



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

IDENTIDADES AMAZÔNICAS, SABERES E CURRÍCULO DAS
ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL EM PARINTINS-AM

Kézia Siméia Barbosa da Silva Martins

MANAUS-AM
2016

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

KÉZIA SIMÉIA BARBOSA DA SILVA MARTINS

IDENTIDADES AMAZÔNICAS, SABERES E CURRÍCULO DAS
ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL EM PARINTINS-AM

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para obtenção do Título de Doutora em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel.

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

M386i Martins, Kézia Siméia Barbosa da Silva
 Identities Amazônicas, Saberes e Currículo das escolas de
 Ensino Fundamental em Parintins-Am / Kézia Siméia Barbosa da
 Silva Martins. 2016
 203 f.: il. color; 31 cm.

 Orientadora: Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel
 Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do
 Amazonas.

 1. Currículo. 2. Saberes Locais. 3. Identidades Amazônicas. 4.
 Parintins. I. Weigel, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros II.
 Universidade Federal do Amazonas III. Título

KÉZIA SIMÉIA BARBOSA DA SILVA MARTINS

IDENTIDADES AMAZÔNICAS, SABERES E CURRÍCULO DAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL EM PARINTINS-AM

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para obtenção do Título de Doutora em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel.

Aprovada em: 12/07/2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Valéria Augusta C. de Medeiros Weigel – Presidente
Faculdade de Educação – Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Prof. Dr. Arminda Rachel Botelho Mourão – Membro
Universidade Federal do Amazonas – (UFAM)

Prof.^a Dr.^a Marinês Viana de Souza – Membro
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Prof.^a Dr.^a Rosa Helena Dias da Silva – Membro
Faculdade de Educação – Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Prof. Dr. Salomão Mufarrej Hage – Membro Externo
Universidade Federal do Pará (UFPA)

DEDICATÓRIA

*Ao meu pai do coração, **Áureo Aguiar** (in memoriam), que sempre procurou preencher minha vida com carinho, respeito e foi um grande torcedor em minhas conquistas. Infelizmente partiu há um ano e quatro meses e não estás aqui para presenciar este momento. Imagino como me abraçaria apertado e diria orgulhoso: “Parabéns filha! Graças a Deus deu tudo certo e você concluiu mais um estudo”. Muitas saudades de você meu velho amigo!*

*À minha Mãe **Elcy Barbosa**, melhor amiga e companheira, que não negou meu existir. Você possui o abraço acalentador, a palavra amiga que aconselha, as orações constantes por meus projetos, a postura de fé e amor que me guia para o bem. Amo você intensamente!*

*Ao meu querido esposo **Sandro Martins**, que em meio às minhas angústias, choros e ausências, cuidou do nosso filho, da nossa casa, do nosso casamento e sempre acreditou na realização deste projeto pessoal e profissional. Esta conquista é nossa, meu preto, meu amor!*

*Ao meu **filho Guímel**, meu rapaz do bem, meu menino tão amado! o qual também compreendeu minhas ausências e me motivou no processo de produção da tese. Sua preocupação com minha saúde, meu descanso, minha alimentação, foi constante. Amo-te “mais que trilhões”, és o maior tesouro que Deus me deu nessa terra.*

AGRADECIMENTOS

À DEUS, autor da minha vida e amigo fiel, que tem direcionado meus sonhos e projetos. Sem sua permissão, provisão e sabedoria, eu não alcançaria esta vitória. A Ele toda honra e gratidão!

Aos meus familiares que sempre me incentivaram nos estudos e no exercício de minha profissão docente, em especial, a tia Edilza com seu amor e cuidado irrestritos, à tia Helena e Elzair, companheiras constantes nas orações e à família do meu esposo, meus sogros, cunhada Cinthya, primas, tia Nazaré, por todo incentivo e apoio nessa caminhada.

À Prof.^a Dr.^a Valéria Augusta de Medeiros Weigel, não somente pela orientação na construção da tese, mas também pela amizade, pelo abraço sincero, as palavras motivadoras e a confiabilidade dispensada ao longo do caminho.

Aos docentes do Doutorado em Educação (UFAM), principalmente aos professores doutores, Michelle Bissoli, Carlos Humberto e Rosa Helena, que fizeram dos nossos encontros em sala de aula um palco fecundo de discussões teóricas e troca de experiências.

Aos discentes e docentes das escolas municipais de Parintins, colaboradores deste estudo, cuja acolhida e saberes contribuíram sobremaneira para dar vida, cor e sentido à tese.

Aos professores do ICSEZ/UFAM, Parintins, especialmente à colega Maria Audirene Cordeiro que contribuiu com ideias e algumas revisões textuais; e à querida amiga Maria Eliane Vasconcelos, pelas orações, palavras animadoras e abraço afetuoso em cada reencontro, por conta das nossas chegadas e partidas.

Às colegas da turma do doutorado Arlene Araújo Nogueira, Ilaine Inês Both, Rosejane da Mota Farias, Silvia Cristina Conde Nogueira, Elizandra Garcia da Silva, Marinez França de Souza, em especial minha querida amiga-irmã do coração, Corina Fátima Vasconcelos, pela parceria acadêmica, “co-orientação” na tese e palavras constantes de motivação e amizade. Obrigada mana, tuas contribuições foram de grande valor.

À FAPEAM, pelo apoio financeiro.

A todos, minha gratidão!

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 (ECCLESIASTES 9:1).

Como poderia eu esquecer as minhas fontes, renunciar às minhas raízes, se são elas que dão real significação à minha andariagem pelo mundo. É minha brasilidade, molhada, ensopada, da cabeça aos pés, de [amazonidade parintinense], que me faz hoje um ser do mundo. Não há universalidade sem localidade. Sem as marcas que dão significação à minha andariagem não poderia sobreviver (PAULO FREIRE, 2001).

RESUMO

Este trabalho é resultante da pesquisa desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), cuja finalidade foi investigar em que medida o currículo escolar dialoga com os saberes locais dos estudantes do ensino fundamental em Parintins-Amazonas, de modo a contribuir para o reconhecimento e fortalecimento das identidades culturais amazônicas. Tal proposição se desdobrou na necessidade identificar como os sujeitos da escola (professores e estudantes) compreendem o currículo e os saberes locais que os identificam como amazonenses, realizando interlocuções teóricas e análises sobre currículo escolar, saberes e identidades culturais, sobretudo à luz das ideias de Moreira (2002; 2010; 2012), Apple (2006), Gimeno Sacristán (2012; 2000), Candau (2008; 2010; 2014), Paulo Freire (2003, 2011), Hage (2005, 2010), Geertz (2004; 2011), Woodward (2009) e Cuche (2002). Sob a perspectiva da Hermenêutica-Dialética, como método de abordagem e análise, os caminhos da pesquisa se concretizaram com uma atitude investigativa de compreensão da realidade observada, analisando criticamente suas contradições, intencionalidades e as vozes dos sujeitos que constituíram o estudo. A pesquisa foi realizada em 06 (seis) escolas de 9º ano do ensino fundamental na rede municipal de Parintins, com 75 (setenta e cinco) estudantes e 18 (dezoito) professores, por meio de análise documental, entrevistas, relatos de experiências docentes e realização de atividades didáticas com os alunos. Os discursos e práticas curriculares identificados na investigação comprovaram insuficiente visibilidade aos saberes locais que traduzem as identidades culturais dos estudantes parintinenses. Embora os sujeitos confirmem a importância desses saberes serem incorporados aos conteúdos curriculares, comprovou-se a ausência de diálogo e da inserção concreta dos mesmos no currículo escolar. Todavia os docentes evidenciaram que, quando tal inclusão ocorre, gera interesse e participação dos estudantes, contextualiza a aprendizagem e contribui para o reconhecimento das identidades culturais locais. Salientou-se a perspectiva do currículo intercultural crítico como possibilidade de dar visibilidade às identidades culturais dos sujeitos parintinenses, cujo diálogo se configura como estratégia pedagógica de debate sobre as diferenças e de contextualização dos conteúdos culturais mobilizados no currículo, contrapondo o monoculturalismo do saber, as concepções essencialistas e assimilacionistas de identidade e os currículos norteados por projetos comuns e uniformizantes que se constroem sob perspectivas antidialógicas, conteudistas e mercadológicas. Deste modo, o currículo escolar efetiva-se como espaço de contestação, de reflexão crítica e política, de troca e interlocução entre os diversos saberes construídos pelos grupos culturais em contexto amazônico.

Palavras-Chave: Currículo. Saberes Locais. Identidades Amazônicas. Parintins.

RESUMEN

Este trabajo doctoral es el resultado de la investigación llevada a cabo por el Programa de Estudios de Graduado en Educación (PPGE), la Universidad Federal de Amazonas (UFAM), cuyo propósito fue investigar en qué medida el plan de estudios se basa en el diálogo con el conocimiento local, puede contribuir al reconocimiento y fortalecimiento de la identidad cultural de la Amazonía en el proceso de formación de los estudiantes de la escuela primaria en Parintins, Amazonas. Esta proposición fue dividida en la necesidad de identificar cómo los sujetos de la escuela (profesores y estudiantes) entienden el plan de estudios y el conocimiento local que los identifican como los amazónicos, la realización de diálogos teóricos y análisis de plan de estudios, conocimientos e identidades culturales, en particular a la luz de las ideas Moreira (2002; 2010; 2012), Apple (2006), Gimeno Sacristán (2012; 2000), Candau (2008; 2010; 2014), Paulo Freire (2003, 2011), Hage (2005, 2010), Geertz (2004; 2011), Woodward (2009) y Cuche (2002). Desde la perspectiva de la hermenéutica-dialéctica como método de acercamiento y análisis, líneas de investigación se materializó con una actitud de investigación de la comprensión de la realidad observada, el análisis crítico de sus contradicciones, las intenciones y las voces de los sujetos que constituyen el estudio. La encuesta se llevó a cabo en seis (06) escuelas de noveno grado de la escuela primaria en los Parintins municipales, con 75 (setenta y cinco) los estudiantes y 18 (dieciocho) maestros, a través del análisis de documentos, entrevistas, informes y profesores experimentan la realización de actividades educativas con los estudiantes. Los discursos y las prácticas curriculares identificadas en la investigación demostraron una baja visibilidad de los conocimientos locales, y aunque los sujetos reconocen importante que el conocimiento de identidad componen el programa de estudios, confirman la necesidad del diálogo y la integración de este conocimiento en el plan de estudios. Los maestros mostraron que tal conocimiento a generar interés y la participación de los estudiantes, contextualizar el aprendizaje y contribuir al reconocimiento de las identidades culturales de los estudiantes en Parintins. Sin embargo insuficiente visibilidad a los conocimientos locales para traducir estas identidades puede explicarse por algunas ausencias, incluyendo la falta de diálogo con el conocimiento de los estudiantes en actividades extracurriculares. Sin embargo, se hace hincapié en la perspectiva del currículo intercultural crítico como sea posible para dar visibilidad a las identidades culturales de los sujetos, cuyo diálogo se configura como un debate, estrategia pedagógica sobre las diferencias y contextualización de los contenidos culturales se movilizaron en el plan de estudios, contrastando el monoculturalismo del conocimiento, concepciones esencialistas y la identidad de asimilación, el plan de estudios orientado por proyectos comunes y uniformizantes que se construyen bajo antidialógicas perspectivas, conteudistas y marketing. Pero por el contrario, que el plan de estudios se hace efectiva como un espacio de defensa, la reflexión crítica y el intercambio político y el diálogo entre los diversos conocimientos construido por los grupos culturales en el contexto del Amazonas.

Palabras Clave: Plan de Estudios. El Conocimiento Local. Las Identidades de la Región Amazónica. Parintins.

ABSTRACT

This work is the result of research conducted by the Program of Graduate Studies in Education (PPGE), in the Federal University of Amazonas (UFAM), whose purpose was to investigate to what extent the school curriculum, once built in dialogue with local knowledge, can contribute to the recognition and strengthening of Amazonian cultural identities in the process of education of elementary school students in Parintins, Amazonas. This proposition was divided on the need to identify how the subjects of school (teachers and students) understand the curriculum and local knowledge that identify them as Amazonians, performing theoretical dialogues and analysis on curriculum, knowledge and cultural identities, particularly in the light of ideas Moreira (2002; 2010; 2012), Apple (2006), Gimeno Sacristán (2012; 2000), Candau (2008; 2010; 2014), Paulo Freire (2003, 2011), Haje (2005, 2010), Geertz (2004; 2011), Woodward (2009) e Cuche (2002). From the perspective of hermeneutics-dialectics as method of approach and analysis, research paths materialized with an investigative attitude of understanding of the observed reality, critically analyzing its contradictions, intentions and the voices of the subjects who constituted the study. The survey was conducted in six (06) schools in 9th grade of elementary school in the county of Parintins, with 75 (seventy-five) students and eighteen (18) teachers, through document analysis, interviews, teachers experience reports and conducting educational activities with students. The speeches and curriculum practices identified in the investigation proved insufficient visibility to local knowledge which reflect the identities of Amazonian students and although the subjects recognize how important that such knowledge compose the curriculum, said the lack of dialogue and effective insertion of this knowledge in the school curriculum. The teachers showed that the reference to them generates interest and participation of students, contextualized learning and contributes to the recognition of local cultural identities. Therefore stressed the perspective of critical intercultural curriculum as possible to give visibility to the cultural identities of the Amazonian subject, whose dialogue is configured as a pedagogical strategy debate about the differences and contextualization of cultural contents mobilized in the curriculum, contrasting the monoculturalism knowledge, essentialist conceptions and assimilationist identity and curriculum guided by common and standardized projects that are built under non dialogic prospects, content focused and marketing. But the curriculum becomes effective as a defense space, critical reflection and political exchange and dialogue among diverse knowledge built by cultural groups in the Amazonian context.

Keywords: Curriculum. Local knowledge. Parintins. Amazon Identities.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Desenhos dos estudantes – Ensino Fundamental	64
Figura 2 – Atividade Didática: Produção de desenhos que identificam o parintinense (<i>suas vivências, saberes, interesses</i>)	95
Figura 3 – Atividade Didática: Produção de desenhos que identificam o parintinense (<i>suas vivências, saberes, interesses, etc.</i>).....	104
Figura 4 – Atividade Didática: Produção de desenhos que identificam o parintinense (<i>suas vivências, saberes, interesses</i>)	106
Figura 5 – Atividade Didática: Produção de desenhos que identificam o parintinense (<i>suas vivências, saberes, interesses</i>)	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Propostas Curriculares – (9º ano do Ensino Fundamental)	51
Quadro 2 – Proposta Curricular – Ensino das Artes (9º ano do Ensino Fundamental)	62
Quadro 3 – Atividade Didática: Elementos que identificam o parintinense-amazonense (palavras/ objetos de uso cotidiano)	98
Quadro 4 – Atividade Didática: justificativa dos estudantes quanto à escolha das músicas regionais	110
Quadro 5 – Assuntos/temas/conteúdos que os discentes mais gostam de estudar	121
Quadro 6 – Temas abordados pelos estudantes com referência aos saberes locais	125

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AM – Amazonas

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEB – Câmara de Educação Básica

CF – Constituição Federal

FACED – Faculdade de Educação

FAPEAM – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPGE- Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEF – Secretaria de Ensino Fundamental

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEA – Universidade Estadual do Amazonas

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 CURRÍCULO, SABERES E IDENTIDADES AMAZÔNICAS: ENTRE MARCOS LEGAIS, DIRETRIZES E PRÁTICAS CURRICULARES	36
1.1 Currículo, identidades culturais e saberes locais: reflexão sobre marcos legais e documentos norteadores dos currículos escolares	39
1.2 Currículos das escolas municipais de Parintins (AM): saberes locais e identidades culturais dos estudantes	49
1.3 Base Nacional Comum Curricular (BNCC): ideias, contrapontos e desafios frente à diversidade cultural amazônica	66
2 CURRÍCULO, SABERES E IDENTIDADES CULTURAIS DOS ESTUDANTES PARINTINENSES	87
2.1 Ser Parintinense-Amazonense sob o olhar dos estudantes	90
2.2 Currículo, saberes e identidades culturais: conteúdos escolares e o diálogo com os saberes dos estudantes.....	120
3 CURRÍCULO, SABERES E IDENTIDADES CULTURAIS DOS ESTUDANTES: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES	123
3.1 Concepções dos professores sobre currículo, saberes e identidades culturais.....	137
3.2 Identidades culturais amazônicas e o processo de elaboração e planejamento curricular docente no contexto das escolas municipais de Parintins-Amazonas	150
3.3 Relatos de experiências docentes: tensões entre o discurso e a prática	158
CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
REFERÊNCIAS	181
APÊNDICES	193
ANEXOS	202

INTRODUÇÃO

Viver a cultura amazônica é confrontar-se com a diversidade, com diferentes condições de vida locais, de saberes, de valores, de práticas sociais e educativas, bem como de uma variedade de sujeitos [...] (OLIVEIRA; SANTOS, 2014, p. 02).

A Amazônia é um território vasto tanto no que concerne à geografia, territorialidade, riquezas naturais, diversidade sociocultural quanto à pluralidade de saberes e experiências produzidas pelos sujeitos que vivem nesses espaços. Espaços interligados ao mundo e às construções locais, cujos habitantes constroem e compartilham histórias, linguagens, crenças, tradições, modos de vida, processos produtivos e vivências bastante peculiares. Portanto, pode ser compreendida como um lugar de múltiplos contextos e realidades complexas.

Para compreender os grupos sociais que nela habitam é preciso entender o cotidiano, considerando o contexto contraditório das manifestações e práticas culturais por eles engendradas. Entender o modo de vida dos sujeitos que habitam a região amazônica não significa apenas conhecer e descrever a riqueza dos recursos naturais, mas perceber que, para além da paisagem natural, harmônica e romântica, há paisagens socialmente construídas carregadas de contradições. Os numerosos grupos que habitam a Amazônia desenvolvem um singular estilo de vida, produzem e transformam práticas culturais, sem muitas vezes haver reconhecimento da existência deles e, conseqüentemente, dos saberes que eles possuem. Cada palavra, cada gesto, cada pedacinho dessa gente e dos lugares onde vivem, revela uma forma singular de vida. Dar visibilidade às identidades desses povos implica considerá-los inseridos, de modo crítico e consciente, em um contexto de mudanças históricas e de participação nos processos de decisão da sociedade (FRAXE, WITKOSKI, MIGUEZ, 2009).

Oliveira e Santos (2014) destacam que viver a cultura amazônica é confrontar-se com a diversidade, com diferentes condições de vida locais, de saberes, de valores, de práticas sociais e educativas, bem como de uma variedade de sujeitos: ribeirinhos, pescadores, índios, remanescentes de quilombos, assentados, atingidos por barragens e citadinos (populações urbanas e periféricas das cidades da região) de diferentes matrizes étnicas e religiosas, com diversos valores e modos de vida.

Logo, propor discussões sobre os saberes locais que revelam as identidades culturais dos sujeitos que vivem na Amazônia, no caso deste estudo na Amazônia brasileira, estado do Amazonas, é colocar em pauta os significados, as vivências e expressões culturais protagonizadas pelos coletivos diversos que ocupam esses territórios.

É neste contexto amazonense, especificamente no município de Parintins – na Ilha Tupinambarana”¹, que decidi “ancorar o barco”, para discutir ideias, analisar realidades no âmbito educacional e debater sobre o currículo escolar e a valorização dos saberes culturais da região. Tal ancoragem não se deu de modo fixo e inalterável, mas absorvida pelas dinâmicas das relações construídas com os sujeitos que contribuíram para a concretização deste estudo.

Nasci no referido município brasileiro, localizado no estado do Amazonas próximo à divisa com o estado do Pará, região Norte do país. Situado à leste da capital do estado, com distância de 369 quilômetros da capital Manaus, em linha reta, com população estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015) em 111.575 habitantes, sendo o segundo mais populoso do estado do Amazonas.

Segundo Bittencourt (2001) quase todos os centros urbanos atuais, inclusive Parintins, foram originariamente aldeias indígenas. Em uma das viagens de exploração do governo português à região amazônica, ficou na Ilha o Capitão José Pedro Cordovil com seus escravos e agregados, por volta de 1796, para se dedicarem à pesca do pirarucu e também à agricultura. Nesse período, iniciaram os plantios de tabaco, cacau, guaraná, maniva, de cujas raízes faziam farinha de mandioca. Na Ilha, estavam localizados alguns povos como os Sapupés e Maués, depois vieram os Peruvianos, os Uapixanas, os Mundurucus e outros. Quando Cordovil chegou com seus escravos, essas etnias já existiam no local.

Como ele explorava os produtos naturais e os nativos violentamente, em consequência, os gentios fugiram e a missão entrou em decadência, fazendo com que a Coroa trouxesse Frei José das Chagas para sossegar os ânimos e prosseguir as ideias de crescimento do lugar - o que configura uma concepção de que os índios estavam “atrapalhando” o progresso, pois resistiam ao referido modelo de desenvolvimento. Saunier (2003) afirma que muitos indígenas habitaram o território de Parintins, tais como: maué, mundurucu, parauenis, parintintim, patuaruana, paraviana, sapopé, tupinambarana, tupinambá e uapixana.

Tal narrativa não foge ao enredo das histórias dos “conquistadores”, cujas chegadas possibilitaram a formação e desenvolvimento das comunidades e cidades da região. Os “descobridores”, aqueles que abriam as portas da “civilização” e da modernização aos nativos “sem história”. “[...] o Conquistador por essa lógica arvora todos os direitos: o que descobre é

¹ No contexto histórico, Parintins teve outras denominações como: Vila Nova, Tupinambarana, Vila Nova da Rainha, Vila Nova da Imperatriz e Parintins. Os parintinenses costumam denominá-la de Ilha Tupinambarana, fazendo alusão aos índios “Tupinambás” que habitaram a região.

seu, ele lhe dá os nomes, o conforma e é o sujeito da descoberta, pois revela o que não existe” (OLIVEIRA 1994, p. 85). Tudo isso sempre regado a um quadro de violência, infortúnios, imposições de culturas, doutrinas, silenciamento e negação do outro e de seus modos de vida.

Não é minha intenção fazer uma retrospectiva acerca da fundação do município, nem dos episódios de violência (física, moral, religiosa, territorial) às populações originárias, mas considero importante situar historicamente alguns aspectos que explicam a formação identitária dos grupos que habitaram e habitam o lugar. A formação histórica da cidade, sua demografia, se construiu por meio do encontro, em boa parte conflituoso, das três etnias básicas que compõem a população brasileira: o índio, o europeu e o negro. Parintins foi se constituindo por cruzamentos culturais entre portugueses, espanhóis, italianos e também imigrantes japoneses.

Os aspectos culturais singulares, envolvendo formação étnico-cultural, modos de viver, se alimentar, falar, morar, trabalhar, estudar; a caracterização das fortes manifestações religiosas, festas populares, configuram elementos identitários que compõem os saberes desta localidade. Neste contexto, me lancei ao desafio de discutir o currículo e a relação deste com os saberes dos estudantes que vivem no município, com a finalidade de dar visibilidade aos saberes locais que constituem as identidades culturais dos parintinenses.

Os saberes que compõem o currículo escolar são multirreferenciados globalmente, pois a educação é inevitavelmente afetada pelas mudanças suscitadas nos processos de globalização, as quais “[...] incidem sobre os sujeitos, os conteúdos do currículo e as formas de aprender” (SACRISTÁN, 2012, p. 71). No entanto devem ser discutidos quais os diferentes resultados, em termos de identidade, que tal fenômeno produz. A homogeneidade cultural, promovida pelo mercado global, pode levar ao distanciamento da identidade relativa à comunidade e à cultura local. A globalização viabilizada pelo desenvolvimento alarmante dos diferentes meios de comunicação, ao mesmo tempo em que cria grupos de identidades tão importantes para o consumo, ameaça à afirmação cultural de diferentes grupos e segmentos sociais, contribuindo para o processo de uniformização cultural (WOODWARD, 2009).

É evidente que as identidades culturais não são construídas separadas das relações universais/globais. Elas se movem, se deslocam, se fundem, convivem em conexão umas com as outras nas relações sociais construídas em seus grupos. O que não podemos aceitar são as lógicas globais que ambicionam demarcar um funcionamento padrão e unitário das pessoas, dos lugares e dos saberes por elas construídos. É necessário contestar os discursos identitários hegemônicos que afetam as diferentes culturas e negam a manifestação de suas peculiaridades.

Moreira e Candau (2008, p. 40) advertem sobre a importância de estar atento para o modo como essas transformações desestabilizam as identidades. É necessário questionar “de que modo os significados partilhados nas interações das salas de aula reforçam, desafiam e desorganizam as identidades”. Isso demanda um olhar para as identidades que estão sendo forjadas e traçadas nos diversos contextos educativos, pensando no modo como os sujeitos, no entrelaçamento de saberes, se localizam e são localizados na sociedade.

As instigantes reflexões de Hage (2015) sobre o currículo e a valorização da complexidade cultural da Amazônia, destacam que uma das características fundamentais da região é a heterogeneidade, composta por um manancial de saberes, experiências e tecnologias produzidas por suas populações. E o currículo assume uma posição de centralidade, em função de seus atributos envolverem as disputas pelos saberes e experiências que são selecionadas e legitimadas para a formação dos seres humanos, sendo inadmissível que políticas e práticas curriculares vigentes continuem a ser elaboradas e materializadas apartadas das especificidades que constituem os modos de existir próprios da Amazônia.

No plano das políticas educacionais, as propostas curriculares oficiais contemporâneas têm sido claramente afetadas pela ideologia neoliberal, com base na qual se procura garantir efetividade, eficiência e produtividade aos processos pedagógicos. A sociedade capitalista contemporânea vem imprimindo com muita astúcia uma lógica material e simbólica de competitividade e consumismo sobre o ser humano e as relações sociais, restringindo-se e fundando-se na premissa da “formação para o mercado de trabalho”, deslocando e rebaixando a formação humana a “treino” e “adestramento” (HAGE, 2015).

Como exemplo de efetivação destas lógicas no contexto escolar, no âmbito federal, menciono o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), calculado com base no aprendizado dos alunos em Português e Matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação). A ser utilizado para orientar o planejamento de políticas públicas educacionais nos diferentes entes federativos (município, estado e Federação), no financiamento da educação e para servir como informativo à população em geral, o índice é medido a cada dois anos e o objetivo é que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, tenha nota 6,0 (seis) em 2022 – correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos. Segundo os próprios formuladores, esse índice “combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação)” (INEP-MEC, 2009).

Em Parintins, algumas escolas da rede estadual chegaram a alcançar em 2011, a média 6,0 (seis) considerada excelente, as quais receberam homenagens e prêmios em dinheiro, incluindo décimo quarto salário aos professores das escolas que se destacaram. Na rede municipal, conforme resultados e metas no site do *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa* (INEP), a média alcançada no ano de 2011 foi 4,5 (5º ano) e 4,3 (9º ano). O Ideb 2013, nos anos finais da rede municipal, não atingiu a meta que era alcançar 4,2. Houve queda, o resultado foi 4,1 (BRASIL/IDEB, 2015).

Questiono a finalidade, abrangência e possibilidade de análise da realidade escolar por tal processo avaliativo. Atribuir o título de escola boa ou ruim por meio de estratégias sintetizadoras, com aplicação de testes padronizados de desempenho em 02 (duas) disciplinas curriculares, não dá conta dos diversos saberes e realidades vivenciadas pelos estudantes. Infelizmente, tais políticas curriculares vigentes têm regido as escolas. Tal processo, indicador da “qualidade” educacional, acaba por possibilitar a negação e silenciamento de tantos outros saberes vivenciados pelos estudantes em cotidianos diversos (SANTOMÉ, 1995; 2013). Entremeio a esses índices, provas, testes, ranques, percebe-se a equipe pedagógica escolar em uma corrida frenética de preparação dos alunos para tais avaliações, minimizando consideravelmente a atenção aos saberes do cotidiano dos estudantes e aos demais componentes do patrimônio cultural.

Gomes (2012) assinala que todo esse processo atinge o currículo que, cada vez mais é inquirido a mudar. Os dilemas para os gestores, cursos de formação de professores e para as escolas no que se refere ao currículo são: adequar-se as avaliações estandardizadas nacionais e internacionais ou construir propostas criativas que dialoguem, de fato, com a realidade sociocultural brasileira, articulando conhecimento científico e os outros conhecimentos produzidos pelos sujeitos sociais em suas realidades sociais, culturais, históricas e políticas. Neste sentido, cabe uma decisão da equipe escolar - compreender o currículo como parte do processo de formação e construção humana ou persistir em enxergá-lo como rol de conteúdos que preparam os estudantes, fundamentalmente, para o mercado ou para o vestibular.

Arroyo (2011) contrapõe-se às estruturas fechadas que ainda persistem como compreensão do que é currículo, pois nem todo o conhecimento tem lugar, nem todos os sujeitos e suas experiências e leituras de mundo têm vez em territórios tão cercados. “[...] as ‘grades’ curriculares tem cumprido uma dupla função: proteger os conhecimentos definidos como comuns, únicos, legítimos e não permitir a entrada de outros conhecimentos considerados ilegítimos, do senso comum” (ARROYO, 2011, p. 17).

Na acepção do autor o currículo ignora, oculta, trata como inexistente a história intelectual dos coletivos populares. Os currículos são pobres em experiências porque são pobríssimos em sujeitos. Esses não têm vez nem como produtores de conhecimentos, nem como objeto ou campo de estudo a merecer atenção e espaço nas disciplinas curriculares. Nas diretrizes e políticas curriculares, essa ausência de sujeitos sociais tem merecido pouca atenção, pois há grupos sociais que são reconhecidos apenas como beneficiados de uma história cultural, pedagógica, política, econômica, construída e conduzida pelos grupos hegemônicos detentores do poder, da terra, da riqueza, do conhecimento, da ciência e da cultura.

Tal realidade é problemática e desafiadora para a educação escolar, entretanto há denúncias sobre a rigidez dos currículos, sobre o caráter conteudista que os empobrecem e a necessidade de diálogo com os saberes da realidade dos (as) professores (as) e alunos (as). Existem novas posturas em direção a um currículo compreendido e vivido como espaço em que os saberes e as experiências dos (as) estudantes devem ser o ponto de partida e de chegada; que leve em conta, na “[...] escolha dos conteúdos, dos métodos e dos modos de organização do ensino, a diversidade dos pertencimentos e das referências culturais dos grupos de alunos a que se dirige [...]” (FORQUIN, 2000, p. 61).

São numerosos os estudos e discussões em torno da diversidade cultural amazônica, do respeito e reconhecimento dos saberes tradicionais, das identidades ribeirinhas, indígenas, educação do campo, currículo multi/intercultural, papel da escola frente às realidades globalizantes, dentre outros temas, os quais têm ocupado lugar de destaque nas teorias educacionais contemporâneas. Moreira (2009; 2012); Hage (2005), Basilio (2006) Canen (2012), Boaventura Santos (2001), Gimeno Sacristán (2012; 2000), Candau (2008; 2009), Ghedin (2006), Lopes e Macedo (2011), colocam em pauta discussões que constestam a hierarquização de conhecimentos que priorizam os científico/universais, assentados na cultura ocidental e eurocêntrica, silenciando e excluindo outros saberes, experiências e subjetividades. Criticam os currículos compreendidos e postos em prática com “[...] uma visão de conhecimento a-histórico, que concebe o conhecimento escolarizado como um acúmulo de fatos e conceitos que, uma vez constituídos, se estabilizam, adquirem legitimidade social e se transformam em verdades inquestionáveis” (CANDAU, 2008, p. 33).

Moreira (1996; 2012; 2014), questiona, entre outros aspectos, a concepção de currículos que se pretendem “nacionais”, situanda em uma visão neoliberal de educação e voltada à homogeneização de saberes em torno de “competências” tidas como necessárias para a modernidade. Sob tal perspectiva, currículos nacionais são apontados como

instrumentos de controle e pautados por conceitos de qualidade e produtividade que desconhecem sujeitos, saberes e formas de conhecimentos plurais.

Em sociedades multiculturais, Canen (2000) assegura que essas questões assumem particular significado, já que implicam uma sensibilidade para a maneira como a pluralidade de vozes e identidades culturais tem sido contemplada nas propostas e ações curriculares. É indispensável interrogar sobre os mecanismos que apontam para a perspectiva de uma “essencialização identitária”, na forma de identidades mestras, que estão influenciando discursos e práticas educativas.

A ideia de uma fixação identitária em torno de um núcleo estável, fixo e único de identificação, relaciona-se bem com os discursos que constituem os projetos educacionais “uniformizantes e comuns” em nosso país. Nos documentos legais e norteadores dos currículos escolares, percebe-se uma perspectiva universalizante que permeia os textos. A própria Constituição de 1988, no Artigo 210 - dos Direitos Sociais - enfatiza sobre os conteúdos mínimos que devem ser trabalhados de modo a assegurar uma formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9.394/96) descreve a importância de uma reforma curricular nacional, que determina como dever do Estado fixar a base comum nacional de conteúdos para o ensino fundamental e médio, “[...] a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade [...]” (BRASIL, 1996).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), criados em 1996 para orientar as equipes escolares na execução de seus trabalhos, com o propósito de reestruturar os currículos escolares em todo o Brasil, estabeleceu pilares para nortear a educação escolar da rede pública. Configurados como abertos e flexíveis, não se impondo como diretriz obrigatória, também objetivou estabelecer uma referência curricular comum para todos (as) os(as) estudantes, e, ao mesmo tempo, garantir o respeito à diversidade que compõe os grupos sociais, marca cultural do país.

Segundo Candau (2008), este documento, emanado do Ministério de Educação, suscitou grandes controvérsias quanto à concepção, processo de construção e estruturação interna. Uma das contradições evidenciadas na leitura dos documentos dos PCN é entre homogeneização e diversidade, ou seja, entre a perspectiva de organizar um padrão comum e a perspectiva de valorizar a pluralidade cultural do país.

As Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental/9 anos - Resolução nº 07, de 14 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2013, p. 103) - reiteram que o currículo do Ensino

Fundamental, “pedra angular” da Educação Básica, com uma base nacional comum complementada pela parte diversificada, deve articular e possibilitar, por meio do currículo, a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, as necessidades dos alunos e as características culturais. Entretanto, na realidade cotidiana da escola, há um difícil dilema: efetivar tal articulação sob a pressão das avaliações nacionais externas, a imposição de um currículo padronizado, com livros didáticos alheios à realidade local, com pouca abertura para que alunos (as) e professores (as) mobilizem outros saberes.

Atualmente, encontra-se em discussão a aprovação e implementação de uma Base Nacional Curricular Comum², que já estava na agenda do governo por conta do recém-sancionado Plano Nacional de Educação (PNE), que define metas para as políticas de educação na próxima década (2014-2024), o qual criou um ambiente favorável para o avanço desse debate. A razão deste movimento se justifica pela necessidade de uma “equidade e maior alinhamento” para o sistema educacional brasileiro, tomando como exemplo outros países, cuja prática é bem sucedida. Macedo (2014) questiona as intencionalidades do Plano: Que agentes públicos e privados têm participado deste debate? Que sentidos de Base Nacional Curricular Comum buscam hegemonizar? De que forma os discursos por ela produzidos criam sentidos para educação de qualidade? Segundo a autora o que está em curso na realidade é a construção de uma nova arquitetura de regulação e de que, nela, os sentidos hegemonizados para educação de qualidade estão relacionados à possibilidade de controle do que será ensinado e aprendido.

Há muitas resistências quanto à elaboração desta Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Uma das principais críticas refere-se ao risco de restringir a liberdade e a autonomia das escolas e professores, bem como cair no equívoco de se pretender uma homogeneidade praticamente impossível de alcançar, considerando as diferenças profundas existentes nos diversos grupos sociais e os conflitos, divergências sobre aquilo que se entende como

² Nas discussões de Cossio (2014), a proposta de uma base nacional pretende, segundo o governo, além de definir com mais clareza o que se espera que os alunos aprendam nas determinadas fases escolares, guiar o processo de avaliação e da formação de professores. Hoje as diretrizes da Prova Brasil (avaliação federal da educação básica) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) servem de indutores dos currículos municipais e estaduais, mas são considerados genéricos. Em agosto de 2014, foi disponibilizado aos secretários municipais e estaduais de educação um questionário no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do MEC (SIMEC), com questões embasadas nas normas curriculares produzidas pelos sistemas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2010. Os secretários puderam, além de responder ao questionário, anexar documentos com os currículos formulados em cada local. A justificativa da proposta de um currículo nacional está amparada, de acordo com seus defensores - sobretudo aqueles vinculados ao empresariado brasileiro, como é o caso dos movimentos “Todos pela Educação”, “Fundação Lemann”, “Itaú Social”, “Fundação Ayrton Senna”, entre outros -, na redução das desigualdades regionais, garantindo o direito à aprendizagem. Há a argumentação de que quanto maior é a vulnerabilidade em que estão inseridos os alunos, menor é a sua aprendizagem, quando justamente ela deveria ser assegurada para quebrar o ciclo de exclusão e pobreza a que esses alunos estão submetidos.

conhecimento básico, essencial e comum. Pois, o que define o currículo na escola, passa pela legislação educacional, mas passa de modo mais acentuado por um conjunto de situações complexas que tem a ver com as disciplinas curriculares e a compreensão do que é considerado conhecimento válido.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) lançou a campanha "Aqui já tem Currículo: o que criamos na escola..."³ para que possam circular por todo o Brasil vozes que narrem experiências curriculares já desenvolvidas. Contrapõem-se ao texto da BNCC, criados em espaços frios e pouco interativos, considerando que professores e professoras das escolas brasileiras já praticam currículos de variadas maneiras e com conteúdos plurais, os quais não foram devidamente ouvidos/as.

Luís Carlos de Freitas em Ofício da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Ofício nº 01/2015/GR-Rio, ANPED, p. 7), assevera que a BNCC ficou centrada na produção de objetivos de aprendizagem que parecem voltados para a elaboração de testes censitários que serão usados como instrumentos para a meritocracia que desconsidera as possibilidades específicas de ensino e aprendizagem nos diferentes contextos sociais, culturais e econômicos, ampliando os processos de segregação escolar, ao contrário do que dizem propor aqueles que a defendem. Uma Base Nacional, se é que isso é possível fazer, deveria partir de um entendimento sobre o que é uma boa educação, para poder orientar os esforços da nação na formação de sua juventude e não de medidas fragmentadas de seleção e organização de conteúdos.

Observo este conjunto de legislações, propostas, projetos e estratégias como um emaranhado de políticas que acabam gerando na escola um único direcionamento e ação da equipe pedagógica: reproduzir os conhecimentos previamente estabelecidos e prescritos pelos currículos, pretensiosamente padronizados e únicos, favorecendo a supressão e/ou silenciamento dos saberes que se fazem e refazem nas convivências dos grupos.

A despeito da apregoada globalização homogeneizadora (MOREIRA, 2009; SACRISTÁN, 2012; HALL, 2006; WOODWARD, 2009), é possível vislumbrar concomitantemente uma permanente reconstrução da heterogeneidade, via novas desigualdades e novos debates sobre as diferenças nos diversos espaços e lugares. Desse modo, o retorno às singularidades e ao específico se manifesta, pois “[...] uma nova valorização do regional aparece no próprio bojo da globalização dos mercados e das

³ Disponível em: <<http://www.anped.org.br/campanha/curriculo>>

comunicações, sendo interpretada como uma revalorização do ‘local’, singular, da diferença [...]” (COSTA 2010, p. 16).

No Brasil, a questão identitária tem sido vivenciada no currículo por embates raciais, envolvendo principalmente negros e indígenas, e mesmo que a produção teórica em torno dessas e de outras identidades venha aumentando, ainda é pouco expressiva no campo do Currículo (LOPES; MACEDO, 2011, p. 216). O foco na identidade, no âmbito da educação escolar, revela-se importante, considerando que a teoria pedagógica precisa examinar de que modo estamos lidando com as identidades do/a(s) estudantes.

Segundo Hage (2015), deve-se lutar em favor de práticas curriculares que se configurem enquanto territórios de construção da cidadania ativa e do fortalecimento da esfera pública, assumindo a responsabilidade com a formação de sujeitos críticos, a partir do lugar deles, e, ao mesmo tempo, capaz de colocar-se e entender-se em relação e integração com outros sujeitos e espaços sócio-políticos e culturais, em escala local e global, considerando os conflitos existentes e fortalecendo uma cultura política participativa e protagonista na Amazônia e na sociedade em geral.

O objeto de estudo desta investigação justifica-se primeiramente por minha identidade com o local da pesquisa. Cunhatã⁴ amazonense, da cidade Parintins, lugar onde sucederam minhas primeiras leituras de mundo. É sobre e a partir deste contexto, com suas culturas e referências identitárias singulares, que construí e construo meus modos de ver, sentir, dizer, me enxergar e enxergar o outro. Minha trajetória escolar (1980-1991) se deu em maior parte nas escolas públicas da cidade. Somente os cursos de Graduação e Pós-Graduação foram em Manaus-AM.

Em 2008, quando iniciei o Mestrado em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM), comecei a traçar alguns caminhos de leitura sobre a diversidade cultural amazônica, os diferentes saberes locais e as dinâmicas escolares vinculadas a essas culturas. O fruto dessa trajetória acadêmica foi a dissertação sobre a prática de quatro professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de 01 (uma) escola pública, com o objetivo de verificar como eram abordados na sala de aula os saberes da realidade local, cujos resultados confirmaram que os saberes do contexto cultural de Parintins eram abordados com as crianças em datas comemorativas e em alguns momentos das disciplinas de História, evidenciando a necessidade de ressignificação das práticas docentes voltadas ao currículo e a vivência destes saberes.

⁴ Palavra de origem na língua tupi que significa: menina, garota, moça.

Em 2012, no Doutorado (PPGE/UFAM), continuei trilhando o caminho dos saberes locais e das dinâmicas escolares “no” e “sobre” o chão amazonense, desta feita colocando também em cena os (as) estudantes parintinenses, as vozes e percepções deles (as) em relação aos saberes que o circundam, assim como as leituras por eles (as) produzidas sobre as práticas curriculares desenvolvidas no contexto escolar. Sob a perspectiva de um currículo como processo dinâmico e permanente de relação e aprendizagem e que deve incorporar os diferentes universos culturais, propus uma viagem desafiadora de pensar as identidades culturais amazônicas por meio dos saberes locais, e, após ressignificar caminhos, rever posições, fui desenhando aos poucos meu encontro com a tese.

A importância deste estudo também se justifica pela reduzida produção científica voltada aos saberes locais no currículo escolar, vinculados aos cotidianos escolares em realidades urbanas. Sobre o contexto de Parintins, encontrei pesquisas, em maior número, relacionadas ao Festival Folclórico⁵, e depois em temas sobre meio ambiente, urbanização, linguística, culturas indígenas, desenvolvimento sustentável e cotidiano das escolas do campo. Ainda que esta tese tenha também mergulhado em algumas dessas questões, expande o tema ao abordar os saberes locais do contexto amazonense a partir do olhar dos estudantes, suas construções identitárias e como articulam tais saberes ao currículo praticado na escola. Estes estudantes, que vivem o cotidiano urbano, possuem uma dinâmica relacional própria, cujas paisagens, relações sociais, formas de trabalho, densidade populacional, mobilidade e experiências escolares são diferenciadas.

Assim, ao realizar pesquisa no Banco de Teses da Capes (2010-2015), em nível de Doutorado na área de Educação, identifiquei alguns trabalhos com categorias de pesquisas aproximadas ao objeto de investigação deste estudo, entre eles: “Construção da identidade profissional do professor e o desafio de pensar multiculturalmente” (XAVIER, 2011); “O currículo como produtor de identidade e de diferença: efeitos na fronteira Brasil-Uruguai” (COUTO, 2012); “O lugar e a construção da identidade: os significados construídos por

⁵ CARVALHO, Rui Manuel Senico. Parintins: Boi-Bumbá e afirmação Identitária no Amazonas Contemporâneo. Doutorado em Música, Universidade Estadual, Campinas, 2014; SILVA, Elizandra Garcia da. O modo de produção capitalista e o brincar de boi-bumbá caprichoso e garantido. Doutorado em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus 2015; NOGUEIRA, Wilson de Souza. A espetacularização do imaginário amazônico no boi-bumbá de Parintins. Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013; Sérgio Ivan Gil. Os bois-bumbás de Parintins. Tese de doutorado em Antropologia Social, USP, 2001; SANTOS, Elizabeth da Conceição. Educação ambiental e festas populares: um estudo de caso na Amazônia e o Festival Folclórico de Parintins (AM). Tese de doutorado em Educação e Meio Ambiente, UFMT, 2001; SILVA, José Maria. O espetáculo do boi-bumbá: folclore, turismo e as múltiplas alteridades em Parintins. Tese de doutorado em Antropologia Social, UnB, 2000. SOUZA, Nilceana Dinely. O processo de urbanização da cidade de Parintins (AM), Doutorado em Geografia Humana, USP, 2013; SOUZA, José Camilo Ramos. “Os saberes locais dos alunos sobre o meio ambiente natural e suas implicações no currículo escolar”, USP, 2013.

professores de geografia do ensino fundamental” (LEITE, 2012); “Uma floresta tocada apenas por homens puros... Ou do que aprendemos com os discursos contemporâneos sobre a Amazônia” (SAMPAIO, 2012); “Lavando os pés para aprender a ler e escrever em uma escola ribeirinha” (FARIA, 2012); “A composição da vida no Beiradão do Rio Amazonas: Memória e Identidade Ribeirinha” (ANDRADE, 2012); “Documentos curriculares para a educação escolar indígena: da prescrição às possibilidades da diferenciação” (TROQUEZ, 2012). Assim como em outras áreas, a exemplo: “A Geografia nas comunidades ribeirinhas de Parintins: entre o currículo, o cotidiano e os saberes tradicionais” (SOUZA, 2013); “O processo de urbanização da cidade de Parintins-Am” (SOUZA, 2013). Foram consultados também trabalhos em nível de Mestrado que contribuíram para leituras e reflexões neste estudo⁶.

Este estudo propõe uma análise sobre os saberes locais do contexto parintinense com um olhar sobre os conteúdos curriculares e as prioridades estabelecidas na seleção e organização curricular, com intuito de questionar e analisar as propostas curriculares vigentes e verificar se/como os sujeitos da escola (professores e estudantes) estão abordando tais saberes no currículo, de modo a contribuir para o reconhecimento e fortalecimento das identidades culturais amazônicas.

O objetivo principal da tese foi investigar em que medida o currículo escolar contribui para o reconhecimento e fortalecimento das identidades culturais amazônicas no processo de formação dos estudantes do ensino fundamental em Parintins-Amazonas. Tal finalidade se desdobrou na necessidade de discutir o currículo escolar do 9º do Ensino Fundamental em Parintins-Am, identificando como os saberes locais são referenciados nos documentos curriculares e trabalhados no âmbito escolar; identificar como os sujeitos da escola (professores e estudantes) compreendem o currículo e os saberes locais que os identificam

⁶ “Os saberes locais dos alunos sobre o meio ambiente natural e suas implicações no currículo escolar” (ZERLOTTI, 2014); “Saberes culturais e modos de vida de ribeirinhos e sua relação com o currículo escolar: um estudo no município de Breves/PA” (LIMA, 2011); “O lugar dos saberes amazônicos no ensino da disciplina literatura” (PIRES, 2012); “Alfabetização matemática no contexto ribeirinho: um olhar sobre as classes multisseriadas da realidade amazônica” (OLIVEIRA, 2012); “Cidade, cultura e rede urbana: a influência do trabalho criativo do artistas-artesãos de Parintins-Am” (SCHOR, 2011); “Ainda se Benze em Parintins: rezas e simpatias nas práticas das mulheres benzedadeiras” (TRINDADE, 2011); “Currículo e saberes culturais das comunidades dos discentes ribeirinhos do curso de Pedagogia das águas de Abaetetuba-Pará” (SOUZA, 2011); “Casas de farinha: espaço de (con)vivências, saberes e práticas educativas; entre outras” (SILVA, 2011); “Festival folclórico de Parintins: um olhar sociocultural e educacional (INEIA SOUZA, 2011)”; Currículo e construção de identidade nas escolas rurais do município Boa Vista do Ramos” (DINELLY, 2011); Identidade cultural de estudantes rurais/ribeirinhos a partir das práticas pedagógicas (VASCONCELOS, 2010); Currículo Escolar e Saberes Locais: Ressignificação da Prática Curricular Docente (2010).

como amazonenses; e descrever, a partir do “olhar” dos estudantes, os saberes que revelam as identidades culturais do contexto local.

Tais caminhos possibilitaram trazer ao debate educacional, a necessidade de reconhecimento e fortalecimento das identidades culturais amazônicas, pois nossas identidades vão se construindo também pelo reconhecimento social ou pela ausência dele. O não reconhecimento acarreta entraves para a autonomia, o reconhecimento errôneo e distorcido, cuja política implica um universalismo que enfatiza a igualdade entre todos os cidadãos e a equalização dos direitos, está sob o exercício de uma hegemonia opressiva que trata as diferenças às cegas. Discutir sobre a necessidade de fortalecer, tornar resistente, robustecer, dar visibilidade às identidades culturais locais, é exigir espaços para decidirmos sobre as culturas que produzimos e partilhamos nos contextos locais.

Para tanto é necessário pensar um currículo que expresse as diferenças, as contradições, formas de viver, as belezas naturais, a formação étnica, as culturas dos grupos locais do município de Parintins. Um currículo que denuncie a monoculturalidade do conhecimento⁷, que projete identidades com sentido de pertencimento, marcadas pelas representações e valores do contexto amazônico (GHEDIN, 2006).

A partir dessa perspectiva, foi possível configurar o problema central da tese: *O currículo escolar dá visibilidade aos saberes locais que traduzem as identidades culturais dos estudantes de ensino fundamental do município de Parintins-Amazonas, contribuindo para o reconhecimento e fortalecimento das identidades amazônicas?*

Para dar conta das discussões sobre currículo, saberes e identidades culturais, inerentes ao problema central desta tese, as quais são complexas e compostas de terrenos íngremes e de múltiplos olhares e interpretações, optei pelas seguintes ideias e perspectivas teóricas.

O conceito de cultura/identidade cultural que perpassa toda a discussão e análise que proponho resulta de um diálogo com Geertz (2011), Hall (2006), Woodward (2009) e Cuche (2002) que fundamentam as discussões sobre “cultura” – *base da construção da identidade* - como um processo dinâmico, processual, que produz, recria, negocia, compartilha, reinventa e transforma conhecimentos, saberes e vivências. O termo identidade cultural foi assumido como um processo de construção social e não um dado, que se faz no contexto das relações

⁷ Moreira e Candau (2003) evidenciam discussões teóricas sobre a tradição monocultural arraigada na educação escolar e parece ser uma problemática cada vez mais evidente. Tal perspectiva veicula uma visão homogênea e padronizada dos conteúdos e dos sujeitos presentes no processo educacional, assumindo uma visão monocultural da educação e, particularmente, da cultura escolar. Questionar, desnaturalizar e desestabilizar essa realidade constitui um passo fundamental, exige persistência, vontade política, assim como na construção de uma sociedade e uma educação verdadeiramente democráticas, construídas na articulação entre igualdade e diferença.

sociais, orienta posições, escolhas, representações e produz efeitos sociais reais (CUCHE, 2002). Construída e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam, nenhuma identidade é fixa, imóvel, absoluta (HALL, 2006). As identidades não são unificadas, mas marcadas pela diferença (WOODWARD, 2009).

Elegi também o termo “saber local” – *base da cultura* – (GEERTZ, 2004; 2011), para discutir criticamente os saberes mobilizados pelos grupos locais como formas de explicar o mundo e as relações que se estabelecem nas produções socioculturais. Para compreensão e discussão deste conceito aportei em Geertz (2004), Basílio (2006) e Marín (2007), que analisam os saberes locais como os modos que os grupos sociais locais apreendem seus mundos, constroem seus discursos e dão significados ao cotidiano, ou seja, como produzem cultura. Tais perspectivas trouxeram para este estudo a possibilidade de discutir os saberes que revelam as identidades culturais dos estudantes parintinenses.

As discussões sobre *currículo* foram norteadas, sobretudo, pelas ideias de Moreira e Candau (2004; 2008), Moreira (2002; 2009; 2012); Sacristán (1995, 2012, 2013), Apple (2006), Santomé (1995, 2013), Arroyo (2011; 2012) e Canen (2012). A proposta de análise se assentou na perspectiva de um *currículo intercultural crítico* (CADAU 2003, 2008, 2011; WALSH, 2012) em que as expressões culturais próprias dos alunos constituem-se como elementos fundantes do processo de aprendizagem e de interlocução de saberes para pensar a atuação e a organização curricular. Tais discussões foram realçadas com as posições teóricas de Paulo Freire (2005; 2011), Esteban (2004), Morgado (2004), entre outros.

As interlocuções teóricas sobre identidades amazônicas foram norteadas pelas análises de Hage (2015), Fraxe (2004, 2009), Oliveira (2014, 2015), ao ressaltarem os saberes e experiências produzidos pelos sujeitos e populações amazônicas, as quais possuem singularidades e modos de existir próprios que necessitam estar nas pautas das discussões e na construção de políticas e práticas curriculares da região.

As bases metodológicas da investigação se assentaram na perspectiva hermenêutica-dialética⁸ como método de abordagem e de análise, sobretudo com referência aos estudos de

⁸ Tal articulação se deu por meio do debate sobre hermenêutica e dialética travado entre Habermas em *Dialética e Hermenêutica* (1978); e Gadamer em *Verdade e Método*, (1999), na medida em que esses dois autores buscaram formas de objetivar a práxis da produção de conhecimento. A Hermenêutica se funda na **compreensão**, considerada por Gadamer (1999) como um movimento abrangente e universal do pensamento humano e que contém a gênese da consciência histórica, uma vez que significa a capacidade da pessoa humana – no caso o pesquisador – de se colocar no lugar do outro. Origina-se de todo processo de *intersubjetividade* e de *objetivação* humana. Stein (1983) trata sobre a importância da colaboração de Gadamer e Habermas, dentro do movimento *hermenêutico--dialético* ao possibilitarem uma reflexão fecunda na condução do processo ao mesmo tempo compreensivo e crítico de análise da realidade social, e *jámais*

Minayo (2002; 2008), cuja articulação possibilitou uma reflexão compreensiva e crítica no movimento investigativo. Enquanto a hermenêutica busca as bases da compreensão, o método dialético introduz na compreensão da realidade o princípio do conflito, da contradição, do diálogo com encadeamento crítico. Uma análise *compreensiva hermenêutica-dialética* busca apreender a prática social empírica dos indivíduos em sociedade em seu movimento contraditório.

A proposta de Minayo é lançar mão da contribuição e dos limites da hermenêutica e da dialética na compreensão e na crítica da realidade social. Ao mostrar como a primeira realiza o entendimento dos textos, dos fatos históricos, da cotidianidade e da realidade na qual ocorrem, ressalta que suas limitações podem ser fortemente compensadas pelas propostas do método dialético. A dialética, por sua vez, ao sublinhar o dissenso, a mudança e os macroprocessos, pode ser fartamente beneficiada pelo movimento hermenêutico que enfatiza a importância da cotidianidade.

Sob tal perspectiva metodológica, percorri os caminhos da pesquisa com atitude de compreensão da realidade, das contradições, das intencionalidades e das vozes dos sujeitos que constituíram o campo de pesquisa. A interpretação das falas, dos textos, dos depoimentos, os pontos de encontro e desencontro, de negação e afirmação, possibilitou um processo de conhecimento articulado, contextualizado e tecido por meio do diálogo e de análises críticas.

No processo de análise dos dados, foi empregada a Análise de Conteúdo, “um método de tratamento e análise de informações [...] a partir de textos escritos ou de qualquer comunicação (oral, visual, gestual) [...]” (CHIZZOTTI, 2006, p. 98). Esse tipo de análise visa à descrição objetiva, sistemática, [...] do conteúdo evidente da comunicação (LAKATOS & MARCONI, 1999), com a finalidade de dar a cada uma dessas análises interpretativas relevância teórica, e não informações puramente descritivas. Tal técnica foi propícia na investigação, visto que foram transcritas e analisadas as falas e relatos dos professores entrevistados e os conteúdos apresentados e produzidos pelos estudantes nas atividades didáticas propostas, permeadas por um processo de compreensão e argumentação crítica dos dados produzidos.

reduzida a uma simples teoria de tratamento de dados. Stein defende a possibilidade de uma conjunção da hermenêutica com a dialética como método apropriado para compreensão do real, numa espécie de síntese contributiva da reflexão filosófica para as ciências humanas. O ponto de encontro está na estrutura polar da reflexão, a qual “tem como propriedade ser em si enquanto se relaciona com o outro; produzir identidade justamente pela oposição, [...], apenas a reflexão crítica, acentua o contraste; a diferença e a reflexão hermenêutica, acentua a identidade” (STEIN, 1983, p. 102-103).

