



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E FRONTEIRA
MESTRADO EM SOCIEDADE E FRONTEIRA

ARACY DE SOUZA ANDRADE

O CURRÍCULO DIVERSIFICADO EM ESCOLAS DE
BOA VISTA-RORAIMA: na fronteira do conhecimento regional/local.

Boa Vista, RR

2016

ARACY DE SOUZA ANDRADE

**O CURRÍCULO DIVERSIFICADO EM ESCOLAS DE
BOA VISTA-RORAIMA: na fronteira do conhecimento regional/local.**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação Sociedade e Fronteira da Universidade Federal de Roraima – UFRR, como parte dos requisitos para obtenção do título Mestre em Sociedade e Fronteira na área de concentração Sociedade e Fronteiras na Amazônia, na linha Fronteiras e Processos Socioculturais. Defendida em 26 de fevereiro de 2016.

Orientadora: **Prof.^a Dra. Ana Lucia de Sousa.**

Boa Vista, RR

2016

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)

Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

A553c Andrade, Aracy de Souza.

O currículo diversificado em escolas de Boa Vista-Roraima: na fronteira do conhecimento regional/local / Aracy de Souza Andrade. – Boa Vista, 2016.

182f. : il.

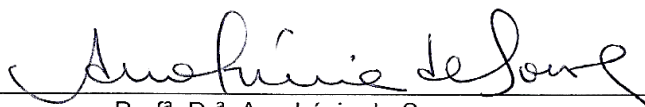
Orientadora: Profa. Dra. Ana Lucia de Sousa.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Roraima, Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteira.

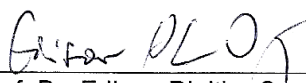
ARACY DE SOUZA ANDRADE

O CURRÍCULO DIVERSIFICADO EM ESCOLAS DE BOA VISTA –
RORAIMA: na fronteira do conhecimento Regional/Local.

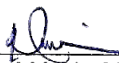
Dissertação apresentada como pré-requisito para conclusão do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras, da Universidade Federal de Roraima. Área de concentração: Sociedade e Fronteiras na Amazônia. Defendida em 26 de fevereiro de 2016 e avaliada pela seguinte banca examinadora:



Prof.ª. Dr.ª. Ana Lúcia de Sousa
Orientadora – PPGSOF - UFRR



Prof. Dr. Edison Riuitiro Oyama
Membro Externo – UFRR



Prof.ª. Dr.ª. Márcia Maria de Oliveira
Membro Externo – UFRO

Dedicatória

Com ternura e felicidade:

Ao esposo Carlos Marinho.
Às filhotas Yara e Giovana e ao sobrinho Thiago.
Ao papai Francisco e a mamãe Arilza.
Ao amigo Sasá – *in memorian*.
Aos amigos Laymerie e Luiza.
Aos educadores das escolas AL, AS e MDB.



"Posso não concordar
com nenhuma das
palavras que você disser,
mas defenderei
até a morte
o direito
de você dizê-las."

Voltaire

Agradecimento

Ah! Se aqui coubesse, agradeceria cada fala, cada olhar, afagar de mãos, cada sorriso, dicas de sucesso, exortações e energia humana positiva a mim dedicada nesse árduo momento de aperfeiçoamento e sabedoria humana e científica.

Ah! Como é saudável ao meu coração ser grata:

À minha Mãe Rainha, mãe de misericórdia, pela doçura, esperança e proteção e a meu Deus incansável por me amar e direcionar pensamentos e ações.

Ao programa de pós graduação Sociedade e Fronteira nas pessoas das professoras Francilene dos Santos e Maria Luiza Fernandes e do professor Maxim Repetto e a secretária Simone pela oportunidade do mestrado e a qualidade das relações.

À guerreira e honrada orientadora Professora Dra. Ana Lúcia de Sousa pelos fundamentos da teoria crítica, econômica e social da educação.

Aos demais professores, especialmente, Felipe Kern, João Paulino Neto, Leda Martins, Marisa Araújo, Claudio Delicatto, Edison Oyama do curso de Mestrado Sociedade e Fronteira que, em nome da pesquisa e da ciência, *có-laboraram* para uma sociedade mais humana nas fronteiras da Amazônia, da qual sou parte.

Aos meus queridos amigos Laymerie Ramos e Luiza Monteiro pelas memórias e reflexões educacionais: História da Educação Viva em Roraima!

Aos gestores, coordenadores pedagógicos e professores das Escolas Ana Libória, América Sarmento e Professora Maria das Dores Brasil por suas surpreendentes e riquíssimas experiências curriculares no chão de suas escolas.

Ao meu amado e nobre esposo Carlos Alberto, às filhotas Giovana e Yara Monã e ao sobrinho Thiago Ruhan pelos detalhes, imprescindíveis, num processo de pesquisa que confortam e apoiam o bom juízo de uma pesquisadora, mãe e professora.

Aos meus colegas de Mestrado, carinhosamente “Tudólogos!”: mas que gente bela, irmã e companheira Deus me presenteou nos caminhos da sabedoria!

À razão e a emoção que me fizeram tomar ciência de mim e do mundo que somos todos nós.

Todos tem meu afeto, gratidão e respeito.

Graça e paz sobre tudo e todos.

RESUMO

O trabalho “O currículo diversificado em escolas de Boa Vista: na fronteira do conhecimento regional/local”, tem como objetivo, analisar como o currículo diversificado vem sendo realizado nas escolas estaduais AL, AS e MDB, em relação aos conhecimentos regionais e locais da Amazônia, do Estado de Roraima, da cidade de Boa Vista e da própria realidade dos sujeitos das escolas. As prescrições oficiais curriculares nacionais e estaduais regem e orientam a organização e a estrutura curricular para o funcionamento processo de ensino e aprendizagem nas escolas. Todavia, dá primazia aos conhecimentos da base nacional comum, segundo o que define e compreende a ciência universal, e flexiona às regiões, estados e municípios a autonomia para complementar a parte diversificada, cujos conhecimentos, devem considerar os aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais regionais/locais. De modo geral, observa-se que essa estrutura curricular é assumida na prática das três escolas e configura uma fronteira curricular distinguível, quando comparada aos conhecimentos das realidades e contextos das demais regiões e estados brasileiros. Todavia, a identificação do que seria um currículo nacional e um currículo regional/local nessa fronteira, apresenta complexidades, também percebidas nas experiências curriculares das três escolas, refletidas no dinamismo do desenvolvimento do currículo como um todo. Em relação ao currículo diversificado, fica evidente nas estratégias didáticas dos docentes, destacada valorização aos conhecimentos da realidade regional/local e um esforço árduo para a compreensão e realização desse currículo que, mesmo concebido nas prescrições e desenvolvido na prática das escolas estaduais em Boa Vista, não tem o justo tratamento político e pedagógico, quando da sua realização no processo de ensino e aprendizagem. Na prática curricular da três escolas, existe uma distância operacional entre as prescrições e a realidade do currículo diversificado sendo desenvolvido. As proposições indicam a necessidade de políticas educacionais pedagógicas efetivas que venham fundamentar as dimensões históricas e sociais do currículo diversificado e sustentação à prática docente com o aprimoramento sobre os conhecimentos regionais e locais, materialização logística e de recursos humanos para a articulação pedagógica das atividades desse o currículo.

Palavras-chave: Cultura - Cultura Escolar - Currículo Diversificado - Boa Vista/Roraima.

ABSTRACT

The work "The diversified curriculum in schools of Boa Vista: on the border of the regional / local knowledge", aims to analyze how diversified curriculum is being carried out in state schools: AL, AS and MDB, in relation with regional and local knowledge of the Amazon, state of Roraima, the city of Boa Vista and its own reality of the subjects of the schools. The national and state official curriculum regulations govern and guide the organization and the curricular structure for the operation of the teaching and learning process in schools. However, gives priority to the knowledge of the common national base, according to what define and understand the universal science and flexes to regions, states and municipalities autonomy to complement the diversified party, whose knowledges should consider the economic, social, political and regional cultural / local aspects. In general, it is observed that this curricular structure is assumed in practice of the three schools and set up a distinguished curricular border compared to the knowledge of the realities and contexts of other regions and states of Brazil. However, the identification of what would be a national curriculum and a regional / local curriculum in this border, presents complexities, also perceived in the curricular experiences of the three schools, reflected in the curriculum development dynamism as a whole. Regarding the diverse curriculum, is evident in the teaching strategies of teachers, outstanding value to the knowledge of the regional reality / local and a hard work for the understanding and realization of this curriculum that, even designed in the requirements and developed in the practice of state schools in Boa Vista, it does not have the right political and pedagogical treatment, when realized in the process of teaching and learning. In curricular practice of the three schools, there is an operating distance between the requirements and the reality of diversified curriculum being developed. The proposals indicate the need for effective pedagogical educational policies that will support the historical and social dimensions of diverse curriculum and support the teaching practice with the improvement of regional and local knowledge, materialization logistics and human resources for pedagogical coordination of the activities that the curriculum.

Keywords: Culture - Culture School - Curriculum Diversified - Boa Vista / Roraima.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Quadro: Da condição humana biológica e da condição cultural.....	21
Figura 02	Quadro: Ação instintiva e ação da inteligência concreta nos humanos.....	22
Figura 03	Esquema: O giro curricular.....	40
Figura 04	Quadro: Orientações para construções de Proposta Pedagógicas Curriculares, segundo Eisner e Vallance (1974).....	41
Figura 05	Quadro Síntese comparativa da Tendência Tradicional Liberal e Progressista Crítico Social dos Conteúdos ou Histórico-Crítica.....	45
Figura 06	Conceitos e termos adotados para cargos, funções e atividades escolares sob influência do sistema econômico industrial moderno.....	55
Figura 07	Quadro – Estrutura Curricular para a Educação Infantil	67
Figura 08	Quadro – Estrutura Curricular do ensino Fundamental e do Médio.	67
Figura 09	Imagem da Amazônia Brasileira – Região Norte do Brasil.....	69
Figura 10	Quadro: Períodos da História da Educação e do Currículo em Roraima.....	70
Figura 11	Quadro: Matriz Curricular do Ensino Fundamental - 1ª a 4ª série/ 2002.....	88
Figura 12	Quadro: Matriz Curricular do Ensino Fundamental - 5ª a 8ª série/ 2002	88
Figura 13	Quadro: Matriz Curricular do Ensino Médio Regular - 1ª a 3ª série /2002.....	88
Figura 14	Quadro: Matriz Curricular do Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano/2007.....	91
Figura 15	Quadro: Matriz Curricular do Ensino Fundamental – 6º. ao 9º / 2007.....	91
Figura 16	Quadro: Matriz Curricular do Ensino Médio – 1ª a 3ª série/2007.....	92
Figura 17	Quadro: Matriz Curricular do Ensino Médio Indígena – 1ª a 3ª série/2007.....	92
Figura 18	Mapa de Roraima paralelo a letra da música “Sou” de Zeca Preto	99
Figura 19	Períodos da História de Roraima em recortes.....	101
Figura 20	Quadro: Contextos da história regional e locais como currículo diversificado	103
Figura 21	Imagens de Boa Vista – Roraima.	114
Figura 22	Contextos político-sociais, econômicos e culturais de Boa Vista/RR.....	115
Figura 23	Quadro com nove imagens da Escola AL (2015)	117
Figura 24	Quadro com oito imagens da escola AS (2015)	118
Figura 25	Quadro de rendimento da escola AS, 2014.....	119
Figura 26	Quadro com nove imagens da escola MDB (2015)	120
Figura 27	Imagens das escolas AL, AS e MDB. (2015)	123
Figura 28	Dinamismos e complexidades do desenvolvimento do currículo nas escolas AL, AS e MDB – 2014 e 2015.....	127
Figura 29	Imagens Greve dos Professores de Roraima – 2015	139

Figura 30	Quadro: Quantitativo de professores respondentes do questionários por disciplina e por escola em junho, julho e agosto de 2015.	142
Figura 31	Quadro: Definições e concepções dos docentes sobre currículo/Perspectivas teóricas e estudos sobre currículo.....	143
Figura 32	Gráfico: Conhecimento das orientações curriculares nacionais e das estaduais pelos professores das escolas AL, AS e MDB - 2015.....	145
Figura 33	Gráfico: Forma de acesso às OCs pelos professores das três escolas AL, AS e MDB – 2015.....	146
Figura 34	Quadro: Respostas dos professores sobre a importância de conhecer as orientações curriculares nas escolas AL, AS e MDB / em bloco de razões.....	147
Figura 35	Quadro: Atividades desenvolvidas na escola compreendidas como currículo diversificado, segundo os professores da escolas AL.....	150
Figura 36	Quadro: Atividades desenvolvidas na escola compreendidas como currículo diversificado, segundo os professores da escolas AS.....	150
Figura 37	Quadro: Atividades desenvolvidas na escola compreendidas como currículo diversificado, segundo os professores da escolas MDB.....	151
Figura 38	Quadro: Conhecimentos do currículo diversificado pelos docentes das escolas AL, AS e MDB entre outras proposições.....	152
Figura 39	Imagens das conversas com professores das escolas AL, AS e MDB – 2015....	157
Figura 40	Quadro: Perguntas do jogo perguntas e respostas sobre conhecimentos regionais e locais em Roraima.	162
Figura 41	Quadro: Imagens de atividades curriculares consideradas diversificadas em escolas de Boa Vista.....	164
Figura 42	Imagem: A flor de minha imaginação curricular.....	174

SUMÁRIO

RESUMO
ABSTRACT

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I - CULTURA, CULTURA ESCOLAR E CURRÍCULO: ALGUMAS REFLEXÕES E CRÍTICAS	19
1.1 Cultura, cultura escolar e currículo: Entre diferenças, passagens, fronteiras naturais e culturais e lutas por reconhecimento	19
1.1.1 O currículo escolar como luta e reconhecimento das culturas.....	25
1.1.2 Culturas e currículos em outras perspectivas.....	29
1.2 Cultura, cultura escolar e currículo: uma trajetória de construção, desconstrução e reconstrução conceitual e pedagógica	31
1.2.1 Relação entre cultura escolar e currículo: Do senso comum a crítica.....	35
1.2.2 O giro curricular na escolarização	39
1.2.3 As Tendências Pedagógicas na cultura escolar e no currículo.....	45
1.2.4 A prática e <i>práxis</i> curricular: nem neutras nem descontextualizadas.....	47
1.3 Currículo escolar na história da educação: paradigmas da formação humana	50
1.3.1 Currículo: Dos tempos modernos a atualidade.	52
CAPÍTULO II - O CURRÍCULO NACIONAL E O CURRÍCULO ESTADUAL DE RORAIMA: HISTÓRIA, MEMÓRIA E DESAFIOS	59
2.1 O currículo na regência da LDB 9.394/96: na dança entre o interesse social e o interesse econômico	63
2.2 Educação e currículo em Roraima: memórias de uma trajetória histórica	69
2.2.1 Educação e Currículo em Roraima: Da Bacia do Rio Branco às vésperas do Estado.....	70
2.2.2 O currículo em Roraima a partir de 1996: um período de transição e muitas dúvidas.....	81
2.2.3 Na linha das diretrizes curriculares nacionais de 1996: O currículo em Roraima na primeira quinzena do século XXI.....	83
CAPÍTULO III - O SENTIDO DO CURRÍCULO DIVERSIFICADO: NA FRONTEIRA DO CONHECIMENTO REGIONAL/LOCAL	96
3.1 Roraima: para fins de contextualização histórica e reflexões curriculares diversificadas e a valorização do conhecimento regional/local	99
3.1.1 “ <i>Eu sou Roraima, meu irmão</i> ”: Contextos e conhecimentos regional/local como currículo diversificado.....	99
3.2 A cidade de Boa Vista: para fins de contextualização e reflexões curriculares e a valorização dos conhecimentos locais	111
3.3 Caracterização e perfil das três escolas estaduais em Boa Vista, para fins de contextualização e análises do currículo diversificado sendo desenvolvido	116
3.3.1 Sobre a Escola Estadual Ana Libória – AL.....	116
3.3.2 Sobre a Escola Estadual América Sarmiento – AS.....	118
3.3.3 Sobre a Escola Estadual Professora Maria das Dores Brasil – MDB	119

CAPÍTULO IV - O CURRÍCULO EM TRÊS ESCOLAS ESTADUAIS EM BOA VISTA: CONCEPÇÕES, PRÁTICA E ALGUMAS PROPOSIÇÕES SOBRE O CURRÍCULO DIVERSIFICADO.....	122
4.1 O percurso da pesquisa: Observando o currículo dentro da escola.	124
4.2 O campo da pesquisa e suas revelações.....	126
4.2.1 Das situações observadas.....	126
4.2.1.1 As construções identitárias de gênero e étnica na complexidade e dinamismo do currículo escolar.....	127
4.2.1.2 O tempo, a qualidade das aulas e permanência do aluno na sala de aula.....	132
4.2.1.3 A complexidade e o dinamismo curricular frente a situações eventuais e de luta por direitos: greve dos professores estaduais de Roraima – 2015.....	137
4.2.2. Dos dados coletados.....	141
4.2.2 Conversando sobre o currículo diversificado em três escolas estaduais em Boa Vista/Roraima.....	157
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS E ALGUMAS PROPOSIÇÕES.....	166
6. REFERÊNCIAS	175
ANEXOS	
APÊNDICES	

INTRODUÇÃO

A educação escolar, desde a origem de sua sistematização, traz como preocupação a estrutura e organização do processo de ensino e, nesse processo, um tema imprescindível é o currículo, sempre às voltas com uma série de questões históricas, epistemológicas e pedagógicas. Em geral, as discussões abordam os conhecimentos necessários e importantes a serem ensinados e aprendidos na escola, com qual forma, finalidade e nível de importância e terminam em formas prescritas de currículo como orientação para o exercício da prática docente.

Reverendo a história mais recente da educação no Brasil, as discussões curriculares se concentram na questão do fracasso ou do sucesso do aprendizado do aluno, fazendo uma relação destes com as condições históricas e sociais das famílias e os problemas externos a escola. A partir da década de 1970, passa a fazer parte das discussões, as condições internas da escola, seja no aspecto da estrutura física, das decisões políticas, da gestão da prática do currículo são alvos de críticas e responsabilizações, embora as causas reais não sejam nem aquelas nem estas condições. Nesse período,

quando da ditadura civil-militar do capital, que ocupou o poder de Estado com o movimento golpista de 1964, fez profundas incursões na legislação e organização escolar, nos currículos e nos fins a serem alcançados pelos diferentes níveis e modalidades de ensino. Daquelas ações resultaram a Reforma Universitária de 1968 Lei 5540/68 e a Lei de Diretrizes e Bases de nº. 5692/71, dentre outras iniciativas. (SANFELICE, 2008, p.1)

Da concepção curricular da década de 1970 no Brasil até hoje, as diretrizes nacionais da educação prescrevem o currículo em condições políticas e históricas, atreladas às condições políticas e econômicas e, de modo geral, refletem a situação histórica experimentada no Brasil, o que interfere, claramente, na constituição e desenvolvimento do currículo escolar. O currículo é parte de um projeto que envolve bem mais que somente a dimensão pedagógica, pois, trata-se do processo completo formativo do cidadão o que exigem políticas públicas administrativas, financeiras e jurídicas educacionais.

A concepção de educação escolar e currículo, neste trabalho, considera como fundamental que “o projeto pedagógico-curricular deve ser compreendido como instrumento e processo de organização escolar, onde a condição do currículo ultrapassa o mero ato de apenas ensinar conteúdos e gerar uma escolaridade do estudante” (LIBÂNEO, 2001, p.125), numa correlação ao pensamento de SAVIANI (2009, p. 155) ao ver que “a educação está sempre referida a uma sociedade concreta, historicamente situada [...] e se explica em função do

processo cultural” e, isso, combinado ao que reflete PARO (2011, p. 126), quando se trata das questões de currículo, não convém nunca deixar de associar conteúdo e forma de ensinar à condição de que o educando ao aprender, seja um “sujeito de vontade”.

Assim, o currículo escolar concebe desde a organização preconizada no projeto político e pedagógico que, embora sob condições histórica e cultural determinadas, é realizado com e por “sujeitos de vontade” capazes de decidirem sobre quais concepções, conceitos e formas de organização social, política e pedagógica a prática educativa irá nela se materializar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes orientam os estados e municípios para a organização de seus respectivos planos educacionais, sob a égide da LDBEN nº. 9394/96¹ e asseguram às escolas “autonomia” para elaborarem e desenvolverem suas propostas pedagógicas curriculares. Entretanto remete aos Sistemas Estaduais e respectivos conselhos educacionais orientações para que o currículo seja pensado e proposto pela comunidade escolar, desde que “conceba uma Base Nacional Comum e uma Parte Diversificada, esta, levando-se em consideração os aspectos regionais e locais específicos de cada estado, região/local” (BRASIL, 1996).

Em Roraima, a Lei Complementar da Educação – Lei nº 41/2001 – define a parte diversificada do currículo, destacando que esta deva ser adequada “às características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia dos sujeitos da educação” (RORAIMA, 2001). Ora, se assim o for, o currículo concebido e praticado deve observar os conhecimentos ditos universais, a serem ensinados em todos os estados do Brasil, através da tradição científica de cada ciência, e também uma parte para os conhecimentos contextualizados a uma região, município e/ou comunidade escolar.

Como parte da Região Amazônica, mas distinto em suas peculiaridades, o Estado de Roraima apresenta características diversificadas em relação aos demais estados nacionais brasileiros. Em termos geográficos:

limita-se com a República Bolivariana da Venezuela a norte e a oeste, com a República Cooperativista da Guiana a norte e a leste, com o Estado do Amazonas ao sul e a oeste, e com o Estado do Pará, a sudeste, possuindo 1.922 km de fronteiras internacionais, ocupando uma área de 225.116,1 km².” (VALE, 2007:17).

As características e conhecimentos geográficos, o bioma natural dos campos e lavrados, os rios parcialmente navegáveis, além das relações humanas fronteiriças e interações históricas, linguísticas, culturais, econômicas presentes na formação da sociedade estadual

¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira, aprovada em 20 de dezembro de 2006, alterada pela Lei nº 11.274/2006.

revelam a grande diversidade cultural do estado de Roraima que, considerando-se isso como conhecimento regional/local, o currículo diversificado ganha visibilidade e valor cultural educacional. Entendido assim, o currículo diversificado pode conceber as realidades e os conhecimentos da região Amazônica² e nela a história e as características econômicas e culturais do estado e da sociedade de Roraima e de Boa Vista, bem como, da realidade dos sujeitos das próprias escolas.

O objetivo desse trabalho é analisar na prática do currículo em escolas de Boa Vista/Roraima o desenvolvimento do currículo diversificado em relação aos conhecimentos regionais/locais, de modo mais específico, na prática curricular de três escolas estaduais de Educação Básica: Ana Libória (AL), América Sarmiento (AS) e Prof.^a Maria das Dores Brasil³(MDB). Tais análises se situam na história da educação e do currículo, buscando elementos da História de Roraima e concentra maior esforço, nos primeiros quinze anos de educação em Roraima no século XXI, ou seja, a partir de 2001, ano de aprovação da Lei Complementar nº 041 de 16 de julho de 2001 que dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação do Estado de Roraima. De modo geral, esse é um período que marca a consolidação legal para a educação estadual, em atenção ao determinado pela nova LDBEN 9.394/96, na prática educativa do estado.

Embora sejam poucos os estudos históricos e culturais sobre a educação no Estado de Roraima, principalmente em relação ao currículo diversificado, é importante destacar que as análises tomam como fundamento as teorias assentadas na crítica aos domínios ideológicos, as entrevistas com educadores e profissionais da educação em Roraima, o senso comum presentes na cultura escolar regional e/ou local e as experiências desse currículo praticado nas escolas AL, AS e MDB.

Sobre a temática currículo, de modo geral, são referências literárias importantes, nesse trabalho, as reflexões, discussões teóricas e relatos da experiência prática curricular disponíveis nos estudos de Sacristán (2000), Zaballa (1997), Pacheco (2001), Goodson (2008), Saviani (2008; 2009), Libâneo (2001), Paro (2011;2013), Arroyo (2004; 2011) Gadotti (2012), Candau (2011).

² A Amazônia brasileira se localiza na Região Norte do país, e possui uma área de cerca de 5,5 milhões de km². Da Amazônia Legal fazem parte de nove países: Brasil, Venezuela, Colômbia, Peru, Bolívia, Equador, Suriname, Guiana e Guiana Francesa. É a maior floresta tropical úmida do planeta e com a maior biodiversidade. No Brasil, a Amazônia Legal se estende por nove estados brasileiros: Amazonas, Pará, Roraima, Rondônia, Acre, Amapá, Maranhão, Tocantins e parte do Mato Grosso, representando mais de 61 % do Território.

³ Ver caracterização das escolas no Capítulo III, desse trabalho.

Sobre a variação currículo diversificado toma-se como suporte aquelas literaturas que tratam, no mesmo sentido ou ideia, os conhecimentos regionais e locais, levando-se em consideração, a realidade das diversidades culturais no processo do ensino e da aprendizagem.

Ressalta-se a literatura legal oficial em nível nacional e estadual sobre a educação em Roraima, os referenciais curriculares⁴ e as normas legais que orientam a organização e estrutura do ensino e a elaboração das propostas pedagógicas das escolas estaduais. Nas quais, de modo geral,

a organização curricular [...] tem uma base nacional comum e uma parte diversificada que não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais. (BRASIL, 2012).

Refletindo que “o currículo deve ser visto como uma estrutura organizada e construída pelos sujeitos do ensino e da aprendizagem, numa visão participativa e democrática do processo educativo” (FREIRE, GADOTTI, GUIMARÃES, 2008, p.31), se entende que os sujeitos da escola são tantos produtores quanto produtos da história, portanto, parte legítima do processo educativo. O trabalho ressalta o valor da história e das realidades próprias e diversas desses sujeitos, no conjunto da prática curricular e prima pelo tratamento justo do currículo diversificado nas discussões, nas políticas públicas pedagógicas e na formação do docente e da sociedade escolar que, embora sejam contemplados nas prescrições, precisam de atenção na política e articulação da pedagogia escolar.

O processo das análises assume os procedimentos da pesquisa quanti e qualitativa, ao modo de Marconi, M e Lakatos, E., (2005) contemplando na fundamentação teórica os conceitos básicos e categóricos de cultura, cultura escolar, currículo e currículo diversificado correlacionada com a “observação e coleta de dados diretamente no local das vivências escolares dos sujeitos da educação” e a observação participante, reveladas nas histórias de vida e experiências curriculares dos profissionais da educação da rede estadual, a saber, chefe e membros de órgão da Secretaria de Educação do Estado de Roraima – SEED, gestores, coordenadores pedagógicos e professores das escolas estaduais AL, AS e MDB, em Boa Vista.

As orientações próprias dos métodos e técnicas da pesquisa quanti/qualitativa valorizam os dados censitários, obviamente, mas, nesse trabalho, a ênfase está nas informações oriundas das experiências profissionais e o modo como desenvolvem o currículo diversificado em suas respectivas escolas. Aliás, numa condição de poucas fontes literárias, as riquíssimas

⁴ O Referencial Curricular é um **norteamento** de forma sistematizada dos conhecimentos a serem trabalhados, construídos e reconstruídos nas relações sociais entre os membros de cada escola que oferta a educação básica no Estado de Roraima. RORAIMA (2012, p. 48)

experiências curriculares diversificadas e os depoimentos dos entrevistados são de grande valor qualitativo. Todavia o foco são as análises de como o currículo diversificado vem sendo desenvolvido e não as experiências curriculares em si.

No processo natural da pesquisa de campo, nota-se que os indivíduos se compreendem na coletividade que é a escola. Muitos pensares e falas refletem as contradições entre o que se pensa e sonha sobre currículo e a realidade dura vivida no ambiente escolar.

Conheço dos sabores e dissabores da educação e da profissão de professor no estado de Roraima. Não sei o que é melhor: começar um novo ensino do começo ou continuar de onde paramos. Vivo confuso e carente de compreensão. Prefiro dizer que, em alguns momentos, o silêncio poderia ser uma alternativa mais viável. As coisas que aqui ocorrem em educação, se pudéssemos classificar seriam casos de polícia senão fossem casos de política. Pior que o Estado tem feito com o ensino é perder a vontade de compreender o que está acontecendo com a educação em Roraima e o gosto de ainda ser um professor por aqui. (F.M, em entrevista concedida nov. 2015).

Ouvir e ver essas realidades, muitas vezes, causa introspecção. Na percepção do docente, infunde-se a complexidade e o dinamismo que é a realidade do currículo desenvolvido, dia-a-dia nas escolas, mas também, sustenta as reflexões e proposições políticas educacionais em atenção a prática curricular diversificada do docente e as implicações disso na vida dos estudantes.

Analisar o currículo diversificado em escolas em Boa Vista, na perspectiva e valorização dos conhecimentos regionais e locais, aponta a existência de uma fronteira que marca e distingue o currículo da base nacional comum em relação ao currículo diversificado, embora isso não esteja dissociado. Entender essa fronteira implica fundamentar, histórica, filosófica e pedagógica, os conceitos e proposições implícitas nas prescrições curriculares, nas propostas pedagógicas das escolas, nos depoimentos dos participantes, na prática curricular observada e organizada neste trabalho.

Na perspectiva dos conceitos gerais as abordagens culminam com a realidade particular, buscando-se bases para análises mais lúcidas do currículo diversificado desenvolvido nas escolas AL, AS e MDB. Para tanto, o trabalho está estruturado em quatro capítulos, discorrendo neles, o seguinte:

No primeiro capítulo as fundamentações revisam os conceitos de *Cultura, cultura escolar e currículo*, colocadas numa relação de escolarização e currículo concebidos e desenvolvidos no processo de ensino e aprendizagem com o ser humano que julga-se formar na escola. São discussões que tentam traduzir o que é o ser humano e as razões de sua existência, da sua educação e o respeito as diversidades culturais. As reflexões, em geral, tomam como

pano de fundo as dimensões naturais e culturais comportadas na condição do ser humano e discutem sobre o papel da escola e dos profissionais do currículo em relação ao desenvolvimento das capacidades humana e a compreensão crítica da “falsa neutralidade” histórica, sociopolítica e pedagógica da cultura escolar e do currículo.

No segundo capítulo, as argumentações e reflexões abordam *o currículo nacional e o currículo estadual de Roraima*, especialmente na perspectiva da História, memória e os desafios nos quais o currículo foram construídos sociocultural, política e economicamente. Seja qual for o âmbito curricular, as implicações do modelo curricular reflete na vida dos sujeitos do currículo e nos rumos da escolarização.

No terceiro capítulo as reflexões e análise dão conta do *sentido do currículo diversificado: na fronteira do conhecimento regional/local* direcionada a valorização deste. Para tanto, se aprofunda aspectos históricos, filosóficos, artísticos, étnicos e pedagógicos da realidade regional, estadual, boa-vistense e das escolas AL, AS e MDB, contextualizadas na perspectiva do currículo diversificado, além de algumas argumentações sobre o que se pode inferir como fronteira do conhecimento regional e local.

O quarto capítulo comporta *o sentido da prática do currículo diversificado em três escolas estaduais em Boa Vista*, percebendo as concepções e como esse currículo vem sendo desenvolvido nas escolas estaduais AL, AS e MDB, procurando-se de modo introdutório fazer algumas análises mais pontuais sobre esse currículo diversificado.

Por fim, algumas considerações em forma propositiva e reflexiva que podem ampliar a compreensão de currículo, de modo geral e, em especial do currículo diversificado em suas principais dimensões prescritiva e oculta, mas que intersecciona as fronteiras desses currículos na prática educativa, trabalhando o conhecimento universal/nacional e os conhecimentos regionais/locais, nem sempre esclarecidos ou justamente considerados na prática curricular do docente em escolas de Boa Vista.

CAPÍTULO I

CULTURA, CULTURA ESCOLAR E CURRÍCULO: ALGUMAS REFLEXÕES E CRÍTICAS.

*A compensação que o homem tem pelos seus dotes corporais, relativamente pobres é o cérebro grande e complexo, centro de um extenso e delicado sistema nervoso que lhe permite desenvolver a sua própria cultura (G. Childe, 1971).
O currículo é território em disputa. Somos resultados de tantas disputas sociais e profissionais. Em cada tempo nossas lutas se deslocam para novas ou velhas fronteiras e territórios. (Arroyo, 2011).*

Num primeiro instante em que se busca compreender o currículo esbarra-se em duas questões básicas, colocadas na relação de escolarização e currículo, concebidas e desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem. A primeira questão está relacionada a natureza e a cultura humana e como estas são compreendidas e construídas no processo do ensino e da aprendizagem. A segunda questão está relacionada a cultura escolar, no sentido de saber o que o ser humano precisa aprender em sua escolarização e, conseqüentemente, sob que condições culturais, econômicas e sociais.

As discussões científicas, morais, religiosas, filosóficas e pedagógicas tentam responder essas questões na condição do que é o ser humano, nas razões de sua existência e como deve ser educado para tal e, em geral, tomam como pano de fundo as dimensões naturais e culturais comportadas nessa condição e naquilo que se compreende por educação escolar.

Na busca dessa compreensão conceitual entende-se existir algumas respostas fundamentais que podem elucidar algumas reflexões sobre a condição natural e a condição cultural do ser humano e dá textura a crítica sobre a “falsa neutralidade” histórica, sociopolítica e pedagógica desses conceitos e da prática curricular, discutidas a seguir.

1.1 Cultura, cultura escolar e currículo: Entre diferenças, passagens, fronteiras naturais e culturais e lutas por reconhecimento.

Existe uma passagem, uma marca, uma fronteira entre a natureza e a cultura humana? Saber disso na cultura escolar e para o desenvolvimento do currículo tem algum sentido? Tanto natural como cultural essas questões têm sentido fundamental para o processo de formação cultural do ser humano, uma vez que, ajuda na compreensão de que os sujeitos vivem as passagens naturais e culturais, apresentam suas marcas e fronteiras na medida que são

desenvolvidos culturalmente, escolarizados e respeitados em suas diversidades e primam pela relações de cordialidade.

Essas passagens, marcas e fronteiras são tratadas sob concepções de várias teorias, entre as quais estão a evolucionista que, com base nos estudos da genética molecular e nas comparações, entre chimpanzés e humanos, admite que “o chimpanzé sem dúvida é o nosso parente mais próximo [...] a diferença média entre as duas espécies em nível nucleotídico – da unidade do DNA, o material genético – é de apenas 1,2%.” (SALZANO, 2013, p 01). Este estudo, já discutido na obra seminal de Charles Darwin (1809-1882) *A origem das espécies*, em 1859, concebe que o fator principal que condiciona os eventos evolucionários é a seleção natural, mas que, segundo Foley⁵ (1993) obedece critérios bio-culturais e morais⁶.

Sabe-se que o critério de diferenciação entre humanos e demais animais tem condição biológica, obviamente, mas o critério cultural e moral é intrigante para fazer essa diferenciação pois, o que se infere sobre a cultura e moralidade é que ambas estão apenas para o ser humano. Especialmente a moralidade pois, de acordo com o dicionário de filosofia, é tudo o que não é puramente físico no homem,

por exemplo a história, a política, a arte, etc, isto é, tudo o que corresponde às produções do espírito subjetivo e até o próprio espírito subjetivo. [...] Por vezes, significa aquilo que corresponde ao sentimento e não à inteligência ou ao intelecto. [...] opõe-se comumente ao imoral e ao amoral enquanto está inserido no mundo ético que se opõe àquilo que se enfrenta com este mundo ou permanece indiferente perante ele. [...] aquilo que se submete a um valor. (MORA, 1978, p.191)

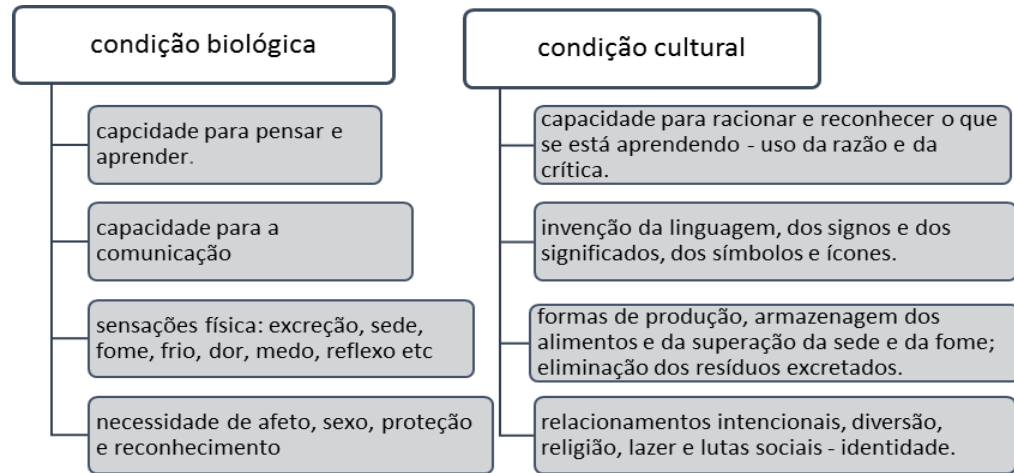
Ainda que se possa conceber alguma cultura ou ato de moralidade para os animais, somente os humanos apresentam capacidades de julgamento e raciocínio, de acentuada ação reflexiva, sobre si mesmos e sobre a coletividade humana. Nunca se ouviu falar que os demais animais tenham criado escolas para que seus filhos estudem, ou que tenham feito alguma organização de luta em defesa de seus direitos e identidades. Portanto, só os humanos, pelo visto, conseguem diferenciar o que é cultura e natureza, moral e imoral e se dão conta das próprias diferenças entre eles mesmos e entre eles e os demais animais.

⁵ FOLEY. Robert. **Apenas mais uma espécie única: padrões da ecologia evolutiva humana**. Editora da Universidade de São Paulo, 1993.

⁶ Segundo o primeiro critério de Foley (1993) existe um grau de diversidade entre espécies próximas – mostra que as diferenças biológicas entre humanos e chimpanzés são pequenas. O segundo critério indicado por Foley para a atribuição de uma característica única à nossa espécie seria a existência da cultura, explicando isso por uma origem da moralidade.

Segundo Chauí (1999, p. 288), bio-culturalmente, os seres humanos podem ser caracterizados como seres de capacidades dentro de condições biológicas e culturais:

Figura 01. Quadro: Da condição humana biológica e da condição cultural.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em CHAUI, (1999).

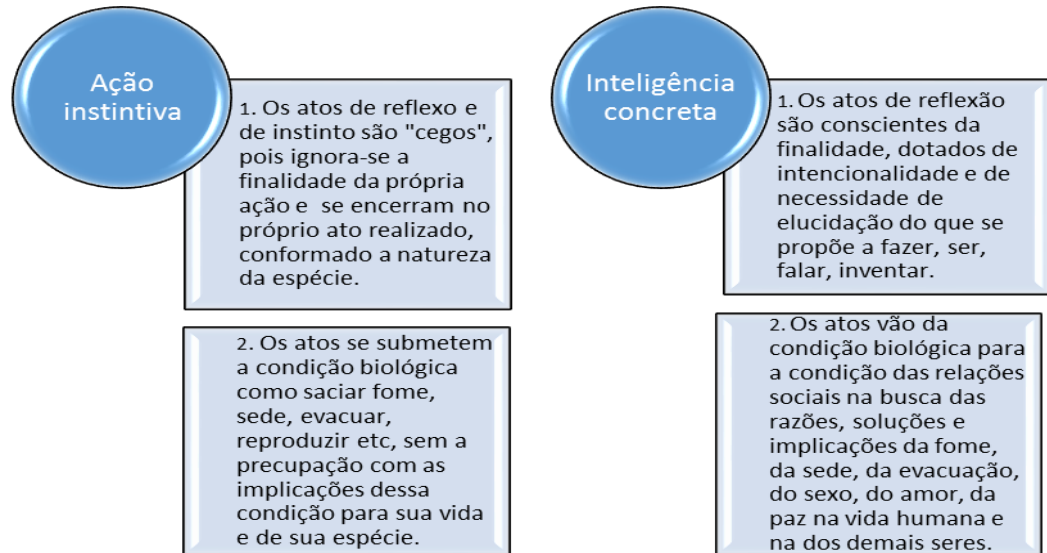
Na biologia humana está a condição de pensar e, ao pensar sobre o que pensa, desperta a razão lógica e estabelece os parâmetros para o próprio pensar, o fazer e o ser, ou seja, realiza a cultura. Enquanto faz cultura o ser humano reflete sobre o que deve ou não fazer diante de situações de desafios, resolve problemas, revisa ideias, inventa conceitos e estruturas, descobre valores implícitos sobre as próprias atitudes, inclusive sobre as ditas animais e instintivas. Todavia, são as capacidades humanas bio-culturais que, conjuntamente, habilitam para a reflexão sobre a própria cultura e a cultura do outro, sobre a moral – *mos, moris* (costumes).

