

AS CONTRIBUIÇÕES DA INTERCULTURALIDADE CRÍTICA PARA O CONTEXTO EDUCACIONAL AMAZÔNICO

Leidiane Monteiro Duarte de Moraes¹

José Anchieta de Oliveira Bentes²

Maria Catarina Wanzeler Carvalho³

Resumo

Este estudo aborda a importância da interculturalidade crítica no ambiente educacional amazônico. Trata-se de uma pesquisa teórica, cujo objetivo é analisar as contribuições de autores da interculturalidade crítica no contexto educacional amazônico. As discussões indicam que para a aprendizagem acontecer, de forma significativa, é preciso que os/as docentes reconheçam e utilizem os conhecimentos prévios dos/as discentes sobre sua realidade local, partindo destes para alcançar novas aprendizagens. Para isso, os conhecimentos culturais da comunidade devem estar presentes no currículo e na proposta pedagógica das escolas.

Palavras-chave: Conhecimentos. Interculturalidade crítica. Educação

THE CONTRIBUTIONS OF CRITICAL INTERCULTURALITY TO THE AMAZON EDUCATIONAL CONTEXT

Abstract

This study addresses the importance of critical interculturality in the Amazonian educational environment. This is a theoretical research, whose objective is to analyze the contributions of authors of critical interculturality in the Amazonian educational context. The discussions indicate that for learning to happen in a meaningful way, teachers need to recognize and use the students prior knowledge about their local reality, starting from these to

¹ Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Especialista em Libras na Educação Inclusiva (FIBRA), e em Psicopedagogia e Supervisão Escolar (FUTURA). Pedagoga, com licenciatura plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3197571363032930> Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5412-3899> E-mail: leidianemdmoraes@gmail.com

² Pós-doutoramento em educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, doutorado em Educação Especial (UFSCAR), mestrado em Letras - Linguística (UFPA), especialização em Linguística aplicada ao ensino-aprendizagem do Português (UFPA) e graduação em Letras (UFPA). Professor adjunto da Universidade do Estado do Pará. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0804431852151011> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1134-3677> E-mail: <https://orcid.org/0000-0003-1134-3677>

³ Mestrado em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Graduação em Letras - Português pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7744629896346212> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6343-6528> E-mail: wanzelercatarina@gmail.com

achieve new learning. To this end, the community's cultural knowledge must be present in the schools curriculum and pedagogical proposal.

Keywords: Knowledge. Critical Interculturality. Education

LOS APORTES DE LA INTERCULTURALIDAD CRÍTICA AL CONTEXTO EDUCATIVO AMAZONICO

Resumen

Este estudio aborda la importancia de la interculturalidad crítica en el entorno educativo amazónico. Se trata de una investigación teórica, cuyo objetivo es analizar los aportes de autores de interculturalidad crítica en el contexto educativo amazónico. Las discusiones indican que para que el aprendizaje ocurra de manera significativa, los docentes necesitan reconocer y utilizar el conocimiento previo de los estudiantes sobre su realidad local, basándose en esto para lograr nuevos aprendizajes. Para lograrlo, los conocimientos culturales de la comunidad deben estar presentes en el currículo y la propuesta pedagógica de las escuelas.

Palabras clave: Conocimiento. Interculturalidad crítica. Educación

INTRODUÇÃO

Historicamente, a escola sempre foi reconhecida como local de aprendizagem dos conhecimentos considerados como formais, válidos e verdadeiros de acordo com as ciências, como a matemática, a estatística, as ciências físico-químicas e experimentais e as ciências sociais. Por muitos anos, o reconhecimento dos conhecimentos populares e culturais, principalmente de grupos minoritários, foi negligenciado e apagado dos currículos escolares, priorizando-se o ensino e a aprendizagem dos conhecimentos apenas de uma determinada classe e cultura, ou seja, as pertencentes a classe dominante, a burguesia.

A discussão que propomos versa a organização curricular e as práticas pedagógicas que utilizem e valorizem as diferentes culturais dentro do ambiente educacional, denominada por Candau(2016); Oliveira (2015) de interculturalidade crítica.

Nessa via, Paulo Freire (1987) traz grandes contribuições ao defender a importância de se utilizar os conhecimentos culturais das/os discentes, tornando-os/as protagonistas do processo de aprendizagem, possibilitando

novas formas de organização curricular e a inserção deles no mundo a partir de um pensamento crítico e emancipatório.

Nesse contexto, Freire (1987), afirma que a superação da opressão, sofrida por grupos menos favorecidos, só será possível por meio da inserção crítica destes na realidade social. O autor denomina como *práxis*, ou seja, a “reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1987, p. 14). Pois, é por meio de uma educação crítica que podemos redirecionar a compreensão e o respeito para outras realidades sociais.

