



CONCEPÇÕES E PRÁTICAS CURRICULARES DOCENTES: UM OLHAR SOBRE OS SABERES LOCAIS DO CONTEXTO AMAZÔNICO

Curriculum concepts and practices of teachers: a view of the local knowledge in the Amazon context

Kézia Siméia Barbosa da Silva Martins¹

Resumo: Este trabalho investigativo traz uma reflexão sobre o currículo escolar e sua relação com os saberes locais, no caso deste estudo, os pertinentes ao contexto de Parintins-Amazonas. A pesquisa assumiu uma abordagem qualitativa, realizando uma pesquisa de campo na Escola Municipal “Lila Maia”, especificamente com quatro professores que atuavam no 5º ano do ensino fundamental, lançando mão da entrevista semi-estruturada e da observação direta. Embora os professores afirmem que procuram trabalhar as temáticas locais articuladas aos conteúdos disciplinares formais, não demonstraram compreender o real sentido e o papel social do currículo escolar frente à necessidade de valorização dos saberes locais, para ir além dos conhecimentos pré-estabelecidos nas propostas curriculares. Faz-se necessário uma pedagogia que enfoque os saberes locais dos alunos de modo dinâmico e significativo, pois cada cultura se constitui por meio dos saberes que nela se produzem. Confirmou-se com a pesquisa que é preciso repensar concepções, ressignificar práticas docentes voltadas aos grupos sociais localizados, mostrar a importância das comunidades na construção de saberes e na estruturação dos discursos no currículo escolar. É relevante que o educando valorize, se aproprie e se reconheça no lugar onde é chamado a viver. E este lugar é na Amazônia.

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

Abstract: This investigative research raises a reflection about the school curriculum and its relation to the local knowledge, in this specific case, the ones observed in the context of Parintins city, in the State of Amazonas. The research assumed a qualitative approach, which was done with four teachers that act in the 5th year group in a elementary school, called Lila Maia, using, specifically, a semi-structured interview approach and observation. Eventhough teachers affirm they try to work the local themes articulated to formal disciplines contents, they do not demonstrate to understand the real meaning and social mission of the school curriculum related to the need of capitalization of local background, in order to go beyond the knowledge proposed in the formal curriculum. It is necessary a pedagogy that focus the students local knowledge, based in a dynamic and meaningful practices, because each culture is made by knowledge those are produced inside its context. The research confirmed that it is necessary reevaluate the concepts, the meanings of local teaching practices done to local social groups and show the importance of communities in the building of knowledge and in the school curriculum speeches. It is very relevant that the student recognizes, take property and recognize himself as part of the context where he lives. And this place is the Amazon.

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

¹ Doutoranda em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) desde 2012. Mestre em Educação pela UFAM. Professora no Inst. de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia – Campus, UFAM – Parintins. E-mail: ksbmartins@yahoo.com.br

Introdução

“Nossa voz é apenas uma entre muitas, mas é a única que possuímos. É preciso descobrir uma maneira de fazer com que as várias manifestações desse saber se transformem em comentários uma das outras, uma iluminando o que a outra obscurece” (GEERTZ, 1997).

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

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

Nas escolas de Parintins é comum a cultura local ser enfatizada somente nas datas comemorativas por meio de temas como folclore, dia do índio, realçando as lendas, provérbios, danças regionais, mitos, etc. Ao indagar uma criança no contexto escolar se ela conhece e estuda sobre suas raízes históricas, sua constituição étnica; se ela respeita e valoriza conscientemente sua arte, sua mata, seu chão, a resposta estará distante daquilo que se espera. E o professor não consegue desfragmentar e ir além dos conhecimentos pré-estabelecidos nas propostas curriculares elaboradas pelos órgãos superiores de Educação. E quando o faz, solicita das crianças atividades pontuais na disciplina de História ou Geografia, para que os alunos realizem pesquisas sobre alguns aspectos da realidade local, o que muitas vezes é coletado e trabalhado de modo superficial.