Devido a abrangência das escolas que compõem a Rede de Ensino Municipal e Estadual⁹ no município de Parintins-Am, esta pesquisa foi realizada em 06 (seis) escolas que atendem o 9º ano do ensino fundamental na rede municipal, nas respectivas 11(once) turmas que compõem esse nível escolar. A escolha deste nível de ensino justifica-se por ser o ano final do ensino fundamental, entendendo que o estudante ao longo destes 09 (nove) anos de estudo tenha adquirido os conhecimentos e saberes fundamentais para contínua formação pessoal e sociocultural. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996, artigo 32, define que o ensino fundamental tem como objetivo a formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista à aquisição de conhecimentos e habilidades e à formação de atitudes, valores, fortalecimento dos vínculos de família, dos laços em que se assenta a vida social. O ensino fundamental, portanto, é a etapa de ensino em que devem ser construídas as bases para a formação e consciência da cidadania do estudante, a partir do desenvolvimento das capacidades individuais e do convívio social.

Os sujeitos da pesquisa foram compostos por 75 (setenta e cinco) estudantes, de um universo de 351 (trezentos e cinquenta e um), escolhidos pela técnica do sorteio (amostragem aleatória simples), com idade entre 14 e 15 anos e que atenderam aos critérios de inclusão: cursar o 9º ano do Ensino Fundamental; naturalidade do estado do Amazonas, residentes no município de Parintins, e cujos responsáveis terem autorizado a participação, após a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE D).

Cada escola teve a seguinte representatividade de estudantes do 9º ano do EF: Escola A (61 alunos matriculados) – 12; Escola B (84 alunos matriculados) – 18; Escola C (63 alunos matriculados) – 12; Escola D (32 alunos matriculados) – 08; Escola E (26 alunos matriculados) – 07; Escola F (85 alunos matriculados) - 18. Os discentes foram identificados na pesquisa como “ESTUDANTE(S), 9º ano do EF – Escolas Municipais”.

Do universo de 43 (quarenta e três) professores, 18 (dezoito) participaram da pesquisa, com uma *representação de 02 a 03 docentes por escola*, que atenderam também aos critérios de inclusão: ministrado disciplinas curriculares no 9º ano do ensino fundamental, fosse natural do estado do Amazonas, parintinense, e que tivesse residido no município, no mínimo, nos últimos 08 (oito) anos; que tivesse exercido a docência no ensino fundamental (2ª etapa), no mínimo, nos últimos 05(cinco) anos; e concordasse em participar por meio da leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE C).

⁹ Conforme pesquisa nas Secretarias de Educação em 2014 (SEDUC; SEMED) – área urbana. Somente no 9º ano do Ensino Fundamental, a rede estadual possui 10 escolas, com 798 alunos e a rede municipal possui 06 escolas com 351 alunos.

Os professores que aceitaram colaborar com as entrevistas foram: 12 (doze) parintinenses e 06 (seis) que moram em Parintins acerca de vinte anos; com no mínimo 08 (oito) anos de serviço no magistério, especificamente atuando no ensino fundamental. Os docentes entrevistados respondiam pelas seguintes disciplinas: 03 (três) da disciplina de História, 04 (quatro) de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, 04 (quatro) de Matemática, 02 (dois) de Geografia, 01 (um) de Educação Física, 01 (um) de Língua Portuguesa e Artes, 01 (um) de Arte e Religião, e 02 (dois) de Ciências. Os professores foram referenciados no trabalho como “DOCENTE(S) – Escola “A”; “B”; “C”, “D” ‘E” ou “F”; Nas respostas correspondentes aos conteúdos curriculares específicos das áreas de ensino, foram identificados também com a disciplina por eles ensinada, a exemplo: DOCENTE DE ARTES – Escola “A”.

A produção dos dados da pesquisa foi norteada pelos seguintes procedimentos:

a) *Pesquisa Documental* - possibilitou análise de aspectos referentes ao currículo escolar e suas bases legais a partir da LDB 9394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2010), Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental/9 anos – Resolução nº 07 de 14 de dezembro de 2010, Projeto Político Pedagógico e Propostas Curriculares vigentes das escolas municipais de 9º ano em Parintins e o documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNC), com a finalidade de analisar o conteúdo desses documentos no que se refere às identidades e saberes locais.

b) *Entrevista semiestruturada*, realizada a partir de um roteiro básico¹⁰ não de caráter rígido, com o intuito de indicar os tópicos, criar uma sequência lógica nos assuntos com flexibilidade suficiente para permitir fazer adaptações (LÜDKE; ANDRÉ, 1986); e direcionar aos professores com o objetivo de identificar a compreensão dos mesmos em relação aos saberes locais do contexto amazonense e a abordagem deles no currículo escolar. De modo a enriquecer o conteúdo das entrevistas, propus o *Relato de experiência*: por meio de um relato livre e espontâneo, os docentes foram convidados a socializarem uma ou mais experiências vividas na prática curricular que abordassem os referidos saberes em discussão.

c) *Atividade Didática*¹¹ - desenvolvida com os estudantes, com o objetivo de verificar quais identidades estão sendo construídas e afirmadas pelos estudantes parintinenses por meio das falas, da produção de desenhos, manifestação de interesses; e se o currículo fazia a mediação com esses saberes. Tal atividade ocorreu em três sessões didáticas, com um roteiro dinâmico e aberto para compreender quais identidades amazônicas se faziam presentes no

¹⁰Apêndice A.

¹¹Apêndice B.

processo de interlocução com os estudantes. Foram 03 (três) sessões por escola, com aproximadamente 03h/aulas de atividade em cada sessão, totalizando 18 (dezoito) sessões e 54h de atividades. A *primeira* correspondeu à exposição dos objetivos da pesquisa, conversação com os estudantes sobre as temáticas que foram abordadas e a relação delas com o currículo, esclarecimentos sobre os critérios do sorteio, e momento de aproximação e entrosamento com os estudantes. Na *segunda e terceira*, os discentes foram convidados a trabalhar as atividades didáticas, compostas por 08 (oito) tópicos/questões, conforme sequência organizada no roteiro, desenvolvidas de modo interdisciplinar, dinâmica e com atividades espontâneas. As duas últimas etapas foram bastante interessantes por compor os momentos de produção dos estudantes. O tempo de realização foi flexível, de acordo com a realidade de cada turma e com a organização da escola.

As etapas da pesquisa de campo foram realizadas entre o período de março a maio de 2015 e se compuseram dos seguintes momentos: a) Visita à Secretaria Municipal de Educação de Parintins para ver a demanda de estudantes e professores da área urbana; encaminhar o pedido para realização da pesquisa e solicitar o Termo de Anuência da secretaria. Foram solicitados os Termos de Anuência por cada escola e os Termos de Consentimento dos sujeitos da pesquisa¹²; b) Coleta das Propostas Curriculares em vigência nas escolas; c) Realização da análise documental; d) Encontros para conversa com gestores e professores para apresentação do projeto de pesquisa, agendamento das entrevistas com os docentes que se dispuseram a colaborar e preenchessem os critérios de inclusão da pesquisa, agendamento dos dias para conversa com estudantes, bem como elaboração do cronograma de realização das sessões didáticas para o desenvolvimento das atividades com os mesmos; e) Realização dos encontros com os estudantes para concretizar as etapas previstas e planejadas no desenvolvimento das atividades didáticas.

Desse modo, para dar conta do problema central levantado e dos objetivos propostos, sustento a Tese que o currículo escolar necessita dar maior visibilidade aos saberes locais, de modo a contribuir para o reconhecimento e fortalecimento das identidades culturais dos estudantes parintinenses. Para tanto é necessário o diálogo intercultural na articulação desses saberes, os quais contextualizam a aprendizagem dos estudantes, ressignificam os currículos das localidades amazonenses e possibilitam a afirmação das identidades culturais amazônicas.

Assim, a tese se compõe de três seções. Na primeira Seção – *Currículo, saberes e identidades amazônicas: entre marcos legais, diretrizes e práticas curriculares* - propus uma

¹² Documentos exigidos para Aprovação da pesquisa no Comitê de Ética. O projeto de Tese foi *submetido e já aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa*, conforme ANEXO A.

problematização sobre discursos legais e normativos que embasam as políticas curriculares, analisando os principais documentos que regulamentam e orientam, em nível nacional e local, os currículos planejados e praticados nas escolas. Analisei se/como os saberes locais são abordados e posicionados nas propostas curriculares das escolas municipais de Parintins-AM e levantei discussões sobre a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que concerne às orientações gerais para a construção dos currículos e os impactos que serão gerados no contexto dos currículos dos estudantes amazonenses.

A segunda Seção – *Currículo, saberes e identidades culturais dos estudantes de Parintins-AM* – discuto os dados produzidos na pesquisa realizada com os estudantes. Para tanto, descrevo a compreensão sobre os saberes que os identificam como amazonenses e trago discussões sobre os saberes mobilizados nos currículos escolares das escolas, a partir da voz dos estudantes. Evidencio falas, textos, desenhos e percepções sobre tais saberes. Junto a isso, trago para discussão a necessidade de um currículo na perspectiva da interculturalidade crítica, como espaço de vivências, de interlocução de saberes, de respeito às diferenças culturais, que enxergue as singularidades da região e dê visibilidade às identidades culturais do contexto amazônico.

Na terceira Seção – *Currículo, saberes e identidades culturais dos estudantes: concepções e práticas docentes* – apresento as concepções e experiências curriculares dos professores, argumentando se/como os saberes que compõem as identidades culturais dos estudantes parintinenses encontram lugar, reconhecimento e presença nos processos de organização e prática curricular, bem como busco inferir sobre a compreensão dos professores em relação à pertinência destes saberes, ressaltando a importância de pensar um currículo que possibilite diálogos entre os saberes culturais locais e diversos. Analiso sobre o planejamento curricular docente e seus desafios no processo de pensar/planejar os currículos e intensifico essas análises situando algumas práticas dos professores por meio de relatos de experiências concernentes à inserção dos saberes locais nas ações curriculares.

Nas *Considerações Finais* proponho uma síntese dos principais elementos produzidos e discutidos na tese, ressaltando a necessidade de inserir nos currículos escolares os saberes locais que marcam as identidades culturais dos estudantes parintinenses, ratificando o posicionamento que aponta se o currículo for construído como um processo dinâmico que favoreça a interlocução e o diálogo com os saberes do contexto amazonense, torna-se um contributo para o reconhecimento dessas culturas.

Para tanto, saliento a perspectiva do currículo intercultural crítico como possibilidade de dar visibilidade às identidades culturais dos sujeitos amazonenses, cujo diálogo se

configura como estratégia pedagógica de debate sobre as diferenças e de contextualização dos conteúdos culturais mobilizados no currículo, contrapondo-me ao monoculturalismo do saber, às concepções essencialistas e assimilacionistas de identidade, aos currículos norteados por projetos comuns e uniformizantes que se constroem sob perspectivas antidialógicas, conteudistas e mercadológicas, mas ao contrário, seja um espaço de contestação, de reflexão crítica e política, de troca e interlocução entre os diversos saberes construídos pelos grupos culturais.

Currículo, saberes e identidades amazônicas: entre marcos legais, diretrizes e práticas curriculares



Fonte: Desenho do estudante de 9º ano do EF da Rede Municipal de Ensino, 2015.

Os saberes que envolvem a arte, os costumes, as experiências e os valores das culturas amazônicas precisam estar nos debates das políticas públicas, nos currículos escolares e nos planejamentos pedagógicos, no sentido de promover análises e interações das influências plurais que as diferentes culturas exercem. As populações da Amazônia vivenciam situações próprias, enfrentam singularidades nos diversos ambientes em que habitam e possuem um conjunto de crenças, valores, símbolos e saberes que se constroem/reconstroem nas práticas de formação pessoal e coletiva, nos vários espaços sociais em que participam (HAGÉ, 2015).

1 CURRÍCULO, SABERES E IDENTIDADES AMAZÔNICAS: ENTRE MARCOS LEGAIS, DIRETRIZES E PRÁTICAS CURRICULARES

Início esta seção mencionando o conteúdo de um vídeo interessante intitulado “*O perigo da história única*”, que compõe o discurso da escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2013), durante o Technology, Entertainment and Design (TED)¹³. A escritora narra como encontrou sua “voz cultural” e adverte: se ouvirmos somente uma única história sobre outra pessoa ou grupo social, corremos o risco de gerar grandes mal-entendidos, pois nossas vidas, nossas culturas, são compostas de muitas histórias sobrepostas.

Ela conta que muito jovem começou a escrever e foi influenciada pelos livros infantis que lia. Escrevia exatamente os tipos de história que via nas obras das “altas culturas”. A escritora explica que todos os personagens das histórias que escrevia eram brancos e de olhos azuis, brincavam na neve, comiam maçãs e falavam muito sobre o tempo, e de quanto era bom que o dia estivesse ensolarado. Isso demonstra, segundo Adichie, o quão vulneráveis somos em face de uma história contada repetidas vezes, imposta como verdade absoluta. Distante dos costumes trazidos pelos livros britânicos e americanos, que afirma ter lido quando criança, bem como das propostas de conhecimentos dos currículos hegemônicos, ela estava em seu país com tradições distintas e diferenciadas. Eles não tinham neve, comiam mangas em vez de maçãs, e nunca falavam sobre o tempo porque não era necessário.

Para a escritora, as histórias únicas, ou uma única fonte de influência, superficializam a experiência e negligenciam todas as outras narrativas que constituem outros lugares e outras pessoas. O que suscita uma reflexão crítica sobre a urgência pelo entendimento do ‘outro’, de outros lugares, e como os processos curriculares podem silenciar os saberes de outros povos e culturas deles.

Os sentidos da fala da autora lançam luzes sobre a construção das identidades dos povos dos países não hegemônicos, portanto, ajudam a compreender a construção das identidades culturais dos diversos grupos que compõem a realidade brasileira, em particular, dos que habitam a Amazônia brasileira. A análise dos modos de vida dessas populações nos revela uma cultura hegemônica não nativa que se impôs e continua se impondo para controlar a vida e os modos de ser e de pensar dos grupos locais. Uma verdade inscrita nos discursos curriculares que acentuam desigualdades, discriminação, violência e negação do outro.

¹³ Vídeo publicado em 23 de fev. de 2013. *Chimamanda Adichie: o perigo de uma única história* TED Legendado PT-BR. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wQk17RPuW8>>

Além dessa perspectiva, outros aspectos me instigaram a citar o conteúdo do vídeo, dentre eles, reconhecer que muitas histórias importam e é necessário haver comprometimento com as várias faces e versões das histórias das pessoas e dos lugares, ou a percepção daquilo que a escritora chama de um “equilíbrio de histórias”, atentar para que não se sobreponham as histórias “únicas”, que uniformizam, formatam, expropriam, discriminam, criam estereótipos, e assegurar que as várias e diferentes histórias sejam utilizadas para capacitar, humanizar, valorizar os diversos saberes, respeitar as pessoas, as condições de vida e as práticas sociais delas.

E, por considerar esses aspectos, ratifico que os saberes dos amazonenses, compostos de múltiplas histórias, não são “produzidos” de uma única forma, sob um único olhar, sob um padrão ou formato único, seja de beleza, intelectualidade, estética, gostos, interesses, formas de vida e relações sociais. Tal concepção é sustentada pela perspectiva de cultura sobre qual esse estudo se assenta - um processo dinâmico de construção social, de produção de saberes; um contexto (GEERTZ, 2002; HALL, 2009). As culturas são inventadas, recriadas, compartilhadas, negociadas, transformadas, reinventadas nas relações estabelecidas com os outros, na produção de suas várias histórias.

De acordo com essa perspectiva, as identidades são mutáveis e dinâmicas. Elas não estão definitivamente prontas, impenetráveis, mas sempre abertas, podendo ser constantemente construídas e reconstruídas (WOODWARD, 2009). Compõem-se de múltiplas histórias e experiências culturais que revelam também singularidades, as quais não podem ser ocultadas pelos discursos unificados que dirigem a sociedade, os sistemas educacionais e os currículos.

Tal compreensão conduziu a algumas reflexões sobre os conteúdos e discursos contidos nos documentos legais e norteadores dos currículos das escolas da rede municipal de ensino em Parintins (AM), pois são esses que regulamentam e embasam as políticas e práticas curriculares vigentes. Daí porque ser relevante analisar os princípios, eixos norteadores, os conteúdos curriculares selecionados e prescritos pelas instâncias superiores, bem como discutir sobre intencionalidades e impactos deles para as diversas realidades vivenciadas, em especial nesse estudo, para as escolas do contexto amazonense.

Hage (2015) acentua que os saberes que envolvem a arte, a religiosidade, os costumes, as experiências e os valores das culturas amazônicas precisam estar nos debates das políticas públicas, nos currículos escolares, nos planejamentos pedagógicos e nas propostas avaliativas, no sentido de promover análises e interações das influências plurais que as diferentes culturas exercem. As populações da Amazônia vivenciam situações próprias, enfrentam singularidades

nos diversos ambientes em que habitam e possuem um conjunto de crenças, valores, símbolos e saberes que se constroem/reconstroem nas práticas de formação pessoal e coletiva, nos vários espaços sociais em que participam.

Portanto, essa Seção pretende discutir sobre os principais documentos que regulamentam e orientam, em nível nacional e local, os currículos planejados e praticados nas escolas; analisar se/como os saberes locais estão elencados e posicionados nas propostas curriculares das escolas municipais de Parintins (AM); e levantar discussões sobre a nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC), no que concerne às orientações gerais para a construção dos currículos e os impactos que serão gerados no contexto dos currículos dos estudantes amazonenses.

1.1 Currículo, identidade cultural e saberes locais: reflexão sobre marcos legais e documentos norteadores dos currículos escolares

O objetivo desse tópico é analisar “como” os temas sobre *cultura, identidade cultural e saberes locais* são abordados nos documentos vigentes que regulamentam e norteiam os currículos escolares, em nível nacional e local; especialmente, na educação básica/ensino fundamental. Além disso, discutir o currículo, as políticas e práticas e quais os sentidos e intencionalidades dos discursos contidos nesses documentos. Para tanto, analisei as categorias que dizem respeito ao objeto de estudo da tese, fazendo menção aos principais documentos como a Constituição Federal de 1988 (CF/1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e para o Ensino Fundamental (DCNs, Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010).

A Constituição Federal (CF) de 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96 asseguram dispositivos considerados como avanços em relação à garantia de proteger juridicamente o direito à educação e possibilitar uma ampliação das diversas modalidades de educação existentes no Brasil. O que faz desses instrumentos legais, as bases principais da atual legislação educacional brasileira e das políticas curriculares.

Segundo Fernandes (2008), um grande impacto advindo com a Constituição de 1988, foi que pela primeira vez na história constitucional do país se passou a falar em direitos culturais. Por sua vez, o poder público, em suas diversas instâncias, sentiu a necessidade de contemplar, na agenda política, ações que garantissem os direitos culturais a todos os

brasileiros, ocorrendo assim uma constitucionalização da cultura. O Art. 215 (CF/1988), que inaugura a seção intitulada “Da cultura”, estabelece que: “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes de cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”. A seção II, do Capítulo III, do Título VII, da Constituição, é dedicada à questão cultural. Os Princípios Constitucionais da Cidadania e da Diversidade Cultural norteiam o capítulo da Cultura da Carta Magna.

O Art. 210 da CF/1988 regulamenta que os conhecimentos aprendidos pelos alunos devem garantir o respeito aos valores culturais. “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Por sua vez, o Art. 3º da LDB 9294/96 determina que o ensino deve ser ministrado sob os princípios da igualdade, liberdade de aprender, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, o pluralismo de ideias, consideração com a diversidade étnico-racial, dentre outros. E “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada [...] por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (Art. 26, LDB nº 9394/96).

Ao percorrer a leitura desses textos sobre o respeito aos valores culturais, aos saberes dos estudantes, à divulgação da cultura, às características regionais e locais, questiono-me sobre o modo como isso está sendo compreendido por aqueles que fazem o currículo acontecer no cotidiano das escolas.

Pereira (2008) destaca que o cultivo e a valorização das culturas, assegurados pela Constituição, não garantem a elaboração de políticas públicas que realmente possibilitem a inserção dos diversos saberes culturais nas dinâmicas sociais, pois se restringem ao simples ato de considerar e apreciar a diversidade cultural dos grupos ou a uma compreensão de cultura reduzida à noção de lazer e diversão. Na maioria das vezes, está direcionada a uma pequena parcela da população que favorece a cultura hegemônica e tende a homogeneizar identidades e expressões.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2010), inspirada nos princípios constitucionais e na LDB, salientam no Art. 20 que se devem respeitar os tempos culturais e identitários dos estudantes, como um princípio orientador de toda ação educativa. E, para tanto, se devem criar condições para que os estudantes, com sua diversidade, tenham a oportunidade de receber a formação.

Na realidade, fala-se em “respeito”, mas esse, quando é praticado, acontece num espaço demarcado, pois o que se privilegia são os valores do currículo predominante, da

escola que valoriza a quantidade de conteúdos com o único e exclusivo propósito de preparar o(a) aluno(a) para a universidade e para o mercado de trabalho. Os discursos legais que expressam o respeito aos valores culturais regionais objetivam a concretização de algo comum, de caráter uniforme. Respeita, desde que sigam determinados “padrões unitários”, ou seja, respeita, assimila o que é diverso e diferente, segregando as categorias fora da normalidade dominante (SACRISTÁN, 2012).

As Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental/9 anos - Resolução nº 07 de 14 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2013, p. 103) - reiteram que o currículo do Ensino Fundamental, “pedra angular” da Educação Básica, com a base nacional comum complementada pela parte diversificada, deve articular e possibilitar a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, as necessidades dos alunos, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia, o que perpassa todo o currículo, cujos conteúdos que compõem a parte diversificada, serão definidos pelos sistemas de ensino e pelas escolas, de modo a enriquecer o currículo, assegurando a contextualização dos conhecimentos escolares.

No entanto, articular os interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, as culturas e saberes deles é um processo bastante complexo. Vislumbrar debates e proposições que assegurem visibilidade a essas diferenças e diversidades socioculturais é sempre um grande desafio, porém, necessário. Sacristán (1995) ressalta que há muito mais do que aquilo que o currículo, enquanto “documento” consegue registrar. As interações ocorridas entre alunos e professores e, entre os próprios estudantes, ultrapassam os registros do currículo, configurando uma gama de interfaces e outras conexões que, na maioria dos casos, não são captadas e registradas no currículo “oficial”.

Portanto, a proposição legal, a qual determina que se deve articular a formação escolar do aluno com a realidade local, necessidades e características regionais, é relevante, mas não garante a efetividade. Até porque tais discursos podem até constar nas propostas e planos curriculares das escolas, todavia, “o nó” a ser desatado é favorecer essa conexão em um contexto escolar regido por uma realidade que desfavorece tal articulação: a pressão das avaliações externas a serviço de certos indicadores que nunca são submetidos ao debate; imposição de um currículo cada vez mais padronizado junto com as grandes editoras de livros didáticos; e currículos com conteúdos tão fechados que o aluno não vê sequer possibilidade de apostar em outros tipos de conhecimento.

Ainda sobre respeito, outro destaque na referida Diretriz é a questão do respeito aos “tempos culturais e identitários” dos estudantes, a valorização de suas diferenças, experiências e interesses:

[...] no processo educativo, educadores e estudantes se defrontarem com a complexidade e a tensão em que se circunscreve o processo no qual se dá a formação do humano em sua multidimensionalidade.

Na Educação Básica, o **respeito** aos estudantes e a **seus tempos** mentais, socioemocionais, **culturais, identitários**, é um princípio orientador de toda a ação educativa. É responsabilidade dos sistemas educativos responderem pela criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade (diferentes condições físicas, sensoriais e socioemocionais, origens, etnias, gênero, crenças, classes sociais, contexto sociocultural), tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria do percurso escolar [...] (BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica/RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 4/2010, p. 35, [grifo nosso]).

No entanto, sabe-se que o respeito vai além de um texto escrito ou da aceitação de que sejam citados na sala de aula alguns saberes do aluno em momentos isolados, com um ingênuo exercício de introdução da sensibilidade à diversidade cultural e aos saberes e experiências do outro. Respeitar o outro é compreender as subjetividades que constituem diferenças, é inseri-lo de forma que não o anule e silencie, é valorizá-lo como sujeito social, protagonista de histórias de vida reais. Respeitar implica discutir sobre os saberes construídos social e culturalmente pelos estudantes. É colocar em pauta efetivamente, é tornar presente na prática curricular.

Paulo Freire (2003) assevera que desligar a escola do mundo, neutralizar a crítica e impedir que alunos e professores transformem os conhecimentos escolares para refletir e agir sobre as suas vidas e a realidade é uma opção que reflete uma ideologia autoritária, de quem quer produzir alunos, trabalhadores e cidadãos passivos, resignados e submissos. Ensinar exige respeito às necessidades, às curiosidades, aos desejos e às questões que os alunos trazem à escola.

A escola foi dividida em tempos e espaços determinados e estruturados e os estudantes foram hierarquizados dentro deles (VEIGA-NETO, 2002). É necessário rediscutir o que a escola entende por tempo nos processos de aprendizagem. Sabemos que sujeitos diferentes, com histórias diferentes apreendem de múltiplas formas. Considerar o tempo implica em que o olhar da escola se desloque do produto (aprovação/reprovação) para se identificar com os processos de aprendizagem (SAMPAIO, 2002).

O tempo cultural e identitário do aluno deve ser flexível, singular e partilhado segundo características e necessidades dele, assim como as dos outros. Esse tempo na escola precisa

ser qualificado na perspectiva de uma construção social, plural e diversa. Vivido distintamente por cada estudante que compartilha o espaço escolar e os saberes aprendidos com os outros. Isso se concretiza nas relações sociais, que transcende esse tempo concebido de modo linear, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Consiste no processo de produção e socialização das diversas culturas vividas, nas quais constroem, dinamizam e transformam saberes.

É necessário problematizar o desenho curricular das instituições escolares, as referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo os espaços sociais na escola e fora dela, bem como valorizar as diferenças potencializando as formas plurais de produzir os conhecimentos.

Outro ponto é a tão discorrida parte diversificada do currículo, como aquela seção ou âmbito que compreende essas formas diversas que circunscrevem os contextos dos estudantes, o espaço em que os saberes culturais regionais e locais encontram lugar no currículo. Convém discutir sobre como essa “parte” do currículo é interpretada e o que gera na escola em termos de práticas pedagógicas. Está claro que existe uma base que é comum, que fundamenta, regulamenta, norteia em maior grau, dá estrutura, determina os eixos de conteúdos, e uma parte que dá a possibilidade da escola falar sobre o que é diverso, diferente, das experiências dos estudantes, as diversas histórias, saberes e experiências construídas cotidianamente.

O problema, afirma Amorim (2015)¹⁴, é que a parte diversificada fica sempre subalternizada ou submissa. Dedicam-se a olhar a parte diversificada simplesmente como ela poderia ser “incluída” no currículo, quando a proposta deveria ser olhar de outra forma: centrarmos a atenção no que é diversificado, associado ao local, com vínculo às realidades das comunidades, que surjam dos interesses (políticos, éticos, econômicos, culturais, epistemológicos e cognitivos) das pessoas que constituem o espaço escolar. A partir dessa diversificação ou diferenciação, passaríamos ao processo de seleção, organização e invenção dos espaços e tempos escolares, com o auxílio das disciplinas escolares, que se tornariam um “comum partilhado” pela experiência, pela sensibilidade-razionalidade e pela inserção crítica e potente com as culturas. Não uma diversidade entendida como outra síntese que aglutina as diferenças em um tipo de homogeneidade variada e diversa.

Deve-se discutir inclusive a questão da “[...] incorporação de saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, da experiência docente, do cotidiano e

¹⁴ Posicionamento de Antônio Carlos Rodrigues Amorim (Unicamp), Vice-presidente da ANPEd pela região Sudeste, 8 de julho de 2015. Disponível: < <http://www.anped.org.br/news/base-nacional-comum-curriculo-para-a-educacao-basica-em-disputa>>

dos alunos” (RESOLUÇÃO nº 07 de 14 de dezembro de 2010). De acordo com esse documento, a educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes¹⁵. O currículo é entendido como o que se constitui das experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em que se devem articular as vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados, de modo a contribuir para construir *identidades*. E que, portanto, o trabalho educativo deve empenhar-se na promoção de uma cultura escolar acolhedora e respeitosa, que reconheça e valorize as experiências dos alunos, levando em conta a diversidade sociocultural da população escolar e enfatizando o reconhecimento e valorização da cultura local.

A partir dessa perspectiva de desenvolvimento curricular, tudo parece muito mais claro e possível de se executar no “chão da escola”. Entretanto, deve-se ponderar que a materialização de uma educação inscrita nesses discursos não se efetiva tão somente por meio da prescrição ou normas obrigatórias e norteadoras. Na realidade, é uma conquista coletiva que necessita da conscientização e envolvimento de toda equipe escolar, pois as orientações regulamentares desses documentos provocam influências e mudanças no tipo de educação e currículo que se pensa e pratica na escola, sobretudo no que se refere aos conteúdos que são considerados válidos e mais importantes.

Adiciono a esse debate alguns pontos contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL/PCN, 1997), documento que influenciou consideravelmente os debates nas escolas, as formações de professores e a construção de novas propostas curriculares nas escolas, a partir de 1997. Conforme documento introdutório, o próprio termo “parâmetro” comunica a ideia de que se respeitem, de um lado, as diversidades regionais, culturais, e do outro, que se construam referências nacionais que possam dizer quais os “pontos comuns” que caracterizam o fenômeno educativo em todas as regiões brasileiras. Ao mesmo tempo em que contribui para a construção da unidade, busca garantir o respeito à diversidade, que é “marca cultural” do país, por meio de adaptações que integrem as diferentes dimensões da prática educacional.

No documento, destaca-se que é fundamental a escola assumir a valorização da cultura do próprio grupo, pois o conhecimento é, antes de qualquer coisa, uma construção histórica e social na qual interferem fatores de ordem cultural. Assim:

[...] Para que os alunos possam desenvolver capacidades de diferentes naturezas, e, desse modo, poder construir suas identidades e seus projetos de vida, de forma

¹⁵ O conceito de saber é adotado no referido documento, se referindo ao conjunto de experiências culturais, senso comum, comportamentos, valores, atitudes, em todo o conhecimento adquirido pelo estudante nas suas relações com a família e com a sociedade em movimento.

refletida e consciente, é importante levar em conta seus momentos de vida, suas características sociais, culturais e suas individualidades (BRASIL, PCN, Introdução, 1997, p. 86).

Presencia-se novamente o discurso de valorização da cultura dos grupos para que os mesmos construam identidades e projetos de vida e tenham as culturas deles reconhecidas. Em um dos volumes sobre os Temas Transversais, *Pluralidade Cultural*, enfatiza-se a questão da diversidade cultural brasileira e o reconhecimento e valorização das vivências dos alunos e da cultura regional/local, de modo a repudiar toda discriminação baseada em diferenças de raça/etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais e exigir respeito pra si e para os outros (BRASIL, Temas Transversais - Pluralidade Cultural, 1998).

O documento realça que a diversidade é traço fundamental na construção de uma identidade nacional, que marca a vida social brasileira. E a cultura, como código simbólico, apresenta-se como dinâmica viva, e que todas as culturas estão em constante processo de reelaboração, introduzindo novos símbolos, atualizando valores, adaptando seu acervo. No entanto, Canen (2000, p. 144) discute que a pluralidade cultural nos PCN é vista como “[...] estando lá, mas não aqui”, “predomina a perspectiva de educação multicultural que privilegia a abordagem de ‘feira de culturas’, do conhecimento de padrões culturais plurais para a aceitação interpessoal [...]”. É percebido nos temas sugeridos pelo documento um engessamento da pluralidade de identidades culturais em termos de uma homogeneização de grupos culturais específicos. Desconhecem-se, pois, a dinamicidade, os conflitos e as transformações pelos quais grupos culturais constroem identidades híbridas.

Embora a referência aos mais variados grupos possa ser encontrada nesses discursos curriculares, o que, de fato, não localizamos é qualquer tipo de menção a relações, embates ou disputas, os quais são intrínsecos à construção do panorama da diversidade cultural. Freitas (2008) acentua que, mais do que assumir uma postura de valorização da diversidade, se possam concretizar contribuições positivas no contexto escolar, uma reflexão mais ampla sobre a complexidade que constitui as relações históricas entre os diferentes grupos sociais.

Apesar da ampla retórica, a realidade não é bem desenhada assim. Tais linhas norteadoras e “alternativas” de currículo demonstram um repertório de exercícios de direitos e deveres elencados de forma desconectada dos grupos socioculturais plurais que, de fato, constroem e partilham cotidianamente o conhecimento. Segundo Canen (2000), os temas e subtemas elencados para o trabalho com a pluralidade cultural, por exemplo, demonstram tentativas de reconhecimento da pluralidade identitária dos grupos, mas parecem afastados da

realidade concreta do cotidiano escolar. A diversidade cultural é tratada em um tom narrativo que a limita a fatos históricos ou a ritos e costumes. E, ainda que se especifique que deve levar em conta “[...] as características culturais locais, a ênfase na necessidade de compreensão da ‘complexidade do país’ reduz a pluralidade cultural a uma perspectiva ‘macro’, em detrimento de sua articulação com os universos culturais dos alunos que chegam às escolas” (p. 144).

Macedo (2009) observa que esse documento, o PCN, ao mesmo tempo em que é excessivamente diretivo nos volumes dedicados às disciplinas clássicas, deixa inúmeras lacunas ao tratar dos temas transversais. Esses parâmetros nos põem de novo diante de um problema antigo na área do currículo: as disciplinas tradicionais não dão conta de um conjunto de questões postas pela realidade vivida pelos alunos. Na literatura pedagógica, foi sempre uma constante a preocupação de trazer a realidade para dentro da escola, o que gerou várias respostas, mas ainda deixa questões sem solução:

Os PCN assumem uma postura aparentemente alternativa. Baseado em autores conteudistas, o documento aponta a importância das disciplinas para que os alunos dominem o saber socialmente acumulado pela sociedade. Por outro lado, ‘há questões urgentes que devem ser tratadas, como a violência, a saúde, o uso de recursos naturais, os preconceitos, que não tem sido diretamente contemplado por essas áreas’. Poderíamos então perguntar: se o saber socialmente acumulado não dá conta de entender a realidade e seus problemas mais urgentes, porque ele é tão importante e central na escola? [...] Os PCN não nos respondem, apenas apresentam mais um conjunto de temas que deveria ser tratado na escola, mas sem se configurar em disciplinas (MACEDO, 2009, p. 144).

É possível, por um lado, vislumbrar nesse e nos demais documentos, a sugestão de um olhar para os temas da realidade, para os complexos e diversos contextos, indicando não apenas procurar respeitar essas singularidades, mas também considerá-las no contexto escolar e no currículo. Por outro lado, afirma a necessidade de construir referências comuns, propõe um dado conjunto de conhecimentos necessários ao exercício da cidadania, priorizando os conhecimentos científicos acumulados pela história das disciplinas, os quais são considerados válidos e relevantes, subalternizando os outros saberes nessa hierarquia disciplinar.

Viana (2003) chama atenção acerca da ausência do conceito de *cultura popular* no tema Pluralidade Cultural - PCN, ressaltando o fato de que, nas escolas públicas, os alunos são, majoritariamente, oriundos dos segmentos ditos populares. Para a autora, a inclusão do conceito de cultura popular na discussão curricular implicaria considerar as relações interculturais, visto que não se pode pensar em cultura popular sem levar em consideração a

dimensão conflituosa das relações sociais, da proposta do diálogo, do debate sobre o que é “popular”.

Assim, os PCN como a concretização de uma proposta ministerial e também de forças políticas nacionais e internacionais que reúne uma diversidade de vozes e interesses, atravessados pelo discurso de especialistas, apresentam orientações que deixam lacunas no que se refere à possibilidade de pensar sobre as desigualdades e a necessidade de novos olhares e posturas frente às diferenças culturais.

Diante dos pontos analisados, posso inferir que os princípios e linhas orientadoras dos documentos citados, embora cooperem para assegurar o direito à educação, à cultura, à diversidade cultural, ao pluralismo de ideias, os impactos, em termos reais e práticos, não suscitam a necessária inserção e visibilidade dos saberes culturais produzidos e inventados nos diversos contextos escolares. Entendo que isso ocorre por conta dos próprios limites desses discursos comprometidos com um dado projeto de poder, pelo qual tais retóricas respondem. Assim como pelo contexto real das escolas, em que professores são obrigados a produzir currículos para atender às exigências das avaliações nacionais e, prioritariamente, preparar o aluno para o mercado de trabalho.

Ao falar sobre as políticas educacionais e suas bases legais, Gomes (2012, p. 668) destaca que:

[...] não se educa “para alguma coisa”, educa-se porque a educação é um direito [...]. O objetivo da educação e das suas políticas não é formar gerações para o mercado, para o vestibular ou, tampouco, atingir os índices internacionais de alfabetização e matematização. O foco central são os sujeitos sociais, entendidos como cidadãos e sujeitos de direitos. Essa interpretação tem sido adensada do ponto de vista político e epistemológico pelos movimentos sociais ao enfatizarem que os sujeitos de direitos são também diversos em raça, etnia, credo, gênero, orientação sexual e idade, entre outros. [...] essa diversidade tem sido tratada de forma desigual e discriminatória ao longo dos séculos e ainda não foi devidamente equacionada pelas políticas de Estado, pelas escolas e seus currículos.

Os discursos sobre respeito, reconhecimento e valorização da experiência do(a) aluno(a) e da cultura local, flexibilidade curricular, autonomia da escola, respeito às diferenças culturais, superação da discriminação e preconceito, promoção da tolerância e solidariedade, se abrigam na perspectiva de uma “construção comum”, garantidora da paz, do consenso, projetando homens fundamentalmente competentes para o mercado, sem discutir a relevância da multiplicidade de experiências culturais que constituem a escola e as produções históricas dos grupos.

Nesse cenário, a questão das diferenças, identidades culturais e saberes diversos se articulam e transitam em perspectivas que hierarquizam culturas que se pretendem nacionais e uniformes, “[...] evitando uma análise que localize, nas estruturas de poder, a origem das discriminações que calam as vozes de grupos socioculturais diversos, em práticas pedagógicas que privilegiam padrões culturais dominantes” (CANEN, 2000, p. 145). E, ainda que, no nível do discurso, tais aportes legais e norteadores esboçam uma aparência intercultural, fica claro que tal perspectiva não se sustenta, ela se dilui em um discurso no qual predomina uma perspectiva de educação multicultural para a aceitação e um mero conhecimento de manifestações culturais e ritos diversificados. Uma visão de cultura que ignora a dinamicidade, a hibridização de culturas e fundamentalmente os conflitos culturais.

A autora adverte que devemos desconfiar dos discursos sobre o respeito e a tolerância às diferenças, isso porque o que pode estar em jogo é a “adaptação” e encaixe dos “diferentes” ao modelo hegemônico, não importando a violência exercida sobre as diversas culturas, saberes, raças e etnias. Para Lopes (2009, p. 74), “[...] ao mesmo tempo em que se afirma a flexibilidade das diretrizes e parâmetros curriculares, efetiva-se uma política de controle dos limites da diversidade pela aplicação de padrões comuns via avaliação centralizada nos resultados” e que, reconhecidamente, a distribuição de conhecimento na escola não é igualitária.

Num contexto cultural mundializado e em sociedades marcadamente excludentes, permanece como questão a ser resolvida a organização de propostas curriculares que efetivamente trabalhem com as diferentes culturas, de modo a favorecer relações sociais mais democráticas na escola. Isso requer uma transformação não apenas de conteúdos e métodos ensinados, mas dos princípios epistemológicos e sociológicos com os quais se interpretam os conhecimentos. Exige também que se deixe de conceber o conhecimento como pronto, acabado, neutro, sem caráter histórico, sem marcas de classe e interesses (LOPES, 2009).

Os grupos com suas culturas e saberes operam por meio de conexões sociais e históricas, em contínua construção, desestabilização e reconstrução. Estabelecem relações e trocas, cujas diferenças implicam em conflitos, negociações e reciprocidades. O respeito e reconhecimento dos saberes identitários do outro se constrói na prática social, na valorização da pluralidade de vozes culturais das diferentes realidades locais. Se há a necessidade de uma base curricular comum para todo o país, que sejam atendidas também as particularidades locais. Isso seria compreensível e coerente.

Para tanto, deve-se conceber um currículo fluido, que se faz de acordo com a demanda que o constitui e pela qual ele atua. Um currículo e suas políticas para além da prescrição, não

apenas como uma seleção de saberes para compor o rol de conteúdos escolares, mas enquanto produção de conhecimentos, de culturas e de identidades. Identidades que produzam sentidos e significados os quais precisem ser anunciados, dialogados, negociados de modo dinâmico e efetivo na produção curricular. Um currículo pensado e trabalhado numa perspectiva intercultural, como “[...] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade” (WALSH, 2001, p. 10).

Ressalto que não pretendi, em hipótese alguma, desprestigiar ou desconsiderar a importância das normas legais que regulamentam e orientam as políticas curriculares, pois estou consciente da necessidade do estabelecimento delas para a organização da escola. No entanto, ressalto que a política não é feita e finalizada no momento legislativo, os textos necessitam de releituras, debates e novas proposições para efetiva concretização. Os processos educativos são flexíveis, dinâmicos, históricos e com constantes reinterpretações. Estão para além dessas instâncias e para além dos padrões e princípios instaurados por elas.

Propus, na realidade, uma problematização sobre determinados discursos legais e normativos que embasam as políticas curriculares, as quais são “públicas”, se efetivam em diversos lugares, por meio de diferentes pessoas, com histórias, expectativas e concepções distintas, que não podem se sujeitar a uma única lógica de conhecimento. Daí o sentido de discutir sobre o “perigo das histórias únicas” no início desta seção.

Assim, com o intuito de entender as implicações dessas políticas e discursos curriculares para as escolas, em contextos locais e cotidianos, serão apresentados e discutidos no próximo tópico a composição e o processo de construção das propostas curriculares do Ensino Fundamental das escolas da rede municipal de Parintins (AM).

1.2 Currículos das escolas municipais de Parintins (AM): saberes locais e identidades culturais dos estudantes

Na perspectiva de pensar o currículo como espaço de construção social e produção de conhecimentos em que se constroem e partilham significados e identidades, pretendo nesse tópico discutir sobre as propostas curriculares das escolas de ensino fundamental no município de Parintins (AM) e analisar como esses documentos curriculares, em contexto amazonense, têm sido pensados, planejados e efetivados nas escolas.

Os aspectos abordados se referem aos conteúdos curriculares que constam nos currículos das escolas de ensino fundamental, 9º ano, da rede municipal, para identificar quais

conhecimentos/objetivos/princípios constituem as Propostas Curriculares, suas concepções e perspectivas e discutir como os saberes locais do contexto amazonense são referenciados e abordados nesses documentos.

Ao manter contato com a equipe da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Parintins, no início de 2015, em cumprimento às normas éticas para a pesquisa, solicitei da coordenadora do Ensino Fundamental a Proposta Pedagógica que norteava em linhas gerais os currículos das escolas municipais. Entretanto, só foi disponibilizada a Proposta de Implantação do Ensino Fundamental de 09 anos no sistema municipal, ano 2008. A coordenadora assegurou que as escolas estavam em processo de debate, elaboração e revisão dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP).

Não foi possível ter acesso a esses projetos em todas as escolas, somente 03 (três) disponibilizaram, as demais afirmaram que o PPP estava em fase de conclusão e que não podiam ceder, outros alegaram que estava em processo de revisão, sem condições de compartilhá-lo. O interesse pelo PPP era para identificar quais fundamentos e concepções nortearam a construção da proposta curricular, uma vez que nela só constava uma exposição dos conteúdos programáticos das disciplinas, as competências e habilidades.

Certifiquei-me de que os Projetos Políticos Pedagógicos pesquisados (2011, 2012, 2013) não implicaram nenhuma mudança no currículo, pois a proposta perdura há cerca de 10 (dez) anos sem alteração e a organização e seleção dos conteúdos, por parte dos docentes, limitam-se a posicionar os conteúdos e distribuí-los em bimestres.

No ato da entrevista, ao dialogar com os professores, foi possível identificar as seguintes declarações sobre o processo de elaboração e organização da proposta curricular:

Essa proposta que usamos já vem pronta. Ela já tem mais ou menos 10 (dez) anos que não é reformulada. Na verdade, a proposta do 6º ao 9º ano é a mesma, não muda nada. Por exemplo, o assunto fonema aparece do mesmo jeito em todas as séries. Fica a critério do professor organizar de acordo com a turma. E as formações que recebemos não vêm para tratar de propostas de currículo, mas para ver a questão dos descritores para as provas pensando nas avaliações externas, no caso né! Mas não pra tratar do currículo, das propostas (DOCENTE - ESCOLA A)

Na verdade, a proposta já vem elaborada, chega às nossas mãos assim como está. O que fica na nossa responsabilidade é pegar a proposta e, a partir do nosso planejamento mensal, bimestral, ver o conteúdo que vamos trabalhar. Mas, também podemos inserir assuntos que o aluno tenha necessidade. Por exemplo, esse ano, ao invés de começarmos com Potenciação/Radiciação, colocamos primeiro as operações básicas, porque os alunos têm muita deficiência nesse assunto (DOCENTE – ESCOLA C).

Bom, me lembro somente de uma vez, em 2006 quando fomos chamados a elaborar uma proposta curricular de Língua Inglesa, porque se tratava de um projeto de

elaboração e até agora é a que está em uso. E a proposta do 8º e 9º ano é a mesma proposta, e nisso eu tenho dificuldade, mas eu procuro adequar a cada nível. Não temos suporte e nem uma formação adequada às nossas necessidades. E temos muitos problemas, pois existem estudantes que não dominam a leitura e escrita nesse nível de ensino (DOCENTE – ESCOLA D).

Bom, nós no início do ano nos reunimos para ver por disciplina os conteúdos. A proposta da escola vem da SEMED. Mas eu confesso que não vou muito por ela. E já vejo essa proposta há um longo tempo sem mudanças. O que fazemos aqui na escola é reunir quinzenalmente para selecionar os conteúdos daquele bimestre, aí, mudamos a posição dos conteúdos e colocamos outros temas e conteúdos na hora da aplicação, não no planejamento, nem na proposta (DOCENTE - ESCOLA F).

Verifica-se que os professores não participam da elaboração das Propostas Curriculares e as mesmas não são discutidas criticamente pelos coletivos da escola. A Proposta Curricular vigente está sob a mesma estrutura a cerca de 10 (dez) anos e foi elaborada por uma equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Desporto – SEMED. Não foi possível obter resposta sobre quais princípios norteadores, critérios e orientações político-pedagógicas embasaram tal documento uma vez que os docentes afirmaram não terem participado dessa construção na época, tampouco participaram recentemente de algum processo de debate, avaliação ou revisão da proposta.

Ao analisar os escritos que compõem a proposta, questionei sobre que concepções, perspectivas e princípios nortearam tal construção, pois um currículo ou proposta pedagógica reúne tanto bases teóricas quanto diretrizes práticas neles fundamentadas, entre outros aspectos pedagógicos que viabilizam a sua concretização. Entretanto, não foram identificadas, nesse documento, as bases teórico-metodológicas para sua construção.

Para dar mais visibilidade às Propostas Curriculares, elenquei no quadro abaixo os principais tópicos dos conteúdos das disciplinas curriculares, exceto a Proposta de Artes, que será analisada posteriormente, conforme lógica de análise elegida por mim.

Quadro 01
Propostas Curriculares – (9º ano do Ensino Fundamental)

MATEMÁTICA	
Competências/Habilidades	Conteúdos
• Valorizar a troca de experiências com seus pares como forma de aprendizado; • Confiar em suas possibilidades diante de situações-problema • Realizar as operações que envolvam radiciação e potenciação • Compreender e resolver equações • Representar graficamente coordenadas	• Números e Operações: Potência; Radicais • Grandezas e Medidas: Equações do 2º grau (completas e incompletas, fórmula de Báskara, propriedades das raízes); Funções. • Espaço e Forma: Perímetros, áreas e volumes; Semelhanças (razão e segmentos; relações métricas) • Tabelas e gráficos

- cartesianas - Identificar tipos de função - Perceber e relacionar as formas geométricas - Compreender o Teorema de Tales - Aplicar relações métricas nos triângulos	- Médias, modas e medidas - Probabilidades, noções de amostras e populações. - Aplicações de porcentagem
LÍNGUA PORTUGUESA	
Competências	Conteúdos
- Manifestar ideias, sentimentos, experiências de forma clara e ordenada; - Utilizar expressão oral para trocar ideias - Narrar textos literários e histórias conhecidas - Descrever personagens, cenários e objetos - Ler e discutir textos a mídia eletrônica - Usar adequadamente a biblioteca - Produzir diferentes tipos e gêneros textuais, considerando letras, sílabas e classificação. - Conhecer e utilizar diferentes palavras, considerando o contexto - Perceber os diversos sentidos produzidos por diferentes tempos verbais - Consultar fontes autorizadas de registros ortográficos (dicionário) - Aplicar conhecimento sobre classes gramaticais	- Linguagem oral: relatos, escuta ativa, narração de histórias, descrição de pessoas e lugares, discussões de fatos, dramatização de textos - Linguagem escrita: produção de textos, revisão e reescrita de textos; linguagem formal e informal, produção de diversos tipos de textos. - Estudo da Língua (contextualizada): Fonética/Fonologia; Morfologia - Semântica - Sintaxe - Figuras de linguagem
GEOGRAFIA	
Competências	Conteúdos
- Localizar o continente europeu no mapa; - Identificar e caracterizar os continentes: Europeu, Africano e Asiático; - Conhecer e compreender as desigualdades sociais do continente africano, associando-os a outros continentes; - Reconhecer a importância do povo africano - Valorizar o patrimônio sociocultural a partir de conhecimentos sobre a luta do negro; - Desenvolver postura crítica que restringem a participação social, econômica e política das parcelas significativas da população; - Observar a divisão dos continentes; - Conhecer e conceituar os grupos econômicos; - Identificar as paisagens naturais de cada continente.	- Continente Europeu: localização; divisão política, limites, área, população, aspectos físicos. - União Europeia - Continente Africano: localização; divisão política, limites, área, população, aspectos físicos. - Regiões da África. - Problemas sociais: fome, doenças. - Continente Asiático: localização; divisão política, limites, área, população, aspectos físicos, regiões da Ásia, oriente médio...
HISTÓRIA	
Competências	Conteúdos
- Compreender a formação da República brasileira - Entender a estrutura política do início do período republicano; - Compreender as formas de dominação de poder no Brasil republicano; - Conhecer e caracterizar os motivos e o significado da 1ª guerra mundial para o século XX; - Conhecer o cenário mundial onde ocorreram conflitos mundiais; - Compreender o que foi a união socialista;	- Mundos e Confrontos: Brasil – a construção da república; - Revolutas sociais: da Vacina; da Chibatada; de Canudos; do Contestado; - A 1ª guerra mundial; - A revolução socialista; - A crise mundial: autoritarismo e totalitarismo; - O Brasil: A República; - Era Vargas; - A 2ª Guerra Mundial e o fim da ditadura Vargas;

• Entender a ascensão dos Estados Unidos; • Identificar as características da era Vargas; • Compreender a 2ª Guerra Mundial; • Compreender o conceito de neoliberalismo; • Compreender o que foi a Guerra Fria.	• A Guerra Fria; • O Brasil da Democracia; • América em busca da Democracia; • A crise do Socialismo; • O Neoliberalismo.
EDUCAÇÃO FÍSICA	
Competências	Conteúdos
• Estudar sobre a influência da vida ativa para a manutenção da saúde; • Ampliar a participação no desporto institucionalizado • Estudar as formas básicas de condicionamento físico; • Verificar, analisar e informar o desenvolvimento dos alunos através das medidas antropométricas; • Manter o respeito mútuo, a dignidade e a solidariedade em situações lúdicas e esportivas; • Manter relações equilibradas e construtivas com os colegas, respeitando características físicas e desempenho de cada um.	• Medidas antropométricas; • Importância das vestimentas para a prática de educação física; • Ginástica geral; • Educação postural; • Primeiros socorros; • Aptidões físicas; • Iniciação aos desportos individuais; • Tênis de mesa; • Atletismo; • Iniciação aos desportos coletivos; • Atividades rítmicas e expressivas; • Atividades cívicas e sociais; • Atividades sócio-esportivas.
ENSINO RELIGIOSO	
Competências	Conteúdos
• Perceber o exercício do poder como bem comum, um meio para buscar a justiça; • Entender as leis das diferentes tradições religiosas • Respeitar o diferente, demonstrando afeição pelos outros; • Conhecer e respeitar os direitos da pessoa humana; • Entender a relação homem/mulher como sacramento divino; • Entender que no âmbito familiar acontecem as experiências as quais nos humanizam e nos caracterizam como seres sociais; • Reconhecer o papel do homem na promoção de valores éticos e morais; •	• O exercício do poder como meio da busca da justiça • As tradições religiosas e suas leis • Homem, natureza e Sociedade: importância da autoestima positiva; interação com o meio ambiente; convívio familiar; o papel da família no desenvolvimento da sociedade. • Valores éticos e morais na produção do bem comum: amor, liberdade, respeito, solidariedade e honestidade.
CIÊNCIAS NATURAIS	
Competências	Conteúdos
• Compreender a história evolutiva dos seres vivos; • Reconhecer o neurônio como unidade estrutural e funcional do sistema nervoso • Conhecer algumas drogas que afetam o sistema nervoso central; • Caracterizar o aparelho reprodutor masculino e feminino e as mudanças no corpo; • Compreender a biotecnologia como meio para suprir necessidades humanas • Identificação da atração gravitacional da terra; • Reconhecer diferentes fontes de energia; • Investigação de processos de extração e produção de energia; • Conhecer que substâncias formam diferentes tipos de reações químicas.	• Vida e Ambiente: A evolução da vida; Ciclos reprodutivos. • Ser humano e Saúde: funções; sistema nervoso e endócrino; sexualidade e reprodução; doenças sexualmente transmissíveis; • Biotecnologia • Terra e universo: Forças; Trabalho e máquinas; Princípios da Dinâmica. • Tecnologia e Saúde: a química no cotidiano; as transformações dos materiais; ligações e reações químicas; energia; compostos orgânicos.

Fonte: Escolas da rede Municipal de ensino, Parintins Amazonas, 2014/2015.

Nesse quadro descritivo é possível constatar um rol de conteúdos disciplinares acompanhado de um quadro de competências/habilidades a serem desenvolvidas no processo de formação do estudante. Os conteúdos que compõem as propostas concernem, sobretudo, ao conhecimento de conceitos e princípios teóricos que parecem apontar para o desdobramento de capacidades e experiências instrutivas regidas pelas sequências lógicas das matérias.

Cortella (2003), sobre a escola e a construção do conhecimento, afirma que o conhecimento não pode ser reduzido apenas à modalidade científica, pois outras modalidades – conhecimento estético, religioso, afetivo – também estão direta e extensivamente presentes no contexto escolar. O autor aponta como uma questão crucial, a concepção sobre o *conhecimento*, pois, no mais das vezes, esse é entendido como algo acabado, pronto, encerrado em si mesmo, sem conexão com a produção histórica.

O educador nega (com ou sem intenção) aos alunos a compreensão das condições culturais, históricas e sociais de produção do conhecimento, reforça a mitificação e a sensação de impotência e incapacidade cognitiva dos mesmos. Todavia, todo conhecimento está úmido de situações histórico-sociais; não há conhecimento absolutamente puro, sem nódoa. Todo conhecimento está impregnado de mudança cultural (CORTELLA, 2003). Tal concepção de conhecimento se contrapõe aos enfoques instrumentais e enciclopédicos do ato de conhecer, aquela que não restringe a escola à cumpridora e transmissora do conhecimento técnico, mas que questiona os tipos de conhecimentos selecionados, as variações históricas, os elementos culturais e os vínculos com a realidade concreta. Pensar nos conhecimentos/saberes associados à realidade dos (as) estudantes implica na possibilidade de inserção crítica e de transformação dessa mesma realidade.

Percebe-se, nos conteúdos das propostas, uma invisibilidade aos saberes identitários locais, privilegiam-se os conceitos, noções, explicações e temas subordinados à lógica instrumental, voltados para uma racionalidade, sobretudo, cientificista, homogênea e universal, silenciando os saberes gerados pelas relações cotidianas, pelos saberes da experiência, dos vínculos de pertencimento, das práticas culturais construídas pelo sujeitos locais

Outro ponto a discutir sobre o conteúdo das propostas curriculares é a descrição das “competências e habilidades”. É necessário problematizar quais as concepções que permeiam esses termos e como influenciam na elaboração e concretização dos currículos escolares, ou seja, sobre o que aponta o processo de ensinar/aprender disposto em uma listagem de conteúdos, com competências e habilidades correspondentes.