Em todas as regiões do Brasil, existem culturas e conhecimentos muito peculiares de cada local, os quais devem ser identificados e valorizados na sala de aula. Na região Amazônica, especificamente, no Estado do Pará, possuímos e reproduzimos uma variedade de conhecimentos que são próprios da nossa região, voltados para tradições e imaginários que envolvem os seres da natureza, ou seres místicos que representam esta relação entre o ser humano e o espaço local.

Os conhecimentos desses povos são os mais diversos, a depender da comunidade, que vão além das cosmologias mítica e espiritual, envolvem conhecimentos sobre a coleta dos frutos, da pesca artesanal, da caça, das formas de habitar, de se proteger, de curar, de cozinhar, de comer e de conviver em harmonia, em integração com a natureza.

Esses posicionamentos vão contra a perspectiva colonizadora que prescreve a apropriação privada e o saque do que designam como recursos da natureza, por meio do monocultivo, da mercantilização da terra, das águas, dos bens da natureza, o que Malheiro, Porto-Gonçalves e Michelotti (2021) designam como o agro - mínero - hidro - bio - carbono - negócio, um vez que investem na “militarização da questão agrária da Amazônia” com os objetivos “de segurança nacional e acúmulo de poder do Brasil como potência regional, em um contexto de alinhamento subordinado aos interesses dos EUA, inclusive militares” (Malheiro; Porto-Gonçalves; Michelotti, 2021, p. 73).

Diante do exposto, apresentamos como proposta principal deste estudo: analisar as contribuições de autores da interculturalidade crítica para o fortalecimento do contexto educacional na Amazônia.

Este estudo é resultado de reflexões e discussões realizadas no âmbito acadêmico e escolar dos autores da pesquisa, que estão vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará (UEPA). O tipo de pesquisa é teórico, uma vez que visa estudar, “construir ou modificar uma teoria ou ainda contribuir com novos conceitos” (Paiva, 2019, p. 11).

A prioridade, aqui, é a teorização a respeito dos fenômenos que acontecem em uma parte da realidade social, neste caso, da Amazônia paraense. Nesse tipo de pesquisa buscamos aprofundar, no universo dos significados, apresentando um caráter mais subjetivo, não nos detendo na quantificação de dados ou fenômenos.

Na próxima seção, abordaremos o reconhecimento das pessoas que trazem consigo diferentes culturas, as quais precisam ser visibilizadas nos currículos e nas vivências do ambiente educacional. A seguir, o enfoque está para nas especificidades culturais do contexto amazônico, que devem ser utilizados e valorizados dentro do contexto educacional. E, por último, nas considerações finais, com a retomada das principais discussões apresentadas nas seções anteriores.

A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Inúmeras são as distinções sociais vivenciadas por grupos que - ao longo da história - foram marginalizados e despercebidos, perpetuando muitas das exclusões de negros, indígenas, pessoas com deficiência, moradores de periferias, pessoas em situação de rua, gays, lésbicas, transexuais e muitas outras categorias que são discriminadas por alguma diferença, que podem ser designados como subalternizados.

Nesse sentido, algumas questões emergem aqui, a saber: como superar as situações de preconceitos e discriminações que desumanizam pessoas subalternas? Como pensar essas situações a partir ou com elas?

A educação intercultural crítica se propõe a “questionar as diferenças e desigualdades, construídas ao longo da história, entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, religiosos, entre

outros” (Candau, 2016, p. 21), portanto, questionar as situações de preconceitos e discriminações a que estão subordinadas as pessoas subalternas.

Diante disso, a interculturalidade crítica tem esse sentido de questionar as desigualdades sociais, já que, é uma abordagem que visa discutir e questionar a negação do outro e as discriminações perversas, fruto das relações opressoras e antidialógicas que, como afirmamos, foram construídas ao longo da história sobre as pessoas subalternas. Ao mesmo tempo que reconhece a diversidade cultural, e propõe uma revolução, “com redistribuição das oportunidades econômicas e participação cidadã” (Candau, 2016, p. 22), articulando a luta por direitos, com políticas públicas de igualdades e de diferenças. E, ainda, a valorização dos conhecimentos dos diversos conhecimentos presentes na escola.

Paulo Freire foi um dos grandes idealizadores e defensores do reconhecimento e da livre participação social de todos as pessoas, sem nenhuma distinção e preconceito.

