



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CURRÍCULO ESCOLAR E SABERES LOCAIS:
RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA CURRICULAR DOCENTE

Kézia Siméia Barbosa da Silva Martins

MANAUS
2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KÉZIA SIMÉIA BARBOSA DA SILVA MARTINS

CURRÍCULO ESCOLAR E SABERES LOCAIS:
RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA CURRICULAR DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Thomé Eliziário Tavares Filho.

KÉZIA SIMÉIA BARBOSA DA SILVA MARTINS

CURRÍCULO ESCOLAR E SABERES LOCAIS:
RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA CURRICULAR DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Thomé Eliziário Tavares Filho.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Thomé Eliziário Tavares Filho – Presidente
Universidade Federal do Amazonas – FACED

Prof.^a Dr.^a Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel – Membro
Universidade Federal do Amazonas – FACED

Prof. Dr. Luiz Carlos Cerquinho de Brito – Membro
Universidade Federal do Amazonas – FACED

Prof.^a Dr.^a Cristiane Bonfim Fernandez – Membro
Universidade Federal do Amazonas – ICHL

DEDICATÓRIA

À minha Mãe, melhor amiga e companheira, *Elcy Barbosa*, que sempre me incentivou e ajudou sem medir esforços em cada momento da minha vida.

Ao meu pai do coração, *Áureo Aguiar* que procurou preencher minha vida com carinho, respeito e é um grande torcedor em minhas conquistas.

Ao meu esposo *Sandro Martins*, que em meio às minhas angústias, ansiedades e ausências, acreditou e contribuiu para realização desse projeto em minha vida.

Ao meu *filho Guímel*, meu pequeno grande homem. O maior tesouro que Deus me deu nesta terra.

AGRADECIMENTOS

À DEUS, o autor da minha vida, meu amigo fiel. O qual tem direcionado minha vida, meus sonhos, meus projetos. À Ele toda honra e gratidão.

Ao prof. Dr. Thomé Eliziário Tavares Filho, não só pela orientação neste trabalho, mas também pela amizade e apoio dispensados ao longo do caminho.

Aos todos os professores do Mestrado que contribuíram para os nossos conhecimentos. Em especial, a prof.^a Dr.^a Valéria Weigel que fez dos nossos encontros na sala de aula um palco de discussões e enriquecimento teórico.

A minha irmã do coração Maria Eliane, amiga, companheira e grande incentivadora. Que com seu jeito autêntico e afável me fez descobrir que ainda podemos encontrar grandes amigos, amigos que choram a nossa dor, se alegram como nosso riso, que compartilham seus saberes e nos fazem acreditar cada vez mais na existência de Deus.

Aos meus colegas da UFAM em Parintins que colaboraram com este trabalho ao compreenderem as minhas inevitáveis ausências. Em especial à colega prof.^a M.Sc. Corina Vasconcelos que ofereceu idéias para este trabalho e à prof.^a M.Sc. Audirene Cordeiro que contribuiu com a revisão lingüística do texto.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em acreditar neste trabalho, para o qual a ajuda financeira foi de grande importância.

Aos quatro docentes, colaboradores deste estudo, cuja acolhida e contribuição foram bastante relevantes para subsidiar o percurso e crescimento científico da pesquisadora frente a um pensar educativo dinâmico e transformador.

A toda minha família, em especial à tia Edilza Barbosa, uma grande amiga e irmã, que sempre orou por mim e me incentivou nos estudos. E à minha cunhada Cinthya Martins, que me acolheu em Manaus durante o curso.

Aos colegas do Minter/2008, pelo companheirismo, carinho e suporte nos momentos do curso. E a todos que, direta ou indiretamente, me apoiaram neste percurso acadêmico.

Por tudo isso, muito OBRIGADA!

Tudo que vier à tua mão para fazer, faça conforme as tuas forças, porque após esta vida transitória, não há obra, nem projetos, nem conhecimento, nem sabedoria alguma.

(Eclesiastes 9:1).

“Na verdade aquele mundo especial se dava a mim como o mundo da minha atividade perceptiva, por isso mesmo com o mundo de minhas primeiras leituras [...]. Daquele contexto – o do meu mundo imediato – fazia parte [...] o universo da linguagem, as crenças, os gostos, os receios, os valores. Tudo isso ligado a contextos mais amplos [...]”.

(Paulo Freire).

RESUMO

Este trabalho investigativo traz uma reflexão sobre o currículo escolar e sua relação com os saberes locais, no caso deste estudo, os pertinentes ao município de Parintins-Amazonas. Apresenta como objetivo central investigar sobre a relevância dos saberes locais serem referenciados no currículo escolar numa perspectiva de repensar e dar novos significados às práticas curriculares. A pesquisa assumiu uma abordagem qualitativa, realizando um Estudo de Caso na Escola Municipal “Lila Maia”, especificamente com quatro professores que atuavam no 5º ano do ensino fundamental, lançando mão da entrevista semi-estruturada e da observação não-participante. Assim, a partir da análise e discussão dos resultados, foi possível constatar nos discursos e nas práticas curriculares que ainda persiste uma visão tradicional de currículo, a qual se insere em uma perspectiva cultural conservadora, que fixa o conhecimento como fato, como informação. Os saberes locais são abordados em algumas situações pontuais das disciplinas de História e Geografia, o que os tornam superficiais e sem contextualização. Embora os professores afirmem que procuram trabalhar as temáticas locais articuladas aos conteúdos disciplinares formais, não demonstraram compreender o real sentido e o papel social do currículo escolar frente à necessidade de valorização dos saberes locais, para ir além dos conhecimentos pré-estabelecidos nas propostas curriculares. Entretanto, as pessoas, os educandos que vivem e convivem em Parintins detêm um conjunto de saberes que cumprem um papel fundamental nos processos de aprendizagem. Faz-se necessário uma pedagogia que enfoque os saberes locais dos alunos de modo dinâmico e significativo, pois cada cultura se constitui por meio dos saberes que nela se produzem. Confirmou-se com a pesquisa que é preciso repensar concepções, ressignificar práticas docentes voltadas aos grupos sociais localizados, mostrar a importância das comunidades na construção de saberes e na estruturação dos discursos no currículo escolar. É relevante que o educando valorize, se aproprie e se reconheça no lugar onde é chamado a viver. E este lugar é na Amazônia, mais precisamente na região do Baixo Amazonas, em Parintins.

Palavras-Chave: Currículo Escolar. Saberes Locais. Prática Docente.

ABSTRACT

This research work raises a evaluation about the school contents curriculum and its relation to the local background and acknowledge, in this specific case, the ones observed in the Parintins citry, in the State of Amazonas. The work presents as main objective an investigation about the relevance of local background that should be refered in the school gradeas a perspective to review and provide new meanings to the school contents. The research assumed a qualitative approach, by doing a case study at the “Lila Maia” county school, using four teachers that act in the 5th year group of fundamental school, specifically, by using a semi-structured interview approach and non-participant observation. By doing so, after the analysis and discussion about results, it was possible to note in the speech and practices of school contents, that still there is a traditional vision and a traditional definition of contents, what is included in a conservative cultural perspective, that establishes the knowledge as a fact, as information. The local background are approached in isolated cases within the History and Geografy disciplines, what make them superficial and without the proper context. Eventhough teachers affirm they try to work the local themes articulated to formal disciplines contents, they do not demonstrate to understand the real meaning and social mission of the school curriculum related to the need of capitalization of local background, in order to go beyond the knowledge proposed in the formal curriculum. However, people, students that live in Parintins have got an amount of knowledge that have a particular importance in the learning processes. It is necessary to focus in a pedagogy that could highlight the local background in a very dynamic way and full of significance, for every culture is constituted by the ways that backgrounds are produced. The research confirmed that it is necessary reevaluate the concepts, the meanings of local teaching practices done to local social groups, and show the importance of communities in the building of background and speaches within the school curriculum. It is very relevant that the student recognizes and take property and recognize himself as part of the context where he lives. Ann this place is the Amazonia, specifically the region known as “baixo Amazonas”, in the city of Parintins.

Key-Words: Curriculum. Local Background. Teaching Practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| Figura 01 – Desenho sobre o Dia da Árvore..... | 83 |
| Figura 02 – Desenho livre referente ao conteúdo de Artes..... | 88 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 01 – Respostas dos professores sobre o conceito de currículo..... | 64 |
| Quadro 02 – Respostas dos professores sobre a concepção teórica de currículo..... | 66 |
| Quadro 03 – Respostas dos professores sobre a organização dos conteúdos curriculares..... | 68 |
| Quadro 04 – Respostas dos professores sobre os conteúdos no Plano de Ensino..... | 69 |
| Quadro 05 – Conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática..... | 71 |
| Quadro 06 – Respostas dos professores sobre a compreensão dos saberes locais..... | 72 |
| Quadro 07 – Respostas dos professores sobre a importância da inserção dos saberes locais no currículo..... | 73 |
| Quadro 08 – Respostas dos professores se na proposta curricular há referência aos saberes locais..... | 74 |
| Quadro 09 – Conteúdos curriculares do 5º ano do ensino fundamental..... | 76 |
| Quadro 10 – Respostas dos professores sobre como é trabalhado os saberes locais com os alunos..... | 77 |
| Quadro 11 – Respostas dos professores quanto à apropriação dos alunos desses saberes ao longo da trajetória escolar..... | 78 |
| Quadro 12 – Respostas dos professores sobre a necessidade de resignificação de sua prática curricular frente à inserção dos saberes locais no currículo..... | 80 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico)

EJA (Educação de Jovens e Adultos)

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística)

IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)

LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação)

MEC (Ministério da Educação)

PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais)

PROFORMAR (Programa de Formação e Valorização dos Profissionais de Educação)

SEMED (Secretaria Municipal de Educação)

UFAM (Universidade Federal do Amazonas)

UEA (Universidade do Estado do Amazonas)

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 16 |
| CAPÍTULO 1 | |
| 1 – REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO | 23 |
| 1.1 – Definições e concepções teóricas de currículo | 24 |
| 1.2 – Currículo: um processo de construção cultural | 31 |
| 1.3 – Currículo e diversidade: indagações, confrontos e perspectivas | 35 |
| 1.4 – Currículo e identidade: algumas considerações | 40 |
| CAPÍTULO 2 | |
| 2 – SABER LOCAL E CURRÍCULO ESCOLAR: PENSANDO UMA PRÁTICA CURRICULAR RESSIGNIFICADA | 44 |
| 2.1 – Saberes Locais: compreensão de conceitos e fundamentação teórica | 44 |
| 2.2 – O saber local no currículo escolar: os conteúdos curriculares como componentes culturais singulares | 48 |
| 2.3 – Ressignificação da Prática Curricular docente frente aos saberes locais: caminhos necessários | 53 |
| CAPÍTULO 3 | |
| 3 – REFERENCIAL METODOLÓGICO | 57 |
| 3.1 – Os caminhos trilhados na investigação | 57 |
| 3.2 – Tipo de Pesquisa | 57 |
| 3.3 – Local da Pesquisa | 59 |
| 3.4 – Sujeitos da Amostra | 60 |
| 3.5 – Instrumentos de Medidas | 60 |
| 3.5.1 – Observação não-participante | 60 |
| 3.5.2 – Entrevista semi-estruturada | 61 |
| 3.6 – Procedimentos da Pesquisa | 61 |
| 3.7 – Procedimento Ético | 62 |
| CAPÍTULO 4 | |
| 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 63 |
| 4.1 – Descrição e Análise dos Dados | 63 |
| 4.1.1 – Currículo escolar e saberes locais: as questões levantadas nas entrevistas realizadas com os professores do 5º ano de Ensino Fundamental em Parintins | 63 |
| 4.1.2 – Prática curricular docente e o lugar dos saberes locais no cotidiano escolar: aspectos verificados na Observação | 81 |
| 4.2 – Discussão dos Resultados | 92 |

| | |
|---|------------|
| 4.2.1 – Concepções teóricas de currículo dos professores..... | 93 |
| 4.2.2 – Que conteúdos estão sendo abordados na escola: Quem os seleciona?..... | 102 |
| 4.2.3 – Saberes locais – qual seu espaço no currículo escolar?..... | 107 |
| 4.2.4 – Práticas curriculares – uma discussão acerca da necessidade de resignificação da ação docente frente aos saberes locais..... | 111 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 115 |
| REFERÊNCIAS..... | 120 |
| APÊNDICES..... | 126 |
| ANEXOS..... | 130 |

INTRODUÇÃO

Parintins dos poetas, das praças, das bicicletas, das praias do rio Uaicurapá, Tracajá, Zé Açú e Mamuru, das morenas frajolas, bonitas e faceiras, das toadas do Garantido e Caprichoso, da fartura do pescado e dos quelônios, do mari-mari, do tucumã, do uixi, do murici, do patauá, do pequiá e taperebá e das pastorinhas de Dona Morena dos Palmares (SOUZA, 1989).

Ao olhar os intercâmbios dos conhecimentos sistematizados e das vivências educativas no âmbito da escola, fica evidente que o currículo não pode se configurar simplesmente como um rol de disciplinas, um produto acabado, desvinculado da experiência dos alunos e das realidades sociais. Problematizar sobre os conteúdos escolares, refletir sobre as especificidades do currículo, analisar, interpretar e questionar as propostas curriculares que são articuladas hoje nas escolas são ações imprescindíveis para se compreender que o currículo é determinado pelo contexto e que ele deve possibilitar o diálogo entre os diversos saberes que permeiam a sociedade.

Portanto, o cotidiano dos alunos deve ser o ponto de partida e de chegada para se pensar o currículo. A escola deve ser vista como um espaço no qual diversas culturas se entrecruzam e que, portanto, precisa lançar mão de um currículo que não se deixe aprisionar por identidades culturais fixas, nem por discursos oficiais de uma proposta única e homogênea para todo um sistema educativo.

Além dos conhecimentos construídos historicamente, os estudantes devem conhecer e compreender a realidade onde vivem e onde serão chamados a participar como cidadãos e como profissionais. Isso porque o desenvolvimento moderno necessita cada vez mais de pessoas informadas sobre a realidade onde vivem e trabalham. Não basta ter estudado na escola quem foi D. Pedro II, se um parintinense não aprendeu quem foi José Cordovil e o que ele representa para a história de Parintins. Se não conhecemos a origem ou as tradições culturais que constituíram a nossa cidade, os seus potenciais econômicos, os desafios

ambientais, os seus desequilíbrios sociais, como poderemos nos constituir como cidadãos plenos? Faz-se necessário, portanto, preencher a imensa lacuna entre o conhecimento formal curricular e o mundo (universal e local) em que cada pessoa se desenvolve.

Há uma dimensão pedagógica importante nesse enfoque. Ao estudarem de forma científica e organizada a realidade que conhecem por vivência, os estudantes tendem a assimilar melhor, pois é a realidade deles que passa a adquirir significado. Ao estudar, por exemplo, a diversidade de saberes do caboclo amazônico, eles tendem a encontrar elementos de sua identidade e passam a ver a ciência como instrumento de compreensão da sua própria vida e não mais apenas uma obrigação escolar.

Por conta disso é que o currículo deve ser entendido como um processo de reinterpretção histórica das práticas e saberes que circulam o espaço social. As experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento e em meio a relações sociais contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Antes de se pensar um currículo as sociedades devem interrogar-se sobre as intenções e funções sociais das escolas e quais os saberes relevantes em cada cultura que se deseja que os cidadãos adquiram.

Pensar um currículo que valorize os saberes locais é tornar possível um espaço de convivência dos saberes local e universal. Pensar o contexto local, valorizando o que somos e o que sabemos, para poder relacionar-nos nas melhores condições com o global, é como pensar a partir de nós mesmos, do contexto sul-americano, do nosso continente indígena, europeu, africano, asiático e de nossa mestiçagem cultural, para crescermos e construirmos um projeto de vida a partir daquilo que aprendemos. Uma educação voltada para o fortalecimento e expressão das identidades particulares e impregnada pelos valores da criatividade e do descobrimento, a partir da cultura universal, seria o melhor caminho para motivar os estudantes e contribuir para o seu desenvolvimento, e o de suas comunidades, em todos os aspectos.

A idéia de uma educação com um olhar para aquilo que é local está diretamente vinculada à necessidade de se formar pessoas que amanhã possam participar de forma ativa das iniciativas capazes de transformar o seu entorno, de gerar dinâmicas construtivas. Hoje, quando se tenta requerer atitudes desse tipo, constata-se que não só os jovens, mas inclusive os adultos desconhecem desde a origem do nome da sua própria rua até os potenciais da região onde foram criados.

Em outros termos, é preciso redescobrir a fonte de conhecimentos que existe em cada região, valorizá-la, e transmiti-lo de forma organizada para as novas gerações. Conhecimentos técnicos e científicos são importantes, mas têm de ser ancorados na realidade em que as

peças vivem, de maneira a serem apreendidos na sua dimensão mais ampla. A escola, portanto, por meio dos conteúdos curriculares trabalhados, passa a ser a instância que racionaliza os saberes, as práticas e os valores locais. Assim, o currículo torna-se um espaço de negociação, avaliação e validação desses diferentes saberes.

É essencial que o educando se aproprie por meio de conhecimento organizado, do lugar onde é chamado a viver. E o lugar onde fomos chamados a viver é na Amazônia, mais precisamente na região do Baixo Amazonas, em Parintins, a chamada “Ilha encantada”, conhecida mundialmente por seu festival folclórico. Os *sites*, as revistas, os jornais divulgam a música, as cores dos bois-bumbás, as artes, as lendas, os rituais. Mas esse festival não revela amplamente os saberes que permeiam as vivências do parintinense, que não se restringe somente a essa festa, pois está presente na vida do caboclo, ou seja, na sua forma de viver e construir a realidade no seu dia-a-dia, por meio de suas crenças, mitos, linguagem, bem como de suas necessidades reais, meios de subsistência, expectativas e projetos.

É neste sentido que este estudo se torna relevante, pois propicia discussões e análises referentes aos processos de estruturação curricular e a sua relação com os saberes locais. É preciso esclarecer que a idéia de local neste estudo não se refere estritamente ao espaço localizado geograficamente, mas aos discursos educativos produzidos e interpretados por pessoas de uma determinada comunidade, pois o universo de saberes com seus mitos, imaginação, ética, religiões, línguas, música, artes, literatura, artesanato, fenômenos socioculturais, economia, política, tem sua origem na localidade.

Mas, porque este interesse, qual o problema que conduziu a pesquisadora para esta investigação? Como se sabe os estudos discussões em torno das questões culturais e sua relação com o currículo têm ocupado lugar de destaque no contexto social contemporâneo, um exemplo disso é a publicação que o Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental - DPE, vinculado à Secretaria de Educação Básica – SEB, do Ministério da Educação – MEC (2008) apresentou por meio de cinco cadernos, priorizando eixos organizadores como: Currículo e Desenvolvimento Humano; Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo; Currículo, Conhecimento e Cultura; Diversidade e Currículo; Currículo e Avaliação, os quais têm como objetivo principal deflagrar, em âmbito nacional, um processo de debate, nas escolas e nos sistemas de ensino, sobre a concepção de currículo e seu processo de elaboração.

O documento demonstra a perspectiva de atender aos desafios postos pelas orientações e normas vigentes, e que é preciso olhar de perto a escola, seus sujeitos, suas

complexidades e rotinas e fazer as indagações sobre suas condições concretas, sua história, seu entorno e sua organização interna.

Por outro lado, a experiência como educadora por alguns anos na rede estadual e municipal de ensino em Parintins, suscitou muitos questionamentos e descontentamentos no cotidiano do saber docente na escola, em especial no que se referia ao currículo escolar e a necessidade de contextualização com os saberes que permeiam a comunidade. Pois se sabe que a cultura é um dos potenciais fortes na construção de um currículo, sobretudo quando se trata de um currículo que queira adequar-se aos conteúdos locais e que estão vinculados aos regionais e globais.

Nas escolas de Parintins é comum a cultura local ser enfatizada somente nas datas comemorativas por meio de temas como folclore, dia do índio, realçando as lendas, provérbios, danças regionais, mitos, etc. Ao indagar uma criança no contexto escolar se ela conhece e estuda sobre suas raízes históricas, sua constituição étnica; se ela respeita e valoriza conscientemente sua arte, sua mata, seu chão, a resposta estará distante daquilo que se espera. Pois o que se percebe nas exposições e *festinhas* escolares, são apresentações com música de *rock norte-americano*, dança dos *rebeldes mexicanos*, e no contexto das festas juninas, a apresentação de um ritual *indígena* modernizado, uma dança portuguesa ou uma quadrilha cheia de crianças com dentes sujos, roupa de chita e chapéus de palha.

Todavia o professor não consegue desfragmentar e ir além dos conhecimentos pré-estabelecidos nas propostas curriculares elaboradas pelos órgãos superiores de Educação. E quando o faz, solicita das crianças atividades pontuais na disciplina de História ou Geografia, para que os alunos realizem pesquisas sobre alguns aspectos da realidade local, o que muitas vezes é coletado e trabalhado de modo superficial.

No entanto, a escola deve ser uma articuladora entre as necessidades do desenvolvimento local e os conhecimentos correspondentes. Uma escola um pouco menos “lecionadora” e um pouco mais articuladora dos diversos espaços do conhecimento que existem em cada localidade, em cada região, que educa os alunos de forma a que se sintam familiarizados e inseridos nesta realidade. Trabalhar a partir de um currículo que proporcione um diálogo com as diversas culturas, sem perder o contato intenso com a cultura do qual o aluno constitui e faz parte, no caso deste estudo, o parintinense, que é um amazônida.

Logo, há a necessidade de se construir e concretizar coletivamente um currículo que contribua para conhecer e valorizar os saberes locais. Pois o mesmo ainda não é entendido como um processo que surge de uma série de processos, linguagens e saberes, onde os sujeitos cotidianos das escolas devem ser os reais protagonistas do currículo. Diante dessa

problemática, configurou-se como questão desta investigação: *Qual a relevância da ressignificação das práticas curriculares dos professores do 5º ano do ensino fundamental no município de Parintins-Am a partir da inserção dos saberes locais no currículo escolar?*

A partir desse questionamento alguns objetivos foram delineados: identificar quais as concepções de currículo e de saberes locais dos professores; verificar como os conteúdos curriculares eram selecionados e organizados nas estruturas curriculares e nos planos de ensino. Somente a partir desses dados seria possível assegurar se os saberes locais eram abordados e evidenciados nesses documentos; e a analisar a prática curricular dos professores do 5º ano do ensino fundamental, numa perspectiva de repensar e dar novos significados a essas práticas quanto à valorização e inserção ou não dos saberes locais no currículo escolar.

A relevância dada neste estudo ao saber local e práticas curriculares deve-se à compreensão de que esses saberes têm um valor distinto nas relações entre os grupos sociais. Isso não significa a negação de práticas multiculturais, que dialogue com a diversidade, pois são desafios do mundo moderno e globalizado e, que, portanto, não podem ser ignoradas pela educação formal. Mas como uma forma relevante de não silenciar nos espaços escolares os saberes locais que nos identificam como amazônidas, como parintinenses. Incluir efetivamente conteúdos referentes à cultura local na escola é abrir espaço para uma aprendizagem contextualizada dentro da realidade e condições socioculturais locais.

Sabe-se ao longo da história que desde o período colonial, com a imposição da cultura européia, já se pretendia silenciar os saberes dos primeiros habitantes do nosso país. Esses saberes serviam apenas como veículo para se cumprir os objetivos de missão e colonização. Desde as primeiras viagens, os europeus constataram a existência de uma grande diversidade lingüística, de hábitos, de vivências dos índios que aqui viviam.

No que se refere à Amazônia, Oliveira (1997), em seus estudos, destaca que a história da Amazônia tem sido uma história de saque. Saque de recursos naturais e saque de modos de vida. Desde o início foi explorada, apropriada, exportada. E porque não dizer saque da nossa identidade. Os algozes (a fração burguesa da sociedade brasileira e internacional) e as vítimas sempre foram, de forma geral, os trabalhadores e, em particular os posseiros, os garimpeiros, seringueiros, coletores de castanha, e principalmente as nações indígenas. Resultado, a cultura européia socializada pela educação colonial sufocou as culturas locais indígenas, tentando substituir as religiões, as crenças, os ritos, a linguagem, os modos de pensar, de andar, de vestir.

No entanto, a escola por meio de suas ações pedagógicas deve pensar e ressignificar as concepções e práticas curriculares que permeiam seu contexto e quais são seus efeitos na

formação de identidades e respeito às diferenças. O currículo deve ser pensado de forma a impelir novos dizeres e fazeres. Alargar os horizontes conceituais e atitudinais de seus agentes. Fazer das práticas curriculares um palco de novos territórios, no quais seja possível discutir os processos de significação de nós mesmos e de nossas relações com os outros e com o meio ambiente.¹

É neste cenário que, enquanto educadora, sentimos a necessidade de refletir sobre a necessidade de discutir um currículo escolar que deveria compor também os saberes locais do município de Parintins, devido sua identidade particular².

Assim, o resultado desse trabalho estará delineado em quatro capítulos.

O capítulo 1 – Reflexões sobre o Currículo - apresenta as definições e concepções teóricas de currículo, currículo como processo de construção cultural e sua relação com temas como diversidade e identidade, na visão de estudiosos como Silva (2005; 2007), Sacristán (1995; 2000; 2002), Moreira (1995, 2002; 2007) e Hall (2002; 2006).

O capítulo 2 - Os saberes locais e o currículo escolar: pensando a ressignificação da prática curricular docente frente aos saberes locais, a partir de teóricos como Geertz (1989; 1997), Boaventura Santos (1997), Santomé (2005), Freire (2003; 2005), dentre outros. Apresentando reflexões sobre as concepções e fundamentações teóricas do que são os saberes locais e a importância da ação dos professores no contexto das práticas curriculares.

No capítulo 3 – Referencial Metodológico – consta o delineamento metodológico da pesquisa. Destaca-se a tipologia da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, a partir dos objetivos desta investigação, bem como o lugar e os atores envolvidos no trabalho.

No capítulo 4 – Análise e Discussão dos Resultados - estão apresentadas primeiramente a descrição e análise da entrevista aplicada aos professores do 5º ano do ensino fundamental e da observação não-participante de suas práticas curriculares. Após são feitas as discussões dos resultados, à luz das posições teóricas que respaldaram esta investigação e das apreciações pessoais da pesquisadora.

Por fim, serão feitas as considerações finais, que em hipótese alguma esgotam as discussões, mas que apontam alguns caminhos para uma significativa valorização, difusão e

¹ Sacristán acentua uma discussão sobre a prática curricular em sua obra: O currículo: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa, Porto Alegre: ArtMed, 2000.

² Tonzinho Saunier (2003), um importante poeta, historiador e antropólogo autodidata, que dedicou grande parte de sua vida à cultura amazônica, divulgando-a em mais de duzentas crônicas, contos, lendas e mitos. Em seu livro sobre Parintins, ele ressalta o contexto histórico da Ilha, suas particularidades econômicas, sociais, políticas e culturais.

inserção dos saberes locais no currículo escolar, a partir da prática docente, pois estamos certos de que há muito por fazer, relativo à abrangência do tema e à sua dinamicidade.

CAPÍTULO 1

1 – REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO

De acordo com Moreira e Candau (2008), no documento *Indagações Curriculares* do MEC, a reflexão sobre o currículo está instalada como tema central nas discussões atuais, nos projetos político-pedagógicos das escolas e nas propostas dos sistemas de ensino, assim como nas pesquisas, na teoria pedagógica e na formação inicial e permanente dos docentes. Neste período de ampliação da duração do ensino fundamental, em que são discutidas questões de tempo-espaço, avaliação, metodologias, conteúdo, gestão, formação, eles destacam o quanto é oportuno repensar os currículos na Educação Básica.

Portanto, com a perspectiva de também compor este momento de discussão, reflexão e questionamentos teóricos e atender aos desafios postos pelas transformações sociais, é preciso olhar de perto a escola, seus sujeitos, suas complexidades e rotinas e fazer uma investigação sobre suas condições concretas, sobre o currículo presente nas escolas, como está sendo concebido, produzido, compartilhado e mediado nos contextos escolares.

O termo currículo, apesar de sua ampla discussão nos últimos tempos, propicia, ainda, uma gama de entendimentos, nem sempre adequados. Para alguns, é um rol de disciplinas oferecidas pela escola; para outros, currículo é plano ou conteúdo programático. Por isso qualquer análise de cunho educativo que aceita sem questionar formas de conteúdos curriculares debatidos, pode se tornar alienante e à margem das discussões sociais e políticas do seu entorno. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social; o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. Portanto, ele estabelece uma estreita relação com a cultura na qual se organiza,

uma vez que os conteúdos são priorizados a partir dos interesses de cada cultura, de cada espaço educacional.

Para que essa relação seja mais bem elucidada, pensamos ser necessário um olhar às diversas concepções de currículo e teorias existentes, para um posicionamento crítico. Vale salientar que essas visões, por serem historicamente situadas em espaços e tempos, revelam as influências políticas, sociais e econômicas de cada época e isso implica em compreender o currículo como um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes contextos e diferentes concepções.

1.1 – Definições e Concepções teóricas de Currículo

Certamente pode-se identificar, entremeio inúmeras teorias da educação, uma variedade de definições de currículo. Cada uma, comprometida, de forma explícita ou não, com uma época histórica, uma corrente pedagógica, uma teoria de aprendizagem. Um currículo tem atrás de si condicionantes sócio-político-culturais, explícitos ou não, que determinam diferentes visões de homem e de sociedade com implicações no tipo de ensino que se desenvolve.

Mas o que estamos entendendo sobre currículo neste estudo. Baseada em Mo Moreira e Candau (2008) no documento Indagações Curriculares (MEC). Os autores afirmam que a palavra currículo associa-se a distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento. Diferentes fatores sócio-econômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que currículo venha a ser entendido como: a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

No entanto, sem pretender considerar qualquer uma dessas ou outras concepções como certa ou errada, os autores afirmam que as discussões sobre o currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos efetuar nos alunos, sobre os valores que desejamos inculcar e sobre as identidades que pretendemos construir. Discussões sobre

conhecimento, verdade, poder e identidade arcam, invariavelmente, as discussões sobre questões curriculares.

Moreira e Candau (2008) enfatizam ainda que a palavra currículo tem sido também utilizada para indicar efeitos alcançados na escola, que não estão explicitados nos planos e nas propostas, não sendo sempre, por isso, claramente percebidos pela comunidade escolar. Trata-se do chamado *currículo oculto*, que envolve, predominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos (as) professores(as) e nos livros didáticos. São exemplos de currículo oculto: a forma como a escola incentiva a criança a chamar a professora (tia, Fulana, Professora etc); a maneira como arrumamos as carteiras na sala de aula (em círculo ou alinhadas); as visões de família que ainda se encontram em certos livros didáticos (restritas ou não à família tradicional de classe média).

Portanto, que conseqüências tais aspectos, sobre os quais muitas vezes não pensamos, podem estar provocando nos alunos? Não seria importante identificá-los e verificar como, nas práticas de nossa escola, poderíamos estar contribuindo para um currículo oculto capaz de oprimir alguns de nossos (as) estudantes (por razões ligadas a classe social, gênero, raça, sexualidade)?

Por conta disso, o debate sobre Currículo e sua conceituação é necessário para que saibamos defini-lo e para conhecer quais as teorias que o sustentam na educação. Um Currículo não é um conjunto de conteúdos dispostos em um sumário ou índice. Pelo contrário, a construção de um currículo demanda uma ou mais teorias acerca do conhecimento escolar, bem como a compreensão de que o currículo é produto de um processo de conflitos culturais dos diferentes grupos que o elaboram e fazem parte dos processos de escolha de um conteúdo e não de outro (LOPES, 2006).

Silva (2007) ressalta que é preciso entender o que as teorias do currículo produzem nas propostas curriculares e como interferem em nossa prática ao longo do tempo. Sabe-se que uma teoria define-se pelos conceitos que utiliza para conceber a realidade, e os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de ver essa realidade.

Fazendo uma abordagem dessas concepções, serão utilizadas neste tópico as idéias de Silva (2007), que em seu livro *Documentos de Identidade*, faz uma introdução às teorias do currículo. Ele destaca que o currículo aparece pela primeira vez como um objeto específico de estudo e pesquisa nos EUA dos anos 20, em conexão com o processo de industrialização e os

movimentos imigratórios, que intensificavam a massificação da escolarização. Isso impulsionou, sobretudo, as pessoas ligadas à administração educacional, racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos.³

O modelo institucional dessa concepção é a fábrica. Sua inspiração teórica: a administração científica de Taylor⁴. Nesse modelo de currículo os estudantes devem ser processados como um *produto fabril*. No seu discurso curricular, “[...] o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados”⁵.

O autor acrescenta que a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado, afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão seguir aquele currículo. E destaca que

[...] as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante, a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. Qual o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista da educação? Será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizadas nas teorias educacionais críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo (SILVA, 2007, p. 15).

