicissitudes oriundas dessas inter-relações. Tal pressuposto é importante pois traz à tona a contextualização do currículo, bem como a relevância das influências socioculturais na dinâmica de construção do conhecimento.

Consequentemente, a complexidade nos ajuda a repensar o currículo a partir do entrelace dos diferentes olhares e das múltiplas vozes que se cruzam, a fim de evitar que a dominação cultural seja instituída como única via de entendimento da realidade educacional, como reitera Freire (1979, p. 56): “ou a educação é um processo de libertação e transformação ou não é educação”. Dessa forma, o currículo se torna um complexo cultural tecido por relações ideologicamente organizadas e inventadas. Configurando-se um campo de lutas e de constantes ressignificações (Lopes; Macedo, 2011; Lopes, 2004;). Portanto, as mudanças que almejamos nos processos educativos, em especial da região amazônica, devem se iniciar nas propostas curriculares.

Seguindo nessa direção, aquele currículo da modernidade, baseado em certezas estanques, linear, dualista e sustentado por uma ciência única, não consegue mais dar respostas às demandas multiculturais e multidimensionais da educação amazônica. Não obstante, as propostas curriculares da região devem ser uma unidade em que coabitam as diversidades, um espaço no qual a objetividade dos processos educativos esteja impregnada das subjetividades que formam os sujeitos da Amazônia

Para isso, é indispensável que o currículo esteja inebriado por questões complexas e interculturais e envolvido em um ambiente de relações mutantes, recursivas e dialógicas entre o poder, a identidade, o conhecimento e a consciência, em prol de uma educação emancipadora. Moraes (2010), ancorada nos escritos de Freire (2005), reforça essa necessidade de uma educação preocupada com a formação de sujeitos amazônicos, que são atores e autores de sua própria história e coautores das histórias coletivas que acontecem ao seu redor.

Desse modo, construir uma proposta curricular que nos aproxime da perspectiva intercultural, alinhada com os pressupostos da complexidade, requer reflexões e transformações de atitudes que trazem incertezas, mas que permitem reorganizar o conhecimento com um currículo que transite pelo contexto híbrido das culturas amazônicas, o que nos conduzirá à análise do DCMA-EF, no próximo tópico.

Análise do documento curricular do município de Abaetetuba/PA: rastreando a inter-relação entre interculturalidade freireana, complexidade e a educação ribeirinha

O Documento Curricular do município de Abaetetuba/PA é composto por 393 páginas e está direcionado ao ensino fundamental anos iniciais. A proposta tem como marco inaugural o ano de 2019, trazendo como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018) e o Documento Curricular do Estado do Pará Educação Infantil (Pará, 2018).

Vale ressaltar que o lócus de investigação deste artigo se constitui na realidade educacional do município de Abaetetuba, cidade situada na mesorregião do nordeste paraense. O território de Abaetetuba, palavra originária do tupi que significa “Terra de homens fortes e valentes”, abriga uma diversidade populacional que se concentra em áreas urbanas e áreas rurais. Nesta, existe uma expressiva população ribeirinha e quilombola, advindas das 72 ilhas e de comunidades remanescentes de quilombo, como aponta Rodrigues (2023). Ainda, é necessário considerar a população urbana, que tem também um peso significativo na construção identitária da cidade, principalmente pelo intercâmbio social e cultural que esta tem com a capital do estado, Belém/PA.

No tocante à estrutura, o documento está dividido em cinco seções: 1. Processo de reelaboração curricular do município de Abaetetuba; 2. O currículo da rede pública municipal de Educação de Abaetetuba/PA; 3. O processo de ensino aprendizagem no contexto da rede pública municipal de educação de Abaetetuba/PA; 4. Modalidades e etapas de ensino; e 5. ensino fundamental anos iniciais.

