



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

## **ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA SOBRE A DIVERSIDADE DE SABERES E O CURRÍCULO: AUSÊNCIAS E DESAFIOS**

Marcileno Nunes Lima<sup>1</sup>  
Dilma Oliveira da Silva<sup>2</sup>

*UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ*  
*marcilenonunes@yahoo.com.br*

### **Resumo**

Este estudo tem como principal objetivo analisar a importância dos fundamentos epistemológicos e dos diferentes saberes e sua relação com o currículo praticado pelas instituições de ensino formais, em detrimento de conhecimentos oriundos das várias experiências de vida dos ilhéus. Focalizamos os saberes populares vivenciados na Ilha de Pacamorema, localizada no município de Curuçá-PA e a importância que deveria ter para o processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, pretendemos discutir os dados obtidos com a pesquisa bibliográfica, não apenas dar espaço à educação e aos saberes populares da referida ilha, mas, também, descrever alguns saberes inscritos através das práticas culturais nessa localidade que podem ser analisados e estudados nas instituições escolares de forma a contribuir para a diversidade do conhecimento. Através de uma análise epistemológica, destacamos ainda, que a diversidade do conhecimento pode contribuir com o paradigma emergente reconhecendo e validando os saberes populares inscritos nas diversas e distintas realidades amazônicas. Usamos como principais bases teóricas para fundamentar essa discussão: Brandão (2010), Santos (2002), Morin (2000), Dussel (1994), Geertz (2008), Silva (2007) e Oliveira (2007 e 2016). Como caminho metodológico, utilizamos para esse estudo apenas pesquisas bibliográficas, com abordagem qualitativa, por se tratar de uma pesquisa em andamento e sem, ainda, dados de campo estruturados. E por fim, o resultado dessa discussão sinaliza a necessidade de diálogos entre saberes formais e não formais, apresentando assim um desafio para as instituições formais de ensino em abrir-se aos saberes que são construídos pelos diferentes grupos sociais, especificamente pelos habitantes da comunidade referida.

**Palavras-chave:** Saberes, Currículo, Educação, Ilha de Pacamorema.

---

<sup>1</sup> Graduado em Matemática pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), em Filosofia pela Faculdade Pan Americana (FPA), Especialista em Gestão Educacional: administração, orientação e supervisão escolar pela Faculdade Integrada Brasil Amazônia (FIBRA), mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Pará (UEPA) e membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Meio Ambiente (GRUPEMA). E-mail: marcilenonunes@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Graduada em Geografia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), em Licenciatura em Computação pela Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), Especialista em Gestão Ambiental e Desenvolvimento sustentável na Amazônia pela Faculdade Ipiranga, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Pará (UEPA) e membro do Grupo de Pesquisa Cultura e Memórias da Amazônia (CUMA).. E-mail: dilmasilv@gmail.com



## **Introdução**

A pretensão não está no enfoque detalhado dos distintos modelos de racionalidades, e seus representantes, desenvolvidas pela ciência no transcurso da história da humanidade e sim no reconhecimento dessas etapas para melhor compreensão de sua importância ao que se pretende construir na Amazônia: uma ciência a partir dos múltiplos e diferentes saberes epistemologicamente construídos.

Assim, entendendo que as práticas culturais permeiam relações e dimensões contidas no imaginário, nos saberes e nas ações entre diferentes grupos de pessoas, evidenciando os elos educacionais presentes na vivência dessas manifestações, produzindo saberes de acordo com seu tempo e espaço e, apesar disso, percebe-se que esses saberes ficam marginalizados à educação formal. Diante desse contexto surgiu o interesse em discutir, bibliograficamente, e por uma abordagem qualitativa, Minayo, (2009), a relação da diversidade de saberes e o currículo educacional desenvolvido na Ilha de Pacamorema, localizada na mesorregião nordeste paraense e microrregião do salgado, no município de Curuçá, Estado do Pará.

