



A BNCC DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA CULTURAL RIBEIRINHA MARAJOARA

Franck Wirten Quadros dos Santos ¹
Juivalda da Silva Brasil ²

RESUMO

A cultura é parte de um todo em que cada indivíduo vai construindo e participando fora e dentro da escola, neste sentido o presente artigo tem como intuito identificar a importância da cultura local no currículo da educação infantil por meio da BNCC na educação ribeirinha e toda relação com a cultura existente, tal como definiu os conceitos de cultura, cultura local e sua relação com o currículo escolar; descreveu a relação entre cultura e currículo por meio da Base Nacional Comum Curricular; apresentou por meio de teorias a importância da cultura aliada ao currículo e caracterizou as teorias e relacionar com o contexto que o currículo está inserido, o qual é da Ilha do Marajó. Tendo como problemática: qual a importância da cultura local no currículo da educação infantil na educação ribeirinha do Marajó?, uma resposta que assinalou uma pesquisa descritiva documental e bibliográfica. Por meio de teorias renomados como Apple (2006), Arroyo (2003), Asséf Mendes (2008), Geertz (1989), Hage (2005), Hall (2006), Lima (2013), Matta (1981), Pinheiro (2009) entre outros. Assim, busca-se neste artigo discutir que a cultura seja um item necessário para a composição do currículo dos alunos da educação infantil, que o conhecimento cultural empírico/familiar/popular deva ser conectado ao conhecimento científico desde o início do processo de aprendizagem e que por meio da cultura a criança associe os conteúdos curriculares com maior facilidade.

Palavras-chave: BNCC, Cultura, Educação Ribeirinha.

INTRODUÇÃO

A pesquisa teve como intuito uma conceituação sobre cultura em seu sentido macro e micro, descrever o currículo na educação infantil e questionar a Base Nacional Comum Curricular – BNCC por meio de teóricos essa relação entre cultura e currículo escolar, onde pretende-se mostrar a sua relevância e importância para o educando.

Mesmo tendo a BNCC como objeto de questionamento, o contexto para a relação e apresentação será o âmbito regional da Amazônia, mais especificamente na Ilha do Marajó que uma ilha costeira do tipo fluviomarítima situada na Área de Proteção Ambiental do arquipélago do Marajó, no estado do Pará. A ilha do Marajó está separada do continente pelo delta do Amazonas, pelo complexo estuário do rio Pará e pela baía

¹ Graduando em Pedagogia pela Universidade Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Graduado em Letras – Francês pelo Instituto de Ensino Superior do Amapá – IESAP. Pós-graduando em Transtorno do Espectro Autista pela Faculdade Cristã da Amazônia - FCA. Pós-graduando da especialização em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, franckwirten@gmail.com;

² Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia, da Universidade Federal do Pará(UFPA), Campus de Bragança/PA, juivaldabrasil@gmail.com.



do Marajó e tem sua educação voltada para um contexto ribeirinho como é tido por teórico como Assef Mendes et al. (2008) que apresenta diversas peculiaridades como o modo de vida extrativista, ausência de energia elétrica e falta de saneamento básico; e, principalmente, com precário acesso às políticas públicas, nas áreas de educação e saúde.

Nesse sentido, Passador (2006) ressalta que a educação deve estar adequada a cultura do campo, visto que a realidade do currículo nacional é feita para crianças que vivenciam um contexto totalmente urbano, onde a criança do campo não vivencia e desconhece por diversos fatores. Para Arroyo (2003, p. 17) o que ocorre é que as classes dominantes projetam “uma educação única para todos, e um sistema de educação escolar único.” Causando assim um processo de padronização, utópico, mas fazendo um padrão único e uniforme, a educação para todas as realidades e sujeitos pela padronização homogeneizada. Esse pensamento tem priorizado os saberes de uma única cultura que intermediada pela política de dominação tornou-se predominante.

METODOLOGIA

A pesquisa teve como lócus a Ilha de Marajó no Estado do Pará, e terá como finalidade uma pesquisa de cunho documental e bibliográfico sobre cultura, educação ribeirinha e especificamente sobre o macro curricular BNCC e o micro que é a Proposta Curricular do Município, fazendo uma abordagem sobre as noções de culturas que estão inclusas nestes documentos.

