



A Identidade Cultural e Saberes dos Estudantes nos Componentes Curriculares das Escolas Multisseriadas em Presidente Figueiredo – AM

Maria Rutiene Santarém Carneiro¹

Resumo: O referido artigo é parte integrante de uma tese de doutorado intitulada “A Pedagogia Multisseriada da Escola no Campo: A Identidade Cultural e os Saberes dos Estudantes Construídos Pelos Componentes Curriculares em Presidente Figueiredo–Am, de 2013 a 2019”, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Educação da Universidade Del Sol. O objetivo deste estudo consiste em investigar em que medida a identidade cultural e saberes dos estudantes estão nos componentes curriculares das escolas multisseriadas no referido município, situadas na Estrada da Morena e rio Uatumã, todas localizadas em áreas de proteção ambiental. Trata-se de estudo de abordagem qualitativa ancorado no método da complexidade de Edgar Morin, na pesquisa bibliográfica, documental e de campo, onde se analisou os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas, e adotou-se como instrumento de coleta de dados a entrevista semi-estruturada com 5 professores. Os resultados apontam que a identidade local e conhecimentos tradicionais dos discentes Figueiredenses são quase inexistentes dentro do currículo escolar. Contudo, professores apontam a importância da inserção desses elementos nos currículos e práticas pedagógicas do campo. Conclui-se que é possível criar uma Pedagogia multisseriada nas escolas do campo que tenham como base os componentes curriculares que dêem visibilidade a identidade cultural e os saberes dos estudantes em Presidente Figueiredo Amazonas.

Palavras-chave: identidade cultural; saberes dos estudantes; componentes curriculares; escolas multisseriadas.

Health-Related Fitness Profile in Brazilian Adolescents: An Integrative Literature Review

Abstract: This article is an integral part of a doctoral thesis entitled "The Multigrade Pedagogy of School in the Country: The Cultural Identity and Students' Knowledge Built by Curriculum Components in Presidente Figueiredo-Am, from 2013 to 2019", linked to the Postgraduate Program -graduation in Educational Sciences at the University Del Sol. The aim of this study is to investigate to what extent the cultural identity and knowledge of students are in the curricular components of the multigrade schools in that municipality, located on Estrada da Morena and Rio Uatumã, all located in areas of environmental protection. This is a study with a qualitative approach anchored in Edgar Morin's method of complexity, in bibliographical, documental, and field research, where the Political Pedagogical Projects (PPPs) of schools were analyzed, and the data collection instrument was adopted. semi-structured interviews with 5 teachers. The results show that the local identity and traditional knowledge of students from Figueiredenses are almost non-existent within the school curriculum. However, teachers point out the importance of inserting these elements in the curriculum and pedagogical practices in the field. It is concluded that it is possible to create a multigrade Pedagogy in rural schools based on curricular components that give visibility to the cultural identity and knowledge of students in Presidente Figueiredo Amazonas.

Keywords: cultural identity; students' knowledge; curricular components; multigrade schools.

¹ Doutora em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol, Paraguay. ruthiene_santarem@hotmail.com

Introdução

A Educação do Campo no município de Presidente Figueiredo é um desafio e ao mesmo tempo uma possibilidade. O estudo aqui apresentado, é um recorte uma tese de doutorado intitulada “A Pedagogia Multisseriada da Escola no Campo: A Identidade Cultural e os Saberes dos Estudantes Construídos Pelos Componentes Curriculares em Presidente Figueiredo–Am, de 2013 a 2019”, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Educação da Universidade Del Sol.

O objetivo deste estudo consiste em investigar em que medida a identidade cultural e saberes dos estudantes estão nos componentes curriculares das escolas multisseriada do município de Figueiredo – AM, nos anos de 2013 a 2019, situadas na Estrada da Morena e rio Uatumã, todas localizadas em áreas de proteção ambiental.

O estudo emergiu vinculado aos interesses da pesquisadora, bem como, sua atuação profissional, conhecer mais profundamente tal temática e instigar debates a respeito das classes multisseriadas nas escolas em contextos campestres. Para tanto, leva-se em consideração as concepções que envolvem a ideia de complexidade, transdisciplinaridade da mesma forma a inclusão da identidade cultural e os saberes locais para saber em que medida estes podem contribuir para a construção dos componentes curriculares dessas escolas.

A saber, o mesmo encontra-se organizado em cinco seções que se articulam entre si: a primeira apresenta a metodologia empregada no estudo; a segunda discute sobre a cultura como elemento fundamental nas propostas curriculares das escolas do campo da Amazônia, a terceira discorre sobre o currículo e seus componentes, na relação com a escola do campo; a quarta seção apresenta as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo e os elementos básicos do currículo; e finalmente a última seção traz as vozes sobre professores entrevistados sobre a identidade cultural e saberes dos estudantes das escolas multisseriadas nos componentes curriculares em Presidente Figueiredo – AM. Para isso dialogou-se com Stone e Barlow (2006), Almeida (2018); Hage (2005), Arroyo, Caldart e Molina (2011) entre outros teóricos que auxiliaram a compreender a temática em questão; assim como se recorreu a documentos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Brasil, 1996), as Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo instituídas pela Resolução, CNE/CEB 1, de Abril de 2002 (Brasil, 2022), e outros.

Espera-se que esse trabalho possa contribuir com novos estudos e discussões que levem em consideração o homem do campo e o contexto político-histórico-social, na valorização deste

e sua identidade cultural e saberes mediados por um processo educativo na qual a educação seja para todos, se tornando evidente por meio de uma ação orgânica do trabalho intelectual crítico. Os quais se articulam com o dever e o compromisso de retornar à população do campo as contribuições do conhecimento sistematizado por meio da cultura humana, com o desejo de quebrar paradigmas por um ecossistema e uma sociedade mais justa e igualitária.

Metodologia

A metodologia empregada no estudo tem como abordagem a qualitativa, pois está permite o pesquisador estar treinados para observar e isso é diferente de simplesmente ver o fenômeno e a realidade investigada (Hernández Sampieri, 2013). E encontra-se ancorada no método da complexidade de Edgar Morin (2003), pois se entende que:

O ser humano nos é revelado em sua complexidade: ser, ao mesmo tempo, totalmente biológico e totalmente cultural. O cérebro, por meio do qual pensamos, a boca, pela qual falamos, a mão, com a qual escrevemos, são órgãos totalmente biológicos e, ao mesmo tempo, totalmente culturais. O que há de mais biológico – o sexo, o nascimento, a morte – é, também, o que há de mais impregnado de cultura. Nossas atividades biológicas mais elementares – comer, beber, defecar – estão estreitamente ligadas a normas, proibições, valores, símbolos, mitos, ritos, ou seja, ao que há de mais especificamente cultural; nossas atividades mais culturais – falar, cantar, dançar, amar, meditar – põem em movimento nossos corpos, nossos órgãos; portanto, o cérebro. (Morin, 2003, p. 40).

Partindo desse pressuposto considerou que através do estudo é possível criar uma rede de conhecimentos a partir do local, do ser humano, da cultura e dos saberes que se apresentam de forma complexa em suas múltiplas dimensões que envolvem sujeito e objeto de forma conectada e ao mesmo tempo interdependente.

A pesquisa envolveu a realização da pesquisa bibliográfica num primeiro momento realizada por meio de uma revisão de literatura para dar sustentabilidade ao estudo, uma vez que está visa: 1. Detectar conceitos-chaves que não havíamos pensado; 2. Termos ideias em relação a métodos de coleta de dados e análise, para sabermos como foram utilizados por outras pessoas.; 3. Ter em mente os erros que os outros cometeram anteriormente.; 4. Conhecer diferentes maneiras de pensar e abordar a formulação; e 5. melhorar o entendimento dos dados e aprofundar as interpretações. (HERNÁNDEZ SAMPIERI, 2013).