Diante do exposto, esta discussão estrutura-se da seguinte forma; primeiro apresentaremos a diversidade de saberes e a epistemologia; em seguida traremos os saberes populares e o currículo escolar; no terceiro tópico focaremos nas práticas ilhéus relegadas no currículo escolar e, por fim, faremos algumas considerações relacionadas as ausências dos saberes do cotidiano ilhéu que persistem em desafios.

Evidencio que o interesse por essa discussão se deu a partir das “provocações” circundantes ao paradigma emergente, fazendo visualizar sua importância ao contexto amazônico.

### **1 Diversidade de saberes e a epistemologia**

Autores como Santos (2010), Morin (2011), Oliveira (2007 e 2016), Dussel (1994), Charlot (2000) trazem consigo perspectivas de discussão e um olhar diferenciado sobre a ciência, se contrapondo ao modelo positivista (paradigma dominante). Essa contraposição se deu, para Santos (2010) devido à crise do paradigma dominante, emergindo uma nova visão conceitual de mundo, de pessoa e da forma de olhar os novos “objetos” de estudo, dando relevância aos diferentes saberes e práticas educativas contidas nas inúmeras realidades sociais, demonstrando conhecimentos diversos, definida como paradigma emergente.



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

Nesse contexto, Brandão (2002) afirma que as práticas culturais permeiam relações e dimensões contidas no imaginário, nos saberes e nas ações entre diferentes grupos de pessoas, deixando evidentes os elos educacionais presentes na vivência dessas manifestações. Desse ponto, podemos entender a cultura como criação do homem e, no seu interior, são desenvolvidas práticas e ações as quais constituem a educação, que representa algo específico do homem e a partir daí ele apreende saberes de acordo com seu tempo e espaço.

“Ali, onde os fios da Vida transformados em memórias, em palavras, em gestos de sentimentos recobertos do desejo da mensagem, recriam a cada instante o mundo que entre nós inventamos desde que de somos seres humanos, e com este estranho nome: cultura. Cultura, uma palavra universal, mas um conceito científico nem sempre aceito por todos os que tentam decifrar o que os seus processos e conteúdos querem significar, e que misteriosamente existe tanto fora de nós, em qualquer dia de nosso cotidiano, como dentro de nós, seres obrigados a aprender desde de criança e pela vida afora, a compreender as suas várias gramáticas e a “falar” as suas várias linguagens.” (BRANDÃO, 2002, p. 16-17)

Essas práticas educativas na sociedade amazônica se caracterizam pela interação de povos diversos, manifestações diferenciadas que representam uma diversidade de conhecimentos que podem e devem ser analisados como contribuidoras de uma melhor relação social. Esses saberes, antes desconsiderados e postos à margem da ciência agora são realidades nos contextos acadêmicos da região norte brasileira, embora ignorados pelos adeptos da “ciência dura” ou aceitos com ressalva.

Isso se deu por conta das várias transformações ocorridas na forma de conceber a ciência. Santos (2010b) e Oliveira (2016) caracterizam essas transformações a partir do paradigma emergente, que supere o dualismo de conhecimento (natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, ...); que vise a “ação humana projetada no mundo a partir de um espaço-tempo local”; que todo conhecimento seja autoconhecimento; e, que conhecimento científico visa construir-se em senso comum.

“A tendência desse paradigma emergente é a da valorização na ciência, não apenas do abstrato, do racional, mas do vivido, do cotidiano e do imaginário. Esse pensar a ciência sobre outro paradigma que não apenas o da racionalidade traz, também novos referenciais sobre o ser humano em suas relações sociais e educacionais”. (OLIVEIRA, 2016, p. 110)

Corroborando com esta forma de pensar, nos deparamos com Dussel (1994), apontando que a América Latina passara por processos de construção de autonomia, saindo do “eurocentrismo” dominador para alcançar um novo modelo de relação cultural e de conhecimento libertador a partir de uma filosofia pautada na criticidade de sua realidade.



# III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

A libertação preterida por Dussel (1977) se centra na política, na economia, na ecologia, na questão erótica, na cultura, na pedagogia e na religião dos mais diversos grupos sociais, fazendo com que a “razão do outro” seja reconhecida pela consciência ética. Dessa forma, acontecerá a superação dos modelos científicos baseados em questões capazes de comprovações, voltando-se ao reconhecimento epistemológico de realidades como ciência.