Analisar os objetivos de forma bibliográfica e documental, onde documental aqui é tratado. Para que haja uma descrição sobre os conceitos de cultura nas diversas literaturas e nos documentos pesquisados. Seguindo este conceito o trabalho trata-se de um estudo descritivo a ser realizado através de pesquisa bibliográfica e documental, para isso, será realizado um processo de análise das leis, assim como buscando nas revisões bibliográficas os conceitos, históricos, dados, propostas e mecanismos de implementação.

Pois, segundo Moroz e Gianfaldoni (2006) a realização de um levantamento bibliográfico consiste na seleção de obras que se revelam importantes e afins em relação ao que se deseja conhecer. O levantamento bibliográfico, como qualquer outra etapa da realização de um trabalho científico, é fruto de uma atividade metódica. E nesta pesquisa tem como principal objetivo identificar a importância da cultura local no currículo da



educação infantil por meio da Base Nacional Comum Curricular na educação ribeirinha dos municípios do arquipélago do Marajó.

Cultura: Popular, Marajoara e Ribeirinha

A cultura é meio de expressão de um povo, se caracteriza pelo falar, fazer, vestir, comer entre outros que o povo constrói, de forma generalizada é o conjunto de ações comportamentais, costumes, práticas criadas por determinado grupo para se distinguir dos demais grupos. Deve-se ter em mente que “não é um código que se escolhe simplesmente. É algo que está dentro e fora de cada um de nós, como as regras de um jogo” (MATTA, 1981, p. 123).

Para Hall (2006) cultura está concebida como “ideologias práticas que capacitam uma sociedade, grupo ou classe a experimentar, definir, interpretar e dar sentido às suas condições de existência”. Assim como, Geertz (1989) que traz a cultura “como as redes de significação nas quais está suspensa a humanidade”.

Bhabha (2008) define cultura como algo que se torna uma prática desconfortável, perturbadora, de sobrevivência e complementaridade, entre a arte e a política, o passado e o presente, o público e o privado na mesma medida em que seu ser resplandecente é um momento de prazer, esclarecimento ou libertação.

A cultura em particular as práticas historicamente construídas e que revitalizam a memória também chamada amplamente de cultura popular, tem essa finalidade, tal como afirma Hall (2009) que a cultura popular sempre foi luta e resistência, mas também, apropriação e expropriação. Por esta razão, segundo o referido autor, para o autor, no estudo da cultura popular, devemos sempre começar por aqui: com o duplo movimento de conter e resistir, que inevitavelmente se situa em seu interior.

Uma cultura que encontra particularidades de seus atuantes, busca significação própria como é o caso da cultura marajoara ou cultura ribeirinha que se matem viva nesta imensidão de culturas no mundo, como cita João de Paes Loureiro (1995, p. 30):

Uma cultura de profundas relações com a natureza, que perdurou, consolidou e fecundou, poeticamente, o imaginário destes indivíduos isolados e dispersos às margens dos rios [...]. Nesse contexto, isto é, no âmbito dissonante em relação aos cânones urbanos, o homem amazônico, o caboclo, busca desvendar os segredos do seu mundo, recorrendo predominantemente aos mitos e à estetização.



Em entrevista, Lourdes Gonçalves Furtado (apud RENTE NETO; FURTADO, 2015, p. 159) referindo-se ao modo de vida dos povos ribeirinhos da Amazônia, “daqueles cuja vida material e social está relacionada ao mundo das águas, ao universo haliêutico, isto é, ao mundo das várias pescas, coletas, mariscagem”, salientando sobre as “analogias que podem ser construídas em regiões cujas relações entre homem e meio ambiente sejam influenciadas pelos elementos que guardam tais particularidades”.

Entende-se aqui por uma cultura amazônica aquela que tem sua origem ou está influenciada, em primeira instância, pela cultura do caboclo. É evidente que esta é também o produto de uma acumulação cultural que absorveu e se amalgamou com a cultura dos nordestinos que, em épocas diversas, mais especialmente no período da borracha, migraram para a Amazônia. (LOUREIRO, 2001, p. 38).