Também se contou com a Análise documental, onde se analisou documentos da SEMED/ Presidente Figueiredo, tais como proposta curricular e os PPPs das escolas do campo. A análise documental é uma fonte muito valiosa de dados qualitativos são os documentos, os

materiais e os artefatos diversos. Eles podem nos ajudar a entender os fenômenos centrais do estudo. Eles são produzidos e narrados praticamente pela maioria das pessoas, grupos, organizações, comunidades e sociedade, ou fazem um resumo sobre histórias e status atuais. Servem para que o pesquisador conheça os antecedentes de um ambiente, as experiências, vivências ou situações e como é o seu dia a dia. (HERNÁNDEZ SAMPIERI, 2013).

Adotou-se como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturadas com 5 professores de escolas multisseriadas campestres do localizadas no município de Presidente Figueiredo – AM, nos anos de 2013 a 2019. Para Hernández Sampieri (2013, p. 425) a Entrevista “é definida como uma reunião para conversar e trocar informação entre uma pessoa (o entrevistador) e outra o entrevistado ou outras (entrevistados)”.

Vale ressaltar que para realizar este estudo dessa natureza não seria possível envolver todas as escolas campestres do município de Presidente Figueiredo, por isso, delimitou-se da seguinte forma, foram selecionadas em primeiro as escolas que possuem classes multisseriadas, estejam localizadas no campo e especificamente as que estão localizadas em reservas de desenvolvimento sustentável.

A Cultura como Elemento Fundamental nas Propostas Curriculares das Escolas do Campo da Amazônia

A cultura desde os primórdios está em todas as atividades humanas, por isso, é impossível falar de currículo sem antes conhecer a cultura e os saberes que possuem os povos do campo, a cultura está relacionada a códigos simbólicos de toda uma sociedade, ela é expressão mais significativa de um povo. A ideia de Forquin (1993) sobre cultura é a seguinte:

Essencialmente, um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições de valores e símbolos, constituídos ao longo de gerações humanas e característicos de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo [...] a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas, reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação, através do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma “tradição docente” que a cultura se transmite e se perpetua: a “educação” realiza a cultura como memória viva, reativação humana. Isto significa que neste primeiro nível muito geral e global de determinação, educação e cultura aparecem como duas faces, rigorosamente recíprocas e complementares, de uma mesma realidade: uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra. (Forquin, 1993, p. 12-13).

No Amazonas a diversas culturas se entrelaçam à educação, convive-se com pessoas oriundas de lugares variados as quais carregam consigo suas matrizes culturais sejam elas

indígenas, africanas e outras, toda essa diversidade não pode ficar separada da educação e deve estar dentro das propostas curriculares.

Vale ressaltar que não é possível pensar em uma proposta curricular sem se voltar para cultura local e todos os elementos envolvidos, pois o currículo como elemento pedagógico o é também cultural e sendo cultural, também o é pedagógico. É o que afirma Fourquim (1989 *apud* Canen e Moreira, 2001, p. 46) “A educação supõe, portanto, não apenas uma reprodução do saber e da (s) cultura (s), mas também uma produção de novos saberes e novas expressões culturais.” O currículo que se pretende em uma escola precisa ser cultural, já que para escola fazer sentido ao discente este precisa se identificar nela. Nessa perspectiva Fourquim (1993) afirma:

O pensamento pedagógico contemporâneo não pode se esquivar de uma reflexão sobre a questão da cultura e dos elementos culturais dos diferentes tipos de escolhas educativas, sob pena de criar superficialidade. Ele se encontra, na verdade, na situação paradoxal de não poder dispensar a ideia de cultura, mas tão pouco de poder utilizá-la como um conceito claro e operatório. Elucidar estas questões dos fundamentos e das implicações culturais da educação é hoje sem dúvida uma tarefa que só pode ser perseguida de modo indireto e fragmentário, mas que de qualquer modo vale apenas ser perseguida de modo indireto e fragmentário, mas que de qualquer modo vale apenas ser perseguida, pois que é a justificativa fundamental do empreendimento educativo que através dela, está em jogo (Fourquim, 1993, p. 3).

A cultura elemento fundamental dentro da proposta curricular das escolas do campo, pois esta deve necessariamente expressar as matrizes culturais do local no qual a escola está inserida, no sentido de dar visibilidade ao homem do campo e tornar o ensino mais significativo, fazendo com isso com que as futuras gerações tenham orgulho do lugar onde vivem contadas a por meio da história das sociedades local.

Como parte de um projeto de nação humanizada a Educação do Campo de fato contrapõe-se ao projeto neoliberal para a educação, a proposta prevê uma escola como espaço de transformação social, refletindo-se os conteúdos em diálogo permanente com os problemas sociais do cotidiano das comunidades. O caráter emancipador é presente na proposta pedagógica da educação do campo, os conhecimentos espontâneos que as crianças possuem são respeitados e valorizados assim como os saberes tradicionais dos idosos e toda sua historicidade. Da mesma forma legislação educacional reafirma seu compromisso com a cultura desde a Constituição Federal de 1988.

Segundo esta, em relação a cultura o Art. 210 da Constituição Federal 1988, assevera que 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. Cabe

salientar que esse documento traz em seu bojo um grande avanço, pois pela primeira vez na história a cultura fez parte uma constituição federal. Cabe ressaltar, que o poder público decidiu priorizar ações que garantissem os direitos culturais estabelecendo uma sessão voltada aos direitos culturais do cidadão.

A Sessão II da Cultura que traz em seu Art. 215. “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.” (Brasil, 2016, p. 126).

Fazendo uma reflexão a respeito do que outorga a Constituição Federal de 1988 aos cidadãos brasileiros, percebe-se que, embora garanta o acesso aos bens culturais, tudo isso não foi capaz de promover políticas públicas que facilitem a sociedade o acesso a esse patrimônio, sabe-se que na maioria das vezes esses direitos ficam relegados a uma pequena parcela da sociedade, além disso, essa cultura se restringe a lazer e diversão.

Além disso, a LDB 9394/ 96 estabelece em seu Art. 3º que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância, bem como determina no Art. 26. Que os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

Analisando o que esclarecem as referidas Leis a respeito da inclusão da cultura nas propostas curriculares escolares, percebe-se ainda uma morosidade em se fazer cumprir o que determinam as leis do estado, principalmente em relação a igualdade de condições, as populações que vivem no campo são privadas de direitos básicos, arte, cultura, educação e saúde, cabe esclarecer que em relação aos currículos, segundo professores, alunos e a própria secretaria de educação, não há um currículo específico para estas escola que levem em consideração a cultura local, o currículo é o mesmo para escolas do campo e cidade.

Segundo (Hidalgo, Cogo, et al., 2001).

Falar do conceito de cultura exige que recuemos muito no tempo, quase no início mesmo de nossa própria história, onde já encontramos caracterizado um mundo, o mundo cultural, diante de outro diferente e oposto, o mundo da natureza: universos que fazem fronteira com outros estados individuais e coletivos correspondentes, o civilizado e o natural, como formas alternativas e possíveis de vida. Importa, no entanto, observar

que embora entre os extremos dessa dualidade cultura/natureza por vezes se interpõe uma separação ou uma harmonia, o que constitui o verdadeiro problema é a busca, por parte do homem, da paz da vida natural diante do desassossego da vida civilizada que com sua artificialidade, impede o homem de realizar. (Hidalgo, Cogo, et al., 2001, p. 47).

O currículo é um instrumento pedagógico, por isso é também cultural é o documento norteador das ações escolares, logo, não se pode pensar em currículo sem conhecer a comunidade na qual a escola está inserida, sua cultura seus modos de vida. Na concepção de Almeida em sua Tese de doutorado (Almeida, 2018, p. 42): “A Escola do Campo, não é um todo orgânico separado do sistema educacional, ela possui uma identidade uma existência característica.” Além disso, o currículo é entendido como um conjunto de práticas articuladas que norteiam a escola, além de ser um elemento pedagógico cultural, logo, não se pode conceber um currículo sem levar em consideração a cultura, pois dessa forma as aulas seriam desarticuladas e sem significados para os alunos.