Assim, a incursão analítica deste estudo está fundamentada por uma pesquisa documental. Concordamos com Cellard (2021), quando considera a relevância da análise documental, que propicia uma compreensão histórica e social. Desse modo, todos esses elementos norteadores do documento foram, a partir do suporte teórico, do pensamento moriniano e freireano, alvos de nossas análises nesse estudo. Na referida perspectiva, utilizamos a técnica de análise de conteúdo, seguindo o fluxo proposto por Bardin (2011): pré-análise, exploração de material e tratamento dos resultados e, por fim, as inferências.

Perfilhamos, como elementos bases nas análises e interpretações, os estudos acerca da interculturalidade e da teoria da complexidade, buscando indícios de identificação de uma educação ribeirinha/campo, seguindo os pressupostos defendidos por Paulo Freire e Edgar Morin, respectivamente, em seus diversos escritos. Nessa perspectiva, os autores apresentam pensamentos similares e, muitas vezes, complementares, no que tange às inter-relações e inter-retroações entre as culturas, com destaque para o debate epistemológico das relações entre os saberes ético-políticos das relações entre as culturas, bem como a importância da dialogicidade e interatividade na interculturalidade.

Portanto, começamos com três princípios fundamentais do pensamento complexo: o dialógico, a recursividade e o hologramático (Morin, 2015). Vale destacar que essa escolha se deu em virtude da proximidade desses princípios com os construtos da interculturalidade com base no pensamento de Paulo Freire.

Para tanto, o primeiro princípio está focado na importância do diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais, pelos qual as diferenças são dialogicamente construídas. Desse modo, os diversos saberes e culturas não podem estar justapostos nas propostas curriculares, e sim compreendidos como necessários um ao outro, repousando na ideia de que as políticas de igualdade e as políticas da diferença são, ao mesmo tempo, complementares e antagônicas. Isto é, permitem que a igualdade se explicita nas diferenças que são assumidas como referência comum, rompendo, dessa forma, com o caráter monocultural da cultura escolar (Freire, 1993; Candau, 2008).

O segundo princípio, a recursividade, nos direciona a um currículo que é, ao mesmo tempo, produto e produtor da padronização, hegemonização e pelo caráter monocultural da educação. Dessa forma, o currículo intercultural, alinhado com o pensamento complexo, deve romper com o processo linear de causa e efeito. Já o terceiro princípio, o hologramático, nos permitiu olhar para o documento como um fio que compõe a grande teia da educação básica, partindo do local (Abaetetuba/Pará) para o global, compreendendo que o todo está na parte e

vice-versa, para além de uma abordagem reducionista, buscando a inter-relação com contexto mais amplo (Morin, 2015).

Partindo desses pressupostos, em uma análise preliminar, identificamos que a palavra interculturalidade aparece apenas uma vez no documento. Desse modo, lançamos o nosso olhar investigativo aos termos similares, como multiculturalismo, diversidade, cultura e a palavra ribeirinho, como podemos observar no Quadro 1.

Quadro 1 – Recorrência de termos nas seções e subseções

Conceitos	Quantitativos	Quantitativos por seção	Seções e subseções do documento
Cultura	640	3	Princípios
		30	Respeito a diversas culturas abaetetubense e suas inter-relações
		19	Consciência política e histórica da diversidade
Diversidade	162	8	Concepções de currículo
		2	Princípios
		12	Respeito a diversas culturas abaetetubense e suas inter-relações no espaço e no tempo
		9	Consciência política e histórica da diversidade
Intercultural	1	1	Eixos estruturantes
Multicultural	3	1	Respeito a diversas culturas
		1	Abaetetubense e suas inter-relações no espaço e no tempo
		1	Eixos estruturantes
Ribeirinho*	141	128	Eixos estruturantes
		1	Princípios
		1	As especificidades do currículo do EJA
		2	Diagnóstico e especificidades da EJA
		2	Nas ilhas a EJA está presente em comunidades
		1	Formação profissional na área de Empreendedorismo
		1	A educação no campo no município de Abaetetuba
		2	Dimensões territoriais e saberes tradicionais no contexto abaetetubense
		1	Concepção de infância e criança e a formação da identidade
		1	Educação infantil do/no campo e quilombola
		1	Educação infantil quilombola

