

CURRÍCULO ESCOLAR EM CONTEXTO AMAZÔNICO: QUAL ESPAÇO DOS SABERES LOCAIS NO CURRÍCULO?

Kézia Siméia Barbosa da Silva Martins; Zildiane Souza Teixeira

Universidade Federal do Amazonas, e-mail: kezasimeia40@gmail.com; Universidade Federal do Amazonas, e-mail: zildiane.teixeiraa@gmail.com

Resumo: Tendo como referência os estudos investigativos realizados no Mestrado e Doutorado (2010-2016) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFAM, pesquisando e orientando estudantes de graduação sobre os saberes locais e sua inserção no currículo escolar na perspectiva de repensar e dar novos significados às práticas curriculares, este artigo pretende descrever os resultados de alguns questionamentos suscitados a partir do contato com docentes colaboradores das escolas que durante a trajetória de pesquisas em campo participaram com dados que geraram debates, inquietações e proposições para estudos no campo do Currículo escolar e os Saberes Locais, sobretudo, na realidade das escolas de Ensino Fundamental em Parintins-Amazonas. Há uma difusa e tensa discussão nas teorias do currículo sobre os conteúdos que realmente importam para serem desenvolvidos em sala de aula com os estudantes. Apple (2006), Moreira; Candau (2008), Santomé (1995), Ghedin (2006), Silva (2010), Moreira e Silva (1995), Geertz (1997), Lopes (1999), dentre outros os quais colocam em pauta posições que contestam a priorização dos saberes científicos e universais em detrimento dos saberes locais e singulares dos grupos culturais. Portanto, pensar um currículo escolar que atenda as distintas realidades é requerer o acesso às múltiplas experiências, valores, costumes e saberes diversos. Portanto serão socializados os resultados de entrevistas com 05 (cinco) docentes do 5º ano do ensino fundamental, articulados à observação realizada em sala de aula. Trata-se de uma reflexão sobre o espaço dos saberes locais do contexto amazônico nas práticas curriculares, salientando a necessidade de convivência entre o local e o universal, o singular e o diverso, pois é importante que o estudante encontre nos currículos vivenciados na escola a conexão com os elementos identitários que constituem as localidades amazônicas. Somente reformular conteúdos, aumentar ou diminuir disciplinas e ementas, seguir parâmetros, diretrizes, bases curriculares ou modificar metodologias, não darão conta das diferentes e complexas realidades que permeiam a escola.

Palavras-chave: Currículo Escolar, saberes locais, contexto amazônico.

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 as interações dos múltiplos conhecimentos e vivências educativas no âmbito da escola, é necessário (re) discutir um currículo que não se configure, sobretudo, 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 efetivadas hoje nas escolas torna-se imprescindível para compreender que o currículo é determinado pelo contexto e deve possibilitar o diálogo entre os diversos saberes que permeiam a sociedade.

Portanto, tendo como referência os estudos investigativos realizados desde o Mestrado e Doutorado em Educação (2010-2016) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - UFAM, pesquisando sobre os saberes locais e sua inserção no currículo escolar, na perspectiva de repensar e dar novos significados às práticas curriculares, este artigo pretende descrever os resultados de alguns questionamentos suscitados a partir do contato com docentes colaboradores de 01 (uma) das 10 (dez) escolas estaduais e municipais que durante a trajetória de pesquisas em campo participaram como lócus de pesquisa, subsidiados pelos dados que geraram debates, inquietações e proposições para estudos no campo do Currículo escolar e os Saberes Locais, sobretudo, na realidade das escolas de Ensino Fundamental em Parintins-Amazonas.