Portanto, nas diversas teorias que fundamentam o currículo está presente um momento histórico, interesses políticos, econômicos e sociais, tendências pedagógicas, concepções de educação, de homem. O referencial tradicional de currículo no discurso de Bobbitt (*apud* SILVA, 2007) reforça, sobretudo, o caráter de prescrição e formalidade inerente historicamente ao currículo, encara o conhecimento como estático, definitivo, objetivo,

³ Segundo Silva (2007) essas idéias respaldaram-se no livro de Bobbitt, *The curriculum* em 1918 – onde o currículo era visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. Bobbitt apresentou uma série de questões procurando trazer à superfície os pontos que eram cruciais sobre os objetivos da educação escolarizada e a massificação do ensino. A questão de base era: O que ensinar? Bobbitt defendia a idéia de que a escola funcionasse como uma empresa, especificando resultados, métodos e formas de mensuração para se alcançar os objetivos. Este modelo possuía características conservadoras e estava voltado para a economia, pois pretendia preparar o aluno para o trabalho.

⁴ Silva (2007) destaca que Taylor foi um engenheiro mecânico estadunidense, inicialmente técnico em mecânica e operário, formou-se engenheiro mecânico estudando à noite. É considerado o “Pai da Administração Científica” por propor a utilização de métodos científicos cartesianos na administração de empresas. Seu foco era a eficiência operacional na administração industrial. Suas idéias ainda influenciam os atuais modelos de gestão. A partir deste contexto nasceram os estudos sobre os currículos, e estes se caracterizaram com alicerces no ensino, na aprendizagem, na avaliação, na metodologia, na didática, na organização, no planejamento, na eficiência e nos objetivos, surgindo assim as teorias tradicionais do currículo.

⁵ *Ibid.*

afastado de determinantes históricos e condicionantes mais amplos, ou seja, dos processos sociais. Nesta perspectiva, currículo é, sobretudo, *programa escolar*, instrumento de natureza técnica, traduzido na organização da prática pedagógica através do elenco de conteúdos ordenados seqüencialmente através de matérias e /ou disciplinas.

Assim, no enfoque tradicional (racionalismo acadêmico), o currículo é um produto acabado, um conjunto de conhecimentos selecionados para serem transmitidos como verdades absolutas. O ensino é mecanizado, desvinculado da experiência do aluno e das realidades sociais. A relação entre currículo e cultura está assentada numa concepção estática de cultura. Os conteúdos são transmitidos de forma linear e unilateral, aula centrada no professor, transmissão mecânica de conhecimentos e valores sociais, supervalorização da memória. Isso oportuniza ao aluno o conhecimento da tradição cultural, o acesso às grandes produções da humanidade e o cultivo do intelecto.

O mesmo autor afirma que na década de 60, época em que surgiram livros, ensaios, teorizações, muitos pensadores passaram a colocar em xeque as idéias tradicionais. O movimento de reconceptualização nos anos 70 nos Estados Unidos, a literatura inglesa reivindicando prioridade para a chamada Nova Sociologia da Educação (NSE) com o sociólogo Michael Young em 1971. Assim como uma revisão brasileira, não deixaria de assinalar o importante papel da obra de Paulo Freire “Pedagogia do Oprimido” em 1970, criticando que o currículo existente sintetiza-se no conceito de educação bancária, onde o conhecimento se confunde com um ato de depósito.

Por outro lado os franceses também não deixariam de destacar o papel dos ensaios de Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet, criticando como a escola atua ideologicamente através de seu currículo. Portanto, essas teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais, exprimindo uma insatisfação com os parâmetros tecnocráticos de Bobbitt e Tyler.

Ademais se pode destacar como críticas ao currículo tradicional, aquelas inspiradas em estratégias interpretativas de investigação, como a fenomenologia e a hermenêutica, afirmando que o currículo é um local no qual, docentes e aprendizes têm oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana, pois o currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência. A crítica neomarxista de Michael Apple, que também elabora uma análise crítica do currículo e toma como ponto de partida os elementos centrais da crítica marxista da sociedade, na qual a equação básica que estrutura a crítica são as relações de currículo e poder, destacando que o currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos. E Giroux em

1983 fazendo uma análise sobre o currículo como política cultural, atacando a racionalidade técnica e utilitária, bem como o positivismo das perspectivas dominantes sobre o currículo, as quais deixavam de levar em conta o caráter histórico, ético, político do conhecimento. Argumentava “que a escola e o currículo devem funcionar como uma esfera pública democrática” (GIROUX, *apud* SILVA, 2007), enfatizando que a escola e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer a discussão e a participação e os professores não sejam vistos como burocratas, mas como pessoas a serviço do processo de emancipação e libertação.

Isso demonstra que uma nova compreensão de currículo surge, tendo como pontos iniciais à discussão, as injustiças e as desigualdades sociais que aconteciam nos espaços educacionais. As teorias críticas em contraste argumentam que as teorias tradicionais, ao aceitar mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas, de organização. Quando se deve questionar “o porquê das coisas”. Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses estão por detrás desses conhecimentos? Por que privilegiar uns e não outros?

As teorias, com uma perspectiva crítica, questionam temas como saber, poder, identidade, ideologias, classe social, conscientização, emancipação, efetuando um exercício que conduz a concepção do currículo crítico que oferece uma visão da realidade como processo contínuo, cujos agentes são os seres humanos, os quais, portanto, estão em condição de realizar sua transformação. A função do currículo nessa perspectiva, não é “refletir” uma realidade fixa, mas pensar sobre a realidade social.

Por fim, nas teorizações atuais sobre o currículo, nas quais se situam as Teorias Pós-Críticas ou Pós-Modernas, (influenciadas pelos Estudos Culturais e a Nova Sociologia), outros elementos se agregam à discussão além das questões de classe social e superestrutura. Essas teorias, ao abandonarem as metanarrativas típicas das Teorias Críticas, deslocam seu olhar para a compreensão, por meio da linguagem, dos micro-contextos e das relações de poder, da construção das identidades, das subjetividades, das diferenças e destacam como o currículo, entendido como uma prática discursiva está imbricada na construção de quem somos como indivíduos. A palavra de ordem na Pós Modernidade não é mais a emancipação, que se dava via razão, mas sim, diferença. Neste sentido, emergem propostas curriculares que buscam a valorização dos contextos locais e da cultura de grupos historicamente excluídos.

Nas teorias pós-críticas, passa a ser importante não somente identificar os conflitos de classe presentes no currículo, como feito pelas teorias críticas, mas acima de tudo descrever e explicar as complexas inter-relações das dinâmicas de hierarquização social. As teorias

críticas se concentraram, inicialmente, em questões de acesso à educação e ao currículo das crianças e jovens pertencentes a grupos étnicos e raciais considerados minoritários, pois “a questão da raça e da etnia não é simplesmente um ‘tema transversal’: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade” (SILVA, 2007, p. 102).

Nesse contexto pós-crítico entra em cena discussões referentes ao *multiculturalismo*, apresentando outro foco de origem da desigualdade em matéria de educação e currículo, pautado nas questões de gênero, raça e sexualidade. Aos Estudos Culturais, que concebem a cultura como campo de luta em torno da significação social, influenciando nas políticas de currículo. Também neste cenário *pós*, a discussão empreendida por Silva (2007) sobre as teorias curriculares está assentada no contexto da pós-modernidade que, por sua vez, se encontra o movimento pós-estruturalista. O pós-estruturalismo estende consideravelmente o alcance do conceito de diferença a ponto de parecer que não existe nada que não seja diferente. A atitude pós-estruturalista enfatiza a indeterminação e a incerteza também em questões de conhecimento. O significado não é preexistente: ele é cultural e socialmente produzido. O importante então é examinar as relações de poder envolvidas na sua produção. A questão não é saber se algo é verdadeiro, mas, sim, saber por que esse algo se tornou verdadeiro.

Essa discussão epistemológica só ratifica a necessidade de se refletir sobre os valores que têm sido difundidos pela escola, que identidades sociais estão sendo construídas e pensadas e que conhecimentos culturais estão sendo propagados por meio do currículo, pois a circulação dos conteúdos de uma cultura entre os grupos sociais não pode ser arbitrária. Não se pode pensar em teorias curriculares, sejam elas tradicionais, críticas ou pós-críticas, em termos absolutos e abstratos. Deve-se pensar em um currículo que surja do encontro de educadores, estudantes e dos outros atores envolvidos nesse processo educativo, a partir de situações concretas e que façam parte de lutas e desafios específicos dos envolvidos. Pois, é no encontro da teoria com a história que construímos e da qual fazemos parte que residem nossas esperanças de uma educação e de uma sociedade democrática (SILVA, 2007).

Recorrendo a Silva (2007), é possível sintetizar que as teorias tradicionais, dentro de uma perspectiva humanista, de uma cultura conservadora (estável e fixa) e do conhecimento como fato, como informação, tem visão conservadora de escola e de educação. Privilegiam no currículo: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos onde fica visível a preocupação com questões de organização. Há preocupação básica com a questão "como planejar um currículo".

As teorias críticas do currículo privilegiam: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classes sociais, capitalismo, relações sociais e libertação, currículo oculto e resistência o que revela que existe um deslocamento do eixo dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para um eixo que privilegia os conceitos de poder e ideologia.

E a concepção pós-crítica enfatizando outro deslocamento importante que realça o conceito de discurso em vez de ideologia. Embora continue enfatizando o papel formativo do currículo rejeita a hipótese de uma consciência coerente, centrada, unitária, com suas conotações racionalistas e cartesianas. Com uma visão pós-estruturalista, a qual enfatiza o currículo como prática cultural e como prática de significação, as teorias pós-críticas olham com desconfiança para conceitos como alienação, emancipação, libertação, autonomia, como uma situação finalmente livre de poder. Isso porque o mapa do poder é ampliado muitas vezes para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade.

Pinar (*apud* LOPES, 2006, p. 14), afirma que “[...] estudar teoria de currículo, é importante na medida em que oferece aos professores de escolas públicas, a compreensão dos diversos mundos em que habitamos e, especialmente a retórica política que cerca as propostas educacionais e os conteúdos curriculares”. Portanto, como educadores, precisamos conhecer, entender o currículo que rege a educação nas escolas. A sala de aula é o espaço onde se concretiza o currículo, e este processo acontece não só por meio da transferência de conteúdos, mas, também pela influência das diversas relações e interações que ocorrem nesse espaço escolar.

Guedin (2006) ressalta que precisamos conceber e estruturar o currículo, não só no campo puramente epistemológico de compreensão das inúmeras teorias do currículo, mas como um processo, uma construção histórica situada no tempo e no espaço, de acordo com a cultura da sociedade que o formula e as formas que ele assume nas suas mais diversas representações. Isso alude a um currículo que se faz vinculado a manifestações de convívio, participação e formação de um acervo cultural que qualifica o homem.

O que fundamentalmente não se pode esquecer é que as diversas teorizações não podem se afastar do tema central que permeia o currículo - o conhecimento escolar. A discussão em torno *do que* precisamos ensinar *a quem* na escola, demanda análises, perspectivas, pois o fracasso escolar continua por marcar a escola e as teorizações acabam por contribuir pouco para enriquecer as idéias e práticas curriculares nas salas de aula e promover melhores aprendizagens.

Assim, fazer um percurso sobre as teorias, concepções curriculares, não é garantia de se encontrar as respostas a todos os nossos questionamentos e indagações, mas é uma forma de recuperarmos as discussões curriculares no ambiente escolar e conhecer os diferentes discursos pedagógicos que orientam as decisões em torno dos conteúdos. Para os professores, a compreensão das teorias do currículo poderá responder aos questionamentos da comunidade escolar, sobretudo mostrar que os currículos não são neutros, eles são elaborados com orientações políticas e pedagógicas de determinados grupos, e que, diante desse complexo mundo educacional.

1.2 – Currículo: um processo de construção cultural

Moreira e Candau, (2008) fazem discussões sobre currículo e sua relação com a cultura⁶. Eles enfatizam que em recentes análises as preocupações dos pesquisadores têm-se deslocado das relações entre currículo e conhecimento escolar para as relações entre currículo e cultura. Resumidamente, cabe reconhecer, hoje, a preponderância da esfera cultural na organização de nossa vida social, bem como na teoria social contemporânea.

Stuart Hall (1997, p. 97) é especialmente incisivo nessa perspectiva:

Por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica no novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma política cultural.

É inegável a pluralidade cultural do mundo em que vivemos e que se manifesta, de forma impetuosa, em todos os espaços sociais, inclusive nas escolas e nas salas de aula. Essa pluralidade freqüentemente acarreta confrontos e conflitos, tornando cada vez mais agudos os desafios a serem enfrentados pelos profissionais da educação. No entanto, essa mesma pluralidade pode propiciar o enriquecimento e a renovação das possibilidades de atuação pedagógica.

Segundo Moreira e Candau (2008) todo conhecimento, na medida em que se constitui num sistema de significação, é cultural. E, cultura implica um conjunto de práticas por meio

⁶ Hannah Arendt (1992) na obra *Entre o Passado e o Futuro*, Cap. 6 – trata sobre a cultura e sua importância social e política. A autora acredita que Cícero foi quem primeiro usou a palavra cultura para questões do espírito e da alma. A *cultura animi* de Cícero, resultado da educação em Filosofia, expressa o sentido de um espírito cultivado.

das quais significados são produzidos e compartilhados por um grupo. Esse modo de pensar repousa sobre a convicção de que “a cultura não age aleatoriamente, ao contrário, ela age de maneira seletiva sobre o ambiente que a rodeia aferindo as possibilidades e os limites do seu desenvolvimento a partir de seus marcos culturais e de sua história” (LARRAIA, 1993, p. 24).

Portanto, cultura, é, sobretudo, atividade, ação, experiência. Hall enfatiza que cultura significa o terreno real, sólido das práticas, representações, línguas e costumes de qualquer sociedade histórica específica (*apud* SILVA, 2007). Como tal, ela é produção que não opera sobre o vazio, mas que os materiais existentes são matérias significativas, e que não estão aí apenas para serem simplesmente contempladas, recebidas, aceitas e passivamente consumidas.

Costa (2000), em seu artigo sobre os Estudos Culturais, apresenta três perspectivas da cultura. A primeira é antropológica e frisa que “a cultura é a descrição de um modo de vida”, a segunda que “a cultura expressa certos significados e valores” e a terceira defende que “a tarefa de análise cultural é o exame de significações e valores implícitos em certo modo de vida, em uma certa cultura” (p. 24). Estas perspectivas trazem significado de análise social da educação ao referenciar os valores da vida de grupos sociais.

Por outro lado Freire (2003) enfatiza que quanto mais cultural é o ser, mais necessita do outro, mais pertence, capta, apreende, cria beleza ou feiúra, intervém, ajuíza, decide, rompe, dignifica testemunhos. O referido autor manifesta sua concepção de cultura, ressaltando que a invenção da existência do homem deve recusar a inexorabilidade.

É importante ter consciência de que,

[...] cultura não é só a manifestação artística ou intelectual que se expressa no pensamento. A cultura manifesta-se, sobretudo, nos gestos mais simples da vida cotidiana. Cultura é comer de modo diferente, é dar a mão de modo diferente, é relacionar-se com o outro de outro modo. [...] são todas as manifestações humanas, inclusive o cotidiano, e é no cotidiano que se dá algo essencial: o descobrimento da diferença (FAUNDEZ; FREIRE *apud* CANDAU, 2002, p. 73).

Candau (2002) destaca que a cultura é multiforme, heterogênea, dinâmica, é ela que fornece indicações e contornos de grupos sociais específicos. Por outro lado Sacristán (2002) acrescenta que os modos de ter acesso à experiência sobre o mundo e sobre nós mesmos são modos de adquirir significados de cultura, habilidades e valores que se transformarão nos materiais dos quais se nutre a subjetividade, o nosso “eu”.

Como se vê o pensamento pedagógico contemporâneo não pode se esquivar de uma reflexão sobre a questão dos elementos culturais, pois é a educação que permite ao homem

chegar ao estado de cultura. E, por conseguinte, o currículo determina as bases conceituais da escola na elaboração de conteúdos.

Seria pertinente considerar também o currículo como um conjunto de práticas em que significados são construídos, disputados, rejeitados, compartilhados. Como entender, então, as relações entre currículo e cultura? Segundo Moreira e Silva (2006) o currículo é o espaço em que se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo que certos grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”.

O currículo representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do (a) estudante.

Não se mostra, portanto evidente a íntima relação entre currículo e cultura? O currículo é um campo em que se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto o conteúdo dessa cultura. Moreira e Silva (1995) abordam que o currículo é um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados. O currículo não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura. Currículo refere-se, portanto, a criação, recriação, contestação e transgressão.

A partir dessa constatação, indaga-se: Como todos esses processos se “concretizam” no currículo? Pode-se dizer que no currículo se evidenciam esforços tanto por consolidar as situações de opressão e discriminação a que certos grupos sociais têm sido submetidos, quanto por questionar os arranjos sociais em que essas situações se sustentam. Isso se torna claro ao lembrarmos os inúmeros e expressivos relatos de práticas, em salas de aulas, que contribuem para cristalizar preconceitos e discriminações, representações estereotipadas e desrespeitosas de certos comportamentos, certos estudantes e certos grupos sociais. Em Conselhos de Classe da escola, por exemplo, algumas dessas visões, lamentavelmente, se refletem em frases como: “vindo de onde vem, ele não podia mesmo dar certo na escola!”. Ao mesmo tempo, há inúmeros e expressivos relatos de práticas alternativas em que professores (as) desafiam as relações de poder que têm justificado e preservado privilégios e marginalizações, procurando contribuir para elevar a auto-estima de estudantes associados a grupos subalternizados.

Nessa perspectiva, é importante que consideremos a escola como um espaço de cruzamento de culturas e saberes. A responsabilidade específica que a distingue de outros

espaços de socialização e lhe confere identidade e relativa autonomia é exatamente a possibilidade de promover análises e interações das influências plurais que as diferentes culturas exercem, de forma permanente sobre as novas gerações. Daí verifica-se que o material cultural produzido por uma comunidade escolar não se restringe a um consumo inerte, apático, mas se referem a uma amplitude de vivências que imprimem abertura, deslocamento, redefinição de processos, alterações de caminhos, que são essencialmente pensados, refletidos e operacionalizados de forma responsável.

Ghedin (2006, p. 53) ressalta:

Embora o currículo esteja submetido a regras, restrições, convenções e regulamentos próprios da instituição educacional, também pode ser visto como um texto e analisado como um discurso. O currículo é um espaço, um campo de produção e criação de significado. Com este instrumento se produz sentido e significado sobre os vários campos e atividades sociais. [...] O currículo, tal como a cultura, é uma zona de produtividade, entretanto não pode ser desvinculada do caráter social dos processos e das práticas de significação. Cultura e currículo são, sobretudo, relações sociais.

[...] a concepção de cultura, na qual se baseia o entendimento dominante de currículo, é basicamente estática. [...] Por outro lado, [...] uma outra concepção de currículo fundamentada na dinâmica cultural, [...] é obra, inspiração e trabalho de um processo social.

Portanto, o currículo é uma práxis, não um objeto estático. Enquanto práxis é a expressão da função socializadora e cultural da educação, por isso, as funções que o currículo cumpre, como expressões do projeto cultural e da socialização, são realizadas por meio de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que geram em torno de si. Desse modo, analisar os currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram por meio do qual se expressam em práticas educativas.

Elucidar os fundamentos e implicações culturais nos processos e práticas de significação do currículo é indispensável, pois a escola, por intermédio do currículo, conduz ao processo de conhecimento, valorização e convivência com as diferenças, diversidades e especificidades culturais, expressas nas produções intelectuais, artísticas, literárias, religiosas e científicas de um povo. Ninguém pode ser excluído desses bens culturais embora “[...] nas sociedades em que predominam relações de dominação, as pessoas do povo são impedidas de elaborar criticamente a sua própria produção cultural” (ARANHA, 2002, p. 30).

É necessário que a escola, por meio de ações curriculares, reforce a importância de se valorizar os elementos culturais de um povo e seja local privilegiado para a crítica desse saber apropriado. É certo que a cultura é produzida nas mais diferentes instâncias da vida social, mas a escola desempenha, em relação à disseminação cultural, um papel fundamental. Por

isso esse espaço precisa ser potencializado para promover e fortalecer a socialização do saber e ampliar as oportunidades de experiências culturais.

Um currículo numa perspectiva de construção social é resultado de um processo histórico, não podemos pensá-lo como um simples documento constituído e organizado numa hierarquia de disciplinas e conteúdos nivelados, inflexíveis e determinados. Mas deve ser pensado e praticado como um processo que traduz e interpreta a identidade cultural, valoriza as especificidades e alarga horizontes conceituais, no qual seja possível discutir os processos de significação de nós mesmos, de nossas relações com o outro e com o meio ambiente, permitindo a apropriação do saber escolar que se inscreve em um determinado contexto sócio-histórico-cultural.

Portanto a cultura convém ocupar um papel importante na produção dos saberes disseminados na escola, por meio das ações curriculares. Isso porque a referência à cultura desperta os discursos silenciados na produção do conhecimento escolar.

1.3 – Currículo e Diversidade: indagações, confrontos e perspectivas

Moreira e Candau (2003) no documento sobre currículo já citado anteriormente, apontam também indagações sobre a diversidade, pois é inegável a pluralidade cultural do mundo em que vivemos e que se manifesta, de forma impetuosa, em todos os espaços sociais, inclusive nas escolas e nas salas de aula.

Essa pluralidade freqüentemente acarreta confrontos e conflitos, tornando cada vez mais agudos os desafios a serem enfrentados pelos profissionais da educação. No entanto, essa mesma pluralidade pode propiciar o enriquecimento e a renovação das possibilidades de atuação pedagógica.

Conceber a dinâmica escolar nesse enfoque supõe repensar seus diferentes componentes e romper com a tendência homogeneizadora e padronizadora que impregna suas práticas. Para Moreira e Candau (2003, p.161):

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar. [...] A escola precisa acolher, criticar e colocar em contato diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas.

Mas para que isso aconteça, a escola precisa acolher, criticar e colocar em contato diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas. Para isso é necessário entender o outro, entender o contexto diverso que cada grupo ou comunidade estão inseridos.

Telmo (2007) faz uma análise sobre a questão da diversidade, afirmando que nos últimos dez anos ocorreu no Brasil uma significativa expansão do aspecto da diversidade no ensino. A própria legislação obriga a permanência de crianças e adolescente na escola. É difícil não encontrar referências a esses conceitos nos documentos, nas resoluções e nos pareceres emitidos pelos órgãos vinculados ao Ministério da Educação no período pós-LDB. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais que tratam da diversidade cultural. Na Lei 10.693/2003 que obriga a inclusão no currículo da temática “História e cultura Afro-brasileira”. No parecer 003/2004 e na resolução n. 1 de 17 de junho de 2004 do Conselho Nacional de Educação que trata das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana. do Conselho Nacional de Educação que institui as “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana.

Todas essas ações políticas fizeram com que o número de alunos aumentasse e também a diversidade sociocultural se tornasse mais presente no espaço escolar. Assim, as escolas se deparam, atualmente, com um conjunto de questões e dificuldades para trabalhar a diversidade, especialmente quando a compreensão dessa categoria não consegue dar conta das relações socioculturais. Esse quadro se agrava ainda mais porque, em geral, a diversidade não é pensada na perspectiva de uma totalidade social.

A diversidade cultural se materializa no mesmo campo de ação onde convivem e se defrontam diferentes sujeitos, grupos e classes sociais. Essa questão aponta para um problema epistemológico. Muitas vezes a diversidade é compreendida como diferença em si e não enquanto campo de luta e, por isso, pode servir de pretexto para a dominação de um grupo étnico-cultural sobre outro. Trata-se de pensar a realidade como um campo onde se estabelecem relações, disputas e confrontos entre diferentes grupos étnico-culturais, mas também onde se podem propor ações políticas que dêem conta de uma convivência solidária na qual a diversidade precisa ser respeitada.

Telmo (2007) acrescenta que em nosso cotidiano não faltam situações que negam a diversidade e afirmam a homogeneidade, ou seja, nega-se a diferença e, portanto, as possibilidades de relações solidárias. A questão da diversidade aponta para um paradoxo: da

mesma forma que a sua negação pode discriminar, a afirmação de um relativismo total pode produzir o mesmo resultado. A discussão proposta pelo autor parte do princípio de que a diversidade cultural tem de ser reconhecida não de forma individualista, mas dentro de um contexto histórico de totalidade. Assim, evitam-se interpretações equivocadas que produzem mais discriminação ao invés da sua superação.

Sacristán enfatiza:

A diversidade na educação é ambivalência, porque é desafio a satisfazer, realidade com a qual devemos contar e problema para o qual há respostas contrapostas. É uma chamada a respeitar a condição da realidade humana e da cultura, forma parte de um programa defendido pela perspectiva democrática, é uma pretensão das políticas de inclusão social e se opõe ao domínio das totalidades únicas do pensamento moderno. Uma das aspirações básicas do programa pro - diversidade nasce da rebelião ou resistência às tendências homogeneizadoras que [...] tende a provocar a submissão do que é diverso e contínuo, 'normalizando-o' e distribuindo-o em categorias próprias de algum tipo de classificação [...]. A modernidade abordou a diversidade de duas formas básicas: assimilando tudo que é diferente a padrões unitários ou 'segregando-o' em categorias fora da 'normalidade' dominante (SACRISTÁN, *apud* CANDAU, 2002, p. 14-15).

Portanto, é pertinente considerar que a diversidade é possível apenas quando existe variedade, e o problema fundamental está no fato de que nem o currículo, nem as práticas pedagógicas, nem o funcionamento da instituição escolar admitem, na atualidade, muita variação. Isso porque a escola

tem sofrido processos de taylorização progressiva que dificultam a acolhida e a expressão das singularidades que não se acomodam à padronização que caracteriza o conhecimento e à conduta que exige dos alunos. Não irá admitir facilmente outras práticas e outras idéias, contrárias aos fins e usos planejados através de toda história da escolarização (SACRISTÁN, 1995, p. 84).

Mas, não se pode pensar num espaço escolar, sem acolhimento e encontro entre as singularidades. O currículo trabalhado na escola não pode ser aceito como mera especificação, um documento exaustivo e carregado de conteúdos pré-estabelecidos. O currículo tem que ser entendido como a cultura real que surge de uma série de processos, interações, buscas comuns e diferentes, não basta introduzir nos conteúdos dos documentos curriculares ou mesmo nos livros didáticos, conteúdos referentes às *diversas culturas*, sem que isso implique em mudanças, não apenas nas intenções, mas nos processos que são desenvolvidos na educação institucionalizada. E diz-se justamente 'as culturas', pois a cultura só existe através das culturas (MORIN, 2005).

No âmbito da educação, a perspectiva crítica de multiculturalismo pretende facilitar o trato com a crescente diversidade da sala de aula, ao estimular a valorização e a incorporação de diferentes identidades, manifestações culturais e interesses nas políticas e nas práticas curriculares. Além disso possibilitar a análise das relações de poder envolvidas na produção de mecanismos discriminatórios ou silenciadores da pluralidade cultural, bem como incentivar a luta contra tais mecanismos (CANEN; MOREIRA, 1999).

Logo, quer rejeitemos ou valorizemos a diferença, quer desejemos incorporá-la à cultura hegemônica, quer defendamos a preservação de seus aspectos originais, quer procuremos desafiar as relações de poder que a organizam, é impossível negá-la. Ela está presente, presente nos sistemas escolares, nas salas de aula, nas experiências da comunidade escolar, afetando inevitavelmente as ações e as interações de seus diferentes sujeitos.

Gomes (2008), professora da UFMG, doutora em Antropologia, como uma das organizadoras do documento Indagações Curriculares do MEC, questiona: “Que indagações o trato pedagógico da diversidade traz para o currículo? Será que existe sensibilidade para a diversidade na educação infantil, especial, na EJA, no ensino fundamental, médio e profissional? Ao analisarmos o cotidiano da escola, qual é o lugar ocupado pela diversidade? Ela figura como tema que transversaliza o currículo? Faz parte do núcleo comum? Ou encontra espaço somente na parte diversificada?” (p. 17).

Do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. Essa construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu, pois as diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder.

Sendo assim, mesmo os aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso nascimento, só passaram a ser percebidos dessa forma, porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomearam e identificaram. A primeira constatação talvez seja que, de fato, não é tarefa fácil para nós, educadores e educadoras, trabalharmos pedagogicamente com a diversidade.

Para avançarmos nessas questões, outra tarefa faz-se necessária: é preciso ter clareza sobre a concepção de educação que nos orienta. A diversidade é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade. Ela se faz presente na produção de práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem.

Mas o que entendemos por diversidade? Que diversidade pretendemos esteja contemplada no currículo das escolas e nas políticas de currículo? Que concepções de diversidade permeiam as nossas práticas, os nossos currículos, a nossa relação com os alunos e suas famílias e as nossas relações profissionais? Como enxergamos a diversidade enquanto cidadãos e cidadãs nas nossas práticas cotidianas?

Para responder a essas questões, Gomes (2008) faz alguns esclarecimentos e posicionamentos sobre o que entendemos por diversidade e currículo. Seria muito mais simples dizer que o substantivo *diversidade* significa variedade, diferença e multiplicidade. Mas essas três qualidades não se constroem no vazio e nem se limitam a serem nomes abstratos. Elas se constroem no contexto social e, sendo assim, a diversidade pode ser entendida como um fenômeno que atravessa o tempo e o espaço e se torna uma questão cada vez mais séria quanto mais complexas vão se tornando as sociedades. A diversidade faz parte do acontecer humano. O discurso, a compreensão e o trato pedagógico da diversidade ultrapassam a visão romântica do elogio à diferença ou da visão negativa que advoga que ao falarmos sobre *adversidade* corremos o risco de discriminar os ditos diferentes.

Por isso, mais do que uma multiplicidade de culturas, no que se refere ao seu número, variedade ou “pluralidade”, vivemos no contexto das diferentes culturas, marcadas por singularidades advindas dos processos históricos, políticos e também culturais por meio dos quais são construídas. Vivemos, portanto, no contexto da diversidade cultural e esta, sim, deve ser um elemento presente e indagador do currículo. A cultura não deve ser vista como um tema e nem como disciplina, mas como um eixo que orienta as experiências e práticas curriculares.

Nessa concepção, as características regionais e locais, a cultura, os costumes, as artes, a corporeidade, a sexualidade são “partes que diversificam o currículo” e não “núcleos”. Elas podem até mesmo trazer certa diversificação, um novo brilho, mas não são consideradas como integrantes do eixo central. O lugar não hegemônico ocupado pelas questões sociais, culturais, regionais e políticas que compõem a “parte diversificada” dos currículos pode ser visto, ao mesmo tempo, como vulnerabilidade e liberdade. É nessa parte que, muitas vezes, os educadores e as educadoras conseguem ousar, realizar trabalhos mais próximos da comunidade, explorar o potencial criativo, artístico e estético dos alunos e alunas.

Na visão da referida autora, a diversidade é muito mais do que o conjunto das diferenças. Ao entrarmos nesse campo, estamos lidando com a construção histórica, social e cultural das diferenças a qual está ligada às relações de poder, aos processos de colonização e dominação. Portanto, ao falar sobre a diversidade (biológica e cultural) não se pode

desconsiderar a construção das identidades, o contexto das desigualdades e das lutas sociais. A diversidade indaga o currículo, a escola, as suas lógicas, a sua organização espacial e temporal.

No entanto, é importante destacar que as indagações aqui apresentadas e discutidas não são produtos de uma discussão interna à escola. São frutos da inter-relação entre escola, sociedade e cultura e, mais precisamente, da relação entre escola e movimentos sociais. Assumir a diversidade é posicionar-se contra as diversas formas de dominação, exclusão e discriminação. É entender a educação como um direito social e o respeito à diversidade no interior de um campo político.

1.4 – Currículo e Identidade: algumas considerações

Outro ponto importante a se destacar é a relação entre currículo e identidade. Silva (2007) afirma que como qualquer outro artefato cultural, como qualquer outra prática cultural, o currículo nos constrói como sujeitos particulares, específicos. O currículo, portanto, não é uma mera operação cognitiva, ou uma operação destinada a extrair uma essência humana. Em vez disso, o currículo deve ser visto como um discurso, uma narrativa particular do indivíduo e da sociedade, que explicita noções particulares sobre conhecimento, formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. O currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos.

Silva destaca que o currículo é constituído de múltiplas narrativas, pois conta histórias sobre nós e o mundo. Essas narrativas estão ligadas à produção de nossas identidades sociais, além de ajudarem a dar sentido ao mundo contribuem para constituí-lo e a constituir-nos. Através das narrativas, identidades hegemônicas são fixadas, formadas e moldadas, mas também contestadas, questionadas e disputadas.