Fonte: Os autores (2024)

Observamos que estes termos são recorrentes em subseções específicas do DCMA-EF, a saber: Concepção de currículo; Princípios; Respeito a diversas culturas abaetetubense e suas inter-relações no espaço e no tempo; Eixos estruturantes; Consciência política e histórica da diversidade. Dessa maneira, direcionamos nossas análises a estas seções e, a partir daí, tomando como base os escritos de Bardin (2011), criamos categorias que serviram para realizar a abjunção do documento analisado.

A proposta parte da investigação de duas grelhas elaboradas de categorização: interculturalidade em uma perspectiva multicultural assimilacionista; interculturalidade com vestígios de uma relação dicotômica entre unidade e diversidade. Para fins de didatizar o estudo, seguem abaixo as respectivas análises.

Interculturalidade em uma perspectiva multicultural assimilacionista

Nessa categorização, nossa proposição de análise considera um fragmento extraído da seção secundária da concepção de currículo do DCMA-EF, tendo como intento explicitar a perspectiva epistemológica desse currículo e a sua relação com o multiculturalismo na perspectiva intercultural, no intuito de perceber como a educação popular ribeirinha está posta.

Portanto, o currículo ao expressar a biografia, a identidade da unidade escolar, seu ser e fazer que deva estar para além de conteúdos e disciplinas, tem a ver com a perspectiva de oportunizar condições de conhecimentos, humanização, emancipação social, política, econômica, cultural dos estudantes, de modo que abranja e enalteça as diversidades regionais e locais de maneira ampla, concreta, significativa, dinâmica, democrática, inclusiva, ética e moral (Abaetetuba, 2019, p. 18).

O excerto acima sinaliza a importância de elaborar uma proposta curricular que enalteça a diversidade e seja contextualizado. Entretanto, não há no DCMA-EF nenhuma menção nem aos estudos culturais e nem à perspectiva multicultural de currículo. À luz de Moreira (2010), frente aos desequilíbrios culturais, a incorporação da diversidade cultural nos currículos acontece por meio da proposta multicultural.

Corroborando com esse pensamento, Candau (2020) salienta que admitir a centralidade da cultura e a relevância de incorporar a pluralidade cultural demanda a construção de um currículo multiculturalmente orientado, pautado em uma vertente pós crítica de currículo, que, por sua vez, inclui, em seu horizonte, o propósito de desestabilizar as relações de poder envolvidas nas situações em que as diferenças coexistem.

Ademais, constatamos que no DCMA-EF há uma excessiva preocupação com os aspectos ontológicos do currículo. Isto é, o manuscrito evidencia uma série de conceitos sobre o currículo e, para isso, utiliza vários autores como referência, no entanto, sem nenhuma interconexão entre as propostas apresentadas. Nesse sentido, o documento parece que construiu uma “colcha de retalhos”, na qual as diferentes vertentes de currículo estão justapostas e sem uma definição clara da concepção que o documento adota, apontando para uma possível neutralidade.

No que tange às questões multiculturais, Candau (2020) afirma que essa possível neutralidade pode conduzir ao universalismo, visto que ambos nos levam a constituir uma realidade que não é questionada. O aprofundamento dessas questões acaba assentado na cultura ocidental e europeia, portadora da universalidade, e isso se ratifica na prevalência da incorporação da cultura ribeirinha no documento, porém, sem a perspectiva de evidenciar as relações de poder existentes entre as culturas, reiterando o discurso da neutralidade.

Para elucidar tal questão, buscamos nos aproximar da abordagem multicultural defendida pelo documento, analisando um dos únicos trechos do DCMA-EF, na seção A Consciência Política e Histórica da Diversidade, em que o termo “multicultural” apareceu, a saber:

A educação para as Relações Étnico Raciais, voltados para os quilombolas, deve desde a infância, conscientizá-las das diversidades existentes no âmbito escolar. Para isso, [...] o planejamento, execução e avaliação da educação e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática (Abaetetuba, 2019, p. 86).