Em relação ao conceito de cultura Santos (1983, p. 23) afirma que:

Cultura é palavra de origem latina e em seu significado original está ligada às atividades agrícolas. Vem do verbo latino *colere* que quer dizer cultivar. Pensadores romanos antigos ampliaram esse significado e a usaram para se referir ao refinamento pessoal, e isso está presente na expressão cultura da alma. Como sinônimo de refinamento, sofisticação pessoal, educação elaborada de uma pessoa, cultura foi usada constantemente desde então e é até hoje (Santos, 1983, p. 23).

O conceito de cultura é muito variado dependendo do local, em especial nas comunidades ribeirinhas do interior do Amazonas esse conceito possui uma grande diversidade entre os mais comuns estão às danças indígenas, rezas, comidas típicas, elementos caboclos, lendas, pintura etc., já em outros lugares esse conceito possui outras variações. Nesta perspectiva, Hidalgo, Cogo, et al., (2001):

Devemos levar em consideração que a cultura é o resultado de o que o homem faz, produz para construir sua existência. Em sentido antropológico, cultura é tudo o que o homem faz seja na esfera material ou espiritual, seja na esfera do pensamento ou da ação. A cultura exprime as variadas formas pelas quais os homens estabelecem relações entre si e com a natureza: como constroem abrigos para se protegerem das intempéries, como organizam suas leis, costumes, punições, como se alimentam, casas e têm filhos, como concebem o sagrado e como se comportam diante da morte (Hidalgo, Cogo, et al., 2001).

Os povos do campo oriundos de diversos lugares do país possuem uma relação própria com a natureza intermediada por costumes, culturas, saberes, diferentes modos de vida, símbolos, danças, brincadeiras, músicas, comidas, mitos, histórias fantásticas e outros que não

podem ser ignorados. Assim, os componentes curriculares devem dialogar com estes elementos próprios da população ribeirinha, para que estes sejam entendidos e respeitados, sabe-se que não há uma única cultura, por isso cada currículo precisa estar centrado no homem amazônico e seus processos socioculturais.

A cultura desde os primórdios está em todas as atividades humanas, por isso, é impossível falar de currículo sem antes conhecer a cultura e os saberes que possuem os povos do campo, a cultura está relacionada a códigos simbólicos de toda uma sociedade, ela é expressão mais significativa de um povo. É o que afirma David W Orr em seu prólogo (Stone e Barlow, 2006).

A descoberta mais importante dos dois últimos séculos é a de que estamos todos juntos num mesmo experimento frágil, vulnerável aos acontecimentos, ao julgamento equivocado, a visão estreita, à ganância e à má fé. Apesar de separados em nações, tribos, religiões, etnias, línguas, culturas, políticas, nós estamos todos juntos numa aventura que se iniciou em épocas imemoriais, mas que no futuro não irá além de nossa capacidade de reconhecer que somos – como definiu Aldo Leopold – Membros de uma comunidade biótica (Stone e Barlow, 2006, p. 09).

As populações campesinas oriunda de diversos lugares do país possuem costumes, culturas, saberes próprios e diferentes modos de vida representados por símbolos, danças, brincadeiras, músicas, comidas, mitos, histórias fantásticas e outros que não podem ser ignorados, vivem em um meio biótico e convivendo com um grande número de espécie biótica, se utiliza deles para sobreviver, nesse caso é preciso que os componentes curriculares dialoguem com tais elementos, que estes reconheçam a importância destes para o equilíbrio ambiental, bem como tudo que foi repassado por meio da vivencia com as pessoas da comunidade e isso inclui o modo de vida da população, os saberes sobre tudo: pesca, caça, preservação, cuidado alimentação e tudo está interligando contribuindo para um equilíbrio ambiental, assim é válido pensar que não há uma única cultura e nem uma cultura superior ou inferior, por isso cada currículo precisa estar centrado no homem amazônico e seus processos biológicos e socioculturais.

No pensamento de Morin, Ciurana e Motta (2003):

A educação deve reforçar o respeito pelas culturas, e compreender que elas são imperfeitas em si mesmas, à imagem do ser humano. Todas as culturas, como a nossa, constituem uma mistura de superstições, ficções, fixações, saberes acumulados não-criticados, erros grosseiros, verdades profundas, mas essa mescla não é discernível em primeira aproximação e é preciso estar atento para não classificar como superstições saberes milenares, como, por exemplo, os modos de preparação do milho no México, que por muito tempo os antropólogos atribuíram a crenças mágicas, até que se descobriu que permitiam que o organismo assimilasse a lisina, substância nutritiva que, por muito

tempo, foi seu único alimento. Assim, o que parecia “irracional” respondia a uma racionalidade vital (Morin, Ciurana e Motta, 2003, p. 105).

O respeito pela cultura deve ser o papel fundamental da escola não importando se esta é superior ou inferior é preciso respeitá-la, as escolas multisseriadas em sua maioria reproduzem uma proposta curricular urbanocêntrica, os professores e alunos não participam de sua construção, logo, o que os alunos aprendem é reproduzir o que estão em manuais e livros, suas culturas e modos de vida não fazem parte desse currículo, ou seja, a educação que se promove dentro das escolas é feita por uma classe dominante que não se adequa a realidade do local na qual está inserida é preciso ver o homem do campo a partir de sua realidade amazônica, sem negligenciar outras culturas, outros saberes e modos de vida.

Segundo Fraxe (2004, p. 295) “No ambiente rural, especialmente ribeirinho, a cultura mantém sua expressão mais tradicional, mais ligada a conservação de valores decorrentes de suas histórias. A cultura está mergulhada num ambiente onde predomina a transmissão oralizada”. A cultura vai se perpetuando e se modificando conforme o contato com outras pessoas, outras culturas, através da interação. É o que Martins (2016):

[...] 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 sociedades, os sistemas educacionais e os currículos. (Martins, 2016, p. 38).

Isso tudo nos levou a refletir sobre o currículo por ser uma temática que vem gerando grandes debates na escola, seja na construção do Projeto Político Pedagógico, na implementação da nova Base Comum Curricular e nas propostas curriculares das escolas, assim é necessário investigar em que medida a identidade cultural e os saberes dos estudantes das escolas campesinas possuem elementos importantes que podem ser a base da construção dos componentes curriculares em Presidente Figueiredo – AM. Esses elementos podem estar representados em alguns elementos como afirma (Almeida, 2018, p. 65):

O homem não herda cultura só biologicamente, o que acontece é uma influência dos fatores culturais na conformação de estrutura biológica, cognitiva do organismo humano, certo determinismo de ecossistêmica, que influencia na percepção e na criação do mundo. O humano existe no conviver, na inter-relação do falar do se emocionar que é o conversar. (Almeida, 2018, p. 65).

O Campo é um lugar vivo de inter-relações, no qual, as pessoas possuem modos de vida peculiares, logo os currículos das escolas multisseriadas devem estabelecer relações com seus iguais natureza, terra, água, etc., bem como, expressar a identidade dos camponeses. Por isso, este deve levar em conta os sujeitos, suas matrizes culturais, seus modos de vida e principalmente sua realidade. Nesse sentido:

[...] entendida como produção e criação da linguagem... dos instrumentos de trabalho, das formas de lazer, da música, da dança, dos sistemas de relações sociais,” a cultura é “o campo no qual a sociedade inteira participa elaborando seus símbolos e seus signos, suas práticas e seus valores, definindo para si o possível e o impossível, a linha do tempo (passado, presente, futuro), as distinções do interior do espaço, os valores, como o verdadeiro e o falso, o belo e o feio, o justo e o injusto, a noção de lei, e, portanto, do permitido e do proibido, a relação com o visível e o invisível, com o sagrado e com o profano, tudo isso passa a constituir a cultura no seu todo (Chauí, 1989, p. 51).