Sabe-se que há uma difusa e tensa discussão nas teorias do currículo sobre os conteúdos que realmente importam para serem desenvolvidos em sala de aula com os estudantes. Os efervescentes debates no campo das políticas curriculares comprovam a urgência de determinados grupos em reestruturar diretrizes, rever propostas, repensar conteúdos escolares. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresentada pelo Ministério da Educação (MEC) em 16 de setembro de 2015, documento que pretende nortear o currículo do ensino básico brasileiro afirma que serão estabelecidos 60% dos conteúdos a serem aprendidos na Educação Básica, deixando os outros 40% para serem determinados regionalmente, considerando as escolhas de cada sistema educacional.

Mesmo as Bases Curriculares “Comuns” garantindo o espaço no currículo para mobilização valorização dos saberes regionais e locais, o que pode estar por trás é uma tentativa ilusória de reprodução dos interesses de grupos que querem ter sempre as rédeas e controle do que ensinar, como ensinar, aonde ensinar, como e quando ensinar. É necessário ficarmos atentos para que a concretização de tal política que permeia a BNCC não se configure como espaço fértil para o estreitamento curricular e controle das ações dos sujeitos da escola, dos conteúdos, das avaliações, da gestão etc. Os 60% que são os conteúdos obrigatórios tendem a serem privilegiados e considerados legítimos, os quais serão cobrados nos testes de larga escala, em detrimento daqueles que estão no campo dos saberes regionais, locais, das vivências e experiências cotidianas dos estudantes. Acreditamos que seria social e culturalmente justo se um não abstraísse o outro.

Apple (2006), Moreira; Candau (2008), Santomé (1995), Ghedin (2006), Moreira e Silva (1995), Silva (2010) Geertz (1997), Lopes (1999), Esteban (2013), dentre outros, os quais colocam

em pauta posições que contestam a priorização dos saberes científicos e universais, silenciando os demais saberes culturais locais. Pensar um currículo escolar que atenda as distintas realidades é requerer o acesso às múltiplas experiências, valores, costumes e saberes das diferentes localidades.

Portanto neste trabalho, especificamente, serão socializados resultados das percepções de 05 (cinco) professores do 5º ano do Ensino Fundamental, articulando-as à observação realizada em sala de aula, com a simultânea discussão dos dados. Objetiva-se uma *discussão sobre o espaço dos saberes locais nas práticas curriculares*, salientando a necessidade de convivência entre o local e o universal, o singular e o diverso, pois é importante que o estudante amazonense encontre nos currículos vivenciados na escola a conexão com os elementos identitários que constituem as localidades amazônicas. Somente reformular conteúdos, aumentar ou diminuir disciplinas e ementas, seguir parâmetros, diretrizes, bases curriculares ou modificar metodologias, não darão conta das diferentes realidades que permeiam a escola.

O cotidiano dos alunos deve ser o ponto de partida e de chegada para pensar o currículo. A escola necessita se configurar como espaço no qual as diversas culturas se entrecruzam, de modo que o currículo não seja refém das prescrições e discursos oficiais com propostas únicas e homogêneas para todo um sistema educativo nos mais diversos lugares e localidades.

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 socioculturais, a economia, a imaginação, a moral comunidades e funcionam à luz da cultura local, portanto, do *saber local*.

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



Os saberes locais, em uma de suas vertentes, fundamentada em Geertz¹ (1997), propõe uma análise do saber local numa *perspectiva sócio-antropológica*. Tal posicionamento possibilitou uma reflexão que defende que todo saber científico é social, é local, é total, no sentido de que é produzido pelos sujeitos localizados numa cultura vivida. Essa postura traz um novo horizonte que permite discutir as questões de valor, da ética, da compreensão, dos grupos, do senso comum e do tema sobre saber local. E a escola, hoje, precisa discutir o saber tendo como horizonte não só a universalidade mas também a localidade. Isso por que, segundo Santos (1997) os saberes se constituem 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.

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, é fundamental pensar um currículo que aborde e referencie esses saberes. Para Lopes (1999), os saberes possuem um sentido mais amplo do que o conhecimento, sendo eles independentes das ciências. Por outro lado, toda ciência é um saber, e este está relacionado a uma prática discursiva. É nesse sentido que entendemos o currículo escolar como fruto de um contexto histórico e cultural, o qual implica ações que mobilizam saberes não disciplinares no currículo.