Moreira e Silva (2008) aborda em suas reflexões que a temática da identidade constitui, contemporaneamente, relevante objeto de estudo para a teoria social, política e educacional. O foco na identidade no âmbito da educação, assim como nos demais, revela-se indispensável. Qualquer teoria pedagógica precisa examinar de que modo vai entender e atribuir significados às questões que envolvem a identidade dos estudantes.

Hall (2006) analisa que a globalização gera, simultaneamente, novas identificações “globais” e novas identificações “locais”, vive-se uma verdadeira crise de identidade, a qual vem fazendo com que o sujeito tido como unificado se apresente deslocado por conta das transformações societárias ocorridas em escala global. O autor destaca a relevância de

refletirmos como a globalização influencia na formação das identidades culturais e destaca, numa concepção sociológica, que nós temos uma essência interior que é o nosso “eu real”, mas esse é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais exteriores e as identidades que esses mundos oferecem.

Hall destaca que o fenômeno da globalização, por exemplo, interfere diretamente na conceitualização de identidade cultural, e suas conseqüências enquanto “pluralização” de identidades, coloca-nos diante do jogo de identidades. Este “jogo” se dá porque muitas vezes as identidades são contraditórias ou se cruzam mutuamente, pois nenhuma identidade pode alinhar todas as identidades de forma única.

Portanto, ao invés de falarmos de identidade como algo acabado, deveríamos vê-la como um processo em andamento, que tece as diferentes partes dos “eus” divididos. Isso deixa clara a necessidade de estamos interligados democraticamente nas relações que estabelecemos com o outro, com o conhecimento e com o mundo. Assim entendemos,

[...] que a identidade cultural não é fixa, é sempre híbrida. Mas é justamente por resultar de formações históricas específicas, de histórias e repertórios culturais de enunciação muito específicos, que ela pode constituir um ‘posicionamento’, ao qual podemos chamar provisoriamente de identidade (HALL, 2002, p. 432, 433).

Corroborando com essa idéia, Silva (2005) também destaca que nossa identidade não é uma essência, não é fixa, estável, nem definitiva. Ao contrário é instável, inacabada. É uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação. Por isso o autor convoca às escolas e educadores a reverem sua concepção de identidade, bem como analisarem de que forma as velozes mudanças que ocorrem na economia, na política, nas relações e nas práticas cotidianas, afetam a vida dos grupos em sociedade.

Faz-se necessário compreender como toda essa dinâmica atinge os alunos. Para tanto é preciso questionar que identidades estamos fortalecendo a partir das nossas aulas e atividades; de que modo os significados partilhados na sala de aula reforçam, desafiam ou desorganizam as identidades. Infelizmente o trabalho com a identidade nas escolas talvez ainda não se faça presente como se almeja. Sua importância talvez não tenha ainda o reconhecimento necessário pelos profissionais da educação, bem como pelas comunidades escolares, pois não é uma tarefa simples.

Enfocar questões de identidade e diferença na sala de aula necessita definir metas e estratégias. E um dos princípios que aponta para o planejamento e desenvolvimento de nossas práticas é saber lidar com os diferentes espaços sociais, pois é crucial que o aluno entenda

como em sua identidade se misturam aspectos que podem ser alvos de discriminação, opressão, que exibam grupos que têm explorado e dominado outros. Silva (id. p. 67) ressalva que “o currículo está envolvido na produção de sujeitos particulares [...]. Conceber o conhecimento, a cultura e o currículo como produtivos permite destacar seu caráter político e seu caráter histórico [...]. Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz”.

Faz-se necessário, portanto, combater os discursos “radiantes” e vazios de atitudes, que pregam a diversidade, a regulação, a pluralidade, o respeito às diferenças, a unicidade, mas que geram o egoísmo, a perversidade, o culto ao consumismo e aos interesses próprios, a discriminação, as disparidades. E isso com certeza têm seus impactos na escola. O foco da identidade no âmbito da educação, revela-se indispensável.

Moreira e Candau (2008) indagam sobre o currículo como espaço de reconhecimento das identidades culturais. Deve-se procurar promover na escola situações que favoreçam a tomada de consciência sobre a construção da identidade cultural de alunos, docentes, gestores, relacionando-a aos processos sócio-culturais do contexto em que vivem, pois o que se tem constatado é a pouca consciência que, em geral, se tem desses processos e do cruzamento de culturas presentes. Tendemos a uma visão homogeneizadora e estereotipada de nós mesmos e de nossos alunos e alunas.

Desvelar essa realidade e favorecer uma visão dinâmica, contextualizada e plural das identidades culturais é fundamental, tornando-nos conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos em que misturam ou se silenciam determinados pertencimentos culturais. Importa estarmos atentos para o modo como essas transformações desestabilizam ou não nossas identidades.

Infelizmente a identidade cultural regional não é objeto do currículo da escola de forma legítima, autêntica e efetiva⁷. A escola, a quem foi incumbida à tarefa de formar o cidadão, acaba esquecendo que a cidadania começa a partir da valorização do regional para então remeter-se ao nacional, pois a valorização da cultura local favorece o surgimento de um espírito crítico e comprometido com o bem comum.

Na realidade, a escola⁸ vem contribuindo pouco para a formação e valorização da cultura que é natural e legítima dos grupos. Santomé (1995) analisa que o professor não considera objeto de sua incumbência a seleção explícita dos conteúdos culturais; ele encontra

⁷ Santomé (2005) no livro *Alienígenas na sala de aula* pontua que os currículos planejados e desenvolvidos nas salas de aula vêm pecando por uma grande parcialidade no momento de definir a cultura legítima, os conteúdos culturais que valem a pena.

⁸ Para Bourdieu (1999) a escola é um mero instrumento de transmissão cultural, social e politicamente bem determinado, e funciona na prática, como repetidora do modelo social vigente.

dificuldades para pensar em conteúdos diferentes dos tradicionais. Essa tradição contribuiu de forma decisiva para deixar em mãos de outras pessoas (em geral, as editoras de livros didáticos) os conteúdos que devem integrar o currículo e, o que é pior, a sua “*coisificação*”. Em muitas ocasiões os conteúdos são contemplados pelo alunado como fórmulas vazias e sem sentido.

Faz-se, portanto, útil analisar que identidades os professores estão ajudando a formar, pois é importante que os estudantes percebam com clareza a existência de preconceitos e discriminações e verifiquem como estão sendo afetadas suas experiências pessoais e a formação de suas identidades. É importante que o aluno compreenda as relações de poder entre grupos dominantes e subalternizados, e busque o diálogo entre as diferenças na sala de aula. Não há como silenciar estes temas no entorno escolar, onde há encontro de culturas, onde há pessoas que possuem suas características próprias, seus significados, suas relações de saber, afinal a identidade é um processo de criação de sentido pelos grupos e pelos indivíduos.

CAPÍTULO 2

2 – SABER LOCAL E CURRÍCULO ESCOLAR: PENSANDO UMA PRÁTICA CURRICULAR RESSIGNIFICADA

No contexto atual a escola precisa sustentar a prática educativa pela inserção e reconhecimento de saberes localizados nela. Por conta disso este capítulo se propõe, a partir de posições teóricas de Clifford Geertz (1989; 1997), Boaventura Santos (1997), Santomé (2005), e, tendo como base as análises e estudos de Guilherme Basílio na sua Dissertação de Mestrado sobre Saberes Locais em Moçambique (2006), trazer à tona uma discussão ampla e, ao mesmo tempo, tão particular sobre o objetivo de se estabelecer as relações de diálogo entre os saberes locais das comunidades e os saberes universais para o desenvolvimento da prática educativa no currículo escolar. Para tanto refletiremos neste capítulo sobre as concepções e fundamentações teóricas do que são os saberes locais e qual sua importância no contexto das práticas curriculares das escolas por meio da ação docente.

2.1 – Saberes Locais: compreensão de conceitos e fundamentação teórica

Os saberes locais descrevem como um determinado povo dá sentido à sua vida e como se relaciona. Geertz (1997) analisou vários fenômenos culturais de diversos povos para mostrar que os saberes locais se manifestam “através de uma série de formas simbólicas facilmente observáveis, um repertório elaborado de designações” (p. 95). Segundo ele o mundo é um palco onde os atores fazem as suas construções culturais. Essas construções caracterizam a maneira como cada povo vive, convive e representam o universo dos saberes locais: os direitos costumeiros, os mitos, as religiões, as línguas, a agricultura, a arquitetura, a

música, as artes, a literatura, artesanato, pintura, os fenômenos sócio-culturais, a economia, a imaginação, a moral comunidades e funcionam à luz da cultura local, portanto, do *saber local*.

Usa-se esse termo não se restringindo às formas de saberes nativos, mas estendendo-se para todas as formas de saber que se produzem e se enlaçam nas comunidades. Os saberes locais apreendem as formas como os grupos sociais locais produzem seus mundos, constroem seus discursos, estruturam as regras que norteiam o seu comportamento e como dão significados aos acontecimentos cotidianos. Trata-se de um processo que questiona sobre como as localidades organizam e orientam suas vivências, situando-se na história e se tornando história.

Os saberes locais podem ser fundamentos em três vertentes. A primeira com base em Geertz⁹ (1997), que propõe uma análise do saber local numa perspectiva sócio-anropológica, sustentando o reconhecimento do valor social e gnosiológico da cultura local e como base do saber local. O pressuposto dessa perspectiva é de que a cultura dinamiza a aprendizagem e a escola pode socializá-la, pois os aspectos culturais interferem na estrutura cognitiva do aluno.

Nessa vertente o objetivo era identificar os aspectos relevantes da cultura local para que pudesse ser sistematizada e transmitida. Isso impulsionou a interrogação do estatuto axiológico da cultura vivida pela escola, e, com a emergência dos estudos culturais, os currículos tenderam a articular-se com o que estamos chamando de saberes locais. Esses floresceram em debates atuais como forma de reconhecimento da existência de um contrato entre as culturas (tradicional e moderna). Os estudos culturais ao operarem uma reversão admitem partindo de um ponto de referência, configurar um movimento das margens contra o centro.

Portanto, os saberes locais estão ligados à cultura e à vida das pessoas; são a base do meio humano vivido, são solidificados e materializados pelas comunidades para sua difusão às gerações vindouras. Assim, tais saberes se oferecem sob forma de cultura popular ordenada em torno do prazer, do mito, de tabus, de crenças, de diversão, de educação, de rituais e de seu modo de sobrevivência. Nas localidades, eles se referem a habilidades, atitudes, experiências, valores e modos de vida (BASÍLIO, 2006). Por conta disso, fazer uma abordagem sobre os saberes locais é reclamar seu estatuto histórico dentro das culturas, exigindo seu reconhecimento.

⁹ Geertz (1989) pretendeu mostrar a importância das comunidades na modelagem dos saberes locais e na estruturação dos seus discursos e afirma que a interpretação antropológica faz a leitura do que acontece nas comunidades para se compreender como as pessoas estruturam o seu conhecimento. Ele descreveu o *modus vivendi* de vários povos americanos e africanos.

A segunda vertente compõe-se no campo filosófico. Boaventura Santos (1997), o qual faz uma crítica ao modelo de racionalidade científica que apenas pretendeu privilegiar a ciência em detrimento dos fenômenos sociais, destaca que o conhecimento não se reduz a quantificação, mas também á compreensão dos fenômenos sociais. O autor defendeu a criação de uma ciência social que estudasse o comportamento humano e procurasse compreender os fenômenos sociais a partir das atitudes mentais e dos significados que os homens dão às suas ações, ele advoga a emergência de outro paradigma que vai se interessar pelo saber dos sujeitos locais, pois as ciências sociais não estão procurando apenas a racionalidade universal, mas repercutem nas contestações cotidianas da vida local.

Esse novo paradigma possibilitou uma reflexão que defende que todo saber científico é social, é local, é total, no sentido de que é produzido pelos sujeitos localizados numa cultura vivida. Essa postura traz um novo horizonte que permite discutir as questões de valor, da ética, da compreensão, dos grupos, do senso comum e do tema sobre saber local. E a escola, hoje, precisa discutir o saber tendo como horizonte não só a universalidade mas também a localidade. Isso por que

[...] o saber constitui-se em redor de temas que em dado momento são adaptados por grupos sociais concretos como **projetos de vida locais**, seja para reconstruir a história de um lugar, manter um espaço verde, construir um computador adequado às necessidades locais, fazer baixar a taxa de mortalidade infantil, inventar um novo instrumento musical, erradicar uma doença, etc., etc. (SANTOS, 1997, p, 47, grifo nosso).

Essa afirmação abre um horizonte para a possibilidade do saber local produzido pelos grupos sociais articular-se ao saber universal, para que as culturas populares não fiquem excluídas na produção e veiculação do conhecimento. Peter MacLaren (2001, p. 81) destaca que “[...] os educadores devem afirmar os conhecimentos sociopolíticos e os posicionamentos éticos ‘locais’ dos seus alunos e alunas, embora o conceito da totalidade não seja abandonado completamente”. O autor critica a cultura homogeneizadora que sustenta a existência de uma narrativa mestra, afirmando que esta precisa dialogar com as narrativas locais.

Portanto a escola tem o dever de referenciar o saber local, o saber cotidiano, prático e sensitivo. Por conta disso, evidenciamos a terceira vertente que é a educacional, na qual os fundamentos sobre os saberes locais são construídos com referência aos estudos curriculares, culturais.

A adequação da Educação aos contextos locais foi um tema discutido na conferência de Jomtein em 1990 e, registrado no relatório de “Educação para Todos” de Rosa Maria

Torres (2001). Segundo a autora, a adequação às necessidades locais foi anunciada como imperativo para o desenvolvimento de cada país e tal adequação passa pela flexibilização do currículo, reiterando que a “flexibilidade e adaptabilidade aos contextos locais são um parágrafo obrigatório em quase todos os documentos internacionais [...] produzidos pelas agências que patrocinaram a Educação para Todos” (TORRES, 2001, p. 18).

Por conta disso houve grandes modificações nos princípios educativos, nas estruturas de ensino, por meio de legislações de educação, parâmetros curriculares, pois competia a cada país, estado, município, desenhar uma política curricular, adaptar suas metas às condições e necessidades próprias para incorporar os diferentes saberes produzidos nas diversas culturas.

Torres (2001) enfatiza que a melhoria da qualidade de educação não pode prescindir da cultura autóctone e do seu valor na escola. A qualidade do ensino tem que ser abordada tendo-se em conta a diversidade cultural e as experiências dos alunos na sala de aula, pois, ao encarar a escola como local de convivência das culturas, as políticas educativas serão desenhadas em função da cultura local e universal. Só assim a escola reconstituirá local público e democrático onde o aluno aprende a respeitar a diversidade e adquire o conhecimento e as habilidades para viver uma democracia a partir daquilo que o cerca.

Embora se levante indagações sobre o modo como os saberes locais podem ser disseminados no contexto escolar, visto que eles não têm um método estruturado que possa regular a pedagogia local, como o saber escolar, há procedimentos eficazes para a sua difusão. Essa falta de método sistemático não retira dos educadores e educandos a possibilidade de agirem de modo sistemático e organizado na propagação desses saberes. Trata-se de explorar o local para enriquecer os conteúdos da aprendizagem que possam influenciar o desenvolvimento do município, da região e do país. Há várias alternativas, para tanto basta a escola se apropriar e dar significado ao saber local, havendo em contato com as localidades, por meio dos educadores, para recolher e sistematizar esse saber local. Em contrapartida as pessoas da comunidade disponibilizam os saberes a serem potencializados pela escola. Enquanto instituição responsável pela transmissão dos conhecimentos científicos e dos saberes práticos do cotidiano, a escola precisa se aproximar dos grupos sociais que convivem e produzem os saberes, reconhecer os valores de cada saber e legitimando os conhecimentos e saberes para aprendizagem do aluno.

Assim, como Jacques Delors (1999), expôs quatro tipos de saber considerando como pilares fundamentais para a educação: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser*, pode-se também à luz dos estudos de Basílio (2006), categorizar esses saberes, compreendendo e descrevendo uma dada realidade local, respondendo às

necessidades das pessoas no seu cotidiano, analisando formas diferenciadas de saberes que fazem parte do convívio, da construção histórica. Desde a narração dos fatos históricos da localidade, a partir das experiências dos mais velhos, até as bases que desenvolvem a autonomia moral, o respeito aos rituais, aos aspectos corporais e estéticos, cosmológicos e míticos que fazem parte da sabedoria popular e o ato de pôr em prática o conhecimento adquirido, quer na escola formal quer nas comunidades, podem constituir conteúdos referentes à agricultura, a escultura, a música, a poesia, a construção, a pesca, a farinha, a pecuária, etc. Ações essas que respondem à vida prática de cada comunidade.

Constata-se que esses saberes locais são relevantes para o processo educativo, e por isso sua valorização, inserção nas ações pedagógicas da escola, são imprescindíveis. Precisa-se de um currículo que, além do saber, academicamente elaborado e cientificamente comprovado, não negue a regionalização dos saberes da Amazônia, do país, dos locais em que vivemos, mas sim conceber um projeto que progrida do saber local para a o saber universal, preservando as identidades locais e as tradições culturais.

2.2 – O saber local no currículo escolar: os conteúdos curriculares como componentes culturais singulares

A cultura de uma região contribui para que a sociedade fortaleça a individuação e a auto-estima diante do outro, numa busca a partir de sua própria cultura. Embora Geertz (1997) destaque ser necessário algo mais que o saber local, acrescenta que a nossa voz é apenas uma entre muitas, mas que ela é a única que possuímos e que é preciso descobrir uma maneira de fazer com que as várias manifestações desse saber se transformem em comentários uma das outras, uma iluminando o que a outra obscurece.

A escola, como espaço de produção humana, de formação de valores e disseminadora de novas maneiras de pensar e expressar conhecimentos acerca da comunidade e do mundo no qual está inserida deve propor transformações culturais, em que o global se junte ao local, o tradicional se mescle ao moderno, e, por meio desse processo dialético, permitir e promover a relação entre a cultura acadêmica e a cultura que identifica os grupos sociais. Ghedin (2006, p. 53) confirma: “Não há como pensar o nacional sem considerar o regional como cultura [...] nossa identidade é construída das características regionais, pois é na pluralidade de nossa cultura que se edifica a unidade nacional enquanto forma democrática”.

Morin (2005, p. 64) enfatiza que “o vínculo entre a unidade e a diversidade das culturas é crucial. A cultura constitui a herança social do ser humano; as culturas alimentam

as identidades individuais e sociais no que elas têm de mais específicos”. Ele destaca que o currículo não pode abordar o encontro entre ‘culturas’, quando não responde com representatividade nem sequer a cultura na qual surge e à qual pretende servir, pois todo currículo costuma ser uma visão e uma seleção cultural.

Portanto, pensar essa realidade contextual e trazê-la para a estrutura curricular como componente essencial de ensino, ajudarão a quebrar esse modelo que a sociedade hegemônica impõe, representando um processo de mudança nos procedimentos dos educadores e educandos face à realidade local. Isso porque,

Não basta criar um novo conhecimento, é preciso que alguém se reconheça nele. De nada valerá inventar alternativas de realização pessoal e coletiva, se elas não são apropriáveis por aqueles a quem se destinam. Se [...] aspira a um conhecimento [...] local e articulável em rede com outros conhecimentos locais, a subjetividade que lhe faz jus deve ter características similares ou compatíveis (SANTOS *apud* MOREIRA, 2006, p. 24).

Logo, é imprescindível o currículo evidenciar uma preocupação com os elementos essenciais que identificam e caracterizam o mundo subjetivo de uma localidade. Segundo Candau (2002) no mundo moderno, em que há uma tensão entre o global e o local, o universal e o particular, é um imperativo para escola, envolvida nesse contexto de diferentes forças sociais, políticas e culturais em jogo, repensar seu papel de transmissora, produtora e socializadora de cultura.

Trata-se de perceber a escola como espaço sociocultural, construído no cotidiano das práticas [...] criando dessa forma a possibilidade de pensar o processo educativo como sendo heterogêneo, fruto da ação recíproca entre sujeitos e instituição, e capaz de reconhecer e incorporar positivamente a diversidade no desenvolvimento dos alunos [...] (DAYRELL *apud* CANDAU, 2002, p. 27).

São essas e muitas outras questões que inquietam no que se refere aos conhecimentos que estão sendo trabalhados e enfatizados na escola por meio do currículo. Sacristán (1995) diz que um currículo planejado a partir de vários aspectos, admitindo as variações culturais, oferecerá ao aluno conteúdos nos quais podem encontrar conexões com seu capital cultural pessoal de origem. Um currículo não pode deixar rejeitadas ou relegadas a um segundo plano todas as elaborações feitas pelas culturas, os significados elaborados pelos indivíduos, seus próprios parâmetros culturais. Segundo o autor a cultura dominante nas salas de aula é a que corresponde à visão de determinados grupos sociais: nos conteúdos escolares e nos textos

aparece poucas vezes a cultura popular, as subculturas dos jovens, as contribuições das mulheres à sociedade, as formas de vida rurais e de povos desfavorecidos.

Isso porque a escola não opera no vazio: a cultura que ali se produz não cai em mentes vazias, sem significados prévios. A seleção do currículo quando se desliga da cultura extra-escolar que rodeia o aluno que faz parte de sua história real, coloca-lhes uma distância entre o que a escola transmite e o que vive fora dela. A escola seria um espaço muito mais interessante e significativo se acolhesse o conhecimento que os alunos trazem e que são resultados de sua vivência. Não se quer com isso supervalorizar a cultura que o aluno traz em detrimento da aquisição de outros saberes, mas sim possibilitar de se ter na sala de aula um espaço de ressignificação de conhecimentos, de produção de novos saberes, de problematização dos diferentes modos de compreender o mundo.

Garcia e Moreira (2003, p. 13) afirmam que “[...] a sala de aula deveria ser um riquíssimo espaço de diferentes saberes que se cruzam, entrecruzam, entram em conflito, produzindo novas possibilidades [...] e aumentando a compreensão que cada um pode ter de si mesmo”. E enfatiza que a escola vive afirmando ser transmissora do conhecimento em seu sentido mais amplo ou restrito, mas, na verdade, acaba por trabalhar com fragmentos.

Portanto, somente reformular conteúdos, aumentar ou diminuir disciplinas e ementas, traçar novos parâmetros, modificar metodologias não dá conta da diversidade e das diferentes realidades que constituem a escola. Santomé (2005) no texto *As culturas negadas e silenciadas no currículo*, analisa de forma bastante pertinente aspectos referentes a essa questão. O autor afirma que numa ação educativa que objetiva um trabalho de formação de pessoas críticas, ativas e solidárias é imprescindível prestar atenção prioritária aos conteúdos culturais que constituem os discursos na escola. Em sua ótica mesmo o professorado atual sendo fruto de exigências meramente relacionadas à formulação de objetivos e metodologias, não considerando sua incumbência a seleção dos conteúdos culturais, deve-se pensar que os conteúdos, as temáticas culturais singulares de uma localidade se referem ao conhecimento, destrezas e habilidades que as pessoas usam para construir e interpretar a vida social e que expõem as vozes que são ausentes na cultura escolar, como as culturas infantis e juvenis, a classe trabalhadora, o mundo das pessoas pobres, o mundo rural, as vozes do terceiro mundo, etc. As quais ele descreve como culturas negadas, as quais têm merecido pouca ou nenhuma atenção. Um professor, por exemplo, que rejeita ou não concede reconhecimento à cultura popular, às formas culturais da infância, como veículo de comunicação de suas visões da realidade, está perdendo uma oportunidade maravilhosa de aproveitar os conteúdos culturais e

os interesses que essas pessoas possuem como base da qual partir para o trabalho cotidiano nas salas de aula.

A cultura oficial dos currículos e o tempo ocupado pela atividade educativa tem que interromper o sentido acadêmico dominante da cultura ‘curricularizada’ para proporcionar um espaço para o desfrute da cultura lúdica. Esse desafio é tanto mais urgente quando se pensa que dependemos de sua realização para que importantes massas [...] não se alienem de um sistema educacional que os escolariza progressivamente cada vez mais, sem, entretanto, ao mesmo tempo construir um sentimento de envolvimento pessoal nas tarefas acadêmicas nas quais são obrigados a se ocupar (SACRISTÁN, 1995, p. 56).

Assim sendo, as salas de aula não podem continuar sendo um lugar para a memorização de informações descontextualizadas. Abordar posicionamentos teóricos sobre a relevância dos conteúdos culturais que produzem e são produzidos por uma realidade e um contexto em particular, é compreender que a cultura, assim como é ao mesmo tempo, ilimitada, global e extraterritorial, ela é profundamente local, singular e particular. Não é possível estar conformado com um currículo escolar que restrinja seus conteúdos. É imprescindível o currículo evidenciar uma preocupação com os elementos essenciais que identificam e caracterizam o mundo subjetivo de uma localidade.

Quando se fala de singular, local, global e universal, precisamos estar conscientes que “a extrema diversidade não deve mascarar a unidade, nem a unidade básica mascarar a diversidade. Há unidade na diversidade e diversidade na unidade humana” (MORIN, 2005, p. 65). O autor acrescenta que somos semelhantes pela cultura e diferentes pelas culturas. Portanto, saberes, conteúdos, histórias individuais e coletivas fazem parte de nossas vidas.

Falando especificamente sobre o município de Parintins e seus saberes culturais, os quais se referem aos conhecimentos, saberes populares e científicos, destrezas, habilidades, aptidões, que as pessoas lançam mão para construir a até “desconstruir” o mundo que faz parte, não se pode admitir passivamente que as salas de aula continuem sendo um lugar para a memorização de informações descontextualizadas e inertes. É imprescindível o estudante encontrar nos conteúdos escolares, a conexão com os aspectos culturais pessoais de origem.

Apple (2000, p. 69) destaca que “o currículo não pode ser apresentado como ‘objetivo’. Em vez disso, deve constantemente subjetivar a si próprio. Isto é, ‘reconhecer suas próprias raízes’ na cultura, na história e nos interesses sociais a partir dos quais ele surge”. O autor questiona sobre a idéia de um currículo nacional, mas deixa claro que não se opõe a este modelo de currículo, apenas contesta a forma de sua viabilização. Ele destaca a importância de nos questionarmos sobre a padronização de objetivos, metodologias, instrumentos de

avaliação e recursos didáticos nacionalmente estipulados e determinados, pois embora muitos desses currículos nacionais dêem abertura aos estados e regiões, a maioria dos profissionais da educação termina por absorver tal e qual está estabelecido.

Há um risco muito grande no estabelecimento de um currículo homogêneo no âmbito escolar, com determinações nacionais fechadas, podendo resultar a unificação de grupos, esses na maioria, oprimidos, silenciados, excluídos por uma sociedade que quer homogeneizar a cultura, os fatos, os interesses sociais, os gostos, os alunos, sob um padrão único, os quais devem ser ajustados com base num referencial uniforme e, muitas vezes, arbitrário. “Embora os defensores de um currículo nacional possam vê-lo como um meio de criar coesão social e para dar a todos nós a capacidade de melhorar nossas escolas, medindo-as com critérios ‘objetivos’, os efeitos serão o oposto. Os critérios podem parecer objetivos; mas os resultados não o serão, dadas às diferenças existentes (APPLE, 2000, p. 67).

Na imensa diversidade lingüística, religiosa, cultural, que compõe a constante criatividade e o constante fluxo de saberes de um grupo, de um povo, faz-se necessário também uma proposta de conteúdos curriculares baseados em uma pedagogia democrática que reconheça os diferentes posicionamentos sociais e repertórios culturais que se movimentam na sala de aula.

Quando falamos em cultura, diversidade, conteúdos com referencia às manifestações de saberes especificamente do município de Parintins, um local em particular, estamos analisando a realidade por um ângulo que nos incluímos enquanto sujeito atuante desta realidade, pois, ao conceber Parintins como um espaço rico em saberes peculiares e ao mesmo tempo diversos, com todos os conteúdos culturais pelos quais constitui e é constituído enquanto processo dinâmico. É relevante que as instituições escolares estejam vinculadas com seus contextos, para assim possibilitar ao aluno a compreensão de suas realidades e a comprometer-se com sua transformação. Afinal os grupos sociais constroem o conhecimento que a escola veicula, dependendo das políticas educacionais, é claro. Esses grupos ordenam discursos, fazem histórias, têm seus hábitos e costumes, têm um determinado modo de se relacionar e de apresentar os discursos na comunidade, e esses discursos refletem a realidade cultural que deve ser valorizada e referenciada pela escola.

Moreira (2002) destaca necessário que se propicie uma maior compreensão de como e em que contexto social um dado conhecimento surge e se difunde. Nesse sentido, vale examinar como um determinado conceito foi proposto historicamente, por que se tornou ou não aceito, por que permaneceu ou foi substituído, que tipos de discussões provocaram, de que forma promoveu o avanço do conhecimento. O que se propõe é que se evidenciem, no

currículo, a construção social e os rumos subseqüentes dos conhecimentos, cujas raízes históricas e culturais tendem a ser usualmente esquecidas, o que faz com que costumem ser vistos como indiscutíveis, neutros, universais, intemporais.

Trata-se, mais uma vez, de caminhar na contramão do processo de transposição didática, durante o qual usualmente se costumam eliminar os vestígios da construção histórica dos saberes locais. O princípio que Moreira defende instiga a relacionar os conteúdos curriculares às experiências culturais dos (as) estudantes e ao mundo concreto, pois cada cultura constitui-se através dos saberes que nela se produzem. A escola, portanto, tem por incumbência escutar essa cultura local.

2.3 – Ressignificação da Prática Curricular docente frente aos saberes locais: caminhos necessários

A sala de aula é o espaço onde se concretiza o currículo e deve acontecer o processo ensino-aprendizagem. Esse processo acontece não só por meio da transferência de conteúdos, mas, também pela influência das diversas relações e interações desse espaço escolar, na sala de aula e na relação professor-aluno. Assim, a compreensão do significado de currículo precisa estar vinculada á complexa rede de saberes que fundamentam as diversas culturas, a fim de que o professor repense suas ações no contexto escolar.

O conceito de currículo precisa ser ampliado e aprofundado, abandonando-se a concepção restrita e fragmentada que se refere apenas ao *programa de conteúdos* previamente estabelecido e estruturado e passando a ser visto como um instrumento de ação política que retrata o conjunto de valores e interesses da sociedade, como também o tipo de educação e a concepção de sujeito que se tem. Freire (2005) descreve que a compreensão do currículo abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto idéias, mas como prática concreta.

Nesse mesmo contexto precisa-se repensar os saberes que são intrínsecos de cada povo que vive sua história local e um novo significado deve ser dado no universo educacional. Os alunos, além do currículo escolar formal, devem conhecer e compreender a realidade onde vivem e onde serão chamados a participar como cidadãos e como profissionais. O envolvimento mais construtivo do cidadão se dá na região onde cresceu, na sua própria cidade nível e dos seus entornos ao articular-se com pessoas que conhece diretamente e instituições concretas que fazem parte do seu cotidiano.

Portanto, ressignificar a prática docente, no sentido de permear as ações pedagógicas relacionadas ao currículo escolar, que se faz diariamente na escola, é indispensável. Trata-se de um ato de impelir as pessoas a atribuírem um novo significado ao pensar e ao atuar frente aos acontecimentos do mundo, é um elemento chave para o processo criativo, pois elas podem aprender a pensar de outro modo sobre as coisas, ver novos pontos de vista e levar outros fatores em consideração. É, nessa perspectiva, que este estudo levanta a necessidade de um novo olhar e fazer docentes frente aos saberes locais.

Para Sacristán (2000, p. 140),

[...] o mais importante num processo de mudança curricular não é um novo currículo materializado em papel, tabelas ou gráficos. O currículo não se traduz em uma realidade pronta e tangível, mas na aprendizagem permanente de seus agentes, que leva a um aperfeiçoamento contínuo da ação educativa. [...] a reforma a que aqui se propõe será tanto mais eficaz quanto mais provocar os sistemas, escolas e professores para a reflexão, análise, avaliação e revisão de suas práticas, tendo em vista encontrar respostas cada vez mais adequadas às necessidades de aprendizagem de nossos alunos.

Nesse sentido, Freire (2003) em sua obra *Pedagogia da Autonomia* faz uma análise importante ao falar sobre os saberes necessários à ação docente, entre eles, destaca que “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. A escola, o professor tem o dever de não só respeitar os saberes dos educandos, os saberes socialmente construídos na prática comunitária, mas também discutir com os alunos a razão de ser desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos. Porque não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Porque não há lixões no coração dos bairros ricos?

Freire (2003) indaga o porquê de não discutir com os alunos a realidade concreta a que deva associar a disciplina, cujo conteúdo se ensina, à realidade agressiva em que a violência é constante e que a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida. Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de tal descaso dos dominantes com as áreas pobres da cidade? O educador não pode ser reacionariamente pragmático, como se a escola não tivesse nada que ver com isso, como se o dever da escola seja somente ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos.