O homem amazônico apresenta traços muito marcantes de sua cultura, no modo de falar, no modo de se relacionar com as pessoas, seu modo de vida, seus saberes, os quais vão sendo transmitidos de pai para filho, ou seja, há uma influência dos fatores culturais e sociais que vão sendo perpetuados de geração a geração. A esse respeito Hage (2005) afirma:

[...] a Amazônia apresenta como uma de suas características fundamentais a “heterogeneidade”, que se expressa de forma bastante significativa no cotidiano da vida, do trabalho e das relações sociais, culturais e educacionais dos sujeitos que nela habitam, heterogeneidade essa, que deve ser valorizada e incorporada nos processos e espaços de elaboração de políticas e propostas educacionais para a região. (Hage, 2005, p. 61).

As populações do campo possuem especificidades próprias, elementos importantes que fazem parte de sua realidade, cultura, singularidades únicas no local em que habitam, possui valores crenças e saberes que podem ser a base da construção de suas propostas curriculares.

O Currículo e Seus Componentes na Relação com a Escola do Campo

Os povos do campo sempre foram esquecidos pelas legislações até a Constituição Federal de 1988 que garantem o Ensino Fundamental a toda população e é aí que se dá início ao desenvolvimento da educação do campo. A partir da LDB 9394/96 os povos do campo passaram a ganhar visibilidade por meio das duas leis:

Reconhece, em seus artigos. 3º, 23, 27 e 61, a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, romper com um projeto global de educação para o país. A ideia de mera adaptação é substituída pela de adequação, o que significa levar em conta, nas finalidades, nos conteúdos e na metodologia, os processos próprios de

aprendizado do estudante e o que é específico do campo. Permite, ainda, a organização escolar própria, a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas. (Brasil, 2007, p. 16).

Segundo as Diretrizes Curriculares Operacionais da Educação do Campo as escolas devem adequar-se às necessidades dos povos do campo, através de uma proposta curricular específica, tanto na parte dos conteúdos, quanto na parte diversificada (BRASIL, 2002). Isso porque a palavra do campo representa muito mais que espaço geográfico, uma postura ideológica que tem em sua essência a luta do homem campo e seus direitos contra a segregação sofrida durante anos, seja pelos ribeirinhos, indígenas, caiçaras, enfim todos aqueles que vivem nas áreas rurais e lutam por políticas públicas que possam dar a estes, visibilidade.

A organização pedagógica e os currículos devem ser voltados para a concepção de campo no âmbito das classes multisseriadas, ressignificação de saberes e práticas sem deixar de lado suas especificidades e seu tempo histórico. Nesse sentido, questiona-se currículo das escolas da sede agregam valor ao currículo das escolas do campo? Segundo Fernandes (2008):

Os sujeitos que trabalham e vivem do campo e seus processos de formação pelo trabalho, pela produção de cultura, pelas lutas sociais, não têm entrado como parâmetros na construção da teoria pedagógica e muitas vezes são tratados de modo preconceituoso, discriminatório a realidade desses sujeitos não costuma ser considerada quando se projeta um desenho de escola (Fernandes, 2008, p. 73-74).

Cabe esclarecer que mesmo os documentos oficiais determinem o que deve ser praticado no currículo percebe-se, ainda, a prevalência de um documento que privilegia os conteúdos tradicionais com o objetivo de preparar alunos para o mercado de trabalho e para as avaliações externas. A cultura, a identidade, os saberes locais que deveriam fazer parte deste, ainda são relegados a segundo plano a escola tem outras prioridades. De acordo (Sacristán, 2013, p. 10) “A escola “sem conteúdos” culturais é uma ficção, uma proposta vazia, irreal e irresponsável. O currículo é a expressão e a concretização do plano cultural que a instituição escolar torna realidade dentro de determinadas condições que determinam esse projeto”.

Formar o aluno dentro de uma cultura local, em suas diversidades de saberes não é tarefa fácil, pois requer um professor mais comprometido com processo ensino aprendizagem, que esteja envolvido com o cotidiano da comunidade conheça as peculiaridades e não negue o conhecimento de seus alunos e muito menos os trate como inferiores, mas sim que os formem para transformação social e humana, tudo isso é muito desafiador ao professor, mas importante e muito significativo.

Segundo o coordenador pedagógico da SEMED é urgente o foco na Formação dos Professores e das Professoras para se fazer jus ao que se pretende como construção de uma escola do campo de qualidade para o município de Presidente Figueiredo. Para que isso seja efetivado é preciso um Grupo que reflita, elabore, forme e consolide essa nova Educação às competências e às habilidades propostas pela BNCC.

É o que assevera Sacristán (2013, p. 23-24) “A importância fundamental do currículo para escolaridade reside no fato de que ele é a expressão do projeto cultural e educacional que as intuições de educação dizem que irão desenvolver com os alunos (e para eles) aquilo que consideram adequado.” Cabe esclarecer que o currículo vai muito além do que é colocado em documentos oficiais, é no cotidiano que se percebe a relação professor-aluno, a relação aluno-aluno, a relação família-escola, tudo isso não está explícito em papéis oficiais da escola, mas se sabe que faz parte do currículo. É o que afirma Pinheiro (2015):

Não estamos afirmando que o currículo escolar se limita a uma grade curricular com um conjunto de conteúdos e disciplinas distribuídas em séries, anos sequenciais e cargas horárias estabelecidas para alunos e professores. “O currículo não se constitui numa base curricular para um determinado curso ou uma listagem de conhecimentos e conteúdo para serem ensinados na sala de aula”. (MENENGOLLA; SANT’ ANNA, 1991, P.50. Referimo-nos a um currículo que se constitui como um território conflituoso, de disputa, contestação e poder (Pinheiro, 2015, p. 194).

Currículo é a identidade da escola e da comunidade é preciso ver nesse currículo a manifestação da raiz cultural local, é isso que Apple, (2006) citado por Pinheiro (2015) assevera:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que de algum modo aparece nos textos nas salas de aulas de uma nação. Ele é sempre parte de uma visão seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É um produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam o povo. (Pinheiro, 2015, p. 195).

Desta forma, a legislação da educação que norteia a articulação da formação discente com a cultura, os saberes locais, valores, normas e rituais pertencentes a cultura local e regional é fundamental, contudo, ainda não garante suas efetividades nas escolas rurais. Pois, o que se percebe nos documentos oficiais das escolas multisseriadas em Presidente Figueiredo é uma seleção de conteúdos voltados para os alunos em geral do município e que não levam em consideração as especificidades das escolas do campo. Dentro dessa proposta, o que se percebe são conteúdos específicos cobrados nas avaliações externas, juntamente com os livros didáticos distantes da realidade do aluno.

Ainda sobre esta temática a Resolução 07 de 14 de dezembro de 2010 do CNE/CEB que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais em seu Artigo 40 assevera que:

Art. 40 O atendimento escolar às populações do campo, povos indígenas e quilombolas requer respeito às suas peculiares condições de vida e a utilização de pedagogias condizentes com as suas formas próprias de produzir conhecimentos, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

§ 1º As escolas das populações do campo, dos povos indígenas e dos quilombolas, ao contar com a participação ativa das comunidades locais nas decisões referentes ao currículo, estarão ampliando as oportunidades de:

I – Reconhecimento de seus modos próprios de vida, suas culturas, tradições e memórias coletivas, como fundamentais para a constituição da identidade das crianças, adolescentes e adultos;

II – Valorização dos saberes e do papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo, seu ambiente natural e cultural, assim como as práticas ambientalmente sustentáveis que utilizam; (Brasil, 2010).