“Chamamos de consciência ética a capacidade que se tem de escutar a voz do outro, palavra transontológica que irrompe de além do sistema vigente. É possível que o justo protesto do outro ponha em questão os princípios morais do sistema. Somente quem tem consciência ética pode aceitar o questionamento a partir do critério absoluto: o outro como outro na justiça” (DUSSEL, 1977, 65)

No contexto cultural libertário, o homem cria e re-cria seu mundo, representado por símbolos e significados. Assim, Geertz (2008, p.147) explica que “é por intermédio dos padrões culturais, amontoados e ordenados de símbolos e significados que o homem encontra sentido nos acontecimentos, através dos quais ele vive”, onde a cultura representa o saber experiente de uma comunidade, um saber obtido graças à sua organização espacial, na ocupação do seu tempo, como meio de defender e manter suas formas de relação humana.

Oliveira (2003, p. 17) explica que é “pelo encontro de diferentes forças de saberes que se transformam em uma onda de ideias que avançam de forma avassaladora no processo de construção do conhecimento” e, Santos (2010), defende o não silenciamento dos saberes comuns, com a perspectiva de uma ciência que valorize ações educativas do cotidiano como contribuidoras para o desenvolvimento social e científico.

“O debate sobre a diversidade epistemológica do mundo apresenta hoje duas vertentes: uma, que poderíamos designar por *interna*, questiona o caráter monolítico do cânone epistemológico e interroga-se sobre a relevância epistemológica, sociológica e política da diversidade interna das práticas científicas, dos diferentes modelos de fazer ciência, da pluralidade interna da ciência; a outra vertente interroga-se sobre o exclusivismo epistemológico da ciência e centra-se nas relações entre as ciência e outros conhecimentos, no que podemos designar por pluralidade externa da ciência.” (SANTOS, 2010a, p. 144)

A pluralidade, e diversidade, externa da ciência está pautada por Morin (2007) na obra “Os Sete saberes populares à educação do futuro”, pois:

“As ciências humanas são elas próprias fragmentadas e compartimentadas. Assim, a complexidade humana torna-se invisível e o homem desvanece “como um rastro na areia”. Além disso, o novo saber, por não ter sido religado, não é assimilado e nem integrado. Paradoxalmente assiste-se ao agravamento da ignorância do todo, enquanto avança o conhecimento das partes. (MORIN, 2007, p. 48)



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

O novo saber carece de desdobramentos e encorajamento acadêmico-científico diante de realidades com expressões de saberes locais, “das partes”. Para isso, é imprescindível a mudança na forma de compreender o homem e suas condições de existência na relação com o pensamento construído como ciência, a partir da interdependência de saberes.

A partir dessas análises, verificaremos a relação e a importância das práticas educativas não escolar, presentes no contexto Amazônico, as quais representam a especificidade dessa região, caracterizadas por diferentes comunidades, dentre elas a Ilha de Pacamorema.

Essa Ilha possui como bases de subsistências a pesca artesanal, a mariscagem e o sistema de agricultura itinerante da mandioca, fontes de sobrevivências, conhecimentos e aprendizados geradores de saberes expressos pela relação social e cultural, representando um valor educativo nessa relação desses saberes, dissociados do pensamento dominante.

“Um ser vivo não está situado em um ambiente: está em relação com um meio. Está biologicamente aberto para esse meio, orientado para ele, dele se alimenta, o assimila, de maneira que o que era elemento do meio se torna recurso do ser vivo. A relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo.” (CHARLOT, 2000, p. 78)

Com isso, Nunes (2003) afirma que a identificação da ciência moderna serve como paradigma, como modelo epistemológico comum às diferentes disciplinas e áreas do conhecimento, mas admite variedade interna, permite contrapor um conjunto de temas, objetos, teorias, exemplares e concepções que “fazem” a ciência dominante a outros que começam a desenhar os contornos de um paradigma alternativo, o que Santos (2003) caracteriza como “conhecimento-emancipação”.