Sousa e Pestana (2009) destacam que a emergência do tema competência como objeto de políticas públicas no Brasil, esteve inicialmente associada às discussões sobre a qualidade do ensino e da educação. Em seguida, o tema incorporou-se às reformas curriculares da educação básica, propostas na segunda metade da década de 1990; e apresentou-se como tema relevante durante o desenvolvimento e a implantação dos sistemas de avaliação educacional de âmbito nacional, regional ou mesmo local, inclusive em avaliações internacionais das quais o Brasil participou.

Segundo esses autores, as iniciativas da gestão pública e de organizações corporativas da educação, para corrigir e ampliar o desempenho da área educacional, têm apostado em processos de formação para competência. Contudo, tais iniciativas parecem não ser suficientes ou mesmo adequadas para superar as graves deficiências e desigualdades da educação brasileira e, tampouco, para resolver as dificuldades dos sistemas de ensino em cumprir grande parte dos objetivos manifestos e possibilitar aos indivíduos o “pleno” desenvolvimento de seu potencial e a sua preparação para participação na vida social, no trabalho e na democracia.

Acredito que os textos curriculares, quando associam a noção de competência à necessidade de apreensão dos saberes escolares de modo utilitarista, excessivamente, técnico e pragmático, deixam muitas lacunas. Nesse sentido, Silva (2009) afirma que a experiência como prática dos conhecimentos adquiridos, se reduzida à aplicação, cria no aluno a ideia de que o conhecimento se limita a dar respostas imediatas às situações e problemas do dia a dia, restringe a possibilidade de que se tome o conhecimento como objeto da experiência. Reproduzem-se os limites postos pelo currículo disciplinar e sequencial, pois não realiza a inversão necessária - não permite o aprendizado e o exercício da reflexão crítica com a profundidade que a formação humana exige.

Costa (2005) também adverte sobre a preocupação de colocar o conhecimento em função da competência, o que pode resultar numa lógica reducionista, em que o mesmo é interpretado como um meio de treinamento e execução de tarefas.

Assim, com base nos conteúdos das propostas curriculares apresentados, e tomando como exemplo a disciplina “Ciências” (Quadro 01, p. 51) cujas competências a serem desenvolvidas são: *compreender a história evolutiva dos seres vivos; reconhecer o neurônio como unidade estrutural e funcional do sistema nervoso; caracterizar o aparelho reprodutor masculino e feminino e as mudanças no corpo; identificar a atração gravitacional da terra; reconhecer diferentes fontes de energia, etc.*, é possível afirmar que tais competências parecem reduzir os conhecimentos a serem alcançados a uma ciência meramente conceitual,

centrada numa perspectiva a-histórica, num processo de transmissão-recepção, reduzida a objetivos instrucionais, que prioriza a memorização e reprodução de conceitos, o vocabulário técnico, as fórmulas.

Sobrevém a ideia que a lista de conteúdos se apresenta desvinculada das vivências dos estudantes, mas sabe-se que os conhecimentos e saberes dessa disciplina curricular, como das demais, não são independentes dos contextos sociais e históricos construídos dinamicamente, não acontecem de modo estanque, fragmentado e descontextualizado. Porém, as competências citadas, desenvolvidas pela via do ensino de Ciências, precisam considerar as questões vivenciais dos estudantes, a interpretação das ocorrências que o cercam, as problematizações e concepções que circulam o mundo da ciência, para que os mesmos não sejam meros espectadores.

É certo que o conhecimento como cultura está incorporado na tecnologia, nos conhecimentos científicos universais, nos registros históricos da sociedade, nas culturas gerais, necessários ao desenvolvimento do país e dos sujeitos sociais. No entanto, almeja-se que os(as) estudantes redescubram o conhecimento científico historicamente acumulado e que tais conhecimentos não se alojem nos currículos de modo definitivo e fixado, nos quais as habilidades escolares estejam a serviço do mercado. Os discursos das propostas parecem circundar, sobretudo, em torno das características cognitivas e afetivas, como capacidade de resolver problemas, trabalhar em grupo, aprender a agir de modo cooperativo, dentre outros. O que demonstra um currículo situado somente a favor de determinada demanda social. Os temas/conteúdos apontam para a linearidade de conceitos e a padronização de saberes.

Segundo Macedo (2013), a educação precisa saber lidar com o sujeito singular, com os diferentes saberes. Um currículo que projeta uma tecnologia de controle que sufoca a possibilidade de emergir a diferença, não possibilita que os sujeitos se reinventem, redescubram caminhos, produzam e transformem os próprios cotidianos. Cotidianos penetrados por questões políticas, sociais e culturais.

Lopes (2009) defende que uma alternativa às prescrições que contém nas propostas curriculares, seria investir em uma escola que não seja meramente um espaço de cultura imposta, mas um ambiente cultural propício para dialetizar com os saberes e práticas imersos em uma cultura local. Tal dialética deve proporcionar aos indivíduos contestar o que está imposto e ter o conhecimento científico como uma das possibilidades que faz parte da cultura.

Paulo Freire, em *“A importância do ato de ler”*, enfatiza 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 tablets de conhecimentos que devessem

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 significação profunda dele (FREIRE, 1994).

Desse modo, as horas e anos que os alunos passam na escola aprendendo coisas que não contribuem de modo significativo para a formação humana, acabam por se constituir como algo mecânico e obrigatório, apenas como um trampolim para obter um diploma, uma profissão. Lopes e Macedo (2011) referenciam uma obra de Williams¹⁶ na qual ele salienta que a educação tende a ser tratada como se fosse uma abstração e o currículo como se fosse um corpo estabelecido de conhecimentos a serem ensinados e aprendidos. Usualmente, não se problematiza a seleção de conteúdos do currículo, apenas a distribuição: em que quantidade, em que período de tempo, em que série.

Não se pode conceber um currículo restrito às disciplinas, a uma tabela de conteúdos, competências/habilidades, objetivos, mas, ao contrário, pensá-lo como ação articulada e impulsionada por diversas relações sociais cotidianas no espaço escolar, como um campo que deve ser contestado e construído conjuntamente, um espaço de luta, de apreensão e negociação de conhecimentos, conscientemente elaborados, de respeito e valorização das identidades dos grupos.

Quanto aos conteúdos das demais disciplinas apresentadas nas propostas, é possível identificar o que se pretende que o aluno alcance e aprenda na escola. De um lado, em determinadas disciplinas, que ele seja competente e hábil para: realizar operações e equações, localizar, representar graficamente, identificar funções, aprender formas e fórmulas, compreender teoremas, conceitos, estruturas. Assim como, desenvolver postura crítica, ampliar a participação social, manter relações equilibradas, dignidade e solidariedade, respeitar o diferente, manifestar ideias, sentimentos e experiências, saber aplicar os conhecimentos. Entretanto, não fica claro na proposta como tais propósitos poderão ser efetivados na prática pedagógica.

Recorri à “Proposta de Implantação” (2008) – Documento que organizou o sistema de 09 anos do EF - cedida pela SEMED, a qual dispõe nos objetivos ser um instrumento para nortear o trabalho pedagógico frente às novas exigências legais; reorganizar o currículo, metodologias, propostas, tempos, espaços, horários, contextos, experiências educacionais,

¹⁶ WILLIAMS, Raymond. Education and British society. In: _____. *The long revolution*. London: Harmondsworth Penguin Books, 1961. p. 145.

ampliando a noção de conteúdo para além de conceitos, a fim de garantir que as crianças e jovens possam ter assegurada a permanência na escola.

O principal fim do documento foi garantir às crianças de 06 (seis) anos o ingresso ao ensino fundamental de 09 (nove) anos, conforme a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 que alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

Ao analisar o documento, o qual, de acordo com os docentes não implicou em alterações no desenho curricular das propostas, exceto no que corresponde ao acréscimo de mais um ano no ensino fundamental, o mesmo se configura em uma sequência de exposições das bases legais, orientações gerais para as metodologias de alfabetização e letramento, formas de ingresso e matrícula, estrutura do ensino fundamental de nove anos na rede municipal e sobre a “Concepção de currículo/Proposta curricular”.

Sobre esse último aspecto, compondo o texto de 01 (uma) lauda, apresenta-se os objetivos que embasam a construção dos currículos, com a ideia de garantir ao cidadão uma educação de qualidade por meio de um currículo de construção coletiva e contínua, que ultrapasse a reprodução de saberes, capaz de tornar os alunos cidadãos íntegros, autônomos e críticos. Percebe-se que se repetem alguns discursos das bases legais e dos PCN – *a formação de cidadãos críticos, autônomos, competentes, com uma formação profissional de qualidade* - o que pode explicar, em parte, porque as propostas curriculares seguem esse formato.

Ao analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) de 02 (duas) escolas que disponibilizaram o documento, foi possível verificar que, no tocante ao conteúdo das propostas, não houve reelaboração considerando as proposições contidas no texto, embora constem nos projetos políticos pedagógicos analisados, concepções de currículo que não se configuram como “camisa de força”, mas que possibilitam a “valorização da bagagem cultural” dos alunos. O texto a seguir confirma tal proposição:

A concepção de currículo, adotada pela escola [...] pretende ultrapassar a estrutura linear e compartimentalizada das disciplinas isoladas e desarticuladas. Não é uma ‘camisa de força’, [...] busca relações de reciprocidade e colaboração entre as diversas áreas em uma atitude dialógica e permanente, necessária à compreensão das múltiplas relações que constituem o mundo da vida, no qual os sujeitos organizam-se e interagem construindo saberes e culturas. O currículo deve redimensionar, constantemente, os espaços e tempos escolares, revendo concepções e práticas pedagógicas. [...] é um conjunto de atividades, carregadas de sentido, que indica os caminhos, mudanças, atalhos, alterações significativas em busca da aprendizagem dos alunos. Ultrapassa a reprodução de saberes e fazeres, possibilitando a troca de experiências e a construção de aprendizagens significativas. Considera a bagagem cultural do aluno (PPP, Escola Municipal de Parintins, AM, 2015, s/p).

Ou seja, refere-se a um currículo planejado de modo aberto, que possibilita o diálogo, indica caminhos, admite mudanças, ultrapassa a reprodução de saberes e possibilita a troca de experiências e a construção da aprendizagem do aluno de modo significativo, considerando as múltiplas relações e vivências. No entanto, tais pressupostos não implicaram em mudanças na organização das propostas curriculares, estas parecem não ter sofrido alterações por conta desses discursos mais críticos, abertos e articulados.

Em relação às Propostas Curriculares, é necessário questionar o processo de elaboração das mesmas, especialmente do papel docente na organização e construção destes documentos que norteiam as ações da escola. Os professores expuseram:

Nós não temos assim uma participação na elaboração do currículo. Vou ser sincera, eu não posso falar uma coisa que não acontece. Eu até gostaria que tivesse. Um apoio pra mim são os meus projetos de ciências. Eu trabalho muito assim e gosto muito, pois assim o aluno consegue aprender. Eu apresento aos colegas, eles gostam e aí eles vão vendo como podem trabalhar. Mas eu gostaria que nossas propostas pedagógicas fossem melhoradas. Ainda tem outro problema, o que tem na proposta não corresponde às cobranças de conteúdos nas avaliações nacionais (DOCENTE – ESCOLA A).

Bem, nós fazemos todo começo de ano, período, bimestre essa seleção dos assuntos. Nós fazemos um encontro com professores da área de Matemática. Aí, nós fazemos algumas adaptações do currículo referente à proposta. Alguns conteúdos que não estão de acordo com a realidade da escola, naquele momento, mudamos de posição, a ordem, o que deve ir para o primeiro, segundo ou terceiro bimestre. Isso de acordo com cada ano. Por exemplo, esse ano nós teremos a Prova Brasil, então, a gente trabalha muito com os descritores. O que a proposta nem contempla direito (DOCENTE – ESCOLA C).

Na verdade, sendo bem realista, a participação é pouca. Às vezes eu até digo que nem me vejo como uma atriz participante desse processo. Até porque o currículo ele já vem pré-elaborado, nós não temos autonomia para construí-lo, nem participar do processo de elaboração. Nós somos meros receptores, mas aquilo que nos é permitido, em termos de reorganização, a gente procura fazer [...] (DOCENTE - ESCOLA D).

Bom, é mais na parte do acompanhamento mesmo do currículo que já vem elaborado da SEMED. Aí, nós fazemos uma seleção do que vai ser trabalhado no bimestre e colocamos a questão dos valores que não vêm nas propostas curriculares. Essa é a nossa participação. A gente se reúne e divide os assuntos que serão trabalhados (DOCENTE - ESCOLA E).

Alguns aspectos puderam ser identificados nos depoimentos dos docentes: *conteúdos fixados, centralização no processo de elaboração curricular, demasiada preocupação com as avaliações nacionais externas – currículo em função dessas avaliações; ausência de debates, discussões e autonomia na seleção dos conteúdos por parte da equipe escolar.*

Tais posições ratificam que as propostas não se constroem com a participação dos sujeitos envolvidos no cotidiano escolar. O que existe é uma proposta única, com uma seleção de conteúdos inflexíveis, estáveis e que geram empecilhos e possibilidades de mudança concreta.

Kramer (2009, p. 171) contesta essa concepção:

Pensar uma proposta pedagógica única pressupõe pensar em um conceito uniformizador de criança, de jovem, de adulto, de professor, de diferenças – de etnia, sexo, classe social ou cultura. Ao contrário, uma proposta pedagógica ou curricular para a educação [...] precisa trabalhar com as contradições e especificidades da realidade brasileira, de cada região, estado ou município, área rural ou urbana. Por isso não se pode falar de uma proposta, mas sim, de várias, porque são múltiplas as situações que o Brasil congrega, porque são diversificadas as formas de concretização de uma dada proposta numa mesma localidade, porque são desiguais as condições concretas em que acontecem as práticas educativas, os contextos [...].

Se o termo é “proposta”, por que essa invariabilidade e engessamento do currículo enquanto texto, discurso e processo de planejamento curricular? Se currículo é construção, produção social dinâmica, vinculado à realidade da escola, porque organizá-lo de modo a priorizar os conteúdos curriculares universais sem considerar os saberes do contexto sociocultural dos estudantes e sem a participação das pessoas envolvidas no processo do conhecimento?

Pensar uma proposta única, vinculada às questões de produtividade, a hegemonia dos conhecimentos, a aparente neutralidade dos conteúdos, é compreendê-lo como instrumento de dominação, sujeição e mobilizador de desigualdades. “A educação não pode ser reduzida à formação de consumidores competentes. Ela supõe a formação de sujeitos históricos, ativos, criativos e críticos, capazes não apenas de se adaptar à sociedade em que vivem, mas de transformá-la e de reinventá-la” (CANDAU, 2004, p. 40).

Ao analisar as Propostas Curriculares constatei insuficiente a referência aos conteúdos concernentes aos saberes locais, às culturas da realidade amazonense e parintinense, o que desfavorece o currículo desenvolvido com os estudantes. Para Basílio (2006), os saberes de cada localidade estão ligados à vida das pessoas sob a forma de culturas difundidas em torno do prazer, do mito, de tabus, de crenças, de diversão, de educação, de rituais, modo de sobrevivência, habilidades, atitudes, experiências, valores e modos de vida.

Portanto, o currículo precisa incorporar em suas práticas esses diferentes saberes. Viver em contexto amazônico, ser amazonense, parintinense, e não embrenhar-se dos saberes

dos grupos locais aos quais pertence, é como estar esvaziado de si mesmo, das próprias origens, do sentido de pertencimento e das próprias identidades.

Os saberes do contexto local são múltiplos e diversos. Envolvem os grupos étnicos, tradições, vocabulário, culinária, lendas e mitos, religiosidade, músicas, festas populares, fauna, flora, saberes políticos, movimentos sociais, espaços e relações de trabalho, vidas no campo, nos espaços ribeirinhos e na cidade, os quais representam traços subjetivos da história e da vida social cotidiana das comunidades amazônicas. Retrata os saberes construídos no contexto regional/local, e deveriam também compor os currículos. Saberes que estão “emaranhados de árvores afogadas em água [...] composto pelo gorjear dos pássaros, pelo barulho do camaleão. [...] gente humana [...] amantes da natureza, que deslumbram poetas, protegem o caboclo [...]” (GARCIA, 1981, p. 43).

É importante lembrar que não se pretende com essa abordagem defender um “localismo” incondicional que pode virar fundamentalismo, racismo cultural e extremismo na defesa de uma tradição cultural. Acredita-se que o sujeito pode construir-se localmente, imerso em uma visão mais ampla do entorno. Mesmo sofrendo influência dos processos culturais globais, ele elabora seu processo de significação e relações a partir do local. Esse processo de interpretação, codificação e apropriação ocorrerá sempre a partir da cultura local, do seu lugar epistemológico. Fora dessa contextualização local, o processo de apropriação do saber se torna abstrato (PINTO, 2005). Global e local se interpenetram (VIEIRA, 1998).

Definir o contexto local, a partir do qual trabalhamos, valorizando o que somos e o que sabemos, para podermos relacionar-nos nas melhores condições com o global, possibilita-nos construir conhecimentos que expliquem as relações e as implicações que existem entre essas duas dimensões. É como crescer a partir das nossas raízes, nossas flores, nossos frutos, nossas realidades e necessidades, abertos ao mundo e aos diferentes contextos (MARÍN, 2007).

Sob esse olhar destaque que foi possível identificar na Proposta Curricular de Artes maior abertura para a interlocução com os saberes do contexto local. A base curricular parece suscitar um diálogo com os saberes da realidade dos estudantes, as vivências e experiências deles(as). Observemos especificamente a seguir:

Quadro 02
Proposta Curricular – Ensino das Artes (9º ano do Ensino Fundamental)

ENSINO DAS ARTES	
Competências/Habilidades	Conteúdos
• Compreender a História da Arte como um estudo de civilização e interpretar a obra de arte como manifestação expressiva de determinado contexto socioeconômico; • Dominar um esquema cronológico referente aos diversos períodos; • Identificar o sistema de representação da geometria descritiva • Criar as formas geométricas através de projeção octogonal; • Valorizar a música como produto cultural e histórico • Reconhecer a contribuição das músicas e de seus compositores para a <u>diversidade cultural brasileira</u>, valorizando os diferentes estilos musicais em diferentes contextos; • Oportunizar aos <u>alunos serem compositores, improvisadores e interpretes</u> dentro e fora da sala de aula; • Estimar os hinos cívicos como expressão de amor à Pátria; • Ir à campo fazer pesquisas sobre compositores locais e fazer exposição de resultados, valorizando os <u>artistas locais</u>; • Realizar pesquisas sobre os <u>gostos musicais das pessoas</u> em locais diferentes; • Conhecer as <u>influências indígenas</u> nas músicas regionais e locais • Distinguir os vários estilos de dança; • Conhecer a dança indígena • Reconhecer a importância da história do teatro na <u>cultura amazonense</u>; • Perceber que o folclore não é somente história do passado, mas está presente no dia-a-dia da sociedade com suas <u>crendices, mitos, lendas, cantigas</u>, etc; • Identificar elementos do <u>folclore e da cultura popular</u>; • Perceber e sensibilizar-se com a beleza da perfeição das obras artísticas encontradas nos <u>acervos do município e ateliês</u>; • Conhecer os fatos históricos e as diversas <u>culturas regionais</u>; • Pesquisar <u>festas folclóricas locais, regionais</u> e nacionais; • Pesquisar as danças e músicas folclóricas utilizadas pelos mais velhos que ainda são utilizadas hoje; • Relacionar as festas folclóricas populares mais importantes do Brasil.	• História da Arte • Desenho geométrico: geometria descritiva • Modalidades artísticas ✓ Música – a música como produto cultural e histórico; história da música brasileira; movimentos musicais brasileiros; gêneros brasileiros; ritmos brasileiros; Comunicação e Expressão em Música ✓ Dança: clássica e regional ✓ Teatro: conceito, função, importância • Folclore e cultura popular: origem, mitos, lendas, manifestações folclóricas, manifestação cultural.

Fonte: Escolas da rede Municipal de ensino, Parintins Amazonas, 2014/2015.

No campo das Competências/Habilidades da referida proposta, apresentam-se sugestões para trabalhar e desenvolver temáticas curriculares contextualizadas. Há referências às obras e atores locais, às diversas culturas regionais, às festas tradicionais, populares, à

história do teatro na cultura amazonense, às danças indígenas, aos artistas locais, aos gostos musicais diversos e possibilita aos estudantes a oportunidade de serem também compositores, intérpretes e improvisadores. Discirno tais inserções na referida Proposta como um bom começo.

Os textos transcrevem, em sua maioria, o que orientam os PCN de Artes (terceiro e quarto ciclo) do ensino fundamental. O qual, com sua reiterada declaração de abertura e flexibilidade, têm orientado nas últimas décadas as políticas curriculares nacionais e locais. Considero importante o direcionamento da proposta dos PCN, em seu conjunto, na busca de uma educação escolar na qual pese a realidade histórico-social do aluno e trabalhe para a construção de uma consciência crítica. No entanto, a qualidade do currículo não se mede apenas por aquilo que consta nos textos curriculares, mas pela forma como se organiza o tempo, o espaço, o trabalho docente, os processos de produção discente. O currículo se dá nessas relações.

A não disponibilidade de recursos materiais, a ausência de formação do professor na área de atuação, carga horária restrita, as condições desfavoráveis para expressão, criação e composição do estudante, ocasionam incongruências na prática curricular. É pertinente socializar as falas dos docentes que atuam com o ensino das Artes:

A escola tem que proporcionar temas do contexto cultural dos alunos. Inclusive estou trabalhando em artes visuais sobre pinturas, desenhos. Se você vê a beleza dos trabalhos dos estudantes é muito rico, eles são verdadeiros artistas, muito criativos. Isso tem que ser aproveitado, valorizado. Se der, vamos fazer uma exposição no final do ano desses trabalhos deles (DOCENTE DE ARTES - ESCOLA E).

No assunto sobre folclore, nas lendas, na música, nas pinturas dá pra trabalhar assuntos da realidade deles e eles gostam muito. A gente corre atrás, porque não temos suporte didático, nem fonte de pesquisa com assuntos locais e da nossa região. Aí fica bem difícil (DOCENTE DE ARTES – ESCOLA C).

Contudo, enfrentando uma realidade de propostas “impostas”, de contradições entre o que dizem os projetos políticos pedagógicos, a Proposta de implantação do ensino fundamental/SEMED, a declaração dos professores, os currículos pré-fabricados, condicionados às decisões políticas e administrativas e construídos por determinado grupo pedagógico “iluminado”, emergem nesse cenário outros fazeres docentes. Práticas curriculares em favor da criatividade e não da repetitividade, que articulam os saberes das disciplinas e os saberes contextuais da realidade discente, com propósitos abertos e flexíveis, contrapondo-se à tradição técnica de currículo atrelada aos planos de instrução e experiências

planificadas. Foi evidente o entusiasmo de uma das professoras no momento da entrevista, ao compartilhar algumas das produções dos estudantes referentes ao conteúdo de Artes visuais, na abordagem de temas livres. Exponho alguns deles com o intuito de ilustrar a discussão.

Figura 1
Desenhos dos estudantes – Ensino fundamental



Fonte: Escola da Rede Municipal de ensino. Parintins, 2015.

Ao lançar um olhar sensível a estas imagens, é possível compreender a intensidade com que as vivências e saberes do cotidiano do estudante amazonense, compõem de modo marcante a identificação dele com o lugar, com as crenças e a relação com a natureza. É a expressão, não menos importante, de outros saberes e identidades que demandam outras referências, leituras e propostas. Geram conhecimentos e experiências carregadas de significados, porque os sujeitos sociais são coautores no processo.

Pode parecer algo pouco importante, à vista dos grandes desafios de resolver equações, identificar funções, fazer análise sintática, conceituar teorias científicas, fazer um simples desenho com a descrição de uma imagem em uma folha de isopor. No entanto, para o estudante significa reconhecer-se, valorizar os próprios saberes, permitir-se ser sujeito do conhecimento.

As aulas se tornam mais ricas se incluídos os saberes do cotidiano do aluno, pelos quais o currículo também deve ser planejado, experimentado, criticado e defendido. Segundo Arroyo (2011, p. 145-146):

O ensino-aprendizagem adquiriria maior relevância se aparecessem como destaque os sujeitos de sua produção na concretude de suas histórias. Os educandos aprenderiam uma grande lição: todo conhecimento é histórico; é humano, produzido por gente. [...] será suficiente reconhecer que toda fábula, toda história, todo avanço científico têm seus autores? Será pouco sem reconhecer os mestres e os alunos e seus coletivos como sujeitos de experiências, de indagações, de conhecimentos. Quando os sujeitos da ação educativa não tem vez nos currículos fica difícil entender os conhecimentos como algo sucedido, histórico. Se perde a oportunidade que desde crianças construam uma identidade política, de sujeitos, produtores não passivos, nem meros receptores. No aprender também há sujeitos de autoria, os alunos(as).

O autor considera que reconhecer os sujeitos do processo educativo escolar poderia redefinir centralidades nos currículos. A maior parte da carga horária é destinada a dominar o que ensinar e aprender. Dos sujeitos que ensinam e aprendem mutuamente pouco se sabe. As consequências dessas lacunas são graves, as identidades docentes ficam difusas, genéricas, sem rostos de sujeitos sociais, étnicos, de gênero, de geração, de diversidade cultural. Quando, ao contrário, trajetórias e saberes poderiam ser uma plataforma de diálogos e uma fecunda explosão de identidades concretas. É necessário problematizar sobre esse território do conhecimento escolar, o qual pode contribuir para ressaltar essas ausências, reforçando um processo seletivo e segregador de outros saberes, racionalidades, modos de pensar e construir o mundo (ARROYO, 2011).

O currículo deve se efetivar como um terreno socialmente construído, gerido por condicionantes históricos e peculiaridades de cada contexto, o qual vai além de um texto institucionalizado, legitimado por um modelo cultural padrão que abarca a seleção de conteúdos e a organização de conhecimentos e treinamentos no processo de aprender. Um processo que deve ser pensado e praticado como campo fecundo de saberes, identidades, discursos, embates e negociações, incluindo os estudantes.

Para Arroyo (2012), é fácil proclamar o reconhecimento da diversidade cultural, do multiculturalismo, da interculturalidade nas diretrizes, propostas curriculares e até nas políticas, porém não se questiona o núcleo comum, único, universal de ciência, de conhecimento científico, de norma culta, mantendo as velhas dicotomias entre saberes, culturas, valores, racionalidades, verdades válidas e as irracionalidades, inculturas e ignorâncias dos diversos. Reconhecer outras culturas, seus modos de pensar e ler o mundo, como pré-científicos e incultos, bloqueia o diálogo intercultural. Mais ainda, reconhecer a diversidade cultural, sem superar as dicotomias abissais dos coletivos humanos, será um aparente reconhecimento da diversidade.

Nesses termos, são amplas e complexas as direções desse debate. Por um lado, as genéricas direções e princípios legais, as definições específicas e padronizadas das disciplinas curriculares – prescrição – enfraquecem a autonomia do professor. Por outro, as cargas horárias mal distribuídas, planos de ensino burocráticos, exigentes avaliações nacionais de desempenho, organização disciplinar imobilizadora, baixa remuneração profissional, negação da diversidade de condições das escolas e dos diferentes sujeitos que as constituem, estorvam o planejamento e a ação curricular com perspectivas críticas e dinâmicas.

Kramer (2009) acrescenta que uma proposta pedagógica/curricular não se implanta de fora para dentro, pois ela é sempre construída, e, por isso, no caminhar de uma proposta, no

seu processo de construção, não há um simples ponto de chegada, mas sim, um constante chegar ao conhecimento, ao saber. Uma proposta pedagógica, como parte de um projeto político e cultural, não tem nada a ver com mera listagem de conteúdos ou “grade” curricular. Ao contrário, é uma aposta, por isso deve nos libertar de tantas grades existentes na escola. Essas grades nos fecham no espaço murado das instituições, da sala de aula, nas supostas teorias prontas, nos equipamentos mirabolantes, nas fórmulas e eixos salvacionistas, quando o mundo vivo de fora – mundos culturais, vibrações políticas, pulsão de afetos – transformariam as relações e a produção do saber. Todavia:

Precisamos resgatar nossa paixão pelo conhecimento e fortalecer nossa ação coletiva. É isso que procuro encontrar numa proposta que leio, escuto, observo em ação. [...] uma proposta pedagógica construída no caminho, no caminhar [...] toda proposta tem uma história que precisa ser contada (KRAMER, 2009, p.177).

O professor precisa sair da condição de mero executor e implementador de currículos pré-fabricados e assumir a posição de sujeito crítico, agente do processo educativo, para decidir, ressignificar conteúdos, discutir novas possibilidades de saberes juntamente com os (as) estudantes e equipe escolar, participando efetivamente da concepção, construção e consolidação das propostas curriculares.

1.3 Base Nacional Comum Curricular (BNCC): ideias, contrapontos e desafios frente à diversidade cultural do contexto amazônico

O objetivo desse tópico é discutir a “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC) que se configura em mais um parâmetro de organização e funcionamento curricular para a Escola Básica brasileira. Discussão atual que merece atenção, pois a ideia de uma base como referência comum de currículo se articula com a noção de identidade nacional, o que pode trazer em seu bojo uma ordem cultural centralizadora e, conseqüentemente, um distanciamento e silenciamento ainda maior das identidades locais.

Saliento que nesse tópico não será feita interlocução com dados empíricos, correspondendo à lógica da discussão eleita na escrita da tese, porque no período da pesquisa de campo (março a maio de 2015) a Base ainda não estava sendo discutida. Tal discussão entrou nas escolas em meados de novembro de 2015.

A análise do documento foi permeada por três questões fundamentais: os princípios orientadores, os objetivos e pilares da BNCC; como pesquisadores e educadores se

posicionam frente à proposta do documento, observando contradições e contrapontos; e quais os possíveis impactos da BNCC para a educação no Amazonas, considerando a diversidade cultural e os saberes dos diferentes sujeitos que habitam nesse contexto.

O Ministério da Educação tem investido em ações que viabilizem a construção de uma base nacional comum para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. A partir da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) para a década de 2014-2024 – por meio da Lei 13.005 de 25 de junho de 2014 – o Governo Federal tem procurado dar andamento ao proposto nas metas 2.2 e 3.3 do referido PNE que, respectivamente, preveem:

[...] pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios no âmbito da instância permanente de que trata parágrafo 5º do artigo 7º dessa Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do Ensino Fundamental (Meta 2.2 PNE 2014-2024).
[...] configurarão a base nacional comum curricular do Ensino Médio (BRASIL, Meta 3.3 PNE 2014-2024).

Sabe-se que a instituição de uma Base Nacional Comum Curricular não é novidade no Brasil. Há muito tempo existem articulações que indicam para a concretização dessas ações em nosso país. Foi destacada no primeiro tópico deste capítulo a Constituição Federal Brasileira de 1988, que em seu artigo 210 já anunciava: “Serão fixados” conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDB 9394/96) institui, em seu artigo 26, que os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum. No caminho da construção dessa Base Nacional Comum Curricular, destacam-se também os PCN entre os anos de 1997 e 1998 e o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Constata-se um cenário compulsivo por “bases”, pelo “comum nacional” e pela fixação de conteúdos.

Macedo, Nascimento e Guerra (2014) acentuam que, por conta dessas intencionalidades, a escola brasileira passa por consecutivas propostas de mudanças, tida como reformas e transformações de ordem legal, estrutural, funcional, assim como em relação a conceitos referentes às tendências das concepções e modelos pedagógicos. Portanto, inicio essa discussão com a ideia de compreender o que é a BNCC e sobre quais perspectivas e concepções ela se constrói.

A proposta preliminar da BNCC, sob a coordenação do MEC e elaborada por especialistas, foi lançado no dia 16 de setembro de 2015, com o intuito de provocar discussões, receber sugestões pelo site da Base e reformular o currículo para todos os alunos

das escolas de educação básica do país. A mesma está disponível no site do Ministério da Educação¹⁷ e esteve aberta à consulta pública, via internet¹⁸, até o dia 15 de março de 2016, para receber contribuição de professores, estudantes, escolas, secretarias de educação, associações profissionais, sociedades científicas, pesquisadores e pais, com a finalidade de promover um amplo debate sobre os conhecimentos aos quais todos os estudantes brasileiros têm o direito de ter acesso durante a trajetória na educação básica. Inclusive uma das chamadas ao público é: “Vamos juntos construir a Base Nacional Comum Curricular”.

No texto de Apresentação da BNCC (2015, p. 2), Renato Janine Ribeiro, até então ministro da educação, destaca que tal documento é a base para a renovação e o aprimoramento da educação, que assume um forte sentido estratégico nas ações de todos os educadores do Brasil. Aponta como rumos a serem abertos: a formação tanto inicial quanto continuada dos nossos professores e mudanças significativas no material didático. Recordo-me que tais rumos também sucederam na implantação dos PCN. Entretanto, suponho, a priori, que a BNCC suscitará outros nortes.

No lançamento da BNCC ao público, Janine Ribeiro declarou que “[...] a proposta é uma base de discussão para determinar o que cada aluno deve saber. Saber, por exemplo, o que se deve aprender de matemática em cada ano, como e quando se deve aprender equações de segundo grau, como deve ser o desenvolvimento da biologia [...]”¹⁹. Salientou que a Base terá 60% dos conteúdos a serem aprendidos na educação básica, e os 40% restantes serão determinados regionalmente, com abordagem que valorize peculiaridades locais e também que considere escolhas de cada sistema educacional, sobre as experiências e conhecimentos a serem oferecidos aos estudantes ao longo do processo de escolarização, e que o percentual poderá ser alterado de acordo com cada disciplina, pois, a BNC “igualar oportunidades e vai fazer com que cada região seja empoderada.”

Questiono sobre qual tipo de “empoderamento” será alcançado pelas regiões por meio da BNCC. É difícil pressupor, com um processo de centralização curricular em curso e os sentidos do “comum” que o cercam, que as regiões serão empoderadas por meio desse processo. Deduzo que seja porque vários segmentos da sociedade podem, por meio da consulta pública, indicar conteúdos, alterar objetivos de aprendizagem e sugerir metodologias.

¹⁷ Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>

¹⁸ 10.379.882 acessos para contribuição – Dados atualizados no dia 29 de fevereiro de 2016.

¹⁹ Portal EBC: “O ministro da Educação, Renato Janine apresenta a Base Nacional Comum Curricular” - Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2015-09/mec-apresenta-proposta-de-base-curricular-nacional-para-ensino-fundamental>>

De modo pertinente, Paulo Freire, em diálogo com Ira Shor (1986), chama de “*empowerment*” - empoderamento - um processo que ultrapassa a conotação de protagonismo ou progresso individual, muito utilizado pelo pensamento individualista liberal norte-americano. Configura-se como uma tomada de consciência coletiva que se dá na interação entre os indivíduos e envolve, em certa medida, um desequilíbrio nas relações de poder na sociedade (FREIRE; SHOR, 1986). Freire demonstra preocupação com o uso indiscriminado do conceito. Ele argumenta com Shor que o termo pode não significar a solução para a opressão, pois envolve a questão de como a classe trabalhadora, através das próprias experiências e da própria construção de cultura se empenha na obtenção do poder político. Além disso, afiança Freire, indica um processo político das classes dominadas que buscam a própria liberdade da dominação, um longo processo histórico de que a educação é uma frente de luta (FREIRE; SHOR, 1986).

Cabe ponderar se os sujeitos, com as experiências, os saberes e leituras de mundo realmente têm vez em territórios curriculares tão cercados. Quiçá esta perspectiva, citada pelo representante do Ministério da Educação, compreendesse que o empoderamento emerge de um processo no qual os sujeitos sociais geram transformações legítimas, concretas, que possibilita mudanças nas estruturas do poder.

Michael Apple²⁰ destaca que a educação é uma relação de poder. O conhecimento de alguns grupos é declarado oficial, o de outros é declarado apenas como “popular”, não importante; as políticas de alguns grupos são colocadas em prática e a de outros nunca nem é comentada; alguns grupos recebem respeito, outros não. Então, a primeira questão é: quem tem poder e como esse poder é usado? Essa é uma questão que envolve o entendimento dos mecanismos do poder. E os horizontes possíveis para se pensar na contraposição aos mecanismos que silenciam as vozes de outros, é, primeiramente, entender que todos têm voz. Os subalternos sempre falam. Então, grande parte da nossa tarefa é fazer com que os grupos dominantes ouçam a voz dos que estão falando.

Interrogo se a possibilidade de professores, pais, estudantes serem ouvidos e exercerem poder de voz nos currículos, na lógica do “comum” e igualitário que se apresenta na proposição da BNCC, não é mais uma tentativa e estratégia de controle. Se o que está em jogo não são motivações que compõem um terreno privilegiado de política cultural, balizadora de um currículo com um caráter de fixidez e subordinação implacável, sob a ordem

²⁰ Contradições e ambiguidades do currículo e das políticas educacionais contemporâneas, Entrevista com Michael Apple Entrevistadores: Maria V. Silva, Mara R. A. Marques E Luis A. Gandin. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>.

de uma racionalidade técnico-científica, cuja tarefa é produzir identidades adequadas ao que tais projetos consideram desejável.

Ressalto, entre as alternativas para discussão da Base, a criação do “Dia D”, uma mobilização nacional que ocorreu no dia 02 de dezembro de 2015, estabelecida em nível nacional e local. Governos federal, estadual e municipal convocaram as escolas de todo país para discutir o documento, com a proposta de que as escolas, pais, estudantes e comunidade escolar discutissem o que os alunos têm direito de aprender em cada ano.

Como nas demais regiões, tal mobilização no estado do Amazonas foi divulgada nas mídias sociais, pondo em destaque a nova BNCC: “Por meio da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), nas 583 escolas públicas estaduais da capital e do interior do Amazonas, aconteceu o “Dia D” para discutir, analisar e propor medidas sobre a BNCC, objetivando a reformulação do currículo escolar da educação básica brasileira”; “Em ‘Dia D’, escolas estaduais promoveram debates objetivando a reformulação do currículo escolar brasileiro”; “No Amazonas, escolas de todos os 62 municípios promoveram ‘Dia D’”; “Amazonas debate BNCC”²¹. Assim como a corrida para a realização de seminários, audiências, debates, conferências, em prol da apresentação e discussão da BNCC. Tudo como parte dos esforços e investimentos para que o documento fosse lido, socializado, discutido e incorporadas as contribuições da sociedade. Tais movimentos, em geral, são justificados pela necessidade de uma “equidade e maior alinhamento” para o sistema educacional brasileiro, tomando como exemplo outros países, cuja prática foi bem sucedida.

O Movimento pela Base Nacional Comum²² - grupo não governamental de profissionais e pesquisadores da educação, que atua desde 2013 para facilitar a construção de uma Base de qualidade - promoveu debates, estudos e pesquisas, ressaltando casos de sucesso em vários países, como Austrália, Inglaterra, Estados Unidos. A equipe assegura que uma base nacional comum é uma aposta otimista cuja finalidade é colocar o país no rumo de uma educação de qualidade para todas as crianças e jovens. E o primeiro passo nessa construção é

²¹ Em tempo online - Disponível em: <<http://www.emtempo.com.br/amazonas-debate-base-nacional-comum-curricular-bncc/>>; Portal Amazônia: Disponível em: <<http://portalamazonia.com/noticias-detalle/cidades/discutir-a-nova-educacao-do-brasil-no-amazonas>>; Governo do Estado do Amazonas: Disponível em: <<http://www.amazonas.am.gov.br/2015/12/no-amazonas-escolas-de-todos-os-62-municipios-promovem-dia-d-de-discussoes-objetivando-a-reformulacao-do-curriculo-escolar-brasileiro/>>; Amazonas Notícias: Disponível em: <http://www.amazonasnoticias.com.br/em-dia-d-escolas-estaduais-promovem-debates-objetivando-a-reformulacao-do-curriculo-escolar-brasileiro/>; Portal do Amazonas.com. Disponível em: <<http://portaldoamazonas.com/secretarios-municipais-discutem-base-comum-curricular-para-escolas-brasileiras>>.

²² Movimento pela Base nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br> 2015.

a crença de que a educação de qualidade é não só um direito humano, mas também o fundamento de um projeto maior de desenvolvimento do país.

Concordo com essa última afirmação. O estabelecimento de uma base comum tem como fundamento um projeto maior. Nas discussões de Cossio (2014), a proposta de uma base nacional pretende, segundo o governo, além de definir com mais clareza o que se espera que os alunos aprendam nas determinadas fases escolares, guiar o processo de avaliação e da formação de professores. A justificativa da proposta de um currículo nacional está amparada, de acordo com os defensores da ideia - sobretudo aqueles vinculados ao empresariado brasileiro, como é o caso dos movimentos “Todos pela Educação”, “Fundação Lemann”, “Itaú Social”, “Fundação Ayrton Senna”, entre outros -, na redução das desigualdades regionais, garantindo o direito à aprendizagem. Argumenta-se que quanto maior é a vulnerabilidade em que estão inseridos os alunos, menor é a aprendizagem, quando, justamente, ela deveria ser assegurada para quebrar o ciclo de exclusão e pobreza a que esses alunos estão submetidos.

Macedo (2014) também questiona as intencionalidades do Plano: Que agentes públicos e privados têm participado desse debate? Que sentidos de Base Nacional Curricular Comum buscam hegemonizar? De que forma os discursos por ela produzidos criam sentidos para educação de qualidade? Para a autora, o que está em curso na realidade é a construção de uma nova arquitetura de regulação e nela, os sentidos hegemonizados para educação de qualidade estão relacionados à possibilidade de controle do que será ensinado e aprendido.

Segundo Arroyo (2011), nunca, como agora, tivemos políticas oficiais, nacionais e internacionais que avaliam com extremo cuidado como o currículo é tratado nas salas de aula, em cada turma, em cada escola, em cada cidade, campo, município, estado ou região. Caminhamos para uma configuração de um currículo não só nacional, mas internacional, único, avaliado em parâmetros padronizados. Vivemos em uma acirrada disputa pelo conhecimento, pela ciência, pela tecnologia. Estamos ainda em uma contenda por interpretações e epistemologias capazes de entender as contradições sociais e de fundamentar outros projetos de sociedade, de cidades, de campo – o campo do conhecimento e da ciência repolitizados.

De acordo com o documento, os princípios orientadores propostos - em atendimento ao PNE, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – é que, como parte de seu direito à educação, o estudante ao longo de sua vida escolar, possa:

- desenvolver, aperfeiçoar, reconhecer e valorizar suas próprias qualidades, cultivar o convívio afetivo e social, fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro, para que sejam apreciados sem discriminação por etnia, origem, idade, gênero, condição física ou social, convicções ou credos;
- participar e se aprazer em entretenimentos de caráter social, afetivo, desportivo e cultural [...];
- cuidar e se responsabilizar pela saúde e bem-estar próprios e daqueles com quem convive [...];
- se expressar e interagir a partir das linguagens do corpo, da fala, da escrita, das artes, da matemática, das ciências humanas e da natureza [...];
- situar sua família, comunidade e nação relativamente a eventos históricos recentes e passados, localizar seus espaços de vida e de origem, em escala local, regional, continental e global, assim como cotejar as características econômicas e culturais regionais e brasileiras com as do conjunto das demais nações;
- experimentar vivências, individuais e coletivas, em práticas corporais e intelectuais nas artes, em letras, em ciências humanas, em ciências da natureza e em matemática, em situações significativas que promovam a descoberta de preferências e interesses, o questionamento livre, estimulando formação e encantamento pela cultura;
- debater e desenvolver ideias sobre a constituição e evolução da vida, da Terra e do Universo, sobre a transformação nas formas de interação entre humanos e com o meio natural, nas diferentes organizações sociais e políticas, passadas e atuais, assim como problematizar o sentido da vida humana e elaborar hipóteses sobre o futuro da natureza e da sociedade;
- experimentar e desenvolver habilidades de trabalho; se informar sobre condições de acesso à formação profissional e acadêmica, sobre oportunidades de engajamento na produção e oferta de bens e serviços, para programar prosseguimento de estudos ou ingresso ao mundo do trabalho;
- identificar suas potencialidades, possibilidades, perspectivas e preferências, reconhecendo e buscando superar limitações próprias e de seu contexto, para dar realidade a sua vocação na elaboração e consecução de seu projeto de vida pessoal e comunitária;
- participar ativamente da vida social, cultural e política, de forma solidária, crítica e propositiva, reconhecendo direitos e deveres, identificando e combatendo injustiças, e se dispondo a enfrentar ou mediar eticamente conflitos de interesse (BRASIL, BNCC , 2015, p. 7).

O texto também enfatiza que a escola não é a única instituição responsável por garantir esses direitos, mas tem um papel importante para que eles sejam assegurados aos estudantes. Para isso, ao longo da educação básica, serão mobilizados recursos de todas as áreas de conhecimento e de cada um dos componentes curriculares, de forma articulada e progressiva, pois em todas as atividades escolares aprende-se a se expressar, conviver, ocupar-se da saúde e do ambiente, localizar-se no tempo e no espaço, desenvolver a visão de mundo e o apreço pela cultura, associar saberes escolares ao contexto vivido, projetar a própria vida e tomar parte na condução dos destinos sociais.

Entretanto, esses direitos fundamentais, que a escola deve assegurar, serão de fato garantidos quando os sujeitos da educação básica – estudantes, professores e demais partícipes da vida escolar – dispuserem de condições para o desenvolvimento de múltiplas linguagens como recursos próprios; o uso criativo e crítico dos recursos de informação e comunicação; a vivência da cultura como realização prazerosa; a percepção e o encantamento com as ciências como permanente convite à dúvida; a compreensão da democracia, da justiça e da equidade como resultados de contínuo envolvimento e participação. Essas condições se

efetivam numa escola que seja ambiente de vivência e produção cultural, de corresponsabilidade de todos com o desenvolvimento de todos, e em contínuo intercâmbio de questões, informações e propostas com a comunidade, como protagonista social e cultural (BRASIL, BNCC, 2015, p. 8 [grifo nosso]).

Embora, o documento seja preliminar, em fase de consulta pública, para posterior concretização do texto final, quero tecer alguns comentários sobre aspectos que sublinhei anteriormente. Ressalto que também enviei minha colaboração para o site, especialmente, sobre os princípios orientadores frisados acima. E, embora, compreenda que são muitas sugestões enviadas, as quais necessitam de concisão, fiquei incomodada pelo sistema dispor de um campo com espaço apenas para 250 (duzentos e cinquenta) caracteres por contribuição.

Inclusive me questionei como pais, professores e estudantes das diversas e diferenciadas escolas do Amazonas e de outras regiões, que ainda não têm acesso à internet ou dispõem uma internet precária, participaram dessa consulta para enviar as contribuições. Sem contar que há critérios para aceitação e avaliação das mesmas: clareza, pertinência e relevância dos textos e objetivos de aprendizagem.

Um dos aspectos sublinhados que me chamou atenção se refere à expressão de uma ideia de *cultura que deve ser apreciada* de modo harmonioso e prazeroso. Que os estudantes façam isso sem discriminação, sob o princípio de cultivar o apreço por suas culturas e as dos outros. Pois, como protagonistas culturais, produzem e partilham com afeição e estima saberes e vivências. Não obstante esse princípio de partilhar as vivências cotidianas dos discentes dando atenção à cultura local, percebo uma lógica reducionista de cultura, como se essa se configurasse, sob um molde de ordenamento curricular, em mais um rotineiro conteúdo a ser aprendido e apreciado nas atividades disciplinares.

Concernente aos *Princípios e Formas de Conteúdos*, o documento aborda os direitos de aprendizagem que orientarão as escolhas feitas pelos componentes curriculares na definição dos objetivos. Afirma que

[...] deve-se acrescer à parte comum, a diversificada, a ser construída em diálogo com a primeira e com a realidade de cada escola, em atenção não apenas à cultura local, mas às escolhas de cada sistema educacional sobre as experiências e conhecimentos que devem ser oferecidos aos estudantes [...] (BRASIL, BNCC, 2015, p. 15).

Isso se concretizará, também, pela integração das áreas do conhecimento por meio dos temas integradores. Os quais, conforme o documento, dizem respeito a questões que atravessam as experiências dos sujeitos em seus contextos de vida e atuação e que, portanto,

intervêm em seus processos de construção de identidade e no modo como interagem com outros sujeitos, posicionando-se ética e criticamente sobre e no mundo nessas interações. Contemplam, portanto, para além da dimensão cognitiva, as dimensões política, ética e estética da formação dos estudantes.

Os temas integradores perpassam objetivos de aprendizagem de diversos componentes curriculares, nas diferentes etapas da educação básica. São eles: Consumo e educação financeira; Ética, direitos humanos e cidadania; Sustentabilidade; Tecnologias digitais, Culturas africanas e indígenas.

Na área de Linguagens, por exemplo, salienta-se que a vida em sociedade requer que os sujeitos se apropriem dos sistemas de representação e de repertórios historicamente construídos, que o trabalho:

[...] com cada um dos componentes curriculares que compõem a área deve, portanto, possibilitar a compreensão do mundo em que vivemos com vistas *a acolher a pluralidade e a dinamicidade* das práticas linguísticas, artísticas e culturais. Determinadas problemáticas do mundo contemporâneo e alguns temas são particularmente relevantes, para construir a relação dos conhecimentos, na área de Linguagens, com a participação cidadã, tais como: *identidades e interculturalidade*, modos e processos de subjetivação, tecnologias de informação e comunicação, ciências, *culturas* e patrimônio, relações étnico-raciais, ambiente e sustentabilidade, lazer e trabalho (BRASIL, BNCC, 2015, p. 30 [grifo nosso]).

É possível identificar alguns dizeres voltados às relações interculturais, às identidades culturais como temas relevantes no processo do conhecimento do estudante, os quais devem ser integrados aos repertórios de saberes apreendidos na escola, o que é bastante positivo. No entanto é necessário estar atento para a real concretização de tais discursos.

Concordo com as ideias de Santos e Lopes (2012), ao discutirem a limitação de certas concepções sobre a expressão *intercultural/interculturalidade*. O argumento é que o prefixo “inter” favorece o sentido de interação, troca, descerramento e reciprocidade que deva existir entre as diferentes culturas. Com isso seria possível avançar de uma posição mais restrita sobre a valorização das diferentes culturas, para uma posição que amplia essa visão, que inclui um processo de discussão e abertura de espaços para que as culturas dos grupos excluídos do currículo escolar tenham condições de se tornar representadas por meio de narrativas que valorizem e deem voz às suas experiências.

Entendo que a interação e o diálogo entre as culturas estão para além de desenvolver uma afeição, apreço, aceitação das diversas culturas e grupos sociais. Excedem conteúdos normatizados e regulamentados em um documento que pretendem estimular a criação de

perfis culturais homogêneos e demarcados. O currículo na perspectiva intercultural valoriza as histórias de vida de alunos e professores, favorecendo a troca, o intercâmbio e o reconhecimento mútuo entre os diferentes grupos. Segundo Moreira e Candau (2014), trata-se de uma dinâmica fundamental para que sejamos capazes de desenvolver currículos que incorporem diferentes universos culturais, estimular o diálogo entre os saberes no processo ensino-aprendizagem e defender uma educação para a negociação cultural, em que as diferenças sejam dialeticamente incluídas.

Arroyo (2012) argumenta que afirmar as culturas vivas está muito além de retalhos folclorizados de culturas, figurados como rituais exóticos, com a tendência de reconhecimentos tolerantes, que promove um reconhecimento apenas de aspectos acidentais da diversidade cultural nos textos curriculares, nos livros didáticos, nas comemorações festivas da escola ou no multiculturalismo como tema transversal, sem questionar e repolitizar as bases conceituais epistemológicas que a diversidade sociocultural coloca às teorias e práticas pedagógicas. Pois a afirmação política e cultural dos outros povos, etnias, dos campos e periferias trazem questionamentos teóricos radicais para o núcleo duro dos currículos, para as concepções de ciência, de conhecimento, da unidade, da formação e do desenvolvimento humano, questionando ideias e ideais unificadores.

Se não houver espaço para esse tipo de discussão curricular, o que vai prevalecer é a versão autorizada e legítima da cultura, dos conteúdos selecionados como válidos, de um projeto com escassas oportunidades de debates sobre a existência da sociedade plural e diferenciada, tão decantada nos documentos curriculares.

Portanto, apesar da “nova” BNCC estar aberta ao debate, à crítica, à contestação, à reelaboração e promulgar em seus escritos a relevância das práticas culturais e político-cidadãs, a questão é se na operacionalização dos objetivos, direitos de aprendizagem, conteúdos e temas integradores que comporão o texto final da Base, a equipe escolar não se ocupará exacerbadamente com as demandas geradas pelos 60% (sessenta por cento) do núcleo comum, sem espaço e tempo para as mobilizações políticas, discussões sobre as identidades e diferenças culturais, fortalecimento de grupos marginalizados social e culturalmente, para as racionalidades, verdades e valores das culturas tradicionais, dos universos simbólicos populares, dentre outros.

Dizer que um determinado objetivo de Física, Química, Artes, Educação Física está relacionado ao desenvolvimento da autonomia, criatividade ou do pensamento crítico do estudante, não muda muita coisa se a organização das disciplinas curriculares e a efetividade estiverem pautadas no controle denso e regulador de saberes, sujeitos, espaços e tempos do

trabalho pedagógico. O currículo não depende só das lógicas dessas disciplinas. Os conteúdos são construções sociais, precisam fazer sentido para o aluno, estarem vinculados a aspectos da vida social mais ampla. Lopes e Macedo (2011) defendem que uma disciplina curricular não se vincula ao processo de fixação de identidades. Os sujeitos são diferentes intérpretes. A pluralidade de saberes é decorrente da pluralidade de demandas, de articulações, de uma política que não tem uma única direção e um único processo de significação.

Há muitas resistências quanto à elaboração dessa Base Nacional Comum Curricular. Uma das principais críticas refere-se ao risco de se restringir a liberdade e a autonomia das escolas e professores, bem como o risco de cair no equívoco de se pretender uma homogeneidade, praticamente, impossível de alcançar, demandando esforços inúteis, considerando as diferenças profundas existentes nos diversos grupos sociais. Além dos conflitos e divergências sobre aquilo que se entende como conhecimento básico, essencial e comum. Na realidade, o que define o currículo na escola passa pela legislação educacional, mas passa de modo mais acentuado por um conjunto complexo que tem a ver com as pressupostos teóricos que embasam as disciplinas curriculares, a formação e prática do professor e a compreensão do que é considerado conhecimento válido.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) por meio de um ofício - “Exposição de Motivos contra a Base Nacional Comum Curricular” - remetido à Comissão Bicameral da BNC – pontua aspectos pertinentes para essa análise. O grupo, composto por pesquisadores vinculados a Anped, por meio do GT 12: Currículo, e a ABdC/Associação Brasileira de Currículo, destaca vários problemas, incoerências e irrelevâncias na versão preliminar da BNCC.

Segundo esses pesquisadores, embora em discussão, a tendência proposta pelo documento para a formação humana é a modelização, a homogeneização por meio da acentuação dos processos de administração centralizada, ignorando as “realidades locais”, as especificidades, possibilidades e necessidades, buscando produzir identidades serializadas e suprimindo as diferenças. Isso porque a valorização da localidade, das negociações e diversidade de sentidos, em suas manifestações autônomas em cada escola, em cada rede, está para além dos *direitos de aprendizagem de conteúdos* prescritos fora do universo social dos alunos e organizados sem levar em conta que esses são, e precisam ser, sujeitos das próprias aprendizagens.

Apontam também problemas quanto à metodologia de construção da Base, guiada pela pressa e indefinição sobre etapas e critérios: prazos antecipados, debates minimizados, participações reduzidas; as indicações e sugestões se dão em termo de concordar ou discordar

com as propostas apresentadas; consultas de múltipla escolha, alteração de objetivos listados (adequação ao que já está definido), reforço na lógica conteudista; cria um sentido de obra coletiva, mas na realidade isso não se efetiva (Of. nº 01/2015/GR-Rio, ANPED).

Além de outras incoerências e ausências assinaladas nas mídias sobre excessivos conteúdos de Matemática para dar conta em determinados anos do ensino fundamental; supressão do tema Orientação Sexual no documento preliminar; falta de esclarecimentos sobre as concepções de currículo que embasam a proposta, bem como as linhas pedagógicas; críticas acirradas sobre os conteúdos de História, os quais apresentam problemas de organização e deficiência de conteúdos. Inclusive, quanto a essa questão, especificamente, a Associação Nacional de História (Anpuh) está promovendo discussões nos grupos de trabalho para formular um documento a ser enviado ao MEC. “*Queremos fazer algumas propostas e envolver mais os professores da rede básica. Até agora, a discussão ficou centrada em pesquisadores e professores de universidades*”, declarou Circe Bittencourt, que preside a seção paulista da Anpuh²³. Dentre outras manifestações e indagações, que são naturais, diante de um texto aberto a críticas, sugestões e contribuições públicas.