Respeitar o que prescreve a legislação requer aceitar a diversidade em que estamos inseridos, os saberes específicos a cultura os modos de vida da população ribeirinha sem tratá-la como inferior. Respeitar o outro é entender que cada ser humano é único e deve ser ouvido e respeitado e valorizado em sua subjetividade. Esse respeito requer que sua voz seja ouvida dentro e fora da sala de aula.

Segundo, Silva (2010), o inglês Willian Pinar deu uma inovada no significado do latim *curriculum*:

Ele destaca essa palavra, significando originalmente ‘pista de corrida’, deriva do verbo *currere*, em latim correr. É antes de tudo, um verbo, uma atividade e não uma coisa, um substantivo. Ao enfatizar o verbo, deslocamos a ênfase da ‘pista de corrida’ para o ato de ‘percorrer a pista’. É como atividade que o currículo deve ser compreendido – uma atividade que não se limita a nossa vida escolar, educacional, mas a nossa vida inteira. (Silva, 2010, p. 43)

O que se observa com esse novo conceito de currículo é que o autor vincula o conhecimento escolar com a história de vida do discente e o seu desenvolvimento intelectual e profissional. Nesse sentido, Arroyo, Caldart e Molina trazem a mesma configuração de currículo, quando afirmam que não se deve organizar a escola para um mero local de transmissão de conhecimento. Assim sendo: (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2011) em relação ao currículo das escolas do campo:

O currículo é o jeito de organizar o processo educativo na escola. É diferente, portanto, organizar uma escola entendendo-a como mero local de transmissão de conhecimentos teóricos, ou como verdadeiro centro de formação humana. [...] é preciso rever os tempos e espaços que têm constituído o dia a dia de nossas escolas. Não há como imaginar aulas estanques e inanimadas, como principais meios pedagógicos para ajudar, por exemplo,

na implementação de novos processos produtivos no campo. É preciso pensar em um ambiente educativo que combine múltiplas atividades voltadas às diversas dimensões de formação da pessoa. (Arroyo, Caldart e Molina, 2011, p. 56)

Vale ressaltar, que no município há um currículo, apenas, que abrange toda rede municipal de ensino, não há um currículo específico para as escolas ribeirinhas, além disso, os professores em sua maioria falam de currículo, como se este fosse, apenas, os conteúdos a serem ensinados, e nas falas os professores demonstram pouco conhecimento sobre currículos, identidade cultural e saberes do homem do campo. Nas palavras de Arroyo, Caldart e Molina (2011) sobre currículo para as escolas do campo eles propõem que:

Uma escola do campo precisa de um currículo que contemple necessariamente a relação com o trabalho na terra. Trata-se de desenvolver o amor a terra e ao processo de cultivá-la, como parte da identidade do campo, independente das opções de formação profissional, que podem ter ou não, como ênfase, o trabalho agrícola. (Arroyo, Caldart e Molina, 2011, p. 57).

Vale ressaltar que os autores destacam a importância da relação do trabalho com a terra, segundo: Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 57): “uma escola do campo precisa de um currículo que contemple necessariamente a relação com o trabalho na terra. Como parte integrante do currículo das escolas do campo, o discurso dos professores foca neste trabalho é que o currículo deve representar os anseios da comunidade e sua relação com cotidianos dos comunitários, mas, ao mesmo tempo há uma contradição quando se dá mais importância ao livro didático do que o trabalho com a realidade dos discentes, lógico, que é o livro didático é uma importante ferramenta de apoio pedagógico, contudo, a ênfase maior deve estar nas práticas que articulem teoria e prática. Em relação a currículo e em consonância com as ideias de (MOREIRA, 2008):

[...] estamos entendendo currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e contribuem para construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. (Moreira, 2008, p. 18).

É válido esclarecer que não se pretende fechar uma ideia sobre currículo, por se entender que este tem um conceito bem mais abrangente do que se pode definir, por estar vinculado a toda e qualquer estruturação, organização, realização das atividades educativas é o que afirma Pacheco 2005 citado por (Ferraço, 2015).

[...] O currículo se define, essencialmente, pela sua complexidade, em que tudo é tecido junto o tempo todo, ou seja, trata-se de um conceito que não tem sentido unívoco, pois se situa na diversidade de relações de forças e conceitos em função das noções que se

adotam, o que implica, por vezes alguma imprecisão cerca da natureza e do âmbito do currículo. (Ferraço, 2015, p. 9).

Em se tratando de educação do campo, quando se pensa em currículo deve-se levar em conta toda diversidade e interculturalidade presente nas comunidades, o cotidiano, seus modos de vida e suas lutas, vale ressaltar, ainda que, não há por parte dos gestores municipais uma preocupação com os currículos das escolas do campo, nesse sentido, não há como cobrar dos educadores, ações voltadas para realidade do povo camponês.

Segundo Mesquita, Sá e Leal (2012) “É no cotidiano das relações de trabalho, convívio social e com a natureza que os homens do campo constroem suas identidades e criam suas crianças, que, como, sujeitos históricos, são determinados por um conjunto de relações sociais, econômicas e culturais da sociedade em que vivem.”

É importante que ao construir um currículo voltado para as classes multisseriadas do campo, todas essas especificidades façam parte do currículo, a comunidade precisa participar das discussões coletivas para implementação deste, só assim estará se dando a oportunidade ao homem, a mulher e aos diferentes grupos étnicos- raciais que vivem e trabalham no campo em buscar a transformação social que sua comunidade tanto almeja.

A educação do campo tem elementos fundamentais que podem ser a base do currículo, mas é fundamental que haja um ensinamento, como acontece com o Programa de Alfabetização ecológica de En’ owkin Centre (Stone e Barlow, 2006):

[...] procura reconstruir um caminho que ensine como a família, a comunidade e a terra precisam interagir para celebração e o reconhecimento da dádiva da vida. [...] significa que precisamos encontrar modos de integrar habilidades acadêmicas e práticas num currículo, demonstrando princípios de colaboração, compartilhamentos e uso sustentável da terra. Significa que temos que trabalhar para impregnar toda educação com oportunidades para famílias e comunidades criarem sistemas sustentáveis. Significa programas que sempre deem lugar ao ritual e ao reconhecimento do indivíduo dentro da família e da comunidade. Significa um currículo voltado para experiência da felicidade por meio do serviço significativo e da colaboração como prazeres supremos. Significa que os mais velhos, os pais e os membros da comunidade estão continuamente engajados em todos os aspectos dos programas e projetos para garantir a plena participação de todos. (Stone e Barlow, 2006).

Nesse sentido, esses elementos são considerados fundamentais para um currículo voltado para os povos do campo, além de outros conhecimentos relacionados à realidade dos alunos: pesca, agricultura, caça, meios de sobrevivência, sustentabilidade, entre outros. Nesse sentido, tanto coordenadores, como professores concordam que elementos do cotidiano dos camponeses devem fazer parte dos currículos. Segundo Molina e Jesus (2004):

Pensar a educação vinculada à cultura significa construir uma visão de educação em uma perspectiva de longa duração, ou seja, pensando em termos de formação das gerações. E isto tem a ver especialmente com a educação de valores. A Educação do Campo, além de se preocupar com o cultivo da identidade cultural camponesa, precisa recuperar os veios da educação dos grandes valores humanos e sociais: emancipação, justiça, igualdade, liberdade, respeito à diversidade, bem como reconstruir nas novas gerações o valor da utopia e do engajamento pessoal a causas coletivas, humanas. (Molina e Jesus, 2004, p. 21)

É esse o sentido que se deve dar a educação do campo, que esta promova a consciência crítica e esteja voltada para os sujeitos de direito, dando a estes a oportunidade de coletivamente lutar por seus direitos, para que sua cultura seja respeitada e estes possam continuar vivendo do trabalho com a terra.