Segundo Hiraoka (apud COSTA, 2006, p. 150) o termo ribeirinho é usado na Amazônia, para designar os camponeses que vivem as margens das águas e vivem da extração e manejo de recursos florestais, aquáticos e da agricultura em pequena escala. Logo, os termos se mesclam entre caboclo e ribeirinho, porém acabam sendo uniformes, o morador e participante das práticas culturais de vida da Amazônia

Para Furtado e Melo (1993 apud, RODRIGUES, 2008, p. 3) o termo ribeirinho [...] ou rebeirão é usado na Amazônia para designar as populações humanas que moram à margem dos rios e vivem da extração e do manejo de recursos florestal-aquáticos e da agricultura familiar.

Em suma, uma cultura ribeirinha é marcada pelo agir, conhecer, ser e viver nas particularidades que a natureza proporcionar e integra, uma relação de união entre o meio ambiente e a comunidade. O popular é parte ampla deste processo cultural onde a escola está localizada e influencia, pois “cultura do povo é fonte inesgotável de inspiração, de símbolos, de experiências, de trabalho acumulado, de beleza, de utopias”, do imaginário popular e do poeta (PAES LOUREIRO, 2000, p. 78).



Educação: Popular, Do campo e Ribeirinha

Educar sempre esteve atrelado a um contexto socioeconômico, mesmo sendo apenas a educação europeia e colonizadora, porém a educação brasileira não é apenas a cidade e o contexto urbano, mas os interiores e com elas os primeiros escritos sobre essa prática trata-se sobre a educação popular, que para Freire (1987) é idealizada como uma prática para a liberdade do homem no agir socialmente, pois “não se pode afirmar que alguém liberta alguém, ou que alguém se liberta sozinho, mas os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1987, p. 130).

Uma educação com particularidade de companheirismo e participação de todos envolvidos e não envolvidos, direcionada a camadas populares, o povo, acolhendo as suas necessidades, não com frieza ou rigidez; mas visando uma mudança social pautada no conhecimento com características próprias para os integrantes daquela comunidade.

De acordo com Brandão (1986, p. 26)

a educação popular, como saber da comunidade, torna-se a fração do saber daqueles que, presos ao trabalho, existem à margem do poder. Existem no interior de mundos sociais regidos agora pela desigualdade, e que dedicam uma boa parte do saber que produzem à consagração de sua própria desigualdade.

Segundo Freire (2002) a educação popular é formadora de opinião, reflexão e conscientização, pois a conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente libertadora e por isso respeitadora do homem como pessoa. Uma das principais particularidades que a Educação Popular se utiliza para o ensino é o saber de uma sociedade com cotidiano próprio, referenciado na sua realidade cultural.

Para Brandão (1986) a educação é popular não porque o seu trabalho se dirige a operários e camponeses excluídos prematuramente da escola seriada, mas porque o que ela “ensina” vincula-se organicamente com a possibilidade de criação de um saber popular, através da conquista de uma educação de classe, instrumento de uma nova hegemonia.

Logo, diante destes pensamentos sobre a educação popular temos a relação com a educação do campo que está atrelado em sentido cultural e político na luta por uma educação justa e igualitária para todos.



O campo considerado como um espaço significa que possui um terreno próprio de existência, pois diferentes sujeitos constroem as suas histórias através de uma trajetória singular de relações sociais com o trabalho, com a família, com a cultura, com a educação e com as diferentes maneiras de representar e dar sentido ao espaço. Sobretudo, quando no cenário brasileiro se luta pela construção de uma educação do campo, o próprio campo deve, obviamente, se constituir no espaço dessa educação. (BARROS, 2007, p. 05)

A educação do campo sempre esteve atrelada ao fazer do homem do campo, do seu modo de sobrevivência e vivência, desta forma, uma confluência entre a alteridade cultural do campo e a identidade cultural deste povo. O que o ensino no campo e para o campo busca é uma ruptura contra o etnocentrismo que é imposto nas produções curriculares e discussões sem os maiores autores deste processo.

Para Cristo-Leite, Neto, Cunha (2016) os povos do campo são tidos como sujeitos de direitos e atores da sua educação; possuidores de saberes que para eles, em muitos casos tem valor científico, valores e modos de vida peculiares e de memórias coletivas, que são ratificadas em suas vivências e por sua produção material de existência. Pois, “compreender o lugar da escola na Educação do Campo, é ter claro, que ser humano ela precisa ajudar a formar e, como pode contribuir com a formação dos novos sujeitos sociais que se constituem no campo hoje” (CALDART, 2005, p. 30).