É necessário pensar até que ponto essa Base Nacional Comum Curricular pode contribuir para a qualidade da educação, pois já existe uma série de diretrizes, orientações curriculares, um conjunto de ações suficientes que levam a ter semelhanças entre os conteúdos curriculares das escolas. Porém, esse não é o cerne da questão, o problema não é “o acordo” para a definição de uma base única para uma educação de qualidade, mas quais serão esses acordos sobre os saberes que serão acionados (destinando esforços e investimentos) para garantir uma educação significativa para os estudantes. Sabe-se que nas várias regiões do Brasil não se mobilizam os mesmos saberes. Não há como sustentar a possibilidade de um saber único para todos, com a ideia de que a educação é uma métrica, que se reduz a resultados de exames. A formação que se espera de alguém é muito mais ampla.

Acredito que esse não seria o caminho para solucionar os dilemas da educação em nosso país. Existem outros quadros problemáticos, muito mais profundos e sérios para se discutir, como formação de professores, condições estruturais das escolas, gestão de recursos na escola, remuneração docente, as condições de trabalho, dentre outros.

De acordo com o Ofício da Anped, a elaboração preliminar da BNCC está centrada na produção de objetivos, numa lógica em que a seleção de conteúdos é tida como dar conta do

²³ *Ensino de Historia no Brasil em xeque*. Gazeta do Povo, 18/10/2015. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/ensino-de-historia-no-brasil-em-xeque-35nkeucbm_gck6v425c5ztkf6p>

planejamento curricular, desconsiderando que essa seleção é produzida em meio a relações de poder, em virtude das quais se exclui muitos outros conhecimentos possíveis de serem ditos e, muitas vezes, necessários de serem tratados. Uma Base Nacional Comum, se é que isso é possível fazer, deveria partir de um entendimento sobre o que é uma boa educação, para poder orientar os esforços da nação na formação da juventude brasileira e não de medidas fragmentadas de seleção e organização de conteúdos.

Entretanto, os que apostam nessa Base Nacional Comum Curricular, como garantidora dos direitos à aprendizagem, de modo igualitário; reveladora e sanadora do baixo desempenho escolar dos estudantes e de todas as outras carências detectadas por meio de avaliações, também “nacionais, comuns e sintetizadoras”, podem estar apostando novamente num elenco de conteúdos (engessados e fixados) que determinarão quais os melhores, importantes e válidos saberes que devem ser ensinados e aprendidos, a fim de favorecerem a criação de espaços culturais demarcados, que condicionam o reconhecimento da diversidade cultural, sem lugar “[...] para a copresença de outras culturas nem para a copresença de outros sujeitos de cultura” (ARROYO, 2012, p. 112). Neste sentido

lutamos contra algo que nos assusta, que é a defesa, a partir dessa seleção de conhecimentos disciplinares, da ideia de um currículo nacional, desconsiderando a multiplicidade de conhecimentos decorrente da pluralidade de modos de compreender o mundo e de nele intervir, de desejos e intenções, derivada de uma pluralidade também de atores sociais do país, na escola e fora dela.

[...]

A divisão entre “planejadores” e “executores”, estabelecida hierarquicamente e reforçada política, teórica e epistemologicamente na BNCC, não corresponde ao projeto de educação e nação democráticos e plurais que pensamos e está refletido em nossa legislação, pois não respeita a diversidade, a autonomia e não fomenta as práticas de democracia nos *espaçostempos* educativos, além de desvalorizar os saberes dos professores e, sobretudo, desconsiderar e silenciar os saberes endógenos locais (Of. nº 01/2015/GR-Rio, ANPED p. 5).

Tal proposta, que prevê a reformulação do currículo de educação básica de todas as escolas brasileiras, divide opiniões e alimenta polêmicas. As declarações favoráveis à base se assentam na ideia de que a mesma vai aproximar realidades diferentes, eliminar as desigualdades, organizar os conteúdos para um consenso sem desfavorecer as diversidades regionais. Vários profissionais da educação afirmam ser uma estratégia para a equidade: todos os brasileiros terão o direito de aprender as mesmas coisas em qualquer lugar; que a base será um elemento balizador para a qualidade tão almejada na educação brasileira; que suscitará formação para os professores e a adequação dos livros didáticos, assegurando a ausência de conteúdos que apresentam disparidades, e garantindo uma aprendizagem realmente eficaz.

Em uma reportagem da Revista Escola sobre a BNCC, foi exposta a seguinte posição de Maria Beatriz Luce, secretária de Educação Básica do MEC ²⁴.

Queremos determinar direitos de aprendizagem e desenvolvimento. A proposta valerá para escolas públicas e particulares. Estamos pensando qual Educação queremos e que cidadão vamos formar. O debate sobre um currículo nacional é antigo. De um lado, estão os defensores de referências que garantam ao alunado de qualquer cidade ser apresentado aos conteúdos essenciais ao desenvolvimento educacional do país - fundamental à equidade no ensino. Do outro, quem crê na impossibilidade da proposta, dadas as dimensões continentais do nosso território e sua variedade cultural. O argumento é facilmente derrubado, pois a ideia é que cada rede acrescente a ela pontos relacionados à realidade local.

Em depoimento, disponível no site da base, um professor afirma:

A base vai dar uma linha a ser seguida. Vai fechar, em nível de conteúdo, uma maneira de universalizar esse ensino em todo país, sem ficar com essas disparidades. Vai focar também na formação do professor, unificando essa formação. Teremos também a questão do material didático sendo delineado em cima dessa base. E o foco principal é a aprendizagem do aluno (HENRIQUE CARUSO - PROF. DA EMEF MARIA MEDUNECKAS, BARUERI/-SP).

As noções de currículo presentes nas falas trazem aparentes certezas e consensos sobre o que seria a BNCC e as possibilidades de uniformizar conhecimentos. Crer que a base é o norte, a linha, o eixo, a baliza, o rumo, o plano de formação, a direção para alcançar uma educação de qualidade e igualitária, com direitos de aprendizagem assegurados a partir da unificação dos conteúdos curriculares obrigatórios em todas as escolas, não dá conta das demandas e complexidades da sociedade brasileira.

A apresentação de indicativos do que as crianças e os adolescentes devem aprender nas diversas disciplinas ao fim de cada ano e segmento. A ideia que a base deve ser o pilar das propostas curriculares das redes, mas que continuarão existindo e contemplando as peculiaridades da região, é incoerente com os termos: “fechar, determinar, o que queremos, o que vamos formar”. Como ressaltou Denis Mizne, da Fundação Lemann: “a base ditará aproximadamente 60% dos currículos. O restante ficará por conta das secretarias e das unidades escolares”. Entende-se que esse “restante” se refira aos outros saberes e peculiaridades regionais.

²⁴ *Base Nacional Comum Curricular: o que é isso?* Consultores: Max Moder, consultor nas áreas de currículo e organização curricular da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e Paula Louzano, doutora em Política Educacional pela Universidade de Harvard, nos Estados Unidos. Disponível em: <revistaescola.abril.com.br/políticas-publicas/base-nacional-comum-curricular-curriculo-ppp-mec-812097.shtml>

A compreensão de que determinado grupo decide, em posição central e privilegiada, “quais conteúdos devem ser ensinados aos estudantes brasileiros”, e que a partir do tipo de educação que eles querem, e consideram melhor, criam um descritivo de conteúdos e saberes necessários para cada ano e segmento da Educação Básica, é bastante contraditório e preocupante.

Minha concordância às oposições sobre o documento da BNCC não se restringe a contestar o documento, apoiando somente os contrapontos, falhas e incongruências às concepções que defendo. Ao contrário, concordo com vários posicionamentos sobre a base, inclusive aqueles relacionados à abertura que as escolas terão - referente aos 40% do currículo - para determinar os conteúdos de acordo com as diversidades regionais; os direitos assegurados ao aluno para aprendizagem dos conhecimentos científicos universais, produzidos historicamente; a inversão do processo de definição das políticas educacionais avaliativas, pois essas é que estão regulando os conteúdos a serem ensinados; o circuito de debates, seminários, conferências com várias representações da sociedade; a possibilidade de participação de pais, professores e estudantes no processo de leitura e alterações aos conteúdos e objetivos expostos preliminarmente na base; a possibilidade de ter conteúdos básicos necessários ao desenvolvimento do estudante, independente da condição social e do lugar que ele(a) habita; que a base não tem a intenção de engessar a escola e tirar sua liberdade, pois não se constituirá de prescrições que sufoquem o processo criativo de professores e alunos, tampouco será ignorada a diversidade de condições da educação nas várias regiões do Brasil.

O que gera inquietação é pensar que a base pode terminar se constituindo fundamentalmente como um rol normatizado e padronizado de conteúdos obrigatórios, não negociados e partilhados. E, pior, com a equivocada ideia de que “todos juntos construímos a base”. Deve-se refletir se tudo que está colocado para ser atingido considera os movimentos que deverão ser feitos no que se refere às condições necessárias para um planejamento docente com autonomia e poder de inserção; se as condições materiais das escolas, as necessidades diferenciadas dos alunos, o tempo de trabalho do professor, a remuneração e processo de formação continuada também constituem esse cenário de reformulações e mudanças.

De acordo com o MEC, os mais de 02 (dois) milhões de professores continuarão tendo liberdade para optar pelos melhores caminhos para a explanação das disciplinas, decidindo que outros pontos precisam ser acrescentados, respeitando a diversidade e o contexto onde estão inseridos. O problema, a meu ver, é se os 60% obrigatoriamente destinados ao currículo

comum, nacional e “mínimo”, finalize configurados em máximo, como o que é válido e apropriado. Se na corrida para trabalhar os excessivos conteúdos disciplinares e as avaliações, a escola terá espaço e tempo para dar conta também do “restante”, os outros “pontos” da realidade local.

Temo que eles se encerrem em conteúdos escritos nos projetos e planos docentes, com aquela ideia: “se for possível, vamos incluir, se não, o importante é dar conta do que está prescrito no currículo”. Infelizmente, foi esse percurso que se deu com os PCN. As propostas acabaram sendo uma réplica desses parâmetros e os professores pouco inseriram outros saberes, seja pela quantidade de assuntos para dar conta, pelas exigências de dar bons resultados nas avaliações nacionais ou pela ausência de discussões e mobilizações pedagógicas na escola.

Mas, como disse William Pinar (2013)²⁵, “currículo é uma conversa complicada”, pois são conversas marcadas por um tempo determinado, envolve diferentes sujeitos e forças. Acontecem conversas com as disciplinas curriculares, com os alunos, com a equipe escolar, com as famílias, com nós mesmos, e articulam-se teóricos, professores e livros didáticos. É um processo complexo de conversação cultural. Entretanto, é uma conversa movida pelo propósito de dialogar, é historicizada, não pode acontecer distante dos professores, distante dos alunos, distante do cotidiano escolar, não pode ser descontextualizada. O currículo não pode ser entendido, elaborado como instrumento de *controle e homogeneização* dos conhecimentos escolares.

Entretanto, Esteban (2004) assevera que não basta simplesmente discutir homogeneidade e heterogeneidade como categorias opostas que compõem relações nas quais uma deve ser criticada e a outra deve ser alcançada. A complexidade do cotidiano faz com que ambas sejam desejáveis e criticáveis. A própria ideia de diferença precisa ser posta em discussão, pois demanda uma constante tensão entre homogeneidade e heterogeneidade. Não se pode abrir mão, por exemplo, da garantia da igualdade do direito à educação. Simultaneamente, não se pode vincular a conquista desse direito a que todos façam o mesmo percurso de aprendizagem, à existência de um currículo único e à produção de resultados idênticos.

Segundo a autora, com muita frequência, o discurso oficial afirma o compromisso com a qualidade, articulando à ideia de igualdade, porém a igualdade não se refere aos direitos,

²⁵ PINAR, W. *Revista Teias*, v. 14, n. 33, 2013, p. 206-214. (Dossiê Especial). Entrevista concedida a Maria Luiza Sússekind - Professora da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO. Pós-doutora em Currículo pela Universidade da Columbia Britânica/UBC.

mas ao rendimento homogêneo, considerado como o produto ideal da escolarização. O reconhecimento da heterogeneidade de processos e de resultados não leva, necessariamente, a uma incorporação positiva da diferença ao processo pedagógico. Muitos cotidianos escolares indicam práticas ancoradas em um padrão hegemônico de organização do currículo, orientados por modelos pouco flexíveis de estudante, conhecimento, aprendizagem e ensino.

Assento-me na compreensão de currículo como um referencial dinâmico, contextual, não fixado, problematizador, na medida em que os sujeitos envolvidos, a partir de suas trajetórias e experiências, reconfiguram a própria estrutura curricular, seja na disciplina específica, seja na proposta mais abrangente da escola, enquanto comunidade formadora. Elementos como a valorização e o reconhecimento da diferença, as preocupações que consideram a subjetividade e a linguagem (discurso) são outros aspectos que perfazem a complexidade que se tece nessa teia de interfaces, produzindo dessa forma, outros olhares para o próprio processo de aprendizagem (SILVA, 2006).

Acresço a esta discussão, os saberes culturais do contexto amazonense, pois, nesse exercício tão complexo, que envolve o currículo, desconfio do argumento dos defensores da BNCC, cujas referências garantem aos alunos, em qualquer cidade ou região, os conteúdos essenciais ao desenvolvimento educacional do país - fundamental à equidade no ensino, com a segurança de cada rede escolar terá a possibilidade de acrescentar aspectos relacionados à realidade local, a qual será apreciada na parte diversificada, dependendo do projeto de cada escola. As dinâmicas geradas desse discurso podem até incorporar os diferentes saberes, mas inseridas em relações que incluem os sujeitos em padrões delimitados e desfavoráveis. 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 dos agentes, que leva a um aprimoramento contínuo da ação educativa.

Hage (2015), ao falar sobre a Amazônia e a complexidade sociocultural da região, adverte que o processo de disputas pela afirmação das identidades culturais dessas populações, envolve ações de formulação e implementação de políticas e práticas curriculares que deem lugar aos sujeitos amazônicos. “Eles têm muito a dizer, a ensinar e aprender nesse processo que deve ser materializado **com a participação dos sujeitos, das populações e movimentos sociais e não para eles**, como tradicionalmente ocorre” (p. 06 [grifo do autor]).

Oliveira (2015), na obra sobre Paulo Freire e a gênese da educação intercultural, ressalta o que é *ser sujeito* frente a esses processos e espaços. Assumir-se sujeito:

[...] implica ter autonomia, ser partícipe da construção de sua história, de sua cultura e de sua educação. Ser sujeito pressupõe reconhecer-se como tal, o que implica em conscientizar-se sobre sua situação de opressão social, de sua situação de sujeito negado em uma realidade social injusta e desigual. Entretanto, assumir-se sujeito implica na não negação ou exclusão do outro (p. 79).

Portanto, os princípios democráticos que circundam a construção da BNCC podem não suscitar, em termos reais e práticos, engajamento e transformação social com a participação dos sujeitos, se esses não tiverem voz. Não só no sentido de discursos críticos, mas de ter o direito de atuar frente às decisões curriculares.

Hage (2015) acrescenta que é notória a predominância de uma situação hierárquica²⁶ entre as culturas, seus saberes e vivências, onde os grupos com maior poder econômico, político e cultural têm seus valores e conhecimentos reconhecidos como padrão de referência a orientar as formas de sociabilidade, as práticas educativas, o currículo; silenciando, invisibilizando, discriminando e estigmatizando os modos de vida próprios dos grupos e segmentos populares, entre os quais se encontram as populações da Amazônia, tratando-os como grupos primitivos, arcaicos, atrasados, conservadores, sem história, sem cultura, alienados e sem perspectivas de futuro.

É necessária atenta observação aos discursos, consciência política e posicionamento crítico frente às propostas “impostas”, com um autoritarismo disfarçado de projeto democrático. Paulo Freire (2001, p. 130-131) destaca:

[...] que a gente acha que democracia a gente faz [...] de cima para baixo. É o tal negócio: o pai e a mãe discutindo com o filho [...]. O filho quer uma coisa e os pais não querem. No fim o pai diz: nós concordamos com você desde que a conclusão seja esta, não há concordância nenhuma. A profundidade de significação do ser cidadão passa pela participação popular, pela “voz”. Quando eu digo voz é mais do que isso que eu estou fazendo aqui. Não é abrir a boca e falar, recitar. A voz é um direito de perguntar, criticar, de sugerir. Ter voz é isso. **Ter voz é ser presença crítica na história.** Ter voz é estar presente, não ser presente. Nas experiências autoritárias [...], o povo não está presente. Ele é representado. Ele não representa [grifo nosso].

Portanto, pensar a realidade amazônica, o estado do Amazonas, especificamente, nesse contexto de discussão da BNCC, embora como texto preliminar, é analisar os impactos que essas políticas curriculares provocarão no chão das escolas, em termos de participação, “presença” dos sujeitos e os nortes que a educação no Amazonas assumirá, tendo em vista o

²⁶ Segundo Goodson (1992) os embates existentes no processo de designação da hierarquia das matérias, dentro do currículo, estão relacionados à luta por mais “status, recursos e território”. Tudo isso está submetido aos arranjos políticos que vêm sustentando as argumentações de certos interesses sociais. Portanto é necessário atentar para ideologias que orientam as práticas pedagógicas que prestigiam determinados saberes.

reconhecimento e afirmação da diversidade sociocultural dos grupos. A presença crítica desses sujeitos na história, construída cotidianamente por meio dos saberes culturais, carece ser representada nos currículos.

Nossa região só poderá ser “empoderada” com voz (discurso e atuação), no processo de discussão e decisão curricular, se forem consideradas as interações ocorridas entre alunos e professores, entre os próprios estudantes, entre pais de alunos e equipe pedagógica, gerando conexões entre os diversos saberes; se os educadores e estudantes amazonenses tiverem tempo, espaço, formação que os permitam ter presença crítica na disputa curricular, de modo a participarem de pesquisas, seminários, discussões para compreenderem os contextos históricos e que tragam à tona as histórias não contadas, as vozes da cidade, do campo, dos ribeirinhos, dos quilombolas, dos indígenas.

Na abordagem das várias disciplinas curriculares, sob a lógica da BNCC, terá espaço para a música, à literatura, às artes plásticas, dentre outras produções culturais locais? Os estudantes poderão estudar sobre os movimentos sociais de sua cidade, de sua região, incentivados a ter novos conhecimentos, novas posturas e novos engajamentos como sujeitos sociais; bem como, sob uma compreensão crítica, entenderem como nos diferentes meios e relações, suas identidades são construídas, negadas ou silenciadas?

Os mitos, as lendas, as crenças, as histórias orais, como formas discursivas de revelar as diferentes culturas, estarão presentes nos currículos, compondo também os 40% (quarenta por cento) tão disputado nas demandas do cotidiano escolar? As várias histórias de vida dos estudantes parintinenses, trabalhadores que desde cedo ajudam as famílias através de atividades como pesca, agricultura e trabalho na roça, estarão presentes no currículo? Tais saberes encontrarão lugar e voz nos currículos, ou ficarão imobilizados, vistos como culturas inferiores e menos importantes?

São questionamentos inquietantes que precisam mobilizar a escola, os professores, a comunidade em geral, em busca de respostas e saídas para novos rumos, para a mudança. Mudança com argumentação crítica, com engajamento e com compromisso.

Esperançosamente anseio - esperança como imperativo existencial e histórico (FREIRE, 2001) - que a voz na perspectiva de *presença crítica*, seja possível aos amazonenses no território do currículo, que seus saberes estejam representados no núcleo absorvente dos currículos, para que não se rendam aos conteúdos compactos, rígidos e fixos. E que os efeitos das políticas curriculares estabelecidas, no contexto da prática, evidenciem as diferentes histórias e formas diferentes de vida dos grupos da região, considerando suas múltiplas leituras e interpretações de mundo.

Portanto, contesto o caráter homogeneizador das prescrições curriculares oficiais, a fundamentação e organização dos poderes expressos nas políticas curriculares controladoras, o enquadramento do conhecimento escolar somente pelos conteúdos das disciplinas acadêmicas universais, a lógica de construção das políticas curriculares no modelo de racionalidade técnica que culminam em matrizes curriculares reveladoras de práticas para um ensino por competências, com a finalidade que o aluno, centrado em valores como eficiência, produtividade e competitividade, esteja “preparado” para se adequar às estruturas socioeconômicas e culturais do mercado.

Contraponho-me à uniformização cultural, à criação de perfis culturais demarcados, à universalização da diversidade, aos modelos identitários padronizados, aos sistemas nacionais de avaliação que conduzem o currículo, a um grupo seleto de consultores e especialistas “iluminados” que determinam o que se deve ensinar e aprender em todas as escolas do país; aos temas candentes da vida e do cotidiano do aluno serem tratados como “pontos”, como “restante”.

Posiciono-me em favor de um currículo para a formação de sujeitos presentes historicamente, aberto à troca de experiências, ao protagonismo de docentes, discentes, pais, de modo real e válido; e acessível ao debate, à pesquisa, à produção cultural dos diversos grupos sociais. Espaço coletivo e democrático que proporcione aos sujeitos tornarem-se construtores de conhecimentos e não meros implantadores e executores de projetos e propostas. Portanto, acredito em currículos, segundo Esteban (2004), que produzam alternativas, ressignifiquem as dinâmicas pedagógicas para “[...] apreenderem os muitos significados dos silêncios, dos ruídos, das vozes e dos ecos, assim como para dar visibilidade às imagens turvas, apagadas, ocultadas ou levemente esboçadas [...]” (p. 176).

E o único decreto seja aquele escrito por Thiago de Melo - poeta amazonense, nascido na cidade de Barreirinha (AM) - que fique legislado e determinado:

Artigo 3 - [...] a partir desse instante, haverá girassóis em todas as janelas, que os girassóis terão direito a abrir-se dentro da sombra; e que as janelas devem permanecer, o dia inteiro, abertas para o verde onde cresce a esperança.

Artigo 5 - [...] os homens estão livres do jugo da mentira. Nunca mais será preciso usar a couraça do silêncio nem a armadura de palavras. O homem se sentará à mesa com seu olhar limpo porque a verdade passará a ser servida [...] (OS ESTATUTOS DO HOMEM).²⁷

²⁷ Poema de Thiago de Melo. Disponível em: <<http://www.jornaldepoesia.jor.br/tmello.html#estat>> Acesso em: 10 mar. 2016.

No campo da educação, os silêncios que obscurecem as presenças dos sujeitos nos currículos escolares podem ser combatidos com construções que possibilitem trocas, que permitam ao aluno expressar as próprias identidades, para que essas não sejam submissas e marginalizadas, mas que busquem a riqueza das experiências culturais que carregam as interpretações diversas. Currículos vividos como processo que reúne, escuta, constrói, dialoga, rompe, contrapõe, reinventa e se reconstrói cotidianamente com a carga cultural dos autores/atores.

Currículo, saberes e identidades culturais dos estudantes parintinenses



Fonte: Desenho do estudante de 9º ano do EF- Escola Municipal de Parintins, 2015.

*E as palavras que escrevi [...] que você lê agora, geram
dizeres que contêm e transportam feixes de símbolos, de
sentidos, de saberes, de significados, de sensibilidades e
de sociabilidades (ROCHA e TOSTA, 2009, p. 12).*

2 CURRÍCULO, SABERES E IDENTIDADES CULTURAIS DOS ESTUDANTES PARINTINENSES

Embora não seja minha intenção fazer uma interpretação no campo dos estudos literários, inicio esta análise fazendo referência a *Exercícios de ser Criança*²⁸, de Manoel de Barros. A visão de mundo expressa nas coisas, vistas ou sabidas pelo autor, contribui para os incessantes e imprevisíveis percursos vivenciados na infância, através do exercício da palavra. O trabalho com os desenhos bordados, realçando a força imagética das palavras, enreda o leitor em duas histórias - “*O menino que carregava água na peneira*” e “*A menina avoadada*” que relacionam o fazer poético com a infância – etapa em que o conhecimento da realidade efetiva-se pelo sensível, pelo emotivo e pelo predomínio do pensamento criativo e imaginativo.

Refiro-me a essa obra, primeiro, porque ela explora o espaço da palavra de modo vivo, dinâmico, revelador do mundo objetivo e subjetivo, num autêntico e complexo exercício de nos levar a refletir sobre nossos modos de pensar. O segundo motivo, e mais apropriado ao objetivo desse estudo, é que em uma de minhas leituras sobre currículo me deparei com o texto de Esteban (2004), fazendo alusão à obra de Barros, suscitando uma reflexão sobre o quanto a educação se torna perigosa quando oferece a todos “um único horizonte” de possibilidades, regido por tempos escolares pré-determinados e engessados pelo sistema escolar, nos afastando do outro com quem os saberes são partilhados.

A autora fala sobre o exercício de “*carregar água na peneira*”, inferindo que a sala de aula pode produzir experiências instigantes, e pode ser uma ideia bastante válida para pensar o currículo. O percurso único, o resultado homogêneo e o processo linear nas ações de ensinar-aprender, despotencializam os exercícios escolares, que em lugar de promover *exercícios de ser*, se tornam exercícios para treinar habilidades e aquisição de fragmentos descontextualizados de conhecimentos. Consequentemente a experiência infantil e juvenil tornam-se momentos de mera preparação para algo que virá depois.

O ato de *carregar água na peneira* é trabalho vão para aqueles educadores e pesquisadores fortemente preocupados em “preparar” para o futuro, formar o cidadão e garantir a estes o acesso aos conhecimentos curriculares culturalmente válidos; postura inútil para os que elegem como estratégia o ato de selecionar, excluir, desqualificar e descartar os saberes do cotidiano e as experiências dos meninos e meninas que chegam à escola. Estes

²⁸ BARROS, Manoel de. *Exercícios de ser Criança*. Bordados de Antônia Zulma *et all.* . Sobre desenhos de Demóstenes Vargas. Rio de Janeiro, Salamandra, 1999.

preferem realmente peneiras que peneiram e separam o que pode ser incorporado ao trabalho escolar.

Porém, se configura para outros educadores, como algo lúdico, surpreendente, imprevisível, instigante. Em especial para os que ficam atentos ao contorno da peneira, ao movimento da água caindo da peneira, ao deslocamento do menino, aos desenhos que a água faz no chão e as expressões do menino indagando sobre o desaparecimento da água. Essa estimulante possibilidade de (re) pensar a peneira é motivada por Esteban, para quem os currículos têm sido vistos como peneiras através das quais se selecionam conteúdos, procedimentos, materiais, instrumentos e pessoas.

A autora conduz a pensar os currículos como peneiras que não peneiram (a água não se deixa peneirar) e abrem possibilidades de trânsito, de novos percursos, de diferentes pontos de chegada e de partida. Currículos que não se deixam peneirar, no sentido de reconhecer as invenções, as histórias, os cotidianos dos estudantes, que incorporam as diferenças como enriquecimento e não como estorvo; que expressam a impossibilidade da homogeneidade no ponto de chegada, tantas vezes proposta pelos projetos educacionais.

Currículos que dão visibilidade às subjetividades e singularidades tecidas nos processos de aprendizagem, os quais não selecionam somente os saberes de uma versão cultural (os quais são também necessários), mas possibilitam as indagações, os vários percursos, a criatividade, as percepções pessoais e construções identitárias dos sujeitos.

Nesse sentido, penso um currículo fluido, um processo dinâmico que se organiza também a partir do olhar dos estudantes amazonenses, das identidades deles com o lugar, com os grupos e os saberes mobilizados no cotidiano. Currículos, de certo modo, “impeneiráveis”, os quais referenciam os saberes dos estudantes por meio das leituras que eles fazem de si mesmos, do município e da região onde moram; das águas, das árvores, dos animais, dos fatos cotidianos, dos imaginários culturais amazônicos. Propostas curriculares que tornem possível a discussão sobre a presença das diferentes vozes amazonenses e tragam à cena conhecimentos, sensibilidades, interesses, relações, saberes e experiências construídas também a partir do lugar em que vivem.

A partir desta metáfora, motivada por uma reflexão sobre currículos que se enriquecem ao atravessar as tramas dos diferentes saberes que promovem “exercícios de ser” na experiência do conhecimento, exponho a finalidade de discutir acerca dos saberes presentes nas falas, textos e interações dos estudantes com os conteúdos escolares, analisando se/como as ações curriculares medeiam esse processo, pois “[...] muitas vezes, o que dá sentido às palavras, aos atos, às produções, aos processos, às possibilidades, às carências, está

silenciado, mas nem por isso, ausente. Apenas invisibilizado nos discursos e nas práticas [curriculares]” (ESTEBAN, 2004, p. 164).

A Seção se compõe dos resultados da pesquisa produzidos em campo, a partir da Atividade Didática trabalhada com os estudantes do 9º ano do ensino fundamental, na faixa etária de 14(quatorze) e 15(quinze) anos. O primeiro tópico refere-se à compreensão dos estudantes sobre os saberes que traduzem as identidades culturais do parintinense, e o segundo discute os conteúdos curriculares e o processo de inserção dos saberes locais, a partir da visão dos estudantes.

As análises fazem interlocução com os aportes teóricos que sustentam o estudo e os dados produzidos em campo, objetivando inter-relacioná-los num movimento dinâmico, evitando cair na repetição e exposição teórica desconectada da realidade observada.

2.1 Ser Parintinense-Amazonense sob o olhar dos estudantes

A necessidade de compreender os educandos como *sujeitos sociais e atores culturais* é ressaltada por Rocha e Tosta (2009, p. 14):

Saber vê-los como pessoas que trazem à escola as marcas identitárias de seus modos de vida e das culturas patrimoniais de suas casas, famílias, parentelas, vizinhanças comunitárias, grupos de idade e de interesse. Meninos e meninas que “são quem são” ou que “são como são” porque habitam mundos culturais que o mundo escolar tendeu durante muito tempo a invisibilizar, ou perceber de longe, envolto em uma confusa penumbra. Precisamos também compreender que a escola [...], tal como as políticas públicas de educação e tudo o mais que configura o lugar essencial do ensinar-e-aprender, existem dentro de redes e teias de símbolos, de significados, de instituições sociais, de formas (evidentes ou camufladas) de poder e assim por diante.

Logo, não há como fugir do exercício de “ser” relacionado às identidades culturais geradas cotidianamente pelos saberes mobilizados nas relações sociais. O olhar que dirigimos a nós mesmos, a construção de significados em contextos singulares, a percepção que temos sobre algo que nos rodeia são frutos dos processos de interações culturais, engendrados por instituições como família, escola, comunidade, igreja, entre outros grupos diversos, e a escola não pode invisibilizar ou perceber de longe tais subjetividades.

Assim, “não se pode falar em identidade sem se remeter à cultura, já que a construção identitária se faz no interior dela” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 216). A cultura é um dos principais pilares de construção e afirmação da identidade (CANDAU, 2002). Discorrer sobre pessoas, sobre grupos sociais em seus entornos específicos e diversos, é falar de cultura.

Cultura, compreendida como uma construção humana, produção humana (GEERTZ, 2011; CUCHE, 2002; WOODWARD, 2009); um método de pensamento (ROCHA; TOSTA, 2009).

Na medida em que produz sentido para as ações sociais desenvolvidas no âmbito da vida cotidiana, representa um modo de conhecimento. É nesse movimento de produção e invenção de culturas que os homens em seus grupos sociais, possuem/produzem *identidades*. Estas, como resultantes das interações entre os grupos, são frutos da cultura. E os *saberes* se constituem como a base da cultura. Portanto, “[...] as posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades” (WOODWARD, 2009, p. 55).

Discutir como se revelam as identidades dos estudantes a partir da expressão de seus saberes, os quais estão ancorados às culturas que foram e são cotidianamente construídas em suas relações sociais, é tornar possível esse diálogo, é dar “voz” a eles, pois muitas vezes “[...] o diálogo é excluído do processo pedagógico, e todas as vozes são modeladas para se incorporarem ao monólogo que reproduz incessantemente o discurso hegemônico” (ESTEBAN, 2004, p. 164).

O objetivo deste tópico é discutir a compreensão do que é “ser parintinense” a partir do olhar dos estudantes, com a finalidade de analisar como eles se identificam no contexto amazonense e quais saberes das culturas locais se evidenciam nas falas, textos e interesses.

Em contato com os estudantes, pude perceber um sentimento de surpresa e entusiasmo ao falarem sobre si mesmos, inclusive indagaram: “É isso mesmo? Vamos falar sobre esses assuntos? Não é nenhum teste? Vamos desenhar também? Nossa! eu nem sei desenhar!”. Então, esclarecia que ficassem à vontade para falar, escrever, desenhar, perguntar e produzir a partir de suas percepções e interpretações. Segundo Cortella (2003) a criação e recriação do conhecimento na escola estão, principalmente, para falar prazerosamente sobre as coisas. Os educadores precisam ter o universo vivencial discente como princípio (ponto de partida) do processo pedagógico.

Deste modo, os momentos de realização das sessões didáticas em sala de aula ocorreram de modo dinâmico, abrindo possibilidades de conversa, exposição, esclarecimento de dúvidas, produção de desenhos, apreciação e interpretação das músicas que compuseram as atividades, com o objetivo de proporcionar um ambiente instigante de produção livre e espontânea, para favorecer a participação significativa dos estudantes.

Nas respostas à questão - *o que significa pra você ser parintinense?* - somente 04 (quatro) estudantes afirmaram: “não gosto de Parintins” e 07(sete): “não sei responder”. As falas a seguir foram as mais recorrentes. Nas concepções dos estudantes, ser parintinense:

É ter orgulho de viver nessa cidade e não ter vergonha de dizer que sou daqui/ Me sinto bem aqui (ESTUDANTES, 9º ano do EF – Escolas municipais).

É ter/viver várias culturas diferentes (ESTUDANTES, 9º ano do EF – Escolas municipais).

É andar livre na rua, dançar boi e comer as melhores comidas/ comer peixe fresco (ESTUDANTES, 9º ano do EF – Escolas municipais).

Significa gostar de morar aqui nesse lugar (ESTUDANTES, 9º ano do EF – Escolas municipais).

Significa ser uma pessoa guerreira, de raça, força e fé (ESTUDANTES, 9º ano do EF – Escolas municipais).

Pra mim é muito bom, porque muita gente fala que é cidade de índio e acham que são melhores só porque moram em outro estado (ESTUDANTES, 9º ano do EF – Escolas municipais).

Entre as falas destacadas quero elencar a mais frequente, expressas por 14 estudantes, onde se encontram os termos “orgulho” e “vergonha”. A expressão inicial de exaltação e enaltecimento à acepção do que significa ser, pertencer ao município, à região, divide espaço com a declaração “não ter vergonha”, o que denuncia, sob o olhar da maioria dos estudantes, um provável acanhamento ou constrangimento vivenciado por serem desta localidade.

Veiga Neto (2000) defende que o sentimento de “pertença”, confere identidade ao grupo e a cada um de seus indivíduos, ou seja, diz respeito aos laços familiares, ser membro de uma dada sociedade, estabelecer vínculos, referências, valores, partilhar experiências. Para Freitas (2008) o sentimento de pertença é um aliado do desenvolvimento local uma vez que, além de criar forte identificação do indivíduo com os elementos de cultura, crenças, valores e estilo de vida da comunidade, desperta o interesse em participar das formulações e decisões sobre seus destinos.

No entanto, os termos “orgulho e vergonha”, dentro de uma mesma fala, dão pistas de que existem outros discursos implícitos, pode ser que esse estudante tenha orgulho de ser parintinense, mas existe sempre o fantasma da cultura que nega esses espaços e saberes, dentro de uma zona de conflito que envolve a valorização de uma cultura superior em detrimento de tantas outras historicamente discriminadas e subjugadas como inferiores. Isso resulta na percepção de que, embora se orgulhe de seu lugar, acredita que seus gostos, modos de ser, de falar, de comer, de vestir, de morar, estão em posição social e cultural inferior.

Hall (2002), ao questionar diferentes concepções de identidade cultural, as analisa como uma questão tanto de “tornar-se” quanto de “ser” e faz uma crítica “sobre quem e o que nós representamos” quando falamos, argumentando que o sujeito fala, sempre, a partir de uma

posição histórica e cultural específica. Os estudantes ao afirmarem que, ser parintinense é algo bom, *é sentir-se bem*, revela um sentimento de identificação com o local, mas juntamente, manifestam que a possibilidade de existir a vergonha, embora eles possam pensar de modo diferente.

Por vezes, repetem em outras falas o *“gostar” de morar em Parintins*. “Gostar” é um verbo transitivo indireto que possui vários significados, entre eles, o de achar saboroso, agradável; degustar, ter amizade, afinidade. Tal declaração dos estudantes indica um sentimento prazeroso, uma expressão de estima pela sua cidade, sua gente, pela possibilidade de poder se comunicar com linguajar próprio, andar de bicicleta e triciclo, saborear as comidas regionais, comer peixe fresco com farinha, dançar boi-bumbá, acreditar em seus santos. O que traz à tona informações culturais entranhadas nos modos de se alimentar, se deslocar, se divertir, se relacionar com o grupo, nos modos como apreendem as realidades e expressam as culturas locais.

Segundo Santomé (1995), a instituição escolar que não faz a conexão entre os currículos escolares e as culturas juvenis, que tão apaixonadamente os jovens vivem em família e com os amigos, está deixando de cumprir um objetivo indispensável: vincular a escola ao contexto, única maneira de ajudar os estudantes na compreensão da realidade onde estão inseridos e a comprometer-se em transformá-la. Contrapor-se a manutenção de estereótipos negativos que trazem em seu bojo um rastro de exclusão e negação de determinadas culturas e identidades, é um bom começo para esse diálogo, pois:

[...] recuperar essas culturas negadas não pode ficar reduzida a uma série de lições ou unidades didáticas isoladas destinadas a seu estudo. Não podemos cair no equívoco de dedicar um dia do ano à luta contra preconceitos raciais ou a refletir sobre as formas adotadas pela opressão das mulheres e da infância. Um currículo anti-marginalização é aquele em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas sobre as quais vimos falando (SANTOMÉ, 1995, p. 172).

Os saberes locais, as culturas que compõem as vivências e experiências dos estudantes, não podem ficar à margem dos currículos e dos planejamentos das ações educativas na escola. Estes saberes estão entrelaçados, como fios que costuram as relações experimentadas nas práticas cotidianas, nos significados que eles atribuem a si mesmos e ao outro. Tais saberes necessitam se configurar como conteúdos válidos nas práticas curriculares, não como diminutos temas citados nas datas comemorativas ou em momentos pontuais de algumas disciplinas (MARTINS, 2010).

Entre os conteúdos das falas, emergiu também um dado relevante - a visão sobre o “índio” e a relação dele com a formação cultural brasileira/amazonense – onde subjaz uma compressão preconceituosa e distorcida da figura indígena, que não coloca em discussão a presença marcante das diferentes etnias e suas culturas: “[...] *porque muita gente fala que é cidade de índio e acham que são melhores só porque moram em outro estado*” (ESTUDANTE, 9º ano do EF – Escola municipal). Tal posição decorre de práticas discursivas perversas e violentas estabelecidas pelo olhar do invasor/colonizador, que concebeu os índios como desprovidos de “cultura”, como seres inferiores.

Quando o estudante destaca que gosta de morar na cidade *embora* muitos digam que “é cidade de índio”, demonstra uma acepção discriminatória, como se os gostos, costumes, hábitos alimentares, modos de morar, se deslocar, que constituem consideravelmente as culturas e identidades locais, imprimissem por outro lado uma dose de desfavorecimento em relação a outras culturas, outras cidades, outros lugares. Quer dizer, “apesar de” ser cidade de índio, gostam de morar em Parintins.

Na realidade, a cultura indígena não tem o desvelamento que merece, apesar da raiz indígena que nos constitui. Segundo Oliveira (1997), a história da Amazônia tem sido uma história de saque. Saque de recursos naturais e saque de modos de vida. E porque não dizer *saque da nossa identidade*. Desde o início foi explorada, apropriada, exportada. 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 europeia, 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.

Inclusive por conta do preconceito e discriminação histórica, arraigados no pensamento das sociedades, que o índio é preguiçoso, sujo, selvagem, indolente e antissocial, impregnaram-se ideias deturpadas e pobres de realidade, produzidas pelas mídias, pela história oficial, pelos livros didáticos e pelos discursos eurocêntricos que circulam e propagam a desvalorização das populações indígenas. Fleury (2006) argumenta que a consolidação de uma imagem estereotipada depende fundamentalmente de um consenso de opinião dos indivíduos que constituem um grupo, ajudando a definir o posicionamento de um sujeito social frente ao outro, acrescentando aos modelos conceituais rigidamente definidos sobre o outro (estereótipos), uma forte conotação emocional e afetiva que geram o preconceito e se transformam em fonte de negação da alteridade.

Outros dados que aguçam essa análise referem-se à questão da atividade que dispôs algumas imagens para que os estudantes marcassem aquelas com as quais eles se identificassem e justificassem a escolha. 28 (vinte e oito) deles marcaram o campo em que continham imagens de pessoas indígenas, dentre esses, 21(vinte e um) justificaram com as seguintes falas:

Porque falam que também somos índios/ Somos descendentes de índio (ESTUDANTES, 9º ano do EF – Escolas municipais).

Porque os índios são cultura/ Eles são o símbolo do nosso Amazonas/ Somos do sangue deles, mas muita gente tem preconceito (ESTUDANTES, 9º ano do EF – Escolas municipais).

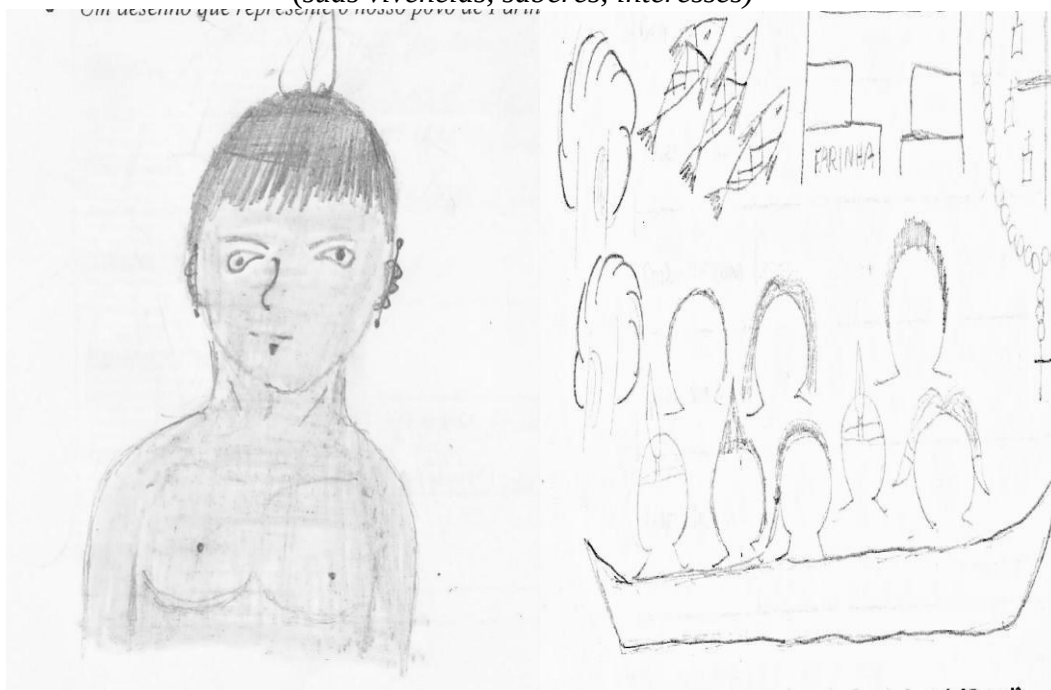
Somos todos índios/ Todos somos parte dos indígenas (ESTUDANTES, 9º ano do EF – Escolas municipais).

Muitos alimentos surgiram deles (ESTUDANTES, 9º ano do EF – Escolas municipais).

Porque são as pessoas que viveram antes de nós/ Não tenho nada contra os índios [...] (ESTUDANTES, 9º ano do EF – Escolas municipais).

E, entre os desenhos elaborados sobre os *elementos que expressam a identidade do parintinense/amazonense*, surgiram 04 (quatro) com retratos indígenas. Compartilho 02 (dois), assim representados:

Figura 2
Atividade Didática: Produção de desenhos que identificam o parintinense
(suas vivências, saberes, interesses)



Fonte: Desenhos de estudantes do 9º ano do EF das escolas municipais de Parintins, 2015.

As imagens realçam descrições sobre os “indígenas”, sobretudo, com representações fixadas, com significados que idealizam os povos indígenas com feições genéricas, os quais vivem isolados num cenário natural, munidos de arco e flecha, fazendo enfeites e pinturas corporais, celebrando rituais, danças e vivendo da pesca e da caça. Ou seja, uma imagem hegemonizada do índio, tão comum em manuais escolares, livros didáticos e literários.

De modo algum, nego que tais tradições e vivências existam e devam ser evidenciadas, pois elas compõem as culturas tradicionais dessas populações. Ao que me contraponho é a ideia de que esses grupos sejam vistos como personagens exóticos, que vivem alijados do cotidiano da cidade, que viveram “*antes de nós*”; como grupos que estão à margem do meio social urbanizado.

Silva (2000) faz uma reflexão no que diz respeito à forma como nossa sociedade olha para os índios, incluindo a questão do lugar que reserva para eles. Ressalta que, apesar de todo contexto de violência e invasão cultural ao qual foram expostos os povos indígenas, um processo de resistência e oposição sempre foi desenvolvido por eles. É importante reconhecer que os povos indígenas mantêm vivas as formas de educação tradicional, assim como contribuem na formação de políticas e práticas culturais e educacionais, capazes de atender aos anseios, interesses e necessidades da realidade atual.

Após 500 anos de massacre, repressão cultural e escravidão, os povos indígenas do Brasil vivem um momento especial de sua história no período pós-colonização. Respiram um ar menos repressivo, o suficiente para o reinício e retomada de seus projetos sociais étnicos e identitários, pois “Culturas e tradições estão sendo resgatadas, revalorizadas e revividas [...]” (LUCIANO, 2006, p. 39).

Weigel (1995) declara que, se por um lado, transparece a ideia de que a sociedade vai homogeneizar todos os povos e as identidades étnicas, sociais e culturais e, conseqüentemente iremos perder o próprio rosto - à medida que nos tornamos cada vez mais ocidentalizados e cosmopolitas - por outro lado, grupos identitários, mesmo submetidos a relações assimétricas de poder, em que há processos de alienação, imposição e supressão cultural, se mostram capazes de manter sua identidade através de mecanismos de resistência, apropriação e inovação cultural, e manter um campo de cultura própria, acrescido de elementos apropriados de outras culturas.

Portanto, as populações indígenas estão cada vez mais presentes em todos os aspectos da vida nacional e regional: cultura, agenda do governo, mídia, pesquisas e vida universitária, esportes, política parlamentar e partidária, entre outros. Múltiplos autores e atores indígenas

interveem/participam de movimentos, eventos, projetos, fatos políticos, culturais e econômicos.

Todavia, a declaração “*viveram antes de nós*”, pode representar, por um lado, visões equivocadas de que os indígenas não existem e/ou vivem na relações sociais contemporâneas. O que revela uma compreensão absurda, considerando as informações e dados demográficos sobre as populações indígenas no Brasil, entre outras presenças indígenas que marcam suas inserções nas dinâmicas sociais.

Por outro, pode se configurar como uma expressão de reconhecimento que, quando os colonizadores chegaram à região, o lugar pertencia a esses povos, os quais tinham suas formas de viver, modos de aprender, trabalhar, crer, educar e se relacionar com seus grupos e com a natureza. Nesse sentido, posso inferir que o currículo avançou, pois antes esses grupos nem apareciam como sujeitos culturais. Contudo, cabe uma proposição curricular que diga: eles viveram, vivem e vão continuar vivendo.

Quando os estudantes expressam que os índios são “cultura”, dos quais temos o “sangue”, a “descendência”, somos parte deles, demonstram perceber a participação fundamental dos mesmos para formação do povo parintinense/amazonense; assim quando dizem que muitos alimentos surgiram deles, admitem as contribuições culturais para a formação identitária dos grupos amazônicos. No entanto, não há uma acepção clara, por parte dos estudantes, de reconhecimento e valorização dos povos indígenas, o que pode não ser intencional, haja vista as narrativas deturpadas a que estão subordinados.

Todavia, a constituição dos saberes culturais locais se deve, em grande medida, à presença de grupos indígenas que são, sobretudo, hoje, parte constitutiva e atuante da sociedade. A diversidade cultural indígena no âmbito linguístico, culinário, da música, do folclore, artesanato, festas populares, meios de sobrevivência, caracterizam a população amazonense. Os valores, crenças, práticas e usos dos recursos naturais, o contato com a floresta, rios, lagos, o gosto pelo peixe, pela farinha, pela rede, expressam os modos de vida que delineiam as culturas dos grupos locais.

Isso corrobora as falas dos estudantes ao destacarem os *elementos que mais os identificavam como parintinenses/amazonenses*, por meio de alguns vocábulos e indicação de objetos de uso cotidiano. No quadro abaixo, constam as respostas mais recorrentes, as quais foram organizadas e atribuídas por escola e por vocábulos utilizados.

Quadro 03
Atividade Didática: Elementos que identificam o parintinense-amazonense
(palavras/ objetos de uso cotidiano)

PALAVRAS	ESCOLA						FREQUÊNCIA
	“A”	“B”	“C”	“D”	“E”	“F”	
Cultura	10	12	5	3	8	4	42
Farinha	8	6	2	6	7	7	36
Peixe/ Pescador	6	5	2	4	7	11	35
Boi-bumbá/ Festival	7	6	2	5	4	6	30
Tacacá	5	4	1	3	6	8	28
Trabalho/ Trabalhador	2	1	2	3	-	2	10
Curumim	3	-	1	2	1	2	9
OBJETOS DE USO COTIDIANO							
Barco/ Canoa	7	4	4	5	6	8	34
Pesca/ Pescador/ Peixe	4	3	5	6	7	3	28
Triciclo	4	5	1	3	4	3	20
Malhadeira/ arpão/ espinhel/ vara de pesca	2	3	2	3	4	5	19
Remo	5	6	3	2	1	2	19
Igreja/terço	3	1	2	1	3	2	12
Cuia	1	-	3	2	1	2	09
Mata/ Floresta	1	-	-	1	3	2	07
Tipiti/paneiro	1	2	-	-	1	2	06

Fonte: Atividade Didática elaborada pela pesquisadora e realizada com os estudantes do 9º ano do EF das escolas municipais de Parintins, 2015.

Tais respostas expressam dados que compõem os saberes socialmente aprendidos nas convivências dos estudantes parintinenses, que sustentam o reconhecimento e dão visibilidade aos saberes do contexto local. Os termos/vocábulo/objetos mencionados pelos estudantes - farinha, peixe, tacacá²⁹; barco, canoa, remo, cuia; objetos e instrumentos feitos de palha, cipó,

²⁹ Tacacá - iguaria muito apreciada na região - é um caldo fino e bem temperado geralmente feito com sal, cebola, alho, coentro do norte, coentro, cebolinha e, principalmente, o tucupi. Coloca-se esse caldo por cima da

malha e madeira - remo, arpão, paneiro, tipiti³⁰ dentre outros, revelam artefatos culturais marcadamente indígenas. Tais palavras e objetos traduzem histórias, contextos, singularidades e identidades que dizem sobre eles mesmos e sobre suas convivências.

A palavra mais recorrente descrita pelos estudantes - “*cultura*” – comunica elementos identitários expressos nos hábitos alimentares, as festas populares, o trabalho desempenhado pelas pessoas que vivem no município, o modo de chamar o outro de curumim³¹, os meios de transporte para se deslocar (triciclo, canoa, barco), os objetos para fazer farinha, para pescar, para rezar. Todas essas declarações revelam saberes que estão entrelaçados ao contexto local, sob uma compreensão sensível do mundo que os cerca, que revela identidades culturais construídas e compartilhadas nas relações com seus grupos.

Quando o estudante destaca, entre as informações que o identificam como parintinense/amazonense, o termo “cultura”, coloca em destaque que ele é um *ser cultural*. Os conhecimentos, escolhas, gostos, ritos, crenças, tradições, imaginação, uso do tempo e espaço, traduzem, sobretudo, sua forma de ser gente, de ser humano. Vincular a escola com a dinâmica da cidade, a diversidade de saberes culturais e outras linguagens e vivências coletivas, suplanta a estreita concepção de currículo como mera lista de disciplinas e conteúdos, sob a lógica de uma escola propedêutica e transmissiva.

Eleutério (2015) enfatiza que é possível estabelecer diálogos entre *saberes primevos* (cultura local), os saberes acadêmicos e os saberes escolares. A história de vida, as práticas cotidianas, as tradições orais, os hábitos e costumes, são maneiras de promover a integração e de vincular o conhecimento tradicional dos povos da Amazônia. Segundo a autora os saberes *primevos* (tradicionais ou populares) são tão relevantes quanto os saberes da academia e precisam ser ressignificados numa perspectiva de reflexão sobre um currículo multicultural que direcione o olhar para a escola amazônida, conhecer seus sujeitos, suas complexidades e seus fazeres. É necessário indagar sobre as condições concretas da escola, sua história, sua organização interna para que esta possa lidar pedagogicamente com a diversidade cultural existente nesse contexto.

Geertz (2011) argumenta que o debate interminável, dentro da antropologia sobre o que é cultura, de alguma forma, perde o sentido. O que se deve indagar é:

goma de tapioca, com camarão seco e jambu (erva amazônica que provoca um tipo de formigamento nos lábios). Serve-se muito quente, temperado com pimenta, em cuias.

³⁰ *Tipiti* - uma espécie de prensa ou espremedor de palha trançada, usado para escorrer e secar a mandioca ralada; o objeto é utilizado por indígenas e ribeirinhos no preparo da farinha de mandioca.

³¹ Palavras de origem tupi que designa criança, menino de pouca idade; garoto.

[...] qual a sua importância: o que está sendo transmitido com sua ocorrência e através da sua agência, seja ela um ridículo ou um desafio, uma ironia ou uma zanga, um deboche ou um orgulho. [...] A cultura é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto [...]. Compreender a cultura de um povo expõe a sua normalidade sem reduzir sua particularidade (p. 10).

O autor observa que é necessário, se ocupar em compreender as particularidades dos grupos sociais, atentos para o que importa: o que as pessoas comunicam, compartilham em falas, gestos, sentimentos, expressões, seja nos discursos, nas experiências, nas vozes ditas, não ditas ou recriadas nos contextos culturais. Cultura abarca formas singulares de vida, de concepções, de valores e de experiências.

Segundo Brandão (2002, p. 24) “[...] viver uma cultura é conviver com e dentro de um tecido de que somos e criamos, ao mesmo tempo, os fios, o pano, as cores o desenho do bordado e o tecelão”. A cultura configura o mapa da própria possibilidade da vida social. Ela consiste tanto de valores e imaginários que representam o patrimônio cultural de um povo, quanto das negociações cotidianas através das quais *cada* um de nós e *todos* nós tornamos a vida social possível e significativa.

Autores locais retratam a cultura parintinense em suas músicas: o modo de vida, as crenças, as superstições, as atividades produtivas e extrativistas de índios, caboclos³², ribeirinhos, pescadores, artesãos e de outras populações que habitam à Amazônia. Na toada “Vida Cabocla” de Garcia e Assayag (1996), por exemplo, é possível observar elementos que foram declarados pelos estudantes, como o rio, o peixe, a farinha: “Minha ciência é a natureza. Sou caboclo filho da Amazônia. Nos seus rios meu sustento. Em suas terras a minha morada. Eu vou fazer muquiado de jaraqui, de tucunaré de curimatá, há pacu, há bodó, há tambaqui, há farinha d’água e o tucupi [...].”

Não é por outra razão que o “*peixe e a farinha*” ocuparam lugares de destaque na relação de palavras abordadas pelos estudantes, pois é um dos alimentos principais que compõem a mesa dos parintinenses. Góes (2008) retrata na toada “O farinheiro”, a prática

³² Conforme Lima (1999) o termo caboclo é amplamente utilizado na Amazônia brasileira como uma categoria de classificação social. É também usado na literatura acadêmica para fazer referência direta aos pequenos produtores rurais de ocupação histórica. No discurso coloquial, a definição da categoria social caboclo é complexa, ambígua e está associada a um estereótipo negativo. Na antropologia, a definição de caboclos como camponeses amazônicos é objetiva e distingue os habitantes tradicionais dos imigrantes recém-chegados de outras regiões do país. A autora discute como a construção histórica do termo e o uso da palavra caboclo refletem a história da formação da sociedade amazônica, com sua estrutura de classes e a representação social das categorias e grupos que a compõem.

tradicional da fabricação da farinha de mandioca que continua presente no cotidiano dos povos indígenas e caboclos da Amazônia. O fragmento a seguir revela um universo de saberes que norteiam a produção e consumo desse alimento, tão presente na gastronomia local:

Da arte de tecer o tipiti. Ao torrar da mandioca o caboclo traz. O conhecimento do índio ancestral. Em suas mãos de farinheiro. Um trabalho que revela sua essência de homem da Amazônia. Com os pés travados no presente resguarda sua cultura milenar. Farinheiro da Amazônia, Farinheiro Regional forjado no forno de farinha. Farinheiro artesanal. Rala a mandioca pra torrar, tira o tucupi pro tacacá, prepara a cruera pro mingau, tira a tapioca pro beiju. Faz o tarubá e a pajiroba pra tomar e a santa farinha pro pirão (GÓES, 2008).