Em se tratando de cultura (Arroyo, Caldart e Molina, 2011) enfatizam:

[...] nossos currículos devem trabalhar melhor o vínculo entre educação e cultura, no sentido de fazer da escola um espaço de desenvolvimento cultural, não somente dos estudantes, mas das comunidades. Valorizar a cultura dos grupos sociais que vivem no campo; conhecer outras expressões culturais; produzir nova cultura, vinculada ao desafio do tempo histórico em que vivem educadores e educandos e às opções sociais em que estão envolvidos. (Arroyo, Caldart e Molina, 2011, p. 57).

Em algumas escolas já se percebe, também o início de um trabalho por meio de experiências voltadas para os saberes tradicionais e bem como a preservação e agricultura familiar, os projetos são propostos pela SEMED, mas é preciso vincular esses trabalhos ao currículo, todas as comunidades ribeirinhas, professores, organizações sindicais, movimentos sociais devem engajar-se nessa luta.

Nesse sentido, os referenciais para educação do campo trazem grandes contribuições a respeito dos currículos do campo, (Brasil, 20004):

A educação do campo deve compreender que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, têm nomes e rostos, lembranças, gêneros, raças e etnias diferenciadas. Cada sujeito individual e coletivamente se forma na relação de pertença à terra e nas formas de organização solidária. Portanto, os currículos precisam se desenvolver a partir das formas mais variadas de construção e reconstrução do espaço físico e simbólico, do território, dos sujeitos, do meio ambiente. O currículo precisa incorporar essa diversidade, assim como precisa tratar dos antagonismos que envolvem os modelos de agricultura, especialmente no que se refere ao patenteamento das matrizes tecnológicas e à produção de sementes. Incorporar não somente ao currículo, mas ao cotidiano da escola, a cultura da justiça social e da paz é tarefa fundamental para um projeto político de educação do campo que se pretenda emancipatório. (Brasil, 20004, p. 37).

Desta forma, os referenciais reafirmam a necessidade de que o educador conheça a história dos povos que vivem nas comunidades ribeirinhas, suas lutas seus modos de viver, seu

trabalho enquanto agricultor, pescador, sua cultura, suas crenças, para que consigam trazer a eles novos conhecimentos e que estes sejam úteis ao coletivo da comunidade. Nesse sentido, Caldart (2011) sugere:

Na perspectiva de construção da identidade camponesa no desenvolvimento de uma compreensão crítica de mundo e com forma de “trazer” a comunidade para o interior da escola, uma possibilidade é transformar-se em um centro cultural. Para isso, entre outras iniciativas, podem ser destacadas a instituição de grupos culturais (como feiras científicas, mostras culturais, e festas regionais) e abertura do espaço da escola para reuniões e atividades da comunidade e dos movimentos sociais. (Caldart, 2011, p. 37).

É importante destacar, ainda, que os povos do campo têm tradições como festas religiosas, rituais, danças, místicas e estas temáticas devem ser contempladas nos currículos de forma interdisciplinar ou transdisciplinar, para tanto, fazer um trabalho no sentido de resgatar e se envolver nas atividades cotidianas da comunidade é tarefa do professor, essa metodologia trará um ensino mais significativo para o discente e traz para dentro da escola a presença da comunidade, essas ações não devem estar presentes na escola, apenas, em forma de conteúdos curriculares, mas com um direito garantido aos povos do campo e uma necessidade de preservação da cultura para as futuras gerações.

De acordo com Thomaz 2000 citado por Santos e Almeida (2012) a partir do momento que nos encontramos com costumes diversos, é necessário à capacidade de entendê-los e dar-lhes um sentido:

[...] a cultura se refere à capacidade que os seres humanos têm de dar significado às suas ações mundo que os rodeia. A cultura é compartilhada pelos indivíduos de um determinado grupo, não se referindo, pois a um fenômeno individual [...]. O homem, porém, é um ser social, o que dizer que compartilha com outros homens formas de agir e de pensar – pensar sobre o mundo e sobre as próprias ações – que são compartilhadas por um dado agrupamento humano em qualquer época e qualquer lugar que constitui o objeto privilegiado da antropologia. (Santos e Almeida, 2012, p. 151).

É por meio da cultura que se conhece a história social do ser humano, por esta dialogam passado e presente por meio da tessitura de tal diálogo se conhece a identidade de dos antepassados das pessoas que vivem hoje nas comunidades.

As Diretrizes Operacionais da Educação do Campo e os Elementos Básicos do Currículo

Na região norte a Educação do campo é específica para povos ribeirinhos, agricultores, pecuaristas, caiçaras, extrativistas e pescadores que vivem pelos diferentes lugares do interior

do Amazonas, assentados pela Reforma Agrária, trabalhadores rurais, povos que vivem da floresta e na floresta, indígenas, trabalhadores da área do turismo e outros que tiram sua subsistência do trabalho no campo.

As Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo instituídas pela Resolução, CNE/CEB 1, de Abril de 2002 em seu parágrafo único assevera:

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (Brasil, 2002, p. 1).

Todos os aspectos elencados acima compõem um conjunto de princípios e procedimentos, que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais. Essa resolução CNE/CEB N°. 01 de 03 de abril de 2002 demonstra uma grande conquista para os movimentos sociais do campo e uma reafirmação identitária da escola.

No artigo 5º essa legislação reafirma o compromisso com os povos do campo e estabelece que propostas pedagógicas respeitem as diferenças e a igualdade, além disso, o cumprimento imediato e pleno dos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

O que se propõe é que a escola do campo tenha como perspectiva um ensino de qualidade que responda às necessidades destes sujeitos.

Essa escola não pode ser uma cópia distorcida das escolas urbanas, utilizando a mesma proposta, ou até mesmo uma escola inferior. É preciso que os sujeitos do campo tenham todos seus direitos garantidos, principalmente em relação a educação que precisar ter como identidade o coletivo dos sujeitos pertencentes ao lugar, sua história de vida, seus modos de produção, suas lutas de profissionais comprometidos com as causas do campo.

Ante ao exposto, acredita-se que a Educação do Campo necessita de um novo olhar com novas possibilidades que levem em consideração os sujeitos antropológicos e heterogêneos e que o trabalho educacional tenha uma metodologia em que o aluno é centro do processo ensino aprendizagem e que haja uma postura transdisciplinar dos saberes e com foco na sustentabilidade.

O que dizem os Professores?

No intuito de pensar o currículo como espaço de construção social e produção de conhecimento que se levantam e compartilham significados, nesta seção do estudo trazemos o que dizem os professores que atuam em escolas multisseriadas de Presidente Figueiredo – AM, sobre a identidade cultural e os saberes dos estudantes das escolas campesinas como elementos base da construção dos componentes curriculares do referido município.

Isso porque nos municípios do Estado Amazonas, as escolas do campo, mantém relação direta com os rios, terra e florestas. Em Presidente Figueiredo as escolas investigadas no estudo, são escolas com classes multisseriadas, localizadas na AM 240 estrada da Morena e rio Uatumã Ensino fundamental I e II possuem essas mesmas características e estão localizadas em comunidades rurais/camponesas e são construídas de madeiras retiradas da floresta e outras em alvenaria.

Nestes locais as crianças que também são educandos possuem sonhos, desejos, vivem de maneira simples, com aquilo que tem a sua disposição, brincam subindo em árvores, pescam, tomam banho no rio, se alimentam de frutas existentes no local e ajudam os pais nos afazeres domésticos, caça, pesca, agricultura, ecoturismo, plantam, colhem, isso tudo, faz parte cotidianamente da realidade dos povos amazônicos.