Mediante isso, faz-se necessário o reconhecimento e a valorização dos diferentes conhecimentos culturais nos espaços educacionais, ou seja, a interculturalidade crítica. A esse propósito, Catarina Walsh (2009) estabelece os seguintes tipos de colonialidade que precisam ser superadas para a conquista de uma interculturalidade crítica, respectivamente:

- 1) a colonialidade de poder – que se utiliza da manipulação e cooptação dos setores subalternos para impor sua política de exclusão;
- 2) a colonialidade do ser – que trata o outro, os setores subalternos como inferiores, irracionais, não-humanos;
- 3) a colonialidade do saber – que trata e mantém o outro como analfabeto, que fala errado, com vários preconceitos linguísticos e capacitistas;
- 4) a colonialidade cosmológica – que não reconhece as religiões de matrizes africanas e amazônicas, tratando estas com as designações de mitos e credences primitivas.

Nesse contexto, o debate da epistemologia de Paulo Freire (1987) defende uma educação política que envolve as relações entre saber científico e saber popular; uma educação que tenha como ponto de partida a realidade

social, as vivências; um ensino que faça sentido para o estudante pautado no diálogo entre os sujeitos, sem hierarquia, ou seja, onde cada ser seja visto igualmente. A igualdade defendida, aqui, possui o sentido de não valorização de um sobre outro.

Neste sentido, Freire (1987, p. 92) chama atenção a forma que a educação vem se reproduzindo, pois,

[...] a educação como prática de dominação, que vem sendo objeto desta crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos, que pretende, em seu marco ideológico (nem sempre percebido por muitos dos que realizam). É doutriná-los no sentido de acomodação ao mundo de opressão.

A interculturalidade, a partir das concepções de Vera Candau, Catarina Walsh e Paulo Freire, nos propõe a possibilidade de pensar uma interrelação entre grupos, a cultura como construção histórica, a hibridização cultural. Pensar que envolve as mais diversas relações assimétricas de poder, uma pluralidade de cultura, de relações complexas entre as diferenças e as desigualdades, a crítica, as relações dialógicas, a aprendizagem significativa e contextualizada, as relações em que as decisões devem ser submetidas ao escrutínio popular, portanto, devem ser as mais democráticas possíveis, tudo isso em função do reconhecimento das desigualdades com vistas as transformá-las.

O modo em que as pessoas são vistas no âmbito social, por longos anos, interferiu diretamente na pedagogia utilizada para com as/os discentes. As indiferenças sociais reforçadas nas escolas, por meio de pedagogias de dominação, obtiveram o intuito de oprimir “homens e mulheres que o sistema social não lhes permite ser sujeitos do conhecimento, da história e da cultura” (Oliveira, 2015, p. 73), silenciando suas vozes, renegando seus direitos, invisibilizando-os pouco a pouco em busca da padronização e/ou silenciamento.

Esses posicionamentos de desprezo e opressão para com as pessoas que compõem os grupos menos favorecidos ainda ocorrem, em grande parte de maneira informal, ao se negligenciar os direitos dos cidadãos e das cidadãs ou

ao compactuar com ações antidemocráticas, tendo em vista, principalmente, os avanços das legislações.

Esse pensamento de inferiorizar e silenciar os conhecimentos e culturas de outras pessoas, pode ser reconhecido como fascismo epistemológico, o qual Santos (2010, p. 37) descreve como fascismo social, que versa sobre “um regime social de relação de poder extremamente desigual”.

A partir dos fatos já mencionados, torna-se necessário um novo posicionamento de resistência para que possamos minimizar as ações excludentes, ainda presentes, no ambiente educacional, denominado, por Santos (2010), como pensamento pós-abissal. Este surge a partir da teoria crítica pós-moderna ou de resistência que visa a “intervenção materialista, uma vez que, não está somente embasado em uma teoria social da diferença, mas, em vez disso, em uma teoria que é social e histórica” (Maclaren, 1997, p.68).

Isto nos faz comparar a pedagogia tradicional, monocultural com a intercultural crítica, por meio do quadro resumo, abaixo.

Quadro 1: comparação entre a pedagogia tradicional e a intercultural crítica

	Tradicional	Intercultural Crítica
Professor	Centro do processo	Agente de transformação
Aluno	Receptivo, memorístico, passivo, obediente, recipiente vazio	Agente de transformação. Reconhecimento, valorização.
Objetivo do ensino	Formar para o mercado	Ferramenta de luta e sobrevivência
Objeto do conhecimento	Homogêneos.	Análise da realidade para lutar. Complexidades de culturas.
Método de ensino	Escolástico, transmissorista, memorista repetitiva	Pensar a realidade para a luta.
Realidade (mundo)	Imutável. Estática.	Poder outro Pensamento outro Realidade outra. Poder outro.
Teóricos	Comenio (1592-1670) Durkheim	Frantz Fanon (1925-1961) Jaqui Alexander; Silvia Winter, Nelson; Maldonado-Torres, Paulo Freire, Catherine Walsh.