## **2 Saberes populares e o currículo escolar**

A Ilha de Pacamorema (Curuçá-PA), minúscula parte amazônica, com relevância à vida de seus habitantes e outros que de lá fizeram a impulsão para voos além das remadas nas canoas, das puxadas de tiradeiras redes de pesca e calões de redes e puçás, e dos muitíssimos cortes na terra escaldante nos roçados para fins de subsistências. Estas afirmações se tornam necessárias por conta das principais bases de subsistências ilhéu: a pesca artesanal, a mariscagem e o sistema de agricultura itinerante da mandioca. Dentre as modalidades de pesca artesanal, está contida a “Pesca do Salto” praticada por pescadores com o objetivo



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

estritamente de “sustento” familiar e comercialização em escala estrita.

“[...] O trabalho que recria continuamente essas relações reúne aspectos visíveis e invisíveis, daí porque está longe de ser uma realidade simplesmente econômica. Nas sociedades ditas “tradicionais” no seio de certos grupos agroextrativos, o trabalho encerra dimensões múltiplas, reunindo elementos técnicos com o mágico, o ritual, e enfim, o simbólico.” (DIEGUES, 2000, p. 167)

A “Pesca do Salto”, representa um modo de vida daquela comunidade, evidenciando uma estrutura organizada e planejamento na confecção de materiais específicos utilizados, como: poronga, vela e aparadeira; e na pesca enquanto tal, pois ela só pode ser realizada em “noites escuras”. O desenvolvimento dessas ações constitui aprendizados revelados nas manifestações de seu trabalho no ciclo contínuo das gerações.

Por conta disso, acreditamos que a realidade em que se desenvolvem esses saberes ilhéus, pela prática da “Pesca do Salto”, se caracteriza como um espaço de expressão social e cultural no contexto amazônico, representando um valor educativo nessa relação de saberes, visto pelos olhares externos, inobservados pela ação educativa formal.

“Conhecer, na dimensão humana, (...) não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. (...) O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção (...) Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito, e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer” (FREIRE, 1992a, p. 27).

Freire (1992) nos remete a um processo educativo significativo a partir dos “conteúdos” já inscritos pela prática experiente dos sujeitos da educação, diferentemente da ação daquele professor que entra na sala e cumpre o ritual corriqueiro, desprovido de vida. Ao invés disso, a prática do professor pudesse estar atenta ao grau de consciência dos sujeitos envolvidos na prática vivenciada, embora Brasil (1997) apregoe essa não dicotomia às práticas de sala de aula.

Com isso, Sancristan (2000) afirma que “o currículo prescrito, quanto a seus conteúdos e a seus códigos, em suas diferentes especialidades, expressa o conteúdo base da ordenação do sistema, estabelecendo a sequência do progresso pela escolaridade e pelas especialidades que o compõem”, referenciado a prática técnico-linear, a neutralidade da racionalidade, a passividade de educandos e educadores, a contradição com a realidade presente e a “verdadeira ciência”.



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

Ignorando a dimensão sócio histórica dos sujeitos construtores de conhecimento, inseridos em um contexto social particular, axiológico e intencional, excluindo os sujeitos da prática ao procurar aprisionar o espaço-tempo do cotidiano escolar de forma que essa epistemologia permaneça inquestionável e a educação atrelada com o status quo social, cultural e econômica da desigualdade.

“(…) como é possível que haja dissenso, (…) que, de repente, da escola pública possam surgir pensadores socialistas se a escola é exclusivamente um mecanismo de reprodução da ideologia dominante e dos hábitos dominantes. (…) O que faz com que os professores aceitem ser, consciente ou inconscientemente, os reprodutores do sistema capitalista.”. (TORRES, 1993, p.59 e 60)

Pensar em modelos voltados para um currículo transformador da prática escolar demanda planejamento organizacional tendo como base um processo de construção coletivo e crítico da prática pedagógica fim de que não se tornem superficiais e sua efetivação seja consistente.

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 7-8)

Como afirma Torres (1997): “Ora, se poder e conhecimento são sinônimos, em muitas propostas pedagógicas rotuladas de progressistas há uma contradição entre o que se pretende para a sala de aula e o que se propõe como momento de planejamento para o professor.”