Esteban (2013) salienta que a fragmentação e a hierarquização dos conhecimentos, característica da modernidade, indicam o reconhecimento da existência de diferentes saberes, mas não sua legitimação. Neste estudo, defende-se a ideia de que as relações entre os diferentes saberes devem acontecer na escola sem os hierarquizar, ou seja, sem colocar os saberes locais, do cotidiano em posição inferior em relação aos outros. Eles também devem ser construídos, compartilhados e ressignificados no currículo. Não se trata de negar a importância do conhecimento escolar formal, pois este é relevante na formação dos estudantes, mas não se pode prescindir dos saberes construídos e vivenciados nos cotidianos, pois são saberes ligados à cultura, à vida das pessoas, às crenças, valores, modos de sobrevivência, invenções dos grupos sociais (MARTINS, 2010).

É necessário articular esses saberes, que os mesmos dialoguem no processo de pensar e praticar os currículos escolares, que os currículos sejam espaços para transformações,

¹ Geertz (1989) pretendeu mostrar a importância das comunidades na modelagem dos saberes locais e na estruturação dos seus discursos e afirma que a interpretação antropológica faz a leitura do que acontece nas comunidades para se compreender como as pessoas estruturam o seu conhecimento. Ele descreveu o *modus vivendi* de vários povos americanos e africanos.



compartilhamento das diferenças, colaboração mútua e articulação dos diversos conhecimentos, para que não sejam esvaziados de significado. Freire (1996) enfatiza que a escola deve se contrapor ao caráter homogeneizador e monocultural do conhecimento escolar e produzir práticas que legitimem as diferenças culturais e problematizem os saberes diversos que compõem as histórias e vivências dos sujeitos.

O currículo não é algo pronto e acabado, ele é fruto de constantes discussões, tensões e conflitos, os quais abrangem aspectos históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais que constituem o contexto educacional, os quais permeiam os diversos e múltiplos saberes que são produzidos nos diferentes contextos escolares, das diversas localidades, que se constroem no chão das escolas, nas experiências docentes e discentes.

Metodologia

A partir de uma *abordagem qualitativa* e sob uma perspectiva crítica de currículo, a *Pesquisa de Campo* realizou-se em 01 (uma) escola pública de Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) do município de Parintins, localizada no estado do Amazonas. Tal escolha proporcionou um contato direto com os sujeitos, possibilitando uma análise interpretativa dos dados articulada aos estudos bibliográficos sobre o tema.

Os instrumentos utilizados para efetivação da pesquisa de campo foram a *entrevista semiestruturada* com 04 (quatro) professores que atuavam em turmas de 5º ano do Ensino Fundamental, os quais concordaram em colaborar com o estudo por meio do termo de consentimento e anuência da escola, buscando assim alcançar os objetivos propostos. Juntamente, a *observação direta* realizada na sala de aula, onde os referidos docentes atuavam.

Deste modo foi possível identificar as problemáticas no campo de investigação do currículo, dialogar com os professores, verificar a práticas curriculares em sala de aula, articulando as ideias teóricas dos autores estudados com a realidade identificada por meio das vozes dos sujeitos colaboradores desta investigação. Ressaltamos que os nomes dos sujeitos usados no decorrer das discussões, são fictícios.

Resultados e Discussão

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social, mas produz identidades individuais e sociais particulares. Portanto deve ser pensado e praticado como um processo que discute e interpreta os saberes de nós mesmos, de nossas relações com o outro e com o meio ambiente, permitindo a apropriação do saber escolar que se inscreve em um determinado contexto histórico e cultural.