Fonte: elaborado dos autores, 2023.

Como demonstrado no quadro 1, a concepção tradicional de ensino, outras pedagogias e outros conhecimentos são excluídos do currículo escolar, pois não há possibilidade das diferentes manifestações e expressões culturais, “nesse processo de conquista a relação do eu antidualógico com o outro é de

dominação e coisificação” (Oliveira, 2015, p. 75). Este tipo de educação de dominação, que acontece em uma única via de comunicação, é denominado por Paulo Freire como educação bancária por se tratar de “[...] um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (Freire, 1987, p. 39).

Nesta concepção de educação, não há construção de conhecimentos, apenas a transmissão da mesmidade, conforme seus termos, pois não possibilita o diálogo, a criatividade ou os diferentes conhecimentos. Segundo Freire (1987), isso se justifica por se acreditar que apenas o/a docente é o detentor de conhecimentos enquanto os discentes são compreendidos como meros aprendizes que não possuem conhecimentos capazes de colaborar para a constituição de conhecimentos significativos para a aprendizagem escolar.

Este modelo de educação - por muitos anos - negligenciou conhecimentos e culturas de grupos minoritários no currículo escolar, o que reforçou posicionamentos e ações excludentes em nossa sociedade.

Na Pedagogia Tradicional ou dominadora, se prioriza os conhecimentos e práticas pedagógicas estáticas e inflexíveis, sendo reforçada pelo sistema capitalista, já que é mais interessante para esse modelo de sistema a formação para que cumpram o que é estabelecido sem questionamentos, não sendo conveniente que todos os cidadãos e cidadãs reflitam sobre a realidade vivenciada e se posicionem criticamente sobre ela.

Essa pedagogia inferioriza os conhecimentos dos/as discentes, tratando-os como ignorantes, como “recipientes vazios”, os quais precisam receber todo o conhecimento e cultura necessários para serem resgatados da ignorância e viverem em sociedade. É elucidada, por Paulo Freire (1987), como pedagogia bancária, que ainda é um paradigma a ser superado nos ambientes educacionais atualmente.

Em contrapartida, uma pedagogia intercultural crítica enfatiza a importância de demonstrar o poder dos movimentos sociais em resistir às políticas da elite, e como estas interferem nas teorias pedagógicas e didáticas utilizadas nas escolas. A partir do momento em que outras pessoas sejam reconhecidas, faz-se necessária a implementação de novas pedagogias que

alcancem e valorizem a todos e todas que compõem o corpo discente das escolas.

Por essa razão, não podemos nos referir a uma pedagogia estática, tão pouco a uma pedagogia em movimento, “mas de pedagogias antagônicas construídas nas tensas relações políticas, sociais e culturais de dominação/ subordinação e de resistência/ afirmação de que eles participam” (Arroyo, 2012, p. 29).

Nesta via, Santos (2010) elucida sobre esses conhecimentos que são impostos como únicos e inquestionáveis, os quais são denominados pelo autor de pensamento abissal, o qual não admite outros posicionamentos, conhecimentos ou crenças diferenciadas.

O pensamento pós-abissal parte do pressuposto que são inúmeras as diversidades no mundo, sendo assim, é inviável definir uma epistemologia da educação como única, verdadeira ou adequada. Esse pensamento defende a pluralidade de conhecimentos e de culturas, que compõe uma diversidade epistemológica em diferentes contextos e lugares do mundo, sendo definida, por Santos (2010), como Ecologia de Saberes, pois conhece e reconhece a importância dos diferentes conhecimentos científicos e não-científicos.

Ele afirma que “num regime de ecologia dos saberes, a busca de intersubjetividade é tão importante quanto complexa” (Santos, 2010, p. 50), uma vez que leva em consideração as diversas práticas de conhecimento estabelecidas em lugares, tempos e ritmos diferentes, requerendo das pessoas a subjetividade para conhecer e agir em escalas divergentes.

Ademais, a ecologia dos saberes defende o pragmatismo, já que é por meio de conhecimentos e ações práticas que podemos ou não intervir nas relações da sociedade.