Não basta pensar na educação do campo de forma generalizada, unificada, como se todos os povos que habitam o campo fossem iguais, pois não são, há características, aspectos, peculiaridades, marcas que são próprias de cada região brasileira, especialmente falando a região amazônica qual é formada em sua maioria por rios, qual denominamos estradas/caminhos que levam o povo amazônico.

Logo, é uma educação pensada não somente como um currículo, atividades diferenciadas ou adaptadas, mas em uma educação em que o contexto é totalmente contrário ao urbano, ao currículo mínimo padrão, um educação que leve em consideração o educando e o contexto do educando, sua cultura, seu modo de vida, suas limitações e ações que o identifique como ribeirinho.

Tal como corrobora Larrosa (2002) nos quais a educação é tomada como ato de se engajar nas práticas educativas e não meramente repassar um conhecimento



sistemático e historicamente acumulado. Levando em consideração o saber de experiência e a experiência do saber na escola ribeirinha.

Para Hage (2005) a educação escolar do povo ribeirinho advém por meio de um modelo educacional precário marcado pela presença de uma escola multisseriada sem infra-estruturas e espaços adequados, currículos deslocados da realidade, materiais educacionais escassos, merenda escolar diminuta e professores sobrecarregados ao assumirem outras funções como: faxineiro, líder comunitário, diretor, secretário, merendeiro, agricultor, etc. impactando negativamente no planejamento e na organização do trabalho pedagógico.

Cultura e Currículo: um elo essencial

A cultura, para Bhabha (2008) se torna uma prática desconfortável, perturbadora, de sobrevivência e complementaridade entre a arte e a política, o passado e o presente, o público e o privado na mesma medida em que seu ser resplandecente é um momento de prazer, esclarecimento ou libertação.

A cultura e o currículo são ponte para a educação da classe dominante adentrar a escola do estudante ribeirinho, no efeito de dar “legitimidade cultural ao conhecimento de determinados grupos” como pontua Apple (2006, p. 104). Para Lopes (2018) Educação se remete à cultura, aos processos de identificação imprevisíveis e incontrolláveis, à constante dinâmica incomensurável entre permanência e mudança (só se produz algo novo, com base em uma tradição; só se constrói uma tradição, pela mudança de seus sentidos), desta forma, é necessário um elo entre o currículo e a tradição/cultura externa e parte integrante da escola.

Difere do que propõe a Base Nacional Comum Curricular – BNCC nos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento de que a cultura permeia o direito de conviver, brincar, explorar e o conhecer-se.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, definem a criança como

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, **produzindo cultura** (BRASIL, 2009).



Portanto, a cultura está inclusa na BNCC por meio dos direitos de aprendizagem e nas DCNEI como construção que a criança constrói e participa, logo é fundamental que o currículo esteja atrelado ao modo de viver e conviver so povo ribeirinho o qual contém saberes diferente da dos centros urbanos.

Para Lima “[...] a organização do currículo das escolas do campo se dá de forma vertical e fragmentada, sem a preocupação com o aprofundamento do saber escolar e sem articulação com os saberes socais produzidos pelos alunos.” (2013, p. 610).

Professores e professoras com formações diferentes, escolas com diferentes condições de trabalho, histórias de vida diferentes dos alunos e alunas, docentes com salários e comprometicimentos distintos com a prática educacional, interesses diferentes e, sobretudo, relações dinâmicas entre sujeitos e contextos farão com que o currículo seja interpretado de forma diferente. (LOPES, 2018, p. 26)

O currículo está cercado de cultura em sua construção e em seu processo de uso, logo, o currículo não deve demonstrar unanimidade e homogeneidade, pois há culturas e não cultura no singular, pois são múltiplas e variadas, devem ser respeitadas.