Dentre as questões que nortearam a entrevista uma delas estava relacionada à compreensão dos sobre os *saberes locais*. Os professores afirmaram:

Eu acredito que esses saberes são os do dia-a-dia desse aluno, sobre a cidade, suas festas, sua cultura, o boi-bumbá, que é uma festa conhecida em todo mundo, esses conhecimentos são importantes para o aluno. (Professor Lindomar)

Acho que seria as crendices, a culinária, o remédio caseiro, as histórias das nossas avós. É isso que eu penso. (Professora Anita)

No saber local a gente tem que partir desde a linguagem e por todas as manifestações, que até já perdemos muito. Os alimentos, os nossos pegadores de ossos, benzedadeiras, as parteiras que ainda atuam e são valorizados mais no interior. As plantas medicinais, esses remédios naturais, da terra são muito úteis, mas estão sendo abandonados. Enfim, muito se perde por não conhecer o que se tem na realidade. (Professor João)

Eu não sei se é bem neste sentido, mas eu entendo também o local muito preso ao regional. Então, os saberes locais eu entendo assim que seja além do conhecimento do aluno próprio, adquirido pelo meio, como aqueles que envolvem aquela região, aquele grupo, aquela comunidade. E são vários né, como aqueles que envolvem a área da literatura, a dança, as lendas, a música. Na parte da ciência tem as plantas medicinais e os elementos da natureza, a ecologia, e os elementos matemáticos que estão presentes na natureza, a ecologia e outros mais. Então tem todo um saber no currículo que deve ser contemplado no contexto escolar. (Professor Lucas)

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

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

conhecimentos do dia-a-dia do aluno que fazem parte de seu entorno, por isso a importância de valorizar os saberes das benzedadeiras, parteiras, pegadores de ossos, como foi enfatizado por um dos entrevistados.

Moreira (1995) destaca a necessidade de educadores que atuem como intelectuais transformadores, críticos, pesquisadores, que *dialoguem com os diversos saberes*, para que o currículo e o ensino não apaguem as diversas vozes, as experiências e os conhecimentos que os estudantes lançam mão para se identificarem e compreenderem o mundo em que vivem. O autor indaga se na escola tem sido permitido e incentivado utilizar e atribuir significados diferentes dos “oficiais”? Tem-se dado espaço à leitura e a produção de textos que se afastem da moldura do discurso dominante? Como evitar que o professor venha a igualar diferenças e deficiências se os saberes identitários de seus alunos não são considerados? (MOREIRA, 1995)

Todavia o que se percebeu durante a observação das práticas docentes é que, em geral, as necessidades dos alunos não estão presentes na organização do trabalho escolar, desde a seleção de conteúdos até as trocas subjetivas entre sujeitos no cotidiano, com manifestações de desejos, vontades, expectativas, conjecturas, ou seja, as interações e socializações. Os professores ainda se limitam a conhecimentos circunscritos às estruturas e modelos estáticos, conceitos técnicos de gramática e matemática, listas de conteúdos sem sentido, textos sem interação com a realidade. Preocupados com as avaliações a nível nacional que darão prêmios à escola que conseguir melhores notas. Desse modo, os diversos saberes que fazem parte da localidade não são trabalhados, e, conseqüentemente os alunos não se apropriam deles como parte de sua história, de suas vivências. Garcia e Moreira (2003, p. 07) reiteram: “Penso que a discussão sobre o que precisamos ensinar a quem, na escola, sempre demanda novas análises, novos ângulos, novas perspectivas. É uma discussão que precisa sempre se renovar [...]. Fracasso e exclusão continuam a marcar nossa escola” mesmo com todas as políticas, diretrizes e reformulações.

Os professores compreendem os saberes locais como elementos importantes para constituírem os currículos escolares, mas executam em suas práticas fundamentalmente conteúdos referentes à gramática, cálculo, conceitos geográficos, sem relacioná-los nem articulá-los aos saberes que abarcam os problemas, o cotidiano, as aspirações, enfrentamentos, incertezas dos educandos.