O que se propõe é que se evidenciem, no currículo, a construção social e os rumos subsequentes dos conhecimentos, cujas raízes históricas e culturais tendem a ser usualmente esquecidas, o que faz com que costumem ser vistos como indiscutíveis, neutros, universais, intemporais. A escola, portanto, tem por incumbência escutar essa cultura local.

Nesse sentido, esse artigo objetiva compartilhar a discussão dos resultados relacionados a um dos objetivos da pesquisa de Mestrado, realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, UFAM, destacando os *saberes locais* – em especial do município de Parintins, Amazonas – e seu espaço no currículo escolar, na perspectiva de repensar e dar novos significados às práticas curriculares docentes.

Currículo Escolar e Saberes Locais: como não deixar silenciar a voz dos estudantes amazônidas?

Os saberes locais descrevem como um determinado povo dá sentido a sua vida e como se relaciona. Geertz (1997) analisou vários fenômenos culturais de diversos povos para mostrar que os saberes locais se manifestam “através de uma série de formas simbólicas facilmente observáveis, um repertório elaborado de designações” (p. 95). Segundo ele o mundo é um palco onde os atores fazem as suas construções culturais. Essas construções caracterizam a maneira como cada povo vive, convive e representam o universo dos saberes locais: os direitos costumeiros, os mitos, as religiões, as línguas, a agricultura, a arquitetura, a música, as artes, a literatura, artesanato, pintura, os fenômenos sócio-culturais, a economia, a imaginação, a moral das comunidades que funcionam à luz da cultura local, portanto, do *saber local*.

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

Geertz (1997) propõe uma análise do saber local numa *perspectiva sócio-antropológica*, sustentando o reconhecimento do valor social e gnosiológico da cultura local e como base do saber local. O pressuposto dessa perspectiva é de que a cultura dinamiza a aprendizagem e a escola pode socializá-la, pois os aspectos culturais interferem na estrutura cognitiva do aluno.

Portanto a escola precisa discutir o saber tendo como horizonte não só a universalidade, mas também a localidade. Isso por que

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

Essa afirmação abre um horizonte para a possibilidade do saber local produzido pelos grupos sociais articular-se ao saber universal, para que as culturas populares não fiquem excluídas na produção e veiculação do conhecimento. Peter MacLaren (2000, p. 81) destaca que “[...] os educadores devem afirmar os conhecimentos sociopolíticos e os posicionamentos éticos ‘locais’ dos seus alunos e alunas, embora o conceito da totalidade não seja abandonado completamente”. O autor critica a cultura homogeneizadora que sustenta a existência de uma narrativa mestra, afirmando que esta precisa dialogar com as narrativas locais. Portanto, a escola tem o dever de referenciar o saber local, o saber cotidiano, prático e sensitivo.

Arroyo (2011) enfatiza que o currículo ignora, oculta, trata como inexistente a história intelectual, os coletivos populares; critica que os currículos são pobres em experiências, porque são pobríssimos em sujeitos. Estes não têm vez nem como

produtores de conhecimentos nem sequer como objeto ou campo de estudo a merecer atenção e espaço nas diversas disciplinas curriculares e no material didático. Nas teorias do currículo e nas diretrizes e políticas curriculares essa ausência de sujeitos sociais tem merecido pouca atenção.

Infelizmente o que se percebe, em pesquisas, leituras, debates teóricos é que as aberturas discursivas contidas nos documentos curriculares nacionais não dão conta de um currículo que necessita ser feito e refeito de modo dinâmico. O currículo escolar que hoje se faz nas escolas dos estudantes amazônidas não dá conta dos diversos e diferentes percursos que compõe suas realidades. É mais cômodo reproduzir o que a minoria, o grupo de “cabeças pensantes” decidem, a repensar e ressignificar um currículo que dialogue, a partir dos saberes culturais locais, com a compreensão do todo, da complementaridade e da multirreferencialidade de saberes. Moreira e Silva questionam:

Como lutar contra práticas e relações autoritárias que pasteurizam experiências e subjetividades? Como evitar a homogeneidade que anula as diferenças oriundas da diversidade de campos do conhecimento? [...] como evitar que os professores venham a igualar diferenças a deficiências e utilizar, em sua prática, **o currículo e o ensino para apagar as vozes, as experiências e os saberes** que seus estudantes usam para definir suas identidades e para compreender o mundo em que vivem? (MOREIRA e SILVA, 1995, p. 15, grifo meu).