Segundo Ponce (2006, p. 37), os humanos nascem duas vezes. O primeiro nascimento é o que lhe vem da condição biológica de sua natureza e comum aos demais seres vivos. Expulso no mundo, segue-se o segundo nascimento que é o cultural, donde se compreende que o homem, na relação com os demais humanos adquire conhecimentos e habilidades que o “tornarão verdadeiramente humano”, ou seja, é no segundo nascimento que o humano aprende a ser humano, por conviver com outros humanos e porque sai da sua condição somente natural e passa a vivência do mundo social na qual a cultura se efetiva.

Essa compreensão é significativa na tarefa da escolarização. Os atos de reflexo e instinto são regidos por leis biológicas mas, na condição de “inteligência concreta”, as respostas aos problemas são “ato consciente de finalidade, isto é, o ato nasce com o pensamento, como possibilidade e a execução resulta da escolha de meios necessários para atingir os fins

propostos” (ARANHA, 2003, p. 23). O quadro a seguir apresenta um paralelo desse entendimento:

Figura 02. Quadro: Ação instintiva e ação da inteligência concreta nos humanos.



Fonte: Produzido por Aracy Andrade com base em ARANHA, (2003, p. 23-25).

A tarefa da escola avança no sentido da “inteligência concreta” pois, concebe que em situações de coação, desastres ou tragédias naturais os humanos parecem exprimir, num primeiro impulso, a ação instintiva. Recuperada a consciência, a distância da ação instintiva em relação a inteligência concreta por ele aplicada é evidenciada. Observa-se que, os resultados de cada ação e a forma como cada ser reage, depende do tipo de ação (instintiva ou inteligência concreta) por ele aplicada na solução de um problema.

Nesse momento se evidencia a necessidade da educação das inteligências e capacidades. A educação escolar, atenta a isso, pode evitar a negação ou o atrofiamento das condições bio-culturais dos estudantes. A viabilização do senso crítico e a humanização no sentido de suas relações socioeconômicas, culturais e morais entre as pessoas precisam de fundamentação e, talvez, algumas balizas para saber julgar o que na cultura é ético e não-ético, correto, incorreto, justo, injusto, bem, mal, o que deve mudar ou permanecer. Daí a importância da fundamentação dos conceitos e refletir a prática curricular para com essa condição humana.

Na perspectiva e entendimento de outra teoria se acrescenta à condição humana a condição histórica e econômica. A teoria do materialismo histórico e dialético, de modo geral, compreende que o homem, ao inventar a própria cultura, muda sua trajetória, segundo seus interesses ou de seu grupo, embora, nem sempre seja livre para isso. Basicamente, é na relação natureza-homem-cultura que a sociedade humana é inventada e se constrói. Dentre as invenções

culturais que os humanos realizam estão o trabalho, as formas de produção e de consumo, as formas de se conviver e de se informar, as formas de aprender e de ensinar.

Karl Marx, (1974) trata a realização da cultura com o trabalho humano que impulsiona, regula e controla a relação matéria e natureza. Nisto, destaca as potencialidades do ser humano no trabalho porque este ser dispõe de capacidades que lhe dão condições para que possa

colocar em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. (MARX, 1974, p.38-39)

A natureza sem a cultura tem existência própria mas, ao contrário disso, nenhuma cultura existe sem a intervenção do ser humano na natureza. Trabalhando, o homem materializa, imprime e realiza a cultura, seus inventos e novidades. Aliás, só os humanos trabalham e podem se dar contas disso e de como o realizam.

Humanos são seres que agem dentro de sua condição natural, distinguíveis pelos hábitos e costumes culturais de pensar, falar, comer, ler, escrever, interpretar, refletir etc. e, não conformado com sua realidade histórica e econômica, se lança na luta pela sobrevivência em vista de dias melhores e transforma a vida, a realidade e a si mesmo.

Além das visões biogenética e materialista, existe outra compreensão de cultura como valor, relação interpessoal, conhecimento, estrutura e comportamento social coletivo. Lévi-Strauss (1982), utilizando do método da observação prolongada de crianças, define o conceito de natureza e de cultura, afirmando que, “fora da condição natural tudo é cultural”. Os ambientes e as pessoas sofrem influência da realidade, mas a natureza os capacita para realizar atividades independentes dessa influência. “Uma criança para andar precisa de ajuda dos seus semelhantes, mas ao mesmo tempo ela pode pela sua capacidade levantar e andar sozinha porque tem estrutura para isso”. (LEVI-STRAUSS, 1982, p. 42). Andar, portanto, é ato natural mas também cultural. Sendo assim, onde se localizaria o limite, a fronteira que marcaria algum diferencial?

Um critério é a ausência de regra que permita distinguir um processo natural de um processo cultural, isto é, onde existe uma regra, lá pode existir uma etapa da cultura. Em síntese: “tudo quanto é universal no homem depende da ordem da natureza e se caracteriza pela espontaneidade, e que tudo quanto está ligado a uma norma pertence à cultura e apresenta os atributos do relativo e do particular” (LÉVI-STRAUSS, 1982, p. 47). Dessa forma, se andar é

natural por causa da constituição biológica humana, a forma, a norma dos modos de andar e como se faz isso é cultural.

Sendo a cultura expressão da coletividade humana e que existe um princípio normativo que rege as atividades de cada grupo, é possível presumir que alguém deva conhecer e ensinar as normas do grupo e que, alguém precise aprendê-las para serem concebidas, vivenciadas e respeitadas. As normas terminam conduzindo as experiências culturais e a identidade de um indivíduo ou dos coletivos de humanos: grupos étnicos, trabalhadores, família, escola etc.

Aprender a própria cultura e a cultura do outro é uma exigência necessária para o fortalecimento da identidade de um grupo e para a manutenção das relações humanas. As experiências e costumes de cada grupo social são comunicados, testemunhados, lançados para as novas gerações. Todavia, nenhuma cultura é impermeável, pura, natural, inalterável ou que não possa ser influenciada por outra. Os grupos ao interagirem e ultrapassarem as fronteiras culturais, uns dos outros, se influenciam mutuamente.

Segundo Barth, F. (2006 p. 194-195) “a cultura se dá nas diferenças interligadas, compartilhada e compreendida como unidade étnica com suas fronteiras e vínculos históricos”. Mas, o fato de uma cultura ser influenciada por outra, não significa perda ou anulação de identidades, pelo contrário, as relações sociais estáveis persistentes são mantidas através das fronteiras e é, exatamente nesta, que se percebem as marcas das diversidades culturais étnicas.

Na escolarização, essa compreensão é necessária, pois a continuidade do processo de humanização e da interação cultural é imprescindível. Ao acolher as diversidades humanas e seus conhecimentos culturais, todas as condições humanas são interseccionadas. A condição biológica, que lança no mundo o homem, é ampliada pela condição histórica e econômica, que põe esse homem, na relação com os demais seres e, com os outros humanos, em luta. Entretanto, na relação do homem com a natureza e entre os coletivos sociais, pesa a condição normativa que regula as relações interculturais de toda a condição humana, em respeito aos valores e às diversidades desses coletivos.

Olhando o contexto das escolas brasileiras, as diversidades culturais e sociais são uma realidade evidente como parte da própria história da formação do povo brasileiro. São como as relações nas fronteiras entre países. Por exemplo: no contexto fronteira física e natural, a geografia nem sempre distingue o Brasil dos países vizinhos Venezuela ou da Guiana pelas marcas físicas das pessoas, de seus rios, vegetação, relevo, paisagem, espaço. Será no aspecto cultural que as diversidades serão percebidas, especialmente, no conjunto das diversidades da

linguagem, da culinária, da arquitetura das cidades e das casas, dos tipos e regras dos jogos, dos hábitos e costumes familiares, independente das linhas geopolíticas que os separam.

Para o processo de ensino em atenção a essas diversidades culturais é necessária uma seleção de conhecimentos que precisam ser apreendidos da cultura sua e da cultura dos outros. Aqui, o sentido do currículo escolar pode ser compreendido como ações políticas e pedagógicas transfronteiriças porque vai além dos limites de uma cultura; valoriza o diálogo entre as culturas dos sujeitos do currículo, prescindindo uma pedagogia da transculturalidade, apesar de suas marcas e fronteiras.

A transculturalidade curricular coloca em diálogo as pessoas e seus respectivos conhecimentos e valores culturais que, em algum momento, discutem e disputam entre si poderes e espaços curriculares. Na realidade, são sujeitos do currículo escolar com anseios, vontades, senso crítico e voz. Embora, nem sempre, consigam se perceber como tal, suas marcas e vozes são evidentes. Como sujeitos, podem tornar o currículo permeável, jamais dominante ou restrito a um tipo de cultura ou ciência, a um formato pedagógico ou metodológico, a um ideal de ser humano ou nação.

Como sujeitos, podem repensar o próprio papel da escola no aprimoramento das capacidade para viver e conviver, sem ferir ou reprimir as diversidades ou travar disputas indelévels na escolarização. Podem, imprimir ao currículo um sentido, senão essencial, pelo menos primordial, em favor do reconhecimento e valorização das culturas e outras possibilidades de experiências curriculares. Nisto, uma importante “brecha” para ampliar as discussões sobre currículo diversificado, na fronteira do conhecimento regional/local, nos próximos capítulos desse trabalho.

1.2.1 O currículo escolar como luta e reconhecimento das culturas.

A função primordial da escolarização é desenvolver, mediante as práticas curriculares e as técnicas da razão científica, as capacidades da consciência humana e habilitá-la para melhor perceber, comparar, analisar, compreender, relacionar, identificar, julgar, criticar etc. Essa função suprime, de algum modo, outras técnicas de bases culturais não científicas, na formação do estudante, como os conhecimentos da tradição e costumes de grupos étnicos e de organizações sociais de luta pelo reconhecimento de suas culturas e valores. Como o currículo escolar pode considerar e reconhecer a luta dos grupos de coletivos humanos e seus respectivos valores e conhecimentos?

Essa não é uma tarefa fácil, quando o modelo oficial, desqualifica ou desvaloriza as culturas por não terem credencial da razão científica, tornando-as “culturas de autorias negadas e sujeitos ocultados” (ARROYO, M. 2011, p.53), cujas identidades e valores são negados, ocultados não pelo “o que se fala”, mas pelo “quem está falando” isso ou aquilo, reivindicando isso ou isto, na busca de soluções e reconhecimento no currículo gerando um território em disputa.

No campo da valoração e da axiologia é preciso tratar cuidadoso, pois, nas relações entre os sujeitos da escola, a maioria das reivindicações tem base no senso comum e ressaltam aquilo que, para um grupo, é importante e tem valor, mas nem sempre está para todos. Para exemplificar, o valor de um *crucifixo* para um grupo de cristãos, representa a lembrança da morte e ressurreição do maior líder do cristianismo, mas para um grupo não-cristão pode ser apenas um acessório, amuleto etc. Como um valor que está para alguns e não para todos, pode ser entendido no currículo?

A discussão pode ser orientada, primeiramente, sobre quais modelos curriculares que acolhem essas identidades negadas ou ocultadas e no que deve se pautar a prática docente. Todavia, essa discussão coloca os sujeitos, como bem afirma Arroyo, M. (2011), numa espécie de “currículo, como território em disputa”. O problema é que, nesses territórios disputados, predominam as determinações do currículo nacional, cuja base, considera os conhecimentos e metodologias disciplinares, da tradição científica universal, em detrimento do conjunto dos conhecimentos diversificados e interdisciplinares, voltados a realidade regional/local.

Relegados ou à margem do tratamento curricular, se intensificam as disputas e lutas por reconhecimentos cultural, pedagógico e moral, em favor dos conhecimentos diversificados dos grupos étnicos, especialmente dos indígenas, tribos africanas, migrantes com estadia irregular, refugiados, guetos cristãos, ciganos etc. Tomando como referência a luta indígena pelo reconhecimento de suas culturas no processo de ensino e no currículo das escolas indígenas brasileira e o que afirma Cardozo de Oliveira (2006, p.19-20), “existem mecanismos de defesa internamente ao grupo e uma moral do reconhecimento”⁷, a luta nada mais é que o desejo ou o anseio de ter direitos, valores, modos de vida, materiais, arte, ciência etc senão valorizados, ao menos, respeitados.

Na contramão da valorização e reconhecimento das culturas está uma vertente do senso comum, construído pela sociedade a respeito do ser humano indígena que, infelizmente,

⁷ Tem o sentido que Hegel defende “Anerkennung”, isto é, reconhecimento como um ente moral, que configura o respeito a identidade étnica. (CARDOZO DE OLIVEIRA, 2006)

ainda o vê como “indolente”, “detentor de muitas terras”, “improdutivo para o mercado” etc. O mesmo ocorre em relação aos modelos curriculares que, segundo a cultura capitalista, “não cabem em seus processos de produção e consumo”.

Nos discursos e propagandas de muitas empresas educacionais e, mesmo, na estrutura dos livros didáticos, os conteúdos e as metodologia são apresentados a sociedade escolar como “politicamente corretos”, mas que, na realidade, dão primazia a ideologia do mercado e depreciam, claramente, os hábitos e costumes das diversidades étnicas e culturais, não apenas do indígena, mas também dos negros, das mulheres, dos homossexuais, das próprias lutas por direitos etc. e outras formas metodológicas de ensino que contrariam as metas e intenções capitalistas.

Contudo, Cardozo de Oliveira (2006) afirma que será

nas sociedades multiculturais que a questão da identidade étnica e de seu reconhecimento vai se tornar ainda mais crítica. [...] a dimensão da identidade étnica relacionada com a da cultura tende a gerar crises individuais ou coletivas. E com elas surgem determinados problemas sociais susceptíveis de enfrentamento por políticas públicas, como por exemplo, as políticas de reconhecimento. (CARDOZO DE OLIVEIRA, 2006, p. 35)

Apesar disso, a luta por reconhecimento dos conhecimentos das culturas tem vencido etapas importantes, principalmente as indígenas, as dos remanescentes de quilombolas e dos trabalhadores e moradores do campo, em nível nacional e regional/local. Muitas propostas pedagógicas curriculares já reconhecem e concebem saberes e os modos de aprendizagem diferenciados da cultura dita “comum”, embora alguns grupos ainda se sintam ofendidos moralmente e negados no cotidiano da prática escolar.

As escolas, pela sua natureza formativa, têm grande responsabilidade na construção e desenvolvimento de práticas curriculares que promovam o reconhecimento das culturas, além das prescrições. Talvez, isso, precise começar por dentro da estrutura da própria escola e dos processos de ensino e aprendizagem, ouvindo e dando voz a cultura dos próprios sujeitos do currículo, ao invés de marginalizá-los. Numa escola de ensino médio, por exemplo, o que mais se observam são estudantes falando, reivindicando, pedindo uma escolarização que atenda seus anseios e necessidades, ainda que façam ou venham comunicando isso, sob atitudes de rebeldia e/ou “mau comportamento”.

Muitas escolas têm administrado com inteligência os parâmetros curriculares, refletindo amplamente sobre os determinismos ideológicos de mercado, geradores de conflitos e preconceitos entre os sujeitos do currículo. Tem ouvido mais os anseios e necessidades reais dos seus sujeitos, principalmente dos estudantes; tem investido firme na formação dos docentes,

valorizando intersubjetividades e muito das suas reivindicações sociais e pedagógicas; dado maior atenção aos valores culturais do que somente às condições técnicas e de mercado que as orientações curriculares exigem.

Entretanto, em escolas públicas com péssimas condições políticas e econômicas de funcionamento, a luta por reconhecimento é antecedida pela luta por estrutura física, recursos materiais didáticos e melhorias das condições de trabalho. Para tanto, se exigem políticas educacionais efetivas dos governos públicos, que correspondam ao esforço que os sujeitos do currículo já fazem com as mínimas condições dadas. A escola pública e aquilo que os seus sujeitos compreendem, assumem e defendem, como marcas culturais de seus currículos, também clamam por reconhecimento, valorização e condições dignas de funcionamento.

Na realidade, cada vez mais, a ideologia capitalista fortalece, dá posse e prestígio ao sistema de educação particular, cujas estruturas e funcionamento do ensino atentam contra o princípio da coletividade das identidades étnicas e culturais que se opõem às ideologias mercadológicas do capitalismo. Em geral, os sistemas particulares, em suas propostas curriculares, não evidenciam os humanismos e a crítica. Suas estruturas curriculares não agregam ou interdisciplinam conhecimentos, mas promovem maior fragmentação e individualismos, excluem e depreciam as possibilidades de fortalecimento do reconhecimento das culturas à margem do interesse do mercado capital.

Os sujeitos do currículo que ficam na condição de “negados e ocultados”, são destituídos de seus papéis, dos seus espaços. Suas experiências, pensares, valores culturais, suas vozes, sua presença ou ausência pouco importam, são substituíveis. É comum encontrar profissionais altamente críticos e reivindicadores conscientes na escola pública e, na mesma função, numa escola particular, são omissos e pacientes, claramente ocultados sob a pressão de perder o emprego, o *status quo*, poder de propriedade e prestígio. Todavia, o que tem sido conveniente numa escola, é visto como inconveniente nos dois espaços educacionais: a luta por reconhecimento e a crítica.

De todo modo, a escola é o único espaço ainda em condições de repensar e transformar realidades, de reiterar ideologias ou rechaçá-las, de fortalecer o individualismo ou o reconhecimento e respeito às culturas dos coletivos. Isso, depende muito de como seus sujeitos concebem a escola, compreendem e reconhecem os valores culturais nas práticas do currículo.

As tentativas de reconhecimento são penosas e demandam mais esforços na luta para que isso, talvez, venha ocorrer, pelo menos nos recintos da escolarização.

1.2.2 Culturas e currículos em outras perspectivas.

Até então, se argumentou sobre a cultura e o currículo na perspectiva e concepção da ideologia e estrutura da sociedade ocidental⁸, dita civilizada, e no sentido de identidade étnica e do reconhecimento destas. Mas, existe uma compreensão de natureza e cultura que foge a essas visões. Na pretensão do currículo diversificado com a realidade das culturas diversas, procura-se, com cuidado, de pelo menos, dar melhor compreensão ao sentido de um currículo que possa levar em consideração outras visões, além da visão ocidental de cultura e de mundo.

O currículo na visão ocidentalizada considera os conhecimentos em sua objetividade partindo de um conceito já estabelecido e vigente, dando forma e definição ao desconhecido segundo padrões já concebidos. As matérias lecionadas sustentam-se na ciência da relação natureza e cultura sob interpretações que comportam dualidades que se opõem e se distinguem como extremos: humanidade/ animalidade; natureza/cultura; espírito/corpo; vivos/mortos, certo/errado, justo/injusto e, nisto, estabelecem as diferença que distingue esse duplo entendimento: os homens e animais se diferenciam em natureza e cultura, em instinto e racionalidade, pela moral e a imoralidade.

Entretanto, na perspectiva ameríndia, essa estrutura inexistente ou se dissolve totalmente, pois homens, animais e espíritos são um e outro e estes e outros ao mesmo tempo. A forma de compreender do ameríndio a si mesmo, suas coisas, seu mundo tem formato, senão inverso, totalmente distinto do modo interpretativo defendido pelos ocidentais. Viveiro de Castro (1996, p.117 a 119) explica o “perspectivismo ameríndio” distintamente do modo como normalmente os humanos vêem a natureza e a si mesmos, pois nessa perspectiva os animais são como gente, pessoas, distinguíveis apenas na forma, na roupagem.

Tal concepção está quase sempre associada a ideia de que a forma manifesta de cada espécie é um mero envelope (uma “roupa”) a esconder uma forma interna humana, normalmente visível apenas aos olhos da própria espécie ou de certos seres transespecíficos, como os xamãs. Essa forma interna é o espírito do animal: uma intencionalidade ou subjetividade formalmente idêntica à consciência humana, materializável, digamos assim, em um esquema corporal humano oculto sob a máscara animal. [...] os mitos contam como os animais perderam os atributos herdados ou mantidos pelos humanos. Os humanos são aqueles que continuaram iguais a si mesmos: os animais são ex-humanos, e não os humanos ex-animais. (VIVEIRO DE CASTRO, 1996, p. 117 a 119).

⁸ A epistemologia ocidental crê no sujeito como aquele que constrói o objeto. Da mesma forma crê na dicotomia Deus/criação, sujeito/objeto, eu/ele, identidade/ alteridade. Afirma que toda a natureza foi construída com suas peculiaridades onde o homem é humano e o bicho é animal. Se o homem difere do restante da natureza é porque ele é alma (*anima*) vivente, e o ponto de igualdade existe pela noção do corpo onde homem e natureza são criaturas de Deus. (SOUZA, A.F 2008, p. 96)

Na acepção do perspectivismo ameríndio, a cultura e a natureza participam de um mesmo ato e consciência. Sendo assim, não há de se estranhar que na cultura dos jurunas se evite comer tucunaré, peixe de características canibal (pelo fato deste peixe comer seus semelhantes) proibido às jurunas grávidas, a fim de evitar que a personalidade canibal se manifeste no bebê juruna⁹. As visões de mundo, de cultura e de natureza dos indígenas, seus mitos, crenças e saberes podem ser concebidos, senão nos currículos das escolas do Brasil, pelo menos nas práticas curriculares das próprias escolas indígenas.

Assim, já não existiria o currículo escolar, mas os currículos escolares atentos às culturas presentes na escola e no seu entorno social, inclusive para se pensar o mundo sobre outras perspectivas e em outros sentidos de cultura. Cunha (2009, p.315) alerta inclusive para o uso e sentido de cultura, percebido pelo desvio semântico que um termo ou vocábulo pode sofrer. Trata da “cultura com aspas” por uma série de discussões e reflexões acerca de como a cultura é concebida pelos grupos étnicos, diferentemente do que apregoam estudiosos e intelectuais do mundo e os próprios indígenas sobre aquilo que dizem deles, por eles, em favor deles e se dissemina mundo afora em acordos mundiais, cartas legais e organizações não-governamentais.

Um aspecto interessante é o sentido dado aos conhecimentos tradicionais da cultura indígena nos quais se introduzem questões afirmadas como especificidades e que marcam a diferença do conhecimento tradicional.

O sentido em que os conceitos metropolitanos exercem sua dominação. Esses conceitos supõem, ao falar em “conhecimento tradicional” no singular, que um único regime possa representar uma miríade de diferentes regimes históricos e sociais de conhecimento tradicional. Eles unificam o conhecimento tradicional a imagem da unificação operada historicamente no conhecimento científico [...] e os direitos que lhe podem ser associados. (CUNHA, 2009 p. 328)

Observa-se que o conhecimento tradicional indígena e os direitos humanos das etnias, representados na unicidade e na diversidade destes, conduzem para a uma compreensão equivocada de que todos os indígenas sejam, pensem e tenham cultura, hábitos, costumes únicos e iguais, o que não é verdade. Os conhecimentos da tradição indígena no sentido de uma cultura única pode ser “conservado”, “defendido” em políticas públicas e tratados legais que, na realidade, não comportam as diversidades específicas de cada cultura, do jeito que são interpostas, mesmo as mais bem intencionadas.

Enquanto isso, os conhecimentos tradicionais dos mais distintos grupos são saqueados, contrabandeados e patenteados imoralmente, como vem sendo feito com a flora e a

⁹ LIMA (1996, p.27), “o objetivo é impedir que sejam transmitidas ao feto uma conduta típica e complexa dos animais (peixes, inclusive), a saber, agressividade-e-medo, e uma conduta específica do tucunaré, o canibalismo.

fauna, a matéria prima e os conhecimentos da cultura dos povos nativos da região amazônica, inclusive sob justificativas em favor do desenvolvimento da pesquisa e valorização tradição dessas culturas.

Estendidas as reflexões sobre cultura em outras perspectivas para a prática do ensino escolar e de como as culturas vêm sendo consideradas na relação aluno-aluno, professor-aluno, gestão-aluno, escola-comunidade, a pedagogia assume grande tarefa de promover a contextualização das reflexões sobre as múltiplas culturas presentes no espaço escolar e a interdisciplinarização dos conhecimentos que, pela própria constituição das disciplinas e saberes em si, já comportam as diversidades de conhecimentos e metodologias de ensino, mas precisam ampliar esses entendimentos sob outras perspectivas e possibilidades.

Compreender e valorizar as discussões sobre as culturas no currículo, suas lutas, valores e perspectivas pode ajudar a melhor localizar as diferenças, passagens, fronteiras culturais e repensar a escolar como espaço de vivências culturais que, mutuamente, constroem a cultura escolar via prática do currículo.

Enfim, da biogenética até a sociologia e a antropologia cultural, a cultura passou a ser o eixo de uma discussão rica em fundamentos, mas complexa no entendimento e na flexibilidade disso na cultura escolar. É importante compreender como as diversidades de entendimentos da cultura vem sendo abordadas nas prescrições curriculares, nas práticas curriculares da escola em Boa Vista - Roraima, em relação as culturas e conhecimentos regionais/locais, na consciência docente, para os quais se fazem algumas importantes reflexões.

1.3 Cultura, cultura escolar e currículo: uma trajetória de construção, desconstrução e reconstrução conceitual e pedagógica.

A cultura, a cultura escolar e o currículo são construções humanas de trajetória conceitual e pedagógica construídas, desconstruídas e reconstruídas historicamente, em épocas e contextos distintos, segundo ideologias e concepções variáveis. Em escolarização essa trajetória histórica promove alterações significativas nos modo de como se veio realizando o processo de ensino e aprendizagem até nossos dias.

Na história da educação ocidental antiga, “a cultura correspondia a chamada *Paidéia*, processo pelo qual o ser humano realizava o que os gregos consideravam essencial: desenvolver a filosofia (conhecimento de si e do mundo) e a consciência da vida em comunidade” (COTRIN; FERNANDES, 2010, p. 118). O conceito de cultura estava

correlacionado com a formação individual do cidadão. A *Paidéia* congregava na educação de um sujeito a moral, o social e o cultural.

Para os romanos acrescenta-se à cultura, a ideia de culto aos deuses, o cuidado com aquilo que lhes pertence e para questões do espírito e da alma.¹⁰ Marilena Chauí (2013, p. 219) evidencia a cultura em dois significados:

Vinda do verbo latino *colere* ('cultivar', 'criar', 'tomar conta', 'cuidar') [...] cuidado do homem com a natureza; donde agricultura. Significava também cuidado dos homens com os deuses; donde *culto*. Significava ainda cuidado com a alma e o corpo das crianças, com sua formação e educação; donde puericultura [...]. a cultura era o cultivo ou a educação do espírito das crianças para se tornarem membros excelente ou virtuosos da sociedade pelo aperfeiçoamento e refinamento das qualidades naturais (caráter, índole, temperamento). Com esse sentido, ela correspondia aos que os gregos chamavam de *Paidéia*; donde vem a palavra pedagogia. (CHAUI, 2013, p 219)

A visão de cultura dos gregos e dos romanos é redimensionada na Idade Média, pois “na perspectiva religiosa os valores são considerados transcendentais porque resultam de doação divina, o que determina a identificação do sujeito moral com o ser temente a Deus” (ARANHA, 2003, p. 303). Assim, o pensar, o agir e as formas de conhecer e conceber a natureza, o mundo e os comportamentos humanos vinculam a cultura educativa à condição da teologia.

A partir do século XVIII, sob a influência iluminista, a cultura passa a significar os resultados da formação ou educação dos seres humanos expressos em obras de artes, nas ciências, na Filosofia, nos ofícios, na religião e no Estado. Segundo Aranha e Martins, (2013, p.134), o século das Luzes, Ilustração ou *Alfklärung* (Esclarecimento, em alemão) sugere ao iluminismo, um otimismo no poder das luzes da razão de reorganizar o mundo humano. O pólo de atenção, antes focalizado na realidade do mundo palpável, inverte e centraliza seus estudos e métodos no sujeito humano e no conhecimento que, segundo a razão e a experiência, são possibilitados.

A educação e a ciência radicalizam seus métodos experimentais e aperfeiçoam a técnica. Sabendo-se capaz, o homem estende seus domínios racionais a todos os campos: político, econômico, moral e religioso. A cultura contida no aprimoramento da ciência e da tecnologia reúne homem, ciência e tecnologia para o domínio da natureza.

Ciência e técnica tornam-se aliadas, provocando modificações no ambiente humano jamais suspeitadas. [...] A exaltação diante desse novo saber e novo poder leva à concepção do *cientificismo*, segundo a qual a ciência é considerada o único método possível e o método das ciências da natureza o único válido, devendo, portanto ser

¹⁰ ARENDT, (1972). Cícero foi quem primeiro usou a palavra cultura para questões do espírito e da alma - *excolere animum*, cultivar o espírito e de *cultura animi*, no mesmo sentido que falamos, ainda hoje, de espírito cultivado.

estendido a todos os campos da indagação e atividades humanas. (ARANHA; MARTINS, 2003, p. 140).

Concebidos assim, os conceitos e postulados são pensados e definidos para atender uma ideologia que pressupõe o homem como produtor e produto de uma nova ordem cultural mas, a ciência da natureza ainda mantinha os ditames e comandos dos métodos de ciência e pesquisa, compreendida segundo o “postulado da unidade do homem”¹¹ pelo qual se concebe que, na estrutura biológica (anatômica e física) do homem (unidade) estão as causas de sua realidade social.

Nessa visão determinista biológica, muitas práticas e ações humanas, inclusive nas práticas escolares vieram justificando, preconceituosamente, a divisão do trabalho distribuído em tarefas realizadas pelo homem e as realizadas pela mulher com base na diferença sexual e física. Em relação ao desempenho de algumas habilidades em destaque entre os humanos a justificativa é atribuída às diferenças da altura, da cor, do sexo, da genética, condicionando as causas da pobreza, do culto e inculto, da desigualdade social à distinção de “raça”, a indolência, às condições psíquicas, espirituais etc.

A escola, sob influência iluminista, concebe e reforça muitos das justificativas dos determinismos científicos na relação entre os sujeitos da escolarização. Assim, a cultura escolar fica limitada a ideia de que na unidade – individuo homem/mulher – conforma-se aquilo que é o ser humano e tudo o que ele faz depende da sua condição biológica. Tais limitações, movimentam reações e protestos, além de frutíferos debates sociológicos, antropológicos, filosóficos e pedagógicos, inclusive apoiados na arqueologia, na genética, na neurociência, na história crítica.

Aproximando o século XIX, com a redefinição de cultura, foi também possível repensar a didática e a reorganização das metodologias da própria pesquisa científica das ciências sociais. Pois “o que credita a unidade, diminui ou reduz a diversidade à condição ‘temporária’ pela concepção do evolucionismo; o caminho inverso a este, a diversidade recebe maior privilégio que a unidade” (CUCHE, 2002, p.33). Não se pode pensar a diversidade humana e os modos culturais humanos apenas sob uma via, pois, seria excludente para com as outras formas de culturas e, na escola, descaracterizaria o papel fundamental educação para a cidadania.

Meados do século XX, a cultura passa a ser concebida sobre dois sentidos: o de “civilização” e de “culturas”. **No sentido de *Kultur*** - cultura material, como valor e acesso

¹¹ CUCHE, D. A noção de cultura nas ciências sociais – Tradução de Viviane Ribeiro, Bauru: EDUSC, 2002.

privilegiado para alguns grupos humanos, de acordo com o critério de progresso, não comportando as demais culturas fora desse progresso e dos outros aspectos simbólicos e corporais¹². **No sentido das culturas** é vista como conjunto de características da vida de um grupo de seres humanos, englobando aspectos materiais, intelectuais, morais e políticos da vida social. Este emprego não implica julgamento de valor ao descrever os grupos humanos e nem quem tinha mais ou menos “progresso” no sentido “civilização”.

De modo mais pontual, Velho (1994, p. 63) afirma que

hoje em dia *cultura* faz parte do vocabulário básico das ciências humanas e sociais. O seu emprego distingue-se em relação ao senso comum no sentido que este dá às noções de homem *culto* e *inculto*. Assim como todos os homens em princípio interagem socialmente, participam sempre de um conjunto de crenças, valores, visões de mundo, *redes de significado* que definem a própria natureza humana. Por outro lado, *cultura* é um conceito que só existe a partir da constatação da diferença entre nós e os outros. (VELHO, 1994, p.63)

A libertação conceitual da cultura para uma visão mais ampla, favorece as diversidades culturais¹³ e/ou para as culturas, como pequenas totalidades de um conjunto maior das culturas gerais, que estão presentes como elementares no processo de ensino e aprendizagem desempenhado pelas escolas.

Numa síntese, Sousa (2009, p. 228), situa cultura como “conjunto de conhecimentos, de valores, de crenças, de modos de agir, e de se comportar que o homem adquire na experiência de vida, nas relações econômicas, políticas e sociais que ele estabelece.” Destaca que é a partir da experiência vivida que o sujeito elabora uma visão de mundo e constitui valores e modos de pensar e agir.

Vista sob o ângulo educacional escolar contemporâneo, “nos últimos anos do século XX, a discussão sobre as diferenças culturais nas práticas pedagógicas vem se afirmando no sentido da cultura experimentada no universo escolar” (CANDAU, 2011, p. 242). Essa compreensão, reforça a escola como lugar de diversidades culturais e apontam possibilidades de proposições curriculares, também diversas, além da visão de cultura concebida nas orientações curriculares.

¹² CUCHÊ (2002, p. 36) O termo “civilização” designa cultura referindo-se a “constituição das cidades, às realizações materiais” mas, se estaria a desmerecer as ditas pelos civilizados de “sociedades primitivas”, colocando as variedades culturais sociais à margem das pesquisas.

¹³ CUCHÊ (2002, p.39-42) Diante da necessidade de libertar o conceito de cultura e as pesquisas etnográficas das amarras dos determinismos iluministas, Franz Boas (1858-1942) considerado o inventor do conceito científico de cultura e da etnologia, avança na compreensão de cultura, afirmando que, a diferença entre “primitivos e civilizados” não existe na natureza biológica inatas. Boas abandona, portanto, o conceito de “raça” em seus estudos e passa a objetivá-los “nas culturas” no sentido plural e diversificado destas.

Na relação dos sujeitos e da forma como estes compreendem suas diferenças culturais e desenvolvem a escolarização com as múltiplas diversidades culturais, o sentido do currículo diversificado pode ser compreendido e visibilizado. É na escola que a prática curricular é experimentada e tipificada. Sendo o currículo uma construção realizada pelos sujeitos de sua realidade, não se pode esperar que o desenvolvimento curricular reprima sua essencialidade: os conhecimentos da diversidade cultural dos sujeitos.

1.2.1 Relação entre cultura escolar e currículo: Do senso comum à crítica.

Dizeres do senso comum destacam, de modo superficial, algumas características e diferenciais da ação de uma escola que, comparadas a outras, são “classificadas ou desclassificadas”, quase sempre referendado apenas nos aspectos disciplinares e resultados estatísticos quantitativos divulgados, nem sempre condignos com a realidade que muitas escolas passam para atender a sua comunidade.

O senso comum aponta, superficialmente, as diversidades culturais também nos modos de gestão escolar, nos processos e formatos curriculares. As permanentes comparações entre a atuação de uma e outra escola terminam balizando as escolhas na hora de decidir em qual escola se vai estudar. O que muitos pais e estudantes talvez não percebam é que o “fazer escolar” é ideologicamente comprometido com algum tipo de cultura.

Apesar das distorções, os dizeres do senso comum não são totais equívocos, pois das suas afirmações nascem os questionamentos e as reflexões que provocam os vários estudos sociopolítico, cultural, filosófico e pedagógico do que é a cultura escolar e como tudo nela é regido. Segundo esses estudos, o termo cultura escolar é muito recente, em geral, se faz referência a prática educativa como parte da cultura humana.

O termo cultura escolar é bem mais frequente na pedagogia contemporânea, cujo entendimento, comporta o mundo que resulta do pensar e do agir humano variáveis no tempo, em contexto e circunstância sociais refletidas na escolarização de uma pessoa. É importante afirmar que a cultura e a cultura escolar e nela a prática curricular são experiências educativas, mas em dimensões, circunstâncias e responsabilidades distintas. A cultura comporta a cultura escolar e, esta comporta o ensino da cultura e, ambas, são parte essencial de um currículo, mas respeitadas suas abrangências e a realidade de seus sujeitos.

Na abrangência da educação sistematizada, cultura escolar, segundo Viñao Frago (2000a) é o:

conjunto de práticas, normas, idéias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola e, esses modos de fazer e de pensar –

mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores. (VIÑAO FRAGO, 2000a, p. 100).

A consolidação desse entendimento básico de cultura escolar é complexo porque, em se tratando de educação escolar, as mentalidades, os discursos e as tarefas diárias são por demais dinâmicas. Tudo na escola é posto em questão em algum momento, inclusive as teorias e a própria atividade curricular. A crítica é despertada e provoca posicionamentos, exige mudanças nas formas de pensar, de ensinar e de aprender no sentido que essa atitude sugere:

A crítica é um dizer não ao senso comum, aos pré-conceitos, aos pré-juízos, aos fatos e as ideias e experiências cotidianas, ‘ao que todo mundo pensa’, ao estabelecido. É principalmente a consciência das práticas educativas aplicadas ao desenvolvimento de um ser humano. É uma interrogação sobre o que são as coisas, as ideias os fatos as situações, os comportamentos os valores, nós mesmos [...] é uma interrogação sobre como tudo isso é assim e não de outra maneira. (CHAUI, 1999, p. 12)

Exercitando a crítica questiona-se: Que consciência tem os sujeitos da escola em relação a cultura escolar por eles mesmo experimentada, vivida, defendida? Sabem estes onde se fundamentam suas atividades curriculares? A dificuldade para responder essas questões está na própria condição estrutural em que as escola se organiza. Os sujeitos da escola, mesmo os mais críticos, terminam compelidos a acatar as orientações determinadas pelas prescrições curriculares nacionais e locais pois, em geral, suas práticas são envolvidas pela estrutura pedagógica de ensino, os “cerceando” de outras possibilidades curriculares.

Em síntese, a cultura escolar, particularmente nessa fase de ultra liberalismo, tem sido marcada por ideologias conformadas a uma cultura global que organiza a estrutura e o funcionamento do ensino e da aprendizagem, em função, quase exclusivamente, do mercado dominante. A consciência dos sujeitos da escola sofre influências desse domínio e isto é refletido nos dizeres comuns de que a escola está para formar o aluno, a fim de que ele venha conseguir um trabalho, com renda e condições para viver e consumir o que bem deseja.

Sousa (2004, p. 200) faz uma crítica radical à mercantilização do ensino afirmando que “a transformação da educação numa mercadoria a ser consumida de acordo com as preferências dos clientes, converte a escola em empresa” e, ressalta que todas as demais funções e papéis desempenhados na escola passam a funcionar para atender as metas estimuladas pelo mercado, e assim, manter a escola funcionando, mesmo que, em condições que nem de longe conseguem atender os anseios e expectativas que sustentam os imaginários sociais, no entanto, ainda que equivocados esses valores também fazem parte da cultura escolar.

Corroborando Sousa, no sentido de como se vem determinando e manipulando as práticas curriculares e definindo-se inclusive como cultura ensinada na escola, Minto (2008, p.6), de modo irônico, critica e descreve que o tipo de educação que hoje se pratica

expressa as condições objetivas (grifo meu) da sociedade em que vivemos. É a educação de que necessita um país capitalista periférico, permeado por contradições que permitem a convivência tranquila (grifo meu) entre um discurso demagógico em prol da educação e o imperativo de “honrar os compromissos” com o capital internacional que são, precisamente, fatores limitadores de uma política efetivamente preocupada com a educação. (MINTO, 2008, p.6)

As condições “objetivas [...] que permitem a convivência tranquila” são condições capitalistas reais carregadas de utilitarismos e individualismos, muitas vezes, disseminadas nas práticas curriculares. Chauí, (1999, p. 18) lembra que nessas condições “só é útil o que dá prestígio, poder, fama e riqueza. Julga-se o útil pelos resultados visíveis das coisas e das ações”. Na escola, em muitos aspectos, esse julgamento é reproduzido nas práticas curriculares, nos discursos e metodologia aplicadas.