No trecho acima observamos um cuidado do DCMA-EF no que tange à conscientização das diversidades existentes diante da sociedade multicultural. Contudo, destacamos uma incongruência, visto que a conscientização deve colocar em xeque o caráter monocultural e, ao mesmo tempo, levantar questionamentos e reflexões acerca do enaltecimento de determinadas culturas em detrimento de outras. Para tanto, são necessários debates, conflitos e dissensos, questões estas que não parecem priorizadas no documento.

Sobre isso, Candau (2008) aponta que a ausência de conflitos e de uma relação dialógica entre as culturas favorece que toda a pluralidade cultural seja integrada na sociedade e incorporada na cultura hegemônica, sem levantar discussões sobre o caráter homogeneizador do currículo. Nesse viés, a proposta curricular estaria atrelada ao multiculturalismo assimilacionista, como reitera Candau (2008, p. 20): “entende o multiculturalismo apenas como

um dado da realidade e não como uma maneira de atuar e transformar a sociedade”.

A fragilidade das relações entre culturas e carência de debates epistemológicos entre os saberes afastam diametralmente a proposta curricular do pensamento freireano. No debate sobre a interculturalidade, Oliveira (2015), ancorada nos escritos de Freire (2004), chama atenção para a importância das relações dialógicas entre as culturas, não se restringindo à questão de apenas compreender a cultura do outro. Assim, “o problema é de relação: a verdade não está nem na cultura de lá e nem na minha, a verdade do ponto de vista da minha compreensão dela, está na relação entre as duas” (Freire, 2004, p. 75).

Considerando a realidade insular do município de Abaetetuba e a pluralidade cultural da região amazônica, não basta somente reconhecer essa diversidade, é necessário evidenciar as interações e inter-relações entre elas. Caso contrário, o currículo estaria se distanciando da dialogicidade. A esse respeito, a seção Princípios do DCMA-EF ressalta:

princípios basilares que se assentam no Respeito às diversas culturas Abaetetubense e suas inter-relações no espaço e no tempo, na Educação para a sustentabilidade ambiental, social e econômica e na Interdisciplinaridade no processo ensino-aprendizagem, trazendo para o debate curricular aspectos inerentes aos costumes, as experiências e modos de vida dos povos que vivem em Abaetetuba com suas riquezas social, política, econômica e cultural distribuídas nas mais diversas comunidades rurais (Abaetetuba, 2019, p. 21).

Ao relacionarmos tal excerto aos princípios da complexidade, constatamos que a proposta intercultural se distancia de uma relação dialógica, ou seja, ao não explicitar como a interação entre saberes acontece, o documento não deixa claro como as culturas das comunidades ribeirinhas e outras, inseridas na realidade abaetetubense, dialogam com o contexto e com o global, denotando uma displicência do DCMA-EF com as inter-retroações. Vale ressaltar que estas são fundantes na dialogicidade defendida por Morin e Freire.

Portanto, ao não provocar uma reorganização intercultural em cadeia, as culturas não se enriquecem e nem se (re)organizam no processo de ensino-aprendizagem, por estarem presas à visão reducionista e estanque, sinalizando a ausência do que Morin (2011) denomina de “auto eco organização”. Por sua vez, tal inconsistência não permite que o princípio da recursividade se faça presente, ao passo que o DCMA-EF sinaliza uma relação superficial com o multiculturalismo, dificultando a ressignificação do currículo como intercultural.

Interculturalidade com indícios de uma relação dicotômica entre unidade e diversidade

A estreita relação que o documento busca estabelecer entre as diferentes culturas é um avanço, se considerarmos as dificuldades em inter-relacionar a multidimensionalidade de saberes da Amazônia em uma proposta curricular, principalmente se focalizarmos no conceito de cultura, presente na subseção Respeito, as diversas culturas abaetetubenses e suas inter-relações no espaço e tempo que o DCMA-EF adota.