Esses e outros elementos culturais, que traduzem os saberes locais, foram ressaltados pelos estudantes nas respostas à questão: “*como você se vê como parintinense (aspectos físicos, hábitos, modos de falar, maneira de vestir, jeito de morar, etc.)*”. Emergiu aspectos relevantes que corroboram os já referenciados e acrescentam outros saberes identitários:

Acho que é meu jeito de falar diferente/ de andar na rua, de comer, de me vestir (ESTUDANTES, 9º ano do EF – Escolas municipais).

Sou parintinense na maneira de falar e comer peixe com farinha (ESTUDANTE, 9º ano do EF - Escolas municipais).

Sou uma pessoa alegre, divertida/ Gosto de dançar boi (ESTUDANTES, 9º ano do EF- Escolas municipais).

Eu me descrevo com modo de falar diferente, um típico amazonense (ESTUDANTES, 9º ano do EF - Escolas municipais).

Gosto de tomar banho de rio, andar de canoa, comer quase todo tipo de peixe e não falo as palavras tão corretamente (ESTUDANTES, 9º ano do EF - Escolas municipais).

Por causa dos meus hábitos de vestir shorts, comer peixe, e falar de um jeito que possam entender (ESTUDANTES, 9º ano do EF - Escolas municipais).

Bom [...] não tenho vergonha de dizer que sou parintinense (ESTUDANTES, 9º ano do EF - Escolas municipais).

Gosto muito de pescar/ Sou caboclo, gosto do Amazonas/ Gosto de comer farinha/ Tenho raízes caboclas e um linguajar diferente (ESTUDANTES, 9º ano do EF - Escolas municipais).

As palavras destacadas nas declarações dos estudantes revelam reiteradas vezes a questão do “linguajar” específico, ressaltando que uma das características identitárias marcantes é o modo de falar, produzido, aprendido e partilhado de modo singular e diferente. A relação entre cultura e linguagem é notória. O homem não produz cultura sem a linguagem. É por meio dela que há a elaboração de conceitos, organização de conhecimentos e

experiências, antecipações, invenções, explicações, planejamento e projetos. A linguagem é a expressão das visões de mundo, das determinações da realidade social, histórica e cultural do homem.

Sérgio Freire (2015)³³ salienta que *língua é identidade*. Pela língua nós nos identificamos e nos “desidentificamos”. Quando aprendemos uma língua, aprendemos com ela um mundo, valores, culturas. Por ela, e com ela, fazemos as transformações sociais. Portanto, esse linguajar “diferente” que os alunos se referem são variedades linguísticas com materialidades distintas e particulares que os inscrevem de modo diferenciado – não menos importante - num mundo diverso.

O autor ressalta que, se cada variedade do português espalhada por esse país imenso tem sua nuance, é porque também tem sua história particular. E a variedade falada no Amazonas, tem a sua. Se compreendermos língua como sinônimo do registro padrão – que é importante porque é a norma de investimento social – cairemos na noção de que tudo que dele foge é erro ou menos língua. É preciso pensar língua de forma mais rica, como o conjunto de diferenças existentes. Mudar o conceito é fundamental para diminuir o preconceito linguístico.

Bakhtin, autor contemporâneo de Saussure, que divergiu da ideia de língua enquanto sistema estável assinala que a língua abarca a instância da interação, da dialética; é uma atividade social. O autor critica a concepção de língua enquanto sistema de regras fechadas. Acredita que todas as esferas da atividade humana, em suas variadas formas, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Para Bakhtin (1997), a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta. Logo, a substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal.

Portanto, os “falares” peculiares de cada grupo social, emergem, se constroem e evoluem no interior das atividades humanas. Segundo Bagno (2011, p. 36), “[...] a língua [...] é intrinsecamente heterogênea, múltipla, variável, instável e está sempre em construção e em desconstrução”. Sendo a língua um produto social e cultural, as variedades linguísticas são um fenômeno que envolve processos identitários, nos quais o indivíduo falante está localizado em um determinado tempo e espaço. Nenhuma língua é falada de uma mesma forma e do mesmo jeito em todos os lugares.

³³ Sérgio Augusto Freire de Souza, amazonense, manauara, professor da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Entrevista concedida à Agência Fapeam com o tema “A língua que a gente fala”. Em 19/06/2015, Manaus.

A ideia do falar “errado”, exposta pelos estudantes traz à tona uma discussão sobre o preconceito linguístico que Bagno (2011) contrapõe com veemência. O autor recusa a noção simplista que separa o uso da língua em “certo” e “errado” e incita reflexões sobre a intolerância linguística. Apesar de grande parcela dos brasileiros falar o português, não se pode dizer que haja uma “homogeneidade linguística”, pois há uma imensa diversidade linguística presente na língua. A escola e as instituições voltadas à educação precisam desmistificar o conceito de “unidade”, para melhor planejarem as políticas de ação junto à população marginalizada, que traz para a sala de aula uma bagagem linguística que difere da que, naquele ambiente, será ensinada.

Woodward (2009) assinala um aspecto que contribui para a discussão - de que existe uma associação entre a identidade da pessoa e as coisas que ela usa, se alimenta, fala. Ou seja, tanto os falares com as nuances peculiares, quanto o que faz parte da cultura culinária ou dos tipos de vestuário utilizados pelos grupos, traduzem identidades individuais e sociais, resultantes das construções culturais.

Sobre os hábitos alimentares, surgiram várias abordagens na pesquisa de campo. As falas dos estudantes ratificaram o *peixe e a farinha* como significantes importantes da identidade cultural do parintinense. Rocha e Tosta, Woodward (2009), ao citarem Lévi-Strauss, fazem uma análise pertinente ao tema, ressaltam que mais do que *comemos alimentos, comemos símbolos*. Na verdade, comidas são fontes de representações e valores sociais. O mesmo acontece com o vestuário, em que as cores, espessura, figurino, expressam gênero, profissões, sentimentos. Para Lévi-Strauss, a culinária, o vestuário, são sistemas culturais que dizem mais do que se imagina à primeira vista, pois dizem que o homem, como ser simbólico, é o único animal que cozinha os seus alimentos e que produz suas vestes. A cozinha é também uma linguagem por meio da qual “falamos” sobre nós próprios e sobre nossos lugares no mundo. O que comemos pode nos dizer muito sobre quem somos e sobre a cultura na qual vivemos.

Na análise de Lévi-Strauss, a comida é não apenas “boa para comer”, mas também “boa para pensar”. A comida é portadora de significados simbólicos e pode atuar como significante. O ato de cozinhar representa a típica transformação da natureza em cultura. Da mesma forma que nenhuma sociedade humana deixa de ter uma língua, nenhuma sociedade humana tampouco deixa de comer, de se alimentar. Dentre as produções dos estudantes, 13 (treze) desenharam imagens de alimentos ou pessoas cozinhando. Isso ratifica a comida, o alimento, como elemento identitário marcante das culturas, o que foi demonstrado nos desenhos.

Figura 3
Atividade Didática: Produção de desenhos que identificam o parintinense
(suas vivências, saberes, interesses, etc.)



Fonte: Desenhos dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental das escolas municipais de Parintins, 2015.

Maciel (2001), em seus estudos sobre cultura e alimentação, observa que a escolha do que é considerado “comida”, e do como, quando e por que comer tal alimento, está relacionada com o arbitrário cultural e com uma classificação estabelecida culturalmente. Assim, o que é “comida” em uma cultura, não o é em outra. Os caracóis são consumidos sem problemas na França, as formigas o são em certos povos indígenas da Amazônia. A comida marca um território, um lugar, servindo como marcador de identidade ligado a uma rede de

significados. Os alimentos relacionam-se às representações coletivas, ao imaginário social, às crenças do grupo, às suas práticas culturais. “As identidades sociais [...] são também alimentares, os hábitos alimentares estão sinalizando diferenciações sociais, como o fazem o tipo de vestimenta, o corte de cabelo, ou a presença em certos espaços sociais” (LIFSCHITZ, 1995, p. 158).

O comportamento relativo à comida liga-se diretamente ao sentido de nós mesmos e à nossa identidade social. O que aprendemos sobre comida está inserido em um corpo de saberes culturais historicamente derivados. As práticas alimentares e os hábitos relacionados ao ato de comer são fenômenos socioculturais historicamente construídos pela humanidade, que variam conforme a cultura, condições geográficas, convenções sociais e acúmulos de experiências. Os hábitos alimentares, enquanto aspecto cultural, podem revelar *identidades* e costumes presentes no cotidiano social (MINTIZ, 2001; BARBOSA, 2015).

Outra informação relevante que reitera essa discussão, é que a maioria dos desenhos produzidos, 43 (quarenta e três) deles, apresentaram imagens de *peixe/pesca/pescador, rio, canoa e barcos* como elementos representativos da identidade cultural parintinense, constituindo o cenário, o peixe. Isso denota, por um lado, a tradição culinária – o peixe é o prato amazônico, são milhares de espécies diferentes e variadas as maneiras de levá-los à mesa, juntamente com a farinha de mandioca. E por outro, o ato de navegar, a pesca, o deslocamento dos moradores da área urbana e rural pelos extensos e admiráveis rios, utilizando barcos, canoas, rabetas ou bajaranas.

O rio fornece a base alimentar do povo amazonense. É o meio de acesso, de comunicação, de partilhas, de encontros e trocas entre os habitantes. Os estudantes expressaram notadamente esses elementos identitários da cultura local, conforme as imagens abaixo:

Figura 4
Atividade Didática: Produção de desenhos que identificam o parintinense
(suas vivências, saberes, interesses)



Fonte: Desenhos dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental das escolas municipais de Parintins, 2015.

Tanto nestas imagens produzidas pelos estudantes, como nos vocabulários destacados no Quadro 03, é nítida a identidade com aspectos da cultura ribeirinha. O parintinense se identifica com esse cenário e com os hábitos produzidos por esses grupos, com saberes e vivências singulares. Embora em meio urbano, “a ilha Parintins” se enlaça aos modos ribeirinhos, muitos moradores da cidade vivem nos lagos e igarapés ou atravessam cotidianamente o rio Amazonas para pescar e viajar para outros municípios e capital. Boa parte são filhos, netos ou parentes de ribeirinhos, os quais visitam seus familiares, realizam viagens para verificar seus terrenos, suas plantações, suas roças e fazendas.

Segundo Fraxe (2004) esses grupos vivem em multiplicidade de trocas, materiais e simbólicas, com a cidade, e que por isso as manifestações das práticas culturais do mundo ribeirinho espraia-se pelo mundo urbano, assim como aquela é receptora das práticas culturais urbanas. Dessa forma elas se interpenetram.

As populações ribeirinhas estão inseridas em uma dinâmica social própria, cuja significação não se limita aos aspectos geográficos, pois o que os caracteriza não é somente o fato de viverem às margens de rios, igarapés e lagos. Esses grupos tecem seus modos de vida, organizam seu tempo e interagem com a natureza de modo diferenciado e peculiar. Vinculados ao espaço local, constroem um sistema de interações (materiais, simbólicas, imaginárias) e inter-relações que tem significados relevantes. Essas identidades alteram-se, mesclam-se e diversificam-se em um movimento dinâmico no processo do conhecimento.

É pertinente discutir quais concepções e olhares são lançados a respeito destas populações com as quais me identifico notadamente. Lima (2011) explora tal temática e realiza uma pesquisa sobre os saberes culturais e modos de vida de ribeirinhos, cuja bibliografia implicou em várias referências para esta análise. Considero importante expor as ideias de Cruz (2008) que analisa criticamente as percepções sobre esses grupos identitários, para que não esteja impregnado de um imaginário social que os representam de modo essencializado e romantizado.

O autor destaca que, um olhar “naturalista”, os restringe à natureza, biodiversidade, aos recursos naturais e desconsidera os processos históricos e as diferentes identidades culturais desses lugares e dos sujeitos. Um olhar “romântico” compreende a riqueza cultural dessas populações amazônicas apenas como algo exótico, excêntrico, que se mantêm isolado da modernidade; ou ainda um olhar “estereotipado”, do caboclo ribeirinho estigmatizado social e culturalmente, atravessado por preconceitos que levam a uma visão racista.

Segundo Cruz, é preciso um olhar mais amplo sobre a Amazônia, que supere a visão naturalista, naturalizante e ocultante dos homens que vivem nesse espaço, que rompa com o conhecimento da realidade numa perspectiva a-histórica, que seja um olhar alargado da realidade, incluindo a natureza e a dimensão social e cultural na construção das identidades dessas populações, “[...] para tornar visível o que é invisível, dar voz ao que foi silenciado, transformar em presenças as ausências e, assim, iluminar a existência e o protagonismo das populações ribeirinhas na construção da história [...]” (CRUZ, 2008, p. 55).

Ressalto esses aspectos por considerar necessário deixar clara minha concepção a respeito, uma compreensão não romantizada, não-essencializada ou contemplativa. É inegável a contribuição e marcação identitária das culturas ribeirinhas para os habitantes de Parintins. É evidente a superioridade das águas nos dizeres textuais dos estudantes, pois o rio se compõe também de encantamentos, mitos, lendas, imaginários culturais e simbólicos, que se entremeiam aos múltiplos saberes e interconectam essas realidades. A cidade é uma ilha, cercada de rios, lagos, igarapés, cujo acesso a outros municípios e comunidades rurais, se dá, sobretudo, por meio dos barcos, canoas, rabetas, bajaranas³⁴. O rio é um espaço de referência identitária, não é algo desprovido de uma produção histórica. É no “banzeiro”³⁵ dos rios que se entrelaçam as relações e os saberes do parintinense. Portanto, nesse contexto se circunscrevem os vários elementos identitários da cidade.

Solicitei também nas atividades com os estudantes a leitura e análise de algumas músicas populares de autores regionais. A inserção das mesmas foi com o objetivo de instigar, de modo prazeroso e dinâmico, a apreciação dos alunos e suas escolhas e identificações com os conteúdos das músicas. Saliento que o critério de escolha das músicas foi valorizar autores amazonenses, destacando produções que expressassem os saberes locais.

As letras das canções estão destacadas a seguir:

³⁴ *Bajara* é um termo que faz parte do vocabulário amazonense que significa: Canoa grande com motor e cobertura de palha, lona ou zinco; *Rabeta*: motor de popa, de pouca potência e fácil manuseio usado pelos ribeirinhos.

³⁵ Pequena onda que se forma nos rios amazônicos por causa do movimento dos barcos.

“CAMINHOS DE RIO” – *Raízes caboclas*

Nos caminhos desse rio
Muita história pra contar
Navegar nessa canoa
É ter o mundo pra se entranhar

Cada canto esconde um canto
Cada homem e mulher
Tem a fé, a força e a história
Pra contar pra quem quiser

Tem um bicho visagento
Que aparece no terreiro
Tem um rezador
Tem um santo catingueiro
Tem a cobra-grande
Que aparece no arrombado
Tem cuia de caridade
Pra espantar o mau olhado

Tem o boto sonso que aparece nos festejos
Pra fazer as moças. Liberaram seus desejos.

“CANTIGA DE PARINTINS” - *Chico da Silva*

Na ilha tupinambarana nasceu Parintins
Que eu vou decantar
Parintins dos parintintins é o nome da tribo, desse lugar

No seio da mata virgem. A pureza das araras
O som do silêncio morno. A maloca dos caiçaras
O canto da ariranha. Barranco do rio mar
O som rouco do remanso. O mormaço branco no ar
O cantar do mirimiri. Mari mari e taperebá
O cheiro do muruci. O vinho de pataúá

Na ilha tupinabarana, nasceu Parintins
Que eu vou decantar

O lombo de peixe-boi. Pirarucu bem assado
Piracuí de bodó. Tucunaré moqueado
Manja de turma se esconde. A outra vai procurar
A tribo das Andirás. E a dança do tangará
Terra de dona Çiloca. Pastoras e o meu boi bumbá
A pesca da piraíba. Viração de tracajá.

A música *Cantiga de Parintins* é de autoria de Chico da Silva, nascido na cidade de Parintins (AM), cantor e compositor de toadas de boi-bumbá, como é o caso da toada “Vermelho”, gravada em vários países. Sambista conhecido por seus sucessos como: “Pandeiro”, “Sufoco”, “É preciso muito amor”, dentre outras.

Caminhos de rio, de autoria do grupo Raízes Caboclas, tem como principal objetivo abordar temas culturais da Amazônia. Os integrantes do grupo são amazonenses, a maioria de Benjamim Constant. O repertório do grupo engloba: Porto de Lenha, Amazonas Moreno, Banzeiro, Piracema, Cheiro de Caboca, Uma Prece Amazônica, Amazônia é Brasil, Casas do Beiradão, Amazônico.

Assim, a partir da apresentação dessas músicas, pedi aos estudantes que lessem, escolhessem uma delas e justificassem como o conteúdo das mesmas se relacionava com eles, como fazia parte de seu cotidiano no tocante aos hábitos, gostos, alimentação, crenças, modos de viver. E caso não apontassem nenhuma delas, justificassem de igual modo.

As respostas foram:

Quadro 04

Atividade Didática: justificativa dos estudantes quanto à escolha das músicas regionais

MÚSICA	JUSTIFICATIVA	FREQUÊNCIA
CANTIGA DE PARINTINS	A música mexeu comigo... fala da cultura que vivemos, o que fazemos no dia-a-dia. Fala sobre nossos modos de viver, nossos costumes, sobre os animais, nossos alimentos, nossos peixes, é a beleza de ser parintinense. Porque Parintins é uma terra acolhedora, a música mostra sua cultura. Me identifico com a cantiga de Parintins. É isso, não me importo com que as pessoas de fora falam, mas eu nasci aqui e vou morrer parintinense. Fala da minha cidade/ Sobre o jeito caboclo de ser, fala da nossa querida fauna, flora, festas e da nossa deliciosa culinária. <i>A música se relaciona comigo em tudo, mas eu não sou índio.</i> Porque fala de nossa cultura, dos índios que habitavam aqui, das comidas, das danças. Porque ela é linda e apresenta mais aspectos sobre a nossa origem/ Conta um pouco de nossa história.	46
CAMINHOS DE RIO	A música diz em palavras uma <i>verdadeira parte de mim... o rio.</i> Retrata nossas crenças, histórias de visagens, das lendas, passeios de canoa, o rio, os animais. Porque é sobre o rio, é sobre navegar de canoa. Mostra muito do nosso cotidiano que vivemos aqui no Amazonas Fala um pouco das nossas histórias. Minha vó conta muitas histórias sobre boto, remédio para mal olhado e muitas outras. Fala das lendas, mitos, da nossa fé, do nosso jeito de viver, e ninguém metido a besta vai tirar essa cultura, essa alegria, porque somos parintinenses de corpo e alma. Porque quando eu era pequeno andava de canoa nos igarapés/ Navegar por essas beiradas desse Amazonas foi o que eu mais fiz.	18
AMBAS	As duas músicas tem tudo a ver com o amazonense, o parintinense, o rio, as canoas, os cantos, as lendas, a mata virgem, os botos que encantam as moças, os nossos bois de tradição, os curandeiros... Escolho as duas. Na primeira as nossas crenças estão presentes, acreditar que existem visagens, acreditar nas lendas, acreditar em Deus. Contar histórias, passear de barco no nosso rio. Já na segunda musica fala sobre que eu gosto de comer peixe bem assado, sobre nossa fauna, festejos.	02

Fonte: Atividade Didática elaborada pela pesquisadora e realizada com os estudantes do 9º ano do EF das escolas municipais de Parintins, 2015.

A maior parte dos estudantes elegeu a música *Cantiga de Parintins*. Tal escolha se justifica, em síntese, por manifestar suas origens, o cotidiano, hábitos alimentares, as festas, crenças. Por fazer alusão à beleza da ilha, ao jeito acolhedor do parintinense e, também, por conhecerem a canção.

Os estudantes declararam: “a música mexeu comigo”, “mostra minha cultura”, “meu jeito caboclo de ser”, “não me importo com que as pessoas de fora falam, mas eu nasci aqui e vou morrer parintinense”. Salientam que a música retrata a cidade, a culinária amazonense, a fauna e a flora locais; os vinhos de taperebá e pataú já pouco presentes na rotina alimentar, dentre outros aspectos. Ou seja, se assumem parintinenses, se identificam com todas essas informações culturais, que ratificam aspectos identitários do parintinense já em discussão nesse trabalho.

Inclusive, emergiu uma posição de defesa, uma fala de contestação diante da iminência de “outros de fora” empenharem-se em depreciar as maneiras diferenciadas de ser parintinense. O que demonstra certo incômodo em relação a posturas discriminatórias que talvez os estudantes já tenham vivenciado e/ou presenciado. Muitas vezes as pessoas utilizam expressões como: “é caboco do interior; é perrechê³⁶, é índio” com o sentido de menosprezar a formação cultural e os modos de vida cotidianos dos grupos locais.

Menciono novamente a temática indígena, pois a ideia que parece estar arraigada na cabeça do aluno é que, “ser índio” configura algo desfavorável, que ocasiona estagnação, retrocesso, vergonha. Quer dizer, ele gosta de tudo que a música retrata “mas” precisa frisar: “não sou índio”. Ou seja, o estudante percebe a contribuição cultural indígena para a formação da população amazonense/parintinense, sabe que possui práticas herdadas dos povos indígenas (hábitos alimentares, andar descalço, criação de lendas sobre os animas da floresta, influências linguísticas, descansar em redes), mas rejeita a ideia de ser chamado de índio. Afora isso, parece estar tudo tranquilo.

Essas representações refletem as relações históricas de dominação. Os pobres, os negros, os índios, são os atrasados, os sem cultura, os desfavorecidos. Mal-entendidos que cogitam até hoje compreensões enganosas e racistas sobre os diferentes saberes e experiências dessas culturas.

O indígena continua sendo desconhecido e pré-concebido erroneamente no espaço da escola (me refiro especialmente às escolas onde realizei a pesquisa). Mesmo com a criação de

³⁶ No linguajar popular local a palavra *perrechê* significa pessoa que anda descalço e que tem o pé rachado, sem cuidados.

políticas inclusivas das histórias e expressões culturais no currículo³⁷ e nas práticas pedagógicas, a temática indígena ainda revela-se embotada no cotidiano escolar. Os modos de vida, as diferenças culturais dessas populações ressoam estranhas, inferiores e desprovidas de reconhecimento, valorização e presença concreta.

A escola parece não olhar para esse problema, ou porque não é prioridade frente à demanda de conteúdos curriculares que deve dar conta ou porque não se concebe como campo propício para tais discussões. Daí, consciente ou inconscientemente, continua alimentando a imagem de supremacia de determinadas culturas sobre outras (pelo conhecimento, comportamento, saberes, costumes, aparência ou religião), e, conseqüentemente, não assegura o acesso e voz das culturas indígenas no sistema escolar. Praxedes (2008), ao falar sobre o eurocentrismo na educação escolar, adverte que às vezes, sem percebermos, tendemos a privilegiar, por exemplo, as produções de um Mozart ou um Einstein e as utilizamos como parâmetros para o julgamento da verdadeira produção cultural de um povo. Essa atitude revela, na verdade, a arrogância de querer definir um critério único para a beleza, para a verdadeira cultura e para a inteligência humana. As ideias de “universalidade” e “supremacia” são utilizadas como formas de violência simbólica. É necessário contestar essas narrativas.

Nas ideias de Silva (2012), os povos indígenas, a partir de suas mobilizações, conquistaram considerável visibilidade enquanto atores sociopolíticos em nosso país exigindo novos olhares, pesquisas e reflexões. É inaceitável o desconhecimento, os preconceitos, os equívocos e as desinformações sobre esses grupos no âmbito da escola. Sem dúvidas, é neste contexto, em seus vários níveis e campos de atuação, que se pode constatar a ignorância que resultam em distorções a respeito dos índios.

Em continuidade, referencio também a canção “*Caminhos de Rio*”. Embora não eleita pela maioria, despertou sensibilidades e emoções as quais são necessárias considerar, até porque ratificam a identidade ribeirinha do parintinense tecida aqui. Quando o estudante realça, com um quinhão de afeto e entusiasmo: “o rio é uma verdadeira parte de mim” (resposta - Quadro 04, p.107), demonstra sua identidade com o rio, com a canoa, com o barco, com o peixe. É possível sentir a emoção incontida de quem carrega no corpo, na alma e nas

³⁷ A **Lei nº 11.645** – de 10 de março de 2008, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Os currículos escolares devem incluir diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

ideias muitos significados e histórias que compõem esse cenário natural. Isso é revelado na imagem que introduz esta Seção com o desenho de um dos estudantes – sujeito da pesquisa (p. 85). Uma expressão reveladora e enternecedora de quem tem o rio entranhado em suas sensibilidades, sentidos, sociabilidades, histórias e vivências, como assinalou Rocha e Tosta (2009).

Tocantins (2000, p. 233) ressalta que “[...] o homem e o rio são os dois mais ativos agentes da geografia humana na Amazônia. O rio enchendo a vida do homem de motivações psicológicas, o rio imprimindo à sociedade rumos e tendências, criando tipos característicos na vida regional”. Assumo que, igualmente, me sinto entrelaçada a esse espaço de vida e cultura, pois o rio também compõe meu cotidiano parintinense.

Andrade (2012), em sua tese sobre memória e identidade ribeirinha, aborda que o “Beiradão do Amazonas”, expressão também em destaque nas falas dos alunos, é desde longa data, espaço de construção da vida de homens e mulheres que vivem no Amazonas. Às margens dos rios, eles compuseram e compõem a canção de suas vidas, suas histórias, suas identidades.

O rio é parte indissociável da vida desses homens e mulheres, não somente no sentido material, mas, sobretudo, no campo simbólico. Muitos não conseguem, não sabem discorrer sobre suas histórias de vida sem fazer menção ao rio, sem se identificar com ele, sem deixar de enfatizar sua indispensabilidade para a continuidade da vida naquelas paragens. As águas aparecem continuamente nos relatos dos antigos e dos novos moradores, algumas vezes ao lembrar episódios da juventude, lendas e contos que se propagaram desde as antigas gerações, amizades que se edificam e se fortalecem em torno da pesca [...] (ANDRADE, 2012, p. 32).

Portanto, o rio, no caso de Parintins, *rio Amazonas, rio Uaicurapá, rio Mamurú, rio Tracajá*, e tantos outros, são ambientes identitários significativos para o parintinense, possui sentido na vida dos habitantes da cidade por ser um agente importante das histórias, saberes e experiências. Uma fonte constante de caminhos, destinos, sobrevivência, magias, beleza e múltiplas interpretações.

Os estudantes também ressaltaram as histórias de boto, as superstições, as lendas, a saudosa lembrança da rotina vinculada ao rio, o gosto e o prazer de navegar nos beiradões, bem como, demonstraram a atitude de não permitir que “*ninguém metido a besta tire sua cultura, sua alegria, porque é amazonense, parintinense de corpo e alma*”. Outra vez emerge o sentimento de proteção e defesa da cultura e dos modos de vida local. O estudante postula sobre sua posição cultural, o lugar, as leituras de mundo, a identidade ribeirinha, a qual não lhe pode ser arrancada.

A escola deve contrapor-se às concepções e práticas excludentes que tentam silenciar as produções culturais de outros contextos, valorizar como os diferentes grupos sociais representam a si mesmos, como se concebem, como estabelecem as relações com os demais sujeitos. Tornar presentes os saberes indígenas, do campo, dos ribeirinhos, dos negros, para que esses também sejam conteúdos relevantes nos currículos.

Freire (2003, p. 41) assevera que “*Ensinar exige reconhecimento e a assunção da identidade cultural*”, pois uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos, em suas relações uns com os outros, ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, transformador, criador. Segundo o autor, a assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros, pois é o outro, *o não eu*, que me faz assumir o meu *eu*. A aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade, donos do saber.

Felizmente, esta consciência de “assumir-se” social e historicamente, frente ao caráter homogeneizador, autoritário e monocultural da sociedade e da escola, é cada vez mais intensa nos estudos, pesquisas e debates educacionais. As questões culturais e identitárias não podem ser ignoradas nos currículos “[...] sob o risco de que escola cada vez se distancie mais dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 16). As atitudes, valores, tradições e expressões culturais próprias dos alunos constituem-se como elementos fundantes do processo de aprendizagem e de interlocução de saberes e necessitam ser analisadas para se pensar a organização e prática curricular.

Os posicionamentos dos estudantes sobre as músicas revelam identidades com os conteúdos descritos nas letras das canções, as quais trazem “na pele” os saberes produzidos e vivenciados pelos grupos locais, os quais corroboram depoimentos já enunciados. Nesse estudo, o rio, o alimento, as crenças, as lendas, as festas populares, o boi-bumbá, marcam consideravelmente o lugar e suas relações sociais e culturais.

É relevante assinalar as respostas e produções dos estudantes no que se refere ao *Festival Folclórico de Parintins*³⁸, uma festa expressiva, conhecida internacionalmente e que

³⁸ Festa popular de expressão cultural local apresentada anualmente, tem como foco principal a histórica rivalidade entre as duas “nações”, as Agremiações folclóricas de Boi-Bumbás: Garantido e Caprichoso, que disputam o título de campeão do festival junino na arena do Bumbódromo da cidade, reunindo as toadas, dança, teatro, artes plásticas e a paixão enlouquecida e coreografada das “galeras”, as típicas torcidas dos bois-bumbás. O resultado é a criação de uma ópera performática, em um espetáculo complexo que manifesta uma constante renovação, devido às criativas inovações dos artistas e artesãos que provoca um permanente impulso, de

mobiliza um grande número de pessoas, saberes e manifestações populares; marca da cultura local que compõe as identidades dos parintinenses. Uma expressão popular que demonstra aspectos sobre a cultura indígena e conjuga de modo criativo e emocionante, temas culturais tradicionais em expressões e ritmos modernos.

Entre as palavras apresentadas no Quadro 03 (p. 93), foram destacados os termos *boi-bumbá e festival*, ficando em quarto lugar na frequência das respostas. Bem como, 13 (treze) desenhos apresentaram imagens concernentes à festa, conforme demonstrados a seguir:

Figura 5
Atividade Didática: Produção de desenhos que identificam o parintinense
(suas vivências, saberes, interesses)



Fonte: Desenhos dos estudantes do 9º ano do EF das escolas municipais de Parintins, 2015.

superação através da arte, inspirado nas raízes da tradição cultural indígena amazônica, da cultura do caboclo, afirmada como identidade regional originária desta tradição (PINHEIRO, 2005).

O conteúdo das imagens apresentadas é marcante e expressa saberes que forjam as identidades parintinenses/amazonenses. Em cada desenho há um cenário que referencia o boi-bumbá de Parintins, dividindo espaço com a expressão de devoção religiosa, com o rio, a canoa, a fauna, a cultura indígena, com o trabalhador que pesca, roça, planta, cultiva para sua sobrevivência. Isso revela que, assim como a identidade cultural dos estudantes com o Festival Folclórico é bastante marcante, não o compreendem desvinculado de outros elementos identitários consideravelmente acentuados.

Em parte, isso contrapõe posições encontradas em conversas informais com algumas pessoas no contexto social, escolar e acadêmico, quando indagavam sobre meu objeto de pesquisa e o andamento da tese (situação que convivemos de contínuo, enquanto não se conclui o intenso trabalho), afirmando que já supunham a resposta da pesquisa: “Vai dar festival na cabeça, pois esse povo respira boi-bumbá!”. No entanto, neste estudo, o festival e os bois-bumbás, emergiram como marcas culturais significativas, mas não em posição superior aos demais saberes culturais.

Os parintinenses vivem a “cultura do boi-bumbá”, isso é fato. A festa é uma forma de construção identitária, de ressignificação e de afirmação das tradições populares do contexto amazonense. A festa dos Bois-Bumbás revelam características do homem amazônico, traz em suas encenações e toadas o cotidiano da vida cabocla, ribeirinha, indígena. O orgulho é o principal sentimento manifestado pela maioria dos habitantes que participam, possuem vínculo ou torcem com paixão por uma das agremiações folclóricas. Por isso vestem suas cores (azul e vermelho), pintam suas casas, os muros, as fachadas dos estabelecimentos, o chão das ruas. Isso tudo compõe a realidade local.

Tal produção cultural é um festejo popular que veio das ruas, e que de forma lenta e gradual ao longo do tempo tornou-se numa disputa sadia em torno do folclore. O caráter performático do festival, da disputa, da dança no ritmo das toadas, o teatro baseado em pesquisas indígenas e da cultura do caboclo, misturado ao auto do boi, reflete o boi-bumbá amazônico como marca regional única, híbrida e de agregação de diversas culturas em uma só, a partir da formação histórica desta região do país. O folclore do boi-bumbá amazônico se apresenta como uma memória social e força cultural que funciona como a tradição atual de um povo frente às tradições indígenas e de outras culturas reinterpretadas durante sua formação histórica (PINHEIRO, 2005).

Neste sentido referencio a declaração de Moreira e Macedo (2002), quando assinalam que compartilhar identidade é participar, com os outros, de determinadas dinâmicas da vida social nacional/regional/local (religiosa, linguística, étnica, racial, de gênero). A identidade é

parte fundamental do movimento pelo qual os indivíduos e os grupos compreendem os elos que os mantêm unidos. Entre as rupturas e apropriações locais, a identidade de um povo diz respeito à sua presença na história, o que demonstra que os processos de distanciamentos e aproximações engendrados nos processos sociais, acontecem num contexto dialético e dinâmico, eles são circunstanciais.

Penso que a menção mais contida dos alunos (nas palavras, nos desenhos) no que diz respeito ao Festival Folclórico em comparação ao rio e ao peixe, pode estar relacionada, em parte, ao fato deles não se sentirem participantes do festival como gostariam. É provável que a grande visibilidade e projeção global do Festival Folclórico estejam ocasionando certo distanciamento da população local, pois a cidade é tomada por turistas, os quais têm privilégios. Sem contar que o preço de tudo fica exorbitante, inclusive, o valor das arquibancadas, camarotes e cadeiras fica para além da realidade do “povão” da ilha. Os três dias de folguedo são de grande glamour e encantamento, mas depois da ressaca tudo volta à rotina, com seus problemas sociais, carências e ausências.

Segundo estudos de França (2014) sobre o Festival Folclórico de Parintins, um dos maiores consumidores da festa são os turistas. Em nome do capital injetado pelo turismo, o Festival molda-se para atender às expectativas do turista. Inclusive, uma das principais queixas dos parintinenses é o fato de que todas as coisas funcionam perfeitamente na época da festa (abastecimento de água, distribuição elétrica, segurança pública, coleta de lixo, serviços de internet). Depois os moradores voltam a conviver com as mazelas sociais (falta de água, racionamento de energia elétrica, ruas esburacadas, violência, gravidez precoce, dentre outras).

Em geral, os melhoramentos são temporários, se encerram quando as luzes da arena do bumbódromo são apagadas. Os moradores sentem-se desprestigiados, pois os benefícios maiores e efetivos servem aos interesses dos empresários, das megaempresas, dos organizadores da festa e dos turistas. O festival foi criado pelo povo de Parintins, mas não pertence mais ao povo de Parintins.

É claro que a festa tomou proporções grandiosas, se estendeu a outros estados e países. Isso é inevitável em sociedades interconectadas e híbridas; os parintinenses não vivem isolados e fechados em grupos e culturas impermeáveis. Minha contestação se refere a uma festa que se desenvolve atrelada aos interesses de uma hegemonia do mercado, de multinacionais que lucram com favorecimentos financeiros demasiados, enquanto muitas vezes o artista parintinense que criou a música, elaborou a alegoria e as danças, é explorado, silenciado e esquecido.

Compartilho a voz de uma educadora parintinense³⁹ no tocante aos impactos negativos da festa:

‘A festa acabou, a luz apagou, o povo sumiu e a noite esfriou’... Pertinente a contribuição de Drummond, quando Parintins, mais uma vez, se recolhe após intensa farra. Com o Festival Folclórico, multinacionais e grandes mercadores fixaram os olhares para a festa dos parintinenses. Acelera-se o processo de mercantilização da vida com reflexos impactantes sobre a existencialidade dos autóctones.

E, agora Parintins?!...É inegável. A deusa cobiçada do interior da Amazônia encheu os olhos do mundo num show de luxo e beleza, porém [...] negara também luxo e lixo como correspondentes semânticos.

A propósito das referências, as agremiações bumbalinas atingiram níveis abusivos de poderes político e econômico com sérios agravos a direitos civis, à cultura local, à dignidade dos torcedores e ao público pagante dos descarados devaneios, desperdícios e privilégios de uma elite [...]. A propósito, Parintins, hoje, [...] sobre ruas repletas de lixo, lama, buraco e uma variedade de misérias, acorda ressacada nos braços frios da realidade sem perspectivas aparentemente [...] humanizantes.

[...]

Com o avanço das tendências maléficas da financeirização sobre as tradições popular/comunitárias, o parintintin se transformara em tarefeiro, subserviente da elite subiimperialista; do povão, roubou-se o Brinquedo de São João que vira mercadoria, produto de exploração comercial, algoz de mão-de-obra escrava e mal paga, por fim, objeto e fonte de corrupção descarada. [...] Até a ressaca dos “vitoriosos” rescende a cumplicidade sobre resultados articulados nos bastidores dos bumbás. E, agora Parintins?!... Na fazenda, a boiada está gorda, denuncia o compositor Chico da Silva [...] (GUEDES, 2015).

As palavras de repúdio da educadora popular colocam em questão algumas problemáticas geradas pela festa. Sob uma perspectiva mercadológica, grupos que detém o poder econômico, ocasionam a financeirização das tradições populares e da paixão dos torcedores. O Festival suscita formas de controle pelo poder político e econômico que transforma o show bumbalino⁴⁰ em um evento cultural de retorno financeiro, fundamentalmente, para as grandes empresas como Coca-Cola, Bradesco, Kaiser, redes hoteleiras, empresas aéreas e os presidentes das agremiações folclóricas. Os habitantes parintinenses fazem banquinhas, alugam suas casas, ficam nas filas quilométricas para conseguir um local, delimitado e cedido pela prefeitura, para venderem refeições e artesanatos.

Para muitos, é o momento de garantirem um recurso financeiro não alcançado ao longo do ano. Estes, por exemplo, não se lançam “ao luxo” de participar e/ou presenciar o espetáculo. É o momento de trabalhar, aproveitando a presença acentuada de visitantes à

³⁹ GUEDES, Fátima. *Parintins, e agora?* Disponível em: <<http://amazoniareal.com.br/parintins-e-agora/>> 01/07/2015. Professora Fátima é uma educadora bastante conhecida em Parintins, é pesquisadora de conhecimentos tradicionais da Amazônia.

⁴⁰ Refere-se aos bumbás “Garantido e Caprichoso” de acordo com as agremiações folclóricas de Parintins.

cidade. A “ilha Parintins” configura-se um dos destinos turísticos bastante visitados do Amazonas. A dimensão alcançada pelo Festival Folclórico de Parintins colocou os bumbás Garantido e Caprichoso como principal produto para desenvolver o turismo na região, uma das alternativas econômicas para o município.

Nas imagens assinaladas, nos desenhos produzidos, nas falas, os estudantes evidenciaram o Festival Folclórico, demonstrando o quanto eles se identificam com as criações e manifestações desse acontecimento cultural. Declararam: *“Dançar boi é a marca de Parintins”*; *“É uma data importante para nós”*; *“Gosto de brincar de boi”*; *“A festa é esplêndida”*; *“As pessoas conhecem a cidade como a do boi-bumbá”* (ESTUDANTES do 9º do EF, Escolas Municipais). Tais posições destacam os sentimentos de reconhecimento, prazer, orgulho e admiração por toda a arquitetura cultural que a festa suscita, em nível global e local.

Apesar da elevada tecnologia que se incorporou à festa, a presença da etnia indígena cabocla enreda o desenvolvimento das encenações e toadas. Os rapazes e as moças se sentem lisonjeados ao serem chamados de índios, de “cunhãs”, de “cabocos” no contexto do festival. Cantam as toadas usando linguajar peculiar, encenam rituais, enfeitam-se com cocar, pinturas corporais, usam tangas, dentre outras linguagens simbólicas de ornamentação corporal.

No entanto, na pesquisa, foram percebidos discursos contraditórios - a tendência dos estudantes em negar as raízes e identidades com as culturas indígenas. Ou seja, na ocasião do espetáculo, frente ao momento esplendoroso, de impacto na mídia e projeção internacional, é legal ser índio. Ao apagar das luzes da arena, é importante declarar que “não sou índio”. É realmente conflitante e retoma a discussão que já travamos desde o início desta Seção.

Em um dos momentos da atividade, os estudantes marcaram imagens compostas por indígenas como um grupo social que se identificavam culturalmente, mas justificaram: *“porque falam que somos índios; não tenho nada contra os índios”*. Bonin (2007) destaca que não é por acaso que nos identificamos mais facilmente com uma descendência italiana, alemã ou polonesa, e frequentemente nos distanciamos de uma descendência indígena ou negra. A identificação, maior ou menor, com diferentes culturas e povos, resultam de relações assimétricas de poder, de muitas maneiras e, através de diferentes meios, aprendemos a considerar “naturais” os lugares sociais instituídos para uns e outros sujeitos, colaborando para isso as narrativas escolares que posicionam diferentemente essas supostas matrizes na nação.

Tais ideias podem contribuir para sustentar e reproduzir, implícita ou explicitamente, uma versão da história centrada na visão dos colonizadores, expressa nas literaturas, nos

discursos eurocêntricos, que atribui um sentido de insignificância histórica aos povos indígenas, cujas narrativas colocam o olhar e cultura europeia como modelar, hegemônica. “Um ‘nós’ que ocupa a centralidade, enquanto os ‘outros’ habitam as periferias da história, as periferias das narrativas escolares, as periferias da memória” (BONIN, 2007, p. 3).

Em síntese, todos os elementos culturais vinculados ao contexto local, citados pelos estudantes, estão presentes em suas construções identitárias. Cada desenho ou fala, expressaram posicionamentos, concepções, crenças, contradições, representações sociais, imaginários, interesses, dúvidas e conhecimentos percebidos e construídos para além da sala de aula. Eles puderam partilhar seus saberes, não por meio de um manual didático fixo e denso, num espaço/tempo condicionados por histórias descontextualizadas sem referentes identitários, mas dialogando e socializando suas histórias, percepções e experiências.

Todo este processo de reencontro com os saberes reacendeu em mim, parintinense e filha de uma ribeirinha, recordações de trajetórias bastante significativas no processo de construção de minhas identidades, um reencontro com minhas primeiras leituras de mundo, com os saberes aprendidos, vivenciados e socialmente construídos nas diversas etapas de minhas aprendizagens. Episódios simples e intensos que estampam em cada um de nós, amazonenses e parintinenses, modos de conhecer, sentir, dizer, amar, enxergar e si mesmo e ao outro.

2.2 Currículo, saberes e identidades culturais: conteúdos escolares e o diálogo com os saberes dos estudantes

Segundo Freire (2005), o ato de conhecer é um processo que envolve sujeitos ativos em torno de uma realidade que é também sempre dinâmica porque é constituída pelas várias leituras que dela se fazem. Conhecimentos não são pacotes a serem passados adiante, mas apreensões da realidade que se realizam numa situação de conhecimento marcada pela densidade humana.

Isso significa que os conhecimentos curriculares, como processos de construção humana, não devem operar como mero sistema de armazenamento ou reprodução de informações, mas precisam levar em conta os saberes que constituem as várias realidades e leituras dos sujeitos, os elementos subjetivos presentes na construção do conhecimento.

A finalidade deste subtópico é fazer uma discussão sobre os conhecimentos compartilhados na escola e suas conexões com os saberes dos alunos, a partir da percepção

dos estudantes. Com alguns questionamentos sobre esses aspectos, foi possível identificar se/como esses saberes compõem o cotidiano das atividades escolares.

Primeiramente, indaguei aos estudantes quais assuntos mais gostavam de estudar, com o propósito de identificar se, dentre os conteúdos que mais apreciavam, surgiriam também alguns referentes aos saberes do contexto local. As respostas evidenciaram o seguinte:

Quadro 05
Assuntos/temas/conteúdos que os discentes mais gostam de estudar

ASSUNTOS/CONTEÚDOS	FREQUÊNCIA
Matemática - cálculos, operações, ângulos	28
Ciências - corpo humano, plantas, animais, meio ambiente, coisas de química	22
Geografia - espaço, países, política	16
Língua Portuguesa - gramática, leitura e interpretação de textos	12
Artes - desenhos, cores, culturas	05
História - história dos povos, tempo	04
TODOS	04
CONHECIMENTOS DA NOSSA REALIDADE	02
NENHUM	11

Fonte: Atividade Didática elaborada pela pesquisadora e realizada com os estudantes do 9º ano do EF das escolas municipais de Parintins, 2015.

Constam no quadro os conteúdos que os estudantes mais gostam de estudar e a frequência dos mesmos. Os assuntos de Matemática e Ciências foram os de maior ocorrência. Em segunda posição, Geografia e Língua Portuguesa, e em terceira, “nenhum conteúdo”. Os demais não foram tão expressivos. Embora os estudantes estivessem à vontade para expressarem temas e assuntos diversos, não necessariamente guiados por uma hierarquia disciplinar, as disciplinas ficaram evidentes na ordem de prioridade e nos escassos conteúdos apresentados.

Isto remete para uma discussão de que os saberes curriculares se assentam e dependem quase que exclusivamente da lógica dessas disciplinas científicas, os estudantes parecem estar amarrados a essa disposição de conteúdos. Lopes e Macedo (2011) destacam que os conteúdos de ensino foram e são predominantemente curricularizados em uma organização disciplinar. Tal organização se configura como uma tecnologia de disposição e controle de saberes, sujeitos, espaços e tempos em uma escola. Uma sistemática de organização do

trabalho pedagógico que se expressa em um quadro de horário e um conjunto de conteúdos, os quais são submetidos a um sistema de avaliação.

Essa sistemática é em parte, necessária, o problema é quando o currículo se torna engessado por esses conteúdos prescritos e deixa de ser um processo que faça sentido para o aluno, que ofereça atividades que desenvolvam a vida social e comunitária, que estabeleça vinculação a aspectos da vida social mais ampla. Nessa hierarquia, se supervalorizam as chamadas disciplinas científicas, secundarizando e silenciando os outros saberes e experiências.

Nos poucos assuntos das disciplinas citadas pelos estudantes, alguns justificam suas escolhas declarando que *gostam* de tais conteúdos, que acham *legal* ou que *o professor é legal*, demonstrando que há uma relação entre o processo de conhecer e o prazer em conhecer, o gostar de aprender, seja por causa da afinidade com a disciplina ou com a metodologia do professor. Dentre os estudantes, 11 (onze) expuseram que *não gostam* de estudar nenhum conteúdo, ou seja, 15% dos discentes afirmaram que os assuntos/temas curriculares estudados na escola não são prazerosos, são chatos, eles não aprendem.

Cortella (2003) exemplifica situações que lidam com determinadas construções teóricas no campo da Matemática, Estudos Sociais, Geografia, História, Física, contrapondo-se à lógica e reprodução de convenções que se tornam verdades absolutas no contexto escolar. Expõe que:

Os estudantes estando alí reclusos, e o professor passa a ensinar coisas ‘interessantíssimas’ para eles: a diferença entre um adjunto adnominal e um complemento nominal; a capital da Tanzânia; os afluentes da margem esquerda do rio Amazonas; o nome dos sete primeiros reis de Roma; o que é mitocôndria; como se extrai a raiz quadrada [...] (CORTELLA, 2003, p. 118).

O autor contrapõe-se a uma concepção de conhecimento entendido como algo acabado, pronto, encerrado em si mesmo, sem conexão com sua produção histórica. Quando o educador nega (com ou sem intenção) aos alunos a compreensão das condições culturais, históricas e sociais de produção do conhecimento, reforça a mitificação e a sensação de impotência e incapacidade cognitiva dos estudantes. Não são poucos os momentos em que o ambiente da sala de aula se assemelha, para eles, a um local de culto religioso ou de teatro desinteressante. Destaca que não se deve atribuir apenas a algumas formas de investigação da realidade a característica de serem portadoras de certezas incontestáveis.

Infelizmente os conhecimentos escolares não têm o mesmo valor, observando-se que, “[...] no interior de um mesmo currículo, certas matérias ‘contam’ verdadeiramente mais que

outras, seja por seus horários, seja por seus pesos relativos na avaliação que é feita dos alunos” (FORQUIN, 1992, p. 42) que acabam contribuindo, de algum modo, para a desvalorização (ou valorização) de determinados saberes escolares. Moreira e Candau (2008) ressaltam a importância da seleção de conhecimentos relevantes e significativos no contexto escolar, ou seja, conhecimentos como potenciais que o currículo possui, para propiciar às pessoas a capacidade de compreender o papel que devem ter na produção, transformação e mudança de seus contextos. Conhecimentos que possibilitem o diálogo entre os saberes disciplinares e *outros* saberes socialmente produzidos.

Somente 02 (dois) estudantes expressaram que gostam de estudar *conhecimentos da realidade*, e embora não especificassem quais seriam esses conhecimentos, é possível entender que são aqueles referentes a contexto local/regional, aos saberes que “*falam sobre nós*”, conforme expressão dos estudantes. O que demonstra pouca visibilidade a esses saberes no currículo escolar dos grupos analisados.

De modo a instigar os estudantes a expressarem sobre esses saberes, trabalhei a questão sobre *quais conhecimentos/saberes possuíam sobre a cidade*, motivando-os a descrevê-los. No entanto, identifiquei que os mesmos não estão presentes nas práticas curriculares, como necessitariam. As respostas foram:

Tenho um pouco/Sim, tenho, mas bem pouco/ Várias coisas (ESTUDANTES, 9º ano do EF – Escolas Municipais).

Não, porque não falam sobre isso (ESTUDANTES, 9º ano do EF – Escolas Municipais).

Sobre o festival, pastorinha, padroeira e outras coisas/ [...] aqui tem o maior festival (ESTUDANTES, 9º ano do EF – Escolas Municipais).

Nossa cidade tem cultura, lendas, mitos. Temos porto e aeroporto/ A cidade tem algo mais (ESTUDANTES, 9º ano do EF – Escolas Municipais).

Sobre nosso festival, a cultura, o trânsito, meio ambiente (ESTUDANTES, 9º ano do EF – Escolas Municipais).

Sobre alguns rios e banhos da cidade (ESTUDANTES, 9º ano do EF – Escolas Municipais).

Não. Não sei como era aqui antes, queria poder conhecer essa historia (ESTUDANTES, 9º ano do EF – Escolas Municipais).

Embora os estudantes cite alguns saberes do contexto local, percebe-se a carência destes, pois a maioria expõe de modo vago, impreciso, demonstrando não terem muita segurança em suas posições. Manifestam que não possuem esses tipos de conhecimentos ou

possuem bem pouco, outros que gostariam de obtê-los. Citam as festas populares, os rios, as lendas, mitos e alguns lugares, mas infelizmente, não os descrevem de modo significativo.

Em geral o que se percebe é um desconhecimento do lugar quando se faz a conexão com o currículo escolar, com os conteúdos trabalhados na escola. A cidade, o lugar em que vivem não configuram para eles, conteúdos curriculares que penetram suas experiências cotidianas. As vivências dos alunos parecem compor uma realidade oposta. Bonafé (2013) observa que o currículo tem, tradicionalmente, vivido entre paredes da sala de aula, isolando-se. Os saberes dissociados, a fragmentação disciplinar, o academicismo e o texto único são características desse modelo, sob o qual não há olhares e fugas para a realidade do aluno.

No entanto é impraticável a inserção de saberes que valorizem e referenciem as singularidades locais, se as ações curriculares da escola operam com horizontes fixos e conceitos únicos, amarrados a conteúdos fechados e descontextualizados.

Segundo Moreira e Candau (2008, p. 38):

tendemos a uma visão homogeneizadora e estereotipada de nós mesmos e de nossos alunos e alunas, em que a identidade cultural é muitas vezes vista como um dado, como algo que nos é impresso e que perdura ao longo de toda nossa vida. Desvelar essa realidade e favorecer uma visão dinâmica, contextualizada e plural das identidades culturais é fundamental, articulando-se as dimensões pessoal e coletiva desses processos. Constitui um exercício fundamental tornarmo-nos conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos em que misturam ou se silenciam determinados pertencimentos culturais, bem como sermos capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los.

Em qualquer nível de ensino deve-se reconhecer a diversidade de situações em que os conteúdos são produzidos e partilhados, sempre com o olhar para as dinâmicas cotidianas, os processos históricos, as demandas culturais, as identidades dos estudantes. Isto favorece a visibilidade dos seus contextos, tonando esses saberes válidos no processo curricular.

Segundo Streck (2012), uma diretriz que evita transformar o ensino num “metodologismo” vazio é tomar a realidade de vida e a prática que a constitui, como referência para a ação pedagógica. Não se justifica mais memorizar os nomes dos rios e capitais de estados, mas nem por isso é menos importante conhecer os rios. O que é o Tietê para São Paulo, o Guaíba para Porto Alegre, o Amazonas para Manaus? E cada um dos arroios em sua localidade e bairro? É necessário saber que práticas sociais, econômicas, culturais e ecológicas estão vinculadas a esses cursos d’água. A escola necessita ser um lugar de encontro entre esses saberes.

Não se pretende elevar o nível dos saberes populares ou adaptar os saberes eruditos ao povo, mas de recriar ambos, por meio do diálogo. Compreender os tempos, espaços e saberes dos estudantes-sujeitos que estão na escola, que carregam referências de sociabilidade e interações por, muitas vezes, distantes das relações institucionais e dos conteúdos programáticos do currículo, é levar em conta as experiências concretas, as trajetórias, potenciais e possibilidades de engajamento aos processos de aprendizagem ligados ao âmbito escolar e à sociedade em geral.

É possível também ponderar que os estudantes, nos dias da atividade didática, não recordassem de temas relacionados à realidade local, tendo por isso direcionado as respostas em maior medida aos conteúdos das disciplinas, sem fazer conexão com os saberes locais. Entretanto foram motivados a pontuarem esses saberes, a partir dos assuntos explorados nas disciplinas curriculares. De modo complementar, solicitei deles que descrevessem quais, dentre os conteúdos curriculares estudados na escola, faziam referência aos saberes do estado e município.

24 (vinte e quatro) estudantes “*não responderam*” ou disseram que “*nenhum*” desses conhecimentos eram abordados; 51 (cinquenta e um) estudantes que responderam, apresentaram os seguintes assuntos e temas com referência aos conhecimentos e saberes culturais locais:

Quadro 06
Temas abordados pelos estudantes com referência aos saberes locais

ASSUNTOS/TEMAS	FREQUÊNCIA
Formação do povo amazonense, Patrimônio histórico e cultural do Amazonas; Índios; História de Parintins/formação da cidade; Pontos turísticos da cidade; Cultura e História de Parintins; Casas antigas.	31
Cultura e arte de Parintins, Cultura indígena, pinturas; Artistas de Parintins; Desenho das florestas e animais; Danças; Festival folclórico, boi-bumbá; Lendas e mitos; Datas comemorativas; Musicas amazônicas, músicas folclóricas; Dia da Consciência negra.	26
Fauna/vegetação/floresta amazônica; Rios; Localização de Parintins e do Amazonas; Mapa de Parintins.	23
Poluição da cidade, saúde; Comidas típicas da região; Meio ambiente; Tipos de plantas da região.	09
Textos sobre os poetas locais; Modos de falar/linguajar; Produção de textos sobre poluição, sobre o lixo da cidade e as queimadas.	07
Bem estar físico; Lazer; Esporte amazonense; Jogos escolares de Parintins.	04
Padroeira de Parintins; crenças; valores	03

Fonte: Atividade Didática elaborada pela pesquisadora e realizada pelos estudantes do 9º ano do EF das Escolas Municipais de Parintins, 2015.

Nas respostas emergiram saberes referentes ao contexto local. Os aspectos históricos, geográficos e da arte apresentaram maior visibilidade, embora não com a alusão que merecem. O curioso é que, na hierarquia da matriz curricular, essas disciplinas são as que possuem cargas horárias menores no cômputo das atividades curriculares - *História e Geografia*: 3h semanais/120h anuais; *Artes*: 1h semanal/40h anuais - mas os estudantes apresentaram conteúdos relacionados aos saberes locais no campo destas disciplinas. O que pode ser porque os conteúdos alusivos a esses saberes constam na proposta curricular das disciplinas e os professores sentem-se embasados e/ou “forçados” a abordá-los. Como exemplo, conforme pudemos confirmar na análise das Propostas Curriculares de Artes (Quadro 02, p. 60), há menção aos artistas locais, às culturas indígenas, ao folclore, aos acervos culturais do município, dentre outros temas.