Albuquerque (2016), uma intelectual da Amazônia paraense, ressalta a proposição de Santos (2002) em reconhecer e valorizar tanto os conhecimentos científicos quanto os conhecimentos do senso comum, possibilitando outro modelo de educação, compreendido como prática social de formação humana. A autora afirma que

A construção de uma pedagogia intercultural, ao tomar como ponto de partida as diferenças sociais, pressupõe tanto a superação de práticas históricas de discriminação e exclusão dos saberes da experiência quanto sua inclusão no âmbito do currículo escolar (Albuquerque, 2016, p. 35-36).

Dessa forma, podemos afirmar que ambos os conhecimentos – os acadêmicos e os populares – são necessários dentro do ambiente educacional. O primeiro, por se tratar de conhecimentos produzidos por meio de técnicas de coleta de dados, com o uso de instrumentos, perguntas de pesquisa visando alcançar objetivos para o desenvolvimento acadêmico; o segundo, que em geral, fundamentados na oralidade, são “o registro histórico a partir da memória de indivíduos e grupos, geralmente marginalizados pela história” (Albuquerque; Sousa, 2016, p. 245).

Segundo Freire (1987), para a educação acontecer, de forma significativa, aos/as discentes, é importante que os eles estejam envolvidos em um método dialógico, valorizando suas experiências, conhecimentos e culturas. É a partir destes conhecimentos que se realiza a seleção dos conteúdos programáticos, os quais compõem o currículo escolar. O autor chama de “temas geradores”, para que os/as discentes se sintam parte integrante no processo de ensino e aprendizagem.

A proposta da Pedagogia Libertadora é proporcionar maior autonomia aos/as discentes, estimulando-os a atuarem criticamente frente às indiferenças sociais, como Freire (1987, p. 15) explicita:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

Nesta via, Oliveira (2015) enfatiza sobre a teoria da dialogicidade abordada por Paulo Freire, que possibilita as expressões de sentimentos, pensamentos e ideias por meio da palavra, do discurso, estabelecendo uma relação dialógica e democrática. “Assim, a dialogicidade está relacionada à humanização do ser humano que se processa histórica e culturalmente”

(Oliveira, 2015, p. 78). Outrossim, deve-se envolver o respeito, o diálogo e o incentivo de se fazer a inter-relação entre as diferentes culturas para assim se desenvolver um currículo e uma pedagogia que

[...] se preocupem com a especificidade (em termos de raça, classe, gênero, orientação sexual etc.) da diferença (que concorda com o ponto de vista do pós-modernismo lúdico), mas que ainda, ao mesmo tempo, remetam-se à comunidade dos outros diversos sob uma lei que diga respeito aos referentes que orientem para a liberdade e libertação (que é o ponto de vista do pós-modernismo de resistência) (Maclaren, 1997, p. 70-71).

Nesta concepção, o professor atua como mediador entre os conhecimentos interculturais e o desenvolvimento de pensamento crítico dos/as discentes, os quais ambos precisam estar envolvidos. Esses posicionamentos, dialógico e crítico, abordados pela teoria pós-modernista de resistência, incita os/as discentes a problematizar questões como a exclusão e inclusão em articulação com as identidades e diferenças das pessoas.

Para Maclaren (1997), os/as docentes que atuam sob essa perspectiva do pós-modernismo de resistência são capacitados a oferecer uma educação que incentiva a criticidade e os questionamentos sobre a realidade local, especificidade do conhecimento, posicionamentos políticos e sobre as relações de poder que permeiam na comunidade e no contexto social mais amplo.

Dessa forma, a escola possui a missão de socializar e valorizar as diferentes culturas dentro do currículo escolar. Reconhece os conhecimentos locais no ambiente escolar e contribui para que os/as discentes, daquela determinada comunidade, apreciem a cultura local, compreendam os conhecimentos científicos a partir das próprias experiências, desenvolvam a criticidade sobre os diferentes assuntos e contextos sociais e se reconheçam como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem.

AS ESPECIFICIDADES DA CULTURA AMAZÔNICA NO CURRÍCULO ESCOLAR

Quando nos remetemos à educação na Amazônia é preciso compreender as peculiaridades da realidade e vivências locais, pois são constituídas por processos sociais específicos. De acordo com Loureiro (1995, p. 55) é nítida a [Periferia](#), v. 16, p. 01-19 2024, e77145

presença de “dois grandes espaços sociais tradicionais da cultura, cada qual assinalado por características bem definidas, mas também, marcados por uma forte articulação mútua, que se processa em decorrência de procedimentos próprios ao desenvolvimento regional”.