Freire, portanto enfatiza que as diferentes áreas do conhecimento escolar e as “disciplinas” curriculares devem contribuir política, social e culturalmente, na compreensão da realidade individual e social a fim de garantir que o educador entenda a realidade local para tentar transformá-la, ser capaz de se expressar por meio da escrita, das artes, da oralidade, das frações matemáticas. Mas também de entender, compreender, interpretar, analisar, agir, emocionar-se, de transformar o que está posto, e, muitas vezes imposto.

Em outra obra - *A importância do ato de ler* -, o autor também realça que a regência verbal, a sintaxe, o fenômeno da crase, o pronome - conteúdos trabalhados formalmente na escola - nada disso era reduzido por ele, como educador, a tabletes de conhecimentos que deveriam ser engolidos pelos estudantes. Tudo isso, pelo contrário, era proposto à curiosidade dos alunos de maneira dinâmica e viva, no corpo dos textos, ora de autores, ora dos próprios alunos, como objetos desvelados e não como algo parado, cujo perfil ele descrevesse. Os alunos não tinham que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas aprender a sua significação profunda (FREIRE, 1994).

Fica evidente que as horas e anos que o aluno passa na escola aprendendo coisas que não contribuem de modo significativo para sua formação integral, acabam por se constituir como algo mecânico e obrigatório, apenas como um trampolim para se obter um diploma. Por isso não se pode primar por uma concepção de currículo que o restringe a conteúdos, disciplinas, métodos, objetivos, que compõem as atividades escolares. Ao contrário, deve-se conceber o currículo como ação articulada e impulsionada por diversas relações sociais cotidianas no espaço escolar, como um campo que deve ser contestado e construído conjuntamente, como um espaço de luta, de apreensão de conhecimentos conscientemente elaborados, de respeito e valorização às identidades dos grupos.

A escola é um lugar de aprendizagem e convivência social que deve oferecer a quem a ela acende, não apenas um espaço físico e um espaço organizacional, mas também, e, sobretudo, um espaço relacional, de convivência, cooperação e de resolução de conflitos. Assim, a escola deve se configurar num espaço onde o

[...] currículo se tece com a carga de seus participantes, que trazem para cada ação pedagógica de sua cultura [...] e de outros cotidianos nos quais vive. É nessa grande rede cotidiana, formada de múltiplas redes de subjetividade, que cada um de nós traçamos nossas histórias de aluno/aluna e de professor/professora. O grande tapete que é o currículo de cada escola, também sabemos todos, nos enreda com os outros formando tramas diferentes [...] de acordo com as relações culturais que mantemos [...] (LOPES, 2006, p. 02).

Portanto, os projetos curriculares, as ações sociais comunitárias, as temáticas curriculares das disciplinas formais, devem assumir importância como elementos imprescindíveis na gestão escolar, permitindo, face aos alunos concretos e que possuem suas vivências, rever concepções, organizar aprendizagens relacionadas aos saberes que constituem os grupos de estudantes que convivem por quatro horas diárias no âmbito escolar e que precisam encontrar-se, reconhecer-se, tecer suas histórias, seus comentários, suas contestações e suas sugestões.

Por fim o currículo deve ser pensado e praticado não apenas como uma planificação, mas também como a prática em que se estabelece o diálogo entre os agentes sociais, os técnicos, as famílias, os professores e os alunos, uma vez que é determinado pelo contexto, conforme os diversos protagonistas lhe dão sentido.

CAPÍTULO 3

3 – REFERENCIAL METODOLÓGICO

3.1 – Os caminhos trilhados na investigação

Neste capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos que efetivaram o presente estudo, destacando os caminhos que a investigação lançou mão para alcançar os resultados.

3.2 – Tipo de Pesquisa:

O trabalho foi desenvolvido a partir de uma abordagem de pesquisa qualitativa, reunindo estudo bibliográfico sobre o tema, a realização de entrevistas semi-estruturadas e a observação não-participante.

A opção por essa abordagem se deu por reconhecer o seu avanço no conhecimento científico, a qual possibilita e facilita o confronto de perspectivas diferentes no processo de compreensão do real. Triviños (1987) destaca a importância desse tipo de pesquisa no sentido de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais.

Bogdan e Biklen (1994, p. 47-48), ao falarem dessa abordagem na área da educação, destacam:

Na investigação qualitativa a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores introduzem-se [...] em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas. [...] Os investigadores qualitativos freqüentam os locais de estudo porque se preocupam com o seu contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência.

Essa concepção exprime o tipo de pesquisa deste trabalho, na medida em que foram identificados na literatura estudos relacionados ao tema escolhido, foram realizadas as entrevistas e a observação direta, no local onde os sujeitos interagem, para não divorciar o discurso do seu contexto.

O método de procedimento adotado nesta investigação foi o Estudo de Caso, por consistir na observação detalhada de um contexto, de uma realidade específica. Lakatos e Marconi (2005, p. 108), enfatizam que o método monográfico ou estudo de caso, “[...] pode, também, em vez de se concentrar em um aspecto, abranger o conjunto das atividades de um grupo social particular [...]. A vantagem do método consiste em respeitar, [...], ao estudar, em primeiro lugar, a vida do grupo na sua unidade concreta”, no caso deste estudo, uma escola da rede municipal de ensino, em uma série específica, o 5º ano do ensino fundamental, objetivando ter melhor precisão nos resultados. Gil (1999) também salienta que o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado.

A técnica de pesquisa utilizada foi a Análise de Conteúdo, pois é “um método de tratamento e análise de informações, colhidas por meio de técnicas de coleta de dados, consubstanciadas em um documento. A técnica se aplica à análise de textos escritos ou de qualquer comunicação (oral, visual, gestual) [...]” (CHIZZOTTI, 2001, p. 98).

Esse tipo de Análise de Conteúdo visa à descrição objetiva, sistemática, [...] do conteúdo evidente da comunicação (LAKATOS & MARCONI, 1999), objetivando, portanto, dar a cada uma dessas análises interpretativas sua relevância teórica, e não informações puramente descritivas. Segundo Bardin (apud FRANCO, 2008, p.25)

A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

Percebe-se nas idéias do autor que uma importante finalidade da análise de conteúdo é produzir inferências, pressupondo comparações dos dados obtidos mediante os discursos que tem significados explícitos ou não nas unidades de contexto, trata-se, pois de recusar a evidência do saber subjetivo, excluindo a intuição em proveito do construído, dizendo não à leitura simples do real (BARDIN, 1997).

3.3 – Local da Pesquisa:

A pesquisa de campo decorreu na cidade de Parintins-Am, um município com 107.250 habitantes (dados populacionais do IBGE 2008), conhecido nacional e mundialmente pelo seu festival folclórico, a qual se adéqua a cada ano para receber um contingente populacional maior. Isso motivou a transformação de uma cidade pacata, para uma cidade bastante modificada em sua estrutura urbana, social e cultural.

O município de Parintins¹⁰, lócus desta pesquisa, com 102.044 habitantes (dados populacionais do IBGE 2007), resultantes da migração de paraenses, maranhenses, japoneses, cearenses e da própria região de Parintins, localizada na 9ª sub-região, região do baixo Amazonas, situada à margem direita do rio Amazonas, na ilha de Tupinambarana, como é chamada, é uma cidade conhecida e reconhecida nacional e mundialmente pelo seu festival folclórico que acontece nos três últimos dias do mês de junho, cuja manifestação cultural vem crescendo muito nas ultimas décadas, fazendo com que a cidade se adéque para receber um contingente populacional cada ano maior. Nota-se, a transformação de uma cidade pacata, para uma cidade bastante modificada em sua estrutura urbana, social e cultural.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Sustentável do Município, sob a organização de Couto (2005), Parintins possui uma riqueza de manifestações socioculturais notadamente na área das artes plásticas e na música. Quanto ao processo educativo, a rede pública de ensino está composta pela Secretaria Estadual e Municipal de Educação (Seduc/Semed). A rede estadual apresenta 20 estabelecimentos educacionais de Ensino Fundamental e Médio e 10 estabelecimentos de Ensino Infantil e a rede municipal na zona urbana conta com 16 estabelecimentos educacionais de Ensino Fundamental e 13 estabelecimentos de Ensino Infantil (área urbana). O município dispõe de duas universidades públicas, a Universidade Federal do Amazonas – Ufam e a Universidade Estadual do Amazonas - UEA, considerando que nos últimos anos têm surgido algumas faculdades particulares como do Tocantins, Tahiri, Cesbam, dentre outras.

A escola que se configurou como *local da pesquisa* faz parte da rede municipal de ensino (área urbana). Optou-se pela Escola “Lila Maia”, devido ser com maior tempo de funcionamento na área urbana do município. Localizada num bairro periférico da cidade,

¹⁰ Saunier (2003) expõe que Parintins foi um lugar primitivamente habitado por indígenas, que segundo navegadores, cronistas, viajantes, cientistas e missionários, os índios que habitaram o município de Parintins foram: Maué, mundurucu, parauneis, parintintim, patuaruana, paraviana, sapopé, tupinambarana, tupinambá, e uapixana. E, na medida em que a Amazônia foi sendo conquistada, foram se confinando nas florestas e cabeceiras.

atende à clientela de Ensino Fundamental 1º ao 9º ano (nos três turnos) sendo que 334 alunos são do 1º ao 5º ano.

A escola atende 15 turmas distribuídas nos três turnos (sendo que à noite atende EJA) e conta com 26 professores atuando nas diversas séries e disciplinas. Sendo que nos 5º anos de ensino fundamental regular, são somente quatro (04) turmas no turno vespertino e quatro (04) professores, os quais contribuíram com esta pesquisa.

3.4 – **Sujeitos da Amostra:**

Como a metodologia se constitui em um estudo de caso, a pesquisa não tem amostra, porque segundo Yin (2001, p. 29) “os estudos de caso, da mesma forma que os experimentos, não apresentam uma ‘amostragem’, e o objetivo do pesquisador é expandir e generalizar teorias [...] e não enumerar frequências [...]”.

O universo da pesquisa foi constituído por 04 (quatro) professores que atuavam 5º ano do Ensino Fundamental. O critério de inclusão desses sujeitos da pesquisa compreendeu, portanto, o grupo de professores que atuam no 5º ano do Ensino Fundamental, pertencentes ao quadro docente da escola pesquisada.

Esses professores possuem níveis de formação acadêmica variada, sendo três (03) com Graduação em Normal Superior e um (01) com Licenciatura em Letras; e três possuem pós-graduação (*latu sensu*) em áreas diversificadas: Educação Física, Libras e História e Geografia do Amazonas, todas realizadas em Universidades particulares. O tempo de serviço desses profissionais varia entre 08 (oito) a 20 (vinte) anos de serviço no magistério.

3.5 – **Instrumentos de Medidas**

Para cumprimento e alcance dos objetivos traçados no delineamento deste estudo, foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados, os quais buscaram captar os aspectos subjetivos e práticos dos participantes.

3.5.1. Observação não-participante

Ao lançar mão da observação não-participante, tivemos contato com a escola, com os alunos e os professores observados, sem se envolver nas atividades e sem se integrar às ações

da escola. Os professores do 5º ano foram observados diretamente em suas práticas curriculares e as ocorrências foram presenciadas e registradas.

Com esse tipo de observação, objetivou-se averiguar as práticas curriculares dos docentes e verificar se/como inserem os saberes locais no currículo, dentro de uma perspectiva de valorizar e ressignificar as práticas curriculares na atividade docente, considerando o papel do professor como presença imprescindível no processo ensino-aprendizagem.

3.5.2 – Entrevista semi-estruturada

Outro instrumento de coleta foi a entrevista semi-estruturada aplicada aos professores para identificar quais as concepções deles sobre o currículo e os saberes locais para então diagnosticar quais os discursos teóricos que respaldavam suas práticas. Triviños (1987, p. 152) afirma que a entrevista semi-estruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

Assim, foram feitas dez (10) perguntas aos professores entrevistados, as quais objetivaram obter base para discutir as concepções teóricas de currículo dos docentes frente à relevância dos saberes locais e sobre a efetivação dos conteúdos curriculares na sala de aula.

As respostas dos professores entrevistados e a prática curricular observada incidiram em quatro categorias fundamentais de análise, a saber: *1ª) currículo: conceitos e concepções teóricas; 2ª) seleção e organização dos conteúdos curriculares; 3ª) os saberes locais e o currículo; 4ª) a prática curricular docente e o lugar dos saberes locais no cotidiano escolar.*

3.6 – Procedimentos da Pesquisa:

Para um melhor resultado dos estudos e alcance dos objetivos propostos, a pesquisa foi desenvolvida em três etapas. A primeira correspondeu ao levantamento da literatura sobre a temática em questão, seguida de estudos e análises. Para esta etapa foram selecionados livros, textos, artigos impressos e em formato digital.

A segunda etapa foi o momento de pesquisa de campo, nessa fase houve a coleta de dados que foi feita por meio da observação não-participante conforme roteiro (Apêndice A), a qual foi realizada nas turmas do 5º ano, sendo observadas as práticas curriculares do professor por meio das atividades e conteúdos trabalhados com os alunos diariamente. A observação foi

realizada durante dois meses, no período de 14 de setembro a 14 de novembro de 2009. Os dados registrados nesse momento da pesquisa foram de suma importância, pois permitiram apreender, descrever e interpretar os processos e momentos relevantes que foram observados e registrados sobre a concepção e prática dos professores em relação ao currículo, e de como os saberes locais do município de Parintins são compreendidos, abordados e trabalhados no cotidiano escolar.

Durante a aplicação da entrevista semi-estruturada aos professores do 5º ano, roteiro – (Apêndice B), foi possível obter informações sobre quais as concepções de currículo dos docentes e como eram compreendidos e abordados os saberes locais no currículo. As entrevistas foram gravadas e metodicamente transcritas, sem nenhuma objeção dos professores colaboradores.

A última etapa da pesquisa foi a análise e discussão dos resultados, descrevendo as falas e a prática dos professores e posteriormente as devidas análises e reflexões fazendo uma visão interligada entre discurso teórico e prática docente, tornando a discussão dos resultados mais dinâmica e eficaz.

3.7 – Procedimento Ético

Foi assumido nesta pesquisa o compromisso de manter uma postura ética face às observações e ao material coletado a partir das entrevistas e da observação, com o cuidado de não revelar informações que apresentassem algum tipo de constrangimento para os sujeitos da pesquisa, ou para a escola envolvida. Para tal, o projeto de dissertação foi submetido ao Conselho de Ética da UFAM, seguindo seus critérios de orientação, tendo aprovação em agosto de 2009, conforme documento em anexo (Anexo A).

Vale ressaltar que a pesquisa de campo aconteceu mediante consentimento da direção da escola e dos professores das séries em estudo nesta investigação, os quais assinaram o documento de Consentimento Livre e Esclarecido determinado e aprovado pelo Conselho de Ética da UFAM (Anexo B).

CAPÍTULO 4

4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo são apresentadas primeiramente a descrição e análise dos dados colhidos na entrevista aplicada aos professores e os dados observados em sala de aula, diretamente da prática desses docentes. No segundo momento são expostas as discussões dos resultados obtidos na investigação, fazendo uma articulação com as bases teóricas e as apreciações da pesquisadora, promovendo uma reflexão sobre a concepção e prática curricular frente à relevância dos saberes locais do município de Parintins-AM.

4.1 – Descrição e Análise dos Dados

4.1.1 – Currículo Escolar e Saberes Locais: as questões levantadas nas entrevistas realizadas com os professores do 5º ano de Ensino Fundamental em Parintins-Am

Neste tópico serão evidenciadas, *conforme categorias de análise*, os aspectos mais relevantes da pesquisa, para uma melhor leitura e compreensão dos resultados deste estudo. As falas são apresentadas em quadros e os professores entrevistados que colaboraram com a investigação são identificados como: Professor 01 (P1) Professor 02 (P2), Professor 03 (P3) e Professor 04 (P4), seguindo a ordem cronológica das entrevistas.

➤ *Currículo: conceitos e concepções teóricas*

De acordo com a resposta dos entrevistados, mediante perguntas sobre conceitos e concepções de currículo, são explicitados no Quadro 01 os dados das transcrições das falas dos professores.

Quadro 01

Respostas dos professores à questão: Na sua concepção como docente que lida diariamente com os conteúdos curriculares, **o que é currículo?**

| PROFESSORES | RESPOSTAS |
|-------------|--|
| P1 | <i>No meu entender, currículo são os conteúdos que são elaborados para os professores transmitirem para os alunos, de forma escrita, falada. Muitos conteúdos que estão na proposta não são trabalhados, pois a SEMED dá o texto pronto e tem assuntos que não condizem com as necessidades dos alunos e a realidade, não tem no livro o assunto da proposta e aí fica difícil fazer um trabalho.</i> |
| P2 | <i>Bem, o currículo é um instrumento norteador que vai me dar direção em tudo que eu vou fazer, pois se você não tiver atento ao currículo você pode se perder.</i> |
| P3 | <i>Depende de que currículo estamos falando, pois um currículo pedagógico é voltado para o ensino-aprendizagem, mas o que se percebe é que o currículo está mais voltado para as exigências do mercado de trabalho. Os currículos, programas, os cursos estão voltados para o trabalho. Mas currículo são os conteúdos que precisam estar voltados para o regional, para a realidade, aquilo que o aluno precisa conhecer de importante.</i> |
| P4 | <i>Bom, eu entendo o currículo como uma organização de conteúdos a serem trabalhados com os alunos e que dentro desse contexto seja vista a realidade do aluno, o meio em que ele vive, também atendendo o nível de escolaridade que ele se encontra, certo!...</i> |

A partir do exposto, observou-se que o P1 apresentou uma idéia de currículo relacionada a “*conteúdos transmitidos*” pelos professores aos alunos. E acrescentou que muitos desses conteúdos que constam na proposta curricular da série, não são trabalhados, pois a Secretaria de Educação Municipal dá os textos “prontos”, os quais não convergem para o contexto discente. Enfatizou que esses conteúdos curriculares não constam no livro do aluno e então o trabalho em sala de aula é prejudicado. Ressaltou que a proposta curricular não condiz com os conteúdos dos livros didáticos distribuídos aos alunos, e esta questão é posta pelo professor como uma dificuldade no trabalho curricular.

Já o P2 apresentou a compreensão de currículo como *instrumento norteador*; que direciona suas ações. E que por isso está sempre atento ao que está sendo direcionado pelo currículo para que haja boa execução em suas atividades curriculares. Logo se nota que para este professor, o currículo é um guia, pois direciona suas ações na sala de aula.

O P3 dividiu sua resposta em dois pontos: a uma compreensão de currículo “*como programa e curso*” organizado para o mercado de trabalho, o qual ele discorda; e a de um

currículo como “*conteúdos importantes voltados à realidade do aluno*”. Em sua fala, a primeira idéia de currículo está sendo criticada, logo não é a que ele acredita ser a melhor compreensão de currículo e salienta que um currículo deve estar voltado à realidade do aluno, aos elementos que fazem parte do seu entorno, e que esses conteúdos devem ser realmente importantes.

Na compreensão do último professor entrevistado (P4), o currículo é uma “*organização de conteúdos a serem trabalhados com os alunos*”. Portanto, está presente também no discurso deste professor a ligação necessária entre conteúdos curriculares e contexto do aluno, e que tais conteúdos devem estar em consonância com os aspectos que compõem a realidade vivida, ou seja, a vida cotidiana. Além disso ressaltou também a questão do nível de escolaridade do aluno, elemento este que deve ser considerado no processo curricular.

É pertinente considerar que os quatro (04) professores entrevistados declararam sua atenção à realidade do aluno ou ao papel ativo do aluno no processo educativo. Mesmo em meio a compreensões diversas do que vem a ser essa realidade no currículo, foi destacada a relevância dos conteúdos curriculares estarem em concordância com essa realidade. Outros aspectos em relação à compreensão do que vem a ser currículo para os professores entrevistados foram: a questão do livro didático não corresponder aos conteúdos curriculares e a crítica feita à visão de currículo voltado às exigências do mercado de trabalho. Conclui-se que a idéia mais recorrente exposta pelos entrevistados do que vem a ser currículo se refere aos *conteúdos condizentes com a realidade do aluno*.

A segunda pergunta lançada aos professores correspondeu à concepção teórica de currículo, objetivando obter informações sobre que fundamentos teóricos respaldavam a compreensão e a postura deles quanto ao currículo trabalhado na escola.

Quadro 02

Respostas dos professores relativas à questão: Que **concepção teórica de currículo** você defende?

| PROFESSORES | RESPOSTAS |
|-------------|--|
| P1 | <i>Bom, eu tenho um pouco do tradicional e um pouco do crítico. Quando os alunos não querem o tradicional eu puxo pelo crítico. Como por exemplo a tabuada, eu boto eles sentados para fazer conta e o crítico são já as inovações, na minha concepção eles ainda aprendem mais no tradicional.</i> |
| P2 | <i>Eu procuro às vezes lembrar do tradicional, pois depende do aprendizado do aluno, pode vir o melhor orientador dizer que essa teoria é melhor, mas é você que sabe da realidade. Eu trabalho na minha sala uma concepção mais significativa, nunca eu trabalho um texto vago, ele tem um sentido. Eu gosto do construtivismo, de trabalhar, mas eu acho que vale apenas o tradicional, quando não dá certo de um jeito, eu pego o tradicional.</i> |
| P3 | <i>Dentro dessas novas tendências pedagógicas que estão surgindo agora, eu defendo um currículo na visão do Paulo Freire, uma educação libertadora, não para você criticar meramente, mas para mostrar soluções.</i> |
| P4 | <i>É, enquanto professor, eu defendo e trabalho com um currículo mais inovador, que seja mais atual. Aliás, porque todo o currículo ele tem um pouco de tradicionalidade, nós não podemos ficar sem o tradicional [...]. Bom, eu não tenho assim bem uma teoria mais concreta, um pensador, mas diante de vários estudados tem o Bandura, um dos educadores que trabalha muito a questão da realidade. Então, um currículo bem mais trabalhado deve contemplar ali os elementos do meio e para isso precisa de mudança porque o meio é dinâmico, assim como a linguagem do aluno, ela é sempre um processo, por isso ele está sempre se renovando.</i> |

Como pode ser observado nas respostas, o primeiro professor destacou uma concepção teórica baseada nas idéias pedagógicas *tradicionais*. Ele destaca a importância de exigir a tabuada, hora em que os alunos devem ficar sentados para fazer conta, embora também se refira à concepção crítica, como algumas “inovações”, não deixa clara sua compreensão teórica de currículo.

Quanto ao P2, também fez menção a uma abordagem curricular tradicional a qual não deixa é esquecida em sua prática, diz que em muitas situações vale apenas o tradicional, pois a seu ver tudo depende do aprendizado do aluno. Mas afirma que seu trabalho também é baseado em uma concepção de currículo mais significativa, acrescentando que gosta do construtivismo, e que nunca explora um texto com os alunos desprovido de significados, busca sempre contextualizá-los.

Como se vê este professor afirma ter uma postura baseada em uma concepção de aprendizagem *significativa e construtivista*, destacando que vale apenas *o tradicional*, pois o que determina sua teoria e prática é a aprendizagem do aluno. Se não é possível de uma forma, lança-se mão de outra, não importa seus fundamentos teóricos.

No entanto o P3 expõe que a sua concepção teórica de currículo está baseada na pedagogia libertadora de Paulo Freire, se opondo assim a uma pedagogia tradicional e tecnicista. Acrescenta que sua concepção defendida visa não somente criticar, mas mostrar soluções para as situações encontradas em sua ação educativa.

E o último professor entrevistado (P4) reconsidera a idéia de valorização do entorno do aluno, destaca que os elementos do meio em que o aluno está inserido devem ser considerados num currículo mais “inovador”. E, embora diga que não possui nenhuma teoria concreta, acrescenta que diante dos vários teóricos pode ser citar Albert Bandura, pois considera que este teórico trabalha a questão da realidade vivida do aluno. No entanto o professor também salienta a idéia de um currículo tradicional, o qual não pode ser ignorado no fazer pedagógico, reafirmando que nenhum professor pode ficar sem “o tradicional”.

Pode-se averiguar que, dos quatro professores entrevistados, três (03) deles manifestaram convergir com as propostas e idéias teóricas baseadas no “*tradicional*”. Ficou claro que a maioria deles, embora apresentem outras concepções teóricas de currículo, fizeram referência a uma pedagogia tradicional que embasa suas práticas e, que não abrem mão destes pressupostos teóricos. Apenas um (01) deles não fez menção a uma concepção tradicional de currículo.

➤ *Seleção e organização dos Conteúdos curriculares*

Neste tópico são analisadas as questões referentes à *elaboração e organização dos conteúdos curriculares*. O objetivo das perguntas era obter informações sobre como os conteúdos curriculares eram elaborados e organizados pelo professor por meio da proposta curricular e do plano de ensino. Observemos as falas abaixo:

Quadro 03

Respostas dos professores relativas à questão: Como são organizados os conteúdos da proposta curricular?

| PROFESSORES | RESPOSTAS |
|-------------|---|
| P1 | <i>É organizada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), pela equipe técnica pedagógica. E é aqui que agente reparte os conteúdos nos bimestres e vê o que é preciso mais ou menos, tirar ou acrescentar.</i> |
| P2 | <i>Nossa proposta é via SEMED, quando nós chegamos para fazer capacitação, a proposta anual já está pronta pelos coordenadores da SEMED. Aí nós somos orientados a dividir por bimestre para atuar na escola e trabalhar os assuntos.</i> |
| P3 | <i>A Proposta Curricular macro é pela SEMED e depois agente tenta tornar uma proposta “micro”, reorganizando os conteúdos ideais e propícios para o ingresso na sala de aula.</i> |
| P4 | <i>Em relação à proposta curricular da escola, eu não tenho conhecimento se ela é feita na escola, pois eu assumi esse ano esta turma na escola. O certo é que tem uma proposta que vem direto da SEMED para as escolas. E aí é preciso readaptá-la, mas quase sempre fica no que vem né! Procuramos uma maneira de trabalhar com aquilo que tem e de acordo com os recursos que tem e com as necessidades também. Mas, nós estamos trabalhando para que a escola tenha esse poder de propor suas metas, sua organização de trabalho na proposta curricular, porque isso é importante, pois hoje o que se sabe é que vem é uma proposta da SEMED já pronta.</i> |

Observa-se nas falas dos professores entrevistados que os quatro (04) foram unânimes em responder que os conteúdos da proposta curricular utilizada na escola são organizados na Secretaria Municipal de Educação (SEMED), pelos coordenadores técnicos da equipe pedagógica. Eles destacam que esses conteúdos vêm “prontos” para serem trabalhados em cada série na escola, e que, quando chega à escola são repartidos e/ou divididos nos bimestres. Daí então eles trabalham os conteúdos com os alunos.

O P1 ressaltou que, a partir do que vem da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), ele vê o que é preciso acrescentar ou tirar. Denotando aqui que há uma ação docente diante do que está estabelecido, embora seja somente de suprimir ou adicionar conteúdos. Ele reafirma que depois da proposta curricular vir da SEMED, ele se reúne com seus colegas para decidirem “mais ou menos” o que devem trabalhar com os alunos em termos de conteúdo.

O P2 somente reitera que os conteúdos são organizados pelos coordenadores da SEMED no momento da capacitação profissional. Assim, eles são orientados a dividi-los e aplicá-los por bimestre. O P3 acrescenta algo relevante, ele afirma que mesmo a proposta curricular vindo da SEMED, ele reorganiza os conteúdos que são propícios e “ideais” para serem inseridos e explorados na sala de aula. Vê-se aqui, portanto, uma preocupação em não

apenas receber estes conteúdos pré-organizados, mas revê-los e reorganizá-los dentro do necessário e do que é favorável em suas atividades docentes.

E o P4, por ter começado a trabalhar na escola após o início do ano letivo (em curso), observa que não sabe muito bem se existe uma proposta elaborada pela escola, mas tem certeza que a Proposta trabalhada é da SEMED. No entanto, acrescenta sobre a necessidade de readaptá-la, embora afirme que sempre fica naquilo que já vem pronto e que a partir disso ele procura trabalhar com o que tem de acordo com as necessidades e os recursos possíveis.

Por outro lado, esse professor adiciona à sua fala que ele e os seus pares estão trabalhando para que a escola tenha o “poder” de propor suas metas e sua organização de trabalho na elaboração dos conteúdos curriculares. Pode-se analisar que há uma expectativa do professor em mudar essa forma de organização dos conteúdos curriculares.

Na seqüência das questões, foi feita outra pergunta aos professores, referente à organização e seleção desses conteúdos curriculares no Plano de Ensino. Observemos o quadro abaixo com as falas dos entrevistados.

Quadro 04

Respostas dos professores relativas à questão: Em seu plano de ensino, como são elaborados e selecionados os **conteúdos curriculares** a serem trabalhados?

| PROFESSORES | RESPOSTAS |
|-------------|---|
| P1 | <i>Bom, nós nos reunimos do 5º ano para ver os conteúdos e selecionar, por exemplo, os conteúdos da prova Brasil foi feito um curso para trabalhar com esses conteúdos. E aí agente tira os conteúdos que serão utilizados por bimestre de cada disciplina.</i> |
| P2 | <i>Quando nós nos reunimos para fazer o plano de ensino bimestral, escolhemos os assuntos, os conteúdos a serem trabalhados nas turmas, mas a metodologia é individual, pois cada turma tem uma realidade, assim também é a avaliação.</i> |
| P3 | <i>Nosso plano de ensino é feito pelo grupo de professores da série que se reúne para selecionar os conteúdos do bimestre. Mas o que agente vê agora só é a preocupação com a Provinha Brasil, como se as outras disciplinas e conteúdos não fossem importantes, só Português e Matemática, tudo para medir o índice de desempenho das crianças. Aí agente planeja os conteúdos e seleciona, mas há situações que vem do sistema. Eu não sei até que ponto o incentivo do governo foi bom com os prêmios para as escolas, pois isso gera uma competição e o próprio currículo chega a ser atropelado.</i> |
| P4 | <i>Bom, aqui nós recebemos a proposta, que já vem pronta para executar, mas nós fazemos uma adaptação, como nós não temos livros, é uma escassez grande de livros, nossa biblioteca não contempla, temos que buscar na internet, mas nós fazemos sempre em grupo, depois de uma reunião mais ampla com todos os níveis, cada professor se reúne com os colegas, no nosso caso o 5º ano, para selecionar os assuntos, os temas específicos para serem trabalhados naquele bimestre, mas as dificuldades maiores é a parte prática por falta de recursos, principalmente para fazer passeios, atividades sobre meio ambiente, e aí fica muita preso á sala de aula, e isso não é bom.</i> |

Como pode ser verificado, os quatro (04) professores entrevistados afirmaram que os conteúdos curriculares são selecionados pelo próprio grupo de professores que atuam nas mesmas séries, e a partir dessa seleção são distribuídos em bimestres por cada disciplina e organizados no Plano de Ensino, o qual, conforme afirmação dos entrevistados, é feito coletivamente.

Por outro lado, o P1 destacou que o Plano de Ensino tinha que contemplar os conteúdos curriculares referentes às necessidades da Prova Brasil, inclusive os professores do 5º ano fizeram um curso para esse fim. Essa exigência não agradou muito o P3, que protestou contra essa situação afirmando que assim, somente os conteúdos de Português e Matemática estavam sendo priorizados, e que tudo isso visava o alcance de boas notas dos alunos na prova Brasil, como se os outros conteúdos não fossem importantes. E ainda ressaltou que essas “coisas” que vêm do sistema, do governo, podem não ser benéficas, considerando que essas avaliações conduzem a uma atitude competitiva entre as escolas, que ficam preocupadas em que posição estarão nos índices de qualidade, em relação às demais escolas. Além disso sentem-se pressionados, pelas exigências que envolvem essa política, a ministrar somente os conteúdos referentes à estes processos avaliativos e o currículo que tinha sido organizado, é preterido em favor dessas avaliações diagnósticas em grande escala.

O P2 destacou que a escolha dos conteúdos para ser elaborado o Plano de Ensino é coletiva, mas cada professor tem seu próprio jeito de avaliar e metodologia própria e devem considerar a realidade de cada turma. O P4 acrescentou sobre algumas necessidades na hora de adaptar os conteúdos propostos ao seu Plano de Ensino, à sua realidade, a saber: escassez de livros para pesquisa e ausência de recursos materiais para realizar atividades diferenciadas.

Por conta disso, foi organizado um *Quadro Demonstrativo* abaixo, com a exposição dos conteúdos selecionados e organizados pelos professores para o 3º Bimestre, o qual estava em execução no período da pesquisa. O objetivo é evidenciar quais os conteúdos que foram selecionados e estruturados no Plano de Ensino para o referido bimestre, visto que os professores declararam estar trabalhando conteúdos referentes à preparação para a Prova Brasil.