Muitas dessas crianças, por sua vez são descendentes de povos indígenas que vivem em quase toda região amazônica, a maioria delas possuem saberes e costumes herdados desses povos, nesse sentido, tais elementos encontrados nessas realidades podem ser a base do currículo, pois ainda não há um currículo específico para as escolas do campo, por isso o intuito aqui é saber quais os elementos voltados para cultura, saberes e elementos locais podem contribuir para a construção de uma nova proposta curricular que sejam capazes de dialogar os saberes científicos e os saberes locais.

Após se conhecer os professores engajados nas lutas dos povos do campo é necessário, também avaliar a comunidade, quais os saberes da mulher e do homem do campo, como esses saberes estão vinculados nos currículos? Quem são as pessoas que vivem nas comunidades? Como organizam seus modos de vida? Nesse sentido, em relação à identidade do povo do campo (Brasil, 2002, p. 1) destaca: “agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.” Percebe-se com isso que campo é formado por uma diversidade de pessoas, que tiram seu sustento da terra e lutam por um só objetivo.

Assim, é necessário conhecer a proposta curricular, quais os conteúdos que esta proposta contempla? que tipo de homem pretende formar? objetivos e princípios, como os saberes dos estudantes e cultura local são referenciados e abordados em tal documento. Para tanto foi solicitado da Secretaria Municipal de Educação- SEMED em 2015 por meio da coordenadora pedagógica uma cópia da proposta e dos PPPs que norteavam o trabalho pedagógico das escolas do campo, segundo a coordenadora não havia proposta específica para escolas rurais, os conteúdos trabalhados nas escolas urbanas eram “adaptados” pelos professores de acordo com cada realidade.

De acordo com os PPPs e pode-se comprovar que todos têm a mesma estrutura, há mais de dez anos não há uma atualização, o interesse em conhecer os Projetos Políticos pedagógicos era verificar os fundamentos e concepções norteadoras das propostas curriculares, visto que, a mesma foi dividida em eixos, capacidades, conteúdos e orientações didáticas.

Constatou-se que os PPPs pesquisados não implicaram em mudanças expressivas nos currículos das escolas do campo já que tanto as propostas como os projetos não foram construídos pelos professores das escolas estudadas. Isso porque, desde 2013 não havia uma proposta exclusiva feita por profissionais da educação do município e sim uma adaptação (cópia) da proposta pedagógica da SEMED- Manaus para Ensino Fundamental I e a proposta da SEDUC para o Ensino Fundamental II, e, ainda hoje (setembro de 2019) a realidade continua a mesma.

Durante a observação foi constatado por meio de diálogo com os professores que trabalham nas escolas do campo em relação ao processo de elaboração da proposta curricular as seguintes afirmações e seleção dos conteúdos.

A proposta é a mesma para todas as escolas, os professores não participam da seleção, pois já vem pronta, mas o que difere é na hora da aplicação, além disso muitos alunos não conseguem acompanhar o que vem propondo nos conteúdos e os professores têm que adaptar. (DOCENTE- ESCOLA 2B).

As vezes a SEMED não manda nada, aí eu faço uma pesquisa de acordo com cada série, nunca participei da construção da proposta, eu seleciono meu próprio conteúdo de acordo com o que eu percebo que é trabalhado nas escolas da sede. (DOCENTE – ESCOLA 3A).

Não lembro de ter participado da construção de uma proposta da escola a SEMED manda uma proposta igual a das escolas da sede e agente adapta de acordo com o cotidiano do aluno e das pesquisas que fazemos. (DOCENTE – ESCOLA 1).

A proposta que usamos aqui na escola é igual para todos, a nossa escola por ser maior um pouco a gente se reúne e faz uma seleção dos conteúdos que vamos trabalhar, mas esses conteúdos devem estar em consonância com a proposta que vem da SEMED. (DOCENTE- ESCOLA 1).

Nunca participei de uma reunião para construir a proposta curricular, a SEMED encaminha uma pronta e fazemos os planos de acordo com o que vem colocado nela, mas é importante que a gente veja a necessidade da turma. (DOCENTE – ESCOLA 3 B).

Diante do que foi exposto, percebe-se que os professores não participam da construção da proposta curricular, o coletivo das escolas do campo não são chamados para uma discussão a respeito de que elementos poderiam fazer parte do currículo da escola, a proposta foi construída por uma equipe pedagógica que não conhece a realidade do campo, além disso, essa proposta não foi feita especificamente para o município de Presidente Figueiredo, nesse caso não contempla os saberes e necessidade da sociedade Figueiredense.

Fazendo uma análise da Proposta pedagógica indagou-se sobre as perspectivas e princípios que nortearam a construção desta, já que toda proposta pedagógica deve possuir uma base teórica a respeito das diretrizes e práticas as quais a fundamentam.

Fazendo uma leitura do documento foi constatado que a proposta estaria alicerçada com base nas teorias do conhecimento sociointeracionista e de inteligências múltiplas, para promover a integração entre os aspectos cognitivos, físicos, emocionais e sociais da criança, estimulando o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, permitindo que a criança construa significações e formule cada vez mais complexas ações de agir e pensar, sobre a educação da criança os principais teóricos, (Rosseau, Pestalozzi, Vigotsky, Piaget, Wallon, Howard Gardner, Freinet, Emília Ferrero, Perrenoud e outros).

Para que isso ocorra no dia a dia da escola, foi estabelecida uma metodologia de trabalho organizada e estruturada de forma dinâmica, a fim de evitar distorções entre o pensar e o fazer pedagógico. Essa metodologia envolve a AÇÃO – REFLEXÃO – AÇÃO e está baseada no movimento da CURIOSIDADE - BUSCA - DESCOBERTA, sendo o educador um mediador entre a criança e o objeto de conhecimento.

A proposta curricular está alicerçada na LDB 9394/96, em especial no que se refere ao artigo 26 que define uma Base Nacional Comum a ser complementada pelos sistemas de ensino como também por uma parte diversificada que atenderá a características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”, com ênfase na resolução nº 07/10 CNE/CEB no artigo 10. O artigo 11, por sua vez, esclarece que o currículo do Ensino

Fundamental constitui em um todo integrado e não pode ser considerado como dois blocos distintos.

O currículo deve ter como base o conhecimento do todo e das partes e é importante que este contemple os anseios da sociedade. No pensamento de Morin (2002) o conhecimento está diretamente interligado ao contexto, segundo ele:

[...] uma sociedade é mais que um contexto: é o todo organizador de que fazemos parte. O planeta Terra é mais do que um contexto: é o todo ao mesmo tempo organizador e desorganizador de que fazemos parte. O todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras, e certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo. Marcel Mauss dizia: “É preciso recompor o todo.” É preciso efetivamente recompor o todo para conhecer as partes. (Morin, 2002, p. 37).

O currículo praticado hoje ocorre de forma fragmentada e conforme o pensamento de Morin o todo tem qualidades fundamentais que não se encontram nas partes, os saberes locais estão no todo, no conhecimento sobre cultura a respeito da fauna e flora, agricultura, na cura pela natureza em especial, na preservação do meio, na preservação das espécies, nos sistemas vivos, tudo isso, pertence aos saberes locais, aos ecossistemas há teia uma de saberes interconectados e é preciso que esses saberes estejam costurados aos saberes científicos.

É o que afirma Stone e Barlow (2006):

Como todos os sistemas têm em comuns conjuntos de propriedades e princípio de organização, o pensamento sistêmico pode ser aplicado para integrar disciplinas acadêmicas antes fragmentadas. Biólogos, psicólogos, economistas, antropólogos e outros especialistas, todos lidam com sistemas vivos. Como elas têm em comum um conjunto de princípios, essas disciplinas podem também compartilhar uma mesma estrutura conceitual.

Podemos também aplicar as mudanças às comunidades humanas, onde esses princípios poderiam ser chamados de princípios da comunidade. É claro que existem muitas diferenças entre ecossistemas e comunidades humanas. Nem tudo que precisamos pode ser aprendido com os ecossistemas. Os ecossistemas não manifestam o nível de consciência e cultura humanas que surgiram com a linguagem entre os primatas e que depois floresceram com a evolução da espécie humana. (Stone e Barlow, 2006, p. 50).