O que também pode estar relacionado a uma perspectiva de currículo menos “universalista e cientificista” dos docentes dessas áreas de ensino. Inclusive, foi comprovado nas falas de alguns deles a importância de abordar tais saberes nas ações curriculares. Os docentes declararam que:

No currículo, não estão bem claros esses saberes locais, mas a gente tenta seguir um parâmetro de algo que seja mais próximo de nós. Na proposta curricular do 6º ano, a gente trabalha sobre o lugar, a paisagem local; no 7º ano, sobre regiões, aí fazemos um trabalho sobre nossa região. O conteúdo do 8º e 9º ano não faz muita relação para os assuntos da região, são mais temas globais, mas sempre procuro falar do nosso contexto. Por exemplo, ao falar sobre território eu início com eles falando sobre as casas, os bairros, as ruas, até pra eles se inserirem no assunto. E isso se dá na prática mesmo, na hora de fazer as explanações e as atividades. Na realidade eu não fico tão preso à proposta, eu sou flexível, eu ponho conteúdos que sejam interessantes, minhas aulas são por meio de conversas, diálogos, dando exemplos práticos, trabalho com vídeos, slides, mapas, coisas que dê para eles se interessarem. Eles gostam de maquete, de desenhar [...] (DOCENTE DE GEOGRAFIA – ESCOLA “B”).

[...] a partir do momento que o aluno, o professor consegue conceber a sua localidade, a importância do local, vai compreender a si mesmo. Porque cada pessoa é um indivíduo, é diferente, tem sua história de vida. Então, a gente observa que há uma diversidade de saberes. Vai muito de nós observarmos os alunos em suas diferenças, porque nós logo queremos que todos respondam da mesma forma. Agora se a escola, o professor não atentar pra isso, primeiro problema que eu acho, será o desinteresse do aluno. Por isso vejo que a importância desse teu trabalho é fantástico, pois vai evidenciar a importância desses diversos saberes da nossa região, porque ninguém olha muito pra isso. E isso é tão necessário. Eu vejo assim, nas nossas formações, por exemplo, o que se vê mais é questão de índice, o foco é esse, não se o aluno tá interessado, está aprendendo (DOCENTE DE HISTÓRIA – ESCOLA “C”).

É importante se voltar na sala de aula para a nossa cultura amazônica, na arte do aluno, no desenho, na própria música que esse aluno conhece, a questão do folclore, das lendas, os mitos. Eles são muito criativos, a escola precisa motivar mais a produção desses meninos. Às vezes a gente quer fazer uma coisa melhor, mas fica tudo muito apertado no currículo. Eu procuro fazer e incentivar bastante eles,

mesmo muitos colegas falando que eu não tenho formação na área (DOCENTE DE ARTES – ESCOLA “E”).

Percebe-se nos depoimentos a preocupação em possibilitar diálogos com os temas/assuntos contextualizados localmente, embora o currículo numa versão inalterável e amarrado a conteúdos e tempos cronometrados, se torne um empecilho para tal prática. A professora de História reconhece que a partir do momento que o aluno ou o professor concebem a sua localidade, compreendem a si mesmos, se percebem incluídos nos contextos históricos, pois o saber histórico precisa se constituir como espaço de diálogos entre as culturas e com outras histórias possíveis, possibilitando outras narrativas, não de formato único. O estudante precisa aprender sobre os acontecimentos do passado, presente e futuro, como processos de conhecimento que façam sentido para ele. Os estudantes não mobilizam os saberes igualmente. As realidades não se esgotam em totalidades, mas se compõem de singularidades, de confrontos de saberes e culturas.

Luciano (2006) adverte quanto à importância do *diálogo*, o qual não pode se configurar como resumo de relações comunicativas, relações de aceitação ou de trocas de experiências à distância, sem reduzir ou superar processos de intolerância. Ao contrário, deve ser um diálogo que implique e gere convivência, que possibilite enfrentar os estranhamentos para construir espaços compartilhados e criar sensibilidades socioculturais, afetivas e humanas.

Toda relação humana baseia-se no conhecimento de si próprio e do outro, por isso, no *diálogo ou na convivência intercultural*, o conhecimento do outro é uma necessidade e uma meta primordial para que se chegue a um nível de compreensão mútuo capaz de possibilitar uma coexistência compartilhada de saberes, tempo, espaço e projetos sociais. “Meu entendimento é que o diálogo intercultural é um instrumento fundamental para se chegar a um nível de convivência (e não apenas de tolerância) compartilhada entre culturas e grupos [...]” (LUCIANO, 2006, p. 190).

Negligenciar os conhecimentos do contexto do aluno é investir em conteúdos excessivamente abstratos que negam a vida cotidiana, suas identidades culturais e suas múltiplas relações e presenças históricas. Moreira (2008) destaca que é necessário dar oportunidades ao estudante de acesso às ciências, às artes, a novos saberes, novas linguagens, novas interações, a outras lógicas de conhecimento. Precisa haver espaços para essas trocas. O currículo deve ser flexível, aberto, correspondente à realidade e necessidade dos alunos, que possibilita o diálogo e a convivência entre os saberes e as pessoas que comunicam esses saberes.

É pertinente acrescentar, à vista dos vários saberes citados pelos estudantes em relação à Arte (*cultura e arte de Parintins, cultura indígena, pinturas, artistas locais, desenhos sobre paisagens locais, danças populares, músicas amazônicas, festas religiosas, boi-bumbá, etc.*) e a declaração da professora de Artes sobre a importância da produção de conhecimentos por parte dos estudantes, o fato da Proposta Curricular de Artes, exposta no primeiro capítulo desse trabalho, posicionar-se em destaque na apresentação de conteúdos locais e regionais. No espaço desta disciplina (seja no currículo escrito e/ou praticado), provavelmente, há possibilidade de trânsito para tais saberes do cotidiano do aluno, não que tais saberes não existam em outros componentes curriculares, mas se revelam silenciados.

Em uma das reflexões de Geertz (2004), ao falar sobre a *arte como sistema cultural*, destaca a profunda relação entre arte e localidades culturais. Para o autor, não se trata de saber se a arte é ou não universal, e sim se podemos falar sobre escultura africana ocidental, pintura em folhas de palmeira na Nova Guiné ou versos marroquinos, de uma forma tal que a descrição de cada um desses fenômenos possa contribuir para tornar os outros mais claros. O processo de atribuir aos objetos da arte um significado cultural é sempre um processo local.

Portanto, estudar as noções de história da arte, a arte como estudo da civilização, as danças clássicas, os sistemas de representação da geometria descritiva, das projeções octogonais⁴¹, necessita estar conectado e intermediado com as manifestações e produções artísticas do aluno, com os significados culturais locais. Para que se criem espaços de visibilidade também ao folclore, à arte popular, à arte indígena, para que, frente ao rol de conhecimentos enciclopédicos, esses saberes não fiquem relegados àqueles “restantes”, mas que o currículo se abra a lugares diferenciados, reinvente os saberes, flexibilize os caminhos de apreensão e concretização do conhecimento (escolar, acadêmico-científico, popular, tradicional ou do cotidiano) e recuse qualquer forma de receitas didáticas, aulas prontas e reproduções a-críticas.

É necessário que os múltiplos saberes presentes nos contextos escolares não sejam compreendidos apenas como aqueles provenientes do crescimento dos conhecimentos científicos e tecnológicos, mas também (e, nesse caso, principalmente) das experiências dos alunos, de seus saberes práticos, de sua inserção cultural, de seus pressupostos pessoais sobre o mundo (PENTEADO; CARDOSO JUNIOR, 2014). Práticas culturais amarradas à estrutura das disciplinas, que se tornam centrais na produção do conhecimento escolar, provocam a perda da historicidade dos saberes, apartam-se dos desejos e interesses dos estudantes;

⁴¹ Conteúdos abordados na Proposta de Artes – QUADRO 02 (p. 60)

esquecem-se dos processos políticos, das contradições sociais e das disputas pelo saber que atravessam a seleção e organização dos conteúdos escolares.

Assim, foram apresentados e discutidos os resultados da pesquisa realizada, sobretudo com os estudantes, com o objetivo de identificar as identidades culturais presentes nas falas, textos e manifestação de interesses dos discentes, analisando se/como os conhecimentos curriculares mobilizados na escola, contribuem para valorização dessas identidades.

Após essa fase da pesquisa, foi possível ponderar sobre quais significados estão sendo construídos pelos estudantes acerca das identidades amazônicas e que elementos culturais marcam suas identidades. Entre eles, está a linguagem, como um marcador cultural que comprova a identidade cultural de um povo. As variedades linguísticas envolvem processos identitários, pois o “falante” está localizado em um determinado lugar, nutrido por um contexto sociocultural. Os estudantes abordaram repetidas vezes a questão do “linguajar” específico do parintinense, das variantes faladas do amazonense, que têm sua nuance, seu jeito singular. E, mesmo expostos a discursos e atitudes preconceituosas, confirmaram ter orgulho de seus falares peculiares.

Outro elemento identitário referiu-se à cultura indígena, evidenciada nos desenhos, citações de palavras, indicação de objetos de uso cotidiano, que se referiu à compreensão dos discentes sobre a participação dos grupos indígenas na formação cultural do parintinense. Contudo, manifestaram ideias equivocadas e discriminatórias sobre os indígenas; não há na escola um esclarecimento crítico sobre estas populações, seus cotidianos, histórias e produções culturais.

Quanto aos hábitos alimentares do parintinense, o peixe e a farinha foram confirmados como elementos identitários relevantes, ratificando a comida como portadora de significados simbólicos, portanto, de cultura. A maioria dos desenhos produzidos pelos estudantes apresentaram imagens de peixe/pesca/pescador, rio/canoa/barcos, como elementos representativos da identidade cultural local, assim como a arte de navegar, pescar, o deslocamento dos moradores pelos rios.

O que remete à identidade com as culturas/saberes ribeirinhos, comprovada nas respostas dos estudantes. O rio como um espaço de referência identitária das populações amazônicas, que norteia as relações, as experiências e os saberes da localidade. Assim, como *festival folclórico de Parintins*, a dança de boi-bumbá, que não poderiam estar ausentes dessas identidades culturais dos estudantes, pois se caracterizam como expressões marcantes da cultura local.

Por conseguinte, foi focalizado o currículo escolar. A partir do posicionamento dos estudantes e dos professores, verificou-se insuficiente visibilidade dos saberes locais nos currículos praticados nas escolas. As respostas demonstraram que há um silenciamento desses e uma ruptura entre os conteúdos trabalhados nas disciplinas escolares e os outros saberes que constituem as identidades culturais. Os estudantes apontaram saberes do contexto local nas falas, nas palavras do cotidiano, nos desenhos, nas músicas, mas ao relacionarem com o currículo, com os temas e conteúdos desenvolvidos no cotidiano escolar, as menções foram restritas e pouco significativas.

Foi possível identificar que a leitura que esses estudantes amazonenses fazem de si mesmos, do seu município, de sua região, das águas, das árvores, dos animais, dos fatos cotidianos, das artes, das culturas amazônicas, são em sua maioria, omitidas e tiradas do cenário curricular. O que confirma a hegemonia de um modelo encerrado por uma unilateralidade curricular.

É claro que isso não extingue as vozes docentes que despontam diferentemente, as quais, mesmo tímidas, roucas ou em ruídos silenciosos, buscam contracenar com as diversas culturas e contrapor o caráter monocultural do processo de conhecimento, mas que conduz a uma constante inquietação: Que atenção tem sido dada aos saberes do “[...] cotidiano que preenche nossas vidas e no qual investimos nossas afeições, ao passo que a escola, pretensamente centrada no substantivo e no racional, não fundamenta hábitos nem atividades para tornar a vida [dos estudantes] mais interessante”? (SACRISTÁN, 2012, p. 86).

Carrano (2008) traz uma apropriada reflexão, com a qual eu concordo. Afirma que uma das mais importantes tarefas educativas, hoje é: “educar para que os sujeitos reconheçam a si mesmos e aos outros. Isso, talvez, seja mais significativo do que ensinar conteúdos que podem ser aprendidos em muitos outros espaços. Para *escutar* [a si e ao outro], é preciso, contudo, assumir a própria identidade, entrar em relação com a diferença e rejeitar as desigualdades” (p. 201, grifo do autor). E indaga: até que ponto os jovens podem se identificar com o espaço escolar, considerá-lo interessante e habitar uma instituição que não permite que suas culturas se realizem ou mesmo sejam visíveis?

O autor acrescenta:

Por que não pensar o currículo como tabuleiro de xadrez, em que algumas peças se movem com alguma previsibilidade e linearidade e outras peças como cavalos, reis e rainhas que fazem movimentos surpreendentes? Esta é uma metáfora da crítica aos currículos rígidos e uniformizadores que tentam comunicar e fazer sentido para sujeitos de múltiplas necessidades e potencialidades. É assim que enxergo o desafio cotidiano de organização de currículos flexíveis, capazes de comunicação com os

sujeitos concretos da escola, sem que, com isso, se abdique da busca de inventariar permanentemente a unidade mínima de saberes em comum que as escolas devem socializar (CARRANO, 2008, p. 206).

É necessário haver um “equilíbrio de histórias”, de saberes, de sensibilidades, em que as peças que se movimentam nesse jogo de ideias e saberes não se fechem em regras uniformizantes e sem sentido, tecendo duelos mecânicos, lineares e uniformizantes. Mas ao contrário, que se construam currículos com propostas desafiadoras, que se criem e recriem novas estratégias, em que professores e estudantes se lancem a desafios e processos de descoberta a cada partida.

A escola necessita fazer sua parte a partir dos espaços múltiplos e antagônicos que constituem a realidade dos estudantes. Confrontar os saberes únicos, as verdades absolutas, os conteúdos universais, fazer interlocuções culturais por meio do diálogo crítico e da convivência visível. Organizar seus textos e práticas curriculares a partir das vozes dos sujeitos, das identidades culturais a partir de seus entornos.

Para Carrano (2008), a construção das identidades pelos grupos supõe práticas de aprendizagem criada por meio dos compromissos cotidianos, da articulação de territórios próprios, muitas vezes, na ruína dos espaços da cidade que sobraram para eles. Identidades construídas em espaços diferenciados, que se configurem em cenários de experiências, sensibilidades, conflitos e desvendamentos. Os estudantes que chegam às escolas são sujeitos de múltiplas trajetórias e experiências de vivências do mundo, os quais, muitas vezes, são aprisionados no espaço e no tempo – presos em seus bairros periféricos e com enormes dificuldades para articularem seus projetos, seus saberes. Sujeitos que, por diferentes razões, se beneficiam pouco ou quase nada das atividades e redes culturais públicas.

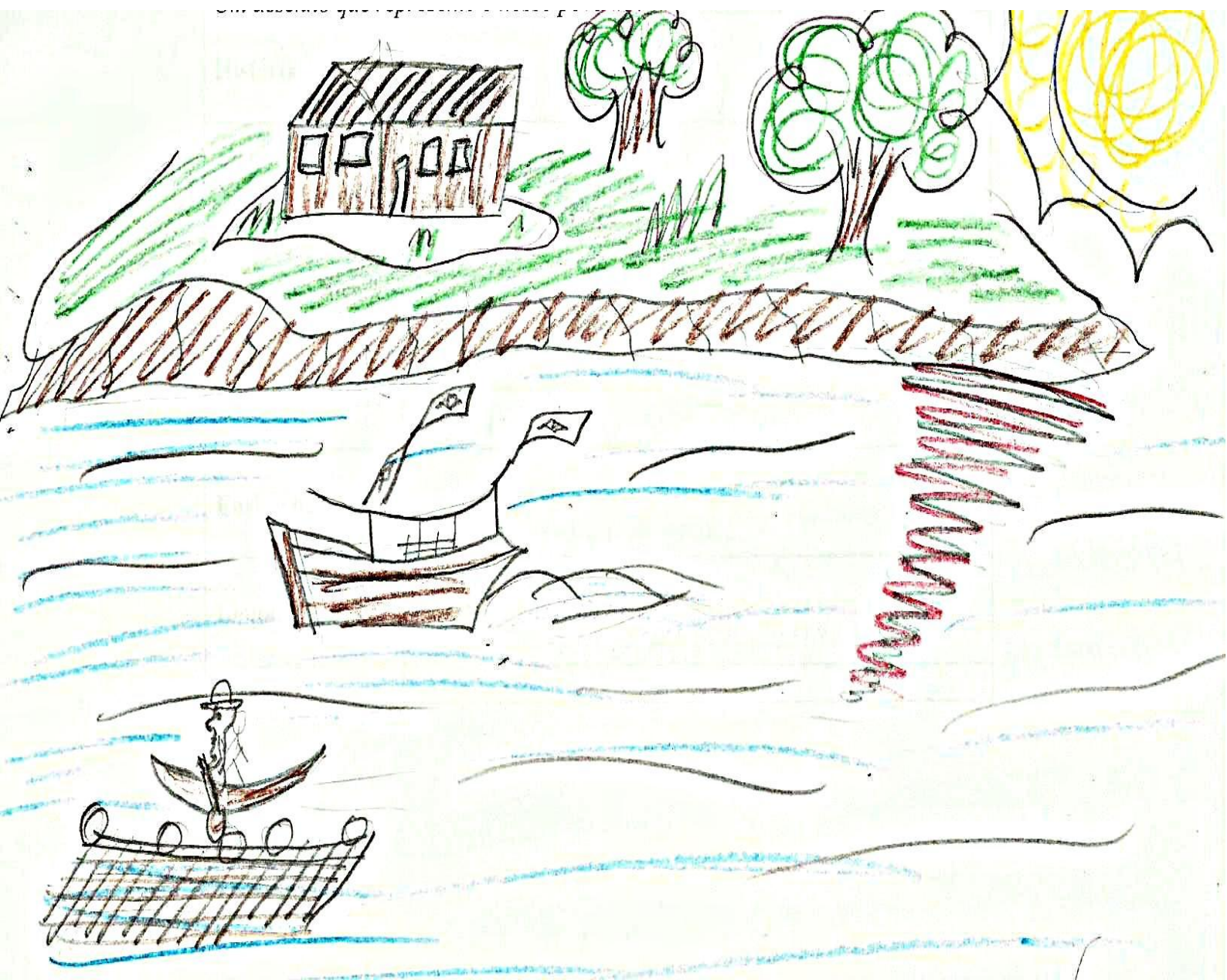
Estou certa que é impossível dissociar as experiências e construções identitárias locais dos impactos da globalização e suas inevitáveis conexões, pois a identidade pessoal e coletiva é concebida entremeio a esses processos múltiplos de interação. Entretanto, é necessário problematizar a realidade sociocultural em que se inserem os estudantes, transformar o currículo em um espaço de vivências, de interlocução de saberes, de enfrentamentos, de cruzamentos culturais.

Assim, encerro provisoriamente esta seção, afirmando que pouco tem sido feito nas escolas, nas propostas curriculares, no currículo concreto, para que os saberes locais do cotidiano do estudante sejam representados, valorizados, reconhecidos, fortalecidos, relidos e reinterpretados. As etnias, belezas naturais, as formas de trabalho e sobrevivência, os mitos e lendas, a cultura das mulheres, das crianças e jovens parintinenses, os saberes relacionados às

atividades desportivas e corporais, as religiões, a produção artística local, os movimentos sociais, as formas diversas de exercício de cidadania, não têm encontrado o espaço que merecem no currículo escolar.

Contudo, os currículos escolares precisam ser discutidos, repensados e ressignificados também para as localidades amazonenses, contempladas nesse estudo. É necessário pensar um currículo para esses contextos, que compreenda as diferenças, os saberes culturais, as complexidades, os “fazeres e dizeres”, a historicidade desses grupos. Um currículo que represente as identidades culturais amazônicas.

Currículo, saberes e identidades culturais dos estudantes: concepções e práticas docentes



Fonte: Desenho do estudante de 9º ano do EF- Escola Municipal de Parintins, 2015.

“Quando entro em uma sala de aula devo estar sempre aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento” (FREIRE, 2003, p. 47)

3 CURRÍCULO, SABERES E IDENTIDADES CULTURAIS DOS ESTUDANTES: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES

Ao longo da tese apresento discussões sobre a relevância dos saberes do contexto amazonense e sua inserção como conteúdos válidos no currículo escolar, com intuito de suscitar reflexões que vislumbrem uma organização e prática curricular que dialogue com os saberes locais. Inclusive, o desenho em destaque, na abertura desta Seção, demonstra um cenário que traduz elementos identitários dos habitantes da “ilha Tupinambarana” e ratifica as identidades culturais dos parintinenses com os saberes e cotidianos ribeirinhos.

Neste momento, pretendo socializar os dados produzidos a partir das entrevistas com os docentes e analisar como os saberes locais são referenciados nas concepções e práticas docentes, tecendo discussões sobre o processo de planejamento curricular e os relatos de experiências docentes.

Assim, introduzo esta etapa da escrita - ocasião em que me sinto intensamente ansiosa por seu descerramento - com uma análise interessante de um personagem da história do “*Pequeno Príncipe*” de Antoine de Saint-Exupéry (2009)⁴², o “geógrafo”. Pois, ao percorrer o conteúdo do diálogo entre o geógrafo e o pequeno príncipe, as narrativas me mobilizaram de modo intrigante:

O sexto planeta era dez vezes menor. Era habitado por um velho que escrevia livros enormes.

- Bravo! Eis um explorador! Exclamou ele, logo que viu o príncipezinho.
- De onde vens? Perguntou o velho.
- [...] Perguntou-lhe o príncipezinho. Que faz o senhor aqui?
- Sou geógrafo, respondeu o velho.
- Que é um geógrafo?
- É um sábio que sabe onde se encontram os mares, os rios, as cidades, as montanhas, os desertos.
- É bem interessante, disse o príncipezinho. Eis, afinal, uma verdadeira profissão! E lançou um olhar, em torno de si, no planeta do geógrafo. Nunca havia visto planeta tão majestoso.
- O seu planeta é muito bonito. Haverá oceanos nele?
- Como hei de saber? Disse o geógrafo.
- Ah! (o príncipezinho estava decepcionado). E montanhas?
- Como hei de saber? Disse o geógrafo.
- E cidades, e rios, e desertos?
- Como hei de saber? Disse o geógrafo pela terceira vez.
- Mas o senhor é geógrafo!
- É claro, disse o geógrafo; mas não sou explorador. Há uma falta absoluta de exploradores. Não é o geógrafo que vai contar as cidades, os rios, as montanhas, os mares, os oceanos, os desertos. O geógrafo [...] não deixa um instante sua escrivaninha. Mas recebe os exploradores, interroga-os, anota as suas lembranças. E,

⁴² No ano de 1943, um ano antes de sua morte, o francês Antoine de Saint Exupéry, lançou “O Pequeno Príncipe”, que hoje é considerado um verdadeiro clássico da literatura universal. A obra foi escrita e ilustrada por Antoine, durante a Segunda Guerra Mundial. Um livro que é campeão de vendas no mundo todo.

se as lembranças de alguns lhe parecem interessantes, o geógrafo estabelece um inquérito sobre a moralidade do explorador.

[...]

- Mas tu vens de longe. Tu és um explorador! Tu vais me descrever teu planeta!

E o geógrafo, tendo aberto seu caderno, apontou seu lápis. Anotam-se primeiro a lápis as narrações dos exploradores. Espera-se, para cobrir à tinta, que o explorador tenha fornecido provas.

- Então? Interrogou o geógrafo.

- Oh! Onde eu moro não é interessante: é muito pequeno. Eu tenho três vulcões. Dois vulcões em atividade e um extinto [...]. Tenho também uma flor.

- Mas nós não anotamos as flores, disse o geógrafo.

- Por que não? É o mais bonito!

- Porque as flores são efêmeras.

- Que quer dizer efêmera?

- As geografias, disse o geógrafo, são os livros de maior valor. Nunca ficam fora de moda. É muito raro que um monte troque de lugar. É muito raro um oceano esvaziar-se [...]

- Mas os vulcões extintos podem se reanimar, interrompeu o príncipezinho. [...]

- Minha flor é efêmera, disse o príncipezinho, e não tem mais que quatro espinhos para defender-se do mundo! E eu a deixei sozinha!

- Que me aconselha a visitar?

- O planeta Terra, disse o geógrafo. Goza de grande reputação...

E o príncipezinho se foi, pensando na flor (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p.51-54).

O diálogo gera reflexões que podem representar a relação professor e aluno no processo de ensinar-aprender. Entre elas, a de que o educador não deve se apresentar nas relações e experiências de aprendizagem como detentor e/ou executor de verdades intocáveis ou imutáveis, onde aquilo que, a seu ver, é transitório e temporário, se constitua menos respeitável no rol do conhecimento a ser aprendido, deixando de lançar-se às sensibilidades e subjetividades de si mesmo e dos estudantes.

Como se constata, o príncipezinho estava empolgado com a possibilidade de estar conversando com alguém que, finalmente, exercia uma verdadeira profissão, inquiriu sobre a geografia daquele planeta, mas se frustrou sobremaneira ao descobrir que aquele geógrafo não sabia nada a esse respeito. E o geógrafo não pôde deixar de indagar o príncipezinho a respeito de seu planeta de origem. No entanto, quando este citou sua tão querida rosa, descobriu que, por serem efêmeras, as flores não podem constar nos registros de um geógrafo. Isso retrata um caráter estático da ciência, para a qual as emoções e a beleza de uma flor são dados irrelevantes, por serem subjetivos e efêmeros, ou seja, aquilo que não se pode analisar cientificamente e comprovar não deve, nesse caso, ser considerado (VASSALLO, 2010).

Outro aspecto a ponderar é a possibilidade de não estarem extintos os educadores “exploradores”. Exploradores no sentido de ir à busca, de se dedicar a novos achados, de não se contentar com os espaços demarcados, os textos prescritos, as histórias pré-fabricadas. Educadores aprendizes, pesquisadores, que observam, buscam respostas, explicações, analisam o espaço, o rio, a mata, as gentes, o lugar, as sensibilidades, os saberes do outro. Não

se desvencilham da incumbência de ensinar e aprender, aliando o conhecimento científico ao conhecimento popular, aos saberes que preenchem a vida diária e as experiências coletivas. Estes, sem desmerecer as escrivatinhas necessárias para seus estudos e pesquisas, não teimam deixá-las para aprender também no/com o cotidiano, com as percepções do outro. Os quais, mesmo invisibilizados ou anônimos, revelam-se desbravadores de novos lugares, de outros saberes. Encontrei poucos nas minhas andanças no percurso da pesquisa.

À luz dessas ilustrações, declaro outra vez meu assentimento à perspectiva de currículo como construção social e processo de interlocução de saberes. Como seria significativo para o processo educativo escolar, encontrar educadores que buscam novos caminhos e possibilidades, se lançam também às descobertas, ao transitório, ao inflexível, à dinâmica do conhecimento.

Freire (2003, p. 47-49) descreve bem estes educadores em suas relações na sala de aula com os estudantes:

Quando entro em uma sala de aula devo estar sempre aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – *a de ensinar e não a de transferir conhecimento*.

[...]

Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. [...] Ao falar da *construção* do conhecimento, criticando a sua *extensão*, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos.

Fora disso, me emaranho na rede de contradições em que meu testemunho, inautêntico, perde eficácia. Me torno tão falso quanto quem pretende estimular o clima democrático na escola por meio de caminhos autoritários. Tão fingido quanto quem diz combater o racismo, mas, perguntando se conhece Madalena, diz: “Conheço-a. É negra, mas é competente”.

[...] saber que ensinar não é transferir conhecimentos [...] é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos que assumir diante dos outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos [grifo do autor].

Portanto, contraponho-me ao exercício de transferir conhecimentos sem criar possibilidades para sua produção e construção (FREIRE, 2003), às práticas docentes arraigadas de fixidez curricular, às lógicas do conhecimento que apreendem conceitos e princípios somente extraídos do saber especializado e universalmente acumulado; aos fazeres que, em maior medida, reproduzem o ponto de vista de outros, sem produzir os seus próprios.

Provavelmente Paulo Freire travaria um provocativo diálogo com o “geógrafo” da narrativa, pois a postura crítica do autor se opõe a uma educação restrita a depósitos de conhecimentos, em que alunos armazenam a maior quantidade de informações possíveis e a

única margem de ação que se oferece a eles é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam.

No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção ‘bancária’ da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber” (FREIRE, 2005, p. 33).

Ainda bem que existem educadores, embora poucos, que subsistem às pressões burocráticas e as ásperas incoerências dos sistemas educativos e dos currículos. Não comungam com a atmosfera do silêncio passivo e insensível, da mera repetição e arquivamento de conteúdos; que arvoram em favor de menos espaços treinados e saberes adestrados e mais predisposição às invenções, trocas, problematizações e construção da própria presença e da presença do outro. Alguns educadores, com tênues aproximações a esta perspectiva, são também destacados nesse trabalho.

Assim, pretendo discutir as concepções e experiências curriculares dos docentes, participantes da pesquisa, identificando se/como os saberes que compõem as identidades culturais dos estudantes parintinenses, encontram lugar, reconhecimento e presença nos processos de organização e prática curricular docente, de modo a dar visibilidade a essas identidades.

3.1 Concepções dos professores sobre currículo, saberes e identidades culturais

A postura do professor no cotidiano escolar se embasa em pressupostos teóricos e práticos que refletem posições, ideias, perspectivas e geram ações. Os posicionamentos teóricos, concepções epistemológicas, compreensão do objeto com o qual atua, influenciam sobremaneira sua prática curricular.

Pimenta (2005) afirma que o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorizações da educação, as quais conduzem a uma ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel das concepções e ideias teóricas é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, para neles intervir, transformando-os. Esta possibilidade é necessariamente marcada pela

dialética, ou seja, a construção de conhecimentos por parte dos professores a partir da análise crítica das práticas e da resignificação das teorias.

Os percursos da docência, necessariamente, são permeados por diálogos com dois tipos de conhecimentos: os escolares e os *saberes locais*. Este último, segundo acepção de Geertz (2004), compõem as experiências e vivências cotidianas, apresentam como um determinado povo dá sentido à sua vida e como se relaciona. Referem-se a todas as formas de saber que se produzem e se enlaçam nas comunidades, de como os grupos sociais dão significados aos acontecimentos cotidianos, como organizam as vivências, situam-se na história e se tornam história. Logo, expressar uma postura unilateral em relação aos conhecimentos escolares, é explicar os fenômenos da realidade com uma posição única, sem discutir os saberes que emergem nas salas de aula.

A partir da compreensão dos professores sobre **currículo**, foi possível vislumbrar sob que perspectivas teóricas trabalham, e se, abordam, reconhecem e realizam a necessária interlocução com os diversos saberes dos estudantes. Segundo a visão dos docentes, os currículos escolares:

São os conteúdos que são elaborados para os professores transmitirem aos alunos; uma organização de conteúdos a serem trabalhados; é uma programação elaborada pra gente ministrar os conteúdos no nível escolar que trabalhamos (DOCENTES – ESCOLA “A, C e D”).

São as maneiras que a gente trabalha com o aluno; as atividades que estão na proposta; é um conjunto de práticas que contribui muito para a formação do aluno (DOCENTES – ESCOLA “B e C”).

É a base no qual o professor vai se apoiar; é um guia de orientação; um instrumento norteador que vai me dar direção ao que vai ser ensinado; ele é sistemático, organizado, não pode ser de qualquer jeito (DOCENTES – ESCOLA “D” e “E”).

É um estudo, algo que já está pronto. Então o professor vai estudar para exercer as disciplinas que ele trabalha (DOCENTE – ESCOLA “E”).

*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; tudo aquilo que o aluno precisa estudar e compreender dentro da sala de aula, que se volta ao conteúdo e aprender pra vida também (DOCENTES – ESCOLA “A, B e F”).*

*É uma **construção** de práticas pedagógicas, de metodologias, que envolve um olhar amplo da realidade em que nós podemos refletir sobre o nosso papel enquanto educador, uma via em que tanto o aluno quanto o professor precisam estar envolvidos. Uma construção que envolve as práticas pedagógicas planejadas e pensadas pelo professor, mas que também traga o aluno para participar deste processo (DOCENTE – ESCOLA “F”).*

*O currículo escolar está para **além da seleção de conteúdos**, de uma atividade mecânica, no sentido de só obedecer por conta de todos os fatores que existem*

(pressão da coordenação, proposta estabelecida tem que ser cumprida); a escola não discute currículo, ela não quer pensar o currículo para além da seleção de conteúdos (DOCENTES – ESCOLA “E” e “F”).

*É socialização de conhecimentos, enriquecimento **cultural**. Currículo também trata de valores, maneiras do aluno aprender (DOCENTE – ESCOLA “A”).*

*É um **processo** de conhecimento, de aprendizagem que no decorrer do nosso trabalho o currículo vai enriquecendo mais os conhecimentos. Enriquece nosso meio, nas nossas **relações com o outro** (DOCENTE – ESCOLA “C”).*

As falas de maior ocorrência correspondeu às concepções de currículo como *conteúdos disciplinares*, como *atividades* norteadas pelas propostas curriculares, um conjunto de *práticas organizadas* e sistematizadas que visam à formação do aluno. 11 (onze) dos docentes entrevistados afirmaram que currículo se configura como conteúdos dispostos nas disciplinas curriculares.

Essas declarações comunicam a ideia de currículo como matéria de ensino, em que prevalece a cultura geral universal e a transmissão dos conteúdos via professor e livros didáticos. Um modelo de currículo que se detém ao observável e mensurável, que se embasa, sobretudo, em informações, conceitos, princípios científicos, leis, regras, fórmulas, decorrentes das ciências objetivas. Tais perspectivas condizem atitudes que silenciam e/ou suprimem qualquer tipo ou sinal de subjetividade nas relações de aprendizagem.

Ainda que a maioria das falas demonstre uma visão de currículo vinculada à organização sistemática de conteúdos programados, algo pronto para execução, uma base ou guia de orientação, há expressões que concebem o currículo como *processo* de conhecimento, *construção*, que não se configura unicamente como seleção de conteúdos, mas uma produção cultural dinâmica, flexível, mobilizadora de saberes e com amplos olhares sobre a realidade, em que aluno e professor estão envolvidos.

Dos docentes entrevistados, 07 (sete) deles destacaram o significado de currículo *para além dos conteúdos* programáticos das disciplinas ou de uma proposta curricular pré-estabelecida, o qual não se encerra em um guia de orientação. Emergiu também a visão de currículo como *processo de enriquecimento cultural*, que acende a necessidade de relação com o outro no processo de aprender, pondo em destaque a importância da discussão curricular no âmbito da escola e da necessidade do diálogo entre os saberes de diversas culturas.

Nessas vozes é possível vislumbrar a compreensão de que os conteúdos curriculares se efetivam vinculados às relações com o contexto social, em que professores e estudantes,

sujeitos diversos em experiências, possuem potencial criativo, crítico e transformador no ato de conhecer. E, para tornar concreto o caráter histórico e dinâmico dos conhecimentos escolares, ambos não podem aceitar saberes moldáveis, fragmentados e descontextualizados.

Para tanto, o professor deve proporcionar situações que favoreçam a tomada de consciência da construção das identidades culturais no processo de mobilização dos conhecimentos no contexto escolar. Precisa ser consciente dos enraizamentos culturais, dos processos de hibridização, negação e silenciamento de determinados pertencimentos culturais (CANDAU, 2014). Os estudantes precisam ser instigados a fazer leituras críticas sobre as identidades culturais, pois, está implícita no desenvolvimento dos currículos da escola, uma visão de caráter essencialista, que concebe o conhecimento como um acúmulo de fatos e conceitos, de verdades que se estabilizam, uma realidade que não costuma ser questionada.

Não estou me contrapondo à necessidade dos conteúdos científicos, do planejamento racional, sistemático e a necessidade de uma proposta curricular que indique caminhos, mas realço a necessidade de uma perspectiva crítica de currículo, que gere conhecimentos por meio do diálogo, do encontro entre os diferentes saberes. Um currículo, pensado e realizado, como referencial dinâmico, aberto e intercultural, que considera os desafios da diversidade cultural e parte do reconhecimento das diferenças presentes no contexto escolar; que discute e se contrapõe aos processos de homogeneização do conhecimento e seu caráter monocultural; um processo em que os estudantes, a partir de suas próprias trajetórias e experiências, o reconfiguram (CANDAU, 2014, 2008, 2003; CANEN, 1997, 2000; MOREIRA, CANDAU, 2014; SILVA, 2006). Espaço de construções de saberes, de geração de ideias, de aceitação das subjetividades, que projeta identidades (LOPES; MACEDO, 2012).

Os docentes expuseram sobre este aspecto na entrevista, quando os mesmos foram questionados acerca da relação entre *currículo e identidade cultural*. Somente três deles declararam “não sei dizer”, “acho que não”, “não sei bem”, e não ofereceram justificativas. Os demais declararam que existe uma conexão entre esses termos:

Com certeza tem, até a própria palavra cultura tem que ser trabalhada, questão geográfica, de linguagem, espacial, tem a ver com o currículo (DOCENTE – ESCOLA “A”).

Eu vejo essa relação, a minha identidade demonstra a minha cultura e de que modo isso está inserido no currículo. Daí essa preocupação em orientarmos nossos alunos a valorizar aquilo que é nosso, de onde eu vim, minhas origens, quais minhas identidades... E o currículo está incluído nesse processo (DOCENTE – ESCOLA “C”).

Acho que tem um pouco a ver sim, pois temos que ter um suporte pra trabalhar essas questões das culturas. Mas há uma dificuldade, os professores não querem

sentar pra planejar ações diferentes, se resumem aquele currículo que tá no papel (DOCENTE – ESCOLA “B”).

Sim, tem relação, como eu penso o currículo, o que ele vai expressar com minhas práticas pedagógicas. Se eu pensar que minha identidade se constrói a partir dessas relações de cultura no dia a dia, no ambiente em que eu convivo com os alunos, a qual também se reconstrói, eu preciso ter essa compreensão, pois se eu informar, oriento, há uma construção de conhecimento, de cultura (DOCENTE - ESCOLA “E”).

Sim, porque quando nós vamos trabalhar com os alunos precisamos saber que estamos falando de um lugar, de alunos que tem uma cultura regional. Um currículo pensando a cultura regional seria bom, quem dera se fosse assim (DOCENTE – ESCOLA “D”).

Sim, porque nós trabalhamos com pessoas, e todas elas têm uma cultura, elas podem até não saber bem sobre isso, mas traz consigo conhecimentos, saberes, costumes. Tudo isso é cultura, a qual ele adquiriu no seu meio e que vem se inserir dentro da escola e que vai se juntar com outros, que vai gerar novos conhecimentos (DOCENTE – ESCOLA “C”).

Currículo e cultura tem tudo a ver, até porque às vezes o aluno tem que ser inserido, a vivência dele, a cultura que ele faz parte deve ser inserida dentro do currículo (DOCENTE – ESCOLA “F”).

Possivelmente o termo “identidade” não causou muita familiaridade para os professores, é perceptível a ênfase dada ao termo “cultura” e sua relação com o currículo, o que não fragiliza as declarações, considerando que a identidade é construída fundamentalmente por meio da cultura.

Entre outros aspectos, os docentes consideraram em seus depoimentos que *currículo e cultura possuem uma estreita relação* - o que enfatiza o currículo como um processo de conexão e interlocução entre as culturas. Moreira e Candau (2003) assinalam que a escola é, sem dúvida, uma instituição cultural. As relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois pólos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano, com fios e nós profundamente articulados. O currículo tem sua base na realidade cultural, compreende pressupostos, conteúdos e métodos pautados nas questões objetivas e nos processos subjetivos, de modo a atender as necessidades e demandas dos grupos sociais, produtores de saberes culturais.

Os docentes declararam que *a identidade demonstra a cultura; o currículo está incluído neste processo cultural; a identidade se constrói a partir das relações de cultura e esta também se reconstrói*. Posicionam-se sobre a identidade como resultante das relações culturais, a qual se constrói nos processos de inserções e produções culturais dos sujeitos sociais e o currículo não está à margem desses processos. O que ratifica a identidade como construção social e não um dado, pois esta se faz no contexto das relações sociais que

orientam posições, representações e escolhas, produzindo efeitos sociais reais (CUCHE, 2002). As identidades “[...] são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiência única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente” (HALL, 1997, p. 26).

. Também expuseram que os estudantes possuem culturas e que seus conhecimentos, vivências e saberes precisam ser inseridos na escola e no currículo, o que sustenta a ideia que os textos e práticas curriculares devem incluir os saberes culturais dos estudantes. Os professores percebem que não devem se acomodar diante das propostas curriculares monoculturais, contudo, não demonstram compreender os processos e relações de poder que perpassam as construções das identidades culturais.

Em geral, os educadores parecem estar conscientes que o currículo precisa incluir as diferentes culturas locais, as quais não podem ser esquecidas e/ou silenciadas, todavia terminam cooperando para uma suposta harmonia e consenso entre os saberes, a partir de uma lógica unificada de currículo que torna a sociedade igualada por um arquétipo comum de cultura.

Dennys Cuche (2002) destaca que não se pode simplesmente confundir as noções de cultura e de identidade cultural, ainda que as duas tenham uma grande ligação. A cultura depende em grande parte de processos inconscientes, pode existir sem consciência da identidade, ao passo que as estratégias de identidade podem manipular e até modificar uma cultura, pois a identidade remete a uma norma de vinculação consciente e baseada em oposições simbólicas. A identidade conhece variações, presta-se a reformulações.

Dentre as abordagens de concepção da identidade objetivista e subjetivista⁴³, o autor defende que a *identidade é uma construção social* e não um dado - é relacional e situacional - ela se faz no contexto das relações sociais que orientam posições, representações e escolhas, produzindo efeitos sociais reais. Destaca que nenhum grupo, nenhum indivíduo está fechado em uma identidade unidimensional, pois a identidade tem múltiplas dimensões. E, apesar de ser multidimensional, não perde sua unidade. Seu caráter flutuante e dinâmico se presta a diversas interpretações ou manipulações, aí reside a dificuldade em defini-la e delimitá-la.

Na visão de Cuche, a identidade é um campo de lutas e resistências, um esforço das minorias em se reapropriar dos meios de definir suas identidades, segundo seus critérios. Não existe identidade cultural em si mesma, definível de uma vez por todas. Entender a identidade,

⁴³ *Abordagem objetivista* – identidade cultural autêntica, critérios determinantes de um atributo original, estável e definitivo da identidade (concepção culturalista/primordialista). *Abordagem subjetivista* – considera o caráter invariável da identidade, no entanto tal perspectiva pode levar a uma concepção excessivamente efêmera da identidade, estimulando uma escolha individualista e arbitrária (CUCHE, 2002).

a qual se faz no interior da cultura (fruto da cultura), é elucidar como os grupos se posicionam, como identificam, categorizam, classificam, rotulam, diferenciam a si mesmos e aos outros. Portanto, a análise científica não deve pretender achar a verdadeira definição das identidades particulares que estuda e, se admitimos que a identidade é uma *construção social*, o único questionamento pertinente deve ser: por que, por quem, em que momento e que contexto a identidade é produzida, mantida ou questionada (CUCHE, 2002).

Woodward (2009) aponta os principais elementos que configuram a questão da identidade e da diferença. Para a autora, a identidade é relacional, depende para existir, de algo fora dela. As identidades do contexto amazonense, por exemplo, precisam de outras identidades para existir. Ser amazonense é ser um não-paulistano/baiano/cearense. A identidade é marcada pela *diferença*. A construção da identidade é tanto simbólica quanto social, está vinculada também a condições materiais e sociais, a marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido a práticas e a relações sociais, definindo, por exemplo, o que é excluído e incluído, e é por meio da diferenciação social que essas classificações da diferença são vividas nas relações sociais. A autora alerta que no processo de marcação das diferenças, sejam observadas aquelas que estão sendo obscurecidas.

Neste sentido, ressalto a pertinência do estudo em trazer para o debate no campo do currículo, os saberes que estão obscurecidos nas narrativas e práticas curriculares, as identidades rechaçadas, as diferenças vistas como embaraços no cotidiano escolar. Candau (2014, p. 40) assinala que:

[...] os *outros*, os *diferentes*, muitas vezes estão perto de nós, e mesmo dentro de nós, mas não costumamos vê-los, ouvi-los, reconhecê-los, valorizá-los e interagir com eles. Na sociedade em que vivemos há uma dinâmica de construção de situações de apartação social e cultural que confinam os diferentes grupos socioculturais em espaços diferenciados, onde somente os considerados *iguais* têm acesso. Ao mesmo tempo, multiplicam-se as grades, os muros, as distâncias, não somente físicas, mas também afetivas e simbólicas entre as diferentes pessoas e grupos cujas identidades culturais se diferenciam por questões de pertencimento social, étnico, de gênero, etc.

Portanto, viver o currículo escolar sem propor um debate sobre sua relação com as diferenças identitárias que compõem o contexto amazonense, é contribuir para silenciar as vozes destes diferentes sujeitos (não desiguais), protagonistas de histórias e transformações sociais, que produzem culturas e constroem identidades em seus contextos locais e globais. Como ponderou um dos docentes: “*temos que ter um suporte pra trabalhar essas questões das nossas culturas, mas há uma dificuldade, os professores não querem sentar pra planejar ações diferentes, se resumem aquele currículo que tá no papel*” (DOCENTE - ESCOLA “B”).

Infelizmente, ainda prevalecem ideias de currículo como listagem de conteúdos disciplinares, nos quais “[...] se ordena a cultura essencial, mais elaborada e elitizada [...] centrada nos conteúdos como resumo do saber culto e elaborado sob a formação das diferentes disciplinas [...]”. Para muitos professores, a cultura do aluno “[...] não tem correspondência com a qualidade real da cultura distribuída nas aulas [...]” (SACRISTÁN, 2000, p. 39) e elegem, sobretudo, conteúdos curriculares comuns e iguais para todos. Confunde-se igualdade com homogeneização, o que gera práticas baseadas em uma proposta de currículo monocultural, cujas identidades “modelos” (nacionais, comuns, universalistas) condizem com os projetos de homem e de sociedade que as classes hegemônicas investem de modo avassalador.

Conforme Ghedin (2006), a valorização da identidade cultural no currículo escolar implica elementos teóricos e práticos que ofereçam reflexões acerca de uma proposta curricular que permita perceber o modo de vida de cada comunidade para compreender melhor a realidade em que a escola está inserida. Incluir no programa de ensino os saberes produzidos por estas comunidades e promover um acordo, um [diálogo] entre os saberes da ciência e os saberes locais, geram um processo importante de participação e análise da realidade social, política, cultural e histórica desses contextos.

As identidades culturais dos estudantes não são fixadas e inalteráveis, mas reescritas pelas dinâmicas das relações sociais do/no contexto amazonense. Vale ressaltar que os docentes entrevistados são amazonenses e suas posições identitárias também constituem a maneira de conceber e referenciar as identidades dos estudantes. Trazer á luz deste debate as concepções dos professores sobre *os saberes*, base da cultura (GEERTZ, 2004), tendo como referência identitária um lugar, a cidade de Parintins, é ter a possibilidade de analisar a concepção e importância que estes profissionais conferem aos saberes que identificam as populações amazônicas e suas culturas.

Milton Santos (2005, p. 170) destaca que a ordem global busca impor, a todos os lugares, uma única racionalidade, ela funda as escalas superiores ou externas à escala do cotidiano. Seus parâmetros são: razão técnica e operacional. “A ordem local funda a escala do cotidiano e seus parâmetros são a co-presença, a vizinhança, a intimidade, a emoção, a cooperação e a socialização com base na contiguidade [...]”. O cotidiano, localmente vivido, traço de união de todos esses dados, é a garantia da comunicação. Ou seja, os saberes locais estão ligados à cultura e à vida das pessoas, resultam de informações situadas nos grupos sociais e existem para dar sentido à vida cotidiana, às relações sociais, à produção de saberes, experiências e vivências.

Basílio (2006, p. 27) ressalta que:

[...] os direitos costumeiros, os mitos, as religiões, as línguas, a agricultura, a arquitetura, a música, as artes, a literatura, artesanato, a pintura, os fenômenos sócio-culturais, a economia, a imaginação, a moral e a política têm a sua origem na localidade. Estes são construções de grupos sociais localizadas nas comunidades e funcionam à luz da cultura local, portanto, do saber local. Usa-se o termo saberes locais [...] estendendo-se para todas as formas de saber que se produzem e se capturam nas comunidades.

Portanto, as intencionalidades das prescrições curriculares devem compreender essas realidades culturais de modo a dar visibilidade aos saberes do cotidiano, aos fenômenos sociais, aos mitos, as artes, às interlocuções dos grupos, os quais constroem e ressignificam dinamicamente os saberes nas convivências com os grupos sociais locais.

Saliento que os saberes locais que referencio nesse estudo, correspondem aos que representam as identidades culturais dos estudantes parintinenses. É certo que as produções culturais locais/regionais são diversas, complexas e plurais. Não há possibilidade de uma pesquisa debater sobre os múltiplos saberes que identificam as culturas de um lugar. Por isso me propus, ao longo da tese, evidenciar aqueles produzidos pelos próprios participantes da pesquisa, os quais assinalaram as identidades culturais por meio do linguajar próprio, da culinária amazonense, das manifestações folclóricas, dos saberes referentes à cultura indígena e ribeirinha.

Tais elementos identitários também foram mencionados pelos professores, conforme declarações a seguir:

São os saberes da terra. O que eu devo saber sobre meu município, minha região amazônica, a questão da fala diferente, da vestimenta, é característica do nosso povo, da nossa gente (DOCENTE – ESCOLA “A”).

É tudo aquilo que se conhece da realidade, o que os alunos vivem ali no seu cotidiano. Eles trazem conhecimento e eu também, aí nós trocamos conhecimentos, o que vai ampliando nosso leque de saberes (DOCENTE – ESCOLA “B”).

É aquilo que eu construo, naquele espaço de onde aprendo, ensino. Meu jeito de falar, pensar. Essa questão cultural maior é muito forte, ela cala esses saberes [...] e a gente tem se omitido, esquecemos de dizer que a Amazônia é nosso pedaço, faz parte de nós. Como posso valorizar meu lugar se eu não sei falar desse espaço em que eu estou. Daí eu valorizo aquilo que vem de cima, de fora, muitas vezes com discursos que inferiorizam nossa cultura (DOCENTE – ESCOLA “C”).

É o conhecimento daquilo que somos e temos, no nosso meio, da nossa realidade. É passado para gente os saberes de outros lugares, de outros países, dos contextos de fora, o que deixa nossos saberes de lado (DOCENTE – ESCOLA “D”).

Nós temos uma riqueza cultural muito grande, temos o nosso famoso festival, as pastorinhas, as danças dos pássaros nas comunidades rurais, nossos poetas, toadas

com conteúdo cultural rico, uma diversidade de culturas que podem ser trazidos para dentro da escola. Nossos alunos não conhecem seu local, seu estado, suas histórias... (DOCENTE – ESCOLA “E”).

É o conhecimento de onde você vive, de onde você fala, de onde você está. As relações na escola, na igreja, em qualquer lugar. Nossa culinária, por exemplo, é muito ampla e criativa. Nossos artistas são muito talentosos, precisam ser mais valorizados e reconhecidos localmente. Nossas culturas são muito ricas e precisam ser mais exploradas (DOCENTE – ESCOLA “E”).

São os saberes de uma comunidade, os conhecimentos dentro de um contexto que vivemos. Temos que intermediar estes saberes, e trabalhar na escola junto com os outros tipos de conhecimentos (DOCENTE – ESCOLA “F”).

É a história, a identidade de um determinado local, de um lugar (DOCENTE – ESCOLA “F”).

É sobre as questões da linguagem, dos costumes, das culturas locais. As características de cada povo, de cada localidade./ Está voltado aos saberes culturais, a arte, as festas, as religiões, a culinária./ Se refere à língua, aos costumes, ao vestuário, a culinária (DOCENTES – ESCOLA “A, B, C”).

Ao explicitarem suas concepções, abordaram os saberes locais como saberes da terra, da realidade, do município, da região amazônica; fala peculiar, vestuário, festas populares, culinária, os talentos artísticos; costumes, características de cada povo; os saberes das comunidades rurais; história, identidade de um lugar; o conhecimento daquilo que somos ou temos e de onde falamos. Processos que se constroem e se revigoram nas relações cotidianas, nos diálogos com os sujeitos que convivem em seus contextos culturais. Não é possível mobilizar os saberes da mesma maneira, em todos os cantos e lugares. Isso reitera que tais saberes locais estão estreitamente vinculados às culturas - hábitos e costumes, as formas de dizer, vestir, falar, comer, comemorar, se divertir, se deslocar – que se constroem na convivência com o lugar, com as pessoas, com as expressões e construções partilhadas.

Os lugares são espaços de encontro e diálogo: universos de contato e abertura. As interpretações científicas que se referem aos lugares, em muitas circunstâncias, trabalhadas pela ciência moderna especialmente à luz de paradigmas conservadores, podem resultar na reprodução de limites, na obstrução às liberdades democráticas. Assim, muitas vezes, excluem-se ricas experiências processadas nos lugares. Entretanto, estas experiências — uma manifestação dos saberes e das tradições culturais locais —, quando postas em diálogo com o conhecimento científico, podem construir esperanças, fortalecer utopias e redesenhar lugares de transformação social (HISSA, 2007).

Quando o professor diz “saberes da terra, do lugar, da região”, revela a materialização de uma condição e necessidade humana: sou ligado a uma terra, a um chão, a um lugar. Há um sentimento de pertencimento, uma identidade com este “pedaço” de terra, do Amazonas,

de Parintins, que compreende onde mora, planta, cultiva, habita, cria seus filhos, faz amizades, trabalha, estuda, sepulta entes queridos. Há uma relação social, afetiva, cultural, identitária que instiga, com intensidade e ardor, a declaração do professor.

Contudo os docentes apontam que tais saberes não estão presentes [com a visibilidade que merecem] no currículo escolar e reconhecem que se omitem frente a este aspecto. Um dos professores menciona: “essa questão cultural maior é muito forte, ela cala estes saberes, esquecemos de dizer que a Amazônia é nosso pedaço. Como posso valorizar meu lugar se não sei sobre ele? Valorizo aquilo que vem de cima, com discursos que muitas vezes inferiorizam nossas culturas”.

Outros docentes reiteram: “é uma diversidade de culturas que podem ser trazidas para dentro da escola. Nossos alunos não conhecem seu local, seu estado, suas histórias”. “Os alunos tem conhecimentos e eu também, aí nós trocamos e ampliamos nossos saberes”. “Temos que intermediar [ou seja, localizar-se dentro, relacionar, intervir] estes saberes, e trabalhar na escola junto com os outros tipos de conhecimentos”. Acerca dessas falas, vou me ater em quatro aspectos que destaco pontualmente:

1) *A afirmação de que há uma “cultura maior”* – o que ratifica a presença de uma cultura superior, elevada, que predomina nos currículos em detrimento das demais culturas (indígenas, ribeirinhas, negras, do campo, da cidade, não científicas, tradicionais), cujos discursos favorecem e fortalecem o eurocentrismo, o racismo, a desigualdade; legitima verdades com base somente em uma cultura letrada; organiza seus modelos de saberes em competências cognitivas gerais de acordo com as lógicas e modos de produção do mercado. Uma cultura hegemônica que se desenvolve sob uma perspectiva universalista, incorporada nos projetos educacionais, nos discursos e práticas curriculares. Segundo Apple (2006) o currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um determinado local ou país, mas uma parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

2) *Os alunos não conhecem seu lugar, seu estado, suas histórias* - os docentes afirmam que os estudantes não conhecem seu lugar, seu estado, sua região, entretanto eles próprios demonstram conhecimentos restritos sobre os saberes da região, pois há um amplo e complexo campo de saberes do nosso contexto, mas a maioria dos docentes não faz menção, alguns inclusive assumem que não conhecem seu local como deveria. Consequentemente, seus alunos apresentarão mais dificuldades em articulá-los. Verificou-se que a escola não

inclui estes saberes no cotidiano das ações curriculares com a legitimidade que merecem. Tanto que os estudantes falavam de si e de seu lugar, fazendo pouca ou nenhuma conexão com os conteúdos curriculares mobilizados na escola. Então, se os alunos não conhecem os conteúdos (com a efetividade de inserção que merecem) em relação à formação do seu estado e município, as peculiaridades ambientais, formas de trabalho, grupos étnicos, saberes tradicionais, dentre outros, é porque o currículo não oferece a visibilidade necessária, não coloca em pauta, não dialoga com estes saberes, não possibilita uma leitura e compreensão mais elaborada e crítica sobre estes no território curricular. A vinculação entre as vivências dos estudantes e os conteúdos ensinados na escola torna-se limitada e insuficiente.