E o educador, que papel tem assumido diante de tal realidade selecionadora, excludente e silenciadora? “Está trazendo à luz os ‘silêncios’ do currículo oficial, como, por exemplo, as histórias e as experiências de indivíduos e grupos subordinados?” (MOREIRA e SILVA, 1995, p.15) Ou sua prática evidencia um currículo que apaga as vozes e os saberes identitários dos estudantes que os mesmos usam para compreender o mundo em que vivem. Como evitar que se aceite sem questionamento a autoridade que legitima certas vozes, experiências, saberes e rejeite outras?

Não se pode contentar com um currículo cerrado, prescrito pelos âmbitos político-administrativos que decidem por si só o que deve ser trabalhado no interior da sala de aula, e o professor somente reproduzindo esses mesmos conteúdos moldados em planos de aula e propostas curriculares. Supervaloriza os conteúdos que são determinados formalmente nas disciplinas, numa perspectiva enciclopédica de educação tradicional em detrimento dos valores, do saber intrínseco de cada povo, região, cidade.

No entanto, esses conteúdos deveriam estar ligados indissociavelmente à significação humana e social do educando, pois esse vem de uma experiência espontânea com o saber, o saber que se constrói nas suas vivências. Os recursos e os modos de produzir e reproduzir saberes do amazônida, desde a confecção da panela e do vaso de barro, do tipiti, dos cestos, dos quadros de boi-bumbá, dos remédios caseiros, até às manifestações religiosas, éticas e políticas revelam os discursos e as histórias da realidade cultural.

Para Sacristán (2000, p. 140),

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

Os currículos que se fazem hoje por grupos selecionados ou no interior das escolas reproduzem nossas ausências, ocultam nossos rostos, nossas memórias, nossas lutas e identidades coletivas, pois “no monólogo dos conteúdos disciplinares não há espaços para os sujeitos, nem para as vozes, nem para os gestos, linguagens, vivências [...]” (ARROYO, 2011, p. 152). A presença desses *outros sujeitos* se torna uma indagação incômoda para os currículos, pois reconhecê-los como sujeitos de experiência, de significados, de saberes e de modos legítimos de pensar, é desocultar, mostrar, reconhecer e incorporar a variedade de sujeitos sociais, políticos, culturais, étnicos e raciais nos debates e decisões curriculares. Isso assusta o grupo minoritário que pretende sustentar, aperfeiçoar e solidificar seus mecanismos discriminatórios, desiguais e silenciadores. É necessário pensarmos em

formas concretas de abrir currículos à emergência da diversidade de sujeitos [...]. Reconhecer que cada experiência tem como autores sujeitos pessoais e coletivos reais que não têm uma autoria solitária, mas estão entrelaçados em relações sociais, raciais, de gênero, de cidade, periferia, campo, de orientação sexual, de opções políticas e morais (ARROYO, 2011, p.149-150).

Reconhecer a diversidade de sujeitos enriquece os conhecimentos. O diálogo pedagógico-curricular entre nós e nossos educandos só avançam se fizermos perguntas sobre nós mesmos. É possível fazermos um currículo que ampliam, aprofundam e enriquecem nossos valores e verdades, pois nossas *vozes amazônicas* são diversas, interligadas, mas também são únicas, autônomas, distintas, que precisam ser ouvidas e não obscurecidas e relegadas.