Os professores também salientaram que a proposta curricular utilizada na escola construída pela Secretaria Municipal de Educação, não contempla esses saberes da realidade local numa dimensão distinta, singular, a não ser pelos assuntos pontuais nas disciplinas de História e Geografia

sobre o estado do Amazonas, o folclore parintinense, as lendas, dentre outros. Há uma parte do currículo estabelecida, reservada e determinado para abordar as temáticas locais, pois nas propostas curriculares, os alunos do 5º ano devem estudar esses conteúdos exclusivamente em Geografia e História do Amazonas.

Mesmo os professores tendo afirmado que trabalham os aspectos referentes aos saberes locais por meio do folclore, das lendas, dos mitos, da história do Amazonas, da literatura, da arte, das datas comemorativas locais, do festival folclórico e que a escola tem buscado trabalhá-los por meio de projetos escolares, o que se percebeu na investigação foi que a abordagem pelos professores às temáticas regionais do Amazonas se restringia a questionários sobre o relevo e clima do Amazonas, cópia de apontamentos e exercícios dos livros didáticos e algumas desenhos livres. Os alunos acabavam repetindo mecanicamente o que os livros diziam sem fazer uma intervenção dinâmica e construtiva.

Entretanto, 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 mobilizar essas diferenças locais e não eliminá-las.

Geertz (1997, p. 249) afirma que “[...] a navegação, a jardinagem, a poesia, o direito [...] são artesanatos locais; funcionam à luz do saber local”. E o “local”, como reitera o autor não se refere somente ao lugar, à época, à categoria e variedade de seus temas, mas também com relação a um complexo de caracterizações relacionadas com ocorrências reais. Indivíduos e grupos vivem suas vidas especificamente por meio de estruturas de significado que são elaboradas, comunicadas, compartilhadas, impostas, modificadas e reproduzidas.

Portanto é necessário valer-se dos diversos saberes dos estudantes, no texto, na música, no desenho, na pesquisa de campo, nas interferências didáticas, na oralidade, nos conteúdos curriculares predispostos nos livros didáticos. Para Morin (1998) é na *pluralidade* de nossa cultura que se edifica a *unidade* enquanto forma democrática.

De acordo com Moreira e Candau (2008), o foco na identidade, no âmbito da educação, revela-se indispensável, em vista de que a escola exerce diante da sociedade funções abrangentes que vão além do simples letramento. Aprender a partir de seu cotidiano sem dúvida será o primeiro passo para a valorização do saber local. O currículo escolar norteia as práticas pedagógicas, as mudanças articuladas na escola partem da elaboração e ação curricular, construídos a partir das

análises contextuais de cada localidade, levando em consideração aspectos culturais, econômicos, sociais, políticos, religiosos, etc.

A escola deve construir o conhecimento (a partir das referências locais, sem prescindir, é claro, das globais), ensinar o aluno a pensar, ser questionador, criativo, ensiná-lo a aprender e, sobretudo, incentivá-lo para aprender a selecionar e interpretar a informação que se produz. E o currículo, como expressão viva dos elementos culturais destes educandos e educadores, não escapa da presença de manifestações caracterizadas pelas experiências vividas.

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” (p. 44).

Não se quer com isso supervalorizar a cultura que o aluno traz em detrimento da aquisição de outros saberes, mas sim possibilitar um espaço de ressignificação de conhecimentos, de produção de novos saberes, de problematização dos diferentes modos de compreender o mundo. Garcia e Moreira (2003, p. 13) afirmam que “[...] a sala de aula deveria ser um riquíssimo espaço de diferentes saberes que se cruzam, entrecruzam, entram em conflito, produzindo novas possibilidades [...] e aumentando a compreensão que cada um pode ter de si mesmo”. Enfatiza que a escola vive afirmando ser transmissora do conhecimento em seu sentido mais amplo ou restrito, mas, na verdade, acaba por trabalhar com fragmentos.