Quadro 05

Conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática referente ao 3º bimestre - Turma do 5º ano do ensino fundamental

| CONTEÚDOS – 5º ano (3º Bimestre) | |
|--|---|
| LÍNGUA PORTUGUESA | MATEMÁTICA |
| <ul style="list-style-type: none"> - Gramática: ✓ Substantivo (formação, classificação) ✓ Artigos ✓ Adjetivo ✓ Concordância nominal ✓ Numeral - Linguagem oral: ✓ Leitura, interpretação e compreensão de textos (diferentes gêneros textuais) ✓ Narração de histórias - Linguagem Escrita ✓ Textos escritos de gêneros diversos ✓ Organização de convenções gráficas apropriadas às regras ortográficas, de vocabulário e gramática. | <ul style="list-style-type: none"> - Sistema monetário - Porcentagem - Números decimais - Operações fundamentais - Resolução de problemas - Espaço e forma: tridimensionais: comparação, análise e interpretação. |

Fonte: Plano de Ensino disponibilizado pelos professores da série em estudo, 2009.

Pode-se observar que os conteúdos das disciplinas acima relacionados, se referem em sua maioria ao domínio da gramática, leitura e escrita de gêneros textuais e da operação com números. Uma seleção enxuta e objetiva que conduza o aluno à apreensão de conteúdos gramaticais para organização de textos e a obtenção de conhecimentos numéricos para realizar as operações matemáticas.

Dois (02) dos professores entrevistados afirmaram que os conteúdos trabalhados com os alunos deveriam ser selecionados visando aos objetivos da Prova Brasil. Entende-se com isso, que estes conteúdos foram adequados às matrizes de referência que se organizam por meio de descritores¹¹ relacionados às duas disciplinas básicas acima, estabelecidas pelo Ministério de Educação (MEC) para realização das provas. Por isso, os professores receberam um curso para orientações de como proceder com esses conteúdos na sala de aula com os alunos.

¹¹ As matrizes de referência da Prova Brasil são documentos organizados pelo MEC, por meio de descritores. Por exemplo os quinze descritores de Língua Portuguesa abrangem: procedimentos de leitura, indicações e gênero e compreensão de textos, relação, coerência e coesão no processamento de textos, variações lingüísticas, dentre outros.

➤ *Os saberes locais e o currículo*

Neste tópico, a análise contemplará o foco principal deste estudo, que são *os saberes locais* e sua inserção no *currículo*. As falas dos professores também serão apresentadas em quadros. Portanto, na seqüência da entrevista os professores foram indagados sobre sua compreensão do que são saberes locais. Verifiquemos as respostas abaixo:

Quadro 06

Respostas dos professores relativas à questão: Na sua compreensão, **o que são saberes locais?**

| PROFESSORES | RESPOSTAS |
|-------------|---|
| P1 | <i>Eu acredito que sejam os saberes do dia-a-dia desse aluno, sobre a cidade, suas festas, sua cultura, o boi-bumbá, que é uma festa conhecida em todo mundo, esses conhecimentos são importantes para o aluno.</i> |
| P2 | <i>Acho que seria as crendices, a culinária, o remédio caseiro, as histórias das nossas avós. É isso que eu penso.</i> |
| P3 | <i>No saber local a gente tem que partir desde a linguagem e por todas as manifestações, que até já perdemos muito. Os alimentos, os nossos pegadores de ossos, benzedeiros, as parteiras que ainda atuam e são valorizados mais no interior. As plantas medicinais, esses remédios naturais, da terra são muito úteis, mas estão sendo abandonados. Enfim, muito se perde por não conhecer o que se tem na realidade.</i> |
| P4 | <i>Eu não sei se é bem neste sentido, mas eu entendo também o local muito preso ao regional. Então, os saberes locais eu entendo assim que seja além do conhecimento do aluno próprio, adquirido pelo meio, como aqueles que envolvem aquela região, aquele grupo, aquela comunidade. E são vários né, como aqueles que envolvem a área da literatura, a dança, as lendas, a música. Na parte da ciência tem as plantas medicinais e os elementos da natureza, a ecologia, e os elementos matemáticos que estão presentes na natureza, a ecologia e outros mais. Então tem todo um saber no currículo que deve ser contemplado no contexto escolar.</i> |

Pode-se observar nas falas dos professores entrevistados que todos enfatizaram que os saberes locais são os saberes *relacionados aos aspectos culturais de uma localidade* (que pode ser de uma região, grupo, cidade, comunidade) manifestadas pela culinária, medicina popular, literatura, lendas, mitos, linguagem e festas populares. Percebe-se aqui uma relação de saber local e cultura de determinado grupo.

Além dessa compreensão recorrente nas falas, foi acrescentado pelo P1 que esses saberes referem-se aos conhecimentos do dia-a-dia do aluno, que fazem parte de seu entorno. Já o P2 ressalta a importância dos alunos interagirem com esses saberes e o P3 acrescenta a importância de se valorizar os saberes das benzedeiros, parteiras, pegadores de ossos, externando a atenção que deve ser dada a esses saberes, que tem sua relevância para uma comunidade.

O P4 remete sua compreensão, afirmando que o saber local está ligado ao regional, considerando que não há como desvencilhar esses saberes, pois fazem parte de uma realidade inter-relacionada e ressalta que esses saberes devem estar inseridos no contexto escolar.

Então, o que se pode verificar, a partir da fala dos professores, é que o saber local refere-se aquilo que é produzido por um grupo em particular, e que esse saber deve ser propagado e valorizado, pois faz parte da construção social de um grupo.

Na seqüência, foi perguntado aos professores se eles consideravam importantes os saberes locais serem inseridos no currículo escolar. Observemos suas falas:

Quadro 07

Respostas dos professores relativas à questão: **Você considera importante inserir os saberes locais no currículo escolar? Por quê?**

| PROFESSORES | RESPOSTAS |
|-------------|--|
| P1 | <i>Eu acho que é muito importante, pois muitos meninos não conhecem nem o que tem no centro da cidade como hospital, comércio, banco e outros mais....</i> |
| P2 | <i>Acho muito importante, pois nossos alunos devem interagir com esses assuntos, pois a nossa cultura precisa fazer relação com a geração passada e futura. Acho muito válido, quanta coisa deixamos passar da nossa vida por falta deste conhecimento.</i> |
| P3 | <i>Considero. Até porque a nossa cultura local, a nível de município, como o boi-bumbá, são outros que se desenvolvem com nosso folclore. Sou a favor que esses conteúdos tenham dentro do currículo para que a própria cidade dê uma identidade pro Estado do Amazonas.</i> |
| P4 | <i>Eu considero importante porque a educação não se faz só em sala de aula, ela se faz no conjunto e esses saberes eles fazem parte da vida do aluno. Você defende aquilo que conhece, eu tenho esse provérbio, logo esses saberes regionais e locais são muito importantes e há uma carência de conhecimentos com relação á própria literatura que é muito rica, os contadores de história, a literatura das toadas de boi de Parintins que contam a história desse povo daqui, das pessoas que passam por aqui, que faz a história. E aí eles passam a ter mais conhecimento do nosso local, eu tenho percebido que eles conhecem mais outras regiões do que mesmo a nossa região amazônica. Nós estamos estudando coisas lá das outras regiões, que também são importantes, mas a nossa também é, mas como a nossa educação agora é uma educação de números, eles só querem números, muito fica a desejar, agente estuda tanta coisa diferenciada, mas o meio fica esquecido.</i> |

Há aspectos relevantes nas respostas dos professores. Além de serem unânimes ao responderem que consideravam importante inserir os saberes locais no currículo escolar, fazem outras ponderações pertinentes. O P3 falou da questão da identidade regional que esses saberes proporcionam aos grupos, os quais têm suas especificidades condizentes com a realidade amazônica, e ressaltou que hoje outros grupos têm se apoderado desses saberes de modo indevido. O P4 acrescenta que esses saberes, como fazem parte da vida do aluno, devem ser trabalhados no currículo não de forma isolada, mas ligados e articulados ao regional e ao global, como forma de enriquecimento cultural. E ainda enfatizou que esses conteúdos devem ser explorados na escola de modo interdisciplinar e transversal, dinamizando assim a inserção desses saberes no o dia-dia do aluno.

Todos os entrevistados foram unânimes em responder que os conteúdos que contemplam os saberes locais são importantes e que favorecem o aprendizado do entorno do aluno, pois a apreensão desses saberes suscitará a familiaridade com aquilo que faz parte de

sua realidade, suas vivências, sem prescindir é claro de fazer intercâmbios com saberes regionais, mas conhecendo com mais propriedade sua localidade.

O P4 foi enfático em declarar que o estudante só pode defender valorizar, cuidar aquilo que ele conhece. Destaca que há uma carência na propagação desses saberes regionais e locais, pois os alunos acabam por conhecer mais assuntos relacionados a outras culturas, outras regiões em detrimento de sua própria história e realidade. O entrevistado ainda critica que a educação atual por se preocupar mais com dados quantitativos das avaliações em rede nacional, deixa de lado os processos que possibilitem uma prática de ensino voltada aos temas que identificam esse aluno localmente e regionalmente.

No entanto, ficou claro que na ótica desses professores, esses saberes oferecem a ampliação intelectual e social do educando e que, portanto, são importantes no processo de construção curricular. Em seguida, os professores falaram sobre a Proposta Curricular utilizada por eles na escola, destacando se a mesma referenciava ou não os saberes locais e como eram apresentados no referido documento. Os professores declararam:

Quadro 08

Respostas dos professores relativas à questão: Na proposta curricular da escola há referência a esses **saberes locais**? Como estão apresentadas?

| PROFESSORES | RESPOSTAS |
|-------------|--|
| P1 | <i>Não tem, pois o 5º ano só trabalha o tema Amazonas, é só na 3ª série que eles trabalham assuntos do município. O único assunto é sobre folclore que faz referência ao município, mas às vezes eu trabalho alguns assuntos locais por meio de assuntos sobre a cheia, os rios Macurany, os órgãos públicos do município e outros...</i> |
| P2 | <i>Agora eu já sinto um pouco de diferença, a SEMED já coloca algumas coisas, mas se trabalha mais em História, Geografia, na Língua Portuguesa porque envolve o folclore, mas aí vai do professor, pois no conteúdo sobre lendas, mitos, você pode aprofundar essas informações no hoje. Mas esses assuntos são mais trabalhados no 3º ano. Eu supro essas necessidades desses conteúdos locais indo atrás na Câmara, na biblioteca... é assim que eu tento fazer.</i> |
| P3 | <i>Na verdade nós não temos nenhum conteúdo voltado para Parintins devidamente. Tanto na Geografia, História. A escola tem buscado isso através do Projeto sobre a Feira das Nações, que neste ano propiciou um conhecimento melhor sobre Parintins. Então, quando ocorre, é mais através de projetos, não que esteja no currículo.</i> |
| P4 | <i>Elas aparecem não bem assim de uma maneira específica, elas fazem referência a temáticas mais amplas, mas cabe muito ao professor buscar além da proposta porque a proposta ela dá uma ênfase pequena, ela não entra muito nesta questão dos saberes regionais, é muito pouco, geralmente se trabalha mais com as datas comemorativas, dia do Índio, dia disso, dia daquilo, mas na questão da pesquisa, dos conteúdos referentes às nossas riquezas locais, geralmente neste campo se deixa muito a desejar. Esta é a minha visão.</i> |

O P1 respondeu que os conteúdos referentes ao saber local do município não são contemplados na proposta curricular da série, e que estes conteúdos só são trabalhados no 3º ano, pois no 5º ano só é trabalhado o tema Amazonas. E destaca que o único assunto que faz referência ao município é sobre *o folclore*, mas que às vezes trabalha assuntos locais, mesmo que não esteja indicado na proposta curricular.

Semelhante a esta idéia, o P3 afirma que não há referência aos saberes locais devidamente na proposta, e que essa atitude tem sido conjeturada pela escola por meio de projetos, não que esteja no currículo. Entretanto o P2 disse perceber uma diferença, pois a Secretaria de Educação Municipal já faz em suas propostas curriculares algumas referências a esses saberes, embora se trabalhe mais nas disciplinas de História, Geografia e Língua Portuguesa, por meio de mitos, lendas, etc. Mas ressalta também, que esses conteúdos são mais trabalhados no 3º ano.

Já o P4 afirma que esses saberes locais não aparecem nas propostas de modo enfático, específico, e que são contemplados de modo restrito, deixando a desejar. Cabe ao professor fazer a ligação de temáticas mais amplas descritas nas propostas com temáticas da realidade local, pois geralmente estas só aparecem nas propostas por meio de temáticas alusivas às datas comemorativas.

Pode-se perceber então nas falas dos professores, que a proposta curricular utilizada na escola e construída pela Secretaria de Educação, não contempla esses saberes da realidade local numa dimensão distinta, singular. Embora dois entrevistados tenham destacado que há uma preocupação, embora restrita, em contemplar esses saberes nas propostas, é perceptível em suas colocações que não há uma organização curricular voltada à realidade da região e da localidade, a não ser pelos assuntos pontuais nas disciplinas de História e Geografia sobre o estado do Amazonas, o folclore parintinense, as lendas, dentre outros. Verifiquemos no quadro abaixo:

Quadro 09

Conteúdos curriculares do 5º ano referentes às disciplinas da série

CONTEÚDOS DAS PROPOSTAS CURRICULARES – 5º ANO

| COMPONENTE CURRICULAR | CONTEÚDOS | COMPONENTE CURRICULAR | CONTEÚDOS |
|-----------------------|---|------------------------|---|
| GEOGRAFIA | <p>Orientação - O Estado do Amazonas: localização, limites, área, demografia, relevo, clima, vegetação. <i>Aspectos econômicos:</i> agricultura, pecuária, indústria, comércio, extrativismo. <i>Problemas decorrentes:</i> pesca predatória, queimadas, etc. <i>Aspectos sociais:</i> transporte, comunicação, habitação, educação.</p> | ARTE | <p>Conceito de Arte A arte como forma de expressão cultural Teatro, música e dança: paródia, MPB, música regional, expressão corporal. Folclore: lendas, mitos, contos Desenho e pintura: livre, direcionado, de seqüência, linhas, formas, cores, pintura a dedo. Colagem</p> |
| HISTÓRIA | <p>Introdução ao estudo de história: conceito, importância, processos históricos Origem do povo indígena: no Brasil, na região amazônica História do Amazonas: colônia, império, movimentos migratórios era da borracha, formação do povo amazonense Formação do povo brasileiro, do povo amazonense Organização política Folclore</p> | EDUCAÇÃO FÍSICA | <p>Medidas antropométricas: estatura, peso, envergadura Atividades rítmicas: danças folclóricas, regionais Expressão corporal Jogos e recreações interdisciplinares: motores, sensoriais, criativos, intelectivos, pré-desportivos. Atividades sócio-esportivas Ginástica olímpica</p> |
| CIÊNCIAS | <p>Corpo Humano; Sistemas do corpo humano e suas funções Nutrição e saúde; A terra e o meio ambiente; Água, Ar, Solo, Reciclagem do lixo A eletricidade</p> | | |

Fonte: Proposta Curricular disponibilizada pelos professores do 5º ano. 2009

Foi considerado relevante neste ponto da análise, demonstrar quais são os conteúdos mais relevantes que compõem a estrutura curricular do 5º ano (exceto Português e Matemática que já foram expostos no Quadro 05, p. 67), objetivando deixar mais claro e visível, se há ou não referência aos saberes voltados à localidade.

Constata-se que os conteúdos elencados na proposta fazem referências específicas à temática *Amazonas*, nas disciplinas de História e Geografia, conforme afirmação do P1. O tema sobre Folclore aparece em vários componentes curriculares, confirmando a fala de 50% dos professores entrevistados, que destacaram a referência ao tema em suas falas, e que por meio deste assunto exploram os saberes relacionados ao município de Parintins. Vale destacar que numa conversa informal com o P1, ele enfatizou que temáticas sobre Parintins

deveriam acompanhar o aluno em todas as séries, assim como acontece com conteúdos de Português e Matemática.

Em seguida, os professores foram questionados quanto a execução destes saberes locais na prática. A questão teve como objetivo saber não somente quais eram esses saberes no documento curricular, mas como eram postos em prática pelos professores.

Quadro 10

Respostas dos professores relativas à questão: **Como você trabalha esses saberes locais com os alunos?**

| PROFESSORES | RESPOSTAS |
|-------------|--|
| P1 | <i>Bom, eu vejo que é mais no teórico, pois os assuntos do município é mais no 3º ano.</i> |
| P2 | <i>Por meio do folclore, das lendas, dos mitos, da história do Amazonas que é o caminho para falar daqui. Faço uma ligação com arte, faço experiências, dramatização, exposição oral, trabalho contos, produção de textos com eles, pois eu quero que eles apresentem saberes com animação, criatividade.</i> |
| P3 | <i>Eu aproveito datas comemorativas locais, assuntos, por exemplo, agora se fala muito da saída do Davi Assayag do Garantido, aí eu falo sobre o Festival, o desenvolvimento, o comércio, em que ele já contribuiu socialmente e financeiramente para o município. Na minha visão, eu percebo que embora eles sejam pequenos, eu tento colocar essas informações locais para eles.</i> |
| P4 | <i>Eu tenho tentado trabalhar, não assim em 70%, 80%, um pouco agente trabalha na parte da literatura, das artes e também da língua portuguesa, quando agente faz atividades de produção de textos, que aí vem a questão da prosa, da poesia, trabalhos sobre a cultura local, a produção de desenhos, de imagens, fotografias. Até mesmo nós assistimos vídeo, dvd, que tratam de como é o costume do caboclo. Mas, eu sei que ainda é pouco, mas na medida do possível trabalhamos. Mas acredito que se pudéssemos trabalhar mais, seria bem melhor.</i> |

Dos professores entrevistados, três (03) destacaram em suas falas que trabalhavam esses saberes por meio de temáticas relacionadas ao folclore, a história do Amazonas, datas comemorativas, confirmando alguns falas no questionamento anterior.

Também ressaltaram que os trabalhos com esses saberes, num exercício prático dos conhecimentos da realidade local, se concretizavam por meio de procedimentos metodológicos, como: atividades de produção de textos, de literatura sobre a cultura local, vídeo-aula, experiências, exposições orais, discussão sobre temas polêmicos do momento, dentre outros. Somente um professor (P1) disse trabalhar de modo teórico esses saberes e volta a enfatizar que estas temáticas referentes aos saberes locais são reservadas ao 3º ano e

que como no 5º ano esses saberes locais não constam na proposta curricular, não se trabalha muito.

Prosseguindo, foi elaborado o seguinte quadro, transcrevendo a resposta dos professores relativa à questão referente aos saberes da realidade local, indagando se favorecia de alguma forma o desenvolvimento educacional do aluno. O objetivo foi analisar se estes saberes ofereciam, na visão dos professores, o crescimento do aluno no processo educativo.

Os professores também foram indagados se seus alunos, ao longo da vida escolar, se apropriaram desses saberes da realidade local com necessário desempenho e aproveitamento. O objetivo da questão era adquirir dados sobre o nível de apreensão desses conteúdos pelos alunos, pois era importante saber se no passar dos anos de estudo, eles adquiriram conhecimentos que os referenciam no meio em que vivem. As respostas obtidas foram:

Quadro 11

Respostas dos professores relativas à questão: **Seus alunos, ao longo do percurso escolar, têm se apropriado desses conteúdos referentes aos saberes locais de modo satisfatório?**

Justifique sua resposta.

| PROFESSORES | RESPOSTAS |
|-------------|--|
| P1 | <i>Eu acho que não suficiente, porque a proposta é restrita, eu penso que no 5º ano também deveria ter Estado e Município nos conteúdos. Eu acho que sobre os conteúdos da cidade eles têm um conhecimento limitado, eles conhecem um pouco sobre alimentação, meio ambiente, mesmo porque é só uma aula por semana, aí fica difícil eles aprenderem mais coisas, eu sempre procuro fazer um pouco dessa relação sobre os aspectos geográficos, históricos, comércio do Itaúna, e outras coisas mais.</i> |
| P2 | <i>Eu acho que não, como deveria não. Às vezes eu pergunto sobre esses assuntos, por exemplo, eu vou trabalhar a sílaba tônica, eles dizem: eu já vi isso, eu conheço isso. Mas se eu falar de um assunto sobre pecuária, fauna, vegetação de Parintins, eles não tem a mesma reação. Por exemplo, um dia eu estava falando sobre "Localização" e aí pedi para eles fazerem um percurso, mostrando para onde fica o "cáis" da cidade, poucos disseram que sabiam localizar. Então, veja como é importante esses conhecimentos.</i> |
| P3 | <i>Suficiente não, porque agente teria que ter um laboratório para que eles pudessem ter contato com esses conhecimentos do passado, do presente e do futuro. Tem que ser um trabalho muito mais forte, e eu não percebo isso só aqui, eu percebo isso na maioria da população. Essa falta de conhecimento local na maioria nós não temos, tem muita história que não é mais contada...</i> |
| P4 | <i>Não, eu percebo que com relação a nossa geografia e história eles sabem muito pouco ou quase nada, inclusive observando essa turma, porque eu cheguei agora recentemente, eu recebi essa turma em setembro, e eu percebo assim que há uma carência muito grande em relação a própria geografia de modo geral e a própria geografia do Amazonas, embora eles estejam num processo ainda de receber estas informações e processar é comum esta dificuldade, mas o educador deve estar sempre voltando estes temas, aprimorando os conhecimentos porque a cada dia se aprende mais coisas novas.</i> |

Percebe-se que os quatro (04) professores expõem que os alunos não têm apreendido esses saberes da realidade local em sua vida escolar. Está claro nas falas dos professores a necessidade que há da aquisição desses saberes, pois os conteúdos sobre a cidade, localização regional, aspectos históricos, econômicos, sociais, meio ambiente, dentre outros, não foram adquiridos pelos alunos ao longo do 1º e 2º ciclo de estudos.

É importante salientar pontos relevantes nas respostas. Um dos professores entrevistados afirma que os conhecimentos sobre a localidade são muito limitados, até porque só há uma aula por semana referente a esses temas. Subentende-se que o professor relaciona esses saberes exclusivamente às aulas de Geografia e História.

Outro ressalta que os alunos sabem mais conteúdos formais voltados à gramática do que assuntos de sua localidade, e que muitas vezes não sabem direito nem onde está seu bairro ou outros espaços que compõem seu município.

Na fala do terceiro professor há o destaque de que não há uma apropriação suficiente e satisfatória por parte dos alunos quanto a esses saberes e acrescenta a necessidade da criação de laboratórios de estudos específicos, voltados aos conhecimentos locais, pois como reafirmou o último professor, os alunos sabem pouco ou quase nada sobre aquilo que os pertence e os identifica regional e localmente.

E, concluindo as questões lançadas aos professores, foram questionados se eles consideravam necessário diante de toda situação exposta, atribuir novos significados ao seu exercício docente no que tange ao currículo escolar trabalhado. A questão foi levantada correspondendo a um dos objetivos deste estudo, que era possibilitar aos professores um repensar sobre suas práticas curriculares, considerando a construção de um currículo que valorize os saberes locais. O Quadro 12 expõe os resultados:

Quadro 12

Respostas dos professores relativas à questão: **Você considera que há a necessidade de ressignificação de sua prática curricular no que se refere à inserção dos saberes locais no currículo escolar?**

| PROFESSORES | RESPOSTAS |
|-------------|---|
| P1 | <i>Eu acho que sim, pois tem muitas dificuldades, falta de recursos que impedem de acontecer um trabalho que explore mais esses conteúdos. Acho que tenho que melhorar minha prática, mais falta orientação pedagógica, e aí acabamos ficando na mesma.</i> |
| P2 | <i>Por um lado sim, pois temos que dar conta de muitas disciplinas e alunos com dificuldades diferentes. Mais tenho procurado em minha prática trabalhar os assuntos do dia-a-dia dos alunos, sempre faço uma ligação desses saberes da nossa realidade com artes, história, português, geografia, dependendo do assunto. Mais é claro que sempre precisamos melhorar, renovar nossas metodologias, pesquisar novos conteúdos, para ir melhorando nossa prática.</i> |
| P3 | <i>Bom, eu acho que como educadores, em meio a tantas mudanças, sempre temos que melhorar, fazer melhor nosso trabalho, dando mais significado aos assuntos. Eu procuro explorar os saberes locais nas atividades que eles fazem, relacionando os conteúdos das disciplinas com as coisas que fazem parte do meio em que eles vivem, mais sei que ainda há muito a fazer.</i> |
| P4 | <i>Considero que sim, pois às vezes nossa prática fica repetitiva, devido a falta de tempo e de material para pesquisar, e até devido ao acúmulo de atribuições que temos na escola. No entanto procuro fazer um trabalho que tenha significado real para o aluno embora eu reconheça que ainda é muito pouco. Na minha prática curricular tenho tentado trabalhar, busco explorar esses assuntos da forma que é possível e de modo que os alunos entendam. Mas sei que é preciso fazer muito mais para melhorar a nossa atuação no trabalho com esses conteúdos, pois como já disse, eles são muito importantes.</i> |

Como se observa no quadro acima, os professores respondem comumente que precisam ressignificar suas práticas curriculares, e justificam que reconhecem a necessidade de repensar suas ações, mas que no exercício docente se defrontam com muitas dificuldades, no que tange à falta de material para pesquisa, à falta de orientação pedagógica, ao acúmulo de funções na escola, às dificuldades peculiares enfrentadas em cada disciplina e na aprendizagem dos alunos, as mudanças na sociedade que ocorrem de modo acelerado.

No entanto, eles acrescentam que têm procurado inserir em suas práticas curriculares a abordagem a esses temas da realidade local, pois reconhecem sua relevância, mas sabem que é necessário fazer muito mais para obterem resultados sólidos, com implicações construtivas e significativas no processo educacional.

4.1.2 – A Prática Curricular Docente e o lugar dos saberes locais no cotidiano escolar: aspectos verificados na *Observação*

O objetivo das observações da prática curricular dos professores do 5º ano foi verificar quais e como eram os conteúdos curriculares trabalhados em sala de aula e como eram inseridos no cotidiano os saberes referentes à realidade local, para, a partir desses dados, elaborar uma discussão (que será feita no tópico 4.2) articulada entre a teoria e a prática.

Essas observações foram realizadas nos meses de setembro, outubro e novembro de 2009, num total de dez (10) sessões em cada turma, e, aproximadamente, quatro (04) horas diárias de permanência da pesquisadora nas atividades realizadas. E para a análise das observações em sala de aula, optou-se por focar os elementos mais relevantes, descrevendo a atuação do professor quando da execução do conteúdo na abordagem aos saberes locais e a interação com os alunos na execução da proposta curricular da série.

Assim, a fim de garantir mais clareza à análise, optou-se por descrever o que foi averiguado em campo, de modo individual (por professor), com o intuito de evidenciar com mais qualidade a prática curricular dos observados.

➤ ***Professor 01 (PI)***

A observação do *PI* ocorreu durante duas semanas, por cerca de 4 (quatro) horas diárias, acompanhando as aulas em todas as disciplinas previstas. Durante a observação deste professor foi verificado que ele seguia uma rotina praticamente inalterável: rezava com os alunos no início das aulas; fazia a chamada, e, dependendo da disciplina estabelecida no horário, copiava assuntos no quadro, seguidos de exercícios no quadro ou no livro. Depois, os exercícios eram corrigidos pelo professor que sentado à mesa, fazia as devidas correções. Talvez devido a essa sistemática, muitos alunos não respondiam os exercícios (principalmente os que se sentavam nas últimas fileiras da sala) e tampouco se dirigiam até o professor para tirar alguma dúvida.

Verificou-se que os conteúdos que estavam sendo trabalhados durante a observação eram: clima do Amazonas, as quatro operações matemáticas, sistema monetário, numeração decimal, aspectos gramaticais (artigo, substantivo, verbo), produção textual, reciclagem do lixo. Mas, apesar do apelo social que alguns desses conteúdos pudessem despertar, a atenção maior era dada às temáticas voltada à aplicação dos simulados de português e matemática enviados pela Secretaria de Educação como preparação para a Prova Brasil.

Mesmo assim pode-se inferir que, independente do conteúdo, o professor não demonstrava muito entusiasmo quanto ao desenvolvimento das atividades curriculares. Uma situação que causou surpresa foi o trabalho desenvolvido pelo professor a partir do texto “*O Bicho*”, de Manuel Bandeira. Para iniciar a atividade o texto foi lido coletivamente e logo em seguida, sem qualquer discussão sócio-política, o professor pediu que simplesmente respondessem as perguntas: *o que motivou o bicho a catar restos? em quantas estrofes e versos estão estruturados o texto? marque a opção que diz qual é a finalidade do texto; e relacionadas à gramática: retire uma palavra com duas letras e um fonema; tire da 1ª estrofe os encontros consonantais*, dentre outros. Depois corrigiu em voz alta, confirmando as opções corretas. Muitos deles não acertaram todas as questões e, infelizmente, não chegaram a ler interpretar o texto de modo contextualizado em todas dimensões possíveis que uma obra como aquela poderia proporcionar.

Da mesma forma aconteceu com outro texto intitulado “*O Telefonema*” (não constava nome do autor), exposto aqui, nesta análise, para uma melhor apreciação.

O TELEFONEMA

Ouvi, acordei

Ouvi, xinguei e ouvi

Levantei, ouvi, andei, ouvi

Peguei, falei, sentei, ouvi

Falei, ouvi, falei, ouvi, falei

Desliguei, levantei, xinguei

Comentei, deitei e dormi.

O desenvolvimento da leitura e discussão do texto se restringiu a um *pretexto* para o professor fazer perguntas sobre ação verbal. O exercício escrito trouxe algumas perguntas como: quais eram as ações do personagem do texto? Que ações você realiza no dia-a-dia? Invente características para o personagem do texto. Todavia nada mais além disso foi desenvolvido em sala de aula.

Essas práticas indicam que os conteúdos não são explorados de modo construtivo e/ou problematizador. Os apontamentos sobre sistema monetário, as situações-problemas, os exercícios de arte e efêtuos eram aplicados pelo professor sem indagações e questionamentos. Os temas de gramática, leitura de textos, história do Amazonas, constituição brasileira, reciclagem do lixo, eram apresentados aos alunos segundo os procedimentos (cópia, reprodução dos textos do livro didático, resposta de exercícios no caderno, correção). Não havia dinamismo nas explicações, nem contextualização dos temas, ou esclarecimento de dúvidas, até porque a maioria dos alunos simplesmente não questionava.

No que se refere à abordagem aos saberes locais nas atividades curriculares do professor, foram percebidas situações bastante restritas, quase irrelevantes. Somente em dois momentos foi percebida a inter-relação desses saberes com os assuntos prescritos no plano do professor. Um se deu quando copiaram o texto sobre Reciclagem, expondo alguns aspectos relacionados às questões ambientais locais; os alunos foram indagados se conheciam alguém que reciclava o lixo e quais objetos eram produzidos. E responderam que muitas pessoas do bairro onde moram fazem objetos de garrafas plásticas para vender nas feiras populares, outros disseram que reutilizavam em casa para colocar água, chás, sucos, remédios, etc.

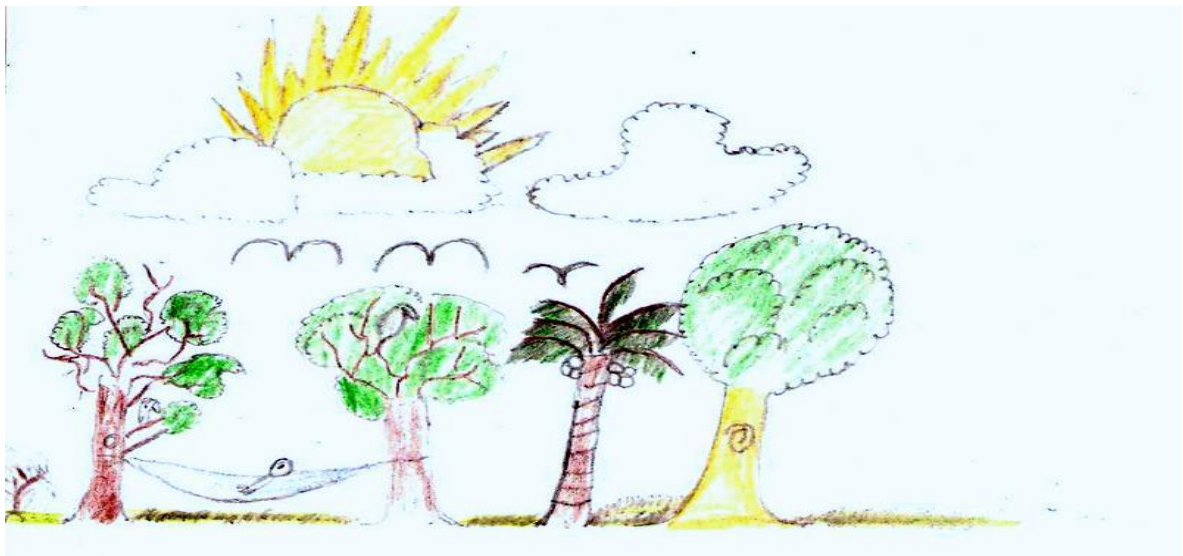
Outra situação foi alusiva ao “Dia da Árvore” (21 de setembro). O professor distribuiu um texto aos alunos que falava sobre a árvore e seus aspectos econômicos e ecológicos; reflorestamento e problemas referentes às queimadas e desmatamentos. Em seguida, copiou no quadro algumas perguntas que suscitavam uma pesquisa dos alunos quanto à realidade local (quantidade e nome das árvores do quintal de sua casa e de sua escola), depois pediu que eles desenhassem uma árvore de acordo com a criatividade de cada um. Em seguida, utilizou o texto para explorar os assuntos de gramática.