O planejamento da prática pedagógica voltada para os saberes práticos dos educandos, rechaçaria a dicotomia entre planejadores e executores, processos e produtos para incluir novos conhecimentos e superar as dificuldades contidas nas ações pedagógicas dentro de sala de aula. Para isso, é imprescindível a coerência do planejar com processo ensino-aprendizagem, implementando na construção curricular os valores, as intenções e as práticas coletivas comunitárias, dialogais.

Para Freire (1997) dialogar é problematizar o fazer-pedagógico e suas respectivas consequências, é suscitar exigências para a mudança. As respostas sempre em construção, baseadas inclusive nas contradições do constituído e processar a reconstrução da prática, em que diferentes concepções pedagógicas se estabelecem.



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

Frequente no processo educativo está a negação, pelos professores, da prática pedagógica concreta, com a tendências de ignorar o conhecimento dos sujeitos culturais e sócio históricos nela envolvidos. O ato de ignorar dos professores, implica na negação da fala dos educandos, comprometendo o processo de ensino/aprendizagem quando se trata da questão psicológica, cultural, epistemológica e sociológica.

“É necessário, não obstante, justificar este medo do diálogo, e a melhor maneira é ‘racionalizá-lo’. É falar de sua inviabilidade; é falar da ‘perda de tempo’. Daí que, entre eles, como ‘distribuidores’ do saber erudito e seus alunos, jamais será possível o diálogo. E o anti-diálogo se impõe, ainda, segundo os que assim pensam, em nome, também da ‘continuidade da cultura’.” (FREIRE, 1992a, p. 54).

Percebe-se que as atividades curriculares de sala de aula se dissociam dos saberes inscritos nas atividades praticadas no roçado, na mariscagem ou das diversas modalidades de pesca inscritas no espaço dos ilhéus. Com isso, mantem-se despercebida a concepção educativa prepositiva daquela propositiva em que a prática é coerentemente construída com os alunos como sujeitos inseridos em uma realidade concreta específica, com diferentes anseios e expectativas culturais, sem aprisionar e subjugar tempos-espacos históricos.

Conceber limitação e estaticidade ao conhecimento e ao que se aprende e se ensina no contexto escolar ignoram quaisquer possibilidades de identificar a causa geradora disso, o sistema educacional. O conhecimento não é limitado e nem estático, mas se mantem refém da prática pedagógica que, muitas vezes, ignoram as dimensões e critérios de escolha como referências epistemológicas e sua gênese sociocultural. Igualmente são relevados os processos históricos e contextos de construção e de reconstrução do fazer educativo.

### **3 Práticas ilhéus relegadas no currículo escolar**

O contexto escolar revela os múltiplos comportamentos de alunos e professores, de falas diversas e situações ocorridas em espaços não escolares. Contudo, essas expressões de vida são secundarizadas pelo fazer pedagógico formal. As vivências e contextos da existencialidade são distanciados do currículo porque a este torna-se desnecessária as condições materiais, culturais e sociais concretas que interagem na constituição dos sujeitos e não fazem parte das positivities proclamadas, são veementemente ignoradas e rejeitadas em nome de verdades identitárias, descontextualizadas das práticas educativas vividas.

“[...] práticas educativas do ponto de vista epistemológico assume um significado para além da educação formal, incorpora práticas cotidianas e formação de valores no campo ambiental. Numa perspectiva ampla configura-se como uma dimensão da





**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

“educação para sociedades sustentáveis” e está relacionada com a constituição de um campo da educação ambiental. [...] a educação para as sociedades sustentáveis assenta-se nos quatro alicerces resultantes dos trabalhos da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, tais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser.” (SILVA, 2008, p. 110)

As práticas educativas estão para além do processo de educação formal e, aqui, estendem seu significado para a dimensão ambiental para os saberes ambientais praticados pelos habitantes da Ilha de Pacamorema.