Nesse sentido, os espaços sociais mencionados pelo autor referem-se ao da cultura urbana, a qual possui uma velocidade mais intensa referente às mudanças culturais, já que o contato com as diferentes culturas e o movimento nas universidades são muito mais fluentes. O outro espaço social corresponde ao da cultura rural que, na região amazônica, é caracterizada pela predominância dos ribeirinhos, que apresentam uma relação mais conservadora referente à relação entre natureza e homem, valores e histórias que são transmitidas por meio da oralidade, ampliando o imaginário da realidade local. Nesta via, Loureiro (1995, p. 55) esclarece que

A cultura do mundo rural de predominância ribeirinha constitui-se na expressão aceita como a mais representativa da cultura amazônica, seja quanto aos seus traços de originalidade, seja como produto da acumulação de experiências sociais e da criatividade de seus habitantes. Aquela onde pode ser percebida, mais fortemente, as raízes indígenas e caboclas tipificadoras de sua originalidade, fluorescentes ainda em nossos dias. Contudo, é preciso entender que a cultura do mundo ribeirinho se espraia pelo mundo urbano, assim como aquela é receptora das contribuições da cultura urbana.

Diante disso, a essência da cultura amazônica, marcada pelas experiências ribeirinhas, pode ser percebida por meio das expressões artísticas e imaginárias. Para os moradores das regiões rurais na Amazônia é muito forte a presença dos contos e recontos que envolvem seres da natureza ou seres místicos representando a relação entre o homem e o espaço local. Para Loureiro (1995), o reconhecimento e a criação do imaginário na cultura amazônica são percebidos por meio da sensibilidade de um olhar profundo da aparência das coisas, tornando indissociável o real e o surreal no desenvolvimento da vida cultural.

Portanto, a resignificação da realidade decorre das experiências cotidianas, por meio do diálogo com os componentes da natureza, sendo as

criações imaginárias compreendidas como verdade absoluta para os moradores nativos destes locais da Amazônia, como explica Loureiro (1995, p. 85),

Uma experiência íntima, ampla e profunda, rica de sensibilidade e emoção, que testemunha uma vivência singular e que revela uma capacidade intensa de criação de formas. Uma experiência por dentro, acima e superadora do cotidiano, que é marcada por vaga e contemplativa atitude de prazer face à realidade. Na Amazônia seus mitos, suas invenções no âmbito da visualidade, sua produção artística, são verdades de crença coletiva, são objetos estéticos legitimados socialmente, cujos significados reforçam a poetização da cultura da qual são originados. A própria cultura amazônica os legitima e os institui enquanto fantasias aceitas como verdades. Assim, nesse mundo os homens, através da cultura, passam a usufruir da confiança de estarem em seu mundo, expressando uma linguagem poética que vem diretamente da alma, que faz a alma extravasar-se como uma fonte incessante, que permite a essa alma nativa descobrir-se em um mundo que é seu e no qual funda a compreensão da vida e da natureza nas quais ela está inserida.

Esta diversidade sociocultural amazônica, constituída pelas experiências e vivências locais, é transformada em conhecimentos e conhecimentos locais, os quais são carregados de tradição por serem transmitidos de geração em geração nas das rodas de conversas, prática muito comum nessas comunidades. As práticas da transmissão oral de conhecimentos, costumes e contos, que fazem parte do imaginário, estão inseridas nas vivências amazônicas que fortalecem o cuidado com a natureza, o respeito ao local e reconhecimento da história da comunidade.

Neste sentido, a oralidade é considerada como prática pedagógica cultural e social na Amazônia, pois as trocas de conhecimentos acontecem por meio de conversas, no cotidiano social, entre amigos e familiares independente daquele grupo social ser alfabetizado e/ou letrado. As relações sociais são mediadoras na inserção do ser humano com os conhecimentos adquiridos por meio da cultura.

Nas escolas, as propostas de práticas pedagógicas devem considerar o contexto social e suas exigências para, assim, promover um ensino significativo a partir da criatividade e do imaginário. Da mesma forma, considerar os conhecimentos que as pessoas possuem e sua liberdade de expressão para participarem de forma ativa no contexto educacional, envolvendo-as neste universo da linguagem e dos símbolos desde cedo, para promover desde *Periferia*, v. 16, p. 01-19 2024, e77145

a infância, a criticidade, autoconfiança, autonomia e um imaginário fecundo e feliz. Uma vez que,

A identidade dos sujeitos é afetada pela escola, pelos conhecimentos que nela circulam, pelas relações que vivem com seus pares. Identidades se formam e se transformam. A aprendizagem que o aluno produz na escola o ajuda a se movimentar nos locais sociais e expandir a leitura dessas realidades (Pará, 2018, p. 13).