Os *saberes locais* descrevem como um determinado povo dá sentido à sua vida e como se relaciona. Geertz (1997) analisou vários fenômenos culturais de diversos povos para mostrar que os saberes locais se manifestam “através de uma série de formas simbólicas facilmente observáveis, um repertório elaborado de designações” (p. 95). Segundo ele, o mundo é um palco onde os atores fazem as suas construções culturais. Essas construções caracterizam a maneira como cada povo vive, convive e representam o universo dos saberes locais: os direitos costumeiros, os mitos, as religiões, as línguas, a agricultura, a arquitetura, a música, as artes, a literatura, artesanato, pintura, os fenômenos sócio-culturais, a economia, a imaginação, a moral comunidades e funcionam à luz da cultura local, portanto, do *saber local*.

Procedimentos Metodológicos

O trabalho foi desenvolvido a partir de uma abordagem de pesquisa qualitativa, realizando uma pesquisa de campo que decorreu na cidade de Parintins-AM. A escola que se configurou como local da pesquisa faz parte da rede municipal de ensino (área urbana). Optou-se pela Escola Municipal Lila Maia, devido ser a escola com maior tempo de funcionamento na área urbana do município. Localizada num bairro periférico da cidade, atende a clientela de Ensino Fundamental 1º ao 9º ano (nos três turnos), sendo que 334 alunos são do 1º ao 5º ano.

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

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

Assim, para cumprimento e alcance dos objetivos traçados no delineamento deste estudo, foram utilizadas como instrumentos a *entrevista semi-estruturada* aplicada aos professores para identificar quais suas concepções sobre o currículo e os saberes locais para então diagnosticar quais os discursos teóricos que respaldavam suas práticas. E a *observação direta* para averiguar as práticas curriculares dos docentes e verificar se/como inserem os saberes locais no currículo, para daí então analisar a necessidade de resignificação dessas práticas curriculares frente à relevância dos saberes locais.

Resultados e Discussão

Ouvindo os professores e vivenciando práticas

Considerando a extensão das categorias analisadas na investigação de Mestrado, neste trabalho científico serão expostos alguns resultados referentes à concepção e prática dos professores sujeitos-colaboradores da pesquisa. Os mesmos serão apresentados aqui com nome fictício, cujas falas serão analisadas e conjugadas às as ações curriculares observadas no processo da investigação.

Em relação à concepção de currículo escolar, as respostas obtidas foram:

No meu entender, currículo são os conteúdos que são elaborados para os professores transmitirem para os alunos, de forma escrita, falada. Muitos conteúdos que estão na proposta não são trabalhados, pois a SEMED dá o texto pronto e tem assuntos que não condizem com as necessidades dos alunos e a realidade, não tem no livro o assunto da proposta e aí fica difícil fazer um trabalho (*Lindomar*).

Bem, o currículo é um instrumento norteador que vai me dar direção em tudo que eu vou fazer, pois se você não tiver atento ao currículo você pode se perder (*Anita*).

É voltado para o ensino-aprendizagem, mas o que se percebe é que o currículo está mais voltado para as exigências do mercado de trabalho. Os currículos, programas, os cursos estão voltados para o trabalho. Mas currículo são os conteúdos que precisam estar voltados para o regional, para a realidade, aquilo que o aluno precisa conhecer de importante (João).

Bom, eu entendo o currículo como uma organização de conteúdos a serem trabalhados com os alunos e que dentro desse contexto seja vista a realidade do aluno, o meio em que ele vive, também atendendo o nível de escolaridade que ele se encontra, certo?! (Lucas).

Mediante a fala dos professores percebe-se a **compreensão de currículo** como *um conteúdo a ser transmitido*, de modo hierárquico (professor para aluno); *instrumento norteador* que direciona suas ações; *como programa e curso e como conteúdos importantes voltados à realidade do aluno*.

Os quatro (04) professores entrevistados declararam que deve ser dada uma atenção à realidade do aluno no processo educativo. No entanto verificaram-se algumas disparidades entre discurso e a prática curricular. Na maioria das observações evidenciamos uma ação prescritiva de ensino, pautada na transmissão-recepção de conteúdos. Alguns professores demonstram pelas suas falas e pelas suas atitudes que estão restritos aos conteúdos formais e pré-estabelecidos por série e também aos livros didáticos. Em função disso, realizam um ensino fragmentado e descontextualizado.