Na regra dos jogos dos mercados capitalistas muitas estruturas curriculares tem se planejado friamente e relegado a níveis menos importantes os conhecimentos que, pela sua essência, promovem a crítica, a saber, os conhecimentos de Filosofia, Sociologia, Antropologia, História, Pedagogia etc. Ao contrário das condições interpostas pelo capitalismo, esses conhecimentos apontam e refletem sobre a realidade sociopolítica, econômica e cultural em domínio e que vem pondo em risco a justa emancipação social.

Sob as “condições objetivas” muitas escolas tem se constituído, pautado seus discursos, a seleção de conteúdos e disseminado falácias em jargões do tipo “tem que estudar para ser alguém na vida”; “tem que estudar para passar no vestibular e num concurso”, “quem objetiva, quer e almeja então pode”, “querer é poder”. Chauí, (1999, p. 172) trata esses jargões e discursos como “lacunas ideológicas que promovem a alienação do tipo social” existentes nas sociedades modernas e capitalistas:

na qual os humanos não se reconhecem como produtores das instituições sociopolíticas e oscilam entre duas atitudes: ou aceitam passivamente tudo que existe, por ser tido como natural, divino ou racional, ou se rebelam individualmente, julgando que, por sua própria vontade e inteligência podem mais que a realidade que os condiciona. Nos dois casos, a sociedade é o **outro** (*alienus*), algo externo a nós e com poder total ou nenhum poder sobre nós. (CHAUÍ, 1999, p. 172)

Tais jargões fingem a manutenção da ordem social e disseminam a manutenção da “convivência tranquila”. Na verdade, reforçam submissão e alienação, pautadas no falso discurso de que “quem melhor se adapta a realidade social exigida, mais sucesso alcança”, inclusive em outras situações da vida, além da escola e do trabalho.

Nas entrelinhas desse formato de organização e pedagogia escolar, a quantidade de informações que o professor deverá ensinar para o aluno “ser alguém” camuflam o interesse do mercado pela motivação social em que se assentam seus discursos, em nome do sucesso individual que dá acesso à universidade, investidura em cargos e funções ditas superiores, aprovação em concursos e a ter como ganhar dinheiro para ter como consumir. Nisto, os domínios do mercado vão se mantendo.

Na realidade, o processo de ensino e aprendizagem, sob o sinônimo de “tradição e compromisso social”, tem compromisso com o capital internacional em suas metas e resultados quantitativos, excetuando valores compreendidos pela crítica, como conhecimentos necessários para um cidadão educado. Mesmo eivada de distorções, infelizmente, essa é a realidade dominante na cultura escolar.

Essa realidade da cultura escolar revela o que bem ressalta Viñao Frago (2000a, p. 100)

uma das “caixa preta” da historiografia educacional [...] compreende os modos de pensar e atuar que proporcionam a seus componentes estratégias e pautas para desenvolver-se tanto nas aulas como fora delas – no resto do recinto escolar e no mundo acadêmico – e integrar-se na vida cotidiana das mesmas, muito embora isso se faça sob pilares e consignas demagógicas. (VIÑAO FRAGO, 2000a, p. 100)

É claro que a influência capitalista sobre a educação e a cultura escolar tem estado no foco das severas críticas teórico-pedagógicas e, isso, tem ajudado a repensar a tarefa social da escola para promover condições intelectuais, culturais e morais que auxiliem o sujeito a escolher, a tomar atitudes, a buscar melhores alternativas, a viver bem e não ser alienado.

Contudo, a prática curricular das escolas no Brasil nem sempre conseguem fugir às orientações majoritárias e terminam desempenhando o currículo escolar segundo o interesse do mercado. Como escapar do atrelamento mercadológico se os modelos curriculares dominantes estão a promover alienações uma vez que sucumbem a crítica?

O currículo como cultura de desalienação e desatrelamento do mercado exige o que afirma PARO (2011, p.133), “políticas públicas preocupadas com um currículo que enfatize a importância da formação, pela escola, de indivíduos que não fossem meros acúmulos de conhecimento, mas que soubessem refletir e apreciar a cultura como currículo a ser ensinado e aprendido”. Além disso, está a importante tomada de consciência dos próprios sujeitos do currículo sobre a estrutura, a organização, a ideologia do funcionamento no qual a atividade curricular é orientada e, talvez, lutar contra os domínios interpostos.

Considerando que o currículo é elemento essencial da cultura escolar, o ensino não deveria ser limitado a uma cultura que apela apenas ao bem-estar financeiro, ao acesso à

tecnologias, ao trabalho, aos bens de consumo e que, deliberadamente, abandona a crítica frente à realidade de como os bens e serviços, a cidadania e esses acessos foram, historicamente conquistados.

Na essencialidade do currículo estão os sujeitos do currículo: professores, estudantes, gestores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e demais funcionários do serviço escolar e todo o conjunto de orientações política e pedagógicas que conduzem a prática escolar e seus fundamentos filosóficos, históricos e culturais. Em suma, existe uma relação de intersecção e pertença entre cultura escolar e currículo, que nasce com as afirmações superficiais do senso comum e que pela crítica podem ser esclarecidos e tornar o “fazer escolar” lúcido, livre e fundamentado histórica, econômica e socialmente.

Utilizar o termo cultura escolar é apropriado para se compreender esse “fazer escolar” porque concebe não apenas a prática pedagógica, própria desse ato, mas os fundamentos, as reflexões, as tendências que a influenciam no sentido mais amplo de cultura e sociedade. Como relevante, entender as culturas na cultura escolar e no desenvolvimento do currículo, evidentemente, funda-se nas teorias, experiências e modelos escolares que até, então, já foram experimentados.

Existe uma relação direta dessas experiências com o desenvolvimento do currículo e este depende da *práxis* dos seus sujeitos. Do entendimento de como tudo isso está correlacionado com a história da humanidade, intimamente relacionados a realidade sociopolítica, econômica e a práticas escolares poderá nascer uma outra, nova, diversificada cultura escolar onde o desenvolvimento do currículo será sua garantia, sustentada pode fazer com tudo isso que se aprendeu sobre escolarização e currículo até então.

1.2.2 O giro curricular na escolarização.

Se “toda a prática pedagógica gravita em torno do currículo” como afirma G. Sacristán (2000, p. 26), infere-se que todas as dimensões econômico-sociais, política e cultural sejam interdependentes, umas das outras, no processo de escolarização. Sendo assim, desde o que se pensa e concebe como escolarização, as políticas educacionais articuladas e praticadas, a avaliação, o planejamento e o replanejamento, integram um completo conjunto de dimensões que, reunidas compreendem a estrutura e o funcionamento do processo educacional de um ser humano na escola.

Compreendido assim, o currículo escolar é o eixo sob o qual a atividade escolar é realizada. O eixo curricular faz um giro ao nível de 360° pelos campos da cultura humana, refletida na escolarização. Essa compreensão não é aceita tacitamente pelos poderes em

domínio, uma vez que, têm preferido uma visão mais condensada de currículo, menos político, menos crítico e mais focado no fim, que é o interesse do mercado. O giro curricular na escolarização precisa ser compreendido nos seus condicionantes históricos, econômicos, sociais e pedagógicos de forma interseccionada escola – currículo – comunidade escolar – sociedade:

Figura 03. Esquema: O giro curricular.



Fonte: Produzido por Aracy Andrade, com base em G. Sacristán e A. Pacheco; configuração gráfica T.Marinho, novembro 2015.

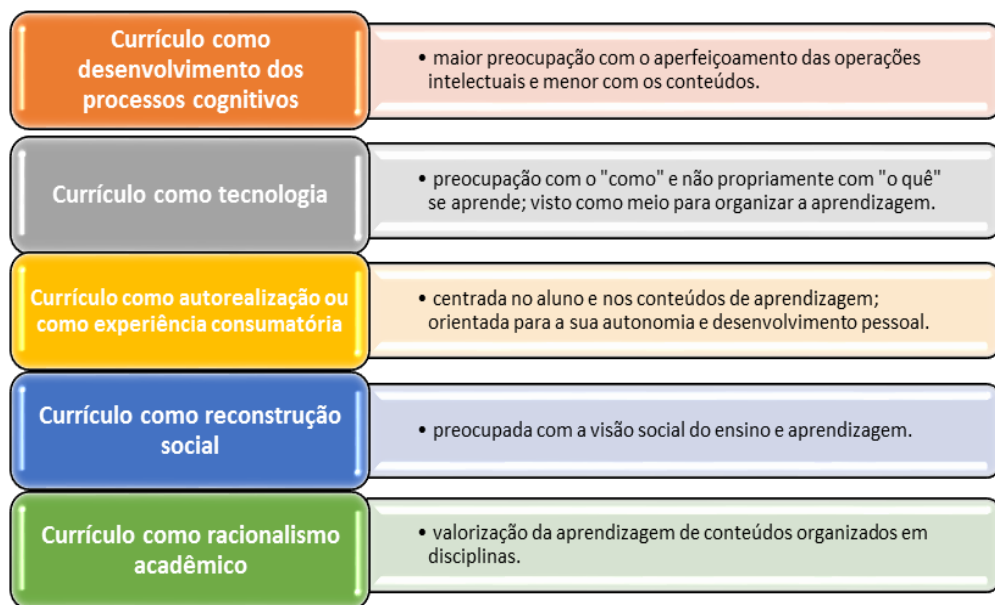
O giro curricular tem um direcionamento visto como responsabilidade das diversas dimensões mas, para que a escolarização e a prática curricular tenha algum êxito, exige-se uma estrutura física, técnico-pedagógica e recursos humanos adequados ao que se propõe. Sabe-se que, sem uma estrutura física, muitas escolas estão a funcionar, mas sem proposta pedagógica curricular, isso seria, como dizem os ribeirinhos do médio Amazonas, lá do Município de Parintins “uma canoa sem quilha”, sem leme, sem direção. Alguém precisa assumir efetivamente esse leme.

O currículo é matéria cerebral da educação escolar e, tratá-lo no cerne do processo educativo não deve “gravitar” apenas sob a órbita do planeta docente, mas de, se considerar o giro sobre todas as dimensões elementares para que o currículo possa ser desenvolvido em sua plenitude e não seja alienador. Desse modo, o currículo aqui defendido vai na direção contrária das concepções meramente reprodutivas de mercado, de vê-lo apenas como matéria lecionada ou lista de conteúdo a ser ensinada.

Para tanto, credita-se às Teoria Curriculares¹⁴ a compreensão das faces que o currículo pode assumir sob diferentes concepções e ideologias. Em geral, as teorias sobre currículo assentam-se na compreensão de que a escola é o lugar onde o currículo é desenvolvido e que, para isso, deva dispor de uma estrutura física, econômica, administrativa e pedagógica que orienta a prática curricular e acompanha seus resultados, prescrita como proposta político-pedagógica.

Em 1974, alguns estudos pedagógicos sobre o currículo, especialmente os estudos de Eisner e Vallance, orientam diretrizes para a construção de propostas pedagógicas curriculares em perspectivas mais amplas e complexas que vão além da esfera acadêmica (PACHECO, 2001, p. 35). No quadro se visualiza a síntese dessas orientações para a dimensão dos conhecimentos que uma proposta curricular pode comportar.

Figura 04. Quadro: Orientações para construções de Proposta Pedagógicas Curriculares, segundo Eisner e Vallance (1974).



Fonte: Elaborado por Aracy Andrade de acordo com PACHECO (2001, p. 35)

Infelizmente, o currículo ainda é visto bem mais como “processos cognitivos” e “racionalismo acadêmico”, segundo os quais, a matéria ou conteúdo é lecionada muito mais em razão do cientificismo, da técnica e da didática do conhecimento disciplinarizado. Essa limitação tem reduzido a atividade curricular escolar a uma lista dos conteúdos básicos,

¹⁴ PACHECO, (2001, p.33). Classificações ou sínteses das várias concepções do currículo, com o intuito de facilitar a compreensão da complexidade curricular, sendo apresentadas quer sob a forma de orientações, ideologias, concepções, quer sob forma de processos de legitimação e de modelos de conhecimentos.

selecionados para cada disciplina a serem ensinados aos alunos, segundo as tradições e conceitos científicos definidos.

De todo modo e, seguramente, os conhecimentos de um currículo são selecionados dentro de condicionantes socioculturais e pedagógicos, seja lá qual for sua ideologia e forma. G. Sacristán (2000, p.35) refere-se a esses condicionantes como “raízes que vão muito além do pedagógico” e que

por trás de todo currículo existe hoje, de forma mais ou menos explícita e imediata, uma *filosofia curricular* ou uma orientação teórica que é, por sua vez, síntese de uma série de posições filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas e valores sociais. Este condicionamento cultural das formas de conceber o currículo tem uma importância determinante [...] nas formas de como organizá-lo. É fonte de códigos curriculares que se traduzem em diretrizes para a prática e que acabam se refletindo nela. (SACRISTÁN, 2000, p.35)

A compreensão histórica dos condicionantes do currículo elucidam e fundamentam a prática docente. Além disso, permite penetrar numa parte fundamental da escolarização e dos processos internos da política educacional, pois não há como discutir, pensar e sistematizar um currículo, sem a clareza das múltiplas dimensões que o regem e a realidade na qual se insere. É o que pressupõe o giro curricular, multiplamente dimensionado para os conhecimentos e funcionamento da atividade escolar, reúne todos os aspectos que uma criança, jovem ou adulto precisa para que sua escolarização seja completa.

Nesse giro, o currículo se faz completo e significativo, concebe as ideias de “uma visão dialética que se completa ao conhecer, trabalhar e comunicar a realidade interior e a que nos cerca, guiando o homem no desenvolvimento dinâmico no curso do qual se constituirá como pessoa humana” (SPEYER, 1983, p. 13) transmitindo-se, ao mesmo tempo, o patrimônio social, científico, intelectual e cultural da sociedade da qual participa e pertence.

A história do currículo revela que as matérias escolares, os métodos aplicados e os cursos de estudo foram instrumentos de discriminação social do estudante. Essa história

oferece também uma pista para analisar as relações complexas entre escola e sociedade, porque mostram como escolas tanto refletem como refratam definições da sociedade sobre conhecimentos culturalmente válido em formas que desafiam simplistas da teoria de reprodução. (GOODSON, 2008, p.118)

Analisando sobre como o currículo pode “tanto refletir como refratar definições da sociedade sobre conhecimentos culturalmente válidos” (GOODSON, 2008, p.118), questiona-se: o que nessa reflexão e refração social tem se validado como conhecimento, no conjunto das atividades curriculares da escola?

Sugere-se que, como *reflexão* um currículo deveria considerar os conhecimentos da realidade e necessidade do sujeito da aprendizagem e, como *refração* o currículo jamais

poderia ser acrítico e alienante. Mais que o interesse das gestões políticas dos governos públicos e particulares, o jogo de interesses dos donos das instituições educacionais particulares e do mercado, o conhecimento a ser processado, deve refletir as realidades sociais e culturais presentes nas experiências dos sujeitos do currículo e primar pela liberdade intelectual.

Observando na prática de sistematização dos currículos no Brasil, geralmente, a comunidade escolar e/ou parte dela interessada, seleciona os conhecimento predispostos nas prescrições oficiais e os valida para o ensino e a aprendizagem mas, nem sempre faz isso, condizente com os reais fundamentos teóricos e necessidades dos sujeitos do currículo. A aceitação tácita e acrítica das prescrições curriculares, contraria o que a história revela sobre o currículo na luta por reconhecimento das culturas e direitos sociais já, por demais, reprimidos.

Utopias a parte, a escola tem o poder para reproduzir e/ou modificar, acolher e/ou recusar os conhecimentos que a sociedade, externa a escola, apresenta para escolarização, fora daquilo que a comunidade escolar necessita. Todavia, numa sociedade democrática, uma cultura escolar que cerceia as vozes dos docentes e das culturas, inviabiliza as autonomias pedagógicas e inibe as reflexões críticas e outras possibilidades de conhecimentos, fere o sentido pleno da educação da pessoa e do que se vislumbra como democracia e cidadania plenas¹⁵.

Evidentemente que, a seleção e a validação dos conteúdos no currículo escolar deve bem saber fazê-lo quem o conhece, ou seja, o docente. Na prática essa responsabilização é muito complexa, se vista somente na dimensão docente, pois, existem determinações e intencionalidades que fogem a sua alçada. Na realidade, muitas das decisões curriculares sobre o processo, os conteúdos, formatos metodológicos, o acompanhamento pedagógicos da atividade curricular estão submetidos as decisões da gestão das escolas. Na prática, o currículo

não é pois um produto de decisões dos professores, a não ser unicamente à medida que modelam pessoalmente este campo de determinações, que é dinâmico, flexível e vulnerável à pressão, mas que exige atuações em níveis diversos, não o didático, mas sim o político, o administrativo e o jurídico, para lhe impor rumos distintos.(...) As aprendizagens derivadas do currículo são as que se realizam dentro dessas condições. O próprio currículo incorpora essas limitações quando se apresenta aos professores. (SACRISTÁN, 2000, p. 91)

¹⁵ Uma democracia plena presume uma cidadania também plena e acomoda com efetividade os direitos civis (direitos de livre expressão, de ser informado sobre o que está acontecendo, de reunir-se, organizar-se, locomover-se sem restrição indevida e receber igual tratamento perante a lei); os direitos políticos (o direito de votar e disputar cargos em eleições livres; e os direitos socioeconômicos (o direito ao bem-estar e à segurança social, a sindicalizar-se e a participar das negociações coletivas com empregadores e mesmo o de ter um emprego). JOHNSON, G (1997).

Embora o (a) professor (a) seja apenas um dos sujeitos do currículo, seu papel é importantíssimo na reflexão acerca da seleção do conhecimento/conteúdo curricular para a escolarização, pelo que conhece em sua área específica e pela sua experiência em sala de aula. Não ter claro os reflexos de uma seleção de conhecimentos a serem ensinados, pode transparecer ausência de fundamentos críticos sobre as ideologias que determinam as relações históricas e sociais e/ou resquício de autoritarismos, segregações e exclusões dentro da escola, provavelmente, multiplicadas externamente.

Na deliberação das gestões, ocorre a seleção de uma lista de conteúdos que alguém ou algum órgão definiu como válidos. São conhecimentos até importantes, mas distantes da realidade social, de orientações metodológicas e forma de avaliação confusas, contraditórias ao interesse coletivo. Observando mais atentamente, existem redes comerciais de produção de propostas curriculares disponibilizadas para e como currículo escolar a ser desenvolvido. Tratam-se de “pacotes curriculares” prontos para consumo pelas escolas, principalmente franquias de livros didáticos, com seguimento ordenado de conhecimentos a serem cumpridos à risca, ou seja, sem brechas para a autonomia e/ou alguma flexibilidade para outras formas de seleção dos conhecimentos a serem viabilizados.

Muitos governos estaduais e municipais vem utilizando esses “pacotes” como currículo oficial. A reclamação dos docentes está na inflexibilidade dos métodos e o programa de conteúdo previsto, sem considerar que, na dinâmica diária do funcionamento das atividades curriculares na escola, a complexidade¹⁶ é grande e as rupturas ou quebras das determinações irão acontecer, seja na seleção dos conhecimentos, seja no desempenho dos papéis de cada profissional na escolarização.

O nível de importância da seleção dos conhecimentos “mobiliza a prática e promove a práxis” (SACRISTÁN, 2000, p. 15-16). A consciência de que o conhecimento pode libertar ou oprimir coincide com a ideia de que, dependendo da cultura escolar vivenciada, se pode “refletir ou refratar definições e conceitos” (GOODSON, 2008, p.118). A matéria lecionada em si pouco representa, mas se contextualizada servirá de ponte com a realidade social e as necessidades do aprendiz, daí a importância de compreender os processos de como o sujeito aprende.

¹⁶ Nos próximos capítulos essa complexidade será exemplificada como resultado das observações realizadas nas escolas-campo nesse trabalho.

1.2.3 As tendências pedagógicas na cultura escolar e do currículo.

Considerando que as Tendências pedagógicas são “as diversas teorias filosóficas que pretenderam dar conta da compreensão e da orientação da prática educacional em diversos momentos e circunstâncias da história humana” (LUCKESI, 1994, p. 53), observa-se que, a cultura escolar e a prática curricular também compreendem as tendências que vieram no curso da história da educação influenciando as diversas práticas de ensino na escola.

Nos últimos anos do século XX e início do XXI, a cultura escolar e a prática do currículo, entre outras tendências pedagógicas, tem assentado bases em dois pólos ideológicos, nitidamente percebidos nas orientações da prática educacional e, enfaticamente, sob duas tendências pedagógicas: a da tradição liberal e a da progressista crítico-social dos conteúdos ou Histórico-Crítica.

Figura 05. Quadro Síntese comparativa da Tendência Tradicional Liberal e Progressista Crítico Social dos Conteúdos ou Histórico-Crítica.

TENDÊNCIAS/ CARACTERÍSTICAS	TRADICIONAL LIBERAL	PROGRESSISTA CRÍTICO SOCIAL DOS CONTEÚDOS OU HISTÓRICO-CRÍTICA
Papel da Escola:	Prepara o intelectual focalizado na promoção do indivíduo;	Parte integrante do todo social. Prepara o aluno para participação ativa na sociedade;
Papel do aluno:	Receptor passivo. Inserido em um mundo que irá conhecer pelo repasse de informações;	Sujeito no mundo e situado como ser social, ativo;
Relação professor-aluno:	Professor é autoridade e estabelece a disciplina, aluno condicionado ao poder da autoridade;	Professor é autoridade competente que direciona o processo ensino-aprendizagem. Mediador entre conteúdos e alunos;
Conhecimento:	Dedutivo. São apresentados apenas os resultados, para que sejam armazenados;	Construído pela experiência pessoal e subjetiva;
Metodologia:	Aulas expositivas, comparações, exercícios, lições/deveres de casa;	Contexto cultural e social;
Conteúdos:	Passados como verdades absolutas - separadas das experiências;	São culturais, universais, sempre reavaliados frente à realidade social;
Avaliação:	Centrada no produto do trabalho.	A experiência só pode ser julgada a partir de critérios internos do organismo, os externos podem levar ao desajustamento.

Fonte: QUEIROZ, C; MOITA.F (2007, p 4). Adaptado pela autora.

As duas Tendências Pedagógicas vêm influenciando o conjunto das atividades curriculares na escola e podem ser confirmadas, segundo o que cada uma define como papel da escola, do professor e do aluno em relação ao conhecimento ensinado e avaliado.

Observa-se que a cultura escolar, pautada na tendência liberal tradicional, dá preferência a um currículo com conhecimentos científicos disciplinares, vislumbrando

resultados quantitativos do trabalho produzido, pouco se atém aos aspectos de grande valor social como participação, a reflexão, a qualidade das relações interpessoais, a qualidade do conhecimento efetivo obtido pelo exercício da cidadania.

Vitor Paro (2011, p. 125) critica a educação liberal, afirmando que “o currículo é um dos aspectos que mostram mais enfaticamente como a escola tradicional tem privilegiado uma dimensão *conteudista*¹⁷ do ensino que enxerga a instituição escolar como mera transmissora de conhecimentos e informações”. Se assim o for, o currículo passa a ser concebido como mera listagem de conteúdo a serem repassados na sala de aula, em detrimento das formas diferenciadas de cultura escolar e conhecimentos.

Essa visão conteudista, reduzida e fragmentária de currículo é muito criticada pela tendência crítico-social dos conteúdos, pois, segundo essa tendência é importante questionar o conhecimento que, no currículo se propõe, e deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para uma compreensão dos jogos e dos discursos ideológicos, de poder e política, implícitos. Segundo Queiroz e Moita (2007, p. 14) a Tendência Progressista Crítico Social dos Conteúdos ou Histórico-Crítica

prioriza, na sua concepção pedagógica, o domínio dos conteúdos científicos, a prática de métodos de estudo, a construção de habilidades e raciocínio científico, como modo de formar a consciência crítica para fazer frente à realidade social injusta e desigual. Busca instrumentalizar os sujeitos históricos, aptos a transformar a sociedade e a si próprio. Sua metodologia defende que o ponto de partida no processo formativo do aluno, seja a reflexão da prática social, ponto de partida e de chegada, porém, embasada teoricamente. (QUEIROZ, C; MOITA, F, 2007, p. 14)

As atividades escolares, nessa perspectiva, estão atentas às vozes que denunciam a cada instante a condição social da escola e da sua comunidade. Se busca, pela reflexão, soluções para a evasão, a desistência, a infrequência, o desinteresse do estudante pela escola. O que se julga como fracasso escolar é a força que sustenta os discursos da crítica, viabilizando alternativas para que a cultura escolar seja a que promova sujeitos mais críticos e conscientes de seu papel social e mantenham viva a escola de seus anseios.

Para dar uma ideia de como essas duas tendências pedagógicas podem manter ou libertar sujeitos e estruturas, comportadas na cultura escolar e no desenvolvimento do currículo, é só observar qual delas reconhece mas não ouve e concretiza as vozes dos sujeitos da escola e suas realidades sociopolítica e cultural? Qual delas está desviando o sentido da educação, do

¹⁷ Ao longo da história da educação, a tendência liberal tradicional, sofreu/sofre várias críticas, a saber: os conhecimentos, adquiridos fora da escola não eram considerados como primeiro passo para a construção de novos conhecimentos, como um caminho importante para a construção de saberes dotados de significado; era extremamente burocratizado (conteúdos, memorização, provas) com normas rígidas. Dentre todas, a maior crítica advém da ausência de sentido, já que o conhecimento repassado não possuía/possui relação com a vida dos alunos. (QUEIROZ, C; MOITA, F, 2007)

conhecimento e da participação social na luta pela cidadania? Na realidade, qual delas discute e aprofunda o sentido da cidadania, além das prescrições orientações dos parâmetros curriculares da educação no Brasil.

Lalo Minto (2008, p.7) faz uma reflexão sob o viés da cidadania, vista pelos pressupostos da tradição liberal, mas segundo os óculos da crítica:

Se a cidadania pressupõe o atendimento de condições objetivas mínimas (acesso à saúde, à educação, à moradia etc.) e estas estão organizadas fundamentalmente na forma de mercadorias/ serviços no vasto mercado brasileiro, é preciso que o cidadão seja, antes de tudo, um consumidor de sua própria *condição* cidadã. No caso da educação, esta condição é duplamente articulada: de um lado, como consumo do serviço educacional (o acesso à escola), o que favorece o setor privado, uma vez que a política educacional oficial desqualifica o público (estatal) e beneficia o mercado; de outro lado, pelo tipo de mercadoria (o conhecimento) que se está consumindo. (MINTO, 2008, p.7)

Deduz-se disso que, aparentemente, não há contradição entre a ideia corrente, ou seja, do senso comum de cidadania e aquilo que a escola faz. Assim, a escola estará sempre preparando/formando “cidadãos – consumidores”, de acordo com os interesses dominantes na sociedade de mercado.

Enquanto a tradição liberal sugere uma cidadania pela metade, a crítica convoca para as transformações efetivas focalizadas numa cidadania plena. A base da cultura escolar e da prática do currículo, entre outras tendências pedagógicas, precisam ser percebidas e localizadas, a fim de que se saiba o que está a influenciar e fundamentar o processo de ensino e aprendizagem escolar.

Todavia, nesse trabalho se opta pela visão e procedimentos que a atitude crítica sugere. Somente pela crítica o pressuposto equivocado de cidadania ou condição cidadã é desarticulado. Nela, as ponderações e exames mais profundos fortalecem e embasam as reflexões de como os domínios do mercado vêm distorcendo os conceitos, hierarquizando conhecimentos e alienando os sujeitos do currículo, segundo os modelos curriculares por ele mentalizados e implantados.

É a crítica que desperta na prática docente a *práxis* e a compreensão de que não se faz educação na neutralidade e sem contextualização.

1.2.4 A prática e *práxis* curricular: nem neutras nem descontextualizadas.

A prática educativa e nela o currículo, nunca se fez desprovida de intenções e ideologias, portanto, não é neutra e nem se faz alheia a história e a vida social, ainda que não se queira ou se conceba assim. Aliás, uma prática curricular, que se manifesta neutra ou descontextualizada dos problemas sociais de seus sujeitos, se finge educativa, crítica e reforça

aquela condição de uma cidadania restrita, anteriormente argumentada. Na realidade, é uma prática omissa, mas não neutra.

Qualquer que seja a posição tomada ou assumida na escolarização dos sujeitos, estará sempre em função de alguma ideologia em domínio¹⁸. A ausência das reflexões sobre os conteúdos e metodologias na prática escolar têm sido conveniente aos mantenedores (governo do sistema público e aos donos de instituição particulares). Tanto uma ação como a outra não implicam neutralidade mas, configuram ato arbitrário pois, a decisão de refutação ou passividade é livre.

No cotidiano escolar, as relações entre professor/aluno, gestão/comunidade e aluno/aluno evidenciam conflitos e exigem tomadas de posição. Por exemplo, no século XXI as ferramentas tecnológicas da informação chegam a sociedade de consumo de forma galopante e, tanto na escola privada como na pública, o manuseio do celular pelos alunos é excessivo e tem causado polêmica pois, os alunos ligam-se ao conteúdo do celular muito mais que às aulas dos professores. Alguns destes, por sua vez, preferem adotar medidas de proibição ou indiferença a tratar isso como conteúdo de aprendizagem e repensar o sentido das tecnologias na sala aula.

Contudo e de forma injusta, se vem responsabilizando o professor nos resultados do processo de ensino e da aprendizagem e pelos conflitos gerados em sua gestão prática na sala de aula. Na realidade, a articulação da cultura capitalista tem dominado o desenvolvimento do currículo na escola e tornado vítimas em algos (estudantes, docentes, profissionais da educação) e lobos em cordeiros (sistema de ensino e seus mantenedores, mercado).

Tomaz da Silva (1999, p. 150), orienta que:

[...] não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles com os quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (DA SILVA, T.1999, p. 150)

Isso vai ao encontro do que pensa Moacir Gadotti (2012, p. 166), pois considera que a “educação é política [...] sempre foi política”. Os sujeitos da escola, ao se acomodarem apoliticamente ao ensino e a aprendizagem processados, não se isentam da falsa neutralidade,

¹⁸ (JOHNSON, 1997) Ideologia é um conjunto de crenças, valores e atitudes culturais, que servem de base e, por isso, justificam até certo ponto e tornam legítimos o status quo ou movimentos para mudá-los. Do ponto de vista marxista, a maioria das ideologias reflete os interesses de grupos dominantes, como maneira de perpetuar sua dominação e privilégios.

pois, aos objetivos, conteúdos, metodologias, avaliação e estrutura escolar estão incorporados e reproduzidos, claramente, a cultura política, especialmente, a do mercado.

Aliás, qualquer forma de escolarização será sempre em função de alguma ideologia e poder. Antoni Zaballa (1997, p. 16), afirma que “a prática educativa tem uma estrutura que obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas e possibilidades pedagógicas”. Isto é, existe um conjunto elaborado de ideologias hierarquizadas que dominam a estrutura e funcionamento de uma escola, bem mais que outras.

A compreensão de currículo como neutros e descontextualizados é ingênua e não-crítica; remete a simples ideia de currículo como carreira, trajetória percorrida em ato formativo em si, com algumas disciplinas e notas convencionados em certificações de conclusão e configurados num *curriculum vitae* como exigência para o trabalho. Ao contrário disso, compreender o currículo de forma crítica, adentra-se a complexidade do que seja uma prática e uma *práxis* curricular, pois envolve as várias relações e condicionantes históricos, sociopolíticos, econômicos e culturais que um certificado de conclusão de um curso ou modalidade escolar, aparentemente, oculta.

O currículo é uma prática que viabiliza a *práxis*. Essa ideia pode ser melhor compreendida de acordo com o que define Sacristán (2000, p.15-16),

O currículo é uma *práxis* antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. [...] O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam. (SACRISTÁN, 2000, p. 15-16)

Nesse ponto, é importante perceber que existe o currículo como prática comum e que, na medida em que é desenvolvido, a *práxis* vai se construindo. Não existe *práxis* sem prática, do mesmo modo que não existe transformação sem reflexão, diálogos, debates, conversas etc. Enquanto se realiza a prática, os conceitos, as metodologias do ensino serão experimentados e as dificuldades aparecem. A superação das dificuldades curriculares vai depender muito de como a escola promove as oportunidades para que os sujeitos do currículo dialoguem sobre as suas práticas e elucidem a *práxis*.

A *práxis* tratada na condição de trabalho e vida do trabalhador, de modo geral, é a consciência que este tem de sua prática. “Pelo trabalho o homem busca meios para viver e sua *práxis* é, eminentemente histórica e, a maneira pela qual os homens se relacionam e buscam preservar a espécie é o trabalho” (GADOTTI, 2012, p. 49). Em educação isso não é diferente.

O educador se descobre como ser da *práxis*, pela consciência do trabalho que desenvolve, seja individual ou coletivamente.

Nisto está contido também as condições de articulação e organização do trabalho escolar, além das políticas de qualificação e formação do professor e o respeito a seus direitos sociais e trabalhistas. O docente, pratica a *práxis* educativa e compreende que não basta repassar conteúdo escolar abordando as questões sociais sem que os alunos tenham o domínio dos conhecimentos, das habilidades e capacidades para interpretar suas experiências de vida e defender seus interesses de classe.

No sentido da *práxis*, a compreensão de currículo escolar é mais ampla e complexa, mas uma ideia a ser considerada é que,

o currículo escolar é sempre produto de um contexto histórico determinado que, tendencialmente, será alterado quando as conjunturas socioeconômicas e político culturais se transformarem, dentro de um processo mais geral de permanências e mudanças da sociedade como um todo (SANFELICE,2008:2).

A definição de currículo como produto de um contexto histórico determinado concebe as discussões acerca dos conhecimentos, dos procedimentos e das relações sociais que dão forma ao cenário político, social e econômico em que o processo de ensino e aprendizagem se consolida. Assim, o currículo escolar é uma construção antecipada pela reflexão e o diálogo, nunca completo, terminado ou saciado, nem neutro ou descontextualizado. Nele estão comportadas as experiências e as complexidades e dificuldades dessas experiências, as novas ideias e entendimentos de superações, além do tipo de sociedade e de cidadão, que vai se configurando a cada nova experiência.

Ter consciência da prática do currículo e da falsa ideia de neutralidade e descontextualização, ajuda na revisão das estruturas e modelos curriculares experimentados, destituindo inverdades e artimanhas ideológicas que se pode estar participando sem se dar conta do que isso representa para a sociedade escolar. Importante afirmar que a *práxis* curricular é o alcance desse entendimento.

1.3 Currículo escolar na história da educação: paradigmas da formação humana.

Os primórdios se fizeram presentes e a escola da vida estava lá! E a modernidade se fez presente e a escola moderna estava lá! E nas manhãs do século XXI, a escola está cá! Existente! Resistente! E o currículo? Também estava lá? E como está ali e cá?

A história da educação revela um imbricado tratamento teórico que conjuga e integra os sentido da educação, da cultura escolar, da metodologia e do controle do

desenvolvimento da ação curricular, de acordo com o trabalho do educador e os resultados do aprendizado. Nessa conjugação está a escola, o professor, o aluno e o currículo. Aliás, estes sempre estiveram lá e cá na história da educação, mas não exatamente como hoje se concebe.

A educação humana e sua construção implica “compreendê-la enquanto processo pelo qual as pessoas têm acesso a um conjunto de experiências históricas, socialmente construídas pela humanidade e, sistematizadas na forma de conhecimento, cuja apropriação possibilita a construção de conhecimentos novos” (SOUSA, 2009, p. 228). A escola é um dos espaços da formação humana sistematizada. Partes de um mesmo processo educativo, a escola não tem existência sem o currículo e os sujeitos que dele participam.

Em escolarização, currículo é conhecimento que vincula estratégia, valores, flexibilidade e finalidade, onde o interesse e sucesso social integra-se ao interesse e felicidade do sujeito que, educado, retribui à sociedade aquilo que aprendeu, conforme o que lhe fora ensinado.

Na realidade, a escola, desde sua invenção, nunca esteve tão presente na vida do povo como no século XXI. São milhões de escolas no mundo, mais de 168 mil só no Brasil, com cerca de 50.042.448 matrículas de alunos e mais de 2.141.676 docentes em pleno serviço do magistério (MEC, Inep, DEED, 2013). Na região Norte do Brasil, na qual se localiza o Estado de Roraima, existe um total de 22. 842 escolas de educação básica. Segundo o Departamento de Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação, em Roraima existem, hoje, mais de 400 escolas de educação básica, entre públicas e particulares.

Antes do século XVI, a realidade da escola e do currículo não era bem assim. Eram em número muito reduzido e bastava que houvesse apenas um professor e um aluno interessado para que o ensino e a aprendizagem acontecesse. O método e os conteúdos dependiam dos planos e entendimentos do professor e do interesse do patrocinador dos estudos do aluno. Em geral, esse acesso era particular, limitado e apenas para uma categoria da sociedade: os favorecidos pelo poder político e econômico.

Somente a partir dos séculos XVI e XVII é que se encontram os primeiros registros do currículo no sentido de educação, escolarização (BIOTO-CAVALCANTE, 2013, p. 9). Antes disso, seja nas sociedades antigas, nas medievais e nas modernas o currículo sempre refletiu o poder e a mentalidade em vigência de cada época, ou seja, já serviu a interesses de patriarcas, juízes, reis, comerciantes, filósofos, padres, senhores feudais, mais tarde à burguesia, enfim, aos setores dominantes econômica e politicamente. Aliás, a publicização e acesso ao conhecimento escolar pelo povo é muito recente na história da humanidade.

Historicamente, os termos e entendimentos conceituais do currículo variam segundo ideologias, correntes teóricas, filosóficas, em épocas e respectivos modelos. Todavia, as argumentações darão ênfase nos modelos modernos e contemporâneos de escolarização e os reflexos no desenvolvimento do currículo.

1.3.1 Currículo: Dos tempos modernos a atualidade.

Compreender o contexto histórico moderno e sua relação com as práticas curriculares, mais que as de outras épocas da História, é determinante para a *práxis*. Isso exige aprofundamento filológico¹⁹ e etimológico da palavra currículo, além da compreensão do panorama ideológico em que o currículo se estrutura para um dito novo e revolucionário tempo.

Se para os latinos no século XVI currículo significa *corrida em si*, para os norte-americanos significa *processo de uma corrida*. Filologicamente, isso é tão importante e distinto, como o significado da farinha para os caboclos da Amazônia e para os sulistas brasileiros, assim como, o modo de fazer moqueca para os baianos e o modo dos mineiros.

Todavia, um justo e equilibrado modo de definir currículo é compreendê-lo como “**ação de correr**” (Corrida) e “**processo do correr**” (Lugar onde e como a corrida ocorre). Na verdade duas partes elementares do currículo, que precisam ser complementadas da “**razão do correr**” (Qual a causa do correr?), da “**finalidade do correr**” (Para que ou para quem se corre?) e do “**quem corre?**” (Quem são os sujeitos da corrida?). Associado a escolarização e segundo a etimologia, a palavra currículo “*scurrere*” tem origem latina e significa correr, mas também refere-se a “ato de correr; curso; conjunto das matérias de um curso” (MICHAELIS, 2009), ou seja, trajetória de estudo ou curso realizado sob algum método inteligível, que proporcione o conhecimento necessário para que um sujeito tenha êxito em sua intelectualidade teórica e na vida prática.

Se cada sujeito tivesse a clara consciência dos conhecimentos necessários e válidos para efetivar sua corrida, faria tudo para conhecê-los e, evidentemente, haveria êxito. Por exemplo, um guerreiro espartano consciente buscaria aprender as técnicas da arte da guerra, o manuseio dos instrumentos bélicos e as estratégias para vencer a fome, o opositor, o próprio eu e venceria sempre. Isso significa dizer que o currículo, se assim o fosse, estaria a conceber um

¹⁹ Ciência que, por meio de textos escritos, estuda a língua, a literatura e todos os fenômenos da cultura de um povo. Lingüística. (DIC.MICHELIS, UOL, 2011); Filologicamente cada palavra segue ou adquire sentido, sinônimo e importância quando faz parte do entendimento de um termo e aplicabilidade de acordo com o modo de pensar e agir de cada povo. A palavra currículo precisa de alguns cuidados quando conceituada, pois enquadra-se nesse entendimento cultural variando de conceito e perspectiva segundo cada grupo social.

sujeito que não soubesse mais nada, além da guerra, tornando todos os demais conhecimentos supérfluos.