Todos estes costumes, conhecimentos e imaginários - da cultura amazônica - fazem parte da cultura e identidade destes povos, não podendo ser negligenciados e omitidos no ambiente educacional, pelo contrário, estes conhecimentos podem e devem ser evidenciados e utilizados para que, a partir desses conhecimentos locais, se desenvolvam a compreensão dos conhecimentos científicos, denominado por Freire como “temas geradores”. Esta concepção de Paulo Freire (1987) contribuiu para que os/as discentes desenvolvam uma compreensão crítica da realidade a qual vivenciam e não aprendam, na escola, os conhecimentos científicos de forma isolada da realidade.

Nesse sentido, Freire (1987, p. 71) explica que

A captação e a compreensão da realidade se refazem, ganhando um nível que até então não tinham. Os homens tendem a perceber que sua compreensão e que a ‘razão’ da realidade não estão fora dela, como, por sua vez, ela não se encontra deles dicotomizada, como se fosse um mundo à parte, misterioso e estranho, que os esmagasse.

Com relação às crianças de cultura ribeirinha da Amazônia, suas vivências são diferenciadas das crianças de cultura urbana, pois as práticas estão intimamente ligadas às atividades laborais de seus responsáveis, as crenças e conhecimentos que envolvem objetos e fenômenos da natureza, as variações da linguagem que constituem pessoas ativas do lugar em que fazem parte. Em conformidade com as “condições sociais e históricas de produção de trabalho envolvendo o rio, a terra, o ar, as plantas, as palhas, a mata e, ainda, toda a mitopoética circundante” (Pará, 2018, p. 32).

Neste sentido, Arroyo (2012, p. 38) contribui que “as teorias e práticas educativas operam como formas de conhecer, mas pressupõe formas de pensar
[Periferia, v. 16, p. 01-19 2024, e77145](#)

o conhecimento e de pensar os sujeitos sociais”, ou seja, é por meio das experiências educacionais que essas pessoas desenvolvem a compreensão crítica do lugar que “devem” ocupar na sociedade.

Enfatizamos que a importância da valorização e reconhecimento dos conhecimentos interculturais devem perpassar por toda a formação acadêmica dos/as discentes, desenvolvendo o diálogo, a democracia e autonomia no processo de aprendizagem.

Diante disso, o currículo e as práticas pedagógicas devem estar em harmonia com a realidade local, garantindo o direito à educação de qualidade e significativa, reconhecendo do/a discente como “seres pensantes, comunicantes, transformadores, criadores e realizadores de sonhos” (Oliveira, 2015, p. 79).

Sob essa perspectiva, o currículo escolar deve ser construído com a perspectiva de se desenvolver nos/as discentes um pensamento crítico sobre os diferentes assuntos abordados no contexto social, possibilitando ao discente associar o conhecimento científico aprendido na escola com os conhecimentos e acontecimentos do mundo.

Para tal interesse, o currículo crítico é aquele que “dispõe de uma montagem do cotidiano social vivido por aqueles que frequentam a sala de aula, visto que a educação formal, historicamente, valorizou o saber científico como aquele que atende às demandas humanas” (Pará, 2018, p. 12).

Diante disso, nosso intuito é enfatizar que o papel da escola é contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos/as discentes, reconhecendo os conhecimentos científicos como relevantes e necessários para a formação acadêmica, sem dicotomizar dos conhecimentos culturais e realidade local para que o/a discente aprenda de forma contextualizada. Além disso, “o respeito à cultura do Outro pressupõe o reconhecimento de sua identidade cultural” (Oliveira, 2015, p. 94), o que implica no reconhecimento e respeito às “outras” pessoas.

Nesse sentido, ao compreendermos o nosso papel enquanto docentes perante a sociedade que busca contribuir para o processo de aprendizagem e formação de cidadãos, percebemos a importância de se estimular a criticidade

e subjetividade dos/as discentes sobre o meio social em que se vive a partir dos conhecimentos científicos.

No contexto amazônico, devemos levar em consideração, além dos conhecimentos e cultura, o imaginário social, pois “todo verdadeiro humanismo deve fundar-se além das conquistas da ciência” (Loureiro, 1995, p. 86), sendo assim, a escola não pode ser compreendida como um local paralelo da realidade local, mas sim, como uma extensão da comunidade que possui a missão de transmitir os conhecimentos científicos sem inferiorizar ou negligenciar os conhecimentos culturais amazônicos.

Quais seriam, então, as perspectivas para uma interculturalidade crítica na Amazônia? Diríamos que é preciso:

1) realizar uma contundente crítica à colonialidade, ao processo de espoliação por meio de violência, feito em regimes de exceção e em regimes democráticos, assim como interrupção da marcha da dominação capitalista na região;

2) reconhecer a pluralidade de conhecimentos existentes na região, estabelecendo algo como um conhecimento não universalista, proveniente dos povos das florestas, dos rios, dos diversos povos que habitam a região amazônica. Crítica a uma única universalidade, pois, “a Amazônia oferece ao mundo outros horizontes teóricos e políticos” (Malheiro; Porto-Gonçalves; Michelotti, 2021, p. 18).