A cultura é composta por saberes, práticas, regras e crenças transmitidas entre gerações. Esses elementos controlam a sociedade e mantêm a complexidade psicológica e social. Cada cultura é única, existindo nas e através das culturas” (Morin, 2011, citado por Abaetetuba, 2019).

Contudo, esse aparente suspiro inovador, por meio da aproximação com os construtos da complexidade, apresenta incongruências. Considerando que DCMA-EF, em relação ao reconhecimento da existência da diversidade na escola, utiliza como referência as Bases da Educação Nacional em seu Art. 3º, argumentando que o ensino deverá ser ministrado com base nos seguintes princípios:

I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância (Brasil, 1996).

Inferimos daí que o DCMA-EF se orienta apenas pelo princípio da igualdade, destoando de um aspecto fundante da interculturalidade, a construção da igualdade a partir da sua articulação com a diferença. Candau (2008) afirma que essa preocupação implica reconhecer e valorizar as diferenças culturais e os diversos conhecimentos, permitindo a reconstrução do que consideramos “comum” a todos, assegurando que diferentes sujeitos socioculturais se identifiquem nele.

Ao encontro do pensamento moriniano, constatamos que, ao sufocar a articulação entre diferença e igualdade, o manuscrito oficial se distancia do princípio da dialogicidade, pois não leva em consideração o caráter ambivalente dessa união e nem compreende que os conceitos são, ao mesmo tempo, antagônicos e complementares.

Dentro dessa perspectiva, Morin (2011) afirma que destacar somente a diversidade cultural pode acabar minimizando ou ocultando a unidade humana. Ao contrário, é apropriado conceber a unidade que assegure e favoreça a diversidade, a diversidade que se inscreva na

unidade, pois o ser humano é, ao mesmo tempo, singular e múltiplo, ou seja, é constituído de uma relação paradoxal em que não só as partes estão no todo, como o todo, simultaneamente, está nas partes, sendo concebido por meio do princípio denominado hologramático. Para tanto, Freire (2004) ressalta que a busca pela unidade na diferença, a luta por ela, como processo, significa o começo da criação da interculturalidade.

Ao transpormos esses elementos da complexidade para o DCMA-EF, constatamos que o documento consegue reunir aspectos culturais importantes para a educação étnico-racial, com destaque para os saberes quilombolas, dos ribeirinhos e dos povos tradicionais que coabitam a região (Abaetetuba, 2019). Conquanto, essas diversidades ocupam o mesmo espaço curricular, mas não estabelecem uma teia de relações. Sendo assim, o DCMA-EF se distancia do princípio hologramático, pois o currículo não se constitui como uma unidade na diversidade. Não obstante, demonstra indícios de uma relação dicotomizada entre ambos.

Considerações finais

O entretecer pela Amazônia abaetetubense nos conduziu aos fios que tecem a sua complexa teia de saberes, identidades e diversidades culturais, as distintas formas de existir dos povos da floresta. Nessa perspectiva, as questões culturais não podem ser ignoradas pelos currículos. Desse modo, as propostas curriculares precisam ser concebidas como espaços de cruzamento e negociação cultural, para além da mera justaposição de saberes. Para tanto, é fulcral romper com as barreiras que impedem a construção de um currículo multicultural, que esteja imbricado em uma teia de inter-relações, estabelecidas a partir da dialogicidade e da conscientização da relação de complementaridade entre a unidade e a diversidade.

Assim, a nossa incursão no DCMA-EF deslinda as suas intenções introdutórias de reunir aspectos culturais importantes para uma educação multicultural. Entretanto, diante das inconsistências no que tange às formas de inter-relacionar essas culturas, com ênfase na cultura popular ribeirinha, sinaliza a ausência da dialogicidade e, por conseguinte, a aproximação com abordagem multicultural assimilacionista. Além disso, apresenta indícios de uma relação dicotomizada e estanque entre a unidade e a diversidade que, por sua vez, afasta o documento dos princípios da recursividade e do hologramático, fundantes para a complexidade.