O currículo escolar é mais que apenas ter os conhecimentos necessários para o sucesso profissional, embora

a história curricular nos permita explicar o papel que as profissões – como a educação – desempenham na construção social do conhecimento. Numa perspectiva historiográfica com estudos mais recentes – séculos XIX e XX - procura explicar como as matérias escolares e as ciências bio-psíquicas influem sobre a história de profissões “liberais” e o *status social* dessas qualificações. (GOODSON, 2008, p.118),

Aliás, a biologia e a psicologia são exemplos disso. Ambas são disciplinas que ganharam destaque e importância nos séculos XIX e XX, no processo educacional de um ser humano, na observação de seus comportamentos, níveis de consciência, fases de aprendizagem e inclusive como impulsionamento para as guerras, mas também como tratamento do que estas produziram na vida dos seres humanos que dela participaram.

A história revela que o processo educacional já se fez em função da vida virtuosa, da prática da guerra, do exercício do governo, para o clero, para o domínio da natureza pela ciência, para a eficiência das produções e conservação dos serviços disponíveis no mercado, para fundamentar uma doutrina, uma teoria, as lutas dos movimentos sociais, para saber realizar um trabalho, para a solução de um problema socioambiental e cultural etc. De modo implícito a tudo isso, realmente estão as profissões e os papéis de cada sociedade, mas também está o processo formativo de qualificação para o exercício de uma profissão.

Em tempos modernos, ter uma profissão chega a ser vital. A sociedade, às vezes com os processos industriais, vê na indústria uma alternativa para superar a crise e a fome. Contudo, terá que se adaptar a exigência dela, em diversos aspectos. A escola é o lugar em que os profissionais serão formados, qualificados, especializados para o trabalho. Nela, os conhecimentos técnico e industriais da cultura moderna são a essência do currículo e os sonhos profissionais são aprimorados, alguns frustrados e outros de grande sucesso.

Portanto, a história do currículo, especialmente nos períodos moderno e contemporâneo, é também a história das profissões, simultâneas ao desenvolvimento da tecnologia, do trabalho industrial e das lutas de classe. Aliás, muito da pressão dos movimentos sociais de luta pela educação escolar fazem frente aquilo que prejudica a sociedade em seus direitos, não só educacionais. A questão é que a cultura escolar e os modelos curriculares foram

e ainda são construídos, muitas vezes, sem conhecer a história desses movimentos sociais e o que eles reivindicam.

A partir dos séculos XIX e XX, o currículo escolar é marcado pelo cientificismo tecnológico e objeto de atenção e pauta nas discussões político-governamentais do mundo e dos países, às voltas com a industrialização (Goodson, 2008, 117). Isso não significa que, anteriormente a esses séculos, não houvesse uma preocupação com os modelos e a seleção dos conhecimentos que a sociedade precisava aprender naquelas épocas. À medida que, a escolarização deixa de ser privilégio de alguns poucos, passa a ser vista como elementar no processo de preparação do sujeito para o trabalho industrializado.

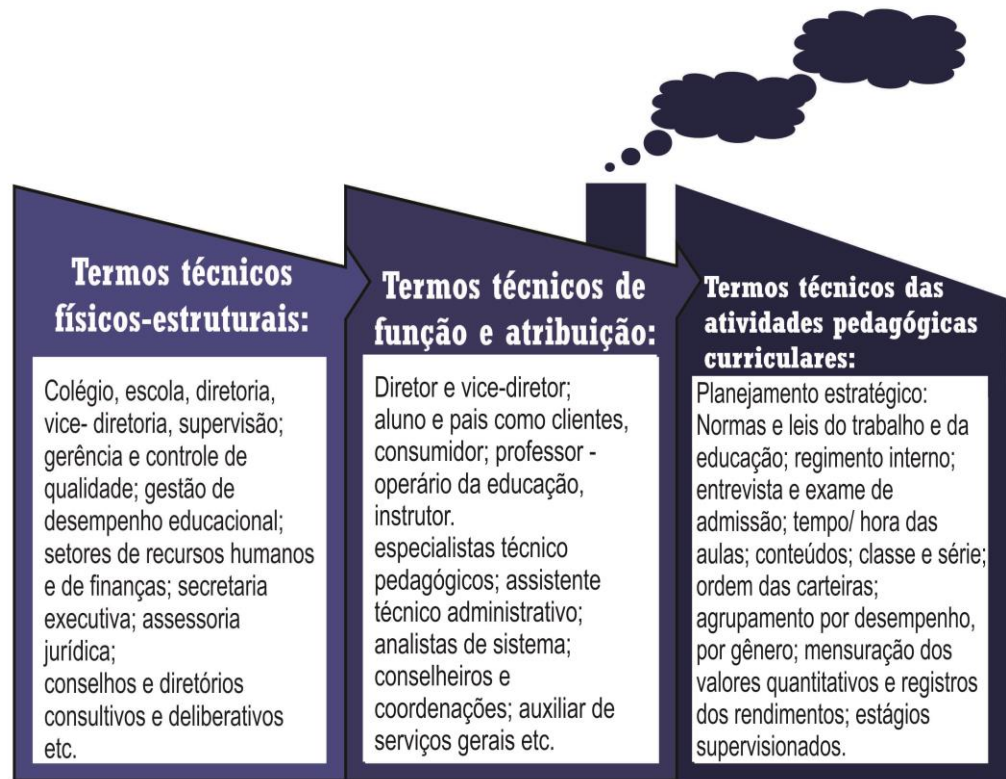
Com o requinte estrutural do conhecimento técnico e científico em atenção à exigência do paradigma econômico científico industrial, nasce o modelo moderno de escolarização do sujeito, resultante da soma ou mistura, nunca anulação total, dos modelos curriculares já experimentados na educação antiga, medieval, nas experiências renascentista e iluminista, porém, com um notável diferencial: a razão e a experiência comprovável no comando das intenções educativas para a indústria.

O caráter gradual do progresso e a ordem linear dos trabalhos industriais, “devido, em parte a pressão que a sociedade industrial foi exercendo sobre a necessidade de escolarização cumprir finalidades bem explícitas” (PACHECO, 2001, p.21), e se estende a todos os segmentos sociais, onde a escola foi profundamente alterada em seu formato e funcionamento para o caráter industrial. Associado ao conceito moderno de currículo está a moderna criação da escola. De acordo com Bioto-Cavalcante (2013, p. 9),

pode-se considerar os séculos XVI e XVII fundamentais para uma virada na história da educação. Em meio a guerras e reformas religiosas, a redistribuição de poder político, a viagens ultramarinas, descobertas científicas, circulação de saberes, instauração de processos disciplinadores de comportamento e mentalidades, uma escola foi gerada. A escola em sua forma moderna. (BIOTO-CAVALCANTE, 2013, p. 9).

No século XVI ao XIX, tanto a escola como o currículo sofrem alterações estruturais físicas e conceituais. Goodson (2008, p 35) afirma que “o sistema de sala de aula introduziu uma série de horários e aulas compartimentalizadas e reuniu os termos classe e matéria como currículo”. A forma de acesso à escola e os vocabulários pedagógicos são, em maioria, os mesmos aplicados na industrialização, assim como, o modelo curricular corresponde ao mercado industrial. O quadro seguinte, apresenta exemplos dessa adequação de termos, cargos, funções e serviços.

Figura 06. Quadro: Conceitos e termos adotados para cargos, funções e atividades escolares sob influência do sistema econômico industrial moderno.



Fonte: Organizado por Aracy Andrade com base nas LDB de 1961, 1971, 1996; Configuração gráfica T. Marinho. (Julho, 2015).

A cultura da industrialização passa a fazer parte do cotidiano escolar e, em função da qualificação técnica para o trabalho, transportam a escola para dentro das indústrias e tem seus programas curriculares redimensionados, além disso, interfere seriamente na qualidade de vida do trabalhador da educação e na relação de trabalho na escola. Conseqüentemente, afeta o desenvolvimento do currículo pelas marcas cronológica das aulas compartmentalizadas, a relação professor-alunos, o formato de avaliações e as teorias pedagógicas que vão orientar as práticas curriculares.

Tomado pelo rigor científico-pedagógico e tecnológico, pela linguagem e padrão industrial, o modelo curricular é justificado para atender a realidade socioeconômica moderna. Infelizmente, corresponde a interesses bem mais econômicos do que sociais, propriamente ditos. Os conhecimentos curriculares, a formação do docente, as instruções metodológicas tornam-se especializados, à altura da qualificação tecnológica e profissional para o trabalho. A divisão de responsabilidade é distribuída de acordo com os cargos e funções desempenhadas por gerentes e trabalhadores em geral na própria estrutura do funcionamento da escola.

No século XIX, o currículo escolar concebe a ideologia e o poder da razão e da ciência iluminista, em favor do deslumbramento do mercado com as vantagens da industrialização, mas, na perspectiva crítica e social, observa os românticos vibrarem com a valorização da pátria e dos sentimentos nacionais, com as pregações dos socialistas por uma sociedade igualitária, justa e fraterna para o mundo.

O século XX traz para as reflexões dos movimentos sociais os resultados do projeto moderno social e curricular, às voltas com revoluções e rebeliões sociais, duas guerras mundiais, as barbáries nazifascistas, a polarização do planeta, a descoberta de telescópios superpotentes e lançamento de naves espaciais, a corrida armamentista e, principalmente, a degradação do meio ambiente, fome, desigualdade, violência e quase nenhuma certeza da vida.

A violência e os impactos das guerras, fazem do século XX uma “era de extremos” (HOBSBAWM,1995, p. 21), mas também, um período de progresso tecnocientífico e de importantes conquistas sociais, como a gradativa emancipação feminina, estudos sobre o comportamento e desenvolvimento humanos, correntes filosóficas como o existencialismo, a Escola de Frankfurt e uma visão reflexiva de que o pensamento moderno precisava ser avaliado em seus resultados, especialmente em relação aos impactos que a industrialização provocou no ambiente natural e na vida dos humanos. O currículo mantido na condição do modelo industrial vai refletir o que as teorias e tendências pedagógicas vão defender e criticar.

Na sociedade contemporânea e nela a cultura escolar é regida por um “novo” capitalismo que transfigura-se como “preocupado” com o social. A crítica ao modelo moderno de industrialização e de escolarização é acirrada e vai refletir nos rumos e papéis de um possível “novo modelo de escolarização” e de currículo. Ao modo de Bermam, (2007) uma conta grandiosa tem que ser paga e, o antes “fausto” jovem moderno capitalista, agora “fausto” adulto e pessimista, é cobrado pela crítica e pela própria condição ambiental para assumir suas responsabilidades sociais diante das mazelas por ele promovidas. Lamentavelmente, não vai pagar a conta, mas transferi-la aos cuidados da educação.

A escola é reconfigurada para assumir o papel de “concertar” as mazelas da industrialização nas sociedades e, o ensino passa a primar por atividades de educação socioambiental, multicultural, dialógicas, afirmando-se democrática e participativa. Entretanto, pouco reflete ou quase nada avalia sobre as causas e ideologia que originaram essas mazelas.

Para isso, a escola atribui ao sujeito, a responsabilidade em descobrir ou pensar os fins do processo do ensino e da aprendizagem, fins estes que, já estão definidos e prescritos

como parâmetro socioeconômico, muito antes deste chegar à escola. É falso dizer que no parâmetro atual de currículo, os fins são atingidos na perspectiva do sujeito. É mais coerente afirmar que nesse modelo assenta-se uma versão renovada do processo econômico capitalista, que, disfarçado de participativo, democrático e humanizador, imprime ao currículo aparentemente social, os interesses do mercado ao consumidor.

O currículo reflete sua época, como já se mencionou anteriormente, agora que está sob o comando e poder de uma nova ordem cultural econômica, como bem define F. Jameson (2002, p. 29), para uma sociedade conhecida como

sociedade de consumo, sociedade das mídias, sociedade da informação, sociedade eletrônica ou *high-tech* e similares [e para as quais], teorias com óbvia missão de demonstrar, para seu próprio alívio, que a nova formação social em questão, não mais obedece às leis do capitalismo clássico, a saber, o primado da produção industrial e a onipresença da luta de classes. (F.JAMESON, 2002, p. 29,30)

A condição industrial na escolarização perde o foco, mas o comando do mercado é mantido. Enquanto o modelo moderno de currículo exige a transmissão de uma “verdade” objetiva, o modelo contemporâneo atual forja uma “construção” do processo de uma possível verdade pelos próprios sujeitos. De acordo com W. Doll, (1997, p. 38), presume-se uma conjugação do objeto/sujeito e de currículo criativo/transformativo, combinando o científico (epistemologia /conteúdo) com o estético (forma/metodologia), com a finalidade de formar um dito cidadão. Na realidade, trata-se de um currículo para o consumo, onde o ensino e o aprendizado são apenas intermediários dessa forja de sujeitos/objetos.

Nestes últimos trinta anos da educação escolar, final do século XX e início do XXI, nunca o currículo e todas as dimensões política, epistemológica, socioeconômica e culturais estiveram tão presentes nas discussões da educação escolar, seja mundial, nacional ou regional/local e, curiosamente, ao mesmo tempo, politicamente tão dinâmico, complexo e, no sentido do que afirma Miguel Arroyo (2011), como “território em disputa”. A disputa politizada vem,

de maneira particular de coletivos de pesquisadores e, sobretudo, dos movimentos sociais, do movimento docente e do movimento de reorientação pedagógica que acontece nas salas de aula, que vem dos educadores-docentes e dos educando [...] na tentativa de abrir os currículos à riqueza de experiências sociais e de conhecimentos e à diversidade de sujeitos políticos e culturais. (ARROYO, 2011, p. 17)

Esses coletivos não só disputam território curricular comum, mas também por territórios curriculares diversificados que contemplem as realidades, espaços, vozes e anseios políticos e educacionais das pequenas coletividades.

Aos quinze anos do século XXI, repensar o papel da escola e o processo de escolarização implica ampliar a participação efetiva dos sujeitos do currículo na construção das propostas pedagógicas curriculares nas próprias escolas. Entretanto, há que se conhecer os fundamentos históricos, econômicos, políticos e sociais que orientam o currículo.

Além do ordenamento curricular comum, pode se ultrapassar a barreira criada entre o estabelecido e as novas possibilidades de uma prática curricular diferenciada, desenvolvida em favor da realidade do sujeitos do ensino e da aprendizagem, respeitada suas cultura, seus valores e a diversidade regional/local no qual se insere.

CAPITULO II

O CURRÍCULO NACIONAL E O CURRÍCULO ESTADUAL DE RORAIMA: HISTÓRIA, MEMÓRIA E DESAFIOS.

“Haverá no Brasil, é certo, um todo orgânico formado pela totalidade de seus sistemas de ensino – um supersistema coordenado e vitalizado pelas diretrizes e bases nacionais, e, mais ainda, pelo de comum já existe de norte a sul, nas tradições, nos sentimentos e nos ideais da nacionalidade.”
Almeida Jr.(1948)

Desde o início da educação sistematizada no Brasil, o currículo e seu desenvolvimento sempre estiveram associados a história política, social, econômica e nos ideais e sonhos de uma educação efetivamente qualitativa. Seja como almeja Almeida Jr. (1948), ou de forma mais pontual como destaca Araújo (2001, p 48-52), desde 1934 as prescrições curriculares são contempladas na Carta Magna brasileira, mas, somente em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) prescreve as bases da educação no Brasil com a Lei nº. 4.024/61²⁰. Depois, em plena ditadura militar e, segundo seus interesses, é aprovada a LDBEN nº. 5.692/71, ficando esta, em vigor até 1996, quando então foi aprovada a mais recente LDBEN 9.394/96.

As concepções ideológicas presentes nos fundamentos da educação e do currículo, que estas leis prescrevem, sempre estiveram na mira dos críticos e dos movimentos de lutas pela educação, especialmente, naquilo que está prescrito como garantia dos objetivos e finalidades da educação no Brasil, previsto como ação curricular, mas de consolidação ineficiente, em prejuízo ao princípios e finalidade da educação, preconizados e manifestados, já em 1932.

No Brasil, o sistema econômico do século XX, influencia as adequações decisivas para acompanhar as novas concepções do mercado e, conseqüentemente, atinge o processo educacional. A começar com as regulações e depois na própria estrutura e funcionamento da escola e, conseqüentemente, do currículo. A evidência disso está nos fundamentos preliminares que motivam as políticas públicas, observadas nos termos das leis, decretos e planos educacionais e na forma política e pedagógica da ordenação e da seleção dos conteúdos a serem trabalhados pelos professores nas escolas.

²⁰ ARAUJO, (2011) - Essa Lei é conhecida como “Lei Tardia, a considerar que foi assinada somente trinta anos após ser prevista na Carta Magna de 1934. Foi assinada pelo Presidente da República João Goulart, após 13 anos de discussões entre o poder executivo e legislativo, originando seu texto final.

No final da década de 60, motivada pelo movimento Nova Sociologia da Educação (NSE), uma relação mais estreita entre currículo e sociedade ganha publicidade e adesões populares, em maior escala. Segundo Berticelli (2001, p.169), essa NSE, “tem com efeito, por característica essencial, considerar os conjuntos dos funcionamentos e dos fatores sociais da educação, a partir de um ponto de vista privilegiado que é o da seleção, da estruturação, da circulação e da legitimação do saberes e dos conteúdos simbólicos incorporados nos programas e nos cursos”, isto é, uma espécie de Sociologia do Currículo, que busca responder a algumas importantes questões como:

a) O que pode ou não ser considerado de valor educativo para fazer parte dos conteúdos a serem transmitidos pela escola? b) Quem faz a seleção dos conteúdos e, portanto, dos elementos das culturas que fazem parte dos currículos? c) A quem servem os conteúdos ensinados na escola? d) Como é tratada a cultura das classes populares nos currículos? (BERTICELLI, 2001, p.169)

Observa-se que a Nova Sociologia da Educação contribui, significativamente, para o fortalecimento de estudos mais elaborados sobre a educação brasileira e, especialmente, para a tendência crítica social dos conteúdos, segundo as quais o papel da escola e do currículo saem da marginalidade e concentram as mais diversas e acirradas discussões, que atravessam as três últimas décadas do século XX no Brasil. Kuenzer, (1986, p. 2-20) assinala que,

a partir da “contribuição das teorias crítico-reprodutivistas e do desenvolvimento de perspectivas críticas na Sociologia, na Economia e Antropologia, recoloca-se, no fim da década de 70, a problemática da educação, tomada em suas articulações com as relações sociais mais amplas. (KUENZER, 1986, p. 2-20)

A década de 1970 é marcada pelo apogeu e crise da ditadura militar brasileira, mas é também o gérmen na qual a crítica, a produção musical, a literatura, a poesia concreta, a arte e, em geral, os movimentos e organizações sociais se nutrem. E a escola? E o currículo como se desenvolveu nesse regime militar? Na verdade, todos os movimentos artísticos e literários, a universidade, a educação básica, entre outros fortes movimentos sociais, vistos como ameaça ao regime militar, são postos na mira do controle, determinados pelos atos institucionais severos e arbitrários. Segundo Nadine Habert (2003, p.30),

nas escolas e nas universidades junto ao recrudescimento da repressão sobre os estudantes, professores e funcionários, com demissões, perseguições e prisões foram implantados regulamentos autoritários, as aulas vigiadas e o currículos “peneirados”. Desde 1969, decretos tornaram obrigatórios incluir disciplinas de moral e cívica em todos os níveis de ensino. O conteúdo destas matérias, oficialmente definidos dentro dos marcos da ideologia da “Segurança Nacional” e influenciado pelas concepções integralistas, encobria a existência de conflitos sociais no Brasil e exaltava o culto da Pátria, da religião, das Forças Armadas, das leis e instituições vigentes. (HABERT, N., 2003, p.30)

As efervescentes lutas sociais e as contestações dos movimentos estudantis foram paralisadas pelo rigor militar, assim como os debates sobre a educação, o ensino e a realidade brasileira. Ferir a determinação do regime era visto como “ato de subversão” a ser punido pelos militares e também pelos dirigentes das escolas. Às voltas com abusos e absurdos autoritários, a intervenção no ensino se estendeu mais longe, pois

além das medidas que favoreceram a privatização do ensino, a sua estrutura sofreu drásticas reformas [...] tempo de escolaridade básica estendido para oito anos (1º.grau) e o 2º. Grau, tornou-se compulsoriamente profissionalizante [...] agravou a seletividade e o analfabetismo, reforçou o controle ideológico e político sobre o ensino e provocou um profundo rebaixamento da sua qualidade, retirando-lhe o caráter mais universal e crítico em benefício de uma formação de uma mão-de-obra mais adaptada aos interesses das empresas e dos regimes. (HABERT, N.,2003, p.31).

Se a crítica estava reprimida nas condições da política, da economia e do regime, não poderia estar no juízo de quem vivenciava a tortura e sonhava com o ideal democrático. Havia o grande desejo de que as discussões fossem estendidas do ideal das mentes para todos os brasileiros. As discussões contidas nas universidades, a sociologia da educação precisavam chegar às escolas o mais breve possível. Enfoques como a dialética marxista, da pedagogia histórico-crítica, os dramas e tragédias causadas pela industrialização, a reabertura à participação político-social do cidadão brasileiro, ainda que reprimidos, estavam nas entrelinhas dos textos escolares de docentes mais envolvidos com as lutas sociais e ousavam trabalhar em suas aulas.

Em 1979, Dermeval Saviani e numerosos outros educadores vão ousar e arriscar robustas produções científicas e debates universitários sobre os processos pedagógicos e as tendências de ensino e aprendizagem, à vista da crítica social dos conteúdos. No entanto, o currículo no Brasil demorou a alcançar um nível mais sociológico na acepção mais específica das realidades e vozes das minorias sociais.

A partir de 1980 já se efetivam algumas práticas curriculares para realidades do campo, étnicos-raciais, migrações, pessoas fora da faixa regular de estudos, ribeirinhos, pessoas privadas de liberdade, multiculturalismo etc, fruto das lutas e reivindicações dos movimentos sociais. A política pedagógica e curricular vai se dividir em duas distintas posturas, onde

a organização dos educadores pode ser caracterizada através de dois vetores distintos: aquele caracterizado pela preocupação com o significado social e político da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda a população e voltada precipuamente para a necessidades da maioria, isto é, das camadas não-dirigentes; e outro, marcado pela preocupação com o aspecto econômico-corporativo, portanto de caráter reivindicativo, cuja a expressão mais saliente é dada pelos fenômenos das greves que eclodiram a partir do final dos anos 70 e, se repetem em ritmo, frequência e duração crescentes ao longo da década de 80 e penetram no anos 90. (SAVIANI, 2004, p. 33)

Entre a necessidade da maioria e o interesse econômico-corporativo e, em defesa das especificidades das realidades ou grupos no Brasil, afirmam-se proposições curriculares com uma preocupação fundamental: que os conceitos e ideologias impregnados na cultura de cada realidade diversa e específica sejam amplamente conhecidos e discutidos. Daí, a importância de se pensar em elaborar possibilidades propositivas curriculares que venham a ser experimentadas como programas “piloto” sobre hipóteses de não se estar ferindo dignidades.

Na realidade são experiências que, de algum modo, já vinham treinando um novo processo educativo, democrático e participativo, em repúdio aos ditames militares; exercícios de experimentação e reabertura das discussões dos direitos do cidadão ao ensino diferenciado popular, ou seja, ensaios para a redemocratização da escolarização.

Sob a influência inglesa e norte-americana, assim como dos estudos e pesquisas latino-americanas, na década de 1980, os currículos voltados às diversidades culturais e multiculturais, constituem um campo promissor. Meyer (2001, p 72) alerta, entretanto, que os conhecimentos culturais não devam ser qualquer coisa e selecionados ou tratados de qualquer jeito pois, é necessário um compromisso de examinar práticas de ensino do ponto de vista cultural, mas também no envolvimento das relações de poder.

Nessa breve exposição da trajetória histórica do currículo no Brasil, é importante destacar o que se refletia em 1986, sobre a realidade da educação brasileira e no que ela conquistou até então: “– Estamos prestes a transpor o limiar do século XXI, sem termos conseguido realizar aquilo que a sociedade moderna se pôs como tarefa dos séculos XIX e XX: a educação pública nacional e democrática” (SAVIANI, 2004, p.7). Essa fala coloca em questão os modelos curriculares influenciados pela ideologia liberal e revela uma irônica crítica da incapacidade desses modelos em sua tarefa educacional.

O país, às voltas com a construção da Constituição Federal de 1988, precisa rever a política de educação nacional efetiva. Para os movimentos sociais de luta pela educação pública, uma política de educação como embate às proposições e modelos em domínio, deveria ser efetivada, se quisesse realmente ser uma república democrática do Brasil.

Às vésperas da aprovação da nova Constituição Brasileira, a educação e a constituinte são temas da IV Conferência da Educação Brasileira, realizada em Goiânia, donde resultou a Carta de Goiânia, em agosto de 1986, posteriormente incorporada ao texto da Constituição de 1988, garantindo o movimento em torno da elaboração das novas diretrizes e

bases da educação nacional. O sonho com um sistema nacional de educação floresce e torna-se centro das principais discussões em educação, como Almeida Jr, já anunciou no início desse texto e aqui refletidas: Haverá um currículo nacional comum? Como as diversidades regionais serão contempladas?

De 1988 a 1996 transcorrem oito anos, quando então foi aprovada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira 9394/96 e, a partir desta, as orientações curriculares nacionais tornam-se realidade propondo uma Base Nacional Comum e a uma parte diversificada contemplando as diversidades regionais e locais das escolas.

Sem entrar no confuso processo histórico de elaboração e reelaboração, manipulações, tentativas de boicote, enxurradas de emendas, jogos de interesses do mercado particular da educação, com a aprovação do texto final da LDB alguns avanços na educação brasileira foram contemplados, apesar de muitos dos interesses sociais públicos ainda terem ficado em desagrado. Importa destacar que, segundo esta Lei, a educação, os princípios e fins, a estrutura do modelo curricular se justificam em textos que dada sua construção, se apresentam dentro de uma lógica, altamente questionável.

2.1 O currículo na regência da LDB 9394/96: na dança entre o interesse social e o interesse econômico.

Na dança entre o interesse social e o interesse econômico, a LDB de 1996 vai oscilar. Entretanto, o parceiro preferido nessa dança é o interesse econômico, ainda que o melhor na dança fosse o parceiro do interesse social. A partir de 1996 *“a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.* (BRASIL, 1998).

Sem pretender maiores análises sobre a LDB 9394/96, mas de apresentar alguns indicativos ideológicos que permeiam a lei, de forma imediata é possível notar que os termos e discursos do mercado foram ampliados para além da indústria e focalizados na formação do ser humano não mais somente para o mercado da indústria mas para o mundo do trabalho.

As pistas de danças do currículo brasileiro com a indústria da cultura de consumo perpassam toda a estrutura e terminologias presentes na lei. Mas que mal tem nisso? Por mais ingênuo que seja o cidadão brasileiro, a qualidade do ensino é percebida na repercussão dos resultados da educação e da aprendizagem, percebe, ele, que tem alguma coisa errada no

funcionamento da educação escolar diante dos resultados negativos, que ouve e vê divulgados na imprensa, e que isso está relacionado com a sua ou a educação dos filhos.

O que talvez o cidadão não compreenda é que os resultados da educação escolar não dependem exclusivamente da comunidade educadora, mas de toda uma estrutura que um currículo precisa para que os resultados sejam exitosos. Estrutura essa, que compreende, desde o paradigma curricular proposto e seus jogos de regras e ideologia, seu processo de realização até o resultado fim na vida do estudante. Aqui se retoma a ideia do giro curricular, travado pela hipocrisia que contraria a verdadeira realidade escolar, tornando-se um engodo para os sujeitos da educação. Travado o giro, todas as dimensões do currículo ou grande parte delas ficam alheias às suas responsabilidades com a escolarização do sujeito. Ao contrário disso, já se teria efetivado saltos mais significativos nos resultados da educação.

Na escola, embora não se queira, é nela que vão parar uma grande parcela da sociedade e seus mais diversos modos culturais e problemas. As mazelas educacionais mobilizadas pelo interesse mercadológico liberal retornam, de algum modo, como refluxo de uma indigesta refeição escolar, que não foi desenvolvida efetivamente como a sociedade precisaria, para suprir suas necessidade físicas, econômicas e de convivência social, como indica o conceito de efetiva qualidade, e debita tudo nas contas da própria sociedade.

De acordo com Saviani, a concepção liberal na LDB e nos parâmetros curriculares, difundidos nas leis da educação estadual, municipal e nas propostas pedagógicas das escolas brasileiras, seja lá qual for sua realidade, apresentam contradições que são “ao mesmo tempo sua força e sua fraqueza” (2004, p. 191)

É sua força porque é mediante esse mecanismo que ela se converte em expressão universal, apresentando-se como representativa de todos os homens. Por essa via, a classe que lhe dá sustentação – a burguesia – formula em termos universais os seus interesses, o que a torna porta-voz dos interesses da humanidade, logrando com isso, a hegemonia e legitimação [...] Mas é também, sua fraqueza, uma vez que o caráter universal foi obtido ao preço de uma concepção abstrata de homem que, embora histórica, não se reconhece como tal, buscando justificar-se a-historicamente” (SAVIANI, 2004, p. 191)

O bom disso é a viabilidade da crítica que o docente tem como instrumento para despertar a sociedade dos alucinógenos liberais, interpostos nas práticas curriculares, e mudar o rumo de sua história. Ouvindo os docentes das escolas públicas estaduais, os mesmos reclamam sobre a dificuldade de ser docente nas condições atuais de sua qualificação para trabalhar um currículo crítico, diferenciado. Reclamam da própria estrutura e funcionamento da escola e da dificuldade de pensar um currículo tão envolto de dúvidas e descrenças.

Procurando compreender essa condição do docente, Miguel Arroyo (2011, p. 17), salienta que o docente vive o currículo como um território em disputa, “território cercado exposto a ocupações [...] profanações [...] dúvidas [...] e é nas lutas históricas no campo social e do conhecimento que as verdades, os dogmas, os rituais, os catedráticos e as cátedras serão dessacralizados”. Enquanto isso não ocorre, a maioria das decisões fica nas brechas do aconselhamento, das possibilidades, sob a viabilidade, interesse e controle ou não dos entes federados.

Desde 2009, é que então “o Sistema Nacional de Educação é tema que vem suscitando o aprofundamento da compreensão sobre sistema, no contexto da história da educação, nesta nação tão diversa geográfica, econômica, social e culturalmente” (Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013). A discussão acerca disso é lenta, pois a política nacional de qualificação dos profissionais da educação, especialmente, para o desempenho do currículo e de acompanhamento do desenvolvimento da prática curricular é insuficiente e não atinge o sujeito do currículo, em relação a compreensão mais densa e crítica dos paradigmas da educação vigente no Brasil.

Embora o Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), reiterados pelos Conselhos Estaduais (CEE) e Municipais de Educação (CME), aconselhem na sistematização da educação básica, um currículo focado nos sujeitos da escola, na reflexão crítica e na formação dos profissionais da educação, pouco se tem assegurado isso, conforme o que se prescreveu como objetivo da educação nacional:

I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;

II – **estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;** (grifo meu)

III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertencam. (Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013).

O que mais se ouve nas reclamações dos profissionais da educação coincide exatamente com o não atendimento desses objetivos. Entre as mais de vinte leis de emenda à Constituição Federal para a educação, o que as diretrizes fazem são grandiosas reflexões mas, na prática, a realidade não muda. É como muito já se argumentou sobre os determinismos do mercado na educação, mas que não se diz com clareza verbal, sob pena de quebrar acordos e

regras diretivas. A confirmação disso está no texto introdutório que coloca a escola como responsável pela futura sociedade, alterando suas funções face a esses determinismos:

Em um contexto marcado pelo desenvolvimento de formas de exclusão cada vez mais sutis e humilhantes, a cidadania aparece hoje como uma promessa de sociabilidade, em que a escola precisa ampliar parte de suas funções, solicitando de seus agentes a função de mantenedores da paz nas relações sociais, diante das formas cada vez mais amplas e destrutivas de violência. Nessa perspectiva e no cenário em que a escola de Educação Básica se insere e em que o professor e o estudante atuam, há que se perguntar: de que tipo de educação os homens e as mulheres dos próximos 20 anos necessitam, para participarem da construção desse mundo tão diverso? A que trabalho e a que cidadania se refere? Em outras palavras, que sociedade florescerá? Por isso mesmo, a educação brasileira deve assumir o desafio de propor uma escola emancipadora e libertadora. (Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013).

Esse discurso, digno de aplausos, é o que chega nas escolas do Brasil, mas geralmente rechaçado na prática educativa, em razão não do seu conteúdo, mas pelo exacerbado teor demagógico.

Segundo os docentes, corrigir a distorção entre um discurso desconectado da realidade escolar e a forma de operacionalização das políticas públicas educacionais se entende ser, a condição primeira para ajustar os sistema educacional brasileiro e recuperar os créditos perdidos. Depois disso, que as prescrições sejam do interesse popular e não fiquem apenas nos aconselhamentos, mas que sejam realmente políticas públicas operacionalizadas, fiscalizadas e avaliadas.

De todo modo, o currículo da educação básica, deve contemplar para a escolarização do estudante, uma formação básica comum e uma parte diversificada, ambas constituídas de

conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais. (Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013).

As conhecidas grades, matrizes ou planilhas curriculares devem contemplar para cada etapa da educação, formada pela educação infantil²¹ e a educação básica (ensinos fundamental e médio), aquilo que os quadros seguintes apresentam:

²¹ Esse trabalho não localiza suas argumentações nos currículo da educação infantil e da educação fundamental. Sendo assim, as análises mais inteiradas irão se concentrar no desenvolvimento dos currículos das escolas pública estaduais de ensino médio, situadas na área urbana da cidade de Boa Vista, conforme escolha e caracterização, identificadas.

Figura 07. Quadro: Estrutura Curricular para a Educação Infantil.

PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL 200 DIAS LETIVOS - 800 HORAS MÍNIMAS		
FASES	IDADE	CONHECIMENTOS
Creche	ATÉ 03 ANOS e 11 MESES	Aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual, social respeitando as fases do desenvolvimento da criança.
Pré-Escola	04 e 05 ANOS	A gestão da convivência e as situações em que se torna necessária a solução de problemas individuais e coletivos; Motivações de áreas pertinentes, respeitados os limites e as potencialidades de cada criança.

FONTE: Aracy Andrade, elaborado com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2010.

Figura 08. Quadro: Estrutura Curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

PARA O ENSINO FUNDAMENTAL - 1º AO 9º ANO 200 DIAS LETIVOS - 800 HORAS MÍNIMAS – DE 6 A 14 ANOS DE IDADE				PARA O ENSINO MÉDIO 1º AO 3º ANO - 200 DIAS LETIVOS - 800 HORAS MÍNIMAS 15 A 18 ANOS						
1ª. FASE – ANOS INICIAIS 6 a 10 anos		BASE NACIONAL COMUM E PARTE DIVERSIFICADA	2ª. FASE ANOS FINAIS 11 a 14 anos		BASE NACIONAL COMUM E PARTE DIVERSIFICADA	ÁREAS	DISCIPLINAS			
1º.	ALFABETIZAÇÃO		LINGUAGEM	ÁREAS DO CONHECIMENTO		DISCIPLINAS	LINGUAGEM	LÍNGUA PORTUGUESA	LÍNGUA PORTUGUESA	
2º.				LÍNGUA PORTUGUESA		LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA - ESPANHOL				
3º.				LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA		ARTES				
4º.	BASE NACIONAL COMUM E PARTE DIVERSIFICADA		CIÊNCIA DA NATUREZA	EDUCAÇÃO FÍSICA		MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	
5º.		CIÊNCIAS HUMANAS		MATEMÁTICA	CIÊNCIAS DA NATUREZA				CIÊNCIAS DA NATUREZA	BIOLOGIA
				CIÊNCIAS						CIÊNCIAS
			HISTÓRIA	CIÊNCIAS HUMANAS	CIÊNCIAS HUMANAS	CIÊNCIAS HUMANAS	FÍSICA			
			GEOGRAFIA				HISTÓRIA	HISTÓRIA		
			ENSINO RELIGIOSO				GEOGRAFIA	GEOGRAFIA		
							FILOSOFIA			
							SOCIOLOGIA			

FONTE: Aracy Andrade, elaborado com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2010 para o Ensino Fundamental e de 2012 para o Ensino Médio.

Na quadro (figura 08), a estrutura da formação básica comum vincula uma parte diversificada, diferente da concepção das diretrizes anteriores, prescritas em âmbito nacional, que tratava essa parte em separado, em disciplinas específicas. Apesar da manutenção da estrutura ainda disciplinar, concentra os conhecimentos em grandes áreas comuns, nas quais a

parte diversificada é tratada no conjunto dos conhecimentos específicos de cada área e disciplina.

Segundo o Parecer CNE/CEB nº 005/2012 que orienta as diretrizes curriculares para o ensino médio, a partir de 2012, as áreas do conhecimento, no ensino médio, passaram a ser quatro, destacando uma área específica para Matemática. Retira de todas as áreas o termo “suas linguagens, códigos e tecnologias”. Orienta que as tecnologias sejam trabalhada na “integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular”. Sobre essas dimensões as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio prescrevem:

O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência; a ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade; a tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida; A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (BRASIL, DCNEM, 2012)

Focalizado na prática do currículo, a contextualização e a interdisciplinaridade são prescritas como estratégias de tratamento das transversalidades, orientadas para a educação básica, ainda assim, o currículo é estruturado de forma disciplinar e hierarquizado. É comum a disparidade de cargas horárias entre as áreas do conhecimento. Nitidamente menores para as disciplinas das Ciências Humanas em relação as outras áreas.

No Brasil, muitas pesquisas e abordagens críticas apresentam o retrato da educação brasileira e tem contribuído nas reflexões sobre as proposições curriculares educacionais e as políticas educacionais que se julga necessárias para a formação da pessoa como um todo e não apenas do sujeito do trabalho e da cultura do consumo. As próprias DCNEM (2012) acentuam que:

O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio-afetivas. (BRASIL, DCNEM, 2012)

Os pressupostos teóricos referidos nas discussões e pesquisas são o miolo ideológico da educação e precisa, urgentemente, de um encefalograma que possa localizar os níveis da qualidade da prática escolar e seus reais problemas a serem tratados em suas raízes e causas. Aliás, a décadas, se vem refletindo sobre as condições histórico-sociais e econômicas

em que modelos curriculares são construídos e transformaram o ser humano no que hoje ele é, pensa e faz na nação Brasil

2.2 Educação e currículo em Roraima: memórias de uma trajetória histórica.

Roraima é um dos estados da Amazônia Legal brasileira, localizado na Região Norte do Brasil. Região esta que, segundo Procópio (1992), foi, ideologicamente, difundida como um grande espaço verde onde “ninguém” queria habitar, uma “terra sem dono” mas, vista como uma grande saída e válvula de escape da resolução dos problemas nacionais, quer seja referente a questão da exploração das riquezas, quer seja na resolução dos conflitos agrários, devendo assim, ser colonizada e povoada.

Figura 09. Imagem da Amazônia Brasileira – Região Norte do Brasil.



Fonte: National Geographic: Amazônia Legal - Brasil, Abril Coleções, 2008.

Concentrando os argumentos na estratégia da educação, é importante compreender historicamente as dificuldades, as intencionalidades e também os formatos metodológicos e ideológicos da educação e do currículo escolar desenvolvido por essas bandas da Amazônia, mais especificamente, no estado de Roraima e em sua capital Boa Vista.

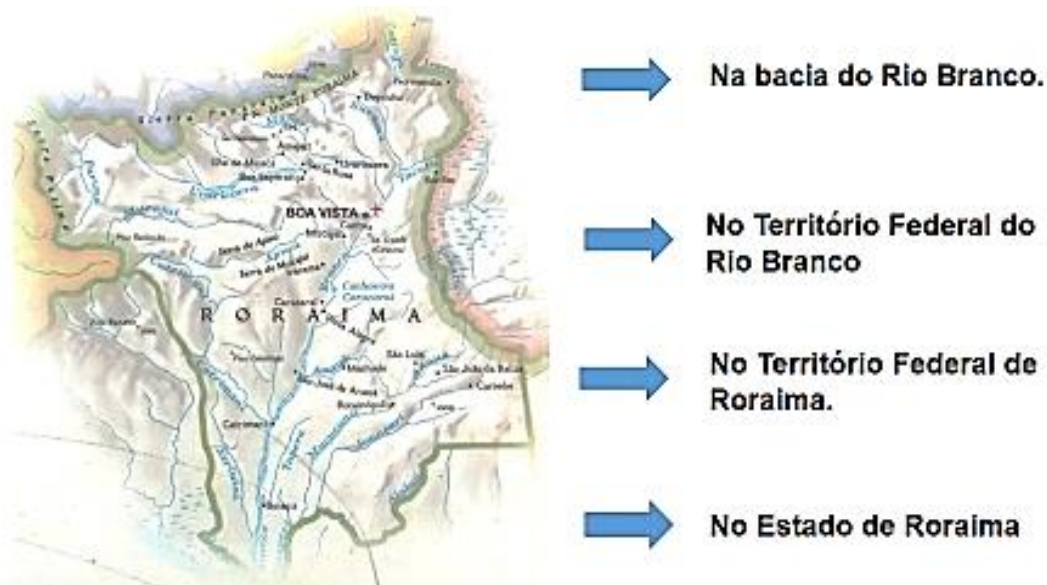
No intuito de ampliar as fronteiras das memórias da história da educação com ênfase ao desenvolvimento do currículo, toma-se como referência as literaturas da História Geral de Roraima e, nelas, algum tratamento para a educação, além de importantes artigos, trabalhos e teses, relatórios oficiais, dados censitários e enciclopédicos, além dos fundamentais depoimentos e experiências curriculares de profissionais, ainda vivos, que fizeram e/ou ainda fazem acontecer a educação do Estado.