É interessante observar que, no momento do desenho, praticamente todos externaram elementos do seu contexto: o ambiente que conhecem e com o qual se identificam, as frutas que existem em seus quintais e as famosas castanheiras que ainda existem em alguns bairros da cidade.

Para demonstrar melhor essa referência, que é intrínseca ao aluno, será exposto abaixo um *desenho* de um deles, o qual foi apresentado espontaneamente à pesquisadora.

Figura 1

Desenho referente ao conteúdo de Datas Comemorativas: Dia da Árvore



Fonte: Desenho de aluno do 5º ano do Ensino Fundamental, 2009.

Como se pode observar, os elementos que compõem o desenho expressam seu conhecimento real, resultado de suas vivências, as árvores da região (castanheira, mangueira, coqueiro), sol forte, pássaro na árvore e um garoto se embalando na rede. Elementos que o identificam como parintinense e amazonense. No entanto, nenhum desenho dos alunos foi apresentado e nem tampouco discutido na sala de aula, apenas recebido pelo professor para avaliação da disciplina de Artes.

➤ **Professor 02 (P2)**

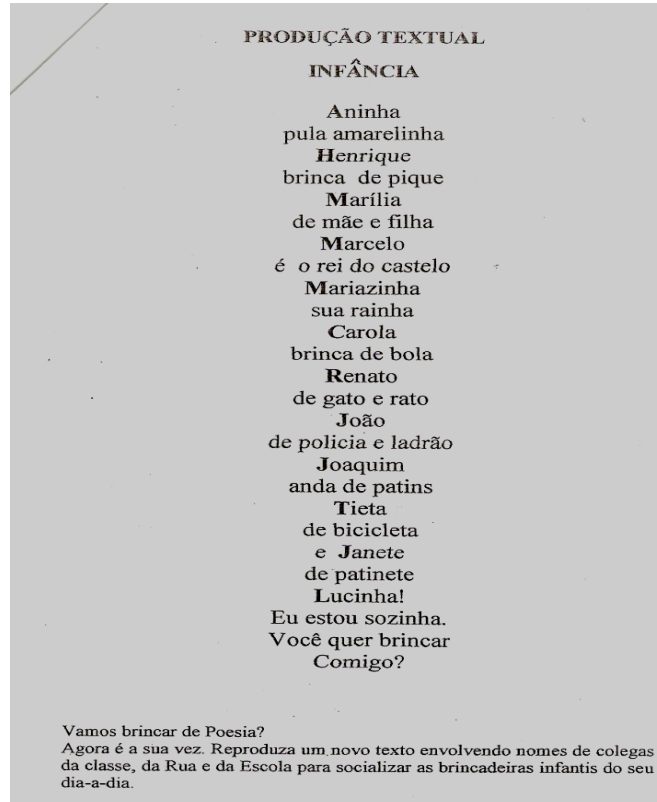
Este professor apresentou uma prática diferenciada, explorava a produção de textos: contextualizando por meio de leitura, discussão e interpretação, embora, também demonstrasse preocupação intensa em relação aos conteúdos referentes à Prova Brasil. Sempre ressaltava: “*Olhem, prestem atenção, isso vocês vão precisar na prova Brasil!*”.

Os conteúdos que estavam sendo trabalhados eram: gêneros textuais, compreensão de textos, fração, problemas matemáticos, medidas de tempo, colonização da região amazônica, agricultura e pecuária no amazonas; bem como atividades voltadas à reprodução do “*Soletrando*” – ação dos professores do 5º ano para motivar os alunos a exercitarem a leitura, pronúncia e escrita correta das palavras.

Embora, o professor demonstrasse sua preocupação com a Prova Brasil e utilizasse várias aulas para realização dos simulados de Matemática e Português, realizava atividades curriculares interessantes e produtivas, e se percebia a participação prazerosa dos alunos.

Foram testemunhadas situações motivadoras de aprendizagem como a aplicação dinâmica dos conteúdos sobre gêneros textuais (fábulas, contos, receitas), experiências a partir do tema água, criação e montagem de jogos para trabalhar frações, competições de matemática (embora voltada estritamente para tabuada), reprodução de histórias em vídeos, músicas, cds de áudio, etc. As atividades curriculares sempre eram feitas por meio de explorações orais, leituras de revistas, materiais pedagógicos concretos, etc.

Para uma melhor demonstração dos conteúdos abordados no período da observação, será feita referência nesta análise, de duas (02) situações relevantes que ilustram como o professor atuava. A primeira diz respeito ao conteúdo da proposta sobre *produção de textos oral e escrita*, quando o professor observado trabalhou o texto com o título “*Infância*” (não apresentou o nome do autor), no dia 06 de outubro, abordando sobre a Semana da Criança, pois como se sabe o dia 12 de outubro, no calendário de datas comemorativas, comemora-se o Dia da Criança.

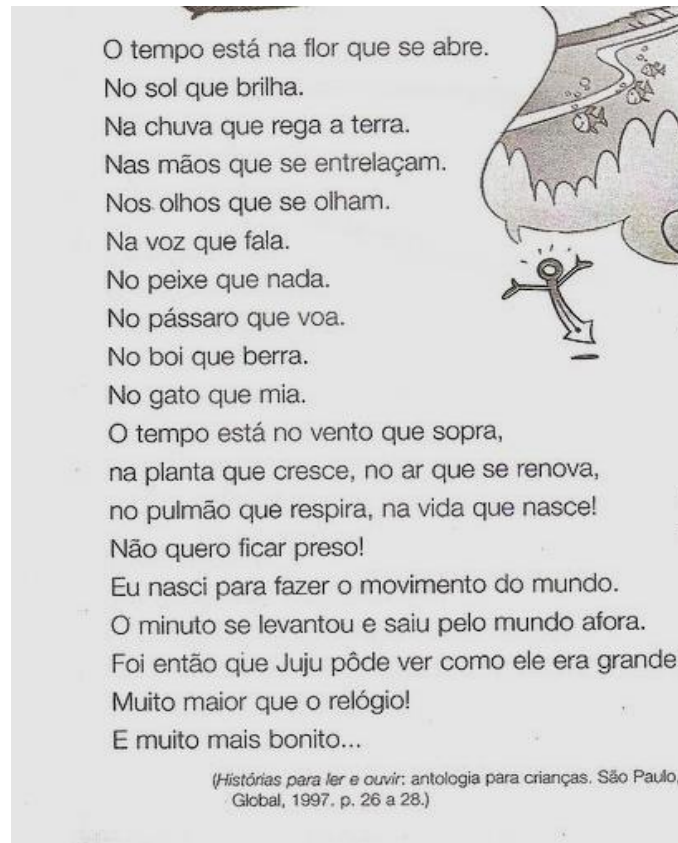


Fonte: Texto do livro didático de Língua Portuguesa
cedido pelo Professor do 5º ano, 2009.

Foi possível perceber na exploração feita pelo professor sobre o conteúdo textual, elementos importantes sobre as crianças e as brincadeiras que compõem o cotidiano. Houve discussão do texto com os alunos sobre os nomes que identificam as pessoas, as brincadeiras populares e por fim a proposição, de forma lúdica, para produção de um novo texto pelos alunos a partir de seus conhecimentos. Houve boa participação dos alunos na composição e socialização de seus textos que falavam dos nomes de seus colegas e de brincadeiras preferidas como: manja-cola, cemitério, pula-corda, mestre mandou, dentre outros. O desempenho dos alunos foi bastante proveitoso e significativo.

Outra situação de aprendizagem foi referente ao assunto *Sistema de Medidas*, cuja motivação para aprendizagem se deu também a partir de um texto contido no livro didático, a partir do qual o professor explorou os conhecimentos e informações do aluno e sugeriu uma apresentação oral com gestos, mímicas e movimentos para explorar o conteúdo sobre tempo, a importância do relógio, a história do tempo, o calendário (todos deveriam trazer um calendário de casa), o dia e a hora do nascimento, como o aluno utilizava seu tempo durante o dia, proposição de um relato do que foi feito durante o dia por cada aluno, dentre outros.

Observemos o texto abaixo que o professor explorou o referido conteúdo.



Fonte: Texto cedido pelo professor observado da turma do 5º ano da escola pesquisada, 2009.

A partir desse texto os alunos puderam expor sobre o tempo baseados em situações de seu dia-a-dia: saberes que faziam parte de suas vivências. Por meio de um conteúdo de Matemática (como disciplinarmente se nomina) o professor explorou de modo interdisciplinar a natureza e seu tempo, o tempo de vida dos animais (do jacaré, da preguiça, do peixe – até quando estes animais chegam á mesa dos alunos); montaram um relógio de papel, expuseram sobre seus afazeres ao longo do dia, trouxeram calendário de casa para estudar sobre a organização do tempo nos meses e anos, discutiram sobre o salário que o trabalhador recebe no mês, etc. Foi um momento relevante de discussões, participação e aprendizagem contextualizada dos alunos.

O professor demonstrava bastante interesse, tanto que sua turma se destacava nas tarefas e atividades escolares: os alunos eram comunicativos, criativos, indagavam sobre as temáticas em estudo de modo curioso e participativo.

➤ **Professor 03 (P3)**

O início da observação desse professor aconteceu exatamente no Dia da Criança, 12 (doze) de outubro, quando foram desenvolvidas atividades comemorativas. O professor fez algumas brincadeiras na sala de aula e houve rápida apresentação de uma peça de teatro pelos professores na área da cantina escolar e a seleção final do concurso “Soletando”, que faz parte das ações da escola para incentivar os alunos a enriquecerem o vocabulário, escreverem e falarem corretamente as palavras. Após esse momento, cada professor foi com seus alunos para sala de aula onde distribuíram um lanche para comemorar a referida data. No entanto não houve discussão mais ampla ou uma reflexão mais crítica e aberta (mesmo que fosse de modo lúdico, teatral) sobre o tema “criança”.

Nos dias subsequentes, no processo de observação da prática curricular do professor, foi possível perceber que as temáticas curriculares eram trabalhadas seguindo um encadeamento diário: oração inicial, cópia de assuntos novos ou correção de exercícios, ditados, leitura, resolução de contas matemáticas, etc. Tudo de acordo com o horário das disciplinas estabelecidas para cada tempo de aula.

Em outro momento da observação, o professor fez a correção de um exercício do livro didático de Geografia com dez questões: *O que é planície? O que é planalto? O que é montanha? O que é serra? O que é depressão? O que é clima? O que é vale? O que é chapada? O que é lago? O que é relevo?* Percebeu-se que os alunos somente reproduziam o que dizia o livro, restringindo-se a conteúdos conceituais, sem comentários vivenciais, demonstrações ou discussões que pudessem relacionar o tema à geografia local e aos problemas referentes a esse assunto.

Outra situação foi referente ao conteúdo de português sobre os substantivos, o professor, por meio de um ditado, citou algumas frases, por exemplo: *As crianças brincam no balanço. Elas abraçam a mamãe. Elas enchem a panela e brincam.* Depois disse para os alunos formarem uma frase com os seguintes substantivos: *Arthur – crianças – Parintins*, considerando que no dia 15 de outubro seria o aniversário da cidade. No entanto não promoveu na sala de aula nenhuma discussão sobre as frases, simplesmente corrigiu o exercício e se as frases estavam escritas corretamente. Até porque o referido ditado continha frases restritas e com pouca articulação com o contexto. E, no dia seguinte não houve aula, era feriado - Aniversário de 157 anos da cidade de Parintins.

Outras temáticas curriculares foram exploradas pelo professor durante a observação como: sistema de medidas, leitura e produção de textos escritos, verbos de ação, porcentagem, desenhos livres, as quatro operações matemáticas, além dos simulados enviados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), preparatórios para Prova Brasil.

No desenvolvimento desses assuntos, vale ressaltar momentos interessantes e significativos, como uma aula-passeio que o professor orientou para que os alunos observassem alguns comércios da redondeza da escola e anotassem alguns preços, para depois em sala de aula, trabalhar a porcentagem. Também organizou um espaço no horário das aulas para realizar um jornal falado com simulação de entrevista (nesse momento a pesquisadora foi convidada a participar, abordando a temática “leitura”) e também atividades com fichas de leitura com gêneros variados, realização de jogos didáticos de Português e Matemática (os quais aconteciam cotidianamente) para trabalhar vocabulário, formação de frases, tabuadas. Os alunos demonstravam gostar bastante desse momento da aula.

Em uma das aulas de Artes, o professor disse aos alunos para fazerem qualquer desenho, sobre qualquer assunto que quisessem. Uma das alunas da turma fez questão de apresentar a pesquisadora com seu desenho, após a “avaliação” do professor. Embora não se tenha percebido qual foi o critério para mensuração da nota no desenho da discente.

Figura 2
Desenho livre referente ao conteúdo de Artes



Fonte: Desenho de aluna do 5º ano apresentado à pesquisadora, 2009.

A aluna explicou à pesquisadora que o desenho descrevia um cenário composto por: uma professora (a pesquisadora) em uma casa bem alegre, um jardim florido, árvores, borboletas e um lindo sol, pois afirmou que a pesquisadora com certeza morava em um lugar assim, bem bonito e alegre. No entanto ao ser indagada porque não desenhou o lugar onde ela

morava, retrucou que não quis e que se fosse desenhar o lugar em que ela vivia, não seria bem assim.

Nota-se então que a discente externa sua idéia, criatividade e sua leitura em relação à realidade que a cerca e demonstra uma leitura particular dos diversos contextos. Sugerindo que o lugar onde ela morava é diferente de onde a pesquisadora reside. Há nesse caso, imbuído talvez, uma tentativa de negação da própria realidade.

Em geral o que se pode analisar é que o professor, embora apresente um discurso mais crítico e inovador e demonstre em diversas situações de ensino o interesse e a preocupação em conduzir o aluno ao conhecimento dos conteúdos de modo dinâmico e participativo, ainda lança mão de estratégias que limitam o aluno a reproduzir textos, cópias de frases, decorar conceitos, tabuada, aspectos gramaticais. Conteúdos que muitas vezes se apresentavam desvencilhados de olhar crítico e contextual. Vale acrescentar que a turma do professor apresentava alguns problemas de indisciplina, faltas excessivas, desinteresse e dificuldades de aprendizagem, o que também dificultava o bom desempenho das atividades curriculares.

➤ ***Professor 04 (P4)***

Ao observar e acompanhar o desenvolvimento dos conteúdos curriculares pelo professor também foi possível constatar os diversos exercícios e simulados referentes à prova Brasil, atividades que demandavam boa parte dos tempos diários de aula. O professor também se ausentou por duas vezes, dificultando assim o andamento da observação.

Em fim, depois de tanto ouvir falar e presenciar a preocupação de alunos, professores e supervisores, devido às exigências superiores, foi possível estar presente na realização da tão esperada Prova Brasil, que ocorreu no dia 12 de novembro. Uma pessoa treinada para esse fim executou a prova com os alunos. Mas, antes disso, o professor já havia comunicado a eles e pedido para que todos ficassem tranquilos, respirassem fundo e realizassem as provas sem pressa, acrescentando: *“As notas da prova Brasil serão aproveitadas para o 4º bimestre nas disciplinas de Português e Matemática, portanto, caprichem!”*

Nos demais momentos da observação verificaram-se a mesma rotina já vivenciada na prática dos outros professores: oração, cópias de conteúdos no quadro, exercícios. Conteúdos, por exemplo, que eram tão relevantes como ponto para estudo e discussão da realidade local (era da borracha, formação do povo amazonense, folclore, organização política, etc.) foram divididos por grupo para que os alunos pesquisassem e trouxessem os conteúdos de forma escrita. Essa atividade restringiu-se a cópia de assuntos dos livros, trabalho que o professor

recebeu no dia marcado para ser avaliado. Quanto aos temas, houve pouca discussão e reflexão.

Por outro lado foi possível assistir algumas situações interessantes na sala de aula, embora a turma fosse uma turma difícil de conter devido as excessivas conversas, ausências, desinteresse, agressividade e pouco acatamento das regras da sala de aula. Uma delas foi à exploração sobre o poema “*Parintins que eu amo*” de uma moradora da cidade, atividade a partir da qual o professor indagou sobre a cidade, o contexto e história, e, também, trabalhou a estrutura do texto, o vocabulário, os verbos, sinônimos, etc. Em momentos assim, foi possível presenciar uma temática referente à realidade parintinense.

Outros momentos se referiram à realização da gincana de jogos e brincadeiras abordando temas das disciplinas de Português e Matemática (embora o jogo tenha suscitado desentendimentos severos entre os alunos, pois o professor se ausentou da sala de aula); a exploração do conteúdo “Organização política do Amazonas”, quando o professor falou um pouco sobre a temática e teceu críticas sobre a situação política do estado e do município; proporcionou uma discussão e reflexão com os alunos sobre a “Consciência Negra”, em que houve comentário sobre a cultura negra – linguagem, alimentação, religião – bem como a questão do respeito às etnias, cidadania, etc.

Em síntese, percebeu-se que o professor demonstrava ter um olhar crítico sobre os temas abordados em sala de aula, proporcionava momentos de reflexão com os alunos, no entanto não procura minimizar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, pois muitos são repetentes, apresentam distorção idade-série, dominavam poucos conhecimentos e não demonstravam bom desempenho nos conteúdos propostos. Na turma dos aproximadamente trinta e cinco alunos, somente uns sete destacavam-se mais nos exercícios, nas discussões, nos comentários dos assuntos e nas provas.

Ao mesmo tempo em que o professor elaborava e realizava atividades sobre temas que poderiam suscitar mais participação e bom desempenho dos alunos, limitavam-se a transmissão-recepção de conteúdos e a reprodução de conteúdos dos livros didáticos. Verificou-se uma ausência de procedimentos didáticos concernentes à operacionalização dos conteúdos curriculares que pudessem fornecer condições e possibilidades para uma aprendizagem mais contextualizada, interessante, dinâmica e construtiva, condizente com as reais necessidades do aluno.

A partir dessa observação dos quatro (04) professores, foi possível verificar como são desenvolvidos os conteúdos e quais temáticas são privilegiadas para serem abordadas na sala de aula.

Na Tabela abaixo demonstramos quais as temáticas exploradas em nível disciplinar, referente aos conteúdos previstos na série e a abordagem aos conteúdos referentes aos saberes locais do município de Parintins.

Distribuição de Conteúdos Curriculares por **hora/aula** do 5º ano do Ensino Fundamental

| SUJEITOS | VARIÁVEL 1 Conteúdos curriculares gerais | VARIÁVEL 2 Conteúdos curriculares com referência local | TOTAL Frequência: 40h/aulas |
|----------|--|--|-----------------------------------|
| P1 | 36 | 04 | 40 |
| P2 | 31 | 09 | 40 |
| P3 | 38 | 02 | 40 |
| P4 | 36 | 04 | 40 |

Diante das horas observadas, os dados mostram que P1, das 40h/aulas, 36h foram destinadas aos conteúdos gerais das disciplinas do currículo como: fonemas e letras; quatro operações matemáticas; sistema monetário; numeração decimal; aspectos gramaticais (artigo, substantivo, verbo); leitura e produção textual; conceitos sobre Constituição Brasileira e desenhos livres. 04h foram destinadas as temáticas com referência aos saberes locais, a saber: Clima do Amazonas – leitura do livro exercício; Questões ambientais locais - reciclagem do lixo; Dia da Árvore - aspectos econômicos e ecológicos: breve abordagem sobre a quantidade e o nome das árvores da região.

O P2 utilizou 31h/aula para conteúdos gerais referentes às disciplinas curriculares como: as quatro operações matemáticas; leitura e produção de textos- (fábula contos); fração; medidas de tempo; compreensão e produção de textos; água – conceitos, estados, importância e conteúdos para Prova Brasil (interpretação de textos, gêneros textuais, cálculos, problemas matemáticos, geometria) e desenhos livres. E 09h/aula para conteúdos e atividades referentes aos saberes locais (nível regional e municipal): exploração do tema “tempo” abordando aspectos locais (vegetação, flora, fauna) colonização da região amazônica; clima, agricultura, e pecuária do Amazonas; brincadeiras populares da cidade.

Vale ressaltar que dessas 31h/aulas, 08h foram destinadas para realização dos Simulados preparatórios para a Prova Brasil.

O P3 empregou somente 02h/aula para conteúdos e atividades referentes ao saber local que foi sobre o Relevo do Amazonas e mesmo assim limitaram-se àquelas condições expostas (p. 84), uma cópia e um questionário. 38h/aula foram para conteúdos como: as quatro operações matemáticas; numeração decimal; dia da Árvore; aspectos gramaticais (artigo, substantivo, verbo); leitura e produção textual (frases); porcentagem; desenhos livres; e conteúdos para Prova Brasil (interpretação de textos, gêneros textuais, cálculos, problemas matemáticos, geometria). Sendo que dessas 38 horas, 06 horas também foram para realização dos Simulados da Prova Brasil.

E o P4 utilizou 04h/aulas para os conteúdos locais: leitura e interpretação do poema “Parintins que eu amo”; organização política do Amazonas; pesquisa sobre: formação do povo amazonense; época do império, movimentos migratórios, a era da borracha. (cópia dos temas no quadro e divisão dos grupos para pesquisa extraclasse). E 36h/aula para conteúdos e atividades referentes às disciplinas curriculares como: quatro operações matemáticas; leitura e produção de textos (poemas, histórias); consciência negra; classe de palavras e conteúdos para Prova Brasil (interpretação de textos, gêneros textuais, cálculos, problemas matemáticos, geometria). Considerando que dessas 36 horas, 06h/aulas foram para realização de Simulados da prova Brasil e 04h foi para Realização da Prova Brasil.

Em geral, percebe-se que a referência às temáticas locais são limitadas, privilegiam-se os conteúdos formais das disciplinas, sem fazer pelo menos uma relação desses conteúdos com os saberes das vivências locais. As temáticas sobre geografia e história da região amazônica, que compõe a proposta curricular da série, são restritamente abordadas. Constatase que os professores ainda não oferecem a esses saberes a devida relevância.

4.2 – **Discussão dos Resultados**

Mediante os objetivos traçados neste estudo, é realizada neste tópico a discussão dos resultados obtidos a partir da pesquisa e da verificação dos dados no ato da observação, fazendo a articulação entre os aspectos teóricos e práticos da pesquisa. E, à luz das proposições teóricas, que discutem o tema sobre currículo, saberes locais e ressignificação da prática curricular, são também evidenciadas as apreciações da pesquisadora.

Portanto, os subtópicos abaixo correspondem aos objetivos delineados na investigação.

4.2.1 – Concepções teóricas de currículo: uma análise sobre o discurso e sua relação com a prática curricular dos professores do 5º ano do Ensino Fundamental

O *primeiro objetivo* desenhado nesta investigação está relacionado aos **conceitos e concepções teóricas de currículo** por parte dos professores do 5º ano do ensino fundamental da escola pesquisada. Mediante as falas dos professores tornou-se nítida a compreensão de currículo como apenas *um conteúdo a ser transmitido*, de modo hierárquico (professor para aluno); currículo como conteúdo transportado para o aluno, sem uma interação dinâmica, entendido dentro de uma cultura de aula tradicional, em que o professor, detentor do conhecimento, comunica algumas informações e conteúdos prontos, engessados, ditados pela esfera maior do processo.

No entanto, é impossível imaginar uma real aprendizagem que ocorra sem múltiplas interações, pois a falta de interação do aprendiz com o objeto de conhecimento o conduz à passividade e ao desinteresse em sala de aula. Como interagir com alguém que ministra seus conteúdos apenas ditando e escrevendo no quadro? É possível lembrar claramente do P1 (p.78), no ato da observação, obedecendo a um ritual diário: oração inicial, chamada e cópias de longos apontamentos no quadro-branco. Depois estabelecia que os alunos fizessem os exercícios do livro, os quais respondiam coletivamente, de acordo com as idéias do autor do livro didático de português, história, dentre outros.

Freire (2003) declarou muitas vezes que um educador deve ser aquele que, além de ensinar, aprende e educando é aquele que, além de aprender, ensina. Ao invés de um professor “conteudista”, um professor pesquisador, transformador; ao invés de professor apático e mero reproduzidor, um educador que entenda que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2003, p. 47), e que o conhecimento precisa ser vivido e testemunhado pelo agente pedagógico.

A partir da prática do P1, parece até que a escola e o professor regrediram. Num tempo de tantas inovações, teorias revolucionárias na educação, metodologias didáticas discutidas nos quatro cantos do mundo e por meio de incontáveis recursos, ainda se presencia nas escolas, como no passado, professores cativos de vícios e ancorados em práticas obsoletas e geradoras de insucesso.

Outra questão refere-se à ênfase identificada na fala também do P1 (Quadro 03, p. 64), quando no ato da entrevista respondeu sobre os conteúdos curriculares no tocante aos conteúdos curriculares, afirmando que as propostas são elaboradas e pré-estabelecidas pela

Secretaria de Educação e não condizem com a realidade dos alunos, pois esses conteúdos selecionados não têm no livro dos alunos.

Aqui se apreende duas situações: a) De que os conteúdos das propostas curriculares continuam sendo pensados e elaborados fora do contexto escolar e que os professores não participam nem da escolha e nem da elaboração do currículo escolar. Sendo assim sentem-se pouco responsáveis pelo processo de socialização desses conteúdos e o programa oficial parece ser o ponto de referência único. Isso nos reporta a uma crítica já realizada neste trabalho no Capítulo I, relacionada a um currículo dominante e hegemônico, o qual suscita uma prática governada pelas determinações institucionais, reduzida a uma mesma rotina e produzindo os efeitos socialmente seletivos de sempre; b) A outra situação é de que o livro, utilizado pelos alunos, torna difícil o trabalho porque os conteúdos da proposta curricular não condizem com os conteúdos dos livros didáticos distribuídos aos alunos. Como se as propostas tivessem que ser uma reprodução do que os livros didáticos apresentam em seus conteúdos, ou que o livro didático utilizado pelos alunos, distribuído pelo MEC, tivesse que conter todos os conteúdos selecionados para daquela série, daquela escola, daquela cidade.

Verifica-se que o professor não quer ter o empenho de pesquisar, ir à busca de temáticas que enriqueçam aquelas contidas na proposta curricular. Por outro lado, conforme (Quadro 03, p. 64), considera o livro condição essencial para que uma situação de ensino e aprendizagem se concretize, como um manual indispensável para o aprendizado do aluno, deixando parecer em sua fala que a necessidade e a realidade do aluno se reduzem aos conteúdos do livro didático.

O professor transfere ao livro didático as responsabilidades que até então são suas, atribui ao autor do livro o saber, pois com o livro didático, o professor economiza tempo no preparo das aulas, o qual na maioria dos casos, é sobrecarregado de horas/aula, trabalha em duas ou três escolas, e ainda é vendedor da Avon, Natura, Racco, dentre outros. É claro que aqui são identificados inúmeros motivos e questões políticas, ideológicas e de valorização profissional, os quais interferem consideravelmente na postura do professor.

Diante disso, evidenciou-se que a compreensão de currículo do P1, converge com sua prática. Na observação foi possível constatar que ele utilizava o livro didático em sala de aula como a principal e quase absoluta fonte de informação, conduzindo o aluno a uma mera e simples reprodução mecânica dos conhecimentos destes livros. No entanto, se sabe que estes conteúdos são elaborados de acordo com culturas e interesses de um grupo seletivo, que muitas vezes ocasiona o comodismo e sujeição aos conhecimentos prontos e acabados. Sem contar que muitos deles apresentam problemas em relação à inadequação de nível, sobrecarga de

teorização, preocupação excessiva de definições e conceitos, artificialidade de exemplos, falsidade de noções, reforços de estereótipos discriminatórios, mau aproveitamento do texto, etc.

Desse modo, todo contexto desta prática docente que ainda predomina no cotidiano de muitas escolas, passa em muitos casos pela falta de compreensão do que realmente é o currículo escolar, pela ausência de conhecimento e informação sobre as concepções teóricas que permeiam as ações curriculares.

Pode-se perceber no discurso sobre as concepções curriculares do P1 uma base teórica tradicional de currículo, o que foi presenciado na sala de aula. O professor priorizava a exposição verbal da matéria, seguida da aplicação de exercícios de associação, de completar lacunas, de armar e efetuar as contas, dentre outros. Um cumpridor de programa, que utilizava um manual único com conteúdos isolados, contidos nas propostas da Secretaria de Educação e dos livros didáticos. Essa postura implica em um currículo disciplinar, fragmentado, estático, hierarquizado, com base nas verdades absolutas, que não trabalha com as diferenças, e dá ênfase à memorização e ao conhecimento padronizado.

A intenção nesta discussão não é afirmar que uma concepção curricular, baseada no tradicionalismo pedagógico está “errada” e que o professor que o utiliza é um arcaico, ultrapassado, mas, ao contrário, fazer uma reflexão para identificar “quais conhecimentos devem ser ensinados, o que deve ser ensinado e por que ensinar esse ou aquele conhecimento. Diríamos melhor: mais do que ensinados, o que deve ser aprendido e por que aprendê-lo” (PADILHA, 2004). O professor deve ter essa concepção crítica e questionar por que esse e não outro conhecimento. Por que eleger uma concepção teórica tradicional que tem seu surgimento no campo de estudo do currículo com a institucionalização da educação de massas, baseada nos modelos tecnocráticos e racionalistas de *Bobbitt e Tyler* (1918; 1949), cuja visão de currículo é mecânica e de caráter verbalista e a atividade pedagógica não passa de uma atividade burocrática. Por que não fundamentar-se em uma prática de currículo que conceba a escola como *locus* não apenas voltado à instrução, mas a um espaço que trata os estudantes como agentes críticos, que torna o conhecimento problemático, utiliza o diálogo crítico, independente de classe social, gênero ou formação cultural?

Embora o P1, tenha suscitado no ato da sua fala, uma diminuta abordagem a um *currículo crítico*, o qual é exposto como algumas inovações, destaca que seus alunos aprendem mais no *tradicional*. No entanto se sabe, mediante leituras, que uma concepção curricular crítica tem fundamentos teóricos arraigados de posições que contestam os mecanismos encarregados de garantir um tradicionalismo cristalizado, sem alteração.

As chamadas “teorias críticas do currículo”, conforme os estudos de Silva (2007), cujos pressupostos questionaram arranjos sociais e educacionais vigentes, responsabilizando-os pelas desigualdades e injustiças sociais, intentavam desenvolver um conceito que permitisse compreender que o currículo se “faz”, recusando a tese de que o conhecimento e a escola são neutros e que, portanto, os professores devem ter uma atitude neutra.

É visível nas discussões pedagógicas de teóricos que todas as concepções teóricas estão servindo a interesses e são mediados por um grupo, que tem suas limitações, mas que, no entanto, conduzem a uma reflexão e a um fazer pedagógico em seu campo de atuação. No entanto, não é coerente também absolutizar a crítica à escola tradicional, pois corre-se o risco de restringi-la a um mero espaço de contestação da função reprodutora da sociedade de classes, sem visualizar suas potencialidades.

Moreira e Silva (2002) destacam que as teorias críticas do currículo, cujas origens se deram no final do século XX, defendem um currículo que não é neutro, mas historicamente datado, implicando em relações de poder e produzindo identidades individuais e sociais. Rejeitando uma concepção curricular behaviorista e empirista, pelo seu caráter instrumental e apolítico.

Outra compreensão de currículo exposta pelo segundo entrevistado – que corresponde ao P2 - foi a de currículo como *instrumento norteador*. Embora o termo “instrumento” comunique uma idéia tecnicista de *utensílio, aparelho*, o professor evidenciou o caráter direcionador e norteador de currículo, como um elemento de grande importância que orienta suas ações curriculares para que o mesmo não se perca no processo pedagógico. Reside aqui a visão de um currículo planejado e organizado que serve de norte a ser seguido, para que assim sejam alcançados os objetivos.

Essa compreensão enfatiza um currículo constituído do ponto de vista do professor, como instrumento que orienta seu percurso docente, caso contrário poderia estar perdido, sem saber para onde ir. Além disso, salienta-se a idéia de que somente o professor é direcionado pelo currículo e não ao contrário, como se ele não fizesse parte do processo de construção desse currículo, de modo dinâmico e abarcado por diversas relações, necessidades e interesses, do aluno, do professor e da sociedade em geral. Esse profissional precisa compreender que nós fazemos o currículo e o currículo nos faz. Somos culturalmente constituídos pelo currículo e o currículo é constituído culturalmente por nós. E o discente, com suas necessidades e interesses devia ser o principal interessado nesse movimento de saberes.