3) *Omissão dos saberes locais no currículo* - um dos docentes assume a sua omissão frente a estes saberes. A questão é realmente conflitante: o professor sabe, reconhece, concorda que é importante a inserção dos mesmos no currículo, mas não consegue efetivá-los e posicioná-los com ênfase no processo de organização dos conteúdos a serem trabalhados. O que concerne a uma tensa discussão sobre as omissões no currículo. Segundo Canen e Moreira (2001) o currículo corresponde a uma seleção de cultura, realizada em um universo mais amplo de possibilidades e, ao enfatizar determinados saberes, e omitir outros, essa seleção expressa uma posição politico-ideológica que opera a favor dos interesses de determinados grupos. Presenças e ausências nos currículos resultam de disputas culturais e de embates em torno dos conhecimentos, das habilidades e dos valores considerados dignos de serem transmitidos e apreendidos, bem como dos significados que deve se desejar ver compartilhados. Segundo os autores, questionar as discriminações nas escolas e nas salas de aula implica problematizar as categorias e os processos que as têm construído. Implica analisar razões e efeitos das ênfases e omissões referentes a saberes, significados e identidades.

4) *Mediação, troca, relação entre os saberes* – a afirmação ressalta a necessidade de interlocução entre os saberes na escola, para que seja possível o diálogo entre o conhecimento científico e o cotidiano, entre o global e o local, o singular e o diverso, a teoria e a prática. Carlinda Leite (2001) afirma que historicamente os professores, no desenvolvimento do currículo, têm tido um papel que se enquadra mais no perfil do "professor-transmissor" de um currículo feito à sua medida, do que de um professor implementador, criador, configurador desse currículo [eu diria também “explorador”, à luz da metáfora do “Pequeno Príncipe”]. Segundo a autora a atitude do/a professor/a - que consome e fielmente transmite o currículo prescritivo - opõe-se a outra progressivamente mais intensa, a de um/a educador/a que toma decisões, construindo e configurando o próprio currículo. A posição que o professor deve

ocupar é ultrapassar quer o assimilacionismo, quer a aceitação passiva das diferentes culturas, para assumir formas de uma coexistência entre elas. Trata-se de um diálogo intra e entre-culturas onde cada uma se valoriza e permite um melhor conhecimento de si e dos outros, sem negar a importância de nenhum destes conhecimentos, mas ao contrário que se requeira o diálogo e convivência entre eles.

Quão importante é que o professor aprofunde acerca das teorizações que discutem sobre currículo, cultura, saberes, identidades e as relações de poder que perpassam estes campos. Estou certa que é uma tarefa complexa e conflituosa, que embaraça o fazer docente, já abastado de múltiplos encargos na escola, no entanto, se não houver espaço e mobilização a este favor, continuarão os currículos a serem pensados na contramão do chão da vida cotidiana dos estudantes.

Todavia, não basta garantir condições de visibilidade para os grupos sociais da Amazônia, é preciso reconhecer que elas possuem uma diversidade de práticas e manifestações culturais que não podem ser homogeneizadoras. Tampouco utilizadas em discursos ambientalistas e ecológicos para retratar uma realidade mascarada em uma identidade regional que não leva em consideração as ambiguidades e antagonismos sociais. Pois, independente da denominação utilizada para retratar o sujeito social da Amazônia, devemos buscar, em primeiro lugar, o reconhecimento da importância de participação dessas sociedades no processo de formação política e identitária local (FRAXE; WITKOSKI; MIGUEZ, 2009).

Não é suficiente apenas existirem discursos concordantes com a necessidade de inserção dos saberes no currículo, não basta o professor ser contrário a um modelo cultural único, aos conteúdos que marginalizam ou desvalorizam os saberes culturais locais que compõem o repertório dos alunos. Não se trata, segundo Candau (2014, p. 41), de introduzir na escola “simplesmente modificações cosméticas na sua dinâmica cotidiana. É a própria concepção da educação escolar que está em questão para que possa responder aos desafios da contemporaneidade”.

Portanto afirmo a necessidade de educadores críticos, profissionais que mobilizem os diversos saberes na escola, amplie horizontes e experiências educativas, dialoguem com as diferenças e reconheçam os diferentes atores presentes no contexto escolar. Educadores amazonenses, parintinenses que, por meio de suas práticas docentes cotidianas, resistam à burocratização curricular, à uniformização cultural, à criação de perfis identitários demarcados e à universalização da diversidade cultural.

3.2 Identidades culturais amazônicas e o processo de elaboração e planejamento curricular docente no contexto das escolas municipais de Parintins-Amazonas

Pensar, elaborar e planejar currículos implica tomar decisões para a concretização do trabalho educativo no cotidiano escolar. Todavia, o planejamento curricular traz em seu bojo enfoques e perspectivas teóricas que envolvem concepções curriculares, visões de educação, de homem, de sociedade, sejam elas conservadora, cognitivista, que privilegia os meios técnicos ou como um processo coletivo, participativo e contextualizado.

Fazer uma discussão em torno deste tema é pensar para além da escolha de conteúdos disciplinares, um ato de planejar que não se restringe ao preenchimento de conteúdos, objetivos, métodos e instrumentos de avaliação, mas, antes, se configura em uma ação consciente de organização pedagógica. Compreende o contexto social, econômico, político, cultural e envolve toda equipe pedagógica e a comunidade escolar.

O objetivo deste tópico é analisar as declarações dos professores sobre a elaboração e planejamento curricular no que se refere ao processo de concretização deste processo, o nível de participação docente e em que medida os saberes que expressam as identidades culturais amazônicas, no contexto de Parintins-Am, são abordados nesta organização.

Corazza (2012) questiona: mas, afinal, planejar, por quê? Porque a ação pedagógica é uma forma de política cultural, exigindo por isso uma intervenção intencional que é, sem dúvida, uma prática que busca influir na produção de significados, pelo qual professores e alunos atribuem sentidos às suas vidas, vozes e experiências.

Então, como ir para a escola (significada como um território de luta por sentidos e identidades) e exercer uma pedagogia [...] sem planejar nossas ações? Ora, agir assim demonstraria que, no mínimo, não levamos muito a sério as responsabilidades pedagógicas e políticas do nosso trabalho! (CORAZZA, 2012, p. 121).

Logo, pensar a elaboração curricular por meio do planejamento docente é racionalizar criticamente sobre quais conhecimentos estão sendo delineados, selecionados e quais lógicas e discursos o circunscrevem, é observar se na disputa de saberes para composição dos currículos escolares, as identidades culturais dos estudantes estão sendo enxergadas e sob quais pressupostos e intencionalidades.

Deste modo, é necessário entender qual a *participação docente na elaboração do currículo escolar* nas escolas municipais de Parintins-Am - ratificando o que já foi discutido na I Seção -, com intuito de identificar como os professores planejam e de que forma o fazem:

se coletiva ou individualmente, se discutem, estudam, como se organizam. Compreender o que se passa anteriormente ao currículo praticado com os alunos.

Sobre este aspecto obtive as seguintes respostas dos professores:

A participação é pouca. Nunca fui convidada a participar. Sinceramente nenhuma (DOCENTE – ESCOLA “A”).

Não temos participação nesta construção, mas eu procuro trabalhar com meus projetos, pois os alunos conseguem aprender e gostam muito (DOCENTE – ESCOLA “A”).

É mais na parte do acompanhamento mesmo das propostas que vem da SEMED (DOCENTE – ESCOLA “B”).

Não temos autonomia para construí-lo, nem participar do seu processo de elaboração, até porque o currículo já vem pronto (DOCENTE – ESCOLA “C”).

Já fomos chamados para participar de um encontro para seleção de conteúdos relacionados à Prova Brasil (DOCENTE – ESCOLA “C”).

Nós não pensamos e planejamos o currículo que trabalhamos, nem paramos para discutir nossos currículos, o que existe é uma Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação que nos é imposta (DOCENTE – ESCOLA “D”).

O currículo já vem elaborado para nós, então aqui na escola reunimos e organizamos os conteúdos por bimestres e olhamos a realidade do aluno, as necessidades dele também (DOCENTE – ESCOLA “E”).

Fazemos algumas adaptações referentes à proposta curricular que nos é passada. Nos reunimos com os colegas e modificamos a sequência e ordem dos assuntos (DOCENTE – ESCOLA “F”).

As falas revelam, com maior expressão, a ausência de participação docente na elaboração dos currículos escolares, bem como um ato de planejar as ações curriculares restritos à organização de conteúdos disciplinares. Há ênfase em uma lógica burocrática que direciona o funcionamento das escolas: documentos curriculares prescritos e pré-fabricados por uma equipe de especialistas selecionados, cumprimento de normas e parâmetros curriculares sem releituras e um currículo reduzido a “proposta” de conteúdos disciplinares, que devem constar nos planos dos professores, observando os bimestres e as sequências dos assuntos.

Segundo Padilha (2001) realizar planos e planejamentos escolares significa exercer uma atividade engajada, intencional, científica, de caráter político, ideológico e isento de neutralidade. Planejar, em sentido amplo, é um processo que visa dar respostas a um problema, através do estabelecimento de fins e meios que apontem para a sua superação, para

atingir objetivos antes previstos, sem desconsiderar os contextos e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e de com quem se planeja.

Logo, se os professores não exercem corresponsabilidade no processo de construção dos currículos escolares, as omissões e ausência de compromisso com o currículo no cotidiano escolar, se tornam bem mais prováveis. Quando o professor afirma que nunca foi convidado a participar da elaboração do currículo sobre o qual atua e parece estar resignado, visto que tal prática se arrasta por anos, demonstra uma postura de denúncia, mas também de acomodação, com pouca ou nenhuma disposição para buscar novos trajetos e possibilidades. Pacheco (1996) observa que a construção do currículo deve envolver a parceria de todos que fazem parte do contexto, pais, professores, gestores, visto que o currículo não é de domínio de algum setor em especial, mas uma construção coletiva, visando atender às necessidades da comunidade escolar.

Alguns docentes mencionaram os saberes da realidade do aluno como conteúdo curricular, mas de acordo com os depoimentos não há uma mobilização dos mesmos no sentido de se disporem ao debate e à ressignificação dos conteúdos curriculares. Há pouca inserção ou interferência no que é prescrito na proposta “imposta”, porém, o professor deve reivindicar sua participação no processo de elaboração do currículo escolar, sem restringir-se aos conteúdos listados na Proposta Curricular, pois esta parece se configurar referência privilegiada e fonte de escolha quase única.

Corazza (2012) assegura que ao planejarmos e ensinarmos, estamos implicados por determinados interesses, privilégios, sentidos que geram cultura, subjetividades, identidades e significações. Assim, não podemos silenciar, nem nos esquivar da tarefa de pensar e planejar nossas ações pedagógicas. Planejar é colocar os planos sempre sob suspeição, discussão e contestação; é antagonizar com o currículo oficial e com o discurso único. Deste modo, a multiplicidade de culturas implicadas em nossas identidades e nas dos alunos, bem como as diversas formas de expressão popular, podem se tornar materiais curriculares, codificadas em temas de estudo.

Para a autora, é preciso escapar da tendência de colocar essas vozes, esses saberes e essas experiências em discurso, de forma romantizada, bem como resistir às práticas mascaradas de respeito às diferenças culturais que falam de uma educação “multicultural” ambígua e equivocada.

Em um dos depoimentos docentes verificou-se como é difícil essa tarefa:

Não, não elaboramos o currículo da escola, aqui planejamos os conteúdos dos bimestres. A prioridade para os encontros de planejamento é dada para os professores de Língua Portuguesa e Matemática. Então essa questão é seletiva, porque esses encontros acontecem para essas duas áreas específicas. Então a Geografia, a História, não tem valor dentro desse pensamento. Pensar a História nesse contexto, ou outra área pouco importante, não é objetivo dele, dos que organizam o currículo. Me preocupa a questão de não parar pra discutir o currículo. Aqui cada um organiza sozinho nas áreas específicas seus conteúdos. Por exemplo, eu vejo que a construção do conhecimento, do processo ensino e aprendizagem têm deixado muitos temas que são importantes para a formação desses estudantes, no sentido de informar sobre a própria realidade dele. É claro, é proposta curricular, só que na verdade o nome é proposta, mas a utilização dela é uma exigência. O coordenador pedagógico quando vai ver o plano dos conteúdos selecionados, observa se não está descrito aqueles temas da proposta e pergunta por que não está igual. A gente fala de flexibilidade, que o professor pode fazer, mas aí na escola é dito, por exemplo, “Todos do 6º ano tem que começar trabalhando o conteúdo “Terra”, mas eu não quero começar com isso, quero começar trabalhando outro assunto” então ela acaba sendo uma imposição (DOCENTE – ESCOLA “C”).

A docente percebe a necessidade de discussão curricular, de rever os conteúdos propostos, de pensar novos caminhos para o desenvolvimento das atividades curriculares e critica os contraditórios discursos de flexibilidade, autonomia e contextualização dos conteúdos. Na realidade da escola o que ocorre é a execução de planos vazios de sentido para o aluno, conservação das hierarquias disciplinares, organização curricular norteada por metas avaliativas nacionais e recorrente ausência dos saberes dos estudantes. Estes parecem compor apenas os resultados gerais nos quadros de desempenho escolar. Os saberes, diferenças culturais, vivências cotidianas, compreensões sensíveis da realidade dos estudantes não encontram lugar nos currículos.

Acerca dos *saberes da realidade local* no currículo e no processo de planejamento das ações curriculares, obtive as seguintes declarações, que ratificam essas afirmações:

Pra falar a verdade eu não encontro esses saberes, quando nós pegamos todo aquele material pra ser trabalhado, ele vem assim muito distante daquilo que os alunos trazem, então parece haver uma quebra, um não alcança o outro. Por exemplo, na minha disciplina, em todo encontro pedagógico com os coordenadores para planejamento, e todo livro que eu estudo pra trabalhar, são todos enfáticos em falar que não se pode mais trabalhar a gramática pela gramática, mas que devemos trabalhar bem a leitura, interpretação, compreensão dos textos, mas quando nos vamos fazer uma prova de larga escala, o que mais cai é a Gramática. Então é contraditório (DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA - ESCOLA B).

Essa questão dos saberes locais eu acho que é prejudicada também pela disciplinarização. Por exemplo, quando o professor de Língua Portuguesa vai trabalhar a disciplina dele, que textos ele trabalha? Qual sua preocupação? É escrever bonito, ler com fluência, tirar 10 nas avaliações? Qual é o objetivo? História por exemplo, a que eu trabalho, ela tem a função, o compromisso de inserir esses saberes, valorizar suas vidas, seu cotidiano, mas a proposta vem determinando o que se deve trabalhar em cada ano, isso tudo bem dividido nas

séries. Por exemplo, eu ousou em trabalhar temas que não estão na proposta, como temas sobre gênero, saúde do idoso, da mulher, eu trabalho varias coisas. Eu faço meu planejamento observando isso também (DOCENTE DE HISTÓRIA – ESCOLA C).

Na minha disciplina Matemática é muito mais difícil, não tem mesmo esses assuntos na proposta. Mas a gente tenta colocar o saber deles como exemplos na hora de ensinar, aí se torna mais fácil pra eles. É mais fácil quando fazemos algum projeto na escola, aí dá pra planejar algo neste sentido (DOCENTE DE MATEMÁTICA – ESCOLA F).

Não, isso é mais no 4º ano do ensino fundamental, que aparece mesmo na proposta curricular, mais em Historia e Geografia. A proposta não contempla esses assuntos. A questão é que nem mais essas disciplinas estão sendo trabalhadas, por conta das avaliações do MEC. Então planejamos mais para este fim (DOCENTE DE GEOGRAFIA – ESCOLA B).

Eu só consigo inserir com meus projetos. Porque se o professor for seguir de forma amarrada à proposta, ao que está no papel, não vai dar certo (DOCENTE DE CIÊNCIAS – ESCOLA A).

Como eu trabalho com Educação Física, é quase nada. Pra ser sincera, na minha disciplina, não. Eu faço meu plano sozinha e às vezes coloco alguns jogos e brincadeiras que eles conhecem (DOCENTE DE ED. FÍSICA – ESCOLA C).

Entre os vários aspectos para análise, contam alguns bastante pertinentes para este estudo. A afirmação – “*A gente tenta colocar algo da realidade deles*” – é inquietante. Essa condição de assentar os saberes da realidade do aluno em posição rasa nos currículos escolares trata-os como se não compusessem necessariamente tal processo, como se os laços entre as experiências, significados e conhecimentos dos estudantes fossem ínfimos frente ao conhecimento científico, racional, lógico e “portador de cultura”.

Entretanto o termo *tentar*⁴⁴ denota fazer esforço para determinado objetivo, implica em desejo, vontade despertada, significa estar instigado, inclusive a fazer algo geralmente considerado censurável, é procurar uma nova experiência. Se tal expressão por parte do professor pressupõe um esforço de trazer à tona os saberes dos estudantes, não lhes negando o reconhecimento de sua história, crenças, artes, valores e saberes, sinaliza uma reação pelo reconhecimento de outros modos de pensar, de se posicionar, de planejar e executar os currículos escolares. Porém, se estiver mascarando justificativas e posturas que nunca geram mudanças nos currículos praticados na escola, se reduzindo ao estado de “*se der, se for possível, se aparecer oportunidade*.” Neste caso, é decepcionante.

A declaração – “*na minha disciplina é difícil abordar estes saberes*” – revela uma percepção equivocada de entender que determinadas disciplinas, de acordo com seu conjunto

⁴⁴ Infopédia Dicionários Porto Editora. Disponível em: <<http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/tentar>>

de conhecimentos específicos, dão maior possibilidade de trânsito para os assuntos da realidade do aluno, das suas culturas e experiências cotidianas, enquanto outras não.

Na realidade, o principal obstáculo que vejo não se refere à disciplina em si, com seus contornos, fundamentos e níveis de complexidade teórica, mas à concepção e prática do professor na inserção e mobilização destes conteúdos curriculares. Se a concepção de currículo estiver centrada exclusivamente na estrutura das disciplinas acadêmicas, submetidas à lógica científica, aos conceitos e princípios somente do saber especializado e acumulado universalmente, será difícil problematizar as relações históricas e críticas em que as diferentes disciplinas escolares se constroem social e culturalmente.

Lopes e Macedo (2011) observam que as disciplinas curriculares devem ser entendidas como necessárias para desenvolver os conhecimentos complexos e as habilidades acadêmicas básicas. Deve-se observar e compreender os conceitos e fenômenos, como também vincular aos aspectos da vida social mais ampla, motivar a criatividade do aluno, envolver os problemas cotidianos e as relações sociais e culturais dos grupos em suas comunidades. As disciplinas escolares são construções sociais, necessitam se relacionar em boa medida com as diferentes práticas culturais de produção do conhecimento e o professor deve ver a matéria escolar como um saber a ser inserido no desenvolvimento da experiência do aluno, de modo a fazer sentido para ele.

Afirmar que na disciplina de Artes, História e Geografia se tornam mais fáceis e possíveis à presença destes saberes, enquanto que a Matemática ou Educação Física não favorecem tal abordagem, é desconsiderar e/ou desconhecer a pluralidade das demandas socioculturais e das articulações entre os saberes que as disciplinas geram no processo de significação dos conteúdos curriculares.

Alguns docentes evidenciaram que uma estratégia para inserção destes saberes nas atividades curriculares, é a elaboração e concretização de projetos escolares – *“só é possível inserir tais saberes por meio de projetos”*.

Planejar ações curriculares por meio de projetos contribui para conhecer melhor a realidade escolar. Santos e Jacobi (2011) ao discutirem sobre a prática de projetos escolares no processo de formação de professores, destacam que o projeto escolar como forma de organização curricular pode constituir-se em uma rica oportunidade para valorizar e solicitar a autonomia do professor e do aluno. Por se desenrolar em meio às complexidades inerentes ao cotidiano escolar e propor a intencionalidade da ação escolar, seu desenvolvimento implica um exercício de articular teoria e prática, ideal e real, individual e coletivo, com possibilidades e limites.

Tal processo deve ser resultante de uma construção coletiva focada em questões essenciais da sociedade, manifestadas no contexto em que a escola se situa em sua cotidianidade. Acredito, igualmente, ser este um bom caminho para fazer releituras da realidade local, identificar problemas do cotidiano, reconhecer e dar visibilidade a outros saberes, elaborando propostas que contemplem as realidades culturais em contexto amazonense. Vislumbrar, por meio dos projetos, possibilidades de intervenção social, contextualização de conteúdos que possibilitem a formação de novos olhares, presenças, saberes e práticas curriculares, é uma estratégia, uma alternativa, mas que não pode se configurar como *a única forma* de inserção destes saberes.

Uma questão conflituosa evidenciada nas falas, refere-se à seleção dos conteúdos curriculares estarem submetidos à lógicas das avaliações nacionais - “*o que importa são os conteúdos das disciplinas que vão cair nas avaliações de larga escala. As avaliações nacionais e padronizadas - organizadas e centralizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão ligado ao Ministério da Educação (MEC) - interferem sobremaneira na organização dos currículos de educação básica, especialmente por meio do redimensionamento de conteúdos curriculares e novas pautas para o trabalho docente. A introdução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) pelo governo federal representou uma mudança significativa na forma como a educação passou a ser acompanhada no Brasil. É o indicador de “qualidade” desenvolvido para avaliar a educação oferecida no país e em cada unidade da federação, município e escola pública, segundo metas preestabelecidas.*

Vários autores questionam e debatem sobre tais políticas de avaliações externas, cujos ideais mobilizam gestores, professores, alunos e famílias, os quais são pressionados a contribuir com a melhoria dos índices das escolas públicas. Destacam também que o Banco Mundial prescreve o ideário de competência pela vinculação entre educação e produtividade para o trabalho. As avaliações de larga escala provocam a situação de ensinar e aprender para o teste, quando esforços são concentrados nos pontos principais dos conteúdos que serão avaliados em desconsideração a outros conteúdos relevantes do currículo (ALVES e SOARES, 2013; ESTEBAN, 2012; BONAMINO e SOUSA, 2012; ARROYO, 2011; ASSIS e AMARAL, 2013).

Sob essas lógicas, a avaliação deixa de ser um processo construído coletivamente para se tornar um instrumento de medida da eficiência das instituições no atendimento às demandas do mercado. Eis algumas razões pelas quais os conteúdos que subsidiam as práticas curriculares no cotidiano escolar, estejam amarrados aos conteúdos definidos pelas políticas

educacionais de avaliação externa e pelos currículos nacionais, padronizados e hegemônicos. Quando o professor declara, com expressão de descontentamento, que o que importa para o sistema educacional que organizam os currículos oficiais, são as avaliações de desempenho, ratifica a lógica perversa e desonesta que permeia o processo de construção e gestão curricular em nível nacional e local, a qual gera o ocultamento das vozes, saberes e identidades culturais dos estudantes.

Tal realidade chega a ser perniciosa. Os fatos, memórias, histórias, vivências e saberes dos coletivos locais precisam ser ressignificados e não ocultados pela representação dos saberes de uma identidade nacional, ideal e moderna. “Essas ausências-presenças dos autores da ação educativa mostram que os professores reais, com suas trajetórias humanas, seu gênero, sua classe, pertencimento, identidades e culturas ficam de fora” (ARROYO, 2012, p. 54). No ritual escolar, acrescenta o autor, alunos aparecem presentes não como sujeitos de histórias, identidades, mas como respondentes de questões, como aprovados, dominando ou não os resultados esperados. Os mestres também aparecem nos rituais de avaliação, responsabilizados pelos resultados dos seus alunos, merecedores ou não de prêmios, bônus, julgados como qualificados ou desqualificados, responsáveis, assíduos ou irresponsáveis.

Arroyo (2011) analisa de modo veemente a tensão que está posta nas escolas, nos currículos e na docência sobre os “rostos apagados” que merecem ser objeto do direito ao conhecimento nos currículos escolares. Os alunos poderão sair dominando conhecimentos a que têm direito - da natureza, das ciências, das letras, da história, do espaço - mas talvez não tenham oportunidade de saber sobre suas vivências do espaço, da vida, do trabalho e da sobrevivência, nem sobre a história de seus coletivos. Conhecimentos esses fundamentais a quem também têm direito. E questiona: vamos ignorar ou destacar suas experiências? Vamos nos mover para que saibam de si mesmos ou que saiam ignorando-se? “Não há como ignorá-los e como sermos apenas competentes em ensinar-aprender conteúdos e competências, alheios a essas indagações [...]. Não há como apagar rostos, vivências, origens [...]” (p. 263). Mas por onde passam esses processos de ocultamentos que persistem?

O autor assevera que:

Com o culto às cidades se decreta o desaparecimento do campo. Com o culto à industrialização se decreta o desaparecimento de outras formas de produção como ultrapassadas. Com o culto ao progresso científico e ao futuro se decreta o desaparecimento dos saberes ancestrais, da tradição e se apagam as vivências do passado [...].

Esses viram anônimos [...] ausentes na história do conhecimento, da cultura e das ciências. Logo, ausentes nos currículos (ARROYO, 2012, p. 163).

Entretanto, neste cenário desleal, há professores que ousam dar voz aos saberes que eles mesmos e os educandos carregam como bagagens culturais, seja na família, nas comunidades, nos lugares de trabalho, nas relações com seus coletivos. Contudo, necessitam entender, como destaca Corazza (2012), que não é possível organizar uma luta sem se preparar para ela, pois a luta por algo que acreditamos e almejamos, não se dá no espontaneísmo, mas emergem de relações sociais antagônicas, permeadas por determinações históricas. Devemos “[...] planejar, sabendo que nossas diversas posições de sujeito (de onde elaboramos os textos dos planos) são historicamente constituídas e, por isso, são provisórias, ambíguas, embora insistam em vir carregadas de significados totalitários [...]” (p.123).

A prática de planejar e realizar o ensino sob a referência dos processos histórico-culturais, dos saberes dos grupos locais carrega para as salas de aula, conteúdos significativos para os estudantes. E este processo nunca estará pronto, sua dinamicidade, flexibilidade e movimento constante implicam espaço de luta cultural, de trazer para a cena escolar os conhecimentos invisibilizados e silenciados. Isso não significa a promoção de uma prática de uma escola que não precisa ensinar conteúdos universais, o qual dá possibilidades de inserção do aluno em qualquer lugar.

[...] não se pensa em fabricar uma escola pública ainda mais segregacionista e discriminatória do que aquela que temos. Para trabalhar com os temas culturais, trata-se de realizar rearticulações entre os conteúdos estabelecidos e legitimados [...] e incorporar os saberes da gente como materiais curriculares (CORAZZA, 2012, p. 127).

A intenção, portanto, é problematizar e discutir as possibilidades de outros referenciais de conhecimentos no processo de pensar/planejar os currículos escolares, de modo a tornar presentes os saberes do contexto local - da cultura indígena, dos negros, camponeses, ribeirinhos, povos da floresta, das vilas, comunidades, citadinos, etc., e discutir possibilidades para pensá-los e posicioná-los no currículo escolar, ressaltando as memórias, histórias, tradições culturais, imaginários, dizeres, peculiaridades e diversidades que marcam as identidades culturais dos estudantes parintinenses.

3.3 Relatos de experiências docentes: tensões entre o discurso e a prática

A finalidade do tópico é discutir, a partir de relatos docentes, se o currículo praticado nas salas de aula inclui os saberes que situam os estudantes em seus espaços culturais e suas

vivências cotidianas. Esses relatos de experiências revelados nas entrevistas, possibilitaram a exposição de situações vividas e o compartilhamento de saberes e dificuldades dos professores em relação ao objeto de estudo. Nas discussões foram analisadas as práticas curriculares docentes as quais evidenciaram elementos mais concretos para este estudo, e tal compreensão não seria possível dissociado de suas experiências.

Em relação aos *saberes locais trabalhados pelos professores* em sala de aula, obtidos em resposta à questão: em suas ações curriculares na de sala de aula, você trabalha com os saberes locais que revelam as identidades culturais dos estudantes? A maioria dos docentes afirmou que SIM. 12 (doze) deles declararam: “*sim, eu procuro trabalhar; é possível trabalhar; às vezes, sim*” (DOCENTES – ESCOLAS “A, C, e F”). Há que se considerar que mesmo os docentes que afirmaram trabalhar os saberes locais no currículo colocam algumas ressalvas: quando há assuntos que dão abertura; a grade curricular amarra a gente; eu poderia fazer muito mais; só quando há projetos.

Ou seja, há um sim, de certo modo obstaculizado pelas exigências das prescrições curriculares fechadas, das amarras de um currículo controlador e autoritário gerado pelas exigências institucionais. Há um sim que desponta como uma transgressão ao que é definido pelo currículo e pelas ocupações diárias da escola. Ou seja, a regra, o comum, o aceitável, válido e legítimo é dar conta dos conteúdos disciplinares, pelo menos no papel e nos resultados avaliativos.

Em menor proporção declararam: “bem pouco” e “não”, cujas respostas, a meu ver, são as mais preocupantes, considerando o direito do estudante em ter suas experiências sociais reconhecidas no currículo, como já foi discutido desde a primeira seção da tese. Imagino que para estes torna-se quase inexistente a possibilidade de viabilizar o diálogo entre os saberes dos estudantes, talvez sequer concebam outro cenário, senão aquele de transmitir os conteúdos que estão na proposta curricular e dar conta de suas cargas horárias.

Os professores do “não” e “bem pouco” alegam que não há espaço em suas disciplinas para tais conexões, devido outras demandas implicadas: dar conta da disciplina, cumprir a proposta curricular elaborada, atender às exigências da escola em relação ao bom desempenho dos estudantes nas avaliações, ausência de material didático para dar suporte a estes saberes do contexto local, ausência de apoio da gestão e dos colegas professores.

As justificativas giram em torno de uma questão anteriormente destacada, a de que existe um “[...] conjunto de imposições administrativas a que os docentes e as escolas têm estado obrigados [...] e que, em vez de galvanizar para a desejada mudança, tem gerado descrença no discurso político e provocado desinteresse e alheamento” (MORGADO, 2004,

p. 183). Segundo o autor é preciso apostar em outra formação de professores, tanto ao nível de formação inicial como da formação contínua, uma vez que continuam a predominar modelos teóricos baseados numa racionalidade técnica, assumindo a importância das teorias e produção de normas para atuação prática. Em vez de os professores permanecerem arraigados a um saber disciplinar que veicula um ponto de vista específico e uma forma particular de ver e operar sobre a realidade, torna-se imprescindível que aprendam a ver-se como fazendo parte de um projeto coletivo que emerge da confluência e colaboração de vários campos do saber.

É preciso romper com que Morgado chama de “liturgia formativa”, que insiste em formar profissionais mais para o terreno da execução do que da decisão. Os consideráveis desafios que hoje se colocam a nível curricular carecem de professores com capacidades de iniciativa e decisão, não só em termos de gestão curricular, mas também no domínio das concepções, complexidades, flexibilidades e imprevisibilidades que caracterizam a organização e mobilização dos conhecimentos curriculares (MORGADO, 2004). Os professores não podem ser meros difusores de conhecimento especializado, mas contribuir para que os estudantes construam uma visão alargada da realidade e percebam sua participação no mundo.

Na realização da entrevista os docentes socializaram experiências curriculares sobre o processo de inserção e referência dos saberes locais no currículo. Somente 02 (dois) deles disseram que não se lembravam de nenhuma ocorrência. Os docentes expressaram nos relatos das experiências vários aspectos relevantes, os quais serão apresentados de acordo com aproximações das respostas:

a) Eles se envolveram, participaram bastante, ficaram animados...

*Já fiz algumas atividades orientadas nesse sentido. Por exemplo, sobre a construção do Bumbódromo, questionando e pesquisando como uma brincadeira de boi de quintal, boi de pano, se tornou um festival grandioso, uma mercadoria valiosa que acabou também afastando os pensadores da base dessa brincadeira. Trabalhamos sobre a cultura tradicional, as cantigas, as danças, as artes e as diferenças para a festa de hoje, a influência da indústria. Nossa! Eles demonstram muito interesse, ficam atentos, participam, é muito legal esses momentos. Quando se põe, por exemplo, uma toada de boi para trabalhar algum tema de história, que tem muitas que falam de assuntos daqui. **Eles se veem ali naquela música, como membro daquele espaço, e ficam todos interessados, se identificam com aquilo que estamos explorando.** Mas o currículo mesmo, não dá muita abertura para isso (DOCENTE – ESCOLA “C”).*

*Por exemplo, quando realizamos um estudo sobre Educação no Trânsito, devido os problemas de acidentes na nossa cidade, relacionado à parte das estatísticas e quando trabalhei porcentagem usando o tema do Boi-Bumbá, a festa com seus investimentos, vendas. **Eles gostaram muito, a aula fica mais dinâmica, participativa e interessante.** Quando falamos sobre o rio Amazonas, sobre os*

barcos que viajamos daqui para Manaus e outras localidades próximas, eles se empolgam, participam. Sempre que somos chamados à atenção para trazer a realidade deles, contextualizamos, trabalhamos na sala de aula (DOCENTE - ESCOLA “D”).

*Sim, tenho algumas experiências, umas delas foi a pesquisa de campo sobre o assunto Sistema de Medidas. Os alunos buscaram informações a partir de sua casa, seus familiares ou vizinhos. Daí surgiram temas como a obesidade, a necessidade de ingestão de água, alimentação regional, as doenças acarretadas pelo excesso de peso, o que a mídia fala em relação a isso, quais os países que tem maior nível de obesidade e por quê. Enfim, foi muito produtivo, pois os alunos se interessaram bastante. **Eles se envolveram muito, ficaram bastante animados, descobriram coisas, leram outras informações sobre o tema**, expuseram para os colegas com dados, realmente foi muito bom os trabalhos (DOCENTE- ESCOLA “E”).*

Emergem nos relatos novamente elementos culturais que referenciam a Festa do Boi-Bumbá de Parintins, como um dos exemplos de saberes locais no desenvolvimento da atividade curricular docente. No relato, a docente descreve como foi interessante para os estudantes o desenvolvimento da pesquisa relacionada à história da criação dessa brincadeira popular e suas manifestações ao longo do tempo e suas transformações. Segundo Vieira Filho (2002), em Parintins existiram vários bois-bumbás, como o Campineiro, o Corre-Campo, e outros, mas só o Caprichoso e o Garantido conseguiram sobreviver diante do processo de urbanização e crescimento da cidade, durante o século XX. Nessa trajetória, podem-se distinguir dois momentos: o boi que brincava nas ruas, em frente das casas e nos quintas e o boi participando do Festival Folclórico de Parintins, hoje um megaespectáculo na arena do Bumbódromo.

Pimentel (2002) fala que esse fenômeno chamado “boi de Parintins” possui características próprias e peculiares, embutidas de nuances que refletem a concepção do mundo e da vida do caboclo amazonense. O apego, dedicação e fidelidade a um “brinquedo”, tem sua razão de ser. Por meio dessa festa popular o parintinense canta e conta a sua vida, a sua história, seu cotidiano, seu lugar, sua identidade. Envolve mitologia, religião, artes, valores éticos e vivências dos habitantes da cidade. O festival folclórico é um espaço de afirmação da cultura local. Isso explica porque os estudantes se sentem motivados e inseridos nessa dinâmica de saberes.

As palavras “interesse e participação” foram ressaltadas nos relatos, isso evidencia que quando as ações curriculares mobilizam os saberes locais, dando ênfase a esses modos de compreender a realidade, a participação, interesse e empenho dos estudantes se elevam e favorecem o aprendizado, pois saem da condição de simples receptores de conteúdos a coautores na produção dos conhecimentos.

Santomé (2013) observa que a participação, o compromisso do estudante com o processo de ensino não é algo que se possa aprender por meio de metodologias didáticas autoritárias, não participativas ou como simples lição de uma determinada disciplina. Pelo contrário, exige um compromisso de toda instituição escolar para que as salas de aula se constituam em espaços de construção de saberes, para que os estudantes aprendam a fazer perguntas e não tenham medo de experimentar e de explorar novos caminhos.

No entanto, é imprescindível uma prática docente que abra espaço para a interlocução entre os conhecimentos escolares e os saberes gerados nas vivências do aluno, oriundos do cotidiano, dos laços comunitários, das relações sociais situadas historicamente. Esse encontro viabiliza uma aprendizagem mais significativa do estudante, o qual se fortalece enquanto sujeito participante na construção curricular.

Tal perspectiva contrapõe a ideia de currículo como plano sequenciado e homogeneizado de aprendizagem, de alunos e alunas como objeto de um programa ao qual devem se adequar, com uma visão de conhecimentos a-histórico, como um instrumento de controle que silencia os saberes dos sujeitos (SACRISTÁN, 2012; 2000; CANDAU, 2008; MOREIRA, 2012; 2014, ARROYO, 2011, 2012). Os próprios professores destacam que ao abordarem os saberes da localidade, contextualizando os conteúdos e vinculando-os à convivência dos alunos, estes incorporam com mais interesse e disposição os conhecimentos mobilizados na escola. Como destacou uma das docentes entrevistadas: “[...] *eles se veem ali naquela música, como membro daquele espaço, e ficam todos interessados, se identificam com aquilo que estamos explorando*” (DOCENTE - ESCOLA “C”).

Ser parintinense interpreta um modo de pensar e viver diferentes: linguajar típico, comer e preferir certos alimentos, seguir princípios e regras de convivência, sentir emoções distintas - gostar da mata, de boi-bumbá, de peixe com farinha; ser solidário, parceiro, festeiro, curioso, fervoroso, contador de histórias. Então, quanto mais próximo o currículo das realidades e contextos dos estudantes, mais eles se sentirão sujeitos no processo do conhecimento. Quanto mais esse lugar cultural que identifica os estudantes for reconhecido, a possibilidade de intervenção social se potencializa.

Para Geertz (2004, p. 13)

[...] as formas de saber são sempre e inevitavelmente locais, inseparáveis de seus invólucros, [ou seja, daquilo que o envolve, o reveste, o circunda]. Pode-se obscurecer esta realidade com o véu de uma retórica ecumênica, ou embaçá-la [...] mas não podemos fazer com que simplesmente desapareça.

Portanto, “[...] a força de nossas interpretações não podem repousar na rigidez [...]. Creio que nada contribui mais para desacreditar a análise cultural do que a construção de representações impecáveis de ordem formal [...]” (GEERTZ, 2011, p. 3). Uma boa explicação de qualquer coisa – um poema, uma pessoa, uma estória, um ritual, uma instituição, uma sociedade – leva-nos ao cerne do que nos propomos interpretar. Inscreve-nos em um *lócus*, sob a orientação de conteúdos altamente circunstanciais. Igualmente, os saberes locais no currículo, dão aos estudantes maior possibilidade de diálogo com os conhecimentos científicos.

Entretanto, mencionar nos currículos escolares conteúdos sobre o trânsito da cidade, o bumbódromo, as toadas de boi-bumbá, as moradias, alimentação regional ou sobre o rio Amazonas e os barcos que navegam para os vários lugares, os quais se revelam interessante e empolgante para os estudantes, tem se limitado a alguns momentos, quando há possibilidade ou sobra um tempo, quem sabe em uma data comemorativa.

Deve-se pensar uma proposta de escola e de currículo que não seja fixa, mas aberta às circunstâncias sociais e históricas, que possa oxigenar a construção de saberes em relações mútuas e entrecruzadas, carregando referências de sociabilidade e interações que penetram os processos de ensinar/aprender. Assim os estudantes poderão encontrar terreno fértil para as perguntas, as trajetórias, as questões culturais e identitárias da região, a construção da autonomia, e para aquilo que eles sabem, sentem e representam sobre si mesmos. Contudo, o percurso é complexo e contestador, poucos se lançam ao desafio de enveredar por ele. Ainda persiste o itinerário de uma

[...] escola seriada, isolada, massificada, baseada na instrução, na ordem correta das aprendizagens e na obrigação [...] cheia de burocracia, de controles, de razões mais administrativas que pedagógicas, que baseia o funcionamento na lógica normativa [...] mas do que na lógica da relação (CONTRERAS, 2013, p. 462).

Os relatos seguintes confirmam isso:

b) *“Lembro de uma vez que trabalhei... Vou desenvolver ainda... Não lembro...”*

Na verdade ainda vou desenvolver um projeto sobre o estudo das ciências naturais em espaços não formais, esse projeto vai ajudar eles aprenderem mais sobre os assuntos de ciências em contato com outros espaços sociais. Mas há obstáculos, mas eu não culpo o professor, ele não tem material, ganha pouco, não tem apoio. Enfim, vão levando (DOCENTE - ESCOLA “A”).

Lembro de uma vez que eu trabalhei sobre a diversidade linguística com eles e eles apresentaram as variações, os vocábulos que são mais comuns em nosso meio. Eles até participaram bem, com peças de teatro, poesias, danças... Foi bem interessante. Eles gostaram. Mas não há muito espaço para isso (DOCENTE – ESCOLA “B”).

Sinceramente eu não me lembro de nenhuma atividade prática em sala de aula que eu tenha feito sobre esses assuntos com os alunos. Eu trabalho a proposta e já nem dá pra direito (DOCENTE – ESCOLA “C”).

Assim... em termos, por exemplo, a dança de boi-bumbá, as quadrilhas, isso daí eu tento passar pra eles dentro da minha disciplina. Alguns jogos que eles gostam, é mais ou menos assim (DOCENTE – ESCOLA “D”).

Não, não lembro. Assim sobre estes assuntos, não me recordo (DOCENTE – ESCOLA “E”).

Os docentes retomam os discursos: *não dá, a escola não dá apoio, não existem materiais adequados, não há espaço e abertura no currículo para essas inferências*, etc. Em parte, concordo, mas questiono se, ao longo de um ano ou semestre letivo o professor não teve oportunidade de inserir os saberes da realidade dos estudantes nas ações escolares. Quando o professor afirma que lembra “de uma vez”, em algum momento, no recôndito da memória, ter feito algo neste sentido, é, a meu ver, lamentável, frente aos múltiplos saberes que podem ser viabilizados e explorados na sala de aula a partir das culturas dos estudantes.

Contreras (2013, p. 462) observa que todo espectro de possibilidades para incorporação de saberes e práticas culturais tem sido submetido a um único modelo: a escola seriada, isolada, massificada, baseada na instrução, na ordem correta das aprendizagens curriculares e na obrigação. “As atividades em aula passam por variações de um princípio fixo: todos fazem a mesma coisa, de uma só vez e da mesma maneira, para chegar ao mesmo lugar”. Repetem-se cotidianamente experiências escolares que estabilizam os conhecimentos, a imaginação e criatividade do aluno.

Os professores não se lançam a outras maneiras de pensar o currículo, não se mobilizam em favor de novas experiências e outros olhares sobre os saberes identitários dos estudantes. Isso, em parte, explica porque vários estudantes ao falarem de si mesmos, de suas identidades e saberes, não estabeleceram considerável conexão com as práticas curriculares na escola. As respostas relacionadas à inserção dos saberes locais no desenvolvimento das disciplinas curriculares foram restritas e pouco significativas por parte dos alunos. Isso significa que, se o professor, mediador neste processo, que também possui saberes que merecem ser socializados, nega ou desconsidera (consciente ou inconscientemente) o diálogo e a convivência com os saberes que são nutridos nas comunidades e nos contextos culturais dos estudantes, consequentemente, estes tem maior probabilidade em reproduzir tal postura.

Infelizmente a cultura escolar, pragmatista, disciplinar, predominante no nosso sistema escolar, impôs um lamentável reducionismo aos currículos de formação dos professores e aos currículos de educação básica (ARROYO, 2011). Existem docentes inertes, omissos, que parecem se conformar com a perversa lógica de culturas dominantes e culturas dominadas, de saberes relevantes e saberes que “não contam”. Concebem currículo escolar como simples rol de conteúdos programáticos elencados em uma “grade” ou matriz disciplinar. Ignoram as percepções e saberes que manifestam as identidades culturais amazonenses.

Deve-se seguir outra trajetória, na qual se articulam os saberes singulares que mantêm vivas as pessoas, suas culturas, suas produções humanas. Àqueles abertos aos mundos, aos outros, às diferenças culturais, às novas articulações entre o universal/global e o local.

No entanto, entremeio a negações, silêncios e obstáculos, no que diz respeito às contradições e dificuldades vivenciadas no interior da escola, alguns professores demonstram interesse, estão desejosos de fazer ou pelo menos tentar. Felizmente:

Há educadores que tentam viver em suas aulas outra ideia de tempo, acompanhando os acontecimentos relevantes; e outra ideia de espaço, como lugar de relação e convivência. Ou que entendem seu trabalho como forma de apoio a conversas produtivas, das quais nascem projetos e ações que permitem que seus alunos possam se apoiar em si próprios, em suas vivências, seus saberes, suas necessidades e seus desejos; que respeitam os projetos pessoais e se preocupam com as singularidades dos que convivem na turma; que estão abertos ao que surge do encontro, que aproveitam o imprevisto, que favorecem as trajetórias de aprendizagem [...] (CONTRERAS, 2013, p. 471).

Posso inferir que esta fala traduz a ideia de um professor “explorador”, precursor de outros lugares, articulador de inéditas histórias, mediador de diferentes saberes. Os relatos a seguir aproximam-nos dele.

c) *Procuro sempre inserir a realidade dos meninos, sempre fazer relações com o que eles possuem de experiência em seu cotidiano... A escola tem um papel muito importante que é valorizar as identidades dos alunos.*

Sim, por exemplo, um Projeto de Rua que nós fizemos para os alunos visitarem lugares da localidade, alguns pontos turísticos, conhecer mais da cidade. Mas nós temos muitas barreiras, como por exemplo, falta de apoio na escola, falta de material didático e condições para o professor se deslocar com o aluno da escola, falta de envolvimento, mas eu me esforço, planejo, vejo outras formas de ensinar, eu faço minha parte (DOCENTE – ESCOLA “A”).

Eu tenho uma abertura para trabalhar com vários textos, e aí eu aproveito para inserir os saberes da Amazônia, aquilo que é produzido aqui dentro da nossa

região, da nossa cidade, as produções dos nossos artistas, da nossa gente, nossas festas, músicas, problemas ambientais... A escola tem um papel muito importante nesse processo, pois o aluno passa muito tempo de sua vida também no contexto escolar. Valorizar as identidades locais faz com que haja uma consideração significativa da nossa terra, nossas raízes, nossa gente que cria, trabalha e produz saberes (DOCENTE – ESCOLA “B”).

Vou compartilhar alguns. Primeiro de um projeto que construí ano passado com o título: “A história por trás das toadas de boi-bumbá – dos anos 20 aos anos 50”. A minha inquietação surgiu sobre qual era a inspiração dos compositores, embora tivessem um grau escolar tão baixo, mas possuíam um saber tão rico que não se restringiam aos bancos da escola. Todas tinham uma motivação, um amor não correspondido, da morena bela, do amor à natureza, do culto às padroeiras, aos santos. Pena que pouco se tem de dados escritos sobre isso. Mas foi bastante proveitoso. Os estudantes gostaram e se envolveram em todos os momentos na produção e apresentação. Outra foi quando fiz uma pesquisa sobre quem participava do grupo das Pastorinhas aqui da cidade, e muitos alunos participam da tradição, são filhos, netos, sobrinhos das pessoas que dirigem essa manifestação cultural. Daí eu pedi pra eles trazerem as poesias, as quais são lindas, as histórias sobre elas. As canções são verdadeiros poemas, são maravilhosos, compõem textos coerentes, contextualizados. Pena que não há valorização devida sobre essa prática cultural. Mas eu procuro sempre inserir a realidade dos meninos, sempre fazer relações com o que eles possuem de experiência em seu cotidiano na família, na rua, nos bairros, em outros lugares (DOCENTE – ESCOLA “C”).

Quando o professor destaca que a escola tem um papel importante em valorizar as identidades locais, por isso utiliza os textos para explorar os saberes que referenciam a cidade e a região amazônica, se aproxima do entendimento de que é preciso pensar/fazer a escola como um lugar de ressignificação de conhecimentos, de problematização dos diferentes saberes, de coparticipação no processo de construção das identidades. Parece haver o desejo em alguns docentes de enveredar novos caminhos no território do currículo, onde as diferentes culturas, sejam elas de referência local ou global, estejam nas discussões da escola, na intervenção docente e discente.

Mencionaram alguns temas da cultura local, como as festas e as músicas populares, pontos turísticos, alguns projetos de pesquisa na comunidade, textos sobre a região, a cidade, as produções dos artistas locais, com destaque à valorização das identidades dos estudantes. Todavia me inquieta a ideia de que a inserção destes saberes se restrinja à citação de temas, a abordagem de alguns elementos da cultura local em determinados assuntos, ao canto de uma toada de boi-bumbá, à descrição das festas e pontos turísticos da cidade ou do estado, os tipos de alimentos regionais, a quantidade de agências bancárias, praças ou supermercados existentes na cidade ou as estatísticas de quantos estudantes gostam de comer peixe com farinha, etc.

Considero tais ações bastante favoráveis em relação àquilo que vimos discutindo ao longo da tese, no entanto o mais importante é que seja possível os sujeitos da escola tomarem

iniciativas, traçarem diferentes percursos de abordagem dos saberes na escola, que o professor possa considerar o que cada aluno possui. Para isso, as ações docentes precisam emergir também das necessidades da vida em comunidade, das diferentes formas de convivência, dos projetos próprios e das decisões dos grupos que fazem o cotidiano da escola.

Conceber o currículo como um processo dinâmico e flexível, reconfigurar novas formas de fazê-lo, com participação crítica e a partir de seu próprio contexto e dentro dele, de modo responsável e coletivo, é um trabalho absorvente e desafiador, mas bastante necessário. É ter respeito pelos saberes que circundam a realidade dos estudantes, é cuidar para que seus direitos não sejam depreciados e/ou inferiorizados. É reconhecê-los, dar voz a eles nos currículos, pois “[...] a cada dia chegam às escolas, às salas de aula mais do que alunos (as), chegam experiências sociais. Exigem reconhecimento” (ARROYO, 2011, p. 158). Tal reconhecimento, portanto, passa por ações pedagógicas que reafirmem suas autorias, suas indagações, suas lógicas.

Santomé (2013) contesta a ideia dos “conteúdos-estrela” das novas políticas educacionais e economicistas priorizados nos currículos escolares, pois se apresentam como os autênticos conteúdos culturais para garantir um posto de trabalho. Obviamente os conteúdos de matemática, linguagens, ciências, são conteúdos indispensáveis, porém devem ser contemplados sob suas dimensões políticas e culturais. “Tenhamos em conta que carecemos [...] de ‘indicadores cívicos’, algo que deveria ser preocupante em uma sociedade onde os cidadãos estão sendo redirigidos com a intenção de convencimento de que seu papel mais importante é como espectadores e consumidores” (p. 84).

No entanto, citar alguns temas locais em algumas aulas, sem desenvolver com os estudantes a sensibilidade, criatividade, o reconhecimento crítico de suas referências culturais e a interpretação dos diferentes significados do entorno, é reduzir o projeto curricular a um dispositivo que se abriga em uma racionalidade dominante que despreza o caráter localizado e situacional dos problemas sociais, culturais e educacionais, que dá costas a uma estratégia de elaboração do conhecimento a partir do estudante e de sua capacidade de problematizar a realidade.

Parintins é um lugar, uma cidade, um campo aberto à investigação, à criação, à invenção. Circulam em suas ruas, bairros e comunidades, comportamentos, valores, modos de vida, práticas culturais elaboradas. Bonafé (2013) fala de um “currículo da cidade”, enfatizando que este não se configura a uma lista de conteúdos da cidade, mas uma atividade social interpenetrada por relações de poder onde são possíveis diferentes e contraditórias produções de identidade e subjetividade. Uma experiência na qual vamos nos construindo

como sujeitos concretos, particulares e multirreferenciados. A cidade é uma narração sobre nós mesmos, sobre os outros, sobre o que foi e o que está sendo.

A complexidade de textos, histórias, saberes, experiências singulares e diversas que a cidade produz cotidianamente, constitui os currículos (ou pelo menos deveria). Entretanto os docentes relataram em vários momentos a necessidade de “abertura” curricular, de abertura institucional para as ações pedagógicas. Abrir é dar possibilidade de acesso, permissão de entrada, passagem. É o oposto de cerrado, fechado, gradeado, impenetrável. Isso é confirmado na ausência de participação docente na construção curricular, como já foi discutido anteriormente. Os professores se limitam a cumprir a Proposta Curricular.

Segundo Contreras:

[...] precisamos é de uma maior abertura institucional, [...] bem como distintas formas de conceber as propostas de ensinar e os encontros educacionais que possam ocorrer em seu seio. E isso pressupõe o abandono das formas de administração que vêm com a lógica da regulação, da generalização e da homogeneização dos próprios espaços escolares. É preciso uma abertura que admita a capacidade de experimentação, criação e desenvolvimento de outro tipo de escola, com outra lógica em seus processos, relações, experiências e aprendizagens, que possam atuar como um modo de manter um debate crítico sobre o que deve ser uma escola ou o que ela pode vir a ser. (CONTRERAS, 2013, p. 472).

Para isso é indispensável um engajamento de toda equipe escolar, sob a orientação de um currículo construído de modo não determinista, mas com interações coletivas, gestão curricular flexível, com planos abertos e descentrados, processos de reflexão e decisão conjunta, parceria, negociação, corresponsabilidade. Um processo que veicule também os conteúdos curriculares regionais e locais, inerentes aos contextos culturais dos estudantes e professores.

Todo projeto e prática curricular são irremediavelmente conduzidos pela anuência do professor, pois é ele que dirige e exerce as ações educativas na sala de aula. É ele que, no espaço das interações práticas com os alunos viabilizam os saberes que serão tratados. Elaborar o currículo, planejar e representar as vozes e saberes dos estudantes, não é somente tomar decisões de fazer algum projeto nas ruas da cidade, citar algum tema que marca a identidade local, mas, sobretudo, questionar porque será tomada tal decisão e será realizada esta ou outra prática. Quais subsídios epistemológicos a norteiam? Pois as perspectivas teóricas concedem um papel essencial à prática como geradora do currículo.

Se abrir para mundos de referências culturais, sejam locais ou universais, particulares ou plurais, é pensar uma prática docente vinculada à construção das diversidades e

singularidades dos estudantes, o que depende em boa medida, da postura do professor. Isso implica elaborar e praticar um currículo que faz interlocução entre as culturas selecionadas no currículo oficial com as culturas tradicionais, populares ou informais, que se produzem e se efetivam nas relações cotidianas.

Um currículo, na perspectiva intercultural, somaria positivamente à esta decisão. Sob esta ideia estimula-se o diálogo entre os saberes no processo ensino-aprendizagem, confrontam-se visões assimilacionistas e as práticas educativas dão visibilidade às diferenças e às culturas que estão em contínuo processo de construção e reconstrução (CANDAU, 2011). A perspectiva intercultural se dá em um processo de *interaprendizagem*, sem as perversidades que criaram nas relações entre culturas. Sob esta ótica criam-se condições para realizar um diálogo que permita o reconhecimento que todos somos capazes de produzir conhecimentos (MARÍN, 2007).

Marín (2007) acrescenta que a tomada de consciência histórica é fundamental. Revalorizar os saberes locais e criar condições para compartilhá-los, vão além de uma mesquinha realidade da lógica do saber reduzido como poder e dominação. Trata-se de incluir os conhecimentos produzidos pelas culturas tradicionais, locais ou regionais, considerando os contextos, com base na escuta do “outro”, no respeito à outra cultura e seus saberes. “Construímos nossas vidas a partir de nós mesmos, de nossa própria autoestima, valorizando o que somos como condição primeira para crescermos em nossas possibilidades [...]” (p.123).

É necessário considerar o que se busca ao selecionar os conteúdos que serão trabalhados com os alunos, questionar “qual conhecimento importa no currículo” (STRECK, 2012). Segundo o autor, os fatos locais exigem hoje uma mirada regional e global que a prática educativa não pode olvidar. Da mesma forma, os acontecimentos globais precisam ser refletidos em suas implicações locais. Streck menciona o estabelecimento de novas relações entre as disciplinas e áreas do conhecimento, dentre elas, o *desocultamento de saberes*, pois cabe reconhecer que os caminhos do conhecimento são múltiplos e que uma sociedade democrática não pode prescindir de uma ecologia cognitiva, reconhecendo a diversidade de sujeitos, de lugares e de formas de produção de conhecimentos.

O que ratifica algumas ideias sustentadas neste estudo: o indispensável diálogo entre as culturas, que não se devem dissociar os conhecimentos escolares das experiências e contextos identitários, o necessário respeito às diferenças culturais e a atenção às trocas, aos saberes compartilhados, às diferentes experiências de cultura (GEERTZ, 2011; CUCHE, 2002; OLIVEIRA, 2015; FREIRE, 2003; MOREIRA E CANDAU, 2008).

Assim, encerro provisoriamente essa seção, ciente que realizei encontros e desencontros. Desencontros, por me contrapor às perspectivas e posturas docentes que se omitem e silenciam na tarefa de educar com sentido, que parecem embotados pelas intensas correrias e exigências burocráticas das instituições escolares (por razões já discutidas na tese) e não encontram abertura no currículo para referenciar os rios, os falares, os imaginários, os poemas, as experiências locais, o que, conseqüentemente, contribui para forjar alunos também conformados, silenciados ou excluídos no currículo.