Ao contrário, a visão político-pedagógica, que estrutura a BNCC, não assegura ou ratifica a identidade nacional sob o eixo do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, a valorização e o respeito à diversidade e à efetiva inclusão, conhecimento e cultura, respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Tais proposições alteram, significativamente, os marcos regulatórios para a Educação Básica e na Educação Superior incide, diretamente, nos processos de organização, gestão e regulação da formação de professores. (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 41)

Arroyo (2003, p. 17) afirma que as classes influentes planejam “uma educação única para todos, e um sistema de educação escolar único.” Uniformizaram a educação para todas as realidades e sujeitos pela padronização homogeneizada. Esse pensamento tem priorizado os saberes de uma única cultura que intermediada pela política de dominação tornou-se predominante.

Para Maria do Socorro Pinheiro (2009) o elo entre educação e cultura ribeirinha deve se ter em mente que mobiliza os saberes educacionais do ribeirinho que decorrem



em diferentes espaços, e, certamente, a escola é um, desses espaços. Nela se forja e também se materializam conhecimentos. Mas, às vezes, esses conhecimentos em quase nada se aproveita na realidade dos que vivência a cultura das águas.

Deste modo, com base neste debate expõem-se dificuldades e perspectivas de um currículo que se materializa na multissérie em muitos casos e constitui significados diversos, diferentes e divergentes para os sujeitos ribeirinhos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A parte da BNCC que será explorada corresponde a página 35 à 55 do documento postado em 2017 pelo ministério da educação que teve como intuito orientar as secretarias municipais e estaduais para a adequação e padronização de um currículo de base comum em todo brasil. O documento se apresenta no site oficial³ do ministério da educação em formato pdf, para navegação e em formato de planilha.

Segundo o MEC – BRASIL (2017) a Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Onde o seu principal objetivo é ser a balizadora da qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito a uma educação justa e de qualidade. Que servirá também

para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade **CULTURAL** (grifo do autor) das famílias e da comunidade.(BRASIL, 2017, p. 36)

A cultura é parte fundamental dos documentos oficiais educacionais, pois acaba-se integralizando no educar e no viver em sociedade, pois o homem é fazedor de cultura e necessita dela para manter a sua história, pois, segundo o DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009) a criança é definida como

³ http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf



sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Na organização do documento BNCC os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil são fundamentais e trazem pontos de articulações culturais por meio de práticas que visam fortalecer o processo de aprendizagem da criança, por meio do CONVIVER, BRINCAR, EXPLORAR e CONHECER-SE.

A cultura está articulada com os campos de experiência, visto que para a BNCC (2017) os campos de experiências constituem uma organização curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus conhecimentos, entrelaçando-os aos saberes que fazem parte da riqueza cultural.

1º campo: **o eu, o outro e o nós** em que se apresenta na relação de interação, pois, “na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista.” (BRASIL, 2017, p. 40)

Um campo de experiência que tem como foco as relações sociais/humanos, onde o indivíduo (a criança) é um produto comunicacional e interacional de comunicação, convívio com seus demais. E nesse processo é que acontece e nasce a cultura, das relações existentes entre os indivíduos.

2º campo: **corpo, gestos e movimento** que tem como foco a relação do corpo com o mundo social e cultural, onde as diversas manifestações corpóreas estão atreladas as práticas culturais dos mais diversos povos, pois com o corpo o educando permeia sentidos e ações.

As práticas corporais desde a antiguidade foram parte da cultura de um povo, o dançar e o agir são corporiedades que são diferentes entre povos, um universo social são significações para determinadas pessoas sobre o corpo e o universo cultural é a significação do corpo e das práticas para esses diferentes povos.

3º campo: **traços, sons, cores e formas** que é um campo de experiência com propósito para a prática artística cultural onde leva a criança conhecer sobre as variadas culturas e sobre a sua própria no sentido de valorizar.



A pluralidade do Brasil, ao contrário do caminho escolhido pelo governo ao insistir com a BNCC, exige pluralidade de possibilidades, de oferta de trajeto e de garantias de condições para que o processo ensino-aprendizagem ocorra. Para origens diferentes, necessidades diferentes, características sociais, culturais e econômicas diferentes, é preciso oferecer trajetórias diferentes! Tratar igualmente os desiguais é aprofundar a desigualdade! É inferiorizar alguns perante os outros. Reconhecer a necessidade de oferecer possibilidades DIVERSAS/PLURAIS de proposta e experiência curricular a alunos diferentes/desiguais é necessário para promover a equalização social e a redução das desigualdades. (OLIVEIRA, 2018, p. 57)

Partindo do pressuposto escolar onde a criança mantém (segundo o documento) maior vínculo, para o sentido mais amplo, muitas vezes não trabalhado pelos professores, pois não sabem como adaptar didaticamente os conhecimentos que são em sua maioria empíricos/senso comum para que se torne epistêmico por meio de uma transposição didática que acontece nos livros didáticos.