Dito isso, acreditamos que deve ser inerente às propostas curriculares, na e para Amazônia, a construção de um processo de comunicação e aprendizagem entre as culturas, para o desenvolvimento de um novo sentido por meio das diferenças. Isto é, entrelaçadas com os diálogos interculturais e complexos.

Referências

- ABAETETUBA. Secretaria Municipal de Educação. **Documento Curricular do Município de Abaetetuba**: educação infantil e ensino fundamental. Abaetetuba: Semec, 2019.
- BANIWA, G. **Educação escolar indígena no século XXI**: encantos e desencantos. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.
- BARBOSA, S. F.; SILVA, F. S.; SANTOS, M. A. R. Currículo e interdisciplinaridade na Amazônia brasileira: análise do Documento Curricular do estado do Pará à luz da Teoria da Complexidade. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-24, 2023. DOI 10.23925/1809-3876.2023v21e59446. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/59446>. Acesso em: 20 abr. 2024.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.
- CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2010000100009&script=sci_abstract. Acesso em: 2 jan. 2025.
- CANDAU, V. M. **Ressignificando a didática na perspectiva intercultural**. GECEC. Rio de Janeiro: PUC; CNPQ, 2013.
- CANDAU, V. M. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, p. 678-686, 2020. DOI 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54949. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>. Acesso em: 2 jan. 2025.
- CELLARD, A. Análise documental. In: POUPART, J. *et al.* (org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2021. p. 295-316.
- DUARTE, N. Pela superação do esfacelamento do currículo realizado pelas pedagogias relativistas. In: TORRIGLIA, P. L. *et al.* (org.). **Currículo**: teorias e métodos. Florianópolis: UFSC, 2011. p. 245-256.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1979.

- FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Unesp, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2005.
- HAAS, P. Introduction: epistemic communities and international policy coordination. **International Organization**, Cambridge, v. 46, n. 1, p. 1-35, 1992.
- LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Rev. Bras. Educ.**, v. 26, p. 109-118, 2004. DOI 10.1590/S1413-24782004000200009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bjF9YRPZJWWyGJFF9xsZprC/>. Acesso em: 28 abr. 2024.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MORAES, M. C. Complexidade e currículo: por uma nova relação. **Revista Latinoamericana Polis**, Colômbia, v. 9, n. 25, p. 289-311, 2010. Disponível em: <https://journals.openedition.org/polis/573?lang=pt>. Acesso em: 30 abr. 2024.
- MOREIRA, A F. B. **Pesquisador em currículo**. Belo Horizonte. Autêntica, 2010.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- OLIVEIRA, I. A. Cultura e interculturalidade na educação popular de Paulo Freire. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 25, p. 109-124, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71521708007>. Acesso em: 23 abr. 2024.
- OLIVEIRA, I. A. **Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil**. Curitiba: CRV, 2015.
- PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. **Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino infantil**. Belém: SEDUC-PA, 2018.
- PIMENTEL JÚNIOR, C. Políticas curriculares, diferença, pertencimento: ponderações sobre o uso do conceito de comunidades epistêmicas em chave pós-estrutural. **Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 41, p. 213-241, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819412018213>. Acesso em: 2 jan. 2025.
- RODRIGUES, D. D. **Às margens do Maratauíra: (re)pensando a prática docente a partir da vivência dos alunos e professores do colégio Engels em Abaetetuba-PA**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em História) – Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2023. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/737097>. Acesso em: 2 jan. 2025.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.
- SANTOS, B. S. **Descolonizar: abrindo a história do tempo presente**. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Boitempo, 2022.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

WALSH, C. (De)construir la interculturalidad: consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. *In*: FULLER, N. (org.). **Interculturalidad y política**: Desafíos y posibilidades. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú, 2002. p. 115-142.

Submetido em 5 de junho de 2024.

Aprovado em 29 de junho de 2024.