Essas práticas educativas,

“ [...] advém do vivido que se internaliza no indivíduo, no seu mundo, influenciando seu modo de agir, sua linguagem, tanto no aspecto racional como no imaginário, seguidas por discursos que se incorporam ao longo da vida. O senso comum e o contexto estão implícitos e não podem ser simplesmente eliminados, constituindo-se no cerne do processo cognitivo.” (FLORIANI, 2011, p. 122)

Na concepção pedagógica convencional, currículo é sinônimo de conteúdo, correspondendo este a um rol de conhecimentos preestabelecidos. Como decorrência dessa afirmação, o ato de educar se restringe à prática transmissora desses conteúdos com a expectativa propedêutica de adaptação à realidade social, remetendo à análise dos critérios para a seleção dos conteúdos escolares e suas respectivas implicações sociais.

“Tradicionalmente, duas grandes tendências marcaram os estudos e as práticas curriculares. De um lado as propostas que veem o currículo como conjunto de conteúdos e, de outro, os que defendem a ideia de que o currículo é constituído por um conjunto de experiências vivenciadas na escola ou sob supervisão da mesma. Entretanto, estas orientações, em decorrência de novos estudos no campo educacional, vão sendo ressignificadas ao longo desse século.” (SANTOS, 2000, p. 34),

Dessas implicações remontamos práticas concretas de vida que fomentam práticas educativas praticadas pelos habitantes de Pacamorema: medida de área a ser roçada, queimada e plantada, bem como os espaçamentos das “covas” utilizadas no plantio da mandioca e do milho (culturas mais comuns da ilha); os mutirões; a fabricação de louças e utensílios de argila; confecção de redes e tarrafas para utilização nas diversas modalidades da pesca artesanal; as diferentes modalidades de captura do camarão; a extração do sururu, a pesca do salto e as especificidades inseridas nela, as histórias contadas e a confecção dos utensílios para o fazimento da farinha são algumas formas de saberes implícitos aqueles ilhéus.

“Na medida em que, no termo extensão, está implícita a ação de levar, de transferir, de entregar, de depositar algo em alguém, ressalta, nele, uma conotação indiscutivelmente mecanicista. Mas, como este algo que está sendo levado,



# III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

transmitido, transferido (para ser, em última instância, depositado em alguém – que são os camponeses) é um conjunto de procedimentos técnicos, que implicam em conhecimento, que são conhecimento, se impõem as perguntas: será o ato de conhecer aquele através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe pacientemente um conteúdo de outro? Pode este conteúdo, que é conhecimento de, ser ‘tratado’ como se fosse algo estático? (...)” (FREIRE, 1992a, p. 25)

Um posicionamento ético-crítico em relação à prática em sala de aula é a melhor referência para buscarmos respostas a essas questões e evidenciar os saberes educativos das práticas de ilhéus e ilhoas. Sabemos que, ao longo dos anos, alunos, sociedade, normas, valores morais, conhecimentos, objetivos educacionais e sociais, critérios avaliativos e todos os fatores presentes no processo pedagógico, sofrem modificações e que a significância do processo ensino/aprendizagem está relacionada à contextualização das atividades.

No entanto, esses conhecimentos da vivência concreta são negados em nome de um conteúdo programático estratificado que, de uma forma ou de outra, deve ser rigorosamente seguido como se fosse juízo de fato, mesmo que continue a ser um testemunho anacrônico da história que se passa além da sala de aula e dos livros didáticos.

Assim, nos deparamos com uma escola que deixa de discutir a grande maioria dos conhecimentos e dos objetos socioculturais com os quais a sociedade convive. Ficando evidente que não há lugar nessa escola para a história contemporânea, para as suas práticas socioculturais, para a ciência e tecnologia do nosso século, nas quais diariamente tropeçamos, para a linguagem viva do educando e de sua comunidade que é construtora dos conhecimentos e significados que dão o sentido concreto às suas vidas, para as diferentes formas de compreensão do espaço e das relações socioeconômicas próximas e distantes que tanto influenciam o cotidiano dos habitantes da Ilha de Pacamorema.

## 4 Considerações

No cotidiano da Ilha de Pacamorema são vivenciados múltiplos saberes herdados por diferentes gerações os quais poderiam ser considerados, analisados e estudados nas instituições formais de ensino.