Acaba que a explicação sobre a cultura do outro fica mais evidente que a explicação sobre a sua própria, pois os professores não foram formados com essa intenção, com esses questionamentos. O documento cita o uso e intensifica que deve ser baseado no cotidiano da instituição escolar, visto que deve ser levado em consideração as manifestações que o aluno traz consigo, porém há um elo.

(EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto--leitor, a direção da leitura (decima para baixo, da esquerda para a direita).

A contação de história é um recurso educacional, mas também uma ação cultural que acontece na região amazônica que tem como foco a valorização da oralidade que a predominância na região por meio dos diálogos, cartas lidas por programa de rádio e conversas por meio de rádio amador.

4º campo: **escuta, fala, pensamento e imaginação** onde é um campo que prioriza a relação da oralidade e da escrita onde a cultura, como prática da ação do homem está incluída na realização do escrever da criança, na escrita, no que a criança externaliza no papel ou outra superfície ao aprender.



A leitura entra como um suporte atrelado a literatura que o intuito de criar um maior vocabulário para a criança, conhecimento de mundo, a fruição da imaginação faz com a criança desenvolva maior criatividade para a escrita e produção artística.

5º campo: **espaços, tempos, quantidades, relações e transformações** que prioriza a cultura da oralidade, ainda como foco a produção da criança, porém com a voz onde a criança seja portadora de uma voz e conheça a voz das outras crianças. Voz no sentido de discurso mínimo que a criança executa neste período da educação básica.

Para que a criança aprenda desde cedo a saber se comunicar onde as primeiras relações sociais serão estabelecidas e a cultura do falar sobre si e sobre o que vivencia estará latente e será significativo para a aprendizagem.

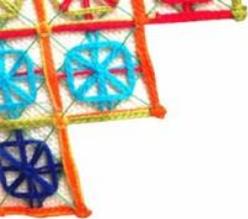
Contudo, todos os campos de experiência tem como foco um cultura das grandes cidades, onde não se prioriza as especificações, mesmo ponderam que há diversos contextos e diversas manifestações, mas ainda de forma genérica e sem uma amplitude, não há uma liberdade para mudanças que foquem na cultura de um povo específico, como é o caso do povo marajoara que detém de cultura que influencia a sua prática social e econômica.

Não que o aluno não deva saber sobre a cultura da cultura dominante, das grandes massas, mas suas especificidades são descartadas e ignoradas e fazem parte da escola e da sua construção de saber a cultura é parte integrante da formação educativa do educando, pois não haveria necessidade da escola se não estivesse de forma complementar ao que a vida do educando necessita.

A educação sem a necessidade de uso em prática não tem como prioridade, pois não correlaciona com a cultura do indivíduo, o currículo deve estar pautado no que faz parte do cotidiano, do que vivencia o educando para que a escola seja o além e aquém no processo de ensino e aprendizagem onde a cultura faça parte de forma contextualizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contudo, é necessário ter em mente que a educação ribeirinha atrelada as diversas modificações e aspectos que são únicos do campo e do modo de vida popular sofreram influencias nos últimos anos pela cultura e o estilo de vida do povo amazônico sempre este em elo curricular.