Foi possível também na fala desse profissional uma compreensão, até certo ponto, imprecisa, em relação ao questionamento feito. Ele assegurou que em certos momentos,

assume uma postura tradicional e em outros, uma postura baseada numa concepção mais significativa. Afirmou gostar do construtivismo, mas destacou que vale apenas *o tradicional*, ressaltando que o que determina sua teoria e prática é a aprendizagem do aluno, se não é possível de uma forma, lança-se mão de outra, não importa os fundamentos teóricos. Busca trabalhar de modo significativo, e que nunca sugere um texto na sala de aula sem sentido, sem contextualização. A simpatia externada pela proposta construtivista (Quadro 02, p. 62) demonstra interesse em produzir um conhecimento junto com o aluno, sendo um mediador do processo educativo.

Ficam evidentes em sua concepção teórica, duas abordagens: Uma baseada no construtivismo, cujo precursor Jean Piaget, ressalta o desenvolvimento cognitivo humano e explica como ocorre a aquisição de conhecimentos. Para Piaget (1977) o que se deseja é que o professor deixe de ser apenas um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço, ao invés de se contentar com a transmissão de soluções já prontas. No entanto, Silva (1993) elenca algumas críticas ao construtivismo, a saber: o construtivismo isola a educação institucionalizada do seu contexto social e político; o desenvolvimento humano não é desligado das condições históricas; e que o construtivismo se limita aos níveis pré-primários e primários, pois no secundário há uma clara preferência por pedagogias visíveis em função da aproximação da entrada no mercado de trabalho bastante competitivo.

E outra relacionada a *aprendizagem significativa*, que podemos interpretar baseada na teoria de David Ausubel. Este, embora reconheça a importância da experiência afetiva, a aprendizagem significa organização e integração do material na estrutura cognitiva. Suas idéias defendem que o que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe, e que este pode aprender de modo significativo por recepção e por descoberta. Vele ressaltar que esta concepção teórica assume que a aprendizagem se produz a partir da experiência, e, embora realce o papel da memória, não se apresenta de modo tradicional, mas com um valor construtivista.

Portanto o P2 (Quadro 02, p. 62), mesmo que sinalize a favor de um currículo concebido por idéias tradicionais, externa seu envolvimento com uma teoria cognitivista-construtivista, fundamentadas por ideários de uma pedagogia renovada progressista, que embora também possua um caráter conservador, em suas idéias originais buscou romper com as “cópias de modelos”, partindo para a criatividade e a livre-expressão do aluno, estabelecendo conteúdos a partir das experiências vividas por ele frente às situações-problemas, por meio de pesquisas e experiências.

Isso pôde ser verificado na prática do P2 (p. 80-81) no ato da observação, pois mesmo trabalhando conteúdos aplicados com métodos tradicionais (maratona de tabuada, cópias de textos dos livros com respostas pré-estabelecidas, desenhos pré-estabelecidos por aquilo que o professor concebia como “bonito” e bem feitos...), o que prevaleceu foram práticas pedagógicas voltadas aos conteúdos curriculares, por meio de pesquisa, experiências, contextualização de textos em vários gêneros, produção de textos relacionados ao cotidiano do aluno, dentre outros. Constatou-se interesse e força de vontade para buscar metodologias didáticas diversificadas; empenho e responsabilidade na contextualização dos conteúdos a fim de dar maior significado e promover a participação e o bom desempenho dos alunos. Tanto que, em relação ao demais, foi o único professor que dispensou um maior número de horas aulas (embora ainda restritos) para as temáticas locais, conforme (Tabela 1, p. 88), que das 40 horas/aulas observadas, 09 horas foram trabalhadas algumas temáticas locais.

Outra compreensão e concepção de currículo identificadas na fala do P3 (Quadro 1, p.60) foram concernentes ao currículo visto “*como programa e curso*” organizado para o mercado de trabalho e o currículo como “*conteúdos importantes voltados à realidade do aluno*”. Este professor apontou dois aspectos em sua resposta.

Primeiro, o professor faz uma crítica ao conceito de currículo numa perspectiva tecnicista, pois demonstra em sua fala não concordar com este tipo de educação, que visa primordialmente preparar para o mercado de trabalho, pois atualmente, encontram-se nas escolas muitas práticas que remetem à teoria tecnicista. A começar pela compreensão que muitos têm de que o currículo a ser organizado e executado na escola tem o fim de formar e treinar crianças e jovens em processos coletivos de pensar e agir.

Nessa concepção a função principal da escola é a preparação de pessoas qualificadas para o mercado de trabalho, configurando a ação educativa como mera reprodutora do conhecimento, que reforça uma estrutura curricular que fortalece o ensino mecânico. Essa prática, quando adotada na sala de aula, visa formar o cidadão com perfil que a classe dominante determina, para assim, continuar com o poder e dominação, introduzindo os “conhecimentos” por meio das escolas, qualificando-os para atuarem nas fábricas de maneira autômata, sem valorizar a capacidade humana de refletir e criticar o meio ao qual está inserido. Portanto, “o currículo não deve ser pensado como uma ‘coisa’, como um programa ou cursos de estudos, mas [...] como um ambiente simbólico, material e humano que é constantemente reconstruído” (APPLE, 1999, p. 210). Esse processo envolve não apenas o técnico, mas o estético, o ético e o político, se quiserem que ele responda plenamente tanto ao nível pessoal quanto social do educando.

Apesar dessas propostas inovadoras, a compreensão mais antiga e persistente é a de que currículo escolar são as matérias, organizadas como disciplinas escolares que foram selecionadas para serem ensinadas, para que o aluno possa ter um lugar “ao sol”, na sociedade. Por conta disso, as ações curriculares na escola se restringem aos conteúdos dos livros, de textos usados pelos professores nas suas aulas: um programa impresso para guiar os professores no que vai ensinar e os alunos no que devem aprender.

Outro aspecto relevante na fala do P3 (Quadro 02, p. 62) a respeito das concepções teóricas de currículo, é referente à Pedagogia de Paulo Freire,¹² que, embora se perceba uma menção às idéias freireanas, foi possível verificar, no ato da observação, algumas incongruências entre o discurso e a prática do professor. Embora tenha demonstrado preocupação com a aprendizagem do aluno, buscando propor atividades curriculares por meio de jogos e brincadeiras, em muitos conteúdos curriculares explorados ainda persistem aqueles desvinculados das situações cotidianas do aluno, como: repetição de questionários, utilização de textos somente como pretexto para destacar a gramática, exercícios de arte e efêtuos, muitas cópias, etc. Além de que houve pouca intervenção do professor no tocante às discussões políticas e sociais, de cidadania, dos problemas que afetam o município, dentre outros.

Portanto, difere de uma postura baseada em Freire, o qual critica a “educação bancária”, a qual reduz o processo educativo ao ato de depositar, de transferir conhecimentos. O autor desenvolveu uma pedagogia anti-autoritária, de atuação não-formal, onde aluno e professor devem atuar num sentido de mudança da realidade social, visando uma educação crítica, que trabalha com “temas geradores” da prática dos alunos e conteúdos advindos dos próprios alunos. Ele destaca que a educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 2003).

Já na compreensão do P4, (Quadro 01, p. 60) o currículo é uma “*organização de conteúdos a serem trabalhados com os alunos*”. Ele ressaltou dois aspectos relevantes: a realidade do aluno e o nível de escolaridade desse discente, os quais devem ser considerados na organização dos conteúdos curriculares.

Primeiro está presente na fala do professor a ligação necessária entre conteúdos curriculares e contexto do aluno, sua realidade vivida. Mas o que é essa vida cotidiana, essa

¹² Paulo Freire (2002) ressalta a importância e a necessidade de se entender a existência humana a partir do reconhecimento de todos os homens como verdadeiros sujeitos históricos. Os atributos dados aos seres humanos não podem, assim, sobrepujar o dado mais importante da existência humana: a sua presença no mundo como sujeito.

realidade vivida pelo aluno tão ressaltada pelos professores em suas falas. A fim de fazer melhor análise dessa expressão considerado como referência *o sentido de vida cotidiana*, definido por Agnes Heller (1989), a qual compreende que a vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa da vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade, colocam-se em ação todos os seus sentidos, suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias. O homem da cotidianidade é atuante e fazedor, ativo e receptivo.

Essas experiências devem penetrar o ambiente escolar e se fazer presentes na sala de aula, nos momentos de interação entre o professor e o aluno, contando com a mediação do conteúdo formal da disciplina, construindo e produzindo significados e valores que demarcam as identidades dos sujeitos envolvidos nas dinâmicas curriculares.

O segundo aspecto citado pelo P4 foi sobre o nível de escolaridade como elemento que deve ser olhado na construção de um currículo. Nessa posição se entende que ele não se referiu somente à relação conteúdo/série no aspecto de que o conteúdo curricular deve estar adequado à idade, ou seja, para cada idade, assuntos pré-estabelecidos. Infere-se que ele vai mais além do que simples adequação cronológica, pois desta forma estaria restringindo esse aspecto a uma mera “enturmação” e organização de alunos por idade. Talvez ele pretendesse ressaltar a importância da convivência dos estudantes com seus pares etários, pois isso possibilita as trocas sociais que favorecem a construção da identidade e auto-imagem próprias de cada faixa de idade, melhorando consideravelmente sua auto-estima e motivação.

Acreditamos que o sentido indicado pelo professor é que, dependendo do nível de aprendizagem, das necessidades do aluno correspondentes àquela fase, deve-se favorecer por meio do currículo escolar, não apenas um ganho cognitivo, relacionado à apropriação de um conhecimento acadêmico, como também um crescimento nos aspectos sociais, políticos, emocionais, pois estes discentes lidam com problemas e conflitos inerentes à sua idade, tendo a chance de solucioná-los com intermediações de seus pares.

Assim, é possível afirmar que o professor assume a posição de que o currículo se faz mediante as experiências vividas do educando, tanto que em sua fala ele cita *Bandura*¹³, (cuja teoria expressa pelo condicionamento e modelagem, sem olvidar de suas relevantes contribuições, não supre as necessidades atuais do processo educativo), como um bom teórico

¹³ Albert Bandura (1925) foi propositos de uma versão que, inicialmente, definiu-se como *sociobehaviorismo* e posteriormente, de *abordagem cognitiva social*, questionando a visão de Skinner (1904-1990) sobre a negação aos processos mentais e cognitivos no processo de aprendizagem do ser humano. O objetivo era contextualizar o leitor sobre os princípios e conceitos que embasavam a prática da Terapia Cognitiva Comportamental e que hoje, vem sendo cada vez mais aplicada no tratamento de transtornos psicológicos.

para basear sua ação educativa. Entende-se que o professor tenha abordado esta teoria por relacionar a importância da mesma ao contexto social, pois este autor centralizou suas pesquisas no estudo do comportamento humano quando inserido no contexto social, valorizando os processos cognitivos dos indivíduos. Mas que na realidade não exerce uma prática na sala de aula que vincule os conteúdos curriculares aos elementos do cotidiano do aluno. Conforme a observação (p. 86-87), ele domina os conteúdos, têm facilidade de se comunicar, mas trabalha limitadamente os saberes relacionados aos saberes locais.

Vygotsky¹⁴, grande expoente das teorias da aprendizagem, propõe uma idéia mais pertinente em relação à de Albert Bandura, pois afirma que o ambiente sócio-cultural dos indivíduos e o engajamento deles em atividades significativas, que estão relacionadas com aquele ambiente, é a base para o desenvolvimento da aprendizagem. É por meio da interação social com os diversos indivíduos de um determinado grupo cultural que o aprendizado é desencadeado e estabelecido. Construir o conhecimento decorre de uma ação partilhada, que implica num processo de mediação entre sujeitos.

Nessa perspectiva, a interação social é condição indispensável para a aprendizagem. A heterogeneidade do grupo enriquece o diálogo, a cooperação e a informação, ampliando conseqüentemente as capacidades individuais (VYGOTSKY, 1991). O ambiente social influencia a cognição dos indivíduos em modos diversos que estão relacionados com o contexto cultural de cada um e, conseqüentemente, se essas bases teóricas subsidiam nossas ações docentes, com certeza compreenderemos o entorno do aluno e faremos leituras conscientes da realidade que se faz presente nas diversas interações sociais.

Assim, os quatro (04) professores entrevistados declararam sua atenção à realidade do aluno ou ao papel ativo do aluno no processo educativo. Em meio a concepções diversas do que vem a ser essa realidade no currículo, foi destacada a relevância dos conteúdos curriculares estarem em concordância com essa realidade. No entanto verificaram-se algumas disparidades entre discurso teórico e a prática curricular.

Na maioria das observações evidenciamos uma prática tradicional de ensino, pautada na transmissão-recepção de conteúdos. Alguns professores demonstram pelas suas falas e pelas suas atitudes que estão presos aos conteúdos formais e pré-estabelecidos por série e também aos livros didáticos. Em função disso, realizam um ensino fragmentado e

¹⁴ Vygotsky tornou-se o principal expoente da abordagem psicológica histórico-cultural, que concebe o sujeito socialmente inserido num meio historicamente construído. Enquanto veiculador da cultura, o meio se constitui em fonte de conhecimento. Vygotsky empenhou-se na busca do entendimento sobre os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte integrante da natureza de cada ser humano.

descontextualizado. Utilizam como suporte pedagógico apenas o quadro-negro para as explicações teóricas e resolução de exercícios.

Mesmo em alguns momentos apresentando uma prática que vai além da transmissão de conteúdos, denotando terem superado o problema da fragmentação e reprodução do conhecimento, ficou evidente que ainda falta muito para que os professores compreendem e ponham em prática um currículo que possibilite ao aluno oportunidades para aprender a pensar, que não se restrinja somente ao programa de conteúdos, mas se transforme em um instrumento de ação política que retrata o conjunto de valores e interesses da sociedade, como também o tipo de educação e a concepção de sujeito que se tem.

4.2.2 – Que conteúdos estão sendo ensinados na escola? Quem os seleciona, organiza, e com que finalidade?

O *segundo objetivo* traçado neste estudo se refere à **seleção e organização dos conteúdos curriculares** na “proposta” curricular oficial da escola e nos planos de ensino dos professores do 5º ano do Ensino Fundamental, sobretudo verificando se os **saberes locais** são abordados e evidenciados nesses documentos.

A intenção dessa investigação sobre os conteúdos curriculares contidos nos documentos escolares não se deu por defendermos uma perspectiva de currículo visto restritamente “como o conhecimento de conteúdos tratado pedagogicamente e didaticamente pela escola e que deve ser aprendido e aplicado pelos alunos” (MOREIRA, 2006, p. 20), adotando uma concepção que somente questiona: O que deve conter o currículo? Como organizar esses conteúdos? Ao contrário, por entendermos que essa é uma concepção que predomina ao longo dos tempos, e que se privilegia nas escolas, pretendemos identificar quais são esses conteúdos, quem os seleciona e os organiza e com que finalidade. Bem como os saberes locais são referenciados nesses documentos.

Constatamos durante a pesquis, através da fala dos quatro professores, que os conteúdos da proposta curricular adotada na escola são pelos coordenadores técnicos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Tal proposta chega à escola e os professores selecionam os conteúdos e os dividem em bimestres, distribuindo o que é preciso acrescentar ou suprimir nos planos de ensino.

O P4 (Quadro 03, p. 64) acrescentou dois aspectos importantes para serem discutidos neste estudo, a saber: a questão de que os conteúdos selecionados pela SEMED são os que permanecem no Plano de Ensino, ou seja, acaba ficando naquilo que a secretaria estabelece; e

a necessidade de um movimento da escola para aquisição de um “poder”, uma autonomia para organizar os conteúdos curriculares de acordo com suas necessidades.

Essa postura suscita as seguintes indagações: A quem compete à definição dos conteúdos a serem ensinados em sala de aula? Que conteúdo está sendo ensinado na escola?

Sabe-se que o Brasil trabalha com orientações nacionais, representadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96), Diretrizes Curriculares Nacionais e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, e que deixa a cargo de estados e municípios a elaboração de orientações mais específicas. Essa determinação acontece em diversas instâncias: nos órgãos públicos que organizam e selecionam conhecimento, nos livros didáticos, na escola e nas universidades, nos cursos de formação dos professores. Moreira e Candau (2008) enfatiza que, para fugir do conteudismo e de atender todos os segmentos sociais, deixou-se de perguntar *quais são os conhecimentos necessários para que o aluno possa ser um cidadão*. O autor critica os PCNs por não fornecerem uma base suficiente aos professores, embora se saiba que essa base não se configure como uma camisa de força para que não tire a liberdade e a criatividade do professor em sala de aula – deve ser um apoio.

Todavia o que se vê é que o professor se torna um mero reproduzidor de decisões curriculares tomadas por essas instâncias. E os alunos por outro lado (principais interessados no processo), nem se reconhecem em tais materiais que lhes são impostos: eles não sabem as razões pelas quais os conteúdos foram escolhidos, somente que precisam cumpri-los, para obterem notas e passarem de um ano para o outro.

Outra questão levantada pelo P4 é referente à busca de autonomia da escola para organizar os conteúdos curriculares, haja vista que a equipe escolar não participa do processo de construção desses documentos. Ele destaca a necessidade de um movimento da escola para aquisição de um “poder”, uma autonomia para organizar esses conteúdos de acordo com suas necessidades.

No tocante a essa discussão, vale ressaltar a perspectiva política postulada por Michael Apple, ao indagar: “Trata-se do conhecimento de quem? Quais interesses guiaram a seleção desse conhecimento? Quais são as relações de poder envolvidas no processo de seleção que resultou nesse currículo particular?” (*apud* SILVA, 2007, p. 47). Apple considera necessário examinar tanto aquilo que ele chama de regularidades do cotidiano escolar quanto o currículo explícito; tanto o ensino implícito de normas, valores e disposições quanto aos pressupostos ideológicos e epistemológicos das disciplinas que constituem o currículo oficial. Por isso,

na perspectiva de Apple, o currículo não pode ser compreendido – e transformado – se não fizermos perguntas fundamentais sobre suas conexões com relações de poder. Como as formas de divisão da sociedade afetam o currículo? [...] Qual conhecimento – de quem – é privilegiado no currículo? Quais grupos se beneficiam e quais grupos são prejudicados pela forma como o currículo está organizado? [...] Ao enfatizar essas questões, Michael Apple contribui, de forma importante para politizar [...] sobre currículo (SILVA, 2007, p. 48-49).

Apple (1999) aponta ainda como o currículo prescrito favorece a hegemonia cultural dos grupos que detêm o poder econômico, viabilizando diferentes formas de opressão e a dominação desses grupos sobre os outros. Vale ressaltar que apesar da prescrição resultante de uma seleção arbitrária dos conteúdos, elaboradas por um grupo de especialistas distantes da realidade escolar, os (as) professores (as) utilizam seus próprios caminhos seja através da seleção individual ou coletiva (o que é menos freqüente).

Apesar disso, não há uma discussão coletiva sobre como se dá, historicamente a seleção do conhecimento, sobre a maneira como esse conhecimento se organiza e se relaciona na estrutura curricular e, conseqüentemente, o modo como as pessoas poderão compreender o mundo e atuar nele.

Sacristán (2000) observa que o currículo não pode ser somente um conjunto de conteúdos e conhecimentos a serem superadas pelo aluno dentro do nível educativo ou modalidade de ensino, ou como programa de atividades planejadas, devidamente sequencializadas, tal como se mostram num manual ou num guia do professor. O currículo deve ser entendido como experiência recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se. Um processo vivo e dinâmico que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma.

Quando se considera o currículo tão somente como um documento impresso, uma orientação pedagógica sobre o conhecimento a ser absorvido na escola ou mera lista de objetivos, métodos e conteúdos necessários para o desenvolvimento dos saberes escolares, despreza-se seu caráter político, sua condição de elemento que pressupõe um projeto de futuro para a sociedade que o produz. É indispensável uma análise mais ampla e crítica, ancorada na idéia de que, nesse documento, está impresso o resultado de embates políticos que produzem um projeto pedagógico vinculado a um projeto social.

É evidente pelas falas dos professores (Quadro 03, p. 64) que os conteúdos primeiramente são pré-estabelecidos pela SEMED por intermédio da organização da Proposta Curricular. Esses conteúdos são selecionados e organizados bimestralmente pelos professores no Plano de Ensino constando os conteúdos que serão trabalhados naquele período por

disciplina. Após essa etapa os conteúdos são expostos de modo disciplinar na proposta, com os assuntos de Português, Geografia, Matemática, História, Educação Física, Artes e Ciências, de acordo com a série. Esses conteúdos são mais conceituais, factuais, embora apareçam num quadro acompanhado com a exposição de habilidades e competências a serem desenvolvidas, se percebeu que as mesmas se restringiam ao documento impresso, ao texto escrito, não foi possível verificar nem na fala dos professores, nem na inserção de atividades voltadas a desenvolver tais habilidades e competências.

Outra questão posta pelos professores (Quadro 04, p. 65) foi quanto à prioridade dada aos conteúdos referentes à preparação para Prova Brasil, inclusive o P! ressaltou que os professores do 5º ano fizeram um curso, um treinamento, com o fim de conhecer os critérios, metodologias e conteúdos da referida prova. O P3 também expôs que para o alcance o objetivo da referida prova e os alunos conseguissem bom desempenho, deveriam priorizar os assuntos de Português e Matemática, em detrimento dos outros, é claro. Isso foi constatado durante a coleta de dados, pois os conteúdos das disciplinas de Português e Matemática, demonstrados no Plano de Ensino do professor, estão relacionados ao domínio da gramática, leitura e escrita de gêneros textuais e da operação com números. Para os tais conteúdos foram destinadas horas/aulas fundamentais na sala de aula.

Sabe-se que a Prova Brasil se configura num teste de nível nacional para medir a eficiência em Matemática e Português de estudantes da quarta e oitava séries. Com incentivos do Banco Mundial, em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/INEP e o Ministério da Educação do Brasil /MEC, esse teste pretende fazer uma análise de como está a qualidade, o índice de desempenhos das escolas. Vale lembrar que o índice influi no montante de investimento destinado às escolas (tanto as que têm os menores índices, quanto aquelas com os resultados mais altos, podem ter incremento de investimentos).

O perigo disso é que a escola pode estar se preparando demais para a prova, no intuito de ter um bom índice mas deixando de lado outros aspectos também importantes para o aluno, que não são considerados no referido exame, como sua identidade, os conhecimentos do seu entorno, os valores culturais, os problemas sociais, dentre outros.

Não se pode negar a melhoria que houve no desempenho dos alunos em leitura e cálculos (o contato com diversos gêneros textuais, a compreensão e interpretação matemática). O que se observa de forma crítica é em parte, pelo jeito que a sociedade está absorvendo esses indicadores, como dados absolutos e isolados, sem entender seu contexto real. A consequência disso é uma preocupação excessiva somente com os índices numéricos

para que a escola não seja rebaixada. No entanto, ao verificar a prática, se percebe que nem sempre esses resultados condizem com a realidade.

Há críticas de alguns educadores e especialistas quanto à importância que está se dando à Prova Brasil no cálculo do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e às possíveis distorções que isso pode causar no processo. O IDEB de uma escola é diretamente proporcional ao desempenho de seus alunos na Prova Brasil. Conseqüentemente as escolas estão eliminando carga horária de outras disciplinas para deixar os alunos preparados sobre aquilo que os exames nacionais cobram.

Esse sistema avaliativo, baseado em Matrizes Curriculares de Referencia (por meio de descritores), estabelecidas pelo MEC para a orientação, elaboração e realização da Prova Brasil, direcionam a escola pública brasileira para um único padrão, a partir do que é cobrado nos exames. A partir dessas referencias são montadas as questões das provas e em cada aplicação, são utilizados diversos cadernos para avaliar os conhecimentos e habilidades dos alunos em diferentes séries e disciplinas. Tais cadernos são montados por meio da amostragem matricial de conteúdos. O objetivo primordial: melhoria da qualidade educacional.

Percebe-se que essa política de aumento da qualidade fixou-se na elaboração e execução de propostas centradas em sistemas de avaliações que regulam a educação como um todo, assim como criam exigências de delineamentos curriculares. Conforme Apple (1994), o crescente incremento de sistemas de avaliação tem aumentado também a preocupação com a elaboração de diretrizes, parâmetros e metas curriculares nacionais (que requerem seleção rigorosa de conteúdos), de modo a facilitar o controle e a avaliação, a “elevar” o nível da qualidade de ensino, mas também, a regular os interesses sociais às necessidades do mercado. Isso preconiza a construção de instrumentos padronizados de aferição e mensuração dos atributos indicativos da presença ou da ausência de determinadas habilidades e ou capacidades, o que se encontra na base da idéia de testagem em larga escala.

Conforme discutimos anteriormente, não se pode reduzir o ensino-aprendizagem aos propósitos dos currículos oficiais, programas nacionais de avaliação ou aos propósitos dos próprios professores. Uma realidade é o que as secretarias estabelecem para ensinar e que dizem aos professores que eles devem ensinar; outra é o que eles pensam ou dizem que ensinam e, outra ainda bem mais diferente, é o que os alunos aprendem. De modo geral, os currículos escolares são estruturados em disciplinas isoladas e o seu ensino se concentra, na maioria dos casos, nas definições, decoradas de forma mecânica dos manuais escolares. Apesar das proposições críticas de currículo lutarem para tornar o ensino algo mais do que a

transmissão de conhecimentos, os fatos testemunham que o ensino e a aprendizagem que se efetiva nas instituições escolares, na maioria dos casos, não tem por base as experiências dos alunos, tampouco os conhecimentos anteriormente internalizados.

4.2.3 – Saberes locais – qual seu espaço no currículo escolar da escola pesquisada em Parintins?

Este subtópico levanta uma realidade primordial a ser discutida neste estudo: *E os saberes locais, o conhecimento identitário de cada aluno?* Qual o espaço que a escola está destinando a eles no desenvolvimento curricular? O que os professores entendem sobre saberes locais? Aqui reside o cerne desta discussão: o quê e de que forma estão sendo abordados na sala de aula os saberes que identificam o aluno como pessoa, cidadão, amazonense e, em particular, neste estudo, como parintinense?

Os professores entrevistados (Quadro 06, p. 68) expuseram a compreensão sobre os saberes locais, relacionando-os *aos aspectos culturais de uma localidade* (que pode ser de uma região, grupo, cidade, comunidade) manifestadas pela culinária, medicina popular, literatura, lendas, mitos, linguagem e festas populares. Esses saberes referem-se aos conhecimentos do dia-a-dia do aluno que fazem parte de seu entorno, por isso a importância de valorizar os saberes das benzedeiras, parteiras, pegadores de ossos, dentre outros (como foi enfatizado por um dos entrevistados).

Os professores também foram unânimes em responder que consideravam de suma importância inserir esses saberes locais no currículo escolar, pois proporcionam aos grupos a valorização da identidade regional, de acordo com suas especificidades e realidades. E que esses saberes, como fazem parte da vida do aluno, devem ser trabalhados no currículo não de forma isolada, mas ligados e articulados ao regional e ao global, como forma de enriquecimento cultural. Mas na realidade, esses saberes locais (que correspondem a forma como os grupos sociais locais produzem seus mundos, ordenam os discursos que norteiam o seu comportamento e como dão significados ao seu cotidiano) não têm tido o necessário espaço nas matrizes curriculares e nas atividades do dia-a-dia do aluno.

Obviamente os professores entrevistados reconhecem a importância desses saberes e os compreendem como elementos importantes para constituírem os currículos escolares, no entanto priorizam, fundamentalmente, nas horas/aulas, conteúdos referentes à gramática, cálculo, conceitos geográficos, sem fazer relação aos saberes que abarcam a subjetividade dos alunos, seus problemas, aspirações, enfrentamentos, incertezas. A escola primária deveria ter

disciplinas culturais, relacionadas e contextualizadas, além do ensino da Língua Portuguesa, da Ciência, da Matemática, etc., mas não o faz. Isso foi confirmado pelos professores, pois a proposta curricular utilizada na escola e construída pela Secretaria de Educação, não contempla esses saberes da realidade local numa dimensão distinta, singular.

Embora dois professores (Quadro 08, p. 71) tenham destacado que existe uma preocupação em contemplar esses saberes nas propostas, é perceptível que não há uma organização curricular voltada à realidade da região e da localidade, a não ser pelos assuntos pontuais nas disciplinas de História e Geografia sobre o estado do Amazonas, o folclore parintinense, as lendas, dentre outros. Até porque, conforme afirmação dos professores e documentos curriculares verificados, os conteúdos referentes ao município de Parintins só compõem a proposta curricular do 3º ano.

Isso evidencia que há uma série, um nível estabelecido, reservado e determinado para abordar as temáticas locais, pois nas propostas curriculares, os alunos do 5º ano devem estudar conteúdos sobre a Geografia e a História do Amazonas. Como se esses temas não fossem também locais e que pudessem articular-se com várias abordagens referentes ao entorno do aluno.

Mesmo os professores (Quadro 07, p.69) tendo afirmado que trabalham os aspectos referentes aos saberes locais por meio do folclore, das lendas, dos mitos, da história do Amazonas, da literatura, da arte, das datas comemorativas locais, do festival folclórico, e que reconhecem a importância desses saberes para o desenvolvimento do aluno como cidadão, participante do processo histórico de sua localidade, o que se percebeu durante a investigação foi que a abordagem pelos professores às temáticas regionais do Amazonas se restringiram a questionários sobre o relevo e clima do Amazonas, cópia de apontamentos e exercícios dos livros didáticos e algumas desenhos livres. Os alunos acabam estudando e reproduzindo conceitos e valores de outras regiões em detrimento daqueles que compõem a sua história, e repetem mecanicamente o que os livros dizem e o que as propostas estabelecem, sem fazer uma intervenção dinâmica e construtiva no meio em vivem.

Nesse sentido, é interessante ressaltar as colocações de Moreira (1995) ao destacar a necessidade de educadores que atuem como intelectuais transformadores, críticos, pesquisadores, que *dialoguem com os diversos saberes*, para que o currículo e o ensino não apaguem as diversas vozes, as experiências e os conhecimentos que os estudantes lançam mão para se identificarem e compreenderem o mundo em que vivem.

Moreira (1995, p. 12) indaga:

“Tem sido permitido e incentivado utilizar e atribuir significados diferentes dos ‘oficiais’? Tem sido estimuladas a leitura e a produção de textos que se afastem da moldura do discurso dominante?” (p.12). E destaca: “Como evitar que o professor venha a igualar diferenças e deficiências e utilizar, em sua prática profissional o currículo e o ensino para apagar as vozes, as experiências e os saberes que seus estudantes usam para definir suas identidades e para compreenderem o mundo em que vivem?”

Na obra *Currículo na Contemporaneidade*, Garcia e Moreira (2003, p. 07) reiteram: “Penso que a discussão sobre o que precisamos ensinar a quem, na escola, sempre demanda novas análises, novos ângulos, novas perspectivas. É uma discussão que precisa sempre se renovar [...]. Fracasso e exclusão continuam a marcar nossa escola.”

Infelizmente, o que se percebeu durante a pesquisa em campo é que, em geral, as necessidades dos alunos não estão presentes na organização do trabalho escolar, desde a seleção de conteúdos até as trocas subjetivas entre sujeitos no cotidiano, com manifestações de desejos, vontades, expectativas, conjecturas, ou seja, as interações e socializações. Notou-se que a ação dos professores frente ao saberes locais é restrita, circunscrita às estruturas e modelos estáticos, conceitos técnicos, listas de conteúdos sem sentido, textos sem interação com a realidade.

Verificou-se que os diversos saberes que fazem parte da localidade não são trabalhados na escola, e, conseqüentemente os alunos não se apropriam deles como parte de sua história, de suas vivências escolares e extra-escolares. Os professores afirmaram na entrevista que os alunos possuem um conhecimento limitado sobre sua cidade, sua cultura, seu espaço cotidiano.

Vale enfatizar a fala de um do P2 (Quadro 11, p. 75) quanto disse que os próprios alunos observam que temas curriculares como sílaba tônica, classes de palavras, quatro operações matemáticas são reconhecidas por eles ao passar das séries, mas ao falar sobre história local, pecuária, fauna, vegetação de Parintins, eles demonstram não ter adquirido ao longo dos anos escolares esses saberes referentes ao seu entorno. O professor relatou que um dia estava falando sobre “Localização” e pediu para eles expressarem oralmente e desenharem para onde ficava o “cais” do porto da cidade, poucos disseram que sabiam localizar. Na verdade, essa falta de conhecimento local é perceptível na maioria da população, a qual muitas vezes por achar que sabe falar de Boi-bumbá, de toadas, danças folclóricas, sabe sobre Parintins.