Apple (1999) aponta como o currículo prescrito favorece a hegemonia cultural dos grupos que detêm o poder econômico, viabilizando diferentes formas de opressão e a dominação desses grupos sobre os outros. Não há uma discussão coletiva sobre como se dá, historicamente a seleção do conhecimento, sobre a maneira como esse conhecimento se organiza e se relaciona na estrutura curricular e, conseqüentemente, o modo como as pessoas poderão compreender o mundo e atuar nele.

Sacristán (2000) observa que o currículo não pode ser somente um conjunto de conteúdos e conhecimentos a serem superados pelo aluno dentro do nível educativo ou modalidade de ensino, ou como programa de atividades planejadas, devidamente sequencializadas, tal como se mostram num manual ou num guia do professor. É necessário que se compreenda o currículo como algo que acontece nas mediações pedagógicas que acontecem no dia-a-dia da escola, em que se devem considerar as singularidades, as subjetividades e as interpretações do fazer daqueles que são agentes diretos no processo educativo no interior da escola e da sala de aula.

Mesmo em alguns momentos sendo apresentados pelos professores uma *prática* que vai além da transmissão de conteúdos, denotando terem superado o problema da fragmentação e reprodução do conhecimento, demonstrou-se que ainda é necessário os professores compreenderem e colocarem em prática um currículo que possibilite ao aluno oportunidades para aprender a pensar, que não se restrinja somente ao programa de conteúdos, mas se transforme em um instrumento de ação política que retrata o conjunto de valores e interesses da sociedade, e como também um complexo de experiências e vivências educativas que contribuem para a construção de saberes dos estudantes.

Ao serem interpelados sobre **como trabalhavam os saberes referentes à realidade parintinense** afirmaram:

Bom, eu vejo que é mais no teórico, pois os assuntos do município é mais no 3º ano (*Lindomar*).

Por meio do folclore, das lendas, dos mitos, da história do Amazonas que é o caminho para falar daqui. Faço uma ligação com arte, faço experiências, dramatização, exposição oral, trabalho contos, produção de textos com eles, pois eu quero que eles apresentem saberes com animação, criatividade (*Anita*).

Eu aproveito datas comemorativas locais, assuntos, por exemplo, agora se fala muito da saída do Davi Assayag do Garantido, aí eu falo sobre o Festival, o desenvolvimento, o comércio, em que ele já contribuiu socialmente e financeiramente para o município. Na minha visão, eu percebo que embora eles sejam pequenos, eu tento colocar essas informações locais para eles (*João*).

Eu tenho tentado trabalhar, não assim em 70%, 80%, um pouco agente trabalha na parte da literatura, das artes e também da língua portuguesa, quando agente faz atividades de produção de textos, que aí vem a questão da prosa, da poesia, trabalhos sobre a cultura local, a produção de desenhos, de imagens, fotografias. Até mesmo nós assistimos vídeo, dvd, que tratam de como é o costume do caboclo. Mas, eu sei que ainda é pouco, mas na medida do possível trabalhamos. Mas acredito que se pudéssemos trabalhar mais, seria bem melhor (*Lucas*).

Dos professores entrevistados, três (03) destacaram em suas falas que trabalhavam esses saberes por meio de temáticas relacionadas ao folclore, a História do Amazonas, datas comemorativas. Ressaltaram que os trabalhos com esses saberes, num exercício prático dos conhecimentos da realidade local, se concretizavam por meio de procedimentos metodológicos, como: atividades de produção de textos, de literatura sobre a cultura local, vídeo-aula, experiências, exposições orais, discussão sobre temas polêmicos do momento, dentre outros.

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

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

Portanto não há como desconsiderar os elementos que constituem uma realidade local no processo dinâmico do ensino escolar. Então, como não aproveitar os diversos saberes dos estudantes, no texto, na música, no desenho, na pesquisa de

campo, nas interferências didáticas, nos conteúdos curriculares predispostos nos livros didáticos? Não há mais lugar para certezas absolutas, deve-se ensinar a flexibilidade, o convívio em grupo, a voz do outro, seus saberes, sua história, para daí então compreender o mais amplo, o abrangente, o universal.