A cultura e o currículo como base de uma linha tênue em que deve-se levar em consideração a experiência do viver e do saber, os documentos oficiais em especial a Base Nacional Comum Curricular que é o documento oficial do Ministério da Educação que norteia o currículo comum da educação básica, onde na pesquisa, especificamente a educação infantil onde a cultura tem lugar em pouquíssimas demonstrações que caracterizam uma descrição e não a busca por uma relação que una o contexto e o processo educacional.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Sandra Elaine Aires de. Pesquisa e Análise Documental. Anais do XVI Seminário de Atualização de Práticas docentes: competências docentes no século XXI e em outros também... Anápolis: Centro Universitário de Anápolis, 2008.
- AGUIAR, M. A. S. e DOURADO, L. F. (Org.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.
- APLLE, Michael W. Ideologia e currículo. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, Miguel G. (Org.). Da escola carente à escola possível. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- ARROYO, Miguel G. Indagações sobre currículo-educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2007.
- ASSEF MENDES, Leila et al. A prática docente em uma escola ribeirinha na ilha do Marajó: um estudo preliminar em contexto naturalístico. Educação, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 80-87, jan./abr. 2008
- BARROS, Oscar Ferreira. POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO RIBEIRINHA NA AMAZÔNIA: A CONTRIBUIÇÃO DAS DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARÁ. In: Anais do XVIII EPENN, 2007.
- BHABHA, Home K. O Local da Cultura. Tradução Myriam Ávila et al. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.
- BRANDÃO, C.R. Educação Popular. 2ª.ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-



[rceb00509&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](#). Acesso em: 20 mai. 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 mai. 2020

CALDART, R.S. Teses sobre a Pedagogia do Movimento. Educação Básica de Nível Médio nas áreas de Reforma Agrária: Textos de Estudo. Boletim da Educação (MST), São Paulo, n. 11, p. 137-149, set. 2006.

CALDART, R. S. Elementos para a construção do projeto político pedagógico da Educação do Campo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Cadernos Temáticos: educação do campo. Curitiba: SEED/PR, 2005.

CALDART, Roseli Salete. EDUCAÇÃO do campo: Notas para uma análise de percurso. In: Revista Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v.7 n.1, p.35-64, mar./jun, 2009.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

COSTA, Gilson da Silva. Desenvolvimento rural sustentável como base no paradigma da agroecologia. Belém: UFPA/NAEA, 2006.

CRISTO-LEITE, Ana Cláudia; NETO, Francisco; CUNHA, Suany. Licenciatura em Educação do Campo: currículo e cultura na interface de saberes nos tempos formativos. In: SARDINHA, Antonio; TENÓRIO, Adriana; REIS, Marcos Vinicius de Freitas. (Org.) Diversidade e o campo da educação: (re) leituras e abordagens contemporâneas. Macapá: UNIFAP, 2016.

DOURADO, Luiz; Oliveira, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, M. A. S. e DOURADO, L. F. (Org.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

EVAGELISTA, Olinda. APONTAMENTOS PARA O TRABALHO COM DOCUMENTOS DE POLÍTICA EDUCACIONAL [S.L.: s.n.]

GALVÃO, A. M. O; LOPES, E. M. S. T. História da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.



- HAGE, Salomão M. Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das Escolas Multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro. DP&A, 2006.
- LIMA, Elmo de Souza. Educação do campo, currículo e diversidades culturais. Espaço do Currículo, v.6, n.3, p.608-619, 2013.
- LOPES, Alice. APOSTANDO NA PRODUÇÃO CONTEXTUAL DO CURRÍCULO. In: AGUIAR, M. A. S. e DOURADO, L. F. (Org.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.
- MATTA, Roberto da. Você tem cultura? Jornal da Embratel, Rio de Janeiro, 1981. Disponível em: www.furb.br. Acesso em: 19 mai. 2020
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MOROZ, Melania e GIANFALDONI, Mônica Helena. O processo de pesquisa: iniciação. Brasília: Liber Editora, 2006.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. In: AGUIAR, M. A. S. e DOURADO, L. F. (Org.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.
- PASSADOR, Cláudia Souza. A educação rural no Brasil: o caso da escola do campo no Pará. São Paulo: Annablume, 2006.
- PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. CURRÍCULO E SEUS SIGNIFICADOS PARA OS SUJEITOS DE UMA ESCOLA RIBEIRINHA, MULTISSERIADA NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ - PARÁ. 206 p. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.
- RENTE NETO, F.; FURTADO, L. A ribeiridade amazônica: algumas reflexões. Cadernos de Campo (São Paulo 1991), v. 24, n. 24, p. 158-182, 17 jun. 2016.
- VERGARA, S. C. Métodos de pesquisa em administração. São Paulo: Atlas, 2005.