Os saberes tradicionais, a cultura e os ecossistemas ocupam lugar de destaque nos estudos sobre currículo e atualmente tem gerado grandes debates, isso porque, há uma grande exigência por parte dos novos paradigmas educacional que haja uma integração entre as disciplinas que fazem parte dos currículos, em especial a Base Nacional Comum Curricular,

que destaca em duas de suas competências a importância dos saberes tradicionais dentro dos currículos do Ensino Básico.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular do Brasil (2017):

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que tem por objetivo definir “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica [...] e ainda destaca no primeiro parágrafo da introdução, que tal documento é orientado pelos “princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)” (Brasil, 2017, p.7).

O documento base assevera que a BNCC que o ser humano precisa ter uma formação integral e essas formações requerem além de saberes específicos dos conteúdos, bem como, outros específicos relacionados à formação para a vida. A importância de tais saberes dentro do currículo é estabelecer um diálogo entre os conteúdos à comunidade e a escola, bem como os saberes tradicionais e os saberes científicos o intuito é tornar a prática pedagógica mais significativa para os discentes, além de fazer um resgate dos saberes locais repassados de pais para filho.

O termo saber em seu significado primeiro quer dizer ter conhecimento de alguma coisa de um fenômeno em particular e em relação a isso Maturma e Varela (1995) asseveram: “Com essa, perspectiva postula-se então; a possibilidade de conhecer "objetivamente" o fenômeno do próprio conhecer humano, ou do surgimento da autodescrição consciente, como processo baseado em interações entre o mundo-objeto e o sujeito (observador) que conhece. E nesse caso em termos culturais os saberes tradicionais dos professores e alunos estão relacionados a esse conhecimento que se tem do local, saberes ligados ao ambiente, ao rio, as florestas, etc.

Cada comunidade onde a escola está inserida é única, possui identidade própria construída a partir de seus pares, bem como preservam tradições, costumes e linguagem próprios. Para que estas tradições permaneçam é necessário que os currículos escolares sejam específicos e principalmente que representem a comunidade local, que estes atores tenham participação ativa no processo educacional.

Todo e qualquer currículo escolar deve considerar os sistemas vivos a realidade local e agregar novos conhecimentos aos discentes, sem anular os conhecimentos prévios destes. Para tanto, foi necessária uma leitura nos principais documentos que norteiam o currículo do campo dentre os quais se podem citar: A Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, o

Parecer CNE nº 36/200, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo e a Base Nacional Comum curricular (BNCC).

Considerações finais

Este estudo objetivou investigar em que medida a identidade cultural e saberes dos estudantes estão nos componentes curriculares das escolas multisseriada do município de Figueiredo – AM, nos anos de 2013 a 2019, situadas na Estrada da Morena e rio Uatumã, todas localizadas em áreas de proteção ambiental.

Por meio do estudo constatou-se através da análise documental e das entrevistas realizados com os professores que a proposta pedagógica atual organizada pela SEMED do Município De Presidente Figueiredo ainda de fato não apresenta uma interlocução com a realidade das comunidades camponesas, e pouco dialoga com os saberes e a cultura dos estudantes professores.

Constatou-se também que não há uma proposta específica que leve em consideração os povos do campo e classes multisseriadas, logo esta não tem vínculo nenhum com os saberes tradicionais, cultura e modos de vida dos povos desses territórios. Apesar desses desafios na promoção de uma Educação do Campo no município de Presidente Figueiredo-Amazonas, conclui-se que é possível criar uma Pedagogia multisseriada nas escolas do campo que tenham como base os componentes curriculares que dêem visibilidade a identidade cultural e os saberes dos estudantes.

Referências

Almeida, L. S. C. D (2018). *Educação Inclusiva no Campo: Realidades e desafios no contexto escolar em Presidente Figueiredo no Amazonas*. Manaus - AM: Universidade Federal do Amazonas.

Arroyo, M. G.; Caldart, R. S.; Molina, M. C (2011). *Por uma Educação do campo*. 5. ed. Petrópolis, RJ: vozes.

Brasil (2002). *Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo*. Brasília: MEC/CEB. 130

Brasil (2004). *Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo*. Brasília: MEC/SEB.

Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio a Gestão Educacional. *Pacto pela Alfabetização na Idade Certa. Educação Matemática do Campo/* Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio a Gestão Educacional. Brasília: MEC/SEB, 2014.

Brasil (1988). *Constituição Federal Brasília*: senado Federal.

Brasil (2017). Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Brasília: [s.n.].

Brasil (2007). *Educação do campo: diferenças mandando paradigmas*. Brasília: SECAD/MEC.

Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei Nº 9.394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário oficial da União.

Brasil, R. P. U. P. D. E. D. C. *Cadernos subsídios*. Brasília: MEC/SEB, 20004.

Brasil., S. D. E. B. Diretoria de Apoio a Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Projetos didáticos e sequencias didáticas na Educação do Campo: alfabetização nas diferentes áreas do conhecimento escolar: educação do campo: unidade 06. Brasília: MEC, 2012.

Caldart, R. S (2008). *Por uma educação do Campo: Campo - Políticas Públicas - Educação*. Brasília: Inera; MDA.

Chauí, M (1989). *Cultuar ou cultivar*. In cultura, Socialismo e Democracia. Teoria e debate, 131.

Fernandes, B. M (2008). *Educação do Campo: políticas públicas - educação*. Brasília: Inera, MDA.

Ferraço, C. E (2015). *Currículo, cotidiano, escolar e conhecimentos em redes*. In Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio a à Gestão Educacional. Brasília: MEC/SEB.

Fourquim, J. C (1993). *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Fraxe, T. D. J. P (2004). *Cultura cabocla-ribeirinha: mitos, lendas e transculturalidade*. São Paulo: Annablume, 2004.

Hage, S. M (2005). *Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará*. Belém: Gráfica e Editora Gutembeg Ltda.

Hernández Sampieri, R (2013). *Metodologia de pesquisa*. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013. 132

Martins, K. S. B. D. S (2016). *Identidades Amazônicas, saberes e currículos das escolas de Ensino Fundamental em Parintins-AM*. Manaus: Universidade Federal do Amazonas.

Maturama, R. H. M. C. G. M. E. N. V. (2001). *A ontologia da Realidade*. Belo Horizonte: UFMG.

Maturma, H.; Varela, F (1995). *A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano*. Campinas/SP: Psy II.

Morin, E (2003). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Sacristán, J. G (2013). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso.

Santos, A. V. D.; Almeida, L. C. S (2012). *Perspectivas curriculares para educação do campo: algumas aproximações para construção do currículo da escola dos que vivem no e do campo*. In Educação do Campo: Epistemologia e práticas. 1. ed. São Paulo: Cortez.

Silva, T. T. D (2010). *Documentos de identidade uma introdução às teorias de currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

Stone, M. K.; Barlow, Z (2006). *Alfabetização ecológica: A educação das crianças para um mundo sustentável*. São Paulo: Cutrix.

Vasconcelos, C. D. S. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 9ª. ed. São Paulo: Libertad, 2008.

Vasconcelos, M. J. D. *Pensamento Sistêmico: O novo Paradigma da ciência*. Campinas/SP: Papyrus, 2013.



Como citar este artigo (Formato ABNT):

CARNEIRO, Maria Rutiene Santarém. A Identidade Cultural e Saberes dos Estudantes nos Componentes Curriculares das Escolas Multisseriadas em Presidente Figueiredo – AM. **Id on Line Rev. Psic.**, Julho/2022, vol.16, n.61, p. 256-281, ISSN: 1981-1179.

Recebido: 12/07/2021;

Aceito: 28/07/2022;

Publicado em: 30/07/2022.