Mais detidamente neste capítulo, as referências são as entrevistas com os profissionais, concedidas em 2015: o professor e auditor do controle da rede de ensino de Roraima, L. Ramos – RAMOS (1943) e a professora ex-chefe da divisão de currículo de Roraima, L. Monteiro – MONTEIRO (1952)²², estes, a mais de quarenta anos acompanham, participam ativamente no serviço público estadual de educação de Roraima. Além destes, são fundamentais as experiências dos professores das escolas estaduais AL, AS e MDB²³, nas análises, como corroboração ou refutação da realidade do currículo desenvolvido nas escolas estaduais de Roraima.

2.2.1 Educação e Currículo em Roraima: Da Bacia do Rio Branco às vésperas do Estado.

De acordo com a pouca, mas existente referência literária, a história da educação e do currículo em Roraima pode ser pontuada dentro de quatro grandes períodos da História de Roraima: na época da Bacia do Rio Branco, depois como Território Federal do Rio Branco, posteriormente no Território Federal de Roraima e ultimamente no Estado de Roraima.

Figura 10. Períodos da História da Educação e do Currículo em Roraima.



Fonte: Produzido por Aracy Andrade, 2015 com imagem da National Geographic: Amazônia Legal – Roraima - Brasil, Abril Coleções, 2008.

A educação, ato este inerente a formação humana, seja qual for o grupo social, de modo geral e assistemática, sempre esteve ligada à transmissão oral e prática dos conhecimentos e habilidades necessários para a vida e manutenção de um grupo. Em Roraima, os nativos

²² Maior detalhamento de informações sobre esses profissionais, ver biografia apensada.

²³ As escolas apresentadas e caracterizadas estão disponíveis no capítulo III.

indígenas e, mesmo os primeiros colonos, por longos e duradouros períodos de suas épicas histórias, efetivaram a educação pela transmissão de saberes e experiências entre os indivíduos, especialmente de pais para filhos, até a intrusão dos colonizadores e da catequese jesuíta, beneditina e consolata. Quanto à escolarização, esse processo foi variável, com lacunas e paradas no processo de ensino, nem sempre pública e gratuita.

Empreitada pelo sistema de colonização no Brasil, a educação chega a Roraima e passa a ser realizada sob outras intenções e formas que não as dos povos nativos. De forma sistemática, a educação na Bacia do Rio Branco, hoje Estado de Roraima, segundo Monteiro, L.A. (2011)

deu seus primeiros passos com os missionários religiosos, os padres Carmelitas, vindos do Rio Negro, a partir de 1725, dando início à alfabetização da diminuta gente (pequena população) riobranquense, movimento esse que terminou em 1788. Só a partir de 1865, é que voltou a surgir em Boa Vista do Rio Branco a venerável figura do mestre-escola (segundo o modelo dos padres jesuítas o professor era chamado popularmente de mestre-escola e era pago pelas famílias abastadas ou pelos fazendeiros para lecionar nas escolas domésticas ou familiares). Destacando-se João Capistrano Mota, Alfredo Venâncio de Souza Cruz e Diomedes Souto Maior, pois foram eles os responsáveis pela retomada da educação na Bacia do Rio Branco. (MONTEIRO, 2011)

Estudar no século XVIII e XIX em Roraima era para raros. Na realidade, a escolarização laica, pública, gratuita e obrigatória é bem recente no Brasil. Na região do Rio Branco, os nativos e colonizadores que se mantiveram, passam a conviver nas comunidades que originaram os primeiros povoados. Os registros apontam datas entre 1840 a 1850 (VIEIRA, 2014, p. 94) para o início das missões religiosas²⁴ no território do Rio Branco que se fizera em alguns antigos aldeamentos, por missionários católicos ou evangélicos protestantes, donde se observa a promoção de uma educação semi-sistemática, especialmente a religiosa, pois não havia um sistema efetivo de ensino escolar.

Para os nativos, abandonados e muitos perdidos de seu grupo étnico, após os fracassados aldeamentos, a alternativa era embrenhar-se no vale do Rio Branco (FARAGE, 1991, p.72) ou ser subjugado a toda sorte de espoliação pelo colonizador. Nesse contexto, a educação é feita para o subjugado e na obrigação de ter que ser batizado e catequizado como cristão e trabalhar como escravo para o colonizador. A isto, o currículo esteve condicionado.

Na realidade, a educação, “imbuída do projeto missionário de tirar as almas pagãs indígenas do demônio e trazê-las para o reino do Cristo, mediante batismo” (MWANGI, M.A,

²⁴ Além dos franciscanos e beneditinos outras ordens religiosas se fizeram presentes no processo de colonização do Brasil como os carmelitas, mercedários, oratorianos e capuchinos, tendo desenvolvido alguma atividade educativa (SAVIANI,2010)

2015, p. 31) vai cumprir o papel de promover a saída da condição de “selvageria nativa” para a condição de “civildade”, pelas mãos do colonizador. Fundamentalmente, uma educação que anulou muito da cultura, dos valores e, muitas vezes, a própria vida nativa. Por outro lado, ajustou laços da interculturalidade entre os grupos sociais nativos e colonizadores.

O projeto de inserção da região do Rio Branco no mercado, significa e (re)une o projeto de evangelização da igreja e o modelo de ensino “de branco” na cultura e na educação dos nativos em Roraima, em função de um projeto político de desenvolvimento sócio religioso e do mercado colonial, que posteriormente, nos séculos XIX e XX será endossado pelo governo republicano do Brasil.

No século XX, as experiências da educação no Território do Rio Branco tem participação efetiva e contínua dos missionários e missionárias das Congregações de São Bento ou beneditina, de São Francisco ou franciscana e depois de Nossa Senhora da Consolata ou consolata, efetivadas segundo modelos cristãos ocidentais, vindos nas “malas das congregações” que rumaram da Europa para a Amazônia, região vista como “terra de missão” (MWANGI, M.A, 2015, p. 31) por constituir a maior população indígena brasileira. As atividades cristãs aproximaram-se do interesse e intenções do Estado em várias direções.

De modo profissional e sistematizado, a escolarização no território do Rio Branco, dá seus passos mais firmes em 1924²⁵ quando se cria oficialmente a “escola da Prelazia”²⁶, Inicialmente chamada de Escola Pública Noturna e mais tarde alterado para Colégio “São José” (MONTEIRO, 2011). A partir da década de 1930 do século XX, algumas escolas foram criadas por iniciativa da municipalidade e por particulares, como a escola mista municipal, em 1934, criada pelo professor Aristóteles de Lima Carneiro e em 1938 as escolas Primárias Coronel Bento Brasil e Major Terêncio.

No ano da elevação à categoria de Território Federal do Rio Branco, em 1945, foi também implantada oficialmente a primeira escola da rede pública de ensino do Território Federal do Rio Branco, a escola “Professor Diomedes Souto Maior”, criada pelo decreto nº11, de 20 de junho de 1945, assinado pelo governador Ene Garcez dos Reis, hoje escola desativada, mas ainda, com estrutura predial existente e ativa para outros fins.

Observando o decreto dessa criação, consta uma homenagem majestosa à figura do professor Diomedes, (nome atribuído a escola) considerando-o “*cumpridor rigoroso dos seus deveres, representando uma força decisiva para o progresso da região onde atua, sendo, por*

²⁵ (MWANGI, M.A, 2015, p. 70-71) - A criação da escola deu oficialidade a ela, mas funcionava desde 1922.

²⁶ (MONTEIRO, 2011) - Prelazia é o nome que se dá a uma estrutura institucional da Igreja Católica Romana que compreende um Prelado, Clérigos e Leigos que se dedicam às atividades pastorais.

estas justas razões, merecedor de todas as considerações e homenagens". Aliás, a atribuição de nomes de professores a escolas em Roraima é ato comum, geralmente fruto da exigência da comunidade envolvente, como valorização dos cidadãos que participaram ativamente da história da educação do lugar.

Para o funcionamento dessa primeira escola territorial e das outras, logo em seguida criadas, como a "Lobo D'Almada", a "Lourenço Filho" (Curso Supletivo) e do Colégio "São José", oficialmente transferido para a administração do Território Federal; a criação da Escola (secundária) Euclides da Cunha²⁷ em 1948 e em 1949 o curso Normal Regional Monteiro Lobato e a Escola Oswaldo Cruz, foram realizadas as contratações de professores e também os primeiros procedimentos pedagógicos e curriculares, já dando seus primeiros passos numa perspectiva laica, ainda que sob forte influência religiosa cristã.

Na realidade, como continuidade do trabalho dos beneditinos e dos franciscanos em 1949, as Missionárias da Consolata assumem o ensino na escola "São José" e também na escola "Euclides da Cunha", além de alargar a educação para outras realidades da esfera social, como os cursos técnicos e profissionalizantes em datilografia e outros voltados a pequenas práticas industriais (marcenaria, mecânica básica, eletrônica) e de comércio do lar (bordados, corte e costura e artes plásticas)²⁸.

A década de 1940 foi iluminada e profícua para a educação territorial, mas esse é o período em que o Brasil, está experimentando uma ditadura, com o governo de Getúlio Vargas, aparentemente populista e generoso, mas de forte ideologia nacionalista opressora. O processo de ensino em Roraima vai acomodar-se aos interesses varguistas como saída para o não enfrentamento político e militar, e se estreita entre as duas condições políticas.

A partir de 1943 a 1964, em Roraima houve um "despertar pátrio" e a "preservação cívica" (SOUZA, A.F, 2012, p. 23) que, necessariamente, envolvia os segmentos militares, mas especialmente as escolas e a atividade curricular, sob ideologias que apelam ao sentimento de patriotismo e cidadania dos brasileiros de Roraima, em função da brasilidade nacional, como conservação de uma área territorial com riscos e insegurança nas fronteiras.

²⁷ Em 1948 um educador carioca, diretor da Divisão de Educação, professor Aluizio Neves, cria o Ginásio Euclides da Cunha, primeiro estabelecimento de ensino secundário. Houve nessa mesma época um colégio denominado Nossa Senhora do Carmo, dirigido pelas Irmãs Missionárias da Consolata, para moças fora da faixa etária escolar. Este atendia o curso Normal de 1ª a 4ª série, também oferecia curso de bordado, datilografia e arte-culinária. Era destaque a disciplina e o civismo, obrigando o canto do Hino Nacional e cânticos religiosos. Em 1949 são criados o curso Normal Regional Monteiro Lobato e a Escola Oswaldo Cruz.

²⁸ Existem relatos de uma relação conflituosa entre as congregações dos beneditinos com a dos franciscanos e destes com as da Consolata (MWANGI, M.A). As contrariedades estão no formato do trato com os indígenas e sobre as próprias concepções de ensino religioso e a que isso poderia estar diretamente e ideologicamente vinculado.

A educação e o currículo são adequados para essa realidade nacional fronteiriça, nas atividades de responsabilidade territorial. Souza, A. F. (2012, p. 21-25), tratando da identidade local e da brasilidade nacional, em muitos exemplos e documentos citados, dá indicativos de como isso refletiu na articulação do currículo, nas escolas de Roraima. Um deles, conforme fragmento de um relatório do governador Capitão Ene Garcez e do Diretor Geral da Educação no Território do Rio Branco, João Chrysóstomo de Oliveira²⁹, aponta a participação das escolas e da comunidade escolar, na centralidade dos eventos comemorativos, parte integrante do currículo. Segundo o relatório,

no decorrer do ano letivo, essa Divisão procurou integrar o professorado e os educandos na função primordial de veicular e preservar o civismo através de comemorações nacionais com a participação ativa de ambos os elementos. Desta sorte foram realizadas as seguintes comemorações no Grupo Escolar Lobo D'Almada:

PRIMEIRO ANIVERSÁRIO DA ADMINISTRAÇÃO DO TERRITÓRIO

A 20 de junho, com a representação de vários escolares e alocação de uma professora filha deste Território... foram assinados vários decretos de criação de escolas em diversas localidades [...]

DIA DO SOLDADO

Ocorrido a 25 de agosto, tendo o Exmo. Sr. Governador Interino dissertado sobre a vida do Duque de Caxias [...] seguido de um programa educativo-recreativo.

SEMANA DA PÁTRIA

Festjada de 1 a 7, comemoração esta em que o grupo escolar participou, não só externa como internamente. Enquanto diariamente se faziam preleções pelas professoras aos educandos, os corpos docentes e discentes cooperavam no programa geral externo: inauguração do serviço de autofalantes, [...] programas radiofônicos, etc. A comemoração externa de maior vulto participada por esta Divisão foi a parada da Juventude que constituiu um espetáculo imponente com o desfile de cerca de 400 crianças [...] além da alocação da Orientadora de Ensino. (SOUZA, 2012, p. 21-25)

Com a tarefa interposta a João Chrysóstomo de Oliveira, pelo Estado do Amazonas, a implantação do sistema de educação e da criação de escolas públicas no Território Federal do Rio Branco é feito reconhecido a ele. Contando com uma equipe de professores, entre os quais destaca-se a professora Jacobede Cavalcante de Oliveira, primeira diretora da escola Lobo D'Almada, criada em 1945, para quem a educação cívica era uma necessidade básica (MACEDO, I. 2012, p. 44). Essa educação cívica era prática indissociável do currículo dessa escola, com primazia ao rigor pátrio na organização do ensino.

No principal documento sobre a implantação das primeiras escolas públicas em Roraima e do processo de funcionamento do ensino nelas desenvolvido, ressalta-se como atividade a

assistência técnica ao professorado, inspeção de ensino, chefia de ensino primário, comemorações cívicas, no primeiro aniversário da administração pública do território,

²⁹ MACEDO, I. (2012, p. 44) - Professor amazonense do Município de Tefé, que chegou ao Rio Branco (Roraima) em 1945 por indicação de Álvaro Maia, governador do Amazonas, para implantar a divisão de ensino conforme planejamento administrativo no território, foi chefe da divisão e articulador da criação de diversas escolas públicas no Território do Rio Branco

dia do soldado, semana da pátria [ênfase pátria], dia da árvore, semana da criança [ênfase cívica]” (MACEDO, I, 2012, p. 45)

Nisto, é visível aquilo que Souza, (2012, p. 21-25) já havia afirmado como “despertar pátrio e conservação cívica” e que se presume como cerne de um currículo na década de 1940 em Roraima, nitidamente desenvolvido segundo procedimentos morais e militares.

Um pouco diferente, mas não menos rigoroso, nas escolas “São José” e “Euclides da Cunha”, o sentimento pátrio e cívico estava integrado ao currículo orientado, nas aulas de religião, “além do ensino das artes plásticas, educação física, canto, matemática, ciência físicas e biológicas” (MWANGI, 2015, p 72) e, como influência, se estendia aos currículos das demais escolas, retiradas as aulas de canto e ensino das artes plásticas, mas acrescida da Educação Artística e Estudos Sociais. Dada a carência de profissionais qualificados para lecionar, as missionárias da Consolata, geralmente, assumiam as aulas e alguns profissionais liberais da localidade, respondendo as demandas educativas.

Passados os anos, a década de 1950 é considerada como reiteração do que se promovera na década anterior e na década de 1960 chega ao então Território de Roraima, o Projeto Minerva e o Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral, funcionando até 1970, na perspectiva da política educacional brasileira de expansão de programas de alfabetização de adultos. Segundo Monteiro, (2011) “o programa oportunizou a muitos acima dos quatorze anos de idade, em Roraima, que puderam concluir, pelos menos, o primário”. Mas, a educação precisava de maior dinamicidade e atender as exigências da população crescente e a realidade do território.

Assim, o governo territorial “criou em 1963 a Secretaria de Educação, Cultura e Desportos, aumentou o número de unidades escolares; ampliou a oferta dos níveis de escolaridade; investiu na capacitação do corpo docente” (MONTEIRO, 2011), gerando uma demanda política, administrativa e pedagógica de pessoal e de construções de escolas na década.

A partir de 1971 era preciso atender as exigências da LDB 5.692/71, obrigatoriedade da manutenção do “primeiro grau” (1ª a 8ª série) e da novidade que era o “segundo grau”. O Território Federal de Roraima, além de atender a escolaridade básica do primário e da 5ª a 8ª série, tentava agora, introduzir também o nível “segundo grau”, associado a um currículo que integrava formação básica e formação profissional obrigatória nos cursos.

Por experiência e tradição, as primeiras escolas do Território, geralmente, serviam de parâmetro para o currículo das outras escolas de 1ª a 8ª série e, até o final da década de 1980,

inclusive na estruturação inicial do ensino, do então criado Estado de Roraima em 1988³⁰, a participação dessas escolas, nas pessoas das irmãs da Congregação da Consolata, foi referência mantida.

[...] no ano de 1979 a Irmã Berch Pia Ribeiro da Silva (Ir. Cristina) deixa a direção da escola Euclides da Cunha e passa a trabalhar como coordenadora do ensino das Escolas do Primeiro Grau [ainda no Território de Roraima] O primeiro governador do Estado Ottomar de Souza Pinto (1988), convidou e nomeou Ir Cristina no cargo de Secretaria de Educação do Estado [...] (MWANGI, 2015, p.99)

A realidade da educação primária e ginásial da época, apresentava problemas estruturais e curriculares, principalmente para o segundo grau, associada a formação técnica profissional. Ramos, (2015) em entrevista concedida em fevereiro de 2015, fala sobre essas dificuldades e atribui, as muitas soluções, a um movimento de professores que vinham debatendo e questionando o formato da educação disponibilizada nas escolas do Território. Esse movimento se consolidou, por volta do ano 1979, quando então se começou a pensar um novo plano de educação em Roraima.

Um primeiro momento, de 1979 a 1983, quando se conseguiu lançar o plano de educação, um movimento de ebulição, muita efervescência no sentido assim: de muitas discussões, muitos grupos de discussões, de questionamentos. O que se tentou foi envolver toda a categoria, não só a de professores, mas todo pessoal que participava da educação, se tentou envolver nesse processo de discussão: o quê que a gente queria com a educação? pra onde a gente queria ir? (RAMOS, ENTREVISTA CONCEDIDA EM FEVEREIRO DE 2015).

Segundo Ramos (2015), estava claro para esse movimento, a importância da recuperação da qualidade da escola e que era necessário repensar a função social dela e do currículo, agora não mais pra formação de elites, mas para a qualificação técnica profissional. Porém, isso era uma enorme incógnita. Grande parte dos membros questionava entre si, qual é mesmo essa função da escola em Roraima? Como e para que se forma pessoas que não são da elite? Pra formar o cidadão, mas que cidadão? Para que tipo de sociedade?

No bojo das discussões, tentou-se aprofundar os conceitos da educação, do currículo, da educação técnica e esboçar uma proposição para melhor fundamentar os estudos e as reflexões. Assim,

o que se propôs foi envolver gradativamente toda sociedade nessa discussão e que seria um processo permanente de discussão. Todos os professores, os outros funcionários da escola, as famílias dos alunos. A proposta era essa e ficou claro, inclusive no plano de educação, que foi lançado em 1983. Nós chegamos a envolver, nesse processo, as equipes de supervisão e grande parte de professores e diretores de escolas. Algumas escolas chegaram a constituir seus grupos de estudos coordenados pelo supervisor da escola e trabalhado por áreas do ensino. As áreas de geografia, história, das ciências exatas reuniam em grupos pra estudar e discutir as questões todas e aqueles enfoques específicos de cada área e depois reforçado no Centro de Ciências

³⁰ O Território Federal de Roraima foi elevado a condição de estado com a aprovação da C.F do Brasil de 1988.

– CECIR, onde o planejamento conjunto, não só da escola, mas da programação das disciplinas todas era realizado. (RAMOS, ENTREVISTA CONCEDIDA EM FEVEREIRO DE 2015)

Década de 1970 no Brasil, um período de readequação das atividades curriculares, a fim de atender o que preconizava a recente Lei de Diretrizes e Bases 5.692 de 1971, no auge da ditadura militar no Brasil, fortes embates políticos e sociais, e de fervilhantes protestos em favor da democracia e do respeito aos direitos humanos. O sonho republicano estava ameaçado pelo regime mas, reacendiam, ainda que perseguidos, os grupos sociais que muito influenciaram no repensar da democracia e na tarefa e função da escola nesse período.

Segundo Monteiro, em entrevista concedida em junho de 2015, apesar da existência do movimento de elaboração do plano de educação territorial em Roraima. Na época, como professora da rede de ensino, o currículo escolar era concebido e desenvolvido na tradição e costumes da ideologia militar, instaurada no Brasil e, Roraima sofria as consequências desse período, principalmente no formato da prática do ensino.

(...) quando eu iniciei em 1982-83, nós recebemos apenas uma lista de conteúdo que nada mais era do que o índice do livro. Uma lista por onde a gente era obrigado a fazer um planejamento mensal, semanal e diário. Aquele era o currículo a ser desenvolvido. O que facilitava um pouco é que nós tínhamos a figura do supervisor que, muitas vezes, não tinha a formação específica mas tinha a experiência desse papel. Era quem ajudava a traçar os objetivos. Onde você ia buscar esse conteúdo e como seria a avaliação. Agora a avaliação era aquela do estudo bancário como diz Paulo Freire: Tu despeja depois tu faz o saque do que se aprendeu. Esse foi o currículo tanto do que eu recebi como aluna, como no início da minha carreira como professora. (MONTEIRO, ENTREVISTA CONCEDIDA EM ABRIL DE 2015)

Para Ramos (2015), comparando com o currículo atual, havia um diferencial na matéria a ser lecionada nas escolas de Roraima:

É que, antes pela LDB 5.692/71, não havia a obrigatoriedade de mínimos de dias letivos, então nós tínhamos no máximo 160 dias letivos no decorrer do ano”. Mesmo com os feriados que eram tratados como semana inteira de folga, semana santa, da pátria, dos jogos escolares etc se dava conta do recado, em 160 dias, se dava conta de cumprir a programação. (RAMOS, ENTREVISTA CONCEDIDA EM FEVEREIRO DE 2015)

De acordo com a fala dos dois entrevistados Ramos e Monteiro (2015), infere-se que, a programação normal do currículo escolar era o que vinha no livro didático, em conformidade com o cumprimento dos dias letivos, ou seja, no Território de Roraima, apesar das discussões empreendidas pelos movimentos de reflexão, na prática, se atendia a rígida e obrigatória determinação nacional para o desenvolvimento do currículo.

Quando se ouve falar de uma determinação no programa curricular, subentende-se que este, sem a participação do docente, já venha concebido e pronto para ser aplicado. Para o docente, fazer algo diferenciado do que já vinha programado, era pouco provável nessa época.

Na realidade, em tempos de forte ditadura, talvez nenhum currículo diferenciado iria ser garantido, sem que alguém não fosse reprimido, por assim fazê-lo.

A questão é saber o que pensa, age ou faz o docente diante desses determinismos curriculares na época. De acordo com Monteiro (2015), na sua prática, ela desenvolvia, na medida do possível, alguma ou outra atividade diferenciada,

sem fugir muito da programação prevista, porque tinha o carimbo do supervisor, que não podia fugir [...] não tinha liberdade de ensinar aquilo que achava que o aluno necessitava, mesmo assim, aqui e acolá, eu fugia disso. Tinha um caderno chamado rotativo que todo dia era um aluno que escrevia e o supervisor acompanhava e, muitas vezes, o supervisor pegava o seu caderno de plano pra olhar, se aquilo que tinha no caderno era o mesmo que tinha no plano. Então era uma coisa muito fechada, não era assim tão liberal ou democrático, que a gente pudesse estar inovando. (MONTEIRO, ENTREVISTA CONCEDIDA EM ABRIL DE 2015)

Na verdade, Monteiro (2015) relata que, acostumada aos ditames interpostos para o processo de ensino no Território de Roraima, uma hora, sentindo-se reprimida viu a necessidade de conhecer melhor sobre seu papel social. Na década de 1980, se interessa em conhecer a Lei 5.692/71 na qual sua prática era regida. Assim, passou a compreender que

o território dispunha de uma proposta curricular em alguns exemplares, [...] Nessa proposta tinha o objetivo geral, os específicos, o conteúdo a ser desenvolvido: Estudos Sociais, era muitas datas cívicas. Dentro de português, alfabetização; a leitura corrida. [...] Os textos eram muito pequenos. A proposta estava mais definida para a gramática do que qualquer outra coisa. Você ia ensinar as vogais, as consoantes as junções, os pequenos textos. Identificar no texto, palavras monossílabas, dissílabas, trissílabas etc. Era assim a proposta curricular. (MONTEIRO, ENTREVISTA CONCEDIDA EM ABRIL DE 2015)

Verifica-se que o currículo, nesse período e ainda hoje, por muitos docentes, é desconhecido e/ou, muitas vezes, concebido como a “lista de conteúdo” a ser trabalhado durante todo o ano letivo com o aluno. Segundo o que afirmam alguns funcionários que trabalhavam na época na Secretaria de Educação do Território “havia uma listagem de conteúdos para as escolas públicas de Roraima, para direcionar os trabalhos pedagógicos educacionais (DOS SANTOS, A, RORAIMA, SEED, 2013, p.10).

O currículo pensado apenas na perspectiva “da matéria a ser lecionada” como bem reflete Goodson (2008, p.118), anula o processo do ensino, a experiência dada na realidade do aluno e as formas diferenciadas de saberes e, pode estar a “refratar e refletir” o tipo de sociedade em domínio. Não se trata de dizer que os conteúdos dessa lista não sejam importantes, mas os riscos sócio-políticos e pedagógicos que seus interpostos ou condicionantes determinam.

Ainda na década de 1980, a formação superior era para muitos moradores de Roraima uma sonho distante e difícil. O máximo que se adquiria era a qualificação de segundo grau. A propósito da política de escolarização, para o nível de segundo grau, somente em 1976

foi implantada a primeira escola em Roraima, especificamente para o segundo grau, a Escola Gonçalves Dias, na vigência da LDBEN 5.692/71. Nela foram qualificados muitos jovens e inclusive boa parte dos profissionais técnicos da rede estadual de ensino, ainda hoje em atividade nas escolas estaduais.

A proposta curricular dessa escola era organizada pela Divisão de Currículos e Programas e, enviada a escola para aplicabilidade. Isso, demonstra a existência de um setor da estrutura organizacional da Secretaria de Educação Cultura e Desporto (SECD) responsável em elaborar e nortear as práticas pedagógicas para o ensino nas diversas modalidades ofertadas e mantidas no Território de Roraima na década de 1980.

Todavia, em relação ao ensino superior, segundo MONTEIRO, (2011), até 1980, não existia instituição própria de ensino superior em Roraima, mas havia um “Campus Avançado mantido pelo governo, em parceria com a Universidade Federal de Santa Maria -RS, autorizado pelo Decreto nº 71.769, de 26 de Janeiro de 1973, em Boa Vista, Território Federal de Roraima”, com os cursos de Licenciatura em Estudos Sociais e Letras. Muitos dos professores foram qualificados nessa parceria. A partir daí,

foram aparecendo algumas e novas leituras, foi se falando mais de Paulo Freire, foi se tendo algumas capacitações [...] A década de 80 foi uma década em que tivemos muitas capacitações. Teve uma capacitação que durou 30 dias. Dali você via tudo dos quatro componentes do primário. Você trabalhava português matemática e ciências e dentro daquilo ali. Tinha os Estudos Sociais, a Religião, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, em capacitações com frequência. (MONTEIRO, ENTREVISTA CONCEDIDA EM ABRIL DE 2015)

A Universidade Federal de Roraima (UFRR), inaugurada em 1980, e a Escola Técnica Federal de Roraima em 1887, hoje, Instituto Federal de Roraima (IFRR), são os novos pilares da formação técnica e superior federal em Roraima, e vão, largamente, influenciar na formação básica e técnica profissional dos jovens de Roraima. Dada a grande necessidade, a maioria dos professores, licenciados pela UFRR, nem bem concluíam graduação, foram contratados pelo governo do Estado para o ensino no segundo grau, mesmo que fossem qualificados apenas em áreas afins.

Focalizado na qualificação do professor da rede estadual, o movimento que vislumbrava uma proposta pedagógica para o território de Roraima, vê realizada algumas de suas reivindicações com a criação do CECIR (Centro de Ciências de Roraima), ligada à Coordenação de Ensino Superior da SECD, a Escola de Formação de Professores, chamada também de Magistério em nível de segundo grau e o CEFAM (Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério).

A Escola de Formação de Professores – Magistério, outra grande colaboradora na formação de docentes para atuar no ensino primário, articulava suas ações com o CEFAM, como continuidade da qualificação dos professores. Este que, com a desativação da Escola de Formação de Professores, passou a assumir essa responsabilidade, mas “funcionou, durante pouco tempo, mas funcionou bem, porque os professores das escolas eram capacitados e o resultado disso, era mostrado nas feiras de ciências” (RAMOS, 2015). São instituições territoriais públicas alicerces da qualificação dos docentes, de notável influência no desenvolvimento do currículo das escolas do Território de Roraima.

O reconhecimento por todo trabalho pedagógico realizado por muitos professores desse período, década de 1980, os lisonjeava com a qualidade dos resultados de suas práticas mostrados na feira de ciências e rendeu, inclusive, premiações nacionais. Ramos (2007, p. 21-23) relata que um projeto financiado pela CAPES, trazido para Roraima, simplesmente, para dinamizar o ensino de ciências e matemática deu carona ao CECIR que, aproveitou com qualidade das assessorias da Universidade Federal Fluminense, Federal do Pará e da UNB, Unicamp, Universidade Federal de Santa Maria e desenvolveu um trabalho de qualificação dos docentes de modo ímpar em Roraima.

Percebeu-se que haviam nas outras áreas algumas metodologias afins às das demais ciências e da matemática e que havia possibilidade de um trabalho conjunto com todas as áreas do conhecimento,

passou a acontecer uma boa troca de experiências, induzindo os participantes a buscar novos conhecimentos, a familiarizar-se com os enfoques teóricos, a preocupar-se com a realidade vivida pelo alunado, especialmente naquilo que poderia ser trabalhado na sala de aula. A ideia de atualização de crescimento constante, a que hoje chamamos de formação continuada, fazia-se fortemente [...] os grupos de estudo e discussões constantes, como que retomando o movimento iniciado e expresso no Plano Territorial de Educação de 1981. (RAMOS, 2007, p. 22)

Ainda assim, muitos professores estavam à margem da formação superior e recebiam apenas a formação que a Secretaria de Educação do Estado ofertava, em caráter de aperfeiçoamento ou os ditos “cursos de reciclagem”, nome rejeitado pelos professores, pelo sentido conotativo desse termo “formação e reaproveitamento de material descartado”.

Às vésperas de 1988, ano da aprovação da nova Constituição Federal do Brasil que eleva e cria o Estado de Roraima, a criação de escolas dobrou e aumentou a oferta de novas modalidades de ensino, inclusive, materializou os embrionários projetos do ensino superior estadual: ISERR, FESUR e hoje, UERR – Universidade Estadual de Roraima, criada em 2005.

Um estado recém criado, com muito a ser organizado, adaptado e sistematizado para todos os setores. A educação e o desenvolvimento curricular eram mantidos quase que,

totalmente, segundo o que se fazia na educação enquanto território. Todavia, a questão era pensar o sistema estadual de educação de Roraima, readequar e renomear a rede escolar, a legislação e o conselho estadual de educação, o modelo curricular ainda sob a vigência da LDB de 1971 e seus ranços militares. Um estado novo mas sob costumes e lei ultrapassados.

2.2.2 O currículo em Roraima a partir de 1996: um período de transição e muitas dúvidas.

Passados os anos, já num período de transição entre a LDB de 1971 para a mais nova e aprovada LDB 9.394 de 1996, a educação básica finaliza “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” O problema é saber como se educa **cidadãos** com práticas acostumadas a determinismos militares autoritários e sem a devida qualificação pedagógica?

As mudanças no sentido da orientação curricular desestrutura o formato, padrão dos procedimentos de ensino que já se fazia costumeiramente segundo o paradigma da LDB de 1971. Ainda assim, de acordo com Ramos (2015), em Roraima, se questionava muito a LDB de 1971 por ser muito tecnicista e que, a nova lei da educação, tinha vindo para humanizar um pouco mais o ensino; para muitos professores, especialmente, do ensino fundamental, já na antiga lei o tecnicismo não era muito claro, nem havia sido compreendido em sua essência, imagine como estaria a mente do docente com o que a nova lei queria dizer sobre “a humanização”.

Um bombardeio de informações, de novos termos e muitas dúvidas era o que havia em 1997, com a nova LDB 9.394/96. A maioria dos profissionais da educação, nesse período, concluíram apenas o curso Magistério de segundo grau. A Lei exige para o exercício da profissão de professor, formação mínima em nível superior. Para não ficar fora da sala de aula ou perder seus empregos, muitos professores, tiveram que fazer cursos superiores obrigatoriamente. Outra situação, era a falta do hábito da democracia, participar exige fundamentação, o debate exige leitura e fundamento da lei educacional e, entendê-la era complexa para muitos.

Boa parte do pessoal andou se perdendo, não se sabia muito bem, o que era exatamente o que a lei estava propondo; o espírito da lei não era muito observado pela maioria dos professores, até porque, eles não têm muito o hábito de trabalhar com a lei; receberam uma formação na universidade e a partir daí atuam assim. As mudanças vêm de forma impositiva pelos órgãos da secretaria da educação [...] eu acho que os movimentos deviam ser ao contrário. O professor, quem realmente atua junto ao aluno, ele é quem devia estar sendo preparado pra perceber essas mudanças legais e

não imposto pela secretaria, nesse sentido penso que o professor, tem que ser um pesquisador. (RAMOS, ENTREVISTA CONCEDIDA EM FEVEREIRO DE 2015)

De modo geral, todo processo de gestão democrática do ensino é algo incomum na cultura das escolas. A participação nas elaborações das propostas pedagógicas curriculares e nos conselhos escolares não era realizada segundo a Lei. Ainda hoje, a gestão do ensino em Roraima vem conduzindo o processo de ensino sob práticas que contradizem o entendimento desse artigo. Entretanto, no período de 2000 a 2007 houve uma acentuada programação e incentivo a formação continuada de gestores e coordenadores pedagógicos das escolas estaduais.

A cultura escolar democrática foi e é um grande desafio a educação, aliás o fazer democrático é algo a ser apreendido e internalizado como valor. Construir propostas pedagógicas curriculares efetivamente democrática, é ato muito pouco provável, embora se deva destacar que, em 2004 muitas escolas treinaram essa vivência construindo suas propostas pedagógicas em Roraima.

Ainda no aspecto da experiência democrática, a participação da comunidade escolar local em conselhos escolares ou equivalentes, regida em Roraima desde 1994 e revisada em 2011 com a Lei 810 que *dispõe sobre a reorganização dos Conselhos Escolares do Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências*, (RORAIMA, SEED/ACRE, 2011), é de pouca frequência e interesse. Como reflexão questiona-se: por que o povo não participa das atividades ditas democráticas?

Retomando a década de 1990, no governo de Neudo Campos e a seu convite, uma equipe de professores cubanos veio para Roraima com a finalidade de traçar o currículo estadual de educação. Ouvia-se falar desses professores³¹ como excelentes doutores e muito qualificados para essa tarefa. Conforme o relato de Monteiro (2015):

Eu estava na secretaria de educação na época, e como eu não falo o idioma espanhol, eu não os entendia, mas pelo contato diário, a gente ia aprendendo. Acompanhei esses profissionais a quase todas as escolas da capital; eles conversavam com o professor para saber como ele trabalhava a sua disciplina. Se o professor era de química, eles ouviam como ele desenvolvia o programa na sala de aula e, assim, foi com os outros professores. Anotavam muita coisa. Com base nessas informações diagnósticas, eles tinham que sugerir, fazer uma proposta, e no entendimento deles essa proposta tinha que ser a mais simples possível, que fosse capaz de ser desenvolvida e compreendida por aqueles a quem interessava. A Professora HT era a chefe da divisão de currículos e começaram a fazer essa proposta, mas como aqui [Roraima] tudo se começa e não se termina, essa proposta até chegou para a escola, mas não houve resposta da aplicabilidade desse material.

³¹ MONTEIRO, (2015) Professores como a Dra. Rita Richard em Prática de ensino, de formação de professores; Esp. Júlio em informática; Dra. Edilha em Currículo Escolar; Dra. Albenda em educação infantil entre outros.

Com as exigências do âmbito e mercado internacional para a educação, os planos e investimentos para a qualificação curricular forçam grande parte dos professores a buscar outras e novas literaturas a fim de compreender as razões e porquês daquelas novas e até estranhas exigências da LDB de 1996. Monteiro, (2015) destaca que havia, no bojo dessas exigências, as exigências do Banco Mundial, que,

além do material didático que ele mandava como lápis, borracha, vinham os livros indicados, ele controlava se esse material tinha sido utilizado. De que forma aquilo ali tinha sido aplicado, se você usasse dez lápis, você tinha que guardar dez pontinhas pra comprovar que você usou. [...] tudo muito regrado e forçava a estudar e ter segurança no que você estava fazendo. [...] A professora C. chefe da divisão pedagógica e a professora F. F. (ambas falecidas) tinham à disposição doze supervisores e apenas oito orientadores educacionais, que reuniam-se para estudar aquilo ia ser desenvolvido na escola. Nós da SECD reuníamos com os supervisores das escolas que tinham esse profissional (não eram todas que tinham esse privilégio de ter supervisor e orientadores) e como eles já tinham uma visão mais holística dos assuntos e realidade das escolas, a gente ia trocando muita ideia, trocando muito livros e até comprar mais alguns livros pra ir aprendendo mais algumas coisas porque senão continuava no zero. (MONTEIRO, ENTREVISTA CONCEDIDA EM ABRIL DE 2015)

Os costumes da escolarização nos moldes da LDB 5692/71 chocavam com os novos parâmetros e terminologias que incorporam a estrutura e o espírito da LDB 9394/96. Isso deixava os docentes “em parafusos”, cheios de dúvidas. As resistências docentes as novidades da Lei eram justificadas como “mais um dos modismos da educação nacional” e que não deve ser levada a sério. Entretanto, a LDB de 1996 preconizava que, até 2007, todo professor devesse ter o ensino superior completo, se estes desejassem continuar no magistério de suas aulas. Para os docentes em fim de carreira, perdas e vantagens trabalhistas, para os novatos um bela oportunidade de ascender aos estudos por uma nova qualificação.

2.2.3 Na linha das diretrizes curriculares nacionais de 1996: O currículo em Roraima na primeira quinzena do século XXI.

Até 1999, as resoluções normativas ainda assentavam-se nos moldes da educação realizada no Território de Roraima, segundo a LDB de 1971 e eram parciais em relação ao conjunto das muitas mudanças determinadas pela LDB de 1996. Somente em 2001 foi aprovada a Lei de complementação legal da educação no Estado de Roraima. Assim, a organização das atribuições do sistema estadual de educação, passa a compreender:

as instituições de educação básica e superior criadas e mantidas pelo Poder Público Estadual; as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público Municipal; as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada; a Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos, como órgão executivo; o Conselho Estadual de Educação como órgão normativo, consultivo e deliberativo; e as instituições de educação básica, criadas e mantidas

pelo Poder Público Municipal, dos municípios que não criarem o seu próprio sistema. (Roraima, 2008, p. 33)

Nota-se que o Conselho Estadual de Educação é instituído e, no desempenho de suas atribuições, toma as providências de normatizar para todos os níveis, etapas e modalidades de ensino ofertados, aprovando em resoluções e pareceres muitas das prescrições, orientações e procedimentos curriculares gerais e específicas da educação básica.