Considerando esses saberes necessários para os contextos dos currículos escolares, de modo que eles não se dissociem de outros saberes e das diferentes práticas vivenciadas, impulsionando a um desafio de articular momentos organizacionais em função da inserção dos conhecimentos práticos a um currículo popular crítico que reorienta a ação pedagógica, objetivando a qualidade do ensino da escola pública, voltado à emancipação das comunidades relegadas, a partir da superação das práticas pedagógicas convencionais, em que a construção



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

coletiva se dá como processo de conquista da autonomia da unidade escolar e de formação permanente dos educadores.

Nesse sentido, o processo de construção curricular inicia-se com a percepção das possibilidades de mudanças da realidade observada a partir da problematização refutatória das teorias político-pedagógicas que a justificam, pois segundo Adorno (1993, p. 69): “(...) os conhecimentos não caem do céu. Ao contrário, o conhecimento se dá numa rede onde se entrelaçam pré-juízos, intuições, inerções, autocorreções, antecipações e exageros, em poucas palavras, na experiência, que é densa, fundada, mas de modo algum transparente em todos os seus pontos”.

Assim, as práticas docentes inscritas na Unidade Escolar da Ilha de Pacamorema devem estar atentas às existências desses diferentes saberes vivenciados pelos ilhéus, pois eles, conforme Furtado (2002) não podem ser secundarizados para que não haja descrédito de sua importância para essa educação formal.

Portanto, o que se pretende é desvelar o autoritarismo da prática convencional não participativa, provocando necessidade da participação de todos os segmentos da comunidade escolar no processo de construção do currículo, um movimento de envolvimento geral concebido como uma exigência para a organização de um fazer pedagógico coerente com as expectativas declinadas nos discursos pedagógicos. Utopia, por ora.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. & HORKHEIMER, Max (1944). **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como Cultura**. Campinas, São Paulo: Mercado de letras, 2002.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. – Porto Alegre: Artmed, 2000.

DIEGUES, Antoinio Carlos (Org). **Etnoconservação: novos rumos para a conservação da natureza**. São Paulo: HUCITEC/NUPAUB-USP, 2000.

DUSSEL, Enrique D. **Filosofia da Libertação na América Latina**. Co-produção Edições Loyola: São Paulo. Editora Edicol: México, 1977.

\_\_\_\_\_. **El encubrimiento del Indio: 1492** (Hacia el origen del mito de la modernidade). 2ª edição – México: Editorial Cambio XXI, 1994.



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
**E D U C A Ç Ã O**

FLORIANI, Nicolas. **Saberes e práticas de territórios agroecológicos**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2011. 362p.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Extensão ou comunicação?** (10ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FURTADO, Lourdes Gonçalves. **Pesqueiros reais & pontos de pesca. Traços da territorialidade haliêutica ou pesqueira amazônica**. In: Boletim Paraense do Museu Emilio Goeld. Antropologia, vol. 18, nº 1. Belém-PA, 2002.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1ª Ed. [Reimp.]. Rio de Janeiro: LTC, 2006. 323 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução**. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.); tradução de BAPTISTA, Maria Aparecida- Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA, Maria das Graças da. **Práticas educativas ambientais, saberes e modos de vida locais**. Belém: Revista Cocar, v. 01 nº 1 jan/jun 2007

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 12ª edição – São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2007.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina – 17ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

NUNES, João Arriscado. **Um discurso sobre as ciências 16 anos depois**. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.). **Cartografias Ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas**. Belém: CCSE-UEPA, 2003.

\_\_\_\_\_. **Epistemologia e educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas**. Petropolis, RJ: Vozes, 2016.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. ROSA, Ernani F. da F. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. Porto: Afrotamento, 2003. p. 55-80.

\_\_\_\_\_. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção para um novo senso comum: vol. 4)

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências**. 7ª edição – São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Introdução a uma Ciência Pós-Moderna**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

TORRES, Carlos Alberto. **Sociologia política da educação**. São Paulo: Cortez, 1993.