3) Garantir o diálogo intercultural entre grupos, com manutenção das diferenças. Estabelecer uma hermenêutica diatópica, com um pé em uma cultura e o outro noutra cultura;

4) estimular processos coletivos, de intersubjetividades e inconformistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo pudemos refletir sobre a importância da implementação de um currículo inclusivo, emancipatório e que valoriza a diversidade cultural no contexto educacional e que é possível utilizar os conhecimentos prévios dos/as

discentes para se ensinar os conhecimentos científicos, tendo o educando como sujeito principal no processo de ensino e aprendizagem.

A partir dessas análises, reafirmamos a necessidade de a proposta pedagógica contemplar os conhecimentos e imaginários da comunidade local, os quais são presentes no contexto social das comunidades amazônicas.

Tendo em vista as particularidades das comunidades ribeirinhas tão presentes no estado do Pará, o ambiente educacional não poderia omitir, do currículo escolar, a riqueza de conhecimentos, contos e imaginários que fazem parte da construção da identidade e memória da comunidade.

Nessa via, a proposta pedagógica das escolas deve proporcionar aos/as discentes uma aprendizagem participativa e significativa, assim como fundamentos aos/as discentes para que as práticas docentes consigam estabelecer a relação entre teoria e prática, assim como incentivar o reconhecimento e valorização dos diferentes conhecimentos e culturas locais.

É importante que nesse processo de legitimação da interculturalidade no ambiente educacional, avançamos com as pedagogias escolares ao reconhecermos a presença de diferentes pessoas com diferentes experiências, culturas e conhecimentos, sendo necessária a utilização de diferentes Pedagogias para garantir maior envolvimento dos/as discentes nas experiências educacionais e, conseqüentemente, maior desenvolvimento crítico e intelectual, proporcionando condições aos/as nossos/as discentes das comunidades amazônicas alcançarem os diferentes níveis de formação, principalmente, o da educação superior.

As pedagogias que vêm em confronto do tradicional devem fazer parte do cotidiano escolar, já que melhor se adapta aos diferentes contextos sociais, por meio de um currículo inclusivo, o qual não faz distinção de deficiência, raça, religião, classe social, gênero ou orientação sexual.

Dessa forma, é preciso entender que essas pessoas não exigem que suas culturas e conhecimentos estejam inseridos em um conjunto de conhecimentos padrão, mas que sejam valorizados e reconhecidos de igual forma. Tão pouco, pedem para serem incluídos ou capacitados para sua imersão social, posicionam-se contra o sistema social, impregnado de racismo e preconceitos,

demonstrando que além de serem existentes são conscientes e capazes de oferecer grandes colaborações na construção crítica de novos conhecimentos.

Em suma, podemos unir os movimentos populares e as comunidades de diferentes culturas em torno do objetivo comum de decolonizar o saber, o poder, o ser e o viver.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. B. B. (Org); FARES, J. A. SILVA, M. G.; CARVALHO, N. C. **Saberes da Experiência, Saberes Escolares: diálogos interculturais**. Belém: EDUEPA, 2016.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2012.

CANAU, V. M. “Ideias-força” do pensamento de Boaventura de Souza Santos e a educação intercultural. *In*: CANAU, Vera Maria (Org). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras; GECEC, 2016. p. 15-34.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17º ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

LOUREIRO, J. J. P. **Cultura Amazônica: Uma poética do imaginário**. Belém: Cejup, 1995.

MACLAREN, P. Multiculturalismo e a crítica pós-moderna: por uma pedagogia da resistência e transformação. *In*: MACLAREN, P. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 54 - 104.

MALHEIRO, B.; PORTO-GONÇALVES, C. W.; MICHELOTTI, F. **Horizontes amazônicos: para repensar o Brasil e o mundo**. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo; Expressão Popular, 2021.

OLIVEIRA, I. A. **Paulo Freire: gênese da interculturalidade no Brasil**. Curitiba: CRV, 2015.

PAIVA. V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PARÁ. SEDUC. **Documento Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Pará**. 2018.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *In*: SANTOS, B.; MENESES, M. P. (Org.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 22-71.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *In*. VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. (orgs.). **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009. p. 75-96.

Recebido em: 20/06/2023

Aprovado em: 23/04/2024

Publicado em: 19/05/2024