Segundo relatórios sumarizados nos cadernos de orientações curriculares (RORAIMA/SEED/2002) a partir de 2001, foram organizadas comissões de técnicos e professores das diversas disciplinas para permanentes estudos, dos quais renderam a elaboração de planos plurianuais, organização dos PDE (Plano de Desenvolvimento Escolar), qualificação de gestores e administradores escolares (Programas Pró-gestão, pró-funcionários etc) e dos docentes (habilitação em nível superior em licenciaturas para atuação na educação básica) via UFRR e UERR.

Mesmo com árduas dificuldades, existe um esforço para integrar os docentes na participação efetiva da construção dos referenciais curriculares da educação básica em Roraima. Essa constatação é evidenciada na extensa lista de participantes docentes e de outros profissionais da educação no livro dos Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental e do Médio, tanto o sistematizado entre 2001 a 2003 e, em menor número, no sistematizado entre 2009 e 2012.

Em 2001, depois dos diversos e frustrados pacotes curriculares, encomendados às instituições particulares de outros países e/ou estados brasileiros, experimentados como modelo curricular estadual, a Secretaria de Educação, na época, governo de Flamarion Portela, tomou a decisão de estruturar a educação básica com a sistematização dos referenciais curriculares da educação básica em Roraima, com recursos humanos da própria estrutura da Secretaria de Educação.

Cuidou-se de estruturar equipes com profissionais da própria rede (coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, diretores de escola, professores das respectivas áreas do conhecimento, técnicos da assistência administrativa e da informação etc) com a finalidade de elaboração e sistematização dos referenciais curriculares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Essas equipes tinham coordenação e espaço próprio de desenvolvimento de suas atividade e um tempo máximo de vinte e quatro meses para concluir o trabalho. Um dos membros dessas equipes, em entrevista, relata que

A SECD (Secretaria de Educação, Cultura e Desporto) abriu um concurso para coordenadores pedagógico onde participei da seleção e fui classificado. Na verdade

não assumi logo a função de coordenador pedagógico, primeiro participei de estudos sobre a nova LDB 9394.96, assuntos sobre currículo e depois então veio a proposta de fazer parte de uma equipe de elaboração e sistematização do referencial curricular para nortear o ensino médio do estado de Roraima. Primeiramente a equipe foi formada por professores das diversas disciplinas específicas e depois agrupadas em áreas das Linguagens, das Ciências da Natureza e das Ciências Sociais, segundo a LDB, para estudos. Depois se fez as partilhas dos conhecimentos e procurando-se vivenciar atividades interdisciplinares e contextualizadas. Essas experiências e ideias foram aperfeiçoadas e colocadas no referencial curricular. Um trabalho muito diferente do que eu já havia visto como proposta pedagógica curricular. (F.C.A, ENTREVISTA CONCEDIDA EM SETEMBRO DE 2015)

Observa-se que a experiência do processo de construção dos referenciais curriculares, exigiu esforço antes para compreender o sentido das orientações e terminologias das prescrições nacionais, segundo a LDB 9.394/96 e, também garantir o processo senão democrático, pelo menos participativo. Na primeira versão preliminar do Referencial Curricular do ensino Médio (RCEM), conclusa em 2003, disponibilizada na DIEMP/SEED/RR, o texto de apresentação, aponta que

as forças das novas tendências educativas aplicadas no cotidiano devem gerar mecanismos de acompanhamento e avaliação. Daí o Referencial Curricular para o Ensino Médio – RCEM, que em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais deve refletir a difusão e a socialização do saber como processo de desenvolvimento. (RORAIMA, SECD, 2003, p. 4)

Que novas tendências educativas são essa? Nos textos internos do RCEM/RR consta uma pré-disposição para um ensino que atenda as condições econômicas, muito mais em favor de uma revolução da informação do que mesmo humana. Isso está definido em função de dois fatores distintos e de relação determinantes:

Primeiramente, o fator econômico se apresenta e se define pela ruptura tecnológica, característica da chamada terceira revolução técnico-industrial, na qual os avanços da micro-eletrônica têm um papel preponderante que, a partir da década de 1980, se acentuaram no País. E, segundo, a denominada “revolução da informática”, que promove mudanças radicais na área do conhecimento, passa a ocupar um lugar central nos processos de desenvolvimento. (RORAIMA, SEED, 2003)

Esses fatores são revestidos de interesses e manipulam a função social da escola. É como se a escola devesse estar pra resolver a problemática social que esses fatores indicam e não para cumprir seu papel de desenvolver o ensino. A dimensão sócio-política da prática curricular, nessa condição, suprime a crítica, uma vez que, a escola vista sob esse prisma distorce o seu papel e desvia responsabilidades. Quem deve resolver a problemática social não é a escola e sim a gestão pública do estado. Cabe a escola, refletir sobre os problemas sociais e ajudar os alunos a fundamentar soluções. Esse entendimento, afeta a concepção de ensino e de educação, que, aliás, permeia toda o discurso do RCEM/RR.

Olhando a realidade das escolas estaduais no início da primeira década do século XXI, em Roraima, percebe-se a necessidade de mudanças essenciais, ante a pretensa “revolução técnico-industrial”, tais como, políticas efetivas de contratação de profissionais via concurso, qualificação profissional do docente em nível superior, reaparelhamento das escolas para atender o modelo educativo curricular em suas exigências. Além, de considerar os anseios da classe educadora e dos estudantes, pois, segundo o professor FCA, (2015), em 2001,

a grande queixa dos professores e dos alunos é que o aproveitamento era muito abaixo do esperado. Havia a questão da motivação e da participação dos alunos que eram mínimas. Com a proposta do referencial curricular em 2001, se pretendia tornar as aulas participativas, onde o aluno pudesse agir com o problema ou com ambiente e formular proposta para possíveis soluções, recuperando a ideia da participação na formação do cidadão. Nesse formato, os conteúdos ou conhecimentos ditos universais seriam abordados a partir do presente no cotidiano, no ambiente e da relação histórica destes no presente e no passado. Por exemplo, você vai reivindicar sobre a estrutura de coleta de lixo do seu bairro, por não estar adequada. Esse seria um problema local e para a solução desse problema estão os conteúdos das diversas disciplinas os quais você pode abordá-los tanto em nível local como em nível universal e juntos descobririam as soluções para a realidade próxima. (F.C.A, ENTREVISTA CONCEDIDA EM SETEMBRO DE 2015)

Em 2002, os concursos para professor estadual em Roraima exigem formação mínima para a docência em nível superior e o conteúdo exigido para as provas era sobre estrutura e funcionamento do ensino, segundo a nova LDB 9.394/96 e os conhecimentos específicos de cada área disciplinar. Boa parcela dos professores “tabela especial” (contrato por tempo determinado), por terem participado das elaborações e discussões sobre currículo, tiveram chances bem maiores de serem aprovados nos concursos editados pelo governo estadual para professor, em virtude disso.

Nesse período, temas como a LDBEN 9.394/96, gestão democrática e participativa, estudo por competências e habilidades, interdisciplinaridade, contextualização, flexibilização das formas de avaliação e metodologias de ensino, base nacional comum e parte diversificada do currículo passaram a fazer parte dos discursos políticos e dúvidas pedagógicas e matéria na formação dos docentes. Uma série de cursos de especializações foram realizados em Roraima e das suas reflexões e discussões muitas contribuíram para o Referencial Curricular de 2001 a 2003, via-se uma grande oportunidade para pensar uma nova educação em Roraima, especialmente para e com esses novos profissionais pois,

pensar um novo currículo coloca em questão as mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alterando o modo de organização do trabalho e das relações sociais e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender aos padrões de qualidade que se coadunam com as exigências desta sociedade. (Roraima, RCEM, 2003, p.7).

No (re)pensar o currículo da educação básica em Roraima, observa-se a contradição entre o que se propõe como “revolução” e a estrutura das matrizes curriculares³², vistas como “verdadeiras ‘camisas de força’ para o desenvolvimento da criatividade, da curiosidade, da participação e da busca pelo inusitado, promovendo um progressivo distanciamento da contextualização dos saberes, da perda do sabor pela aprendizagem.” (RORAIMA, SECD-RCNEM, 2003). O que seria “revolucionário” nas bases do currículo de 2001/2003, previa a seguinte estrutura?

o currículo será reorganizado em áreas de conhecimento, com o objetivo de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos, numa perspectiva interdisciplinar e contextualizada. A organização em três áreas - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias - tem como base a reunião daqueles conhecimentos que compartilham objetos de estudo e, portanto, mais facilmente se comunicam, criando condições para que a prática escolar se desenvolva numa perspectiva de interdisciplinaridade, superando a visão e um tratamento estanque e compartimentalizado do conhecimento escolar. (Roraima, 2003, p.7)

Até então nenhuma novidade mais específica para a educação de Roraima, apenas reiteração da proposta nacional curricular. Reflexos do processo educacional nacional, pois a “nova LDB” de 1996, em sua trajetória, foi alterada e modificada no seu texto original e, após a quase interminável revisão, foi aprovada, fundamentalmente neoliberal, com primazia à formação de um sujeito habilidoso e competente mas, limitando-o em sua cidadania, invertida de seus reais valores e dos anseios das lutas sociais protagonizadas.

Diferentemente do que propunha Saviane (2004) sobre a implantação da nova lei da educação, para os brasileiros “era um início de conversa sobre a educação no Brasil” referindo-se a necessidade do país discutir bastante para conceber uma educação numa compreensão nacional, mas isso não aconteceu. Sem essa pré-concepção fundamental, chega aos estados, aos municípios e às escolas. E, curiosamente, as primeiras páginas lidas das orientações curriculares não são os textos de reflexão e fundamentação, mas as famosas “grades ou matrizes curriculares” e tais “listas de conteúdos” determinadas para o ensino.

Em Roraima, desde 2001, os atos normativos que regem a reestruturação das Propostas Pedagógicas das Escolas e respectivos Planos Escolares, credenciam e autorizam cursos regulares e técnicos de acordo com a LDB de 1996. Em 2002, são aprovadas as matrizes curriculares do ensino fundamental e do ensino médio, conforme o quadro a seguir.

³² Quadro estrutura que apresenta a disposição das disciplinas as cargas horarias anuais e por disciplina além dos quantitativos de dias letivos e instruções específicas para frequência e registros da escrituração da vida escolar do aluno.

Figura 11. Quadro: Matriz Curricular do Ensino Fundamental - 1ª a 4ª série/ 2002.

	ÁREAS DE CONHECIMENTO	DISCIPLINAS	CH/SEMANAL				CH/ANUAL				DIAS LETIVOS ANUAIS
			1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª	
Base Nacional Comum	Linguagens e Códigos e suas tecnologias	Língua Portuguesa	05	05	05	05	200	200	200	200	200
		Educação Física	02	02	02	02	80	80	80	80	
		Educ. Artística	01	01	01	01	40	40	40	40	
	Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias.	Matemática	05	05	05	05	200	200	200	200	
		Ciências	03	03	03	03	120	120	120	120	
	Ciências Humanas e suas tecnologias	História	02	02	02	02	80	80	80	80	
Geografia		02	02	02	02	80	80	80	80		
Parte Diversificada		Ensino Religioso	-	-	-	-	-	-	-		
		TOTAL	20	20	20	20	800	800	800	800	3.200h

Fonte: Manual de Legislação Educacional do Estado de Roraima, SEED/ACRE/RR, 2008)

Figura 12. Quadro: Matriz Curricular do Ensino Fundamental - 5ª a 8ª série/2002.

	ÁREAS DE CONHECIMENTO	DISCIPLINAS	CH/SEMANAL				CH/ANUAL				DIAS LETIVOS ANUAIS
			5ª	6ª	7ª	8ª	5ª	6ª	7ª	8ª	
Base Nacional Comum	Linguagens, Códigos e suas tecnologias.	Língua Portuguesa	04	04	04	04	160	160	160	160	200
		Educação Física	02	02	02	02	80	80	80	80	
		Educ. Artística	02	02	02	02	80	80	80	80	
	Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias.	Matemática	04	04	04	04	160	160	160	160	
		Ciências	02	02	02	02	80	80	80	80	
	Ciências Humanas e suas tecnologias	História	02	02	02	02	80	80	80	80	
Geografia		02	02	02	02	80	80	80	80		
Parte Diversificada		Ensino Religioso	-	-	-	-	-	-	-		
	Linguagens e Códigos	Língua Estrangeira Moderna	02	02	02	02	80	80	80	80	
	-	TOTAL	20	20	20	20	800	800	800	800	3.200h

Fonte: Manual de Legislação Educacional do Estado de Roraima, SEED/ACRE/RR (2008).

Figura 13. Quadro Matriz Curricular do Ensino Médio – 1ª a 3ª série/2002.

	ÁREAS DE CONHECIMENTO	DISCIPLINAS	CH/SEMANAL			CH/ANUAL			DIAS LETIVOS ANUAIS
			1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
Base Nacional Comum	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	03	03	03	120	120	120	200
		Educação Física	02	02	02	80	80	80	
		Educ. Artística	01	-	-	40	-	-	
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	03	03	03	120	120	120	
		Biologia	02	01	02	80	40	80	
		Física	02	02	02	80	80	80	
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	Química	02	02	02	80	80	80	
		Geografia	01	02	02	40	80	80	
Parte Diversificada	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	História	01	02	02	40	80	80	
		Língua Estrangeira Moderna	02	02	02	80	80	80	
Parte Diversificada	Ciências Humanas e suas Tecnologias	Sociologia	01	-	-	40	-	-	
		Filosofia	-	01	-	-	40	-	
		TOTAL	20	20	20	800	800	800	2.400h

Fonte: Manual de Legislação Educacional do Estado de Roraima, SEED/ACRE/RR, 2008)

Fazendo uma análise sobre essas matrizes curriculares, se evidencia uma estrutura com uma base nacional comum e uma parte diversificada, esta, a ser complementada pelas escolas, em suas propostas pedagógicas. Entretanto, o total de aulas e dias letivos são fechados, inclusive para a parte diversificada, tornando inviável qualquer acréscimo posterior pela escola, ferindo aquela *autonomia* prevista pela Lei 9.394/96 para que a escolas pudessem construir a parte diversificada do currículo.

Em 2002, a parte diversificada contempla o Ensino Religioso para 1ª a 4ª série e a Língua Estrangeira para 5ª. a 8ª. séries, e Língua Estrangeira Moderna, Sociologia e Filosofia no Ensino Médio. Os conhecimentos da parte diversificada em relação aos conhecimentos e aspectos regionais e local do Estado de Roraima, a saber, sua história, economia, sociedade e cultura, não são contemplados nessas matrizes.

Na matriz curricular do ensino médio regular de 2002 para a parte diversificada estão as disciplinas Sociologia, Filosofia e a Língua Estrangeira Moderna, sem a obrigatoriedade da verificação do aprendizado. Observando nas escolas os planos de cursos dessas disciplinas, não existe qualquer menção ou conteúdo que trate dos conhecimentos regionais e locais de Roraima em 2003 e 2004.

Na realidade, o que se viu foi que os conhecimentos da parte diversificada do currículo, em geral, eram desenvolvidos por docentes de outras habilitações, dada a ausência de professor qualificado e, as hora-aulas dessa parte, serviam para que alguns professores fechassem suas cargas horárias de trabalho na escola. Isso é questionado, desde essa época, pelos professores qualificados para tal, exigindo concurso para professor, nessas disciplinas. São mais de treze anos que os processos seletivos de contratação docente com prazos determinados, vem adiando a correção desse problema.

Conversando com alguns professores que lecionaram as disciplinas da parte diversificada no ensino médio, a partir de 2002, revelou-se que havia, na época, pouca compreensão e muitas dúvidas do que seria e como deveria ser desenvolvida tanto as disciplinas como essa parte diversificada.

Em princípio não entendíamos nem mesmo a estrutura das matrizes curriculares e o que poderia ser estudado como conteúdo da parte diversificada porque nem sabíamos que tinha isso descrito nas leis e orientações curriculares, agora as coisas parecem mais claras” (MCA, entrevista concedida em novembro, 2015).

No mesmo conjunto de dúvidas estavam os termos como “flexibilidade”, “dialogicidade”, “competência”, “interdisciplinaridade”, “contextualização”, “interação grupal”, “Base Nacional Comum e Parte Diversificada do currículo”. Eram termos em novidade

e, sem uma clara abordagem do que estes compreendem e implicam, as prescrições e muito do previsto na LDB de 1996 ficaram sem sentido e entendimento e terminaram depreciadas.

Assim, muitas questões ficaram sem respostas e os termos e orientações curriculares, como bem afirma Sanfelice, (2008, p. 03) ficaram “esvaziadas em conteúdo, substituído por práticas e saberes que cada vez auxiliam menos a pensar, entender e explicar a própria realidade, para nela se posicionar como um sujeito da história”. Foi o que aconteceu com a primeira versão do Referencial Curricular da Educação Básica em Roraima.

A partir de 2004, as escolas passam a elaborar suas propostas pedagógicas curriculares em cumprimento às exigências da lei da educação do estado para o funcionamento e credenciamento das modalidades de ensino mantidas. Olhando cuidadosamente as Propostas Pedagógicas desse período, não existe preocupação com o contexto e a realidade regional/local. Monteiro (2015) afirma, sem hesitar, que muitas dessas propostas pedagógicas

eram cópias de outros sistemas [...] elas não eram do conhecimento do professor. Não eram desenvolvida como se propunha [...] e que o gargalo está na instituição que não irradia as políticas de acompanhamento do desenvolvimento das propostas pedagógicas curriculares nas escolas. (MONTEIRO, ENTREVISTA CONCEDIDA EM ABRIL DE 2015).

Além disso, no campo político, Ramos (2015) salienta que:

as mudanças, os influxos da política partidária, causaram mais prejuízo, até porque não se permitiram que as diferenças de uma legislação fossem mais amplamente trabalhadas, discutidas, assimiladas... só não permitiram por isso... porque o que havia de diretrizes nesse sentido e discussão de organização do trabalho, se perdeu. Quem é que iria conduzir esse processo de discussão da nova lei? Então não houve assim, um trabalho mais sistemático nesse sentido. (RAMOS, 2007).

A partir de 2007, o processo de ensino e a atividade curricular no Estado de Roraima se fundamentam nos pareceres do Conselho Estadual de Educação nº 111 de 2007:

as Matrizes Curriculares (...) visam à unificação de procedimentos técnico-administrativos e pedagógicos em todas as unidades de ensino, mantendo-se o mesmo padrão de qualidade de ensino e aprendizagem, bem como a necessidade de se pensar em rede pública de ensino como um todo [...] as Matrizes Curriculares é (SIC) fruto de discussão coletiva [...] É de se pressupor que a organização curricular proposta tenha sido fundamentada com base na flexibilidade, na dialogicidade, no desenvolvimento de competências, na interdisciplinaridade e na interação grupal. (RORAIMA, SEED/ACRE, 2007, p. 145)

O complexo discurso político e pedagógico defendido no parecer de orientação das matrizes curriculares de 2007 fala de pressuposição de flexibilidade e dialogicidade, mas existe contrariedade quando visa a unificação da escola pública num mesmo padrão de qualidade. Como manter no mesmo padrão de qualidade as escolas? Qual é o padrão da qualidade admitido? Então existem escolas funcionando com mais e outras menos qualidade? Por quê?

Os parâmetros de qualidade que balizam as práticas curriculares não estão claros para todos os anos/série de estudo da educação. Os quadros das matrizes curriculares reforçam isso:

Figura 14. Quadro: Matriz Curricular do Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano/2007.

ÁREAS DE CONHECIMENTO		DISCIPLINAS	CH/SEMANAL					CH/ANUAL					DIAS LETIVOS ANUAIS
			1º.	2º.	3º.	4º.	5º.	1º.	2º.	3º.	4º.	5º.	
Base Nacional Comum	Linguagens, Códigos e Tecnologias	Língua Portuguesa	05	05	05	05	05	200	200	200	200	200	200
		Educação Física	02	02	02	02	02	80	80	80	80	80	
		Arte	01	01	01	01	01	40	40	40	40	40	
	Ciências da Natureza e Matemática e Tecnologias	Matemática	05	05	05	05	05	200	200	200	200	200	
		Ciências	02	02	02	02	02	80	80	80	80	80	
	Ciências Humanas e Tecnologias	História	02	02	02	02	02	80	80	80	80	80	
		Geografia	02	02	02	02	02	80	80	80	80	80	
		Ens. Religioso	01	01	01	01	01	40	40	40	40	40	
	Parte Diversificada	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
TOTAL			20	20	20	20	20	800	800	800	800	800	4.000h

Fonte: Manual de Legislação Educacional do Estado de Roraima, SEED/ACRE/RR, (2011)

Figura 15. Quadro: Matriz Curricular do Ensino Fundamental – 6º. ao 9º / 2007.

ÁREAS DE CONHECIMENTO		DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA/SEMANAL				CH/ANUAL				DIAS LETIVOS ANUAIS
			6ª	7ª	8ª	9ª	6ª	7ª	8ª	9ª	
Base Nacional Comum	Linguagens, Códigos e Tecnologias	Língua Portuguesa	04	04	04	04	160	160	160	160	200
		Educação Física	02	02	02	02	80	80	80	80	
		Educ. Artística	02	02	02	02	80	80	80	80	
	Ciências da Natureza, Matemática e Tecnologias	Matemática	04	04	04	04	160	160	160	160	
		Ciências	02	02	02	02	80	80	80	80	
	Ciências Humanas e Tecnologias	História	02	02	02	02	80	80	80	80	
Geografia		02	02	02	02	80	80	80	80		
Parte Diversificada	Linguagens e Códigos	Ensino Religioso	-	-	-	-	-	-	-	-	
		Língua Estrangeira Moderna	02	02	02	02	80	80	80	80	
TOTAL			20h	20h	20h	20h	800h	800h	800h	800h	2.400h

Fonte: Manual de Legislação Educacional do Estado de Roraima, SEED/ACRE/RR, (2011).

Figura 16. Quadro: Matriz Curricular do Ensino Médio - 1ª a 3ª Série/2007.

	ÁREAS DE CONHECIMENTO	DISCIPLINAS	CH/SEMANAL			CH/ANUAL			DIAS LETIVOS ANUAIS
			1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
Base Nacional Comum	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	03	03	03	120	120	120	200
		Educação Física	02	02	02	80	80	80	
		Artes	01	-	-	40	-	-	
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	03	03	03	120	120	120	
		Biologia	02	01	02	80	40	80	
		Física	02	02	02	80	80	80	
		Química	02	02	02	80	80	80	
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	Geografia	01	02	02	40	80	80	
		História	01	02	02	40	80	80	
		Sociologia	01	01	01	40	-	-	
		Filosofia	01	01	01	-	40	-	
	Parte Diversificada	Língua Estrangeira Moderna	02	02	02	80	80	80	
Iniciação Científica e Tecnológica		-	01	01	-	40	40		
TOTAL			22	22	22	880	880	880	

Fonte: Manual de Legislação Educacional do Estado de Roraima, SEED/ACRE/RR, (2008)

Figura 17. Quadro: Matriz Curricular do Ensino Médio Indígena - 1ª a 3ª Série - a partir de 2007.

	ÁREAS DE CONHECIMENTO	DISCIPLINAS	CH/SEMANAL			CH/ANUAL			DIAS LETIVOS ANUAIS
			1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
Base Nacional Comum	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	03	03	03	120	120	120	200
		Educação Física	01	01	01	40	40	40	
		Arte Indígena	01	-	-	40	-	-	
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	03	03	03	120	120	120	
		Biologia	02	01	02	80	40	80	
		Física	02	02	02	80	80	80	
		Química	02	02	02	80	80	80	
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	Geografia	02	02	02	40	80	80	
		História	02	02	02	40	80	80	
		Sociologia	01	01	01	40	40	40	
Filosofia		01	01	01	40	40	40		
Parte Diversificada	Língua Estrangeira Moderna	01	01	01	40	40	40		
	Língua Indígena Materna	02	02	02	80	80	80		
	Antropologia	-	01	01	-	40	40		
	Prática de Projetos	02	02	02	02	40	40		
TOTAL			25	25	25	1000	1000	1000	3.000

Fonte: Manual de Legislação Educacional do Estado de Roraima, SEED/ACRE/RR, (2008)

Retomando a análise sobre as matrizes curriculares da educação básica e pública do estado de Roraima, 2007, quando comparadas às matrizes de 2002, observa-se uma semelhança na estrutura da organização do ensino, composta de uma base nacional comum às modalidades e, uma parte diversificada, ambas com disciplinas comportadas em grandes áreas do conhecimento, desenvolvido dentro do previsto na lei para os mínimos de 800 horas em 200 dias letivos.

Existe um débito visível com o currículo da parte diversificada no ensino fundamental (Figura 14), dando primazia para o conhecimento da Base Nacional Comum, em detrimento do conhecimento regional e local que deveria ser contemplado como currículo diversificado. Todavia, existe uma estrutura diferenciada para a educação indígena, com um aumento de 120 horas a mais na carga horária anual de cada série/ano para as disciplinas específicas.

Na matriz curricular do Ensino Médio Indígena (Figura 17) consta uma parte diversificada composta pelas disciplinas Arte Indígena, Antropologia, Língua Indígena e Prática de Projetos. Provavelmente, com maiores chances de trabalhar os aspectos regionais e locais, da cultura, da economia e das sociedades indígenas. Aliás, em 2012, a aprovação regimental da Educação Indígena e Educação de Jovens e Adultos com algumas alterações para as disciplinas da área do conhecimento indígena (RORAIMA, ACRE/SEED, 2015). Um avanço importante, uma vez que, os programas curriculares desenvolvidos nas escolas indígenas, ainda se fazia nas mesmas estruturas e base da escola urbana, não-indígena, desconsiderando suas especificidades.

Observando nas escolas públicas estaduais em Boa Vista, as matrizes curriculares de 2007, estão vigentes e, em relação as últimas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2010 e 2012, apresentam contrariedades nas áreas do conhecimento e na fragmentação entre Base Nacional Comum e a parte diversificada do currículo, para esta, os conhecimentos regionais e locais continuam em desatenção. Apenas a disciplina Iniciação Científica, no Ensino Médio Regular, no desenvolvimento de projetos referendam alguns conhecimentos da realidade local dos estudantes, na perspectiva da metodologia da pesquisa científica.

As disciplinas Sociologia e Filosofia, antes, em 2002, eram da parte diversificada, e, em 2007, passaram à área de ciências humanas, como disciplinas da base nacional comum, sob força de Lei, como já mencionado, com aumento de carga horária, todavia, insuficientes para que possam cumprir em essência os debates, reflexões e provocar transformações

importantes. Segundo os professores, é quase impossível desenvolver a prática dessas disciplinas em apenas uma hora de aula por semana com os alunos.

É importante salientar que uma proposta curricular vai além da estrutura de áreas e disciplinas por série e modalidade do ensino, disponibilizadas nos cadernos de orientações curriculares nas escolas. É necessário um conjunto coeso e articulado de ações políticas e pedagógicas, que vão, desde a articulação do planejamento das aulas, formação continuada do docente, material pedagógico adequado, estrutura física coerente, referência bibliográfica disponibilizada para as aulas etc. até o processo efetivo do ensino (conteúdo, forma e verificação do conhecimento, recursos humanos e materiais, gestão pedagógica etc). Contudo, o desenvolvimento curricular termina condicionado a essa estrutura prevista nas matrizes.

No ano de 2004, conforme informação da SEED/RR, livros didáticos produzidos pela iniciativa do governo estadual foi distribuída para todas as séries e disciplinas, na perspectiva das orientações curriculares estaduais, utilizados pelos docentes e alunos em suas atividades curriculares até 2006. Verificando algumas avaliações técnicas sobre esses livros, constam relatos de erros de informações, cálculos e indicação de conteúdo não compatível à série, descontextualização e problemas estruturais gráficos.

Em visita às escolas da capital em 2014, foram encontrados nos depósitos das escolas os referidos livros didáticos, constatando-se que, estes foram editados em outros estados, adaptados somente na capa com imagens de Roraima; na contracapa algumas habilidades e competências com base na LDB 9394/96. No livro de Sociologia do 3º ano, constam conteúdos de outras realidades sociais e vários exercícios; o de Filosofia do 3º ano, na verdade, é um livro de antropologia e não de Filosofia; no de Química constam erros de informação e cálculos, mais de boas ilustrações; o de Língua Portuguesa tem ausência de conteúdos básicos para a série identificada. Os livros não fazem nenhuma referência aos conhecimentos regionais e locais.

Em 2011, foi aprovada a Proposta Pedagógica da Rede Pública Estadual para o Ensino Fundamental, alterada de oito séries para nove anos, com a mesma estrutura curricular vigente. Em 2013, para o Ensino Médio foi aprovado um novo Referencial Curricular Estadual, contendo uma estrutura contextualizada e interdisciplinarmente sistematizada mas, até hoje não implantado. Observando melhor o último referencial curricular do ensino médio aprovado no ano de 2011, houve a adesão da SEED-RR ao programa nacional Ensino Médio Inovador, cujo objetivo é

oferecer uma formação integral, desde que esteja em consonância com a realidade local. Assumindo, portanto, uma concepção de ensino e currículo em que o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia constituem os fundamentos sobre os quais os conhecimentos escolares devem ser trabalhados e assegurados” (RORAIMA, SEED/DIEMP,2013).

A adesão das escolas se fez por seleção, conforme os critérios estabelecidos pelo MEC as escolas da rede estadual que: 1) ofertam exclusivamente o ensino médio; 2) ter estrutura física adequada; 3) ter adesão dos gestores das escolas; 4) ter a associação de pais e mestres adimplentes; 5) ter projetos inovadores.

De acordo com a Divisão do Ensino Médio e Profissional – DIEMP e as escolas envolvidas, foi elaborado “o Plano de Ação Pedagógica – PAP” e um processo de inovação curricular através do Projetos de Reestruturação Curricular (PRC) e ações, sob diferentes formatos (disciplinas, oficinas, projetos interdisciplinares, aquisição de materiais e tecnologias do Guia de Tecnologias atualizado, dentre outros), incluindo formação específica para os profissionais da educação envolvidos na execução das atividades.

Importante destacar que esses programas, de algum modo, influenciam na pedagogia curricular das escolas, seja na formação geral, científica, tecnológica, cultural e ambiental seja como práticas inovadoras e, ao mesmo tempo, podem estimular a inovação dos currículos diferenciados para melhorar a qualidade da formação dos jovens e sua permanência e conclusão dos estudos na escola pública.

Hoje, passados 27 anos de educação no Estado de Roraima e 15 anos do século XXI, os desejos de muitos professores é que a escola pública estadual seja efetiva, em condições de funcionamento justo, considerando a realidade da comunidade estudantil. O ano de 2015, marcado por greves e alterações no desenvolvimento do ano letivo, levou para 2016 sua conclusão. Luta-se por melhorias de trabalho, salários e qualificação para os docentes.

Em suma, as reflexões e análises aqui levantadas perfilam a memória histórica da educação em Roraima, e nela, algumas ideias de como o currículo era concebido e sob quais determinantes. Levanta-se a condição prescrita do currículo, de modo geral, e se mostra a face do currículo diversificado na condição estrutural das matrizes curriculares mais recentes. São muitas as contradições entre as prescrições e a realidade destas, no desenvolvimento do currículo, especialmente no que tange ao respeito a história, a economia, os valores e a cultura da sociedade regional e local.

CAPÍTULO III

O SENTIDO DO CURRÍCULO DIVERSIFICADO: NA FRONTEIRA DO CONHECIMENTO REGIONAL/LOCAL.

Traduzir-se.

Uma parte de mim é todo mundo: outra parte é ninguém fundo sem fundo.

Uma parte de mim é multidão: outra parte estranheza e solidão.

Uma parte de mim pesa, pondera: outra parte delira.

Uma parte de mim almoça e janta: outra parte se espanta.

Uma parte de mim é permanente: outra parte se sabe derrepente.

Uma parte de mim é só vertigem: outra parte, linguagem.

Traduzir uma parte na outra parte – que é uma questão de vida ou morte – será arte?

Ferreira Gullar (1985).

A tradução do que somos transita entre ser uma coisa e outra ao mesmo tempo, como declara Gullar (1985). O que não se pode admitir é que sendo uma parte de algo, não se possa participar do todo. O princípio axiomático “o todo contém a parte e a parte está contida no todo”³³ é lembrada a fim de que se compreenda que o currículo é um todo formado por partes, com características próprias, mas sob condições históricas, econômicas e culturais e universalmente correlacionadas. Na década de 1940, Lukács definia a totalidade³⁴ como uma categoria de estudo

A categoria de totalidade significa (...), de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas. (LUKÁCS, 1967, p. 240).

Na condição do currículo da educação nacional existe uma parte que contém outras menores, mas estas são ao mesmo tempo o próprio currículo nacional. É importante destacar que o currículo nacional concebe o currículo regional/local, entendido como uma parte diversificada do currículo, aqui nominada como Currículo Diversificado.

³³ Segundo Emmanuel Kant algumas poucas proposições fundamentais, que os geômetras pressupõem, são realmente analíticas e se apóiam no princípio de contradição; mas também é verdade que só servem, como proposições idênticas, ao encadeamento do método e não como princípios, tais como, p. ex., $a = a$, o todo é igual a si mesmo: ou $(a + b) < a$, o todo é maior do que a parte.

³⁴ Lukács, afirma que Marx se referia a categoria totalidade como “as condições de produção de toda sociedade formam um todo”.

Mas que sentido tem o currículo diversificado em relação aos conhecimentos regionais e locais? Existe alguma fronteira que possa marcar o que é um currículo diversificado em relação ao currículo nacional?

A fronteira curricular que aqui se aborda está naquilo que Lukács (1967) afirmou sobre a totalidade e a particularidade que são um e outro ao mesmo tempo. As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, deste 1998, localizam um marco fronteiro orientado por um percentual de 75% dos conhecimentos estarem para a Base Nacional Comum e de 25% para a Parte Diversificada das etapas do ensino, destacando que “a parte diversificada deverá ser organicamente integrada com a base nacional comum, por contextualização e por complementação, diversificação, enriquecimento, desdobramento, entre outras formas de integração” (BRASIL, 1998). Entretanto não faz isso em relação aos conhecimentos como conteúdo.

Os termos “por contextualização e por complementação, diversificação, enriquecimento, desdobramento, entre outras formas de integração”, evidenciam o conhecimento regional/local e a realidade dos sujeitos das escolas nos *lócus* estaduais e municipais, fazendo-se distinguível no que se ensina como base nacional comum e na parte diversificada do currículo de cada estado do Brasil. Definir a fronteira de cada parte da totalidade curricular nacional é tão complexo quanto tentar definir a identidade do sujeito nacional em relação ao sujeito regional, se este é, simultaneamente, em sua realidade, cidadão nacional e regional/local. Restando-se apenas afirmar que, o currículo nacional concebe o currículo regional/local e que, quando comparado com as peculiaridade e conhecimentos da realidade das demais regiões ou estados do Brasil, é que sua diferença é distinguível.

Justamente nesse ponto, é que o conhecimento regional e local presume uma fronteira, apenas na condição que distingue as partes do currículo, mas que ambas participam como suas diversidades do todo. Evidentemente, que essa complexidade fronteira poderá ser melhor compreendida na experimentação, especialmente, em atenção a diversidade própria do conhecimento regional e local, praticando-se a contextualização e a interdisciplinaridade.

Compreender e materializar a contextualização desses conhecimentos e a prática da interdisciplinaridade, presume qualificação, pois, a formação do docente, em geral, foi realizada descontextualizada, de forma disciplinar e fragmentada. Até meados dos anos 2005, muito professores da rede estadual de ensino, em Roraima, ainda questionavam bastante sobre o que seriam esses termos e como poderiam ser realizados na prática do ensino.

Em 2013 e 2014 a interdisciplinaridade e contextualização foram assuntos de seminários internacionais da Prática Docente e da Sociedade e Fronteiras, promovidos pela

Universidade Federal de Roraima no estado. Entretanto, muitos professores ainda não dominam essas estratégias na atividade curricular e para isto, a formação dos professores, a continuidade dos debates e reflexões e publicização de experiências interdisciplinares são imprescindíveis.

A fronteira do conhecimento regional/local, também é percebida no que se define como currículo, a partir de 2012, entendido na realidade de seus sujeitos, considerando duas dimensões:

uma **prescritiva**, na qual se explicitam as intenções e os conteúdos de formação, que constitui o currículo prescritivo ou formal; e uma **não explícita**, constituída por relações entre os sujeitos envolvidos na prática escolar, tanto nos momentos formais, como informais das suas atividades e nos quais trocam ideias e valores, constituindo o currículo oculto, mesmo que não tenha sido pré-determinado ou intencional. (BRASIL, 2012)

A fronteira é evidenciada bem mais nos aspectos conceitual do que seria explícito e não explícito no currículo escolar e a relação de poder que cada condição exprime. Considerando que não há diferença entre a dimensão prescritiva e a não explícita, pois ambas são ocultas em algum momento, até que se dê a elas materialidade e existência efetiva. Portanto, não haveria razões para pontuar essa fronteira. Contudo, perceber essa fronteira curricular na relação entre o poder nacional e o poder regional/local no conjunto de intenções, vontade e desejo desses poderes, ascende a seguinte discussão: se os conhecimentos da Base Nacional Comum, já estão explicitados, quem e como deverá, de certo modo, explicitar a parte oculta, ou seja, o currículo diversificado? Respeitando-se as peculiaridades da região amazônica, do estado de Roraima e seus municípios e a realidade local da comunidade escolar? O que nesses contextos deve ser concebido como conhecimento do currículo diversificado?

Procurou-se, apoiado nas teorias sobre currículo e ilustradas com a música e poesia de Roraima, buscar algumas respostas para essas questões e fundamentar as análises, referendado na história, na geografia e na pedagogia, enriquecida com depoimentos sobre a história da educação e do currículo em Roraima. Isso envolverá uma breve descrição histórica estadual, focalizando e valorizando o conhecimento regional e local, de modo geral, e, mais detalhadamente, a análise do processo de ensino em relação ao currículo diversificado desenvolvido nessas escolas de ensino básico público estaduais, localizadas na sede do município de Boa Vista.

Sendo assim, as análises e possíveis proposições curriculares respeitam a trajetória histórica e panorâmica de três contextos imprescindíveis nesse trabalho, a saber: O Estado de Roraima, a cidade de Boa Vista, capital do Estado e as Três escolas estaduais AL, AS e MDB, nas quais as observações e levantamentos para esse trabalho se realizaram.

3.1 Roraima: para fins de contextualização histórica e reflexões curriculares diversificadas e a valorização do conhecimento regional/local.

*“Nós queremos te ver poderoso, lindo berço, rincão Pacaraima!
Teu destino será glorioso. Nós te amamos querido Roraima.”*

Dorval de Magalhães³⁵ – Refrão do Hino do Estado de Roraima.

Apologias a parte, quem é este rincão Roraima, tão querido, tão amado? Quem são os que dizem amar Roraima? As respostas para essas questões fazem parte da contextualização da realidade regional e local, das características geopolíticas e humana do rincão em si, das pessoas e das realidades próprias da sociedade desse lugar. Dentre essas realidades está, de forma breve, a história e memória do estado de Roraima e da educação escolar, mantidas pelo estado de Roraima, localizadas na capital Boa Vista, onde se fazem as observações da atividade curricular desenvolvida, seja no formato geral ou modo diversificado.

3.1.1 “Eu sou Roraima, meu irmão!”: Contextos e conhecimentos regional/local e o currículo diversificado.

Figura 18 – Mapa de Roraima paralelo a letra da música “Sou” de Zeca Preto.



Fonte: www.google.com.br/imagensderoraima; Cd Música de Roraima, SESC, 2004.

³⁵ Dorval de Magalhães é autor da letra do Hino de Roraima e reconhecido a ele a atribuição do nome Roraima ao estado.

Observando o mapa de Roraima paralelo à letra da música “Sou”, de autoria de Zeca Preto, cantor nascido no Pará e que canta Roraima na maioria de suas interpretações, membro do “Movimento Musical Roraimeira”³⁶, verifica-se a afirmação: “*Eu sou Roraima, meu irmão*”. De um lado está a geografia cartográfica de Roraima, no outro a reflexão sobre a formação geopolítica e social do “ser Roraima”, em dois campos riquíssimos: o da antropologia e o da filosofia na área da ontologia.