Falando especificamente sobre o município de Parintins e seus saberes culturais, os quais se referem aos conhecimentos, saberes populares e científicos, destrezas, habilidades, aptidões, que as pessoas lançam mão para construir a até “desconstruir” o mundo que faz parte, não se pode admitir passivamente que os espaços escolares continuem sendo um lugar para a memorização de

informações descontextualizadas e inertes. É imprescindível o estudante encontrar nos conteúdos escolares, a conexão com os aspectos culturais do seu cotidiano.

Para tanto, o pensar e fazer docentes são relevantes na difusão desses saberes. Muitos professores não se dão conta do quanto é necessário trabalhar os saberes vivenciados no cotidiano dos alunos, é aquilo que Freire e Shör (1986) chamam de criar vínculos entre as “palavras da escola” e as “palavras da realidade”. A formação escolar para o mundo da vida implica num currículo que trate contextos e condições reais inerentes às ações cotidianas das pessoas.

Para gerar processos de construção de conhecimentos escolares significativos e socialmente relevantes à vida dos estudantes são necessárias reflexões críticas, desde a formação inicial dos professores, concepções e práticas pedagógicas, valorizando uma visão de escola como instância de produção cultural, sem incorrer no risco de uma “valorização de finalidades acadêmicas”, de reduzir o papel da escola a uma mera reprodução de conteúdos prontos e acabados, sem potencialidade para promover a qualidade da vida em sociedade (LOPES, 2007).

Conclusões

O currículo faz parte de um sistema cultural múltiplo e amplo que, portanto, é um campo de conflitos e disputa em torno das representações das vozes culturais plurais. Mas podemos, como educadores, responder a essa realidade de modo a trazer os estudantes-sujeitos para o currículo. O professor deve reconhecer-se como sujeito de saberes, experiências, indagações e incorporar os educandos também como sujeitos de experiências e saberes. Como acentua Arroyo (2011), trabalhar o ensinar-aprender não sobre matérias distantes, abstratas, mas ampliar e aprofundar as relações entre a diversidade de conhecimentos na relação pedagógica e na construção do currículo. Não nos aceitarmos passivos é um ato consciente e esperançoso do fazer educativo, do fazer o currículo, um currículo reorientado à luz dos saberes do contexto amazônico.

Na realização da pesquisa, verificou-se o quanto é preciso mudar, repensar as concepções curriculares para assim gerar práticas mais autônomas, críticas e significativas, contribuindo para que os diversos saberes e culturas sejam reconhecidos e valorizados no cotidiano escolar, desenvolvendo os conteúdos curriculares de modo mais participativo, trazendo para sala de aula os saberes populares da arte, música, saberes tradicionais, religiões diversidade linguística, dentre outros.

Os saberes, identidades amazônicas precisam também ser reconhecidas, compreendidas e compartilhadas por meio de propostas, projetos e ações curriculares, favorecendo a construção de uma sociedade mais democrática e plural, que combata a homogeneização identitária e os discursos em favor de uma globalização e voz “universal”.

Referências

APPLE, Michael W. A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa & SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

BASÍLIO, Guilherme. **Os saberes Locais e o Novo Currículo do Ensino Básico**. Dissertação de Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em convênio com a Universidade Pedagógica de Moçambique, 2006.

ESTEBAN, Maria Teresa. Encontros e desencontros no cotidiano escolar. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 33, p. 168-175, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____; SHÖR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

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

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

GHEDIN, Evandro, Gonzaga. M.A, Heloisa da S.B (org). **Currículo e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Memvavmem, 2006. 280p.

LOPES, Alice C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999. 236p.

_____. **Currículo e epistemologia**. Ijuí: UNIJUÍ, 2007.

MARTINS, Kézia Simeia . **Currículo escolar: ressignificação da prática curricular docente**. Manaus: 2010 (Dissertação de Mestrado).

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

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

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

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 159-177.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

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