Por outro lado, ao serem indagados se consideravam a **necessidade de ressignificação de sua prática curricular no que se refere à inserção dos saberes locais no currículo escolar** os professores enfatizaram:

Eu acho que sim, pois tem muitas dificuldades, falta de recursos que impedem de acontecer um trabalho que explore mais esses conteúdos. Acho que tenho que melhorar minha prática, mais falta orientação pedagógica, e aí acabamos ficando na mesma (*Lindomar*).

Por um lado sim, pois temos que dar conta de muitas disciplinas e alunos com dificuldades diferentes. Mais tenho procurado em minha prática trabalhar os assuntos do dia-a-dia dos alunos, sempre faço uma ligação desses saberes da nossa realidade com artes, história, português, geografia, dependendo do assunto. Mais é claro que sempre precisamos melhorar, renovar nossas metodologias, pesquisar novos conteúdos, para ir melhorando nossa prática (*Anita*).

Bom, eu acho que como educadores, em meio a tantas mudanças, sempre temos que melhorar, fazer melhor nosso trabalho, dando mais significado aos assuntos. Eu procuro explorar os saberes locais nas atividades que eles fazem, relacionando os conteúdos das disciplinas com as coisas que fazem parte do meio em que eles vivem, mas sei que ainda há muito a fazer (*João*).

Considero que sim, pois, às vezes, nossa prática fica repetitiva, devido à falta de tempo e de material para pesquisar, e até devido ao acúmulo de atribuições que temos na escola. No entanto, procuro fazer um trabalho que tenha significado real para o aluno embora eu reconheça que ainda é muito pouco. Na minha prática curricular, tenho tentado trabalhar, busco explorar esses assuntos da forma que é possível e de modo que os alunos entendam. Mas sei que é preciso fazer muito mais para melhorar a nossa atuação no trabalho com esses conteúdos, pois, como já disse, eles são muito importantes (*Lucas*).

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

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

Uma questão que ficou clara durante a observação e as entrevistas realizadas é que os professores reconhecem a importância dos saberes locais, concordam com a

necessidade de referenciá-los e praticá-los no processo das medições didático-pedagógicas, no entanto ainda não ampliaram o significado desses saberes no currículo com uma intervenção pedagógica. As práticas que se desenvolvem na escola, oriundas das determinações curriculares, articuladas e vivenciadas na organização da escola desconhecem a relevância dessa realidade local, e acabam por caminhar, em sentido contrário, ao que acontece do lado de fora dos seus muros.

Freire (2003) indaga o porquê de não discutir com os alunos a realidade concreta a que deva associar a disciplina, cujo conteúdo se ensina, à realidade agressiva em que a violência é constante e que a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida. Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? E acrescenta que as diferentes áreas do conhecimento escolar e as “disciplinas” curriculares devem contribuir política, social e culturalmente, na compreensão da realidade individual e social a fim de garantir que o educador entenda a realidade local para tentar transformá-la, ser capaz de se expressar por meio da escrita, das artes, da oralidade, das frações matemáticas.

Wagley (1988) em seu livro “Comunidade Amazônica” narra de modo estimulante sobre o vínculo dos habitantes com o lugar - base social comunitária -, os laços de família, a união dos moradores, a assistência recíproca entre as pessoas, a residência em comum, a amizade, o “parentesco espiritual”, a devoção por um santo particular, os episódios engraçados e os acontecimentos que chegam depressa. Essas situações que são inerentes a quem nasce na beira do rio e vive em contato direto com a história do homem amazônico.

Acrescenta que, embora a economia, a religião, a política e outros aspectos de uma cultura estejam interligados e forme parte de um sistema geral de cultura de uma comunidade, cada uma destas comunidades é uma manifestação local, que compartilha sua herança cultural. “É nas comunidades que os habitantes de uma região ganham à vida, educam os filhos, levam uma vida familiar, agrupam-se em associações, adoram seus deuses, têm suas superstições e seus tabus e são movidos pelos valores e incentivos de suas determinadas culturas” (WAGLEY, 1988, p. 44).