O primeiro campo qualifica o ser na forma, materialmente e em sua identidade humana, e o segundo, ontologicamente, reúne o que é a essência nessas qualificações, especialmente, para um sujeito que, mesmo oriundo de outras regiões, se autoqualifique “eu sou Roraima”. Aliás, esses instigantes campos da identidade e da ontologia do “Ser Roraima”, revelam o que concerne ao lócus geográfico Roraima, a essencialidade do lugar, as diversidades culturais e bioculturais da sua gente, de seu bioma.

Baseado na História, a caracterização dos aspectos geopolítico e a constituição populacional de Roraima e nisto, o “Ser-Roraima” é ampliado para o conjunto histórico, material e cultural daquilo que é o jovem estado de Roraima, mas de antigas e marcadas práticas comerciais, processo de povoamento e desenvolvimento político e social.

Roraima é, realmente, muito jovem. Em 05 de outubro de 2015 completou apenas vinte e sete anos, na categoria que o elevou a ente federalizado do Brasil – Estado de Roraima (Constituição Federal do Brasil de 05.10.1988). Todavia, a trajetória histórica, anterior a essa elevação, revela um passado que envolve toda a região dos campos do Rio Branco, muito antes da chegada dos colonizadores; depois, na época quando vinculado ao Estado do Amazonas; posteriormente quando Território do Rio Branco e depois alterado para Território de Roraima e, finalmente, em 1988, como estado de Roraima,

O estado de Roraima pode ser considerado como ponto de correlação entre três Repúblicas: a República Federativa do Brasil, a República Bolivariana da Venezuela e a República Cooperativista da Guiana. Como ponto principal de conexão entre as três repúblicas, se localiza o Município de Boa Vista, capital do Estado de Roraima. Apresenta um bioma, marcadamente formado por vastos campos de lavrados e com serras e montes, com destaque para os Montes Roraima e Caburaí, as serras Grande, da Moça, Raposa Serra do Sol, Tepequém; belíssimas paisagens naturais, os serrados, riachos com cachoeiras paradisíacas, os buritizais,

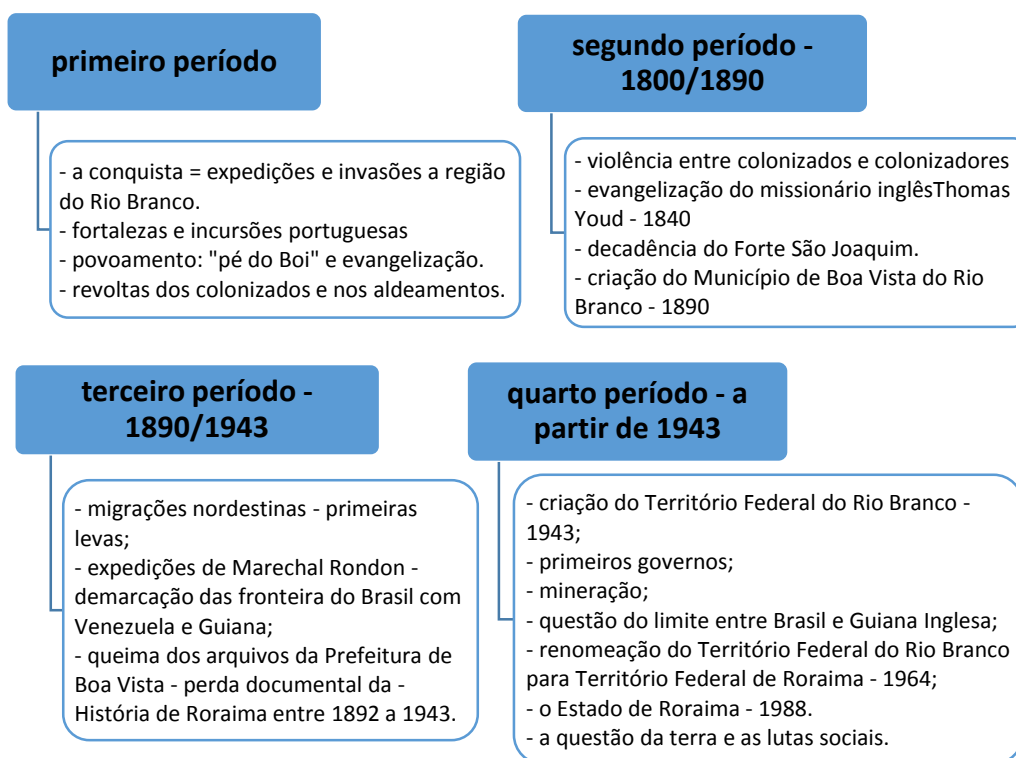
³⁶ O Movimento Cultural Roraimeira, iniciado na década de 1980, aglutinou músicos, escritores, dançarinos, poetas, fotógrafos, entre outras expressões artísticas, voltadas para a construção de uma identidade para o povo de Roraima, calcada, sobretudo, nos elementos da cultura e da paisagem natural existentes no estado. (Oliveira; Wankler; Souza, 2009)

os ventos velozes, a terra árida, os dias quentíssimos e as noites frias, os serpenteantes rios. Nenê Macaggi (2012), descreve o doce e extraordinário Vale do Rio Branco:

Oh, doce e extraordinário Vale do Rio Branco! 24.000 km² de lavrados e tesos. Pastagens soberbas, caimbezais dadivosos, florestas impenetráveis. Afluentes e co-afluentes do Rio Branco... índios bravios, do Parima...índios mansos do Cotingo...Maravilhas nos ventres dos rios: Cotingo, Quinô, Suapi, Maú, Uraricoera, Itacutu, Amajari, Ajarani, Cachorro e Apiaú. (MACAGGI, 2012, p.119)

Segundo Freitas, (1997) a História de Roraima experimenta, de modo pontual, períodos particulares da história, como se essa parte do Brasil, fosse o último dos lugares a vivenciar o que a maior parte dos estados brasileiros já experimentara. Em Roraima os fatos ocorrem de forma bem mais tardia, dadas as dificuldades de acesso à Região do Rio Branco, as questões políticas e as próprias dificuldades para a manutenção da vida humana no território, ainda que próximo ao Amazonas, estado em maior desenvolvimento. Todavia, é possível fazer na História de Roraima os seguintes recortes:

Figura 19 – Quadro: Períodos da História de Roraima em recortes.



Fonte: Elaborado por Aracy Andrade de acordo com FREITAS, 1997.

Nesse meado histórico e geográfico de Roraima, a questão da terra está sempre ao centro da discussão. São comuns os conflitos e batalhas jurídicas e políticas entre os poderes nacional e estadual, entre organizações indígenas e agropecuárias, entre aquelas e os garimpeiros pela terra.

Focalizando o breve histórico/geográfico de Roraima para o âmbito escolar, muitos desses assuntos podem ser considerados e trabalhado no currículo escolar, principalmente, na essencialidade do currículo diversificado, uma vez que se trata de conhecimento regional/local. A questão que se põe em reflexão é: com que postura se deve tratar desses assuntos nas atividades curriculares da escola estadual?

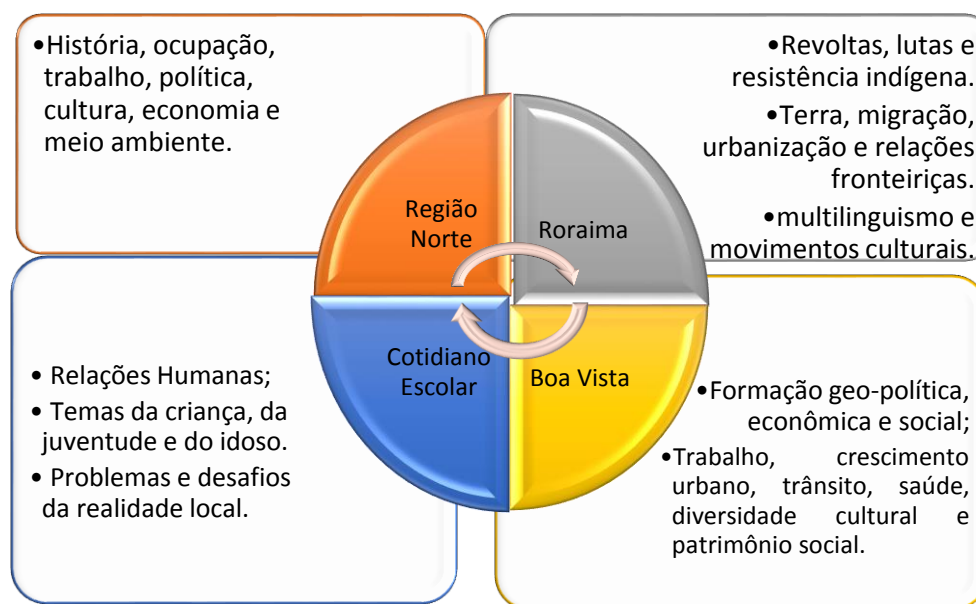
Nas conversas com professores percebe-se algumas posturas muito radicais e outras muito pouco críticas no tratamento sobre os conflitos, onde a terra e os indígenas em Roraima são foco. Lamenta-se que, em pleno século XXI, a sociedade indígena ainda seja vista de forma equivocada como “detentora de muita terra”, “causadora do atraso do desenvolvimento econômico e social estadual”. Sem entrar no cerne da questão da terra e dos indígenas, esses assuntos, são de abordagem necessária, na formação dos estudantes, de modo geral, a fim de que se possibilite mudanças de teses e opiniões, muitas vezes, desprovidas de fundamento e carregadas de preconceitos e equívocos de toda sorte sobre as diversas dimensões e partes sociais envolvidas.

Esses assuntos refletem preconceitos, intolerância cultural, acriticismo, conflitos étnico e fundiário de proporções volumosas, que precisam de balizas mais coerentes na formulação de juízos conceituais, principalmente em ambientes de escolarização. Para tanto há que se dar mais atenção à formação dos professores sobre os conhecimentos regionais e locais, para que os argumentos nas aulas se efetivem de modo justo. Contudo, e sem dúvida, esses assuntos constituem, em parte, o currículo diversificado, e revelam alguns dos seus desafios na realidade de suas abordagens.

Compreende-se que o currículo diversificado deva contemplar os conhecimentos do entorno além fronteira do estado de Roraima, na condição interna ao Brasil, do contexto regional amazônico, mas também, na condição externa, os contextos das relações fronteiriças entre os países vizinhos Venezuela e Guiana, além, é claro, dos aspectos locais como: ocupação, trabalho, política, lutas sociais, estrutura e formação econômica e social do município, migração, urbanização, segurança e desenvolvimento humano, cultura, valores étnicos e éticos, além dos assuntos próprios da realidade juvenil.

O quadro a seguir, dá uma visão mais didática dos conhecimentos regional/local, todavia, jamais devem ser vistos de forma fragmentada, a-histórica, acrítica ou descontextualizada da realidade sócio política e cultural. Obviamente, esses assuntos não serão tratados a fundo, mas é importante, ao menos dar uma breve visão sobre alguns deles, como exemplificação e na perspectiva do currículo diversificado.

Figura 20 – Contextos e conhecimentos regional/locais do currículo diversificado.



Fonte: Produzido por Aracy Andrade, 2015.

No contexto da Região Norte, de modo geral, está o processo histórico da ocupação, marcada pelo domínio português bem mais que as tentativas espanholas e holandesas. No extremo Norte da Amazônia, mais especificamente, no estado de Roraima, a formação étnica populacional indígena e não-indígena, sua economia, suas terras, seus conflitos, seus direitos sociais, remontam a história da região do Rio Branco, no século XVII, como resultado da expansão da colonização portuguesa para o interior do Amazonas, estado ao qual antes a região se vinculava geográfica e administrativamente.

De acordo com Santos (2012, p. 117), na segunda metade do século XVIII, época marcada pelo ministério português de Marquês de Pombal, foi criada a Capitania São José do Rio Negro, originando o Estado do Amazonas. Ao longo dos afluentes do Rio Negro, os vários aldeamentos recrutavam mão-de-obra escrava indígena e mapeavam as rotas das drogas dos sertões, nas áreas mais longínquas do Amazonas.

Para os colonizadores, urgia povoar e reforçar as entradas e os domínios sobre as terras do Norte do Brasil pelos portugueses. O reforço militar e o incentivo a procriação entre as jovens indígenas e os brancos vindos junto às incursões portuguesas, faziam parte das estratégias pombalinas de domínio da Amazônia de reforço à ocupação “branca”, mas desastrosamente, provoca a depopulação nativa no Extremo Norte brasileiro, por uma série de fatores que vão desde a dificuldade de acesso e permanência humana na região, a retirada de contingente pelo tráfico indígena, vendida para o trabalho escravo, além das grandes baixas

causadas pela inserção de doenças vindas com os colonizadores, não imunes a condição biofísica dos nativos.

A via de acesso e tráfego colonial na região era realizada pelos principais afluentes do Rio Negro, entre os quais, o Rio Branco é imprescindível. Segundo Nádía Farage (1991, p.51), a expansão portuguesa para o Rio Branco, hoje Roraima,

tinha dois motivos tão ou mais fundamentais nesse processo: “sua importância para o mercado interno colonial como zona de suprimento de escravos índios e sua posição estratégica, que se impunha uma política oficial de Estado visando defender a Amazônia de possíveis aventuras expansionistas dos vizinhos espanhóis e holandeses” (FARAGE, 1991, p. 55).

Todavia, manter a presença humana e a segurança portuguesa nos campos do Rio Branco, era extremamente difícil e vulnerável. O povoamento humano era lento e uma alternativa mais rápida e eficiente que os aldeamentos e a fortaleza de São Joaquim em 1775, foi por uma forma incomum de povoamento conhecido como “povoamento pela pata do boi”, implantada pelo então governador do Amazonas Manoel Lobo D’Álmada e apoiada pela Coroa Portuguesa no Brasil.

Com a participação direta do trabalho indígena, famílias não-indígenas, com aval da Coroa Portuguesa, realizam a atividade da criação de gado no vale do Rio Branco, enquanto a população crescia, lentamente. A região do Rio Branco, “no final do século XIX era proprietária de três fazendas reais de criação de gado: São Bento, São Marcos e São José, cuja definição de propriedade recobria os territórios indígenas” (SANTILLE, 2009, p.32). A criação de gado demanda grandes extensões de terras na região, inclusive as indígenas, que de forma “equivocada”, eram vendidas pelo governo do Amazonas aos posseiros como devolutas.

Segundo Vieira (2014, p.49), com a Lei de Terras de 1850, o Brasil institucionaliza o regime da grande propriedade privada. Sob discursos de regularização das “terras livres”, houve, na verdade, uma usurpação das terras indígenas, com o ideológico discurso de necessária regularização fundiária.

As oligarquias interpretaram a Lei de 1850 de acordo com seus interesses, sendo que aos poucos, os poderes locais passaram a vender as terras das aldeias extintas, como também usá-las para fundação de vilas, povoações ou mesmo logradouros públicos [...] As novas fazendas que foram se estabelecendo na região, principalmente a partir do início do século XX, propiciaram um contato cada vez mais agressivo entre as diferentes culturas o que favoreceu o desaparecimento de várias etnias. (VIEIRA, 2014, p. 49;52)

As famílias fazendeiras acumulam terras, privilégios político, econômicos e de acesso a bens e serviços, ligados diretamente as administrações da coroa e, posteriormente, pelo próprio governo republicano brasileiro. Os filhos dos fazendeiros viajavam para estudar no Rio de Janeiro, em Fortaleza, em Belém, em Manaus. Quando do retorno ao Território do Rio

Branco, geralmente, assumem papéis e cargos políticos e públicos do alto escalão. E assim, muito da vida nas fazendas foram, paulatinamente, trocadas pela vida nos primeiros povoados do Rio Branco³⁷, hoje, alguns dos municípios de Roraima.

A partir do século XIX, por conta da criação de gado, alimenta-se um ideário do fazendeiro, um homem de pele clara, laço vinculado às roupas ou ao seu cavalo; imponente possessor das terras, nas quais se encontram a grandeza mineral e natural, próprias das terras de Roraima. Esse ideário marca a trajetória histórica e cultural da ocupação e, por conseguinte, também dos conflitos envolvendo a questão da terra, da economia, além de influenciar a produção cultural e artística, presentes nas composições musicais e poéticas, recurso utilizado por muitos professores para processar o conhecimento regional e local nas escolas básicas.

Joemir Guimarães, nordestino que canta e apresenta, nas madrugadas diárias de Roraima, programas de rádio³⁸ e difusão voltados ao povo do interior do Estado, interpreta o imaginário do fazendeiro/vaqueiro na música “Cheiro de Fazenda”.

É manhã cedo, /o céu vai clareando, / meu cavalo vem chegando na porteira do curral/
e o meu amor, seu cabelo dourado, / me aperta com cuidado com carinho e com amor.
/Nessa casa de varanda, nessa grande verde mata, /onde a água corre fria, /deslizando
na cascata. /Onde a lua e as estrelas e a grande a natureza. / Nessa gente que conhece
amizade e franqueza.³⁹

Outras visões históricas, criticam essas famílias fazendeiras pela forma que foram tomando posse das terras, principalmente, das terras indígenas e do modo que julgaram os nativos, em relação ao desenvolvimento e crescimento da economia estadual. Aliás, muito antes das famílias fazendeiras, o Território do Rio Branco era ocupado por nativos, embora não se possa determinar exatamente quando estes passaram a habitar esse território.

Da presença e trabalho dos colonizadores, um registro importante é estimado pela chegada das tropas de resgate por volta de “1736, [...] comandada por Chrystovão Ayres Botelho, conforme registro de chegada de produtos naturais e de escravos índios em Belém do Pará” (FARAGE, 1991, p. 68), as revoltas nativas intensificam, por conta do abandono e maus tratos nos aldeamentos, resultando em deprimentes retaliações e provocando a depopulação e o

³⁷ Importante não confundir os campos do Rio Branco, rio que banha grande extensão do estado de Roraima, afluente do Rio Negro do Amazonas, com a cidade Rio Branco, capital do Estado do Acre, também da Região Norte na Amazônia.

³⁸ Em Roraima, a rádio difusão foi e ainda é multiplicadora de imaginários e informações, e que, muito determina opiniões, conceitos e pré-conceitos sobre a gente e a cultura de Roraima, as vezes, único veículo de comunicação entre comunidades distantes. Geralmente veiculadas em ondas média e tropicais tem maior alcance. Como pioneiras estão as Rádios Roraima (AM desde 1977) e Equatorial (FM93) a primeira do ramo em FM.

³⁹ Letra e música de Joemir Guimarães, cd Música de Roraima – SESC/RR, 2003.

etnocídio no Território Rio Branco, pois os nativos que sobreviveram, muitos foram separados de seus grupos étnicos e distribuídos por outras regiões da Amazônia.

O tráfico interno de escravo indígenas, levados da área do Rio Branco, “em 1727 foram embarcados na canoa da Fazenda Real para Belém 150 escravos” (N. FARAGE (1991, p. 68) isso, sem mencionar as levas concedidas por licenças a particulares e levados para o trabalho escravo em outras regiões. É possível afirmar que os nativos de Maués e de Parintins (municípios de Amazonas, fronteira com o Pará) e também dos atuais estados do Pará, do Maranhão etc tenham laços étnicos com os nativos do Território do Rio Branco/Roraima.

Apesar de toda perseguição, os nativos resistiram, cresceram em população, na organização política e na atenção da União brasileira, mas as adversidades políticas e os permanentes atentados aos seus direitos sociais continuam, assim, como as lutas indígenas especialmente pela terra, por efetiva assistência à saúde e por uma educação bilíngue e diferenciada. Para se ter uma ideia, o crescimento populacional indígena de Roraima em 2010, elevou para “50 mil pessoas, cerca de 11% da população do Estado, espalhadas em 478 comunidades pertencentes às etnias: Macuxi, Wapichana, Ingarikó, Yanomami, Waimiri-Atroari, Maiongong e Yekuana em 32 Terras Indígenas demarcadas” (CAMARGO, 2011, p. 9). Atualmente esse número quase que dobrou.

Vieira (2014, p.19) defende que, “nos últimos trinta anos essa resistência tem sido fortalecida com a organização política” com avanços legais significativos, desde a aprovação da CF do Brasil em 1988, que determina como competência da União a demarcação das terras, tradicionalmente ocupadas pelos indígenas. Para Santos (2013, p, 145 a 215), que “a terra é o ‘X’ da questão em Roraima”, mas também o impulso para o fortalecimento de movimentos sociais presentes no estado de Roraima, em favor seus interesses e nas diversas perspectivas de cada movimento.

Os valores indígenas permeiam as reflexões todas as vezes que o assunto é terra, meio ambiente, política e direitos humanos em Roraima. Ouve-se muito “que temos muito que aprender com os indígenas”, desde a sua forma de lidar com a terra e o meio ambiente, até a política de organização social e cultural dos seus movimentos de luta. Além dos demais conhecimentos, aqui mencionados, podem e devem ser considerados como currículo diversificado, os conhecimentos indígenas, reflexões e causas de suas lutas.

A partir do século XX, Santos (2012, p. 117), destaca que a estrutura da formação política, social e econômica de Roraima, terá novas influências e que,

(...) além dos fatores econômicos externos, medidas de iniciativa política nacional interferiram fortemente na região, remodelando o *status quo*. A sociedade local foi acrescida de elementos vindos de fora, como administradores, funcionários e

comerciantes, que se integraram a vida política local. O processo de intervenção foi acentuado a partir de 1945 e principalmente após implantação do regime militar brasileiro em 1964 a 1985. (SANTOS, 2012, p. 117).

O processo de intervenção militar de manutenção da soberania nacional sobre as terras de Roraima, como forma de fortalecer esse domínio, motivou os governos e a população, de modo geral, na exaltação dos momentos cívicos e festejos em comemoração ao dia do soldado, ao sete de setembro, data que lembra a independência do Brasil e ao treze de setembro, que lembra a criação do Território de Roraima.

Souza, A. F. (2012, p. 30) chama atenção para um evento que fazia parte do currículo como atividade obrigatória chamado “fogo cívico”. Uma parte da programação dos festejos pátrios, que, após a abertura com o discurso nacionalista dos administradores políticos, um grupo de pessoas com uma tocha acesa caminhava até Caracaraí, município de Roraima, onde o prefeito proferia um discurso e, de lá, numa camioneta do Exército, seguia até Manaus, capital do Estado do Amazonas.

O evento era utilizado para realçar a memória dos heróis, dos grandes acontecimentos do passado, bem como da unidade nacional e da participação de Roraima na formação e na construção para o resto do Brasil, tanto como região como povo. Sempre o discurso versava sobre a nobreza cívica e o futuro esplendoroso que aguardava a todos os roraimenses. (SOUZA, A.F., 2012, p. 30)

A ascensão do imaginário cívico e militar teve participação direta das escolas públicas e de seus alunos nos desfiles acompanhados das fanfarras e bandas musicais militares, assim como nos momentos cívicos estabelecidos nos programas curriculares das escolas para esse período patriótico no ano letivo. Infelizmente, o futuro esplendoroso aguardado não estava para todos, principalmente para quem não compunha algum grupo político como forma de garantia de estabilidade e poder.

A política desenvolvida em Roraima, a usurpação do poder e das terras, o assistencialismo e a oscilação dos governos é quadro vicioso entre dois grandes grupos políticos, desde o tempo do Território e instaurando-se também na estrutura do Estado. Segundo Santos, (2013, p. 219), “os grupos políticos vão se estruturando em torno de Ottomar Pinto, Romero Jucá ou de outras personagens de menor peso político”. Nos anos 90, dissidente do grupo Ottomar um novo grupo, em torno de Neudo Campos, e um grupo de pressão social formado por antigos empresários do garimpo e arroteiros vão se definindo.

Na cultura da sociedade escolar essa relação política dos grupos locais é visivelmente percebida, em tempos de eleições. Alunos, professores e gestores marcam nitidamente suas preferências. Um campo complexo, de difícil abordagem, mas notável

temática a ser compreendida como currículo diversificado, afinal, em Roraima ocorrem fatos e decisões políticas partidárias altamente diversas dos demais estados brasileiros.

A terra como eixo principal do problema em Roraima, gerou mágoas, ressentimentos, preconceito e muitos conflitos étnicos e políticos, envolvendo a questão indígena. Em geral, tem predominado uma cultura antiindígena, exacerbada e disseminada pelos grupos políticos dominantes associados ao empresariado agropecuário. Esse panorama de preconceito com relação aos indígenas tem sido abrandado em função do aumento dos debates envolvendo a questão, para os quais muito tem contribuído as duas universidades públicas, a UFRR e a UERR.

Em razão da miscigenação da formação e da ocupação tão híbrida, algumas vozes e pesquisas apontam o conjunto das culturas, seus modos e formas de vivência humanas distintas, como o principal diferencial que caracteriza a cultura roraimense. Sem dúvida, o diversificado contexto social roraimense, composto pela forte presença militar, por muitos povos indígenas e pelos grupos que migraram para o estado, matizam a estrutura da sociedade, da economia, da cultura de Roraima, marca primordial da especificidade estadual.

Nessa diversidade da população do estado de Roraima se observa a participação daqueles que, muitas vezes, se auto declaram “*roraimados*”, cujo tema, apresentamos no início desse texto, com margem e *pano para as mangas* da antropologia e da filosofia, ou seja, o sentido do ‘Ser Roraima’ dos que vieram ou foram trazidos para o Estado de Roraima, e que passaram a residir e assumir, definitivamente, o estado como “segunda naturalidade”.

Entre os tantos que se dizem “*roraimados*” estão os religiosos missionários católicos e não-católicos de origem estrangeira; os comerciantes e empresários agrícolas rizicultores; os colonos atraídos por um pedaço de chão para morar e pequenos produtores agrícolas; criadores de gado; os garimpeiros que por aqui ficaram, até hoje; os tantos e demais migrantes, inclusive, a grande maioria dos professores, oriunda dos estados brasileiros do Maranhão, do Amazonas, do Rio Grande do Sul, do Pará, do Ceará e da Paraíba etc, que trabalham, vivem e dizem, sem titubear, amar Roraima.

Em relação aos trabalhadores atraídos pelas riqueza minerais de Roraima, FREITAS (1997, p.112) destaca a extração de diamante na região do Tepequém desde 1936, mas a prática do garimpo vai ao topo na década de 1980 com grande efervescência e chama, inclusive a atenção da imprensa nacional e internacional em razão das transformações e problemas ambientais e sociais, especialmente em terras indígenas locais. Segundo Santos (2013, p. 203),

Até os anos 2000, era comum ver-se em hotéis ou lugares mais reservados, pessoas comercializando ouro ou acertando contas, bem como a presença de compradores ou vendedores de ouro e diamante vindos da vizinha Venezuela e da Guiana (SANTOS, N., 2013, p.203).

Até hoje, o garimpeiro é personagem emblemática, questionada, na composição política e econômica do Estado de Roraima, provocando discussões, inclusive, sobre o monumento a ele atribuído na praça do centro cívico, em frente ao Palácio do Governo. Alguns críticos e movimentos sociais afirmam que o garimpeiro é personagens que mais degradou o ambiente em Roraima, do que mesmo o desenvolveu. Segundo Pereira, Z. (2010, p.110) no século XX invasão garimpeira começa em Roraima, que

revirando as montanhas e rios em busca de ouro, diamante e outros minérios, poluindo a água e o solo, introduziram nas terras indígenas doenças até então desconhecida pelos índios como malária, tuberculose, sarampo e principalmente, o alcoolismo que desestruturou socialmente as comunidades indígenas. (PEREIRA, Z., 2010, p.110)

Os problemas perpassam não só pelo campo étnico, mas também pelas decisões político administrativas e ambiental, afetam a economia, a saúde e a cultura indígena e desencadeiam uma série de questões sociais, que por diversas vezes já foram pautas de manifestações e assembleias comunitárias, ganhando as ruas de Boa Vista, a imprensa local, nacional e aos congressos internacionais. De todo modo, o garimpeiro é um tipo humano presente na história e cultura de Roraima.

Outro assunto importante sobre o contexto Roraima é o fluxo migratório, mais intenso nas décadas de 1970 e 1980 (FREITAS, A. 1997, p.109) e, embora a região tenha permanecido no isolamento nacional, isso não ocorre em relação aos países fronteiriços Venezuela e Guiana com os quais o estado tem tido mais e permanentes relações comerciais e culturais. Os estudos de Souza, C. M. (2009, p.39-62) sobre as migrações, em três bairros de Boa Vista/Roraima, apontam migrantes estrangeiros, oriundos da Guiana e da Venezuela. Infere-se que a diversidade humana e cultural do Estado de Roraima tem participação intensa dos nativos estrangeiros desses dois países fronteiriços.

No território nacional, o acesso ao Território de Roraima, tem como

o maior impedimento à ocupação e desenvolvimento do território era a sua grande dependência do Rio Branco para transporte. O rio não era navegável por barcos de maior calado durante a estação seca, devido à presença de corredeiras ao longo do seu curso” (DINIZ, A; DOS SANTOS, 2003, p. 02).

Depois das sofridas pelepas para chegar Boa Vista, os governo nacional e estadual na década de setenta, realizam a construção da Perimetral Norte BR 210 e BR 174 em 1976, estabelecendo o primeiro elo terrestre entre Boa Vista e Manaus, mais tarde estendido até a divisa com a Venezuela e concluída em 1998. Esta época

foi também marcada pela criação de incentivos à ocupação do território para solucionar dois problemas crônicos. O primeiro, de cunho geopolítico, era o de ocupar os “espaços vazios” do território, tendo em vista a antiga preocupação dos governos centrais em defender as fronteiras internacionais do país. O segundo residia na questão regional nordestina. (DINIZ, A; DOS SANTOS, 2003, p.44 – 59.)

A ideologia difundida de que a Amazônia e seus territórios são “espaços vazios”, “terra sem dono”, “terra de ninguém” (PROCÓPIO, 1992) vai, de algum modo, ao encontro das possíveis soluções para a questão regional nordestina⁴⁰, um crônico problema brasileiro. A ocupação do extremo norte pelos nordestinos, intensifica a comercialização da borracha no Amazonas. Para Roraima a chegada mais fluente dos nordestinos tem picos altos nas décadas de 40, 70 e 80 do século XX.

Retomando a autonominação de Zeca Preto “*Eu sou Roraima meu irmão*” e a de muitos “*roraimados*”, convencionou-se assumir que a maior parte da população do estado de Roraima é oriunda de outros estados e também dos países vizinhos. A naturalidade do “ser roraimado” parece conceber três sentimentos: o amor pelo torrão de nascença e o amor por Roraima e sentimento de pertencimento à cultura regional/local, passando a compreende-se “*roraimado*”.

Enfim, sobre Roraima e aquilo que ele representa, é preferível deixar e destacar o que Zeca Preto revela numa das mais belas composições na qual o título já encerra uma das maneiras de “ser Roraima”. A chamada canção “Roraimeira”, que inclusive, em 2015, ganhou indicação para ser o hino cultural do Estado⁴¹.

*Te achei na grande América do Sul / Quero atos que me falem só de ti /
Em tua forma bela e selvagem / Entre os dedos o teu barro, o teu chão. /
E em tuas férteis terras enraizar / A semente do poeta Eliakin. /
Nos seus versos inerentes ao amor / Aves ruflam num arribe musical.
Os teus seios grandes serras / Grandes lagos são teus olhos /
Tua boca dourada, Tepequém, Suapi / Terra do Caracaranã, do caju, seriguela /
Do burititi, do caxiri, Bem-Querer / Dos arraiais do meu Hi-fi, /
Da morena bonita, do aroma de patchuli /
O teu importante rio chamado Branco / Sem preconceito de um negro ele aflui /
És Alice nesse país tropical / De um cruzeiro norteando as estrelas /
Norte forte, makuxi, roraimeira / Da coragem, raça, força garimpeira /
Cunhantã roceira tão faceira / Diamante, ouro, amo-te poeira.*

Roraima é um estado “achado”, “encontrado”, “assumido” e “amado” por muitos dos migrantes e imigrantes, nativos ou roraimados e, para a maioria dos professores

⁴⁰ DINIZ, A; DOS SANTOS, (2003, p.4.) - A proposta era criar colônias agrícolas para transferir a população de regiões empobrecidas e “castigadas” pela seca para regiões mais úmidas e supostamente agricultáveis. Assim, as famílias de migrantes poderiam ter acesso a frações de terra para sua subsistência, servindo então como um grande fator de atração e auxiliando, concomitantemente, aos interesses geopolíticos.

⁴¹ A música Roraimeira retrata o regionalismo e a cultura roraimense, tendo conquistado em 1984 o segundo lugar no II Festival de Música de Roraima. A partir desta canção o rio Branco, Boa Vista, a serra do Tepequém e os buritizais passaram a ser temas de versos, das artes visuais, da dança, da literatura e da fotografia, originando a cena artística de cunho regionalista em Roraima. (Jornal Folha de Boa Vista - 04/08/2015).

entrevistados nas escolas estaduais AL, AS e MDB, (2015), é “o lugar que escolheu pra morar”; “pra ganhar dinheiro”; “um lugar que ama muito e não consegue mais viver longe”; “a única alternativa para sair da miséria”; “uma terra muito amada e que paga suas contas”. Talvez a “Roraimeira” exprima tudo isso mesmo, como uma maneira de viver, um amor de forasteiro e, isto está também para os indígenas que, sob pressão das incursões espanholas, portuguesas e holandesas, vieram parar por essas bandas, refugiando-se nas regiões das serras, longe e com “medo” dos ditos civilizados.

De todo modo, os indígenas, os militares, os fazendeiros, os garimpeiros, os migrantes nordestinos, assim como, os outros grupos migrantes que também foram chegando nos séculos XIX e XX, acrescentaram novos rumos à história da formação populacional, econômica e sociocultural do Estado de Roraima. Assim, é comum, indígenas dançando forró no pé da serra e nordestinos bebendo o *caxiri*⁴², comendo farinha da maloca e tomando o caldo forte da *damurida*⁴³.

O exposto histórico e artístico, algumas vezes antropológico e filosófico, reitera o a importância do conhecimento regional e local a ser compreendido, não como fulgurações de eventos históricos, mas como fonte para sistematização dos currículos a serem concebidos na cultura escolar. O conhecimento social, econômico, político e cultural próximo, próprio e diversos da região e do estado, faz parte da história da humanidade e é, ao mesmo tempo, um conhecimento regional/local, mas também, universal por ser parte de um todo e, como parte de um todo precisa de melhor compreensão, respeito e tratamento.

Defender esse conhecimento no currículo diversificado é também intenção desse trabalho. Não se trata de regionalizar o conhecimento e fechar-se ao conhecimento universal, mas reconhecer os saberes regionais e locais conhecidos e reconhecidos na condição do ensino e da aprendizagem, pelo menos em escolas estaduais de Roraima. Na realidade tratar com maior justiça uma parte que também é currículo, embora, diversificado.

3.2 A cidade de Boa Vista: para fins de contextualização e reflexões curriculares e a valorização dos conhecimentos locais.

De modo geral, é quase improvável falar do currículo em escolas estaduais em Boa Vista, sem antes contextualizar a cidade de Boa Vista e um breve relato histórico que, em algum

⁴² Bebida feita a base de mandioca fermentada, muito consumida pelos Macuxi, principalmente no desenvolvimento dos trabalhos comunitários.

⁴³ Comida típica de origem indígena macuxi, feita com peixe e variedades de pimentas de cheiro e ardosas.

momento, confunde-se com a própria História de Roraima. Ao modo poético de Eliakin Rufino⁴⁴, Boa Vista é uma “Cidade do Campo”, cantado por ele mesmo:

*Buriti do campo que prazer/Igarapé tão bom te conhecer/
Boa Vista vai onde a vista ver/No verde do campo vi você/
Correm mitos no vento/Pedra de Macunaíma
Voa meu pensamento/Sobre o monte Roraima/
Cidade do campo, beira-rio/Estrela do norte do Brasil,
Cidade do campo entardecer/Boa Vista linda de se ver/
Correm rios de tempo/Águas de Pacaraima/
Montes em movimentos/Coração de Roraima.*⁴⁵

A “estrela do Norte do Brasil, [...] linda de se ver[...] coração de Roraima” é a capital do estado de Roraima, e, realmente, linda de se ver. Situada ao extremo norte do Brasil e banhada pelo Rio Branco, é a única capital brasileira localizada totalmente ao norte da linha do Equador. Em nove de julho de 2015, comemorou cento e vinte e dois anos de história. Transpassada pela BR 174 que liga o estado do Amazonas ao estado de Roraima e, deste, a Venezuela, coligando-se a alguns de seus municípios e à Guiana através de outra BR/RR 401, por onde também ocorre fluente movimento entre a capital e o interior.

Os processos de educação assistemática, a evangelização e a catequese, as primeiras formas de escolarização laica e a sistematização dos planos de educação territorial e municipal, o desenvolvimento da prática do currículo escolar, geralmente têm início em Boa Vista, esta fundada pelo capitão Inácio Lopes de Magalhães, no século XIX, quando esta região pertencia ao Amazonas,

a cidade de Boa Vista se originou da sede de uma fazenda estabelecida no local no século XIX. Em torno da sede da fazenda, chamada Boa Vista do Rio Branco, surgiu um pequeno povoado, a Freguesia de Nossa Senhora do Carmo, que durante um bom tempo foi o único povoado em toda a região do alto Rio Branco. Em 1890, o povoado foi elevado à condição de vila e em 1926 passou a ser município, adotando o nome da antiga fazenda, Boa Vista. Com a criação do Território Federal de Roraima, em 1940, a cidade foi escolhida para ser a capital. (IBGE,2015)

Em 2015 o IBGE registrou uma população de 320.714 habitantes, uma área territorial de 5.687,037 km² e uma população residente alfabetizada de 235.383 pessoas. A configuração urbana de crescimento intenso, principalmente para a zona oeste, representa, de algum modo, uma realidade local de um crescimento dito desordenado, até que o órgão responsável no município, reconfigure o planejamento da urbanização.

O crescimento populacional é reflexo das migrações de outros estados para Boa Vista, mais intensa nas décadas de 1970 e 1980, atraída pelo assistencialismo político e social,

⁴⁴ Escritor, poeta, filósofo, produtor cultural, jornalista e músico nascido em Boa Vista, Roraima. Seus shows associam música e poesia falada de poemas de sua autoria, que geralmente falam de Roraima e seus povo.

⁴⁵ Letra e música de Eliakin Rufino, compilada do encarte do CD Musica de Roraima, Boa Vista, SESC/RR, 2003

mas também, reflexo da mobilidade interna em busca do trabalho nas recém-chegadas empresas comerciais de varejo e lojistas. Tal mobilidade reflete, também, da ausência de assistência à saúde e, principalmente, a escassez da escolarização média e superior no interior de Roraima, principalmente nas comunidades indígenas, o que promove a vinda de jovens indígenas, com maior incidência, no início do século XXI em diante, para estudar em Boa Vista.

A alocação na capital, desses deslocamentos humanos, demanda um conjunto de ações políticas de urbanização, segurança, assistência à saúde e educação em maior atenção e escala. No que concerne à educação, o aumento da demanda de alunos cresceu, assim como a necessidade de mais contratação de professores para o ensino, aumento da rede escolar e das condições logística para o funcionamento das atividades curriculares, dentro do contexto geral do município, seja na forma particular ou pública municipal, estadual ou federal.

Fazendo um “*tour*” pela região dos bairros mais próximos ao centro da cidade de Boa Vista, em 2015, se percebem os traços de uma cidade que mescla passado-presente na arquitetura das igrejas, dos prédios dos órgãos públicos, da estrutura das escolas tradicionais São José, Euclides da Cunha, Lobo D’Almada, Diomedes Souto Maior, Monteiro Lobato, Princesa Isabel e um aumento considerável de novas escolas nos bairros recém criados ou em lugares estratégicos e onde a educação pública, ainda não havia estado tão próxima, como as comunidades indígenas de Boa Vista.

De acordo com os dados censitários, em Roraima existem 888 instituições sendo, 395 da rede estadual, 47 escolas da rede privada, 441 da rede municipal, entre os 15 municípios do estado e cinco da rede federal. No município de Boa Vista, em 2012, comportava um total de 248 escolas e 3.714 docentes para um total de 57.671 matrículas (MEC-INEP, 2012) após dois anos, ascendeu para 90.434 matrículas, mas refreou em contratação de docentes e na construção de escolas. Entretanto, nos últimos 15 anos, teve um aumento de mais de vinte e cinco escolas particulares entre educação infantil, educação básica e cursos técnicos profissionalizantes de nível médio.