Wagley (1988) em seu livro “Comunidade Amazônica” narra de modo estimulante sobre o vínculo dos habitantes com o lugar - base social comunitária -, os laços de família, a

união dos moradores, a assistência recíproca entre as pessoas, a residência em comum, a amizade, o “parentesco espiritual”, a devoção por um santo particular, os episódios engraçados e os acontecimentos que chegam depressa. Essas situações que são inerentes a quem nasce na beira do rio e vive em contato direto com a história do homem amazônico. E acrescenta que embora a economia, a religião, a política e outros aspectos de uma cultura estejam interligados e forme parte de um sistema geral de cultura de uma comunidade, cada uma destas comunidades é uma manifestação local, que compartilha sua herança cultural. “É nas comunidades que os habitantes de uma região ganham à vida, educam os filhos, levam uma vida familiar, agrupam-se em associações, adoram seus deuses, têm suas superstições e seus tabus e são movidos pelos valores e incentivos de suas determinadas culturas” (WAGLEY, 1988, p. 44).

Por outro lado os professores afirmaram na entrevista que as temáticas locais embora não apareçam de uma maneira específica nas propostas curriculares (as quais geralmente são trabalhados somente nas datas comemorativas, festival folclórico), eles tentam trabalhar esse tema na sala de aula por meio de lendas, folclore, produção de textos, literatura, artes, desenhos, fotografias. Além disso explicaram que, embora, não tenha conteúdos voltados para o município na série em estudo, a escola tem buscado trabalhar essas temáticas locais por meio de projetos escolares.

Mas constatou-se durante a fase de observação que a maioria dos alunos demonstra apatia na participação nas aulas; não se interessava pelos conteúdos propostos, que eram repassados de modo repetitivo e desmotivador, desencandeando acriticidade frente a questões expostas na sala de aula e insuficiente absorção cognitiva dos conteúdos ensinados.

Nas falas e na observação, percebemos que embora os professores reconheçam a importância de possibilitar uma aprendizagem dinâmica e significativa na sala de aula, encontram-se muitas lacunas quanto à inserção desses saberes no currículo, que é trabalhado no dia-a-dia com o aluno, pois inserir os saberes locais no currículo escolar é possibilitar uma aprendizagem que contextualize as condições sócio-culturais locais. Um currículo que aborde o local cria um espaço de convivência dos saberes local e universal e lança um desafio aos professores no sentido de serem responsáveis pela produção e sistematização do conhecimento. O que se pretende e se faz necessário, portanto, é gerenciar essas diferenças locais e não eliminá-las.

Geertz (1997, p. 249) afirma que “[...] a navegação, a jardinagem, a poesia, o direito [...] são artesanatos locais; funcionam à luz do saber local”. E o “local”, como reitera o autor não se refere somente ao lugar, à época, à categoria e variedade de seus temas, mas também

com relação a um complexo de caracterizações relacionadas com ocorrências reais. Indivíduos e grupos vivem suas vidas especificamente por meio de estruturas de significado que são elaboradas, comunicadas, compartilhadas, impostas, modificadas e reproduzidas.

Portanto não há como desconsiderar os elementos que constituem uma realidade local no processo dinâmico do ensino escolar. Então, como não aproveitar os diversos saberes dos estudantes, no texto, na música, no desenho, na pesquisa de campo, nas interferências didáticas, nos conteúdos curriculares predispostos nos livros didáticos? Não há mais lugar para certezas absolutas, deve-se ensinar a flexibilidade, o convívio em grupo, a voz do outro, seus saberes, sua história, para daí então compreender o mais amplo, o abrangente, o universal.

Edgar Morin (1998) nesse sentido, destaca que se a cultura contém um saber coletivo acumulado em memória social, é portadora de princípios e modelos e gera uma visão de mundo que comporta várias dimensões, então pode considerá-la como uma espécie de magacomputador complexo que está presente em cada espírito/cérebro individual, tipo um terminal individual, um conjunto de interações que se regenera e se recompõe a partir dessas influências mútuas. A isso se acrescenta a idéia de que é na *pluralidade* de nossa cultura que se edifica a *unidade* enquanto forma democrática.

Isso tudo comprova que não há mais sentido que a escola e o professor sejam meros repassadores, copiadores, transmissores de conhecimento. A função da escola é de construir o conhecimento (a partir das referências locais, sem prescindir, é claro, das globais), ensinar o aluno a pensar, ser questionador, criativo, ensiná-lo a aprender e sobretudo, prepará-lo para aprender a selecionar e interpretar a informação que se produz. E o currículo, como expressão viva dos elementos culturais destes educandos e educadores, não escapa da presença de manifestações caracterizadas por elementos da experiência vivida, que fazem parte da vida dos professores e alunos, e deve ser elaborado a partir dos valores e da atribuição de significados.

4.2.4 – Práticas curriculares – uma discussão acerca da necessidade de ressignificação da ação docente frente aos saberes locais

Esse último tópico da discussão refere-se ao *quarto objetivo* deste estudo que se propôs a analisar a importância da ressignificação das práticas curriculares dos professores a partir da abordagem de um currículo escolar que valorizasse os saberes locais. E, de acordo com a análise, averiguou-se que os quatro professores entrevistados e observados

concordaram que necessitam ressignificar suas práticas curriculares, reafirmando a necessidade de repensar suas ações frente à valorização dos saberes locais no currículo escolar (Quadro 12, p. 76).

Uma questão que ficou bem clara durante a observação e as entrevistas realizadas é que os professores reconhecem a importância dos saberes locais, concordam com a necessidade de referenciá-los e praticá-los no processo das medições didático-pedagógicas, no entanto ainda não compreenderam o significado e o real objetivo desses saberes no currículo.

As práticas que se desenvolvem na escola, oriundas das determinações curriculares, articuladas e vivenciadas na organização da escola desconhecem a relevância dessa realidade local, e acabam por caminhar, em sentido contrário, ao que acontece do lado de fora dos seus muros; além disso não se sensibiliza com o mundo que a cerca, torna-se obsoleta, mera reprodutora de conhecimentos pré-elaborados e padronizados.

Assim sendo, quanto mais conhecimentos novos se agregam, descontextualizados das práticas sociais locais e das condições concretas de existência, maior a impressão de que nada pode ser feito, reforçando ser necessário integrar o saber teórico dos meios escolares ao saber do senso comum das comunidades. Entender, organizar, discutir e executar o processo educativo que envolve os saberes locais implica em adotar uma perspectiva histórica, crítica, pois o processo de seleção e organização desses saberes tem vinculação com realidades culturais, políticas e econômicas da sociedade que atuam direta ou indiretamente sobre a escola, sobre a produção de conhecimentos.

Precisa-se instituir um cenário real em que a necessidade não é mais fazer o aluno memorizar inquestionavelmente um grupo de conhecimentos operacionais específicos, mas sim, aprender a resolver problemas, a responder questionamentos de forma crítica e criativa, convivendo de modo a colaborar com seus pares, com sua comunidade.

Um dos grandes empecilhos para o professor em sua prática é a centralidade do processo de elaboração do currículo escolar que se faz fora da escola, e, quando, dentro dela, restrito a um pequeno grupo de especialistas em questões curriculares ou de docentes que estabeleçam previamente os conteúdos, temas e projetos para serem estudados e, por conseguinte privilegiados, existindo uma certa propensão de ver as propostas curriculares oficiais como documentos prescritivos e rígidos influenciadores da construção do currículo.

Nesse sentido percebe-se a predominância de práticas hierárquicas e burocráticas, de cunho autoritário na elaboração do currículo escolar, relegando ao professor papel meramente executivo, desprovendo-o do domínio dos fundamentos das decisões tomadas em outros patamares.

Sacristán (2000, p. 58) ao discutir sobre essa prática destaca que

As estruturas escolares contribuíram para criar e manter uma experiência alienada no trabalho dos professores. E isso é assim, porque o instrumento que utilizam para modelar a experiência educativa para os estudantes, o currículo, não lhes pertence. Mas dirigem um currículo cujas metas e fins estão em sua maior parte determinados por outros. O ensino como gestão do currículo desprofissionaliza os professores e lhes exige a competência necessária para fazer seus alunos se dirigirem de forma efetiva ao longo de uma rota predeterminada.

Essa é a forma de controlar a prática do professor, com as exigências curriculares exteriores e com as políticas em vigência. No entanto, as competências e as possibilidades autônomas dos docentes deveriam interagir dialeticamente com as condições da realidade, abdicando do papel de um simples transmissor das mensagens inseridas no currículo, pois as decisões curriculares não são neutras, envolvem questões técnicas, políticas, éticas e estéticas, intimamente relacionadas e interdependentes, quais sejam: o âmbito das decisões políticas e administrativas; o currículo prescrito e regulamentado (práticas de desenvolvimento, modelos em materiais guias, planejado para professores e alunos); o das práticas organizativas (organizado no contexto de uma escola) o da reelaboração e da prática – transformações no pensamento e no plano dos docentes e nas tarefas escolares (o currículo em ação) e os das práticas de controle internas e externas (o currículo avaliado).

Essa dinâmica é descrita por Sacristán (2000) como processos nos quais participam múltiplas ações fora das instituições escolares e, dentro delas, umas de caráter pedagógico e outras não, que determinam a prática real. Num mundo cada vez mais complexo e que exige competências muito mais desenvolvidas em todos os campos, não há lugar para a escola repetidora, enclausurada na repetição, centrada na fala do professor, nas aulas de 50 minutos, na aprendizagem passiva. A escola precisa de intercâmbio de saberes, de profissionais críticos, criativos, autônomos, ancorados ao contexto e à riqueza das inúmeras vivências dos alunos, dos pais dos alunos, da comunidade.

A escola precisa abrir-se cada vez mais para o mundo, começando pelo seu entorno: abrir-se para o seu bairro, dialogando com as principais pessoas, organizações da região, abrir-se para as famílias, trazendo-os para dentro, como aprendizes e como colaboradores no processo de ensinar e de aprender.

O professor, no ato de pensar, discutir, planejar, executar o currículo pode integrar-se com os espaços interessantes do cotidiano, com o mundo das artes, da música, do teatro, da poesia, do cinema, das mídias digitais, transformando o ensino, as temáticas curriculares em

um conjunto de espaços ricos de aprendizagens significativas, que motivem os alunos a prender ativamente, a pesquisar, tomar iniciativas e interagir com sua realidade local, como alicerce necessário para compreender o global.

Em síntese, ressignificar a prática docente frente ao um currículo que vislumbre os saberes locais estende-se muito além de pequenas atividades pontuais direcionadas pelo professor e realizadas pelos alunos na sala de aula. Ressignificar, como já foi destacado neste trabalho, é modificar o modo pela qual a pessoa percebe os acontecimentos a fim de alterar o significado desse acontecimento, dar espaço para um novo olhar, pois quando o significado se modifica, as respostas e atitudes também se modificam. Essa perspectiva pressupõe mudanças na ação docente, a partir da revisão de conceitos, concepções, propósitos, objetivos e metodologias no processo pedagógico.

Repensar a prática curricular implica considerar os diversos saberes dos diferentes sujeitos, requer não só uma formação consistente do professor, mas uma postura comprometida e sintonizada com teorias e práticas que levem em conta a complexidade dos sujeitos, seu tempo histórico e cultural. Além disso, possibilitar ações que penetrem no ambiente escolar e se façam presentes na sala de aula, nos momentos de interação com o aluno, mediando o conteúdo formal da disciplina com o conteúdo local, construindo e produzindo significados e valores que demarcam as identidades dos sujeitos envolvidos nas dinâmicas curriculares.

Só assim, os elementos da cultura que estão representados nos atos da vida diária poderão ser identificados e analisados para que sejam explicitados e demonstrados nas dinâmicas do currículo e sua importância para a construção das identidades dos sujeitos que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, o que justifica culturalmente a existência da escola como instituição social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho percorrido entre os limites e as possibilidades de tudo que compôs este estudo, coloca agora o momento de encerrá-lo - mesmo que de maneira provisória, porque há muito que refletir, repensar e fazer em relação ao um tema tão complexo e abrangente. Neste momento importa olhar se o que foi delineado inicialmente obteve resultados.

Em relação ao currículo averiguou-se que ainda persiste uma visão tradicional de currículo, a qual dentro de uma perspectiva cultural conservadora, fixa o conhecimento como fato, como informação. Foi notável nas falas dos professores a preocupação em cumprir o programa, a estrutura curricular estabelecida pela Secretaria Municipal de Educação para aquela série, com pouca ou nenhuma alteração, discussão e transformação.

Embora tenha surgido timidamente nas falas dos professores, constatou-se uma visão mais crítica de currículo, como algo que não pode reproduzir a estrutura da sociedade capitalista, mas que deve buscar a autonomia em seu processo de construção. Todos demonstraram a necessidade de ir mais além, precisa-se olhar o currículo como prática cultural e como prática de significação que compõem às narrativas dos grupos sociais. Além disso, parece-nos claro que a escola deve estar pronta, ou pelo menos desejosa, de contextualizar a educação, permitindo novas formas de solidariedade, capaz de contribuir para construção de identidades complexas, na qual se inclui o pertencimento de cada pessoa, de cada estudante.

No entanto, o que se percebeu no discurso e na prática curricular dos docentes é que de modo geral, os currículos escolares são estruturados em disciplinas isoladas e o seu ensino se concentra, na maioria dos casos, nas definições decoradas, de forma mecânica, dos manuais escolares oficiais. Essa postura reafirma os padrões de tradição e estabilidade embora de uma maneira sutil, à medida que se reveste de um discurso renovador mas que mantém a estruturação compartimentalizada do saber e que privilegia aqueles estabelecidos.

Consideramos ser viável, apesar das forças sociais exercerem a hegemonia em relação às políticas curriculares, refletir sobre as possibilidades de intervenção na elaboração de propostas curriculares que contestem e repensem as modalidades tradicionais de proposições curriculares e que se configurem numa organização do conhecimento em redes de conexões globais e locais, direcionando a prática pedagógica na busca de temas culturais/locais relevantes, articulando-os ao saber científico.

Os professores, colaboradores desta investigação, não demonstraram compreender o real sentido e o papel social do currículo escolar frente à necessidade de valorização dos saberes locais identitários da região amazônica, do município de Parintins. Embora tenham afirmado que esses saberes são importantes, que contribuem para o desenvolvimento educativo do aluno, que devem lançar mão de conteúdos e temáticas da localidade, há a urgência de um trabalho muito mais arraigado, empenhado e que dê frutos construtivos e palpáveis.

As pessoas que vivem e convivem no município de Parintins detêm um conjunto de saberes que são transmitidos de geração em geração e que abrangem tanto a construção, artesanato, agricultura, caça, pesca, música, etc. Isso dá elementos prévios ao aluno que adentra a escola. Esses elementos cumprem um papel fundamental nos processos de aprendizagem. Para tal é necessário definir uma pedagogia que enfoque a cultura local dos alunos. Pois cada cultura se constitui por meio dos saberes que nela se produzem.

Portanto confirma-se com a pesquisa que é necessário repensar concepções, ressignificar práticas voltadas aos grupos sociais localizados, interpretar as culturas, mostrar a importância das comunidades na construção de saberes e na estruturação dos discursos no currículo escolar.

Não se pode contentar com um currículo cerrado, prescrito pelos âmbitos político-administrativo que decidem por si só o que deve ser trabalhado no interior da sala de aula, moldados em planos de aula e propostas curriculares dos professores, supervalorizando os conteúdos que são determinados formalmente nas disciplinas, numa perspectiva enciclopédica de educação tradicional em detrimento dos valores, do saber intrínseco de cada povo, região, cidade. Isso retira a possibilidade de uma formação com boa densidade cultural dos sujeitos que fazem a escola acontecer no cotidiano.

Essa valorização do conteúdo formal (o qual nem sempre é trabalhado satisfatoriamente na escola) é outro nó a ser desatado. A pesquisa mostrou que os professores trabalham quase que exclusivamente os conteúdos que estão na proposta curricular, os conteúdos do livro didático e os conteúdos das matrizes de referência da Prova Brasil.

Por outro lado esses conteúdos deveriam estar ligados indissociavelmente à significação humana e social do educando, pois esse vem de uma experiência espontânea com o saber, o saber que se constrói nas suas vivências. Os recursos e os modos de produzir e reproduzir saberes do amazônida, do parintinense, desde a confecção da panela e do vaso de barro, do tipiti, dos cestos, dos quadros de boi-bumbá, dos remédios caseiros, até às manifestações morais, éticas e políticas revelam os discursos e as histórias da realidade cultural. E, portanto, a escola deve difundir o conhecimento curricular em paralelo com esses saberes locais, pois o saber local deve ser à base de todos os outros saberes.

Parintins, como qualquer outro município da região amazônica, tem conteúdo para um arsenal de propostas e ações curriculares. Esses conteúdos, referentes aos saberes da localidade, podem ser sistematizados e referenciados de modo interdisciplinar e contextualizado junto ao conhecimento escolar formal. Devidamente elaborados, com respaldo teórico e prático e respeitando os saberes científicos nas diversas linguagens e as expressões da cultura local, poderão integrar-se numa relação curricular dinâmica e significativa.

Um encaminhamento nesse sentido poderia ser que, o professor, ao falar na escola sobre aspectos geográficos, históricos e lingüísticos, pensar em temáticas *locais* como: a linguagem própria da região, a presença indígena no município, históricos da cidade de Parintins, os movimentos revolucionários, as notícias e as curiosidades do município, a fauna e flora local, alimentação regional, das notícias locais atuais, dos ciclos econômicos, do comércio, da agricultura, da pecuária do município, das religiões, da administração pública municipal.

Assim como os aspectos culturais: o turismo local, a literatura parintinense, as culturas infantis, juvenis e da terceira idade, o magnífico folclore, as danças, os mitos, as lendas, os festivais populares da cidade e das comunidades ribeirinhas, a música, a pintura, a escultura, os trabalhos de entalhes em madeira. Bem como os diversos ofícios dos parintinenses: leiteiros, benzedeiros, parteiras, tacacaseiras, tricicleiros, empresários, professores, prestamistas, sapateiros, pegadores de ossos, etc.

As temáticas voltadas às questões ambientais: queimadas, os lixões da cidade, o desmatamento das florestas, as plantas nativas que estão quase em extinção por conta das invasões e das construções em favor do “progresso” e crescimento da cidade; temas que abordem o contexto educacional, de saúde e de transporte da cidade, dentre outros.

Todos esses saberes não podem ser silenciados nos currículos escolares do município de Parintins, pois embora relacionados a um contexto global, eles se produzem, reproduzem e se nutrem na localidade.

Portanto, este pode ser um dos caminhos, as escolas podem se configurar como centros de debate e mudança que sustentem, legitimem e disseminem não somente o conhecimento científico universal, mas também os saberes locais no currículo, revitalizando seu valor intrínseco e favorecendo uma melhor compreensão do aluno frente á realidade que o cerca.

Portanto esta pesquisa teve como objetivo principal fazer uma reflexão crítica sobre como esses saberes podem contribuir para um currículo escolar praticado e ressignificado, que não silencie as vozes identitárias do parintinense. E isso não se restringe apenas ao Festival Folclórico da cidade, conhecido internacionalmente, como vimos existem muitos aspectos e saberes que compõem o cotidiano do parintinense que precisa ser cultivado e valorizado nas práticas curriculares. O que se propõe com esta investigação é que se compreenda o currículo escolar e os saberes locais como contextos que se completam, que dialogam criticamente ante as diferenças e aos discursos sociais e culturais. Para daí então o fazer pedagógico possibilitar um projeto que referencie também a produção do saber local, e, porque não ousar em desejar um currículo local.

Castiano (2009) em seus estudos compreende o currículo local como um critério de ensino que facilitará ao aluno viver os seus usos e costumes, aprender a fazer e a conservar os ensinamentos que a sociedade oferece, sobretudo ajudará a obter prática e aplicação. A intenção de um currículo local, portanto, é de abrir mais espaço para os saberes locais entrarem na escola básica. Em conformidade, cada escola deverá prever no seu programa de ensino uma margem de tempo para que se tratem conteúdos locais relevantes.

É certo que perseguir mudanças dessa natureza, como o surgimento de uma nova proposta e prática de currículo pelo docente na escola, não é tarefa fácil, mas também não é impossível. Os professores precisam entender que o currículo se faz no cotidiano, nas histórias diárias, a partir do conhecimento sensitivo, empírico trazido pelos educandos. A partir da abordagem a esses saberes no currículo, eles poderão ser aprimorados, ressignificados, sistematizados no contexto escola, sem perder sua essência, sua dimensão cultural, tanto particular como global.

Assim sendo, aprender ortografia, matemática, ciências, inglês, geografia serão permeadas de experiências cotidianas e espontâneas, vivências de felicidade ou de perdas, de diferenças e preconceitos; de valores morais, éticos e religiosos; das aprendizagens extra-

muros da escola, como pescar, caçar, fazer farinha, dançar pastorinha, boi-bumbá; costurar, roçar, navegar de canoa, rabeta, bajara ou barco. Vender picolé, doces, pamonha, tucumã. Gostar de bodó, de tucunaré, de curimatã, jaraqui, pirão, de tapioca, açai, carimã, frito de crueira. Bem como debater a saúde, a educação, os problemas ambientais locais, o abuso de poder, a exploração sexual, o respeito aos direitos do trabalhador, dentre outras situações contextuais que constituem o dia-a-dia da maioria dos educandos e educadores que habitam em Parintins, que são amazonenses.

Assim, tendo como base fundamental os pressupostos teóricos evidenciados nessa dissertação, concluo parcialmente esta discussão acreditando na possibilidade de que se abram novos caminhos para novas discussões que contemplem as lacunas que ficam em qualquer estudo, pois o conhecimento é dinâmico e não se esgota jamais.

Espero contribuir com os professores, com a escola, com o município do qual faço parte, possibilitando um novo olhar, um novo significado e um novo fazer pedagógico frente ao currículo e aos saberes pertinentes à diversidade cultural e às experiências culturais do grupo no qual vivemos e pelo qual temos co-responsabilidade como educadores. Pois, sendo o currículo uma construção social ele é, também, construção cultural, pois toda prática educativa que se assimila, tende-se a repassá-la às futuras gerações, perpetuando-se, assim, a cultura como marca da presença do homem em sociedade.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 3. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.

APPLE, Michael. **Política cultural e educação**. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A política do conhecimento oficial**: faz sentido a idéia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. da, (orgs), (1994). Currículo, cultura e sociedade. Cortez: São Paulo, 1994.

_____. **Conhecimento oficial**: a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis: Vozes, 1999.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D., HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1978.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1977.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução á teoria e aos métodos. Tradutores: ALVAREZ, M. J. SANTOS, S. B. BAPTISTA, T. M. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**, nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, primeiro e segundo ciclo.** Brasília: 1997.

BOURDIEU, Pierre. **A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura.** In: Nogueira, A. M. e Catani, A. (orgs.). *Escritos de Educação.* Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

CASTIANO, José P. O Currículo Local como Espaço Social de Coexistência de Discursos: Estudo de Caso nos Distritos de Bárúè, de Sussundenga e da Cidade de Chimoio – Moçambique. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005- 2006. Disponível em: < <http://www.pucsp.br/ecurriculum>, acesso em: dd/mm/ano>. Acesso em: 10 set, 2009.

CANDAU, Vera Maria. **Sociedade, educação e culturas(s): questões e propostas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. **Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente.** Texto de apoio utilizado no mini-curso “Multiculturalismo, currículo e formação docente”, XXII Reunião da ANPEd, Caxambu, 1999.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da Filosofia: ser, saber e fazer.** São Paulo: Saraiva, 1993.

COUTO, R. (org.) **Plano Municipal de Desenvolvimento Rural Sustentável: Parintins – AM, 2005-2012 / Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar, Projeto de Apoio aos Pequenos Produtores Rurais do Estado do Amazonas – Manaus: Ibama, ProVárzea, 2005.**

COSTA, Marisa Vorraber. **Estudos culturais em educação.** Porto Alegre: Editora Universidade, UFRGS, 2000.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1999.

FRANCO, Maria Laura Barbosa. **Análise de Conteúdo.** 3. ed. Brasília-DF: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. (Coleção Leitura).

_____. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1994. 80 p.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 32.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **A educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GARCIA, Regina leite; MOREIRA, Antonio Flávio.(orgs). **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003.

GHEDIN, Evandro (org.). **Currículo, projetos e avaliação da aprendizagem**. Manaus: Travessia/Seduc, 2006.

GEERTZ, Clifford. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis, Vozes, 1997, 366 p.

_____. **A interpretação das culturas**, Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1989.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Da diáspora** – identidades e mediações. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

LARRAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. Jorge Zahar Editor: Rio de Janeiro, 1993.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LOPES, Alice C. Pensamento e política curricular – entrevista com William Pinar. In: **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

MACLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**: prospectiva. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Pedagogia crítica e o currículo**. In: _____. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. **Territórios Contestados** – o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. (orgs) **Currículo, cultura e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. n. 23, Rio de Janeiro, p. 156-168, 2003.

_____. **Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana com base para o conhecimento curricular**. In: Currículo, cultura e sociedade. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, Antonio Flávio (org.). **Currículo**: questões atuais. 12. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008. 128p.

MORIN, Edgar. A ecologia das idéias. In: _____. **O Método 4 – As Idéias**. Porto Alegre/RS: Sulina, 1998.

_____. A trindade humana. In: _____. **O Método 5 – A humanidade da humanidade**. Porto Alegre/RS: Sulina, 2005.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1977.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertrascultural: novos itinerários para a educação**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004. (Biblioteca freiriana; v. 9).

SACRISTÁN, José Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T.T (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 6. ed. Petrópolis; RJ: Vozes, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. **“Um discurso sobre a ciência”**. 9. ed. Porto: Afrontamento, 1997.

SAUNIER, Tonzinho. **Parintins: memória dos acontecimentos históricos**. Manaus: Valer, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Currículo e Cultura: uma visão pós-estruturalista**. Cadernos de Pedagogia, nº2, Coordenação de Pedagogia - Faculdade de Educação – Unicamp, 1997.

_____. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 3-10, jul./dez., 1993.

SOUZA, João Jorge. **Parintins a ilha do folclore**: notícias históricas, folclore, crônicas. Manaus: Edições Governo do Estado do Amazonas, 1989.

TELMO, M. **Diversidade cultural e políticas educacionais**. In: Seminário Internacional, Educação intercultural, Movimentos sociais e sustentabilidade; e Colóquio da Association Pour la recherche interculturelle (aric) na América Latina, 1, 2006, Florianópolis. **Anais ...** Florianópolis: CED/UFSC, 2006. p. 01 – 12. ISBN: 85-87103-32-6. Disponível em: <<http://www.rizoma3.ufsc.br/>> Acesso em: 10 out. 2007.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos**: A tarefa por fazer. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2001. 104 p.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1987.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Amazônia**: monopólio, expropriação e conflitos. 5. Reimp. Campinas, SP: Papirus, 1997.

VYGOTSKY, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In:_____. LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 3.ed. São Paulo: Ícone, 1991 p. 103-117.

WAGLEY, Charles. Uma comunidade amazônica. In: _____. **Uma comunidade amazônica**: estudo do homem nos trópicos. 3. ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1988. p. 43-82.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)

Mestrado em Educação

Dissertação de Mestrado:..... Os saberes Locais e Currículo Escolar: Resignificação das práticas curriculares no ensino fundamental.

Autora: Kézia Siméia Barbosa da Silva Martins

Orientador: Prof. Dr. Thomé Eliziário Tavares Filho

Roteiro de Observação dos professores do 5º ano

Identificação:

Nome:.....

Formação profissional: () Graduação:..... () Especialização

.....

Escola em que trabalha:.....

Função: Tempo de Serviço:

Objetivo:

O referido roteiro é um instrumento de pesquisa que tem como finalidade nortear a verificação das práticas curriculares dos professores do 5º ano da escola pesquisada, no processo de mediação dos conteúdos curriculares e nas atividades em sala de aula, analisando *se e como* os saberes locais são trabalhados com os alunos.

Será observado (de modo não participante) o desenvolvimento dos conteúdos curriculares na sala de aula e as práticas dos professores referentes ao currículo escolar, considerando:

- Os conteúdos que estão apresentados na proposta curricular da série
- O Plano de Ensino do professor
- O professor demonstra interesse e dá devida importância aos saberes locais.
- Que tipo de saberes locais são abordados na sala de aula
- Como os saberes locais são articulados pelo professor na sala de aula por meio das disciplinas.
- Os alunos apresentam interesse pelos conteúdos da cultura local por meio das atividades desenvolvidas.
- A concepção teórica do professor sobre currículo condiz com a prática.

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)

Mestrado em Educação

Dissertação de Mestrado:..... Os saberes Locais e Currículo Escolar: Resignificação das práticas curriculares no ensino fundamental

Autora: Kézia Siméia Barbosa da Silva Martins

Orientador: Prof. Dr. Thomé Eliziário Tavares Filho

Roteiro de Entrevista a ser aplicado aos professores do 5º ano

Identificação:

Nome:.....

Formação profissional: () Graduação:..... () Especialização

.....

Escola em que trabalha:.....

Função: Tempo de Serviço:

Objetivo:

O referido roteiro é um instrumento de pesquisa que tem como finalidade investigar quais as concepções curriculares dos professores do 5º ano do ensino fundamental de uma escola municipal, e como são articulados os saberes locais nas propostas curriculares e em que medida esses saberes ou conhecimentos se entrelaçam com a realidade e identidade cultural do município.

1. Na sua concepção, como docente, que lida diariamente com os conteúdos curriculares, o que é currículo?
2. Que concepção teórica de currículo você defende?
3. Como são organizados os conteúdos da proposta curricular de sua Escola?
4. Este estudo faz referência aos saberes locais e sua relação com o currículo escolar. Na sua compreensão o que são saberes locais?
5. Você considera importante inserir os saberes locais no currículo escolar? Por quê?
6. Quais conteúdos são abordados em suas práticas curriculares referentes aos saberes locais, aos conteúdos culturais pertinentes a Parintins?
7. Como você trabalha os saberes locais com os alunos na sala de aula?

8. Você acredita que sua prática curricular tem contemplado os saberes locais do município de Parintins de modo suficiente? Por quê?
9. Seus alunos têm se apropriado dos conteúdos referentes aos saberes de modo satisfatório? Se resposta for sim. Por meio de que você comprova isso? Se a resposta for não. Por quê?
10. Você considera que há a necessidade de ressignificação de sua prática curricular no que se refere à inserção dos saberes locais no currículo escolar?

ANEXOS

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar do Projeto de Pesquisa “OS SABERES LOCAIS E O CURRÍCULO ESCOLAR: Resignificação das práticas curriculares nas escolas de ensino fundamental em Parintins”, dos pesquisadores Dr. Thomé Eliziário Tavares Filho e a Especialista Kézia Siméia Barbosa da Silva Martins, que será realizado na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) com o objetivo de investigar como os saberes locais no currículo escolar podem contribuir para a resignificação das práticas curriculares. Os pesquisadores responsáveis pedem autorização para coletar informações por meio da observação não-participante a ser feita nas salas de aula da série em estudo e para a aplicação de entrevistas semi-estruturadas (gravadas). A (o) Sr.(a) foi escolhido (a) porque atua na série em estudo e faz parte do quadro docente da escola que será o campo de pesquisa. Os benefícios do referido estudo serão de contribuir para que se atribua um novo significado às concepções e práticas curriculares dos professores, enfatizando a relevância da inserção dos saberes locais no currículo escolar, de modo a proporcionar oportunidades para que os estudantes se identifiquem e valorizem os saberes que fazem parte de sua cultura local, os quais os identificam como amazônidas. Se você autorizar, tudo aquilo que for registrado no processo de coleta de dados, será incluído na pesquisa para esclarecimentos sobre o tema em estudo.

Se depois de autorizar as informações, o Sr (a) não quiser que seu relato seja usado, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta das informações, independente do motivo e sem nenhum prejuízo. O (a) Sr(a) não terá nenhuma despesa e também não ganhará nada.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em total sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr.(a) poderá entrar em contato com em contato com a Faculdade de Educação – FACED/UFAM (92) 3647-4396 ou com a UFAM/ Unidade Acadêmica de Parintins pelo telefone (92) 3533-2251 e pelo endereço Rua Paraíba, nº 2186, Palmares, cidade de Parintins.

Consentimento Pós-Infomação

Fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação.

Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Estou recebendo uma cópia deste documento, assinada, que vou guardar.

Assinatura do participante ou

_____-_____-_____
Data

Pesquisadora responsável

_____-_____-_____
Data

Impressão do dedo polegar caso não saiba assinar

ANEXO B

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM



PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas aprovou, em reunião ordinária realizada nesta data, por unanimidade de votos, o Projeto de Pesquisa protocolado no CEP/UFAM com CAAE nº. 0252.0.115.000-09, intitulado: **“OS SABERES LOCAIS E O CURRÍCULO ESCOLAR: RESIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS CURRICULARES NO ENSINO FUNDAMENTAL EM PARINTINS”**, tendo como Pesquisadora Responsável Kezia Simeia Barbosa da Silva Martins.

Sala de Reunião da Escola de Enfermagem de Manaus – EEM da Universidade Federal do Amazonas, em Manaus/Amazonas, 28 de agosto 2009.

Prof. Dra. Aya Sadahiro
Vice-Coordenadora do CEP/UFAM