Portanto, a escola não opera no vazio: a cultura que ali se produz não cai em mentes vazias, sem significados prévios. A seleção do currículo quando se desliga das vivências extraescolares que rodeiam o aluno, coloca-lhes uma distância entre o que a escola transmite e o que vivem fora dela. A escola seria um espaço muito mais interessante e significativo se acolhesse o conhecimento que os alunos possuem.

Não se quer com isso supervalorizar a cultura que o aluno traz em detrimento da aquisição de outros saberes, mas possibilitar de se ter na sala de aula um espaço de ressignificação de conhecimentos, de produção de novos saberes, de problematização dos diferentes modos de compreender o mundo.

Quanto mais conhecimentos novos se agregam, descontextualizados das práticas sociais locais e das condições concretas de existência, maior a impressão de que nada pode ser feito, reforçando ser necessário integrar o saber teórico dos meios escolares ao saber do senso comum das comunidades. Entender, organizar, discutir

e executar o processo educativo que envolve os saberes locais implica em adotar uma perspectiva histórica, crítica, pois o processo de seleção e organização desses saberes tem vinculação com realidades culturais, políticas e econômicas da sociedade que atuam direta ou indiretamente sobre a escola, sobre a produção de conhecimentos.

Considerações Finais

Quando falamos em cultura, diversidade, conteúdos com referência às manifestações de saberes especificamente do município de Parintins, um local em particular, estamos analisando a realidade por um ângulo que nos incluímos enquanto sujeito atuante desta realidade, pois ao concebermos Parintins como um espaço rico em saberes peculiares e ao mesmo tempo diversos, com todos os conteúdos culturais pelos quais constitui e é constituído enquanto processo dinâmico.

É relevante que as instituições escolares estejam vinculadas aos seus contextos, para, assim, possibilitar ao aluno a compreensão de suas realidades e a comprometer-se com sua transformação. Afinal, os grupos sociais constroem o conhecimento que a escola veicula, dependendo das políticas educacionais, é claro. Esses grupos ordenam discursos, fazem histórias, têm seus hábitos e costumes, têm um determinado modo de se relacionar e de apresentar os discursos na comunidade, e esses discursos refletem a realidade cultural que deve ser valorizada e referenciada pela escola. É nessa perspectiva, que este estudo levantou a necessidade de um novo olhar do fazer docente frente aos saberes locais no currículo escolar.

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

Percebeu-se no estudo a predominância de práticas hierárquicas e burocráticas, de cunho autoritário na elaboração do currículo escolar, relegando ao professor papel meramente executivo. Embora os professores afirmem que procuram trabalhar as temáticas locais articuladas aos conteúdos disciplinares formais, não demonstraram compreender o real sentido e o papel social do currículo escolar frente à necessidade de valorização dos saberes locais, para ir além dos conhecimentos pré-estabelecidos nas propostas curriculares.

Confirmou-se com a pesquisa que é preciso repensar concepções, ressignificar práticas docentes voltadas aos grupos sociais localizados, mostrar a importância das comunidades na construção de saberes e na estruturação dos discursos no currículo escolar. É relevante que o educando valorize, se aproprie e se reconheça no lugar onde é chamado a viver. E este lugar é na Amazônia, mais precisamente em Parintins, Amazonas.

Referências

- APPLE, M. **Conhecimento oficial**: a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis: Vozes, 1999.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. (Coleção Leitura).
- GEERTZ, C. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis, Vozes, 1997, 366 p.
- MACLAREN, P. **Multiculturalismo Crítico**: prospectiva. São Paulo: Cortez, 2000.
- MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Territórios Contestados** – o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, B. S. **Um discurso sobre a ciência**. 9. ed. Porto: Afrontamento, 1997.
- WAGLEY, C. Uma comunidade amazônica. In: _____. **Uma comunidade amazônica**: estudo do homem nos trópicos. 3. ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1988. p. 43-82.