E encontros com aqueles que se posicionam com ousadia, com expressão desafiadora no processo de conhecer, que pensam um currículo para além do elenco de disciplinas, que dão atenção ao diálogo, à autonomia responsável, ao transitório, à instabilidade, às perguntas, às descobertas, ao processo de construção mútua e às relações que iluminam os saberes uns dos outros. Educadores que demonstram aspirar outras saídas para o que está posto, que revelam a necessidade de outras formas (não neutras, articuladas, flexíveis, contextualizadas, situadas histórica e culturalmente) para pensar e fazer o currículo na realidade das escolas parintinenses.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parintins dos poetas, das praças, das bicicletas, das praias do rio Uaicurapá, Tracajá, Zé Açu 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 e taperebá [...] (SOUZA, 1989, p.16).

Com o propósito de dar visibilidade aos saberes locais que traduzem as identidades culturais dos estudantes parintinenses e a importância da inserção desses saberes nos currículos das escolas de Parintins, enveredei por caminhos inquietantes, desafiadores e carregados de sentidos. Tais percursos foram motivados, sobretudo, pelos significados da minha “andarilhagem” de parintinense, educadora e pesquisadora, que se identifica com as bicicletas, os rios, a fartura do pescado, o tucumã e a farinha. Minha brasilidade, molhada, ensopada, da cabeça aos pés, de [amazonidade parintinense], me faz hoje um ser do mundo e confirma que não há universalidade sem localidade (FREIRE, 2001).

Assim, chego à conclusão “provisória” da tese, cuja produção é uma síntese de minhas trajetórias pessoais, das articulações teóricas com o campo empírico, das trocas epistemológicas e das experiências junto aos colegas, professores e orientadores. Constatei, conforme Ester Freitas (2002), que a produção é ardilosa, por ser flutuante e escorregadia, e que necessita de inspiração. Inspiração como capacidade de reter e ampliar com um toque próprio e único as coisas que atravessam a cabeça da gente. Inspiração como fruto da capacidade de concentração, disciplina e esforço, dada a multiplicidade de sentidos e articulações que necessitam ser (re) construídos na produção do texto.

Deste modo, iniciei abordando alguns aspectos legais e norteadores dos currículos, entre eles LDB 9394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2010), Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental/9 anos – Resolução nº 07 de 14 de dezembro de 2010, Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), por meio dos quais foi possível perceber discursos que asseguram e afirmam o direito à educação, à cultura, à diversidade, ao pluralismo de ideias, às diferenças culturais, flexibilidade curricular, superação da discriminação e necessidade de atenção aos saberes e experiências dos estudantes no desenvolvimento curricular. Porém, os impactos desses documentos, não provocam a necessária inserção e visibilidade dos saberes locais produzidos nos contextos culturais dos estudantes. O âmbito escolar, espaço em que tais direitos e princípios deveriam se concretizar, está arraigado de exigências burocráticas e de rotinas escolares que ignoram a dinamicidade, hibridização e peculiaridades das diversas culturas.

Inclusive a Proposta da nova Base Nacional Curricular Comum (2015), ainda em análise, é colocado em destaque o respeito e valorização da experiência do aluno e das suas culturas, a autonomia da escola, integração de outros saberes, quando na realidade se abrigam na perspectiva de uma “construção comum”. Muitos desses discursos estão comprometidos com um projeto de poder que pretende formar homens fundamentalmente competentes para o mercado de trabalho, sem para isso, discutir a relevância da pluralidade de experiências culturais que constituem a escola e as produções históricas dos grupos (SANTOMÉ, 2013, SACRISTÁN, 2013; CANDAU 2009; MOREIRA, 2009; CANEN, 2009).

E, ao mesmo tempo em que se afirma flexibilidade e respeito aos diferentes saberes, efetiva-se uma política de controle dos limites da diversidade, em que professores são obrigados a produzirem currículos para atenderem as exigências das avaliações nacionais de padrões comuns e centralizadas em resultados, sem considerar os saberes da realidade do aluno. Tais aportes legais e norteadores dos currículos escolares tem pouco alcance, prático, no processo de reconhecimento e fortalecimento das culturas locais.

A discussão sobre as Propostas Curriculares das escolas apontaram que as mesmas foram elaboradas por uma equipe da Secretaria Municipal de Educação, sem participação da equipe escolar. A apresentação compõe um rol de disciplinas e conteúdos, competências e habilidades, cujos objetivos se organizam para o aluno realizar operações e equações, localizar, identificar funções, dominar fórmulas, compreender teoremas, conceitos, classificações. Revelaram pouco ou nenhum vínculo com os saberes locais do contexto amazonense e com a realidade dos estudantes parintinenses, demonstrando uma organização fixa, uniforme e invariável. A Proposta Curricular de Artes foi a que mais se aproximou da perspectiva de diálogo com os saberes locais, cujos conteúdos apresentaram alguns elementos identitários da região.

Em relação à compreensão dos estudantes sobre os saberes locais, verificou-se que os mesmos sabem da importância desses saberes, mas a articulação entre os conteúdos curriculares desenvolvidos na escola e os saberes locais, é insuficiente. Apontaram em suas falas, nas palavras do cotidiano e nos desenhos, os saberes do contexto cultural local, manifestando sua identidade com estes elementos, mas ao relacionarem com o currículo, as referências foram pouco significativas.

A partir do posicionamento dos estudantes, constatou-se a ausência dos saberes locais que traduzem as identidades culturais amazônicas. As trajetórias, histórias e saberes estão recolhidos à suas casas, seus bairros, suas relações pessoais. A escola parece não articular

estes saberes com os projetos e planejamentos pedagógicos. Percebeu-se na pesquisa, que é irrisória a abertura para isso nos currículos praticados.

No entanto foi possível identificar nos posicionamentos dos estudantes, a identificação com o lugar, com a cidade, com o estado. Na elaboração dos desenhos, nas escolhas das músicas regionais, nas falas apresentadas, destacaram a *linguagem* como marcador da cultura local, embora sob um contexto muitas vezes preconceituoso, evidenciaram o orgulho por seu “linguajar” diferente. Tal aspecto identitário é tão marcante que há um léxico parintinense bem peculiar. Vocábulos como marujada, toada, pávulo, panavueiro, caqueado, bubuia⁴⁵, são expressões bem conhecidas pelos parintinenses.

Assim também evidenciaram os *hábitos alimentares*, destacando o peixe e a farinha como significantes culturais relevantes, confirmando a comida como portadora de cultura. Foi notável a abordagem aos hábitos alimentares regionais, pondo em evidência a identidade com a culinária amazonense.

Outro elemento significativo declarado pelos estudantes correspondeu às *culturas/saberes ribeirinhos*. O peixe, o ato de pescar, o rio como espaço de referência identitária dos amazonenses, foram confirmados como vivências que norteiam histórias, relações sociais e saberes locais. O rio, como símbolo de fluidez, de fertilidade, de renovação e meio de sobrevivência dos habitantes, foi evidenciado nas expressões dos alunos, houve considerável menção aos cotidianos ribeirinhos, representando as experiências dos parintinenses.

Não obstante às ideias discriminatórias sobre os indígenas, demonstradas por meio de opiniões e representações equivocadas, e pela ausência desses saberes no currículo, a *cultura indígena* também foi aludida como elemento identitário marcante pelos estudantes. Boa parte dos alunos reconheceu a participação destes grupos na constituição dos saberes do contexto local/regional ao exporem os desenhos, ao assinalarem as imagens dos indígenas como grupo étnico em que se reconhecem, ao citarem objetos de uso cotidiano, cujas formações culturais

⁴⁵ *Marujada*: conjunto de pessoas que tocam instrumentos no Boi Caprichoso, palavra sinônima de bateria, nome dado ao conjunto de ritmistas do carnaval; *toada*: significa, no léxico parintinense, composição musical específica para a apresentação do Boi-Bumbá, é sinônima de música popular que é feita pelo povo; *pávulo*: significa boçalidade, característica de quem é pávulo, sujeito que gosta de aparecer, é sinônimo da palavra esnobe aquele que demonstra superioridade; *panavueiro* significa reunião festiva, algazarra, é sinônimo de festa que é reunião, agrupamento de pessoas com fins recreativos, organizada por particular ou por coletividade, acompanhada de música, dança, bebidas e comidas; *caqueado*: significa gingado, bailado, é sinônimo de dança, conjunto organizado de movimentos ritmados do corpo; *bubua*: significa a forma como alguma coisa está flutuando sobre a água e é sinônima de bóia que significa material que flutua na água. (Ana Caroline Rodrigues de Souza - O léxico da cidade de Parintins, 2014). Disponível em: < periodicos.uea.edu.br/index.php/marupiara/article/view/721/677 >.

possuem raízes indígenas. O que comprovou a força destas culturas, embora silenciadas, negligenciadas ou mal interpretadas no contexto escolar.

Silva (2012) ressalta que a Lei nº 11.645 de março/2008 que tornou obrigatório o ensino sobre a história e culturas indígenas nos currículos escolares no Brasil, ainda que careça de maiores definições, deve possibilitar a superação dessa lacuna na formação escolar, contribuindo para o reconhecimento e a inclusão das histórias e diferenças étnicas dos povos indígenas, para se repensar em um novo desenho do Brasil em sua sociodiversidade. As secretarias estaduais e municipais precisam incluir a temática indígena nos estudos e formação continuada por meio de cursos, seminários, encontros de estudos específicos e interdisciplinares destinados aos professores e demais trabalhadores/as em educação, com a participação de indígenas. Assim como adquiram materiais didáticos e bibliográficos que tratem da temática indígena, destinados ao acervo das bibliotecas escolares.

O *festival folclórico*, o boi-bumbá de Parintins, foi destacado nas falas e desenhos como um elemento expressivo de produção cultural, construído pelos saberes da cultura local, pois geram impactos socioculturais, político-econômicos e educacionais na vida do parintinense. Uma festa, originariamente, popular que revela referências identitárias com o lugar, com a toada de boi, com as lendas, os mitos, as danças, as alegorias, a cultura indígena e as criações magníficas dos artistas da cidade. Uma festa que repercute no cenário local e mundial.

Entremeio a esses aspectos culturais com os quais os estudantes se identificaram, considero que são os que marcam com maior visibilidade as identidades culturais locais. É claro que existem múltiplos saberes locais, no entanto, os que foram partilhados pelos estudantes e corroborados na entrevista com os professores, constituíram uma amostra significativa para esse estudo.

Os discursos e práticas curriculares dos docentes demonstraram uma tênue visibilidade dos saberes locais, todavia reconhecem todos esses elementos como importantes expressões identitárias, e que os mesmos deveriam compor os currículos escolares. Confirmaram a necessidade de diálogo e inserção desses saberes no currículo, ressaltando que os mesmos, quando partilhados, geram interesse dos estudantes, contextualizam a aprendizagem e contribuem para o reconhecimento das identidades culturais amazônicas. Entretanto, a maioria deles não amplia e ressignifica estes saberes nas ações curriculares.

Os saberes mencionados pelos professores e estudantes estão em um campo cultural mais palpável e visível (linguajar, alimentação, natureza, rio, festival folclórico). Os discentes se percebem como amazonenses que comem peixe com farinha, falam diferente, dançam boi-

bumbá, viajam de canoa ou de barco, tomam banho de rio, usam a rede, pescam tambaqui, jaraqui, tucunaré.

Todavia aponto a necessidade de um *para além*. De um processo mobilizador que está em outros campos de discussão sobre cultura e identidade, da necessidade de posturas na escola que discutam as implicações dos conteúdos monoculturais e das práticas curriculares inalteráveis. Discutir a questão das diferenças culturais como dimensão presente no cotidiano escolar deve incidir sobre aprendizagens, currículos, avaliações, formação docente. Tais questões devem envolver uma reflexão sobre cultura, identidades, sobre o processo de aprender (ROCHA; TOSTA, 2009).

Portanto, se o professor, o estudante, a equipe escolar, não forem provocados para uma compreensão crítica, corre-se o risco de ambos se restringirem à compreensão da identidade cultural apenas como um sentimento de vinculação ou identificação a uma coletividade que possui a mesma naturalidade e possuem hábitos semelhantes. Entretanto, é muito mais que isso. Segundo Cuche (2002) a identidade cultural se faz no contexto das relações que orientam posições, representações, escolhas, produzindo efeitos sociais reais. A identidade é um campo de lutas e resistências. O indivíduo, enquanto ser social, não é desprovido de certa margem de manobra, por isso a identidade se constrói também por meio de estratégias dos atores sociais.

Moreira e Candau (2008) revelam ser indispensável, no âmbito da educação, o foco nas identidades. É importante que o estudante perceba com clareza a existência de preconceitos e discriminações e verifique como essas atitudes podem estar afetando suas experiências pessoais e construções identitárias. Necessita compreender as relações de poder que têm contribuído para preservar situações de privilégio (para grupos dominantes) e de opressão (para os subalternizados). E a escola precisa mobilizar e suscitar essas práticas, também, por meio do currículo escolar.

Para isso, destacam Moreira e Candau (2008), cabe aos docentes conectar as situações pessoais e familiares dos alunos com os contextos históricos contemporâneos “para superar visões estereotipadas e preconceituosas; assim como para trazer à tona histórias não contadas e vozes silenciadas” (p. 48). Utilizar múltiplas fontes, tais como narrativas autobiográficas, documentos históricos, dados estatísticos e demográficos do contexto do estudante, socializar pesquisas, leituras e seminários elaborados pelos estudantes, palestras feitas por comunitários, bem como possibilitar ao estudante a compreensão crítica dos aspectos das identidades estimuladas pelos diferentes meios de comunicação. O professor deve contribuir para aquisição de conceitos mais precisos, abstratos e críticos, indispensáveis para compreensão

dos processos que impedem que tantos sujeitos sociais gozem dos bens materiais e simbólicos disponíveis na sociedade.

A necessidade das proposições apresentadas pelos autores foi evidenciada na pesquisa, pois os estudantes apresentaram pouca ou nenhuma articulação entre os conteúdos curriculares das disciplinas e os saberes locais. Constatou-se a ausência dos saberes locais que traduzem as identidades culturais do estudante parintinense nos currículos escolares. Cortella (2003) chama este cenário de “pedagocídio”. O autor relata cenas sobre práticas pedagógicas no âmbito escolar que estão recheadas de política e epistemologia que afetam imensamente a relação dos estudantes com o conhecimento e influenciam, desde a infância, seus direitos de cidadania. Resultado: alunos desinteressados, professores insatisfeitos, evasão, repetência, conteúdos excessivamente abstratos e sem integração, e chega até uma culpabilização dos alunos pelo próprio fracasso.

Não se pode omitir aos alunos os sentidos e significados que estão vinculados aos conteúdos curriculares, pois todo conhecimento está impregnado das dinâmicas culturais. As construções teóricas no campo da Matemática, Ciências, Geografia, História, Física, Linguagens, não devem se tornar verdades incondicionais, portadoras de certezas incontestáveis. Não se deve atribuir apenas algumas formas de investigação da realidade, com trajetos únicos e padronizados para chegar ao conhecimento, pois:

Conhecer [...] não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o ‘como’ de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. [...] Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito, e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer (FREIRE, 2002, p. 27).

Por isso o *diálogo* é uma estratégia pedagógica de reconhecimento da pluralidade das diversas formas de conhecimento. Oliveira (2015) ao estudar sobre Paulo Freire e a Educação Intercultural, expõe a categoria “diálogo” como uma base epistemológica fundamental pelo fato de considerar que os seres humanos conhecem e transformam o mundo, como sujeitos, dialogando. O diálogo viabiliza aos sujeitos aprenderem e a crescerem na diferença, viabiliza a humanização, ações de colaboração e participação política, ao possibilitar aos silenciados o direito de dizer e estarem presentes. O diálogo em Freire se apresenta como caminho

metodológico para promover as relações interculturais. “Ser dialógico é transformar a realidade com o outro e não invadir a cultura do outro” (p. 99).

Considero que a insuficiente visibilidade aos saberes locais que traduzem as identidades culturais parintinenses, se explica por algumas ausências. Nas falas dos docentes foi constatada a ausência do diálogo como caminho metodológico e estratégia pedagógica para inserir os saberes locais nas ações curriculares. A ausência de participação na elaboração das Propostas Curriculares, as quais são adotadas em geral sem serem rediscutidas e ressignificadas pelos coletivos da escola. A Proposta Curricular vigente, elaborada pela SEMED, não contou com a participação da equipe docente e gestora das escolas para as quais foram elaboradas. Assim como a carência de um planejamento participativo da equipe escolar, de maneira a pensar o currículo para além dos documentos oficiais e dos conteúdos expostos linearmente nas propostas. De acordo com os depoimentos, os professores executam seus trabalhos na escola fazendo poucas interlocuções com os colegas, direcionando o momento da reunião de planejamento para a tarefa de posicionar os assuntos em bimestres.

Essas ausências suscitam posturas, muitas vezes inalteráveis e inflexíveis, devido ao cenário de conformação e omissão aos quais os docentes se submetem, tendem a reproduzir o que já está posto. E, conseqüentemente, deixam vulneráveis as práticas interativas que emergem da presença das experiências vivas no interior da escola, as quais requerem argumentação, entendimento, diálogo e troca.

No entanto, estar aberto aos saberes dos estudantes requer a revisão de concepções e perspectivas de currículos. Significa repensar o cotidiano institucional – em geral orientado para a uniformização e o anonimato - e reorganizar os espaços administrativo-pedagógicos. É importante que o aluno saiba não somente sobre os conhecimentos científicos, mas sobre o que ele sente, sabe e representa sobre si mesmo. “A instituição escolar [o professor] pode desempenhar um papel importante no processo de escolhas identitárias e construção da autonomia pessoal dos jovens, desde que se encontre aberto ao diálogo” (CARRANO, 2008, p. 201).

Tal diálogo entre os saberes não pode se restringir a aceitação de que alguns temas culturais do contexto do aluno sejam abordados esporadicamente nas aulas, ou que se abra aos discursos bem intencionados, mas incapazes de afetar a realidade. Ao contrario, deve-se proporcionar uma concretização de ações pertinentes, com planejamentos e projetos curriculares que referenciem, de modo efetivo, as identidades dos grupos que vivem no contexto amazonense.

Marín (2007, p. 124) questiona:

- Como pensar a partir de nós mesmos, dos povos do Brasil, do contexto sul-americano, do nosso continente indígena, europeu, africano, asiático e de nossa mestiçagem cultural, para crescermos e construirmos um projeto de sociedade viável, a partir do que somos?
- Como crescer a partir de nossas raízes, desde nossas flores e desde nossos frutos, desde nossas realidades e em função de nossas necessidades, abertos ao mundo como se abrem os ramos de uma araucária, para namorar o horizonte?
- Como estar abertos ao mundo exterior e pensar localmente para agir globalmente?

O autor aponta alguns caminhos, dentre eles a necessidade de um *diálogo intercultural* que permita respeitar a diversidade cultural dos grupos, definir os conhecimentos locais em função do contexto no qual se produzem, valorizando seu domínio e relacionando-os à existência de outros conhecimentos, produzidos em outros lugares com características próprias, e circunscrevê-los a essas realidades. Uma educação que parta do reconhecimento de todos os atores, respeitando seus saberes e fundamentando-se no diálogo, que integre os conhecimentos produzidos pelo ocidente com os conhecimentos produzidos pelas culturas tradicionais, locais ou regionais, considerando seus contextos.

Em síntese, propus neste trabalho analisar a relevância dos saberes locais do contexto parintinense, discutir a necessidade de dar voz às identidades culturais amazônicas, por meio da interlocução entre os saberes construídos pelos diversos grupos culturais no contexto amazonense.

Nesse movimento teórico e empírico, refleti sobre o “perigo das histórias únicas” que superficilizam e negligenciam tantas outras histórias, me contrapondo aos currículos que silenciam os saberes locais. Viajei pelas ideias de “carregar água na peneira”, como algo que pode ser bastante revelador e instigante no complexo exercício de pensar o currículo, na compreensão e validação dos outros saberes, pois a educação se torna perigosa quando oferece um único horizonte para se construir conhecimentos no contexto escolar, com resultados homogêneos e processos lineares, descontextualizados das vivências e experiências dos estudantes.

Aportei em lugares, onde pude, felizmente, dialogar com estudantes, abastecidos de saberes com necessidade de evidenciá-los, estudantes que expuseram suas vozes, suas formas de dizer sobre si mesmo. Dialoguei com alguns educadores que dão passagem, mesmo que tênue, às ricas e diversas culturas mobilizadas no contexto escolar. São poucos, às vezes anônimos e até solitários, mas que demonstram estar abertos às explicações dos estudantes, às diferenças culturais e às sensibilidades das histórias locais, dos rios, dos peixes, das matas, das gentes. Os quais se contrapõem ao desperdício da experiência discente. Não permitindo

que se coloque em posição inferior a historicidade e o caráter localizado e situacional dos saberes que traduzem as identidades culturais dos estudantes.

É necessário maior presença, ao invés de ausências, de professores dispostos à mudança, que gerem práticas curriculares em diálogo com os lugares, as histórias, as construções culturais locais, para então lançar-se, sem fundamentalismos ou racismos culturais, a outros mundos, outras referências, outras explicações. Cujas proposições se configurem contra a fragmentação disciplinar, ao privilégio de uma única forma de conhecimento e a fragmentação dos saberes culturais na escola em diversas disciplinas acadêmicas. No entanto, já postulava o “geógrafo”: são poucos os “exploradores”! Mas acrescento, eles existem e subsistem.

Portanto, as análises das vozes discentes e docentes, comprovaram a relevância desses saberes no processo de construção curricular, que esses saberes podem contextualizar, de modo dinâmico, prazeroso e produtivo, os conhecimentos adquiridos na escola, que a partir deles é possível compreender as culturas, respeitar as diferentes expressões e saberes e reconhecer as identidades culturais posicionadas à margem dos currículos. Moreira e Candau (2008) afirmam que os conhecimentos, quando descontextualizados, são nocivos ao processo curricular, pois conferem risco de perda de sentido dos conhecimentos, perdem as inevitáveis conexões com o mundo social em que são construídos e não permitem que se evidencie como os saberes e as práticas envolvem, necessariamente, questões de identidade social, interesses, relações de poder e conflito.

Contudo, a perspectiva da interculturalidade crítica, do diálogo contínuo entre os saberes e a presença crítica dos sujeitos nos processos educativos, implica posições e posturas fecundas no cenário das práticas curriculares, cujas estratégias pedagógicas abrem caminhos flexíveis e legítimos para o reconhecimento dos saberes culturais das localidades e permitem maior visibilidade às identidades culturais amazônicas.

Assim, a tese apresentada retratou muito do que eu sou e continuo sendo, pois a caminhada continua. Nessa trajetória, me encontrei absorvida por um processo de autoconhecimento e autoformação como pesquisadora. Ser parintinense, amazonense, está imbricada nas construções culturais que me interpelam diariamente sob diferentes formas – nos sentimentos de pertencimento, nos interesses, na comida que como, nas orações que faço, no jeito que falo, no modo de morar, me deslocar e me divertir. Nos gostos, nas experiências peculiares, nos posicionamentos que assumo, no reconhecimento das diferenças, na contraposição aos discursos monoculturais. Sem olvidar, é claro, das inevitáveis conexões e diálogos com tantos outros sujeitos, saberes, culturas e identidades.

Busquei como descreve Dom Hélder Câmara⁴⁶, “me colocar no processo da pesquisa, com objetivos claros de cruzar rios, achar atalhos e abrir-me aos outros, descobri-los, ir-lhes ao encontro”. Uma vez que no caminho precisamos de fôlego junto com tantos outros companheiros: familiares, amigos, parceiros de estudo, orientadores, colegas professores e participantes da pesquisa. Com eles também caminhei, semeei ideias, descobri novos rumos, fiz novas travessias e naveguei outros rios.

⁴⁶ CÂMARA, D.H. *O deserto é fértil*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional, **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar. 2013.

AMAZONAS, Secretaria Municipal de Educação. Quadro de lotação dos professores e estatísticas escolas. Parintins, 2014.

ANDRADE, Roberta Ferreira Coelho. **A composição da vida no Beiradão do Rio Amazonas**: memória e identidade ribeirinha. Tese de Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia. Manaus, Universidade Federal do Amazonas, 2012. 284f.

APPLE, Michael W. A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa & SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

_____. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ASSIS, Lúcia Maria de; AMARAL, Nelson Cardoso . Avaliação da educação por um sistema nacional, **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 27-48, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 54. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBOSA, Talita P. **Antropologia e gastronomia**: a identidade de ser brasileiro a partir da alimentação. Disponível em: <https://iiseminarioppgsufscar.files.wordpress.com/2012/04/barbosa_talita-prado.pdf> Acesso em: Jul. 2015.

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

BASÍLIO, Guilherme. **Os saberes Locais e o Novo Currículo do Ensino Básico**. Dissertação de Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em convênio com a Universidade Pedagógica de Moçambique, 2006.

BITTENCOURT, Antônio C. R. **Memória do Município de Parintins**: estudos históricos sobre sua origem e desenvolvimento moral e material. Manaus: Edições do Governo do Estado do Amazonas/SECTD, 2001.

BONAFÉ, Jaume, Martínez. A cidade no currículo e o currículo na cidade. In: SACRISTÁN, José Gimeno(org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Trad. Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da Educação Básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola, **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.

BONIN, Iara Tatiana. **E por falar em povos indígenas...** uma conversa sobre práticas pedagógicas que ensinam sobre identidades e diferenças. Trabalho apresentado na 30ª Reunião Anual da ANPED. GT13, 2007.

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. **A Educação como cultura**. Campinas: SP: Mercado das Letras, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais gerais para educação básica**; Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010, Brasília: MEC, 1999.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. INEP. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Brasília, DF, 2009. <http://portal.inep.gov.br/home>.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular** (1ª versão). Brasília-DF; MEC; CONSED; UNDIME, 2015.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **IDEB**: como melhorar os índices. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 18 jun. 2013.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **IDEB**: resultados e metas. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado>>. Acesso em 3 jul. 2015.

_____. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.

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

_____. **Somos todos iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. DPeA, 2003.

_____. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas, **Educação**, vol. 37, núm. 1, jan/abr, 2014, pp. 33-41, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas, **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, pp. 240 – 255, Jul/Dez 2011.

_____. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: Moreira, Antonio Flavio. **Currículo: políticas e práticas**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008

_____. Reformas Educacionais hoje na América Latina. MOREIRA, Antonio Flávio. **Currículo: políticas e práticas**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flávio. **Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente**. Educação em Debate. Fortaleza, ano 21, v.2. Reunião da ANPED, Caxambu, 1999.

_____. (orgs) **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001.

_____. Educação Multicultural, Identidade Nacional e Pluralidade Cultural: tensões e implicações curriculares, **Cadernos de Pesquisa**, nº 111, p.135-149, dezembro de 2000.

_____; XAVIER, Gisele Moura. Gestão do currículo para a diversidade cultural, **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.2, p.306-325, maio/ago.2012

CARRANO, Paulo. Identidades culturais juvenis: arenas de conflitos e possibilidades. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 182-211.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

CONTRERAS, José Domingo. Outras escolas, outra educação, outra forma de pensar o currículo. In: SACRSITÁN, Jose Gimeno (org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Trad. Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

CORAZZA, Sandra M. Planejamento de Ensino como Estratégia de Política Cultural. In: MOREIRA, Antonio Flávio (org.). **Currículo: questões atuais**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo, **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1570 - 1590 out./dez.2014, ISSN: 1809-3876 1570, Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 7. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

COSTA, Thais Almeida. A noção de competência enquanto princípio de organização curricular, **Revista Brasileira de Educação**, nº 29, Rio de Janeiro, May/Jun. 2005

COUTO, Regina Célia do. **O currículo como produtor de identidade** e de diferença: efeitos na fronteira Brasil-Uruguay. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Pelotas 2012. 206 f

CRUZ, Valter do Carmo. O rio com espaço de referencia identitária: reflexões sobre a identidade ribeirinha na Amazônia. In.: TRINDADE JUNIOR, Saint-Clair Cordeiro da; TAVARES, Maria Goretti da Costa. **Cidades ribeirinhas na Amazônia: mudanças e permanências**. Belém: EDUFPA 2008.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 2002.

ELEUTÉRIO, Célia Maria Serrão. **O diálogo entre saberes primevos, acadêmicos e escolares**: potencializando a formação inicial de professores de Química na Amazônia. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Mato Grosso – Cuiabá, 2015.

ESTEBAN, Maria Teresa. Diferença e (des)igualdade no cotidiano escolar. Moreira, Antonio Flavio; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite. **Currículo: pensar, sentir e diferir** (orgs.) Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar, **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 51 set.-dez. 2012. p. 573-743.

FARIA, Wendel Fiori. **Lavando os pés para aprender a ler e escrever**: a escola da vida e a vida na escola. Doutorado em Educação, Universidade Federal Fluminense, 2012.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Cultura no ordenamento constitucional brasileiro: impactos e perspectivas. In: **Ensaio sobre impactos da Constituição Federal de 1988 na sociedade Brasileira**. Brasília: Edições Câmara, 2008. 2v. (1005 p.) p. 203-219. ISBN 978-85-736-5561-2 (obra completa).

FLEURI, Reinaldo Matias. **Políticas da diferença**: para além dos estereótipos na prática educacional. 25ª Reunião Anual da ANPED, 2006.

FORQUIN, Jean-Claude. O currículo: entre o relativismo e o universalismo. **Educação e Sociedade**, vol. 21, n. 73. 2000.

_____. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.5, p. 28-49, 1992.

FRANÇA, Paulo Renan Rodrigues de. **Festival Folclórico de Parintins**: impactos socioambientais na percepção dos atores locais. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, 2014. 168 p.

FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto. **Cultura cabocla-ribeirinha**: mitos, lendas e transculturalidade. São Paulo: Anablume, 2004.

_____; WITKOSKI, Antônio Carlos; MIGUEZ, Samia Feitosa. O ser da Amazônia: identidade e visibilidade, **Ciência e Cultura**, vol. 61 no. 3 São Paulo, 2009.

FREIRE, J. R. Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. In: **Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano** (CENESCH). Nº 01 – Set 2000. p.17-33. Manaus-Amazonas.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Trad.: Adriana Lopes. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: editora UNESP, 2001.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 29. Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia do oprimido**, 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, César Gomes de. **Desenvolvimento local e sentimento de pertença na comunidade de Cruzeiro do Sul** – Acre. Dissertação de Mestrado, UCDB, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2008. 104f.

FREITAS, Maria Ester de. Viver a tese é preciso! Reflexões sobre as aventuras e desventuras da vida acadêmica. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, v. 42 • n. 1 • p. 88-93. Jan./Mar. São Paulo, 2002.

GADAMER, H. **Verdade e Método**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GARCIA, Charles. **Sangue caboclo**. Manaus, 1983.

GARCIA, Tadeu; ASSAYAG, David. **Vida Cabocla**. Garantido 96: lendas, rituais e sonhos. Videolar - Manaus, 1996. CD.

GEERTZ, Clifford. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa; tradução de Vera Mello Joscelyne. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. **A interpretação das culturas**. 1. ed. (Reimpr.). Rio de Janeiro: LTC, 2011.

_____. **Nova luz sobre a Antropologia**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

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

GÓES, Fred. **O Farinheiro**. In: O boi da preservação, boi-bumbá Garantido, 2008. CD.

GOODSON, Ivor. Tornado-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria e Educação**, n. 2, p. 230-254, 1992.

_____. A invenção de uma tradição. In: **Currículo, teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

HABERMAS, J. **Dialética e Hermenêutica**. São Paulo: L&PM, 1987.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Por uma educação do campo na Amazônia**: currículo e diversidade cultural em debate. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/curriculoemmovimento/para-por-uma-educao-do-campo-na-amaznia-currículo-e-diversidade-cultural-em-debate-salomo-hage> Acesso em: Maio, 2015.

_____. **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Grafica e Editora Gutenberg Ltda, 2005.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: nota sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, jul./dez. 1997.

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

_____. Quem precisa de identidade? In T. T. Silva (Org.) **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. **Fronteiras entre ciência e saberes locais: arquiteturas do pensamento utópico**. IX Coloquio Internacional de Geocrítica, Porto Alegre, 28 de mayo - 1 de junio de 2007. Universidade Federal do Rio Grande do Sul

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2015. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. MOREIRA, Antonio Flávio (org.). **Currículo**: políticas e práticas. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

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

LEITE, Carlinda. O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural. CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flavio B. (Org.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001.

LEITE, Cristina Maria Costa (2012). **O Lugar e a Construção da Identidade:** os significados construídos por professores de Geografia do Ensino Fundamental. Brasília: Tese de Doutorado, Universidade de Brasília.

LÉVI-STRAUSS, C. **O cru e o cozido**. São Paulo, Cosac e Naify, 2004. 442 p. (Mitológicas, 1).

LIFSCHITZ, Javier. O alimento-signo nos novos padrões alimentares, **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo: ANPOCS, n. 27, ano 10, fev. de 1995.

LIMA, Natamias Lopes de. **Saberes Culturais e modos de vida de ribeirinhos e sua relação com o currículo escolar:** um estudo no município de Breves-PA. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

LIMA, Deborah de Magalhães. A construção histórica do termo caboclo: sobre estruturas e representações sociais nomeio rural amazônico. **Novos Cadernos NAEA**, v. 2, n. 2 – dez. 1999.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: Faperj.

_____. Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional. In: MOREIRA, Antonio Flávio (org.). **Currículo: políticas e práticas**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

LUCIANO, G. J. S. **Educação para o manejo do mundo:** entre a escola ideal e a escola real. Tese de Doutorado em Antropologia Social. Brasília: UNB. 2006.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACEDO, Elisabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 – 1555, out./dez. 2014, ISSN: 1809-3876, Programa de Pós-graduação Educação: Currículo, PUC/SP.

_____. Parâmetros curriculares em políticas de currículo nacional. In: MOREIRA, Antonio Flávio. **Currículo: políticas e práticas**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

_____. A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. **Curriculo sem fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 436-450, set./dez. 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei; NASCIMENTO, Claudio Orlando; GUERRA, Denise de Moura. Heterogeneidade, experiência e currículo: contrapontos à ideia de base comum nacional e à vontade de exoterodeterminação da formação, **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03. P. 1556-1569, out./dez. 2014.

MACIEL, Maria Eunice. Cultura e Alimentação, **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 7, n. 16, p. 145-156, dezembro de 2001.

MARTINS, Kézia Siméia Barbosa da Silva. **Currículo escolar e saberes locais: ressignificação da prática curricular docente**. 2010. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2010.

MARÍN, José. Saber local e saber pretensamente universal, no contexto da globalização. **Ciências Sociais Unisinos**, p. 117-126, maio/agosto 2007.

MELO, Thiago de. Poema **Os Estatutos do Homem**. , 2016. Disponível em: <http://www.jornaldepoesia.jor.br/tmello.html#estat>> Acesso em 10 mar. 2016.

MINAYO, M. C. S; DESLANDES, S. F. **Caminhos do pensamento: epistemologia e método**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2002.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINTZ, Sidney W. Comida e antropologia: uma breve revisão, **RBCS**, Vol. 16 nº 47 outubro/2001.

MOREIRA, Antonio Flavio; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Currículo, Identidade e Diferença. In: MOREIRA, Antonio Flavio B.; MACEDO, Elizabeth Fernandes de(orgs.). **Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidade**. Portugal: Porto Editora, 2002.

_____. (org.). **Currículo: questões atuais**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite. **Currículo: pensar, sentir e diferir** (orgs). Rio de janeiro: DP&A, 2004.

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

_____; CANDAU, Vera Maria (orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. (orgs). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014).

_____; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite. **Currículo: pensar, sentir e diferir** (orgs.) Rio de janeiro: DP&A, 2004.

_____. (org.). **Currículo: questões atuais**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. **Currículo: políticas e práticas**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

MORGADO, Jose Carlos. Educar no século XXI: que papel para o(a) professor(a)? In: MOREIRA, Antônio Flavio; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite. **Currículo: pensar, sentir e diferir** (orgs). Rio de janeiro: DP&A, 2004.

OLIVEIRA, Francisco. A reconquista da Amazônia. In: D'INCAO, Maria Ângela e DA SILVEIRA, Isolda Maciel. **A Amazônia e a crise de modernização**. Belém, Museu Paraense Emílio Goeldi, 1994.

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

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire**: gênese da educação intercultural no Brasil. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

_____; SANTOS, Tânia Regina. **A cultura amazônica em práticas pedagógicas de educadores populares**. Trabalho apresentado na 30ª Reunião Anual da ANPED (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Educação Popular. Caxambu (MG): 2001. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT06-3039>> Acesso em: 8 jul. 2014.

PACHECO, J. A. **Currículo**: teoria e prática. Portugal: Porto Editora Ltda, 1996.

PADILHA, P. R. **Planejamento Dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

PENTEADO, Andrea; CARDOSO JUNIOR, Wilson C. Arte, cultura e sujeitos nas escolas: os lugares de poder. MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.) **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PEREIRA, Júlio Cesar. **O conceito de cultura na Constituição Federal de 1888**, IV ENECULT, UFBA, Salvador, BA, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINHEIRO, Erick Bessa. **A identidade do Amazonas expressa no folclore do Boi-Bumbá**. In: V Encontro Internacional de Performance e Política das Américas, 2005, Belo Horizonte. Performances e Raízes práticas indígenas contemporâneas e mobilizações comunitárias, 2005.

PINTO, Henedina Pereira. O global e o local na construção de práticas curriculares. Tese (Doutorado), PUC/SP, 2005.

PRAXEDES, Walter Lucio de Alencar. A Questão Racial e a Superação do Eurocentrismo na Educação Escolar, **Revista de Pedagogia Perspectivas em Educação**. Ed.02, 2008.

ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra Pereira. **Antropologia & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SACRISTÁN, J. G O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. GARCIA, Regina leite; MOREIRA, Antônio Flávio (orgs.). **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

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

_____. (org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Trad. Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013)

_____. Políticas de La diversidad para una educación democrática igualadora. Zaragoza: Mira Editores. 2001. SIPÁN COMPAÑE, Antonio (Coord.). **Educación para la diversidad en el siglo XXI**, Zaragoza: Mira, 2001. p. 123-142

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. Com aquarelas do autor; tradução de Dom Marcos Barbosa. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SAMPAIO, Shaula Maíra Vicentini de. **“Uma floresta tocada apenas por homens puros... Ou do que aprendemos com os discursos contemporâneos sobre a Amazônia”** 296 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

SAMPAIO, Carmem Sanches. Educação brasileira em tempo integral. In: COELHO, Ligia Marta Costa; CAVALIERI, Ana Maria (orgs). **Alfabetização e os múltiplos tempos que se cruzam na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 182-196.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 159-177.

_____. (org). Currículo, justiça e inclusão. SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Trad. Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Boaventura S.. **Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento**, Educação & Realidade, vol. 26, n. 1, p. 13-32, 2001.

_____. **“Um discurso sobre a ciência”**. 9. ed. Porto: Afrontamento, 1997.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2005.

SANTOS, Lucíola Lucínio; LOPES, José de Souza Miguel. Globalização, multiculturalismo e currículo. In: MOREIRA (org.). **Currículo: questões atuais**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

SANTOS, Vânia Maria Nunes dos; JACOBI, Pedro Roberto. Formação de professores e cidadania: projetos escolares no estudo do ambiente, **Educação e Pesquisa**, vol.37 n.2 São Paulo May/Aug. 2011.

SAUNIER, Tonzinho. **Parintins: memória dos acontecimentos históricos**. Manaus, Valer; Governo do Estado do Amazonas, 2003.

SILVA, Edson. **Povos indígenas**: história, culturas e o ensino a partir da Lei 11.645. UPE/Petrolina. Disponível em: www.revistahistorien.com Revista Historien> v. 7, p. 39-49, 2012.

SILVA, Gilberto F. Cultura(s), currículo, diversidade: por uma proposição intercultural, **Contrapontos**, vol. 6 - n. 1 - p. 137-148 - Itajaí, jan/abr, 2006

SILVA, Monica Ribeiro da. Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do ensino médio, **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 441-460, maio/ago. 2009.

SILVA, Rosa Helena Dias da. “Movimentos Indígenas no Brasil e a questão educativa. Relações de autonomia, escola e construção de cidadanias.” In: **Revista Brasileira de Educação**. ANPED-Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. ANPED. UERJ: Rio de Janeiro, Jan/Fev/Mar/Abr. Nº 13. 2000.

SOUZA, C. P.; PESTANA, M. I. A polissemia da noção de competência no campo da Educação. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, EdUFMT, v. 18, n. 36, p. 133-152, 2009.

SOUZA, Nilciana Dinely de. **O processo de urbanização da cidade de Parintins (AM)**. Tese (Doutorado em Geografia Humana), Universidade de São Paulo-USP, 2013.

SOUZA, Marinês Viana. **Entre Ajuricaba(s) e Zumbi(s)**: currículo e diversidade cultural, a inclusão das temáticas culturais de matrizes indígenas e africanas na área de Artes em escolas públicas da zona leste da cidade de São Paulo. Tese de Doutorado em Educação: Currículo. São Paulo, 2010.

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

SOUZA. Jose Camilo Ramos de. **A geografia nas escolas das comunidades ribeirinhas de Parintins**: entre o currículo, o cotidiano e os saberes tradicionais. Tese (Doutorado em Geografia Física) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, 2013.

STEIN, Ernildo. Dialética e hermenêutica: uma controvérsia sobre o método em Filosofia. **Síntese**, n. 29 - pág. 21-48, 1983.

STRECK, Danilo R. Qual o conhecimento que importa? Desafios para o currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 8-24, Set/Dez 2012.

TOCANTINS, Leandro. **O rio comanda a vida**: uma interpretação da Amazônia. 9. ed. Manaus: Editora Valer/Edições Governo do Estado, 2000.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. **Documentos Curriculares para a Educação Escolar Indígena**: da prescrição as possibilidades da diferenciação. 2012. Tese (Doutorado em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul , UFMS – 2012.

VASSALO, Fabiana Polessa Brollo. **Arte-terapia em “O pequeno Príncipe”** – o resgate da criança interior na busca da individuação. Rio de Janeiro, 2010. (Monografia)

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação e Sociedade**, vol. XVIII, n. 79. Agosto , 2002. P. 163-186.

_____. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). **Estudos Culturais em Educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000.

VIANA, Larissa. Democracia racial e cultura popular: debates em torno da pluralidade cultural. In: ABREU, Marta; SOIHET, Raquel. (Org.) **Ensino de História**: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p.103-115.

VIEIRA, Liszt. Cidadania e Globalização. 5. ed. Rio de Janeiro: editora Record, 2001.

VIEIRA FILHO, Raimundo Dejard. A festa do boi-bumbá em Parintins: tradição e identidade cultural. In: **SOMANLU. Revista de Estudos Amazônicos**. Publicação do Programa de Pós-Graduação em Natureza e Cultura na Amazônia. Universidade do Amazonas, Ano II, n nº 2: edição especial. Manaus: Valer, 2002. p. 27-34.

WALSH, C. **La educación intercultural em laeducación**. Peru: Ministério de Educación, 2001.

WEIGEL, Valéria Augusta. Educação, Cultura e Globalização: um debate sobre a identidade étnica e a escola. **Contexto & Educação**, ano 9, n.38, abr.-jun. 1995, p.40-48.

WILLIAMS, Raymond. Education and British society. In: _____. *The long revolution*. London: Harmondsworth Penguin Books, 1961.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

XAVIER, Giseli Pereli de Moura. **A formação continuada dos profissionais da educação e o desafio de pensar multiculturalmente uma escola pública de qualidade**. Rio de Janeiro, 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista com os Professores

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)

Doutorado em Educação

Título da Tese: Identidades amazônicas e Currículo em escolas de ensino fundamental em Parintins/Amazonas

Autora: KéziaSiméia Barbosa da Silva Martins

Orientadora: Prof. Dr^a. Valéria Augusta de Medeiros Weigel

Roteiro de Entrevista - Professores do 9º 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 como os professores compreendem e abordam os saberes locais que os identificam como amazonenses; como são articulados esses saberes nas propostas e atividades curriculares; e em que medida esses saberes se entrelaçados com a realidade e identidade cultural do município, contribuem para o fortalecimento de identidades amazonenses.

1. Na sua compreensão, o que é currículo escolar?
2. Qual sua participação na elaboração do Currículo Escolar?
3. Você vê alguma relação entre Currículo/Cultura/Identidade? Por quê? De que forma?
4. O que você entende sobre *saberes locais*?
5. Há no currículo saberes que tratam da cultura local? Se há, como tais conhecimentos são trabalhados no planejamento das ações curriculares?
6. Em suas atividades de sala de aula, ao longo de sua experiência no EF, você trabalha com os saberes das diversas identidades culturais dos estudantes parintinenses? Como são abordados?
 - 6.1 Você pode relatar uma de suas experiências que abordaram esses saberes e compartilhar os resultados.
7. Você considera que a inserção dos saberes locais no currículo e na prática dos professores fortalece as identidades locais do parintinense/amazonense? E se forem negligenciados, o que podem ocasionar?
8. Seus alunos demonstram interesse quando são trabalhados conteúdos referentes aos saberes do contexto local? Se a resposta for sim: como você confirma isso?

APÊNDICE B – Atividade Didática dos estudantes

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)

Doutorado em Educação

Título da Tese: Identidades amazônicas e Currículo em escolas de ensino fundamental em Parintins/Amazonas

Autora: KéziaSiméia Barbosa da Silva Martins

Orientadora: Prof. Dr^a. Valéria Augusta de Medeiros Weigel

ATIVIDADE DIDÁTICA

Objetivo:

A realização desta atividade com os estudantes tem a finalidade de coletar e produzir dados referentes à compreensão dos processos de construção das identidades amazônicas, verificando como eles se identificam como parintinenses/amazonenses e se o currículo escolar está mediando práticas que tornem visíveis tais identidades.

Identificação do estudante:

Nome:.....

1) Gostaria de contar com sua colaboração para responder algumas perguntas:

- a) “Ser parintinense”. O que isso significa para você?
- b) Aponte alguns elementos que você considera que o identificam como parintinense/amazonense, demonstrando com:
 - 05 Palavras:
 - 03 objetos que representem a nossa vida aqui na cidade:
 - Um desenho que represente o nosso povo de Parintins
- c) Quais assuntos das aulas você mais gosta de estudar? Por quê?
- d) Quais conhecimentos você tem sobre sua cidade, seus estado ou região amazônica? Descreva alguns desses saberes aprendidos.
- e) Você considera importante ter conhecimentos sobre nosso povo amazonense?
 - () - Sim
 - () - Não
 - () - Em parte
 Porquê _____

- f) Nas aulas das disciplinas escolares, quais conhecimentos sobre nosso estado e município são trabalhados?
- g) Faça uma descrição de como você se vê como parintinense/amazonense (*aspectos físicos, hábitos, modos de falar, maneira de vestir, jeito de morar, de andar na rua, etc.*).

- h) Observe as figuras/imagens abaixo e marque com qual delas você se identifica, enquanto parintinense/amazonense? E por quê? Você pode marcar várias opções, ou deixar em branco, se não se identifica com nenhuma. (Fonte das imagens: www.google.com)





- i) Leia e escolha uma das músicas abaixo. Escreva de que maneira a letra da música se relaciona com você (*seus hábitos, gostos, alimentação, crenças, modos de viver, etc.*)? Caso você não se identifique com nenhuma, justifique.

“CAMINHOS DE RIO” – Raízes caboclas

Nos caminhos desse rio. Muita história pra contar
Navegar nessa canoa. É ter o mundo pra se entranhar

Cada canto esconde um canto. Cada homem e mulher
Tem a fé, a força e a história. Pra contar pra quem quiser

Tem um bicho visagento. Que aparece no terreiro
Tem um rezador. Tem um santo catingueiro
Tem a cobra-grande. Que aparece no arrombado
Tem cuia de caridade. Pra espantar o mau olhado

Tem o boto sonso. Que aparece nos festejos
Pra fazer as moças. Liberaram seus desejos

“CANTIGA DE PARINTINS” - Chico da Silva

Na ilha tupinambarana nasceu Parintins que eu vou decantar
Parintins dos parintintins é o nome da tribo, desse lugar

No seio da mata virgem. A pureza das araras
O som do silêncio morno. A maloca dos caiçaras
O canto da ariranha. Barranco do rio mar
O som rouco do remanso. O mormaço branco no ar
O cantar do mirimiri. Mari mari e taperebá
O cheiro do muruci. O vinho de patauí

Na ilha tupinabarana, nasceu Parintins que eu vou decantar.....

O lombo de peixe-boi. Pirarucu bem assado
Piracuí de bodó. Tucunaré moqueado
Manja de turma se esconde. A outra vai procurar
A tribo das Andirás. E a dança do tangará
Terra de dona Çiloca. Pastoras e o meu boi bumbá

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES

Senhor(a) Professor(a).....,

Convidamo-lo(a) a participar da pesquisa de doutoramento da pesquisadora Kézia Siméia Barbosa da Silva Martins, intitulada “Identidades amazônicas e Currículo em escolas de ensino fundamental em Parintins/Amazonas”. A pesquisadora é estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, sob a orientação da Profa. Dra. Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel.

Com essa pesquisa, pretendemos investigar como os saberes locais do contexto amazonense são referenciados no currículo escolar de ensino fundamental, analisando em que medida tais saberes contribuem para dar visibilidade às identidades amazônicas. Tal pesquisa contribuirá para novas reflexões e questionamentos acerca da necessidade de se trabalhar a identidade cultural dos estudantes, abordando os saberes locais do contexto amazônico e reclamando a valorização de nossa identidade por meio do currículo escolar.

Para atingir o objetivo, será realizada uma entrevista semiestruturada com o(a) senhor(a) e será aplicada uma atividade didática com os alunos em sala de aula. O (a) Sr.(a) foi escolhido (a) porque atua na série que será investigada – 9º ano do ensino fundamental - e faz parte do quadro docente das escolas que são lócus da pesquisa.

Pedimos seu consentimento para que as entrevistas sejam gravadas em áudio. Informamos que a entrevista será transcrita e seu conteúdo constituirá objeto de análise desse estudo, podendo ser citado na tese, de acordo com as necessidades científicas.

Esclarecemos que: 1º) o senhor(a) pode se recusar a participar do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar se justificar e, pelo fato de desejar sair da pesquisa, não terá qualquer prejuízo; 2º) caso o(a) senhor(a) aceite, a resposta aos instrumentos de coleta de dados poderá lhe trazer algum incômodo ou desconforto para o que a pesquisadora estará pronta para intervir, no sentido de superar ou minimizar essa situação;

3º) Sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro elemento que possa lhe identificar será mantido em sigilo; 4º) Estamos disponíveis para o esclarecimento de qualquer dúvida sobre essa pesquisa.

Em caso de dúvida, poderá comunicar-se com a pesquisadora Kézia Simeia Barbosa da Silva Martins, no Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia, sito a Estrada Parintins/Macurany, nº 1805 – Jacareacanga, CEP 69152-240 – Parintins/AM, telefone: (92) 3533-1884/ (92) 9119-2185, e-mail: ksbmartins@yahoo.com.br.

Caso o(a) senhor(a) queira fazer qualquer reclamação ou deseje mais esclarecimentos sobre a pesquisa, poderá a qualquer momento, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, telefone (92) 3305-1181 Ramal 2004.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, tendo sido informado(a) quanto ao teor de tudo aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo da referida pesquisa, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação. Este documento será emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Parintins, ____ de _____ de 2015.

Assinatura do participante

Kézia Siméia Barbosa da Silva Martins
Pesquisadora

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS

Srs. Pais ou Responsáveis

Estamos pedindo a sua autorização para que seu(sua) filho(a) participe da pesquisa que se chama “Identidades amazônicas e Currículo em escolas de ensino fundamental em Parintins-Amazonas”, sob a responsabilidade da pesquisadora Kézia Siméia Barbosa da Silva Martins e da sua orientadora Prof^a Valéria Weigel. Pretendemos investigar como os saberes locais do contexto amazonense são trabalhados no currículo escolar dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental, analisando em que medida tais saberes contribuem para que as identidades culturais da nossa região amazônica seja valorizada.

Essa pesquisa pretende contribuir para que a educação dos estudantes do ensino fundamental em Parintins- Amazonas seja repensada no que se refere à valorização da identidade cultural amazonense por meio do currículo escolar. Para atingir o nosso objetivo, realizaremos entrevistas com os professores e atividades didáticas com os estudantes, nas escolas em que os mesmos estão matriculados e no horário normal de estudos.

Pedimos seu consentimento para que seu filho(a) participe dessa pesquisa. Esclarecemos que: 1º) o/a senhor/a pode aceitar ou não a participação do seu filho(a); 2º) caso o/a senhor/a aceite, a resposta de seu filho(a) aos instrumentos de coleta de dados poderá trazer a ele(a) algum incômodo ou desconforto para o que a pesquisadora estará pronta para ajudar; 3º) em todos os textos que escreveremos, o nome da escola e o nome do seu filho(a) será mantido em segredo; 4º) caso o/a senhor/a desista da participação de seu filho(a) na pesquisa a qualquer momento, ele não será prejudicado; 5º) estamos disponíveis para tirar qualquer dúvida sobre essa pesquisa; 6º) o/a senhor/a apenas assinará esse papel quando tiver entendido o que lhe explicamos.

Em caso de dúvida, poderá comunicar-se com a pesquisadora Kézia Simeia Barbosa da Silva Martins, no Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia, sito a Estrada Parintins/Macurany, nº 1805 – Jacareacanga, CEP 69152-240 – Parintins/AM, telefone: (92) 3533-1884/ (92) 9119-2185, e-mail: ksbmartins@yahoo.com.br.

Caso o/a senhor/a queira fazer qualquer reclamação sobre a pesquisa, poderá a qualquer momento, entrar em contato com o Comitê de Ética – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, telefone (92) 3305-1181 Ramal 2004.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo que meu filho(a) participe do projeto, estando ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por sua participação e que pode sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Parintins, ____ de _____ de 2015.

Nome do estudante: _____

Nome do responsável pelo estudante: _____

Assinatura do responsável pelo estudante: _____

Impressão Datiloscópica

Kézia Siméia Barbosa da Silva Martins
Pesquisadora

ANEXOS

ANEXO A - Aprovação da Pesquisa pela Plataforma Brasil de Pesquisa com Pessoas

rasil <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login.jsf.jsess>

[Esqueceu a senha?](#) [Cadastre-se](#) v3.0

Você está em: Público > Buscar Pesquisas Aprovadas > Detalhar Projeto de Pesquisa

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

- DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título Público: IDENTIDADES AMAZÔNICAS E CURRÍCULO EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL EM PARINTINS/AMAZONAS
Pesquisador Responsável: KÉZIA SIMÉIA BARBOSA DA SILVA MARTINS
Contato Público: KÉZIA SIMÉIA BARBOSA DA SILVA MARTINS
Condições de saúde ou problemas estudados:
Descritores CID - Gerais:
Descritores CID - Específicos:
Descritores CID - da Intervenção:
Data de Aprovação Ética do CEP/CONEP: 16/04/2015
- DADOS DA INSTITUIÇÃO PROPONENTE**

Nome da Instituição: Universidade Federal do Amazonas
Cidade: MANAUS
- DADOS DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

Comitê de Ética Responsável: 5020 - Fundação Universidade do Amazonas - FUA (UFAM)
Endereço: Rua Teresina, 4950
Telefone: (92)3305-5130
E-mail: cep@ufam.edu.br
- CENTRO(S) PARTICIPANTE(S) DO PROJETO DE PESQUISA**
- CENTRO(S) COPARTICIPANTE(S) DO PROJETO DE PESQUISA**

[Voltar](#)

Este sistema foi desenvolvido para os navegadores Internet Explorer (versão 7 ou superior),
ou Mozilla Firefox (versão 9 ou superior).

ANEXO B – Termo de Anuência



PREFEITURA MUNICIPAL DE PARINTINS
GABINETE DA SECRETÁRIA



TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, **ELIANE REGINA PAIVA DE MELO**, Secretária Municipal de Educação / SEMED do Município de Parintins, autorizo a pesquisadora **KÉZIA SIMÉIA BARBOSA DA SILVA MARTINS**, estudante do curso de Doutorado do Programa de Pós – Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas –UFAM, a realizar a pesquisa intitulada **Identities Amazônicas e Currículo em Escolas de Ensino Fundamental em Parintins – Am.**, sob a orientação da Profª. Drª. Valéria Augusta de Medeiros Weigel, no âmbito das Escolas Municipais de Parintins – área urbana, junto aos professores e estudantes dos 9º anos do Ensino Fundamental.

Parintins, 09 de fevereiro de 2015.


Eliane Regina Paiva de Melo
Secretaria Municipal de Educação,
Juventude, Esporte e Lazer
Decreto n° 047/2014 - PGMP