Em Boa Vista, na área urbana, na responsabilidade do Estado de Roraima, estão 61 escolas (DEB-SEED-2014) e 42.037 alunos matriculados (MEC-INEP, 2014). Em geral, as escolas estaduais em Boa Vista, ofertam, obrigatoriamente, a educação básica nas etapas de 6º. ao 9º. ano para alunos de 11 aos 14 anos e o ensino médio regular diurno e/ou noturno para alunos de 15 aos 18 anos. As etapas iniciais de 1º.ao 5º ano são de responsabilidade do poder público municipal.

Desde 2005, cinco escolas estaduais ofertam o ensino profissional na forma integrada ao ensino médio, funcionando nas escolas Major Alcides, Gonçalves Dias, Ayrton

Sena, Ana Libória, Maria das Dores. As duas últimas escolas são alvo de nossa pesquisa, juntamente com a escola América Sarmento. Segundo o Conselho Estadual de Educação de Roraima – CEE/RR todas as escolas estaduais de Boa Vista, estão devidamente regularizadas com regimento e proposta pedagógica, exceto uma, que está em processo de construção desse importante documento curricular.

Observando mais atentamente a cidade de Boa Vista em algumas imagens⁴⁶, verifica-se, marcadamente, a trajetória de uma história em sua própria arquitetura que, de algum modo, também ressalta a história dos sujeitos humanos constituintes da formação populacional boa-vistense.

Figura 21. Imagens de Boa Vista – Roraima.



Fonte: www.google.com.br/imagensderoraima, 2015

Notadamente, a realização de saltos de melhorias na urbanização, na qualidade de vida e lazer na cidade de Boa Vista é uma evidência, mas, a bem da verdade, ainda existem muitas medidas a serem tomadas de maior cuidado com o patrimônio histórico e cultural, melhorias em acessibilidade e no trânsito, a fim viabilizar a tranquila ida e vinda de todos os habitantes e de coibir o alto índice de acidentes no trânsito; melhoria no serviço e disposição de creches e atendimentos nos postos de saúde.

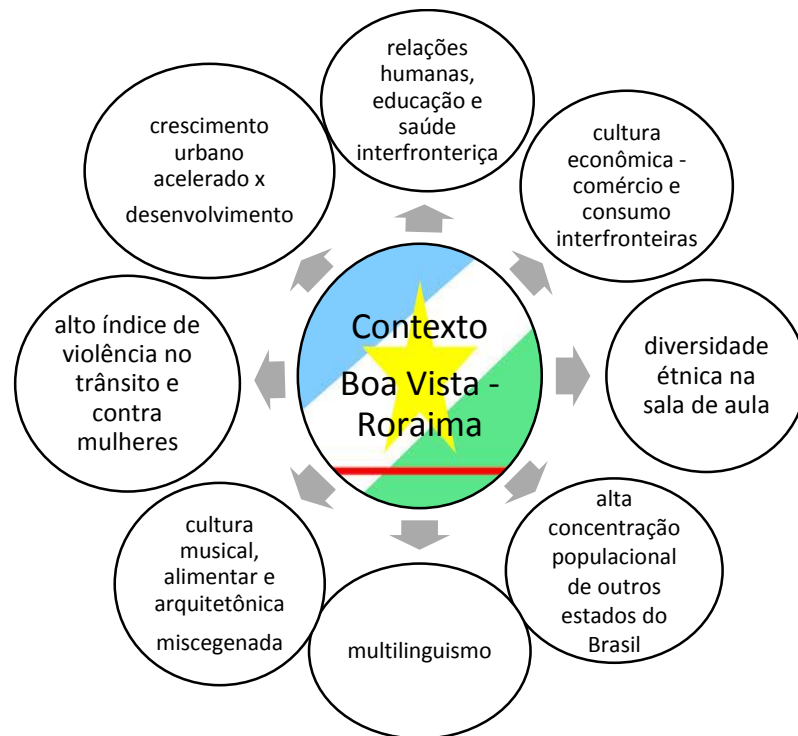
No que tange a responsabilidade estadual, as reivindicações se acentuam por novas e melhores estruturas escolares, hospitais, avanços no desenvolvimento econômico do setor

⁴⁶ Da esquerda para a direita as imagens mostram: o Centro de Boa Vista; a Igreja Matriz de Nossa Senhora do Carmo; o Palácio da Cultura – Nenê Macaggi; indígenas Macuxi dançando o *Parixara*; a Igreja de São Francisco; o Monumento aos Pioneiros; o Monumento ao Garimpeiro; Boa Vista às margens do Rio Branco; Comida típica “Damurida”; Festa Junina em Boa Vista.

produtivo agrícola, resolver o problema de energia para todos e utilização de recursos públicos para o fins efetivos.

Considerando as afirmações sobre a realidade de Boa Vista, ditas pela sociedade boa-vistense, é possível representar, de modo, estrutural e para fins didáticos, um conjunto de contextos que reúnem ou classificam esses dizeres, entendidos aqui, como matéria importante do cotidiano social que, se bem notado, pode ser considerado no conjunto de conhecimentos da parte diversificada do currículo em escolas de Boa Vista, conforme a figura a seguir.

Figura 22 – Contextos político-sociais, econômicos e culturais de Boa Vista/RR.



Fonte: Produzido por Aracy Andrade em 2015.

Mas, o que isso tem a ver com a pesquisa sobre o currículo diversificado em escolas de Boa Vista? A primeira ideia é sensibilizar para o contexto local próprio de Boa Vista, depois aprofundar a compreensão de que o currículo diversificado pode conceber esses contextos e conhecimento, tanto regional como local e a realidade de seus sujeitos, mas também, de pensar uma estrutura escolar que viabilize essa realização.

O contexto urbano e a realidade local imprimem ao currículo aquilo que afirma Miguel Arroyo (2011, p.17) “na tentativa de abrir os currículos à riqueza de experiências sociais e de conhecimentos e à diversidade de sujeitos políticos e culturais”. Essa realidade de Boa Vista, urbana, está para a coletividade, mas ao mesmo tempo, aliada aos processos formativos dos sujeitos nas escolas, podendo através do desenvolvimento curricular, contribuir, naquilo

que lhe compete, para soluções que podem estar na própria diversidade dos conhecimentos e de seus sujeitos, de sua política e cultura.

3.3 Caracterização e perfil das três escolas estaduais em Boa Vista, para fins de contextualização e análises do currículo diversificado sendo desenvolvido.

O processo da análise descrito no próximo capítulo, começa com a importante caracterização dos sujeitos participantes dessa pesquisa, comportada na estrutura física, política e humana das três escolas AL, AS e MDB, que de modo gentil, deixaram-se conhecer e, de observadas passaram a sujeitos participantes, na verdade *có-laboraram* nesse trabalho onde a pesquisa fundamenta seus pensamentos e intenções.

3.3.1 Sobre a Escola Estadual Ana Libória – AL

A Escola Estadual Ana Libória, localizada na avenida Venezuela, no bairro Mecejana, na zona urbana de Boa Vista/Roraima é mantida pelo poder público estadual e foi criada em 1995, tendo portanto 40 anos. Oferta educação básica nas modalidades de Ensino Médio (Regular) e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, com o Curso Técnico em Informática.

É uma escola de grande porte com disposição para trinta turmas funcionando em dois turnos. Administrativa e técnica é formada por dois gestores, duas coordenações pedagógicas, um apoio administrativo, uma secretaria administrativa e de registros escolares, o corpo docente e o corpo discente. Como processo de uma gestão participativa conta com um Conselho Escolar, o Conselho de Classe, um Grêmio Estudantil Escolar e uma Associação de Pais e Mestres.

Na Proposta Pedagógica da escola AL consta um breve histórico destacando a referência em qualidade de educação, que busca melhor atender a comunidade num resgate à cidadania, tendo isso, como marco referencial, além do conhecimento sistematizado. Em relação ao nome da Escola, homenageia a professora Ana Libória⁴⁷, pelos relevantes serviços prestados ao desenvolvimento educacional no Território Federal de Roraima.

⁴⁷ RORAIMA, SEED, PPP AL, (2010, p. 8) Ana Libória Thury de Macedo, nascida em Codajás, município do Amazonas, chegou em Boa Vista em 1932, onde começou a trabalhar como professora municipal. [...] uma profunda conhecedora dos problemas educacionais do então Território Federal de Roraima, fundou uma escola particular na Rua Bento Brasil, próximo a escola das Mães. No anos seguintes a professora trabalhou nos lugarejos do interior do Território, a exemplo, Santa Fé – Caracará, e no Baixo Rio Branco. (RORAIMA, SEED, PPP AL, 2010, p. 8)

No início, 1975, a escola AL, ofertava apenas o antigo primário e, devido ao aumento da demanda populacional no Território de Roraima, foi gradativamente ampliada a partir de 1977, passando a atender os alunos de 1^a. a 8^a. série e de segundo grau. Em 1997, também ofertou a Educação de Jovens e Adultos – EJA (nível médio) no turno noturno em parceria com o Telecurso, modalidade que funcionou até 2007.

Figura 23. Quadro com nove imagens da escola AL (2015).



Fonte: Aracy Andrade, imagens da escola AL, novembro, 2015.

Em 2003, ganhou uma nova estrutura física e predial, majestosa, construído em dois pavimentos, com uma área bem arquitetada, dispendo de 30 (trinta) salas de aula, 01 (uma) sala exclusiva para estudos, 10 (dez) salas para os serviços de gestão, coordenação pedagógica, orientação educacional, secretaria, professores, multimeios, do pessoal dos serviços gerais e reprodução gráfica. Além de 02 (dois) grandes laboratórios de informática, 08 (oito) sanitários, 01 (um) ginásio coberto, 01 (um) pátio coberto, 01 (uma) cozinha, 01 (um) extenso refeitório, 02 (dois) depósitos, 01 (uma) cantina e 01 (um) almoxarifado, além da área verde e do quintal escolar.

Em 2008, é construído um arrojado ginásio de esporte com disposição para quadra de jogos, salas para jogos de xadrez, tênis de mesa, dança, sala para aulas teóricas de educação física, depósitos e banheiros. Como memória administrativa, nesses quarenta anos, a escola AL foi gerenciada por mais de vinte gestores desde 1975, tendo com primeira diretora Clotilde Duarte Ramos e, atualmente conta com a gestão de Maria Irene da Silva, ambas professoras. Hoje dispõe para o serviço de 90 professores mais 85 funcionários de apoio e atenção ao ensino e aprendizagem de aproximadamente 2.500 alunos.

3.3.2 Sobre a Escola Estadual América Sarmiento – AS

A Escola Estadual América Sarmiento Ribeiro é localizada na Zona Oeste do Município de Boa Vista, na Avenida Raimundo Rodrigues Coelho, s/nº, Bairro Pintelândia. Importante destacar que a escola está em processo de elaboração de sua Proposta Pedagógica, desde o início do ano letivo, procurando envolver grande parte dos funcionários da escola e inclusive alunos.

Figura 24. Quadro com oito imagens da escola AS (2015)



Fonte: Aracy Andrade, imagens da escola AS, novembro, 2015

A escola AS foi criada em 31 de maio de 1995, ofertando inicialmente, apenas o ensino fundamental de 1ª. a 4ª. série. Desde 2000, a escola passou a oferecer o Ensino Fundamental 5ª. a 8ª, o Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Em 2015, os níveis e modalidades de ensino mantidos na escola comportam o Ensino Médio Regular e a Educação Especial (alunos inclusos, nas salas do ensino regular), e

cumprir horário de funcionamento Matutino, Vespertino e Noturno. No bairro é a única escola que oferta e mantém exclusivamente o Ensino Médio.

O nome da escola é uma homenagem à mãe do ex-governador do Estado de Roraima Neudo Ribeiro Campos, a Senhora América Sarmiento Ribeiro. Observando o perfil dos alunos, a maioria pertence a famílias de baixo rendimento econômico, jovens na faixa de 14 aos 25 anos e no turno noturno, grande parte tem alguma ocupação ou trabalho, em geral filhos de migrantes nordestinos e de indígenas. De acordo com o relatório do rendimento no ano de 2014, o ensino médio apresentou o seguinte resultado:

Figura 25. Quadro de rendimento da escola AS, 2014.

SÉRIE / ANO – INDICADORES	1ª série	2ª série	3ª série
Índice de Aprovação	73,75 %	88,12 %	96 %
Índice de Reprovação	26,25 %	11 %	04 %
Índice de Evasão	38,34 %	27,39 %	24,34 %

Fonte: SEED/EEAS/RR, Quadro de rendimento final referente ao ano de 2014.

Em conversa com a coordenadora pedagógica F.G (setembro de 2015), o diagnóstico da escola destacam problemas como a falta de acompanhamento dos pais no processo ensino e aprendizagem; alto índice de evasão; o baixo rendimento no aprendizado; dificuldades nas relações de cordialidade e respeito; inexistência da organização efetiva dos colegiados Conselho Escolar e Grêmio Estudantil. Segundo a gestão escolar de 2015, existe uma preocupação no planejamento em concentrar esforços administrativos e pedagógicos para sanar ou pelo menos amenizar esses problemas para 2016 e 2017.

Em 2015 a escola tem como gestor o professor Odimar Ferreira de Souza, conta com 63 (sessenta e três) professores e 54 (cinquenta e quatro) profissionais distribuídos em todas as atividades e setores da escola em atenção a 916 alunos em 2015, agrupados em 30 turmas e conta com os serviços de 115 funcionários, como um todo. A comunidade escolar é participativa nos eventos promovidos pela escola e reuniões pré-estabelecidas. A escola vem trabalhando com projetos que estimulem maior participação dos pais no desenvolvimento dos estudos dos filhos e outros de cunho psicossocial pela consciência negra e consciência ambiental.

3.3.3 Sobre a Escola Estadual Professora Maria das Dores Brasil – MDB

A Escola Estadual Professora Maria das Dores Brasil⁴⁸, está localizada na Avenida das Guianas, nº 1201, Bairro 13 de Setembro – Boa Vista/ Roraima, criada em 16 de dezembro

⁴⁸ RORAIMA, SEED/CEE/ACRE, (2008). Diário Oficial nº 228 do ex-Território Federal de Roraima, reconhecida pelo Parecer nº 15/89 de 06.10.89, seu funcionamento autorizado no dia 13 de fevereiro de 1984 e foi inaugurada no

de 1983. Historicamente, a escola MDB foi a primeira das escolas públicas estaduais com regimento e proposta pedagógica próprios⁴⁹, autorizada pelo conselho estadual de educação em 2007, segundo as exigências da LDB 9394/1996. O nome da Escola homenageia a marcante da poetisa, ecologista, pintora, professora e humanista, a roraimense Maria das Dores Brasil⁵⁰.

Figura 26. Quadro com nove imagens da escola MDB, (2015)

		
Entrada da Escola	Maria das Dores Brasil	Recepção/secretaria
		
Corredor de acesso as salas	Brasão/logomarca	Mural de Exposições
		
Quintal da escola	Sala de aula	Auditório

Fonte: Fotos Aracy Andrade, Escola Estadual MDB, setembro de 2015 e janeiro de 2016.

De acordo com o histórico descrito na Proposta Pedagógica da Escola,

em 2004, passou por uma mudança radical na estrutura física [...] No ano de 2006, foi entregue a comunidade o prédio novo, no qual comporta um pavilhão administrativo: Secretária, Direção, Sala de Professores, Sala de Reuniões e Planejamento, Sala de Orientação Educacional, Sala de Coordenação Pedagógica, Depósito da Secretária e outro de Material de Expediente, Banheiros [...] No segundo Pavilhão se encontra 9 salas de aula. No terceiro Pavilhão 9 salas de aula, sendo 1 sala exclusiva para Judô e Dança Moderna. (RORAIMA, SEED, MDB/PPP, 2012)

dia 22 de junho do mesmo ano e credenciada e reconhecida a funcionar conforme Parecer CEE/RR nº. 134/08 e Resolução CEE/RR nº. 07/08.

⁴⁹ Desde 2001 as escolas públicas estaduais eram regidas por regimento único – Resolução CEE/RR nº. 33/01. Facultada as escolas alteração de modalidade desde que apresentem Regimento e Proposta Pedagógica Escolar.

⁵⁰ SEED-PPP-EEMDB, (2010, p.08) - Nascida em Boa Vista, [...] Fez seus estudos iniciais nesta cidade, aluna como tantas de sua geração do Professor Diomedes Souto Maior, das mães da Consolata saindo depois para Manaus, onde concluiu o ciclo ginasial no Colégio Santa Dorotéia. Casada, mãe de três filhos, a grande paixão sempre foi sua terra, sua história, a preservação da natureza, as lendas e os mitos indígenas.

Consta Conselho Escolar; Conselho de Classe; Grêmio Estudantil e Associação de Pais e Mestres, devidamente regulados e em funcionamento. Segundo o que está descrito na Proposta Pedagógica da escola, a Gestão Escolar é exercida com a participação do Conselho Deliberativo Escolar, do Gestor Escolar, do Administrador Educacional, o Supervisor Educacional ou Coordenador Pedagógico e o Secretário (a) Escolar que, com a comunidade escolar direcionam as atividades pela inter-relação entre docente – discente e discente – docente priorizando o aspecto cognitivo, afetivo, social e cultural.

O Núcleo de Apoio Administrativo é composto pela Secretaria e pelas Atividades Complementares (Serviço de vigilância, zeladoria, copa, manutenção/conservação e assistência ao aluno). Conta com os serviços de Biblioteca, Laboratório de Informática, Sala de Multifuncional para educação especial, Laboratório de CTS (Química, Física, Biologia e Matemática) e Laboratório de Simulação da Educação Profissional.

De 1984 a 2015 a escola teve vinte e sete gestões, tendo como primeira diretora Maria Angelita de Melo Barbosa e, em 2015 a gestão é de responsabilidade da Professora Beatriz Santana Vasconcelos. Em 2015, a Escola MDB atende ao Ensino Médio, funcionando nos seguintes horários: matutino e vespertino; a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no período matutino e a Educação de Jovens e Adultos – ensino médio, no período noturno, dispendo para o trabalho um total de 95 (noventa e cinco) professores, mais 95 (noventa e cinco) funcionários em atenção a 1.300 (um mil e trezentos) alunos do bairro 13 de setembro e de pelo menos seis bairros adjacente, inclusive alunos do Município do Cantá e das vicinais localizados do outro lado da ponte do Rio Branco no sentido Boa Vista-Cantá.

Enfim, como foi proposto inicialmente, para fins de contextualização histórica e social, currículo nacional, estadual, os conhecimentos da diversidade regional e local de Roraima e de Boa Vista, além dos contextos mais próximos das três escolas - sujeito de pesquisa neste trabalho foram abordados. Seria vão e inútil falar do currículo diversificado sem enfatizar e valorizar a história e a realidade dos sujeitos desses contextos. O intuito é sensibilizar para os conhecimentos que podem ser contemplados ou considerados como um currículo diversificado dados na realidade social de Roraima e seus sujeitos.

CAPÍTULO IV

O CURRÍCULO EM TRÊS ESCOLAS ESTADUAIS EM BOA VISTA: CONCEPÇÕES, PRÁTICA E ALGUMAS PROPOSIÇÕES SOBRE O CURRÍCULO DIVERSIFICADO.

Nos capítulos anteriores foram feitas algumas exposições, defesas e reflexões sobre cultura, cultura escolar e currículo com o intuito de fundamentar ou elucidar conceitos, definições e concepções em suas respectivas perspectivas teóricas, focalizadas para o processo de desenvolvimento das práticas curriculares na escola. O esforço nas reflexões buscam base científica e teórica respeitada a história da educação escolar e os modelos curriculares experimentados, até então, como forma de educar os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

Cabe antes ressaltar que, de modo geral, as escolas públicas do estado de Roraima⁵¹ têm como mantenedor o Governo do Estado de Roraima. Portanto, as análises e as proposições desse trabalho consideram um sistema de ensino para a rede pública estadual, as prescrições oficiais e a realidade das escolas campo de pesquisa. Em relação ao currículo escolar, as análises, partem do que as Diretrizes Nacionais e Estaduais orientam para sua estrutura e organização:

[...] uma base nacional comum e uma parte diversificada que não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais. (BRASIL, 2012).

Para o processo das análises serão acolhidos os resultados, segundo os procedimentos da pesquisa quanti e qualitativa, contemplando na fundamentação teórica dos conceitos básicos e categóricos de cultura, cultura escolar, currículo e currículo diversificado segundo o que orientam metodologicamente Marconi, M e Lakatos, E., (2005, p. 106) para o método dutivo “que, partindo das teorias e leis, na maioria das vezes prediz a ocorrência dos fenômenos particulares” combinados com as técnicas da pesquisa de campo na qual “a observação realiza coleta dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção

⁵¹ O Referencial Curricular é um **norteamento** de forma sistematizada dos conhecimentos a serem trabalhados, construídos e reconstruídos nas relações sociais entre os membros de cada escola que oferta a educação básica no Estado de Roraima. RORAIMA (2012, p. 48)

de determinados aspectos da realidade” (idem, p. 192) diretamente no loco das vivências escolares dos sujeitos da educação.

Retomando o que afirma Sacristán, (2000, p.26 e 27) sobre “toda prática escolar gira em torno do currículo”, ascende o interesse em conhecer dessa gravitação na prática de três escolas estaduais da Educação Básica Ana Libória, América Sarmiento e Prof.^a Maria das Dores Brasil⁵², em Boa Vista/Roraima. As análises são introdutórias, especificamente, focalizadas no desenvolvimento do currículo diversificado em três escolas de Boa Vista, e num esforço inicial, apontam o que chamou-se de “fronteira” do conhecimento regional e local, no capítulo anterior. A fronteira aqui tratada está no campo conceitual, podendo ser localizada pela distinção, mas não em detrimento de uma ou outra parte, dadas no conjunto dos conhecimentos curriculares previsto para a escolarização.

Conforme a técnica da observação participante “consistindo na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo” (MACONI e LAKATOS, 2005, p 196) onde a pesquisa pode corroborar ou refutar conceitos, concordar ou contrastar teoria e prática, pela observação da realidade reveladas nas histórias de vida e experiências curriculares dos profissionais da educação. Nesse sentido, as observações nas três escolas estaduais AL, AS e MDB da rede estadual são enriquecidas com as entrevistas de alguns chefes-membros de órgão da Secretaria de Educação do Estado de Roraima – SEED e os depoimentos dos gestores, coordenadores pedagógicos e professores das respectivas escolas,

Além das observações, as experiências curriculares dos docentes, associadas às teorias sobre currículo, são fundamentais na análise não apenas do currículo prescrito como base nacional comum, mas especialmente, do currículo diversificado sendo desenvolvido com ênfase aos conhecimentos regionais e locais nas três escolas.

Figura 27. Imagens das escolas AL, AS e MDB. (2015).



Fonte: Imagens G. Fonseca, 2015.

⁵² Escolas públicas de ensino médio, localizada na cidade de Boa Vista. VER DETALHES NO CAPÍTULO III desse trabalho.

Antes, porém, opta-se em fazer uma recuperação memorial de como surge o interesse em pesquisar sobre o currículo da parte diversificada e, posteriormente, prosseguir com os demais procedimentos de coleta e levantamento de informações e as análises sobre o currículo diversificado em escolas estaduais de Boa Vista: na fronteira dos conhecimentos regionais e locais.

4.1 O percurso da pesquisa: Observando o currículo dentro da escola.

Nas várias reuniões e atividades pedagógicas promovidas pela Secretaria de Estado da Educação de Roraima - SEED/RR, das quais se pode participar no período entre 2001 a 2013, o currículo da educação básica estava sempre nas pautas das questões vistas como problema e dificuldades na pedagogia escolar, embora isso não fosse dito exatamente assim.

As dificuldades mais pontuais eram as dúvidas acerca dos termos e nomenclaturas como novidades da LDB 9.394/96; a ausência de fundamento e compreensão dessas questões e acerca das orientações curriculares definidas como currículo comum e currículo da parte diversificada e a falta de estratégia política de como acompanhar pedagogicamente o desenvolvimento do processo de ensino nas escolas estaduais, diretamente na prática do professor em sala de aula.

Nesse período de 2001, já não se contava mais com o papel do supervisor e as escolas passaram a conceber em sua estrutura e funcionamento duas novas funções: a de coordenação pedagógica e a de orientação educacional, como parte da gestão escolar. Segundo o entendimento dos profissionais dessas funções, falava-se o que poderia ser feito para amenizar os problemas, mas não deixava claro como fazê-lo, com quais fundamentos e política. A partir daí, surge o desejo de compreender dessas coisas não mais pautada no senso comum.

Para começo desse entendimento, foram promovidas muitas oficinas, estudos em grupos sobre a legislação educacional, tendências e processos pedagógicos, interdisciplinaridade, contextualização, muitas leituras e trocas de experiências. Dois anos depois, em 2003, o lançamento das primeiras versões dos referenciais curriculares em meio a grande rotatividade de secretários de estado da educação em Roraima. Para se ter uma ideia desde 2001 assumiu essa pasta mais de treze gestores, quase um por ano letivo, num espaço de quinze anos.

Para a educação pública a gravidade disso é quase irreversível, pois, em geral uma proposta política e pedagógica curricular ao ser implantada precisa fazer os passos normais dessa ação, coisa que, com a intensa rotatividade dos gestores nunca se pode gozar. Todo

trabalho curricular empreendido para ser implantado, na verdade era sustado, aguardando nova ordem da gestão e, quando isso parecia ocorrer, um novo projeto curricular era anunciado, abandonando-se arbitrariamente o processo anterior. Um atraso imensurável para a educação do estado de Roraima. Enquanto isso, as escolas foram funcionando como podiam e não como se queria e deveria funcionar. As práticas curriculares seguiam os rumos dessa rotatividade, ora é isso, ora é aquilo, ora nenhum nem outro.

A altura de 2007, as matrizes curriculares da educação básica estadual definem para a parte diversificada do currículo do ensino médio regular, dois novos componentes curriculares: Língua Estrangeira Moderna – Espanhol e Iniciação Científica e para a educação indígena a Língua Materna, Antropologia, Língua estrangeira Moderna Espanhol e Prática de Projetos. Firma-se nesse ponto, o interesse em verificar como o currículo dessa parte diversificada vem sendo desenvolvido nas três escolas mencionadas, com base nas Novas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio de 2012, pois estas compreendem para a organização curricular e formas de oferta:

A organização curricular do Ensino Médio tem uma base nacional comum e uma parte diversificada **que não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado, (grifo meu)** de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais. (BRASIL, DCNEM, 2012)

Importante mudança e redefinição estrutural da parte diversificada, vista como um todo integrado evitando, por certo, a fragmentação curricular entre Base Nacional Comum e Parte diversificada, devendo essa, ser desenvolvida no conjunto dos conhecimentos e atividades curriculares de todas as disciplinas. Pode-se dizer que Língua Portuguesa e qualquer outra disciplina tem no conjunto de seus conhecimentos uma parte diversificada a ser destinada aos conhecimentos regionais e locais.

Pensando assim, seguiu-se os rumos da pesquisa. Em 2013, por ocasião de um evento nacional “Pacto pelo fortalecimento do Ensino Médio” reuniu-se no CEFORR – Centro de Formação de Roraima, coordenadores pedagógicos e professores de todas as escolas de Ensino Médio dos municípios de Roraima. Durante as oficinas do grupo de município de Boa Vista, se coletou, via questionários de entrevista com os coordenadores da escolas, algumas informações, com base em três questões:

1ª. O que a escola concebe como currículo nacional e como currículo da parte diversificada? 2ª. A escola desenvolveu alguma atividade curricular envolvendo os conhecimentos regionais e locais? 3ª. Como o desenvolvimento do currículo vem sendo acompanhado na escola?

Dos trinta questionários distribuídos aleatoriamente, nove foram respondidos. Por questões metodológicas e temporais, optou-se por levar em frente a investigação em apenas três dessas escolas, em razão do que se respondeu de forma pontual sobre as atividades desenvolvidas com os conhecimentos regionais e ou locais, e por haver desenvolvido alguma atividade curricular diferenciada da prática comum, a saber, Escola Ana Libória (AL), Escola América Sarmiento (AS) e Escola Professora Maria das Dores Brasil (MDB). Nestas, as observações e análises sobre o desenvolvimento do currículo diversificado, com ênfase aos conhecimentos regionais e locais, foram realizadas, obedecendo os seguintes passos procedimentais:

- a) Apresentação do projeto de pesquisa e assinatura do termo de consentimentos esclarecido da pesquisa aos professores;
- b) Observação do contexto das três escolas em relação ao desenvolvimento do currículo.
- c) Aplicação de questionário envolvendo professores, gestores e coordenadores pedagógicos por escola, dados estes que serão revelados mais à frente;
- d) Seleção de docentes e coordenadores pedagógicos por escola para conversa com grupo focal, considerando pelo menos dois representantes de cada área do conhecimento e pelo menos um coordenador pedagógico representando a escola.

4.2 O campo da pesquisa e suas revelações.

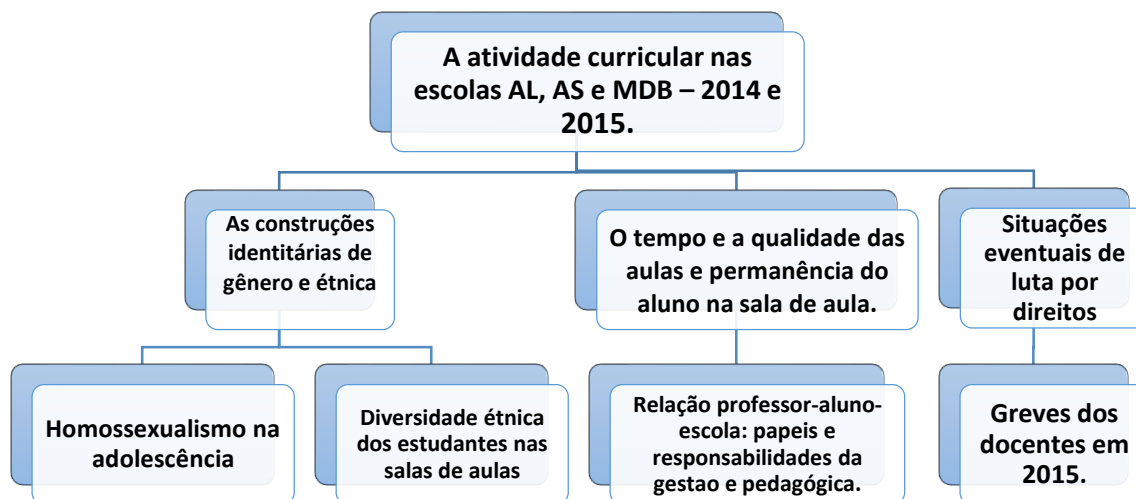
As observações diretas e as coletas de dados foram realizadas nos anos de 2014 e 2015, nas escolas estaduais AL, AS e MDB em Boa Vista, Roraima e revelam as feições do dinamismo curricular e algumas das dificuldades do seu desenvolvimento nessas escolas, mas também, ações que podem evidenciar que o currículo diversificados está em funcionamento e existente na condição escolar. Procurou organizar as observações e os dados levantado em três situações: Das situações observadas; Dos dados coletados e; Das conversas com grupos focais de professores.

4.2.1 Das situações observadas.

Chama-se atenção que os relatos de situações observadas nessas três escolas, não devem ser vistos como estudo de caso, mas como exemplos, que pela sua correlação com aquilo que se pode conceber como currículo diversificado, podem conduzir reflexões e enriquecem as

análises nesse trabalho. De modo didático e pedagógico organizou-se o seguinte esquema-síntese das situações que foi possível observar durante as estadias nas escolas.

Figura 28 – Organograma: Dinamismos e complexidades do desenvolvimento do currículo em desenvolvimento nas escolas AL, AS e MDB – 2014 e 2015.



Fonte: Elaborado por Aracy Andrade conforme observações no loco escolar, 2014 e 2015.

Esses exemplos apontam no dinamismo diário das atividades escolares a complexidade da realidade curricular e, de algum modo, reflete o papel da escola no processo de desenvolvimento do currículo na escolarização da sua comunidade escolar. Interessa para a análise compreender como a escola concebe essas complexidades no currículo, uma vez que são situações da realidade local das escolas.

4.2.1.1 As construções identitárias de gênero e étnica na complexidade e dinamismo do currículo escolar.

Nas três escolas, a reclamação comum é a ausência da família na escola para acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos filhos. Mas, a dificuldade maior que a escola encontra está bem mais no aspecto das relações interpessoais, que compreende o comportamento e os valores dos alunos e de como lidar com isso, especialmente na adolescência. A segunda é como o currículo pode ser desenvolvido para atender essas dificuldades presentes na realidade da escola. Nesse sentido, serão citadas algumas situações, entre tantas outras, como exemplificação.

SITUAÇÃO 1 - A primeira situação em relato versa sobre as construções identitárias dos alunos na escola, onde a questão de fundo é a condição gênero nas construções identitárias dos adolescentes em relação ao homossexualismo. Durante as estadias para

observação na escola estadual MDB, verificou-se um pequeno tumulto sobre o comportamento de duas adolescentes que estariam mantendo um relacionamento afetivo nas dependências da escola. A situação foi encaminhada para o serviço de orientação pedagógica que, após ouvir as alunas, fez o registro da ocorrência e uma breve orientação, advertindo-as para a situação e entregou por escrito um comunicado, notificando os pais das alunas para conversar. Posteriormente, as alunas foram encaminhadas a sala de aula.

Atenta ao currículo para com os conhecimentos locais, as evidências da complexidade aumentavam, à medida que se ouviam os sarcasmo, gozação e falas do tipo “isso ocorre porque tem muita mulher pra pouco homem no Brasil”; “no meu tempo isso não havia”; “é o fim dos tempos.”; “os homens já até me acostumei, mas as meninas me dão nojo”. Um relato mais detalhado de um professor de ciências da natureza chamou atenção:

Confesso que a primeira vez que me deparei com uma situação dessas, foi quando uma aluna, chegou até minha mesa e perguntou “porque na escola se permitia caso de homem com homem mas não de mulher com mulher. Por que era proibido beijar ‘de língua’ outra mulher na escola? Por que a inspetora falou palavras desrespeitosas quando fomos flagradas? E incisivamente me perguntava: o que eu, como professor de Biologia, pensava disso?” Embora eu já tivesse visto e presenciado outras situações similares, sinceramente eu fiquei sem saber que posição tomar diante daquela menina que tinha mais ou menos uns 14 ou 15 anos de idade. (C.F, 2015)

A complexidade que é tratar de assuntos assim no currículo é uma evidência real. Sabe-se que o homossexualismo não é tolerado por uma parcela da sociedade, embora se percebam alguns avanços pontuais na dimensão dos direitos jurídicos e civis e uma maior aceitabilidade, em comparação com outras épocas. A homossexualidade ainda escandaliza. O assunto provoca a escola, mobiliza opiniões e aponta dificuldades didáticas acerca de como lidar com esse assunto na perspectiva do currículo escolar.

Os responsáveis das alunas mencionadas nesta situação estiveram na escola e enquanto se ouviam os fatos, uma das mães das alunas falou tranquilamente acerca do assunto e dizia não ter problemas com isso, uma vez que se assumia homossexual, mas a mãe da outra aluna ficou escandalizada com a atitude da filha, até então desconhecida pela família. Entre a passividade de uma mãe e a escandalização da outra, a postura da orientadora educacional foi de uma simplicidade: registrou tudo o que as mães disseram, depois leu o regimento da escola em relação aos direitos e deveres dos alunos e dos responsáveis e, após leitura dos relatos, pediu que os responsáveis assinassem e orientassem as suas filhas, evitando-se reincidências para a situação e em favor do bom andamento da atividade escolar.

Observando os registros da prática de projetos, o assunto homossexualismo foi trabalhado nas aulas de filosofia, língua portuguesa, história e como pesquisa na disciplina Iniciação Científica e em Sociologia. Apenas um professor destacou que “jamais iria fazer apologia aos gays e aos bandidos” em suas aulas. Os demais professores preferem cuidar dos assuntos previstos em seus planos anuais e deixar para a orientação educacional esse tratamento de orientação sexual.

Monserrat Moreno, (1999, p. 16-17) afirma que na adolescência a sexualidade pode parecer confusa, mas nesse período da vida humana, “meninas e meninos já sabem muito bem qual é a sua identidade sexual e qual é o papel que, como tais, lhes corresponde, ainda que não tenham muito claro o alcance e o significado deste conceito, assim como de tantos outros. (MORENO, 1999, p. 16-17). Embora não concorde plenamente com esse pensamento, talvez a escola ainda precise de maior compreensão do alcance e significado de seu papel para com a fase adolescente em situações de homossexualismo e como trabalhar isso no currículo.

Sabe-se que o assunto homossexualismo tem abrangência mundial, mas é evidente na realidade local das escolas. Na construção e desenvolvimento das atividades curriculares é importante pelo menos pensar sobre o que determinam as proibições e as permissões na relação homem-mulher na escola, além de refletir se a escola tem condições de olhar a realidade local dos sujeitos da aprendizagem com justiça, como recomendam os princípios básicos de liberdade e responsabilidade social, prescritos inclusive na Proposta Pedagógica da escola.

SITUAÇÃO 2 – Ainda na Escola MDB, observa-se em destaque a diversidade étnica e cultural dos estudantes nas salas de aulas. Essa escola localiza-se no bairro 13 de Setembro, um bairro que converge o acesso como única escola que oferta o ensino médio na redondeza e que, por isso, acolhe alunos oriundos de escolas do ensino fundamental, localizadas nos bairros adjacentes Raiar do Sol, Bela Vista, São Vicente, Calungá, Caetano Prestes (Beiral), Cidade Nova e dos Bairros do Município do Cantá, que se localizam logo após a ponte que atravessa o Rio Branco (rio que faz divisa entre o Município de Boa Vista e o município Cantá) especialmente o bairro Santa Cecília, Comunidades Indígenas e adjacências.

Essa diversidade étnica é também linguística e destaca, a diversidade das origens nativas. Nos três turnos de funcionamento da escola se pode perceber a presença, maior, de jovens naturais de Boa Vista/Roraima, mas também a presença de jovens de outros estados do

Brasil e, em maior número, do Maranhão, depois do Pará, Amazonas, Paraná e Rio Grande do Sul, além da presença de estudantes indígenas das etnias Macuxi⁵³, Wapixana⁵⁴ e Sanumá⁵⁵.

Os jovens indígenas cumprem os estudos normais junto com os demais alunos, e apesar de algumas dificuldades linguísticas, apresentavam resultados satisfatórios no aprendizado. Alguns bem tímidos, pouco perguntavam e preferiam tirar suas dúvidas diretamente com os professores. Um jovem Sanumá, cumpria os estudos com maior dificuldade, pois a cada dois meses, ele acompanhava as viagens da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) em Roraima, na função de tradutor linguístico entre os indígenas e os trabalhadores da FUNASA. Por causa disso, foi reprovado por dois anos consecutivos, as faltas ultrapassaram os limites legais previstos. Chama atenção o fato desse jovem dominar seis línguas indígenas e mais a língua portuguesa e de, algumas vezes, entrar na sala de aula alcoolizado.

Existe também a presença de estudantes de origem nacional venezuelana falando espanhol e português fluentemente e jovens guianenses falando inglês, embora esse diferencial étnico e linguístico diversificado seja menor. Apesar disso, o tratamento das aulas era comum e igual para todos. Essa realidade lembra o que destaca Arroyo (2011, p.138-139) em relação ao currículo confirmando

ausência seletiva dos sujeitos sociais, étnico-raciais, de gênero, dos campos e das periferias [...] da maioria dos coletivos sociais como atores na diversidade dos campos da vida social, política, econômica, cultural e intelectual”. Essa ausência coincide com a falta de reconhecimento das culturas presentes na escola. Esse problema toca em cheio o currículo e a formação docente, pois pertencemos a uma tradição de política e cultura extremamente segregadora dos coletivos humanos. De um lado os poucos autodefinidos como racionais, cultos, civilizados, cidadãos curtidos na ética do esforço e do trabalho [...] de outro lado a maioria, os Outros, inferiorizados como irracionais, primitivos [...] os coletivos indígenas, negros, pobres [...] subcidadãos. (ARROYO, 2011, p.138-139)

Entender a tensa história de ocultamento da realidade dos coletivos jovens estudando na escolas e, reconhecendo que o currículo deva perceber e conceber a realidade e o perfil social dos alunos, a linguagem, as relações interpessoais e culturais, as dificuldades dos estrangeiros e a história desses sujeitos e de suas origens, conduz pensar que exista um “poder

⁵³ CIDR, (1989) Os Macuxi são originários da bacia do Orinoco que migraram em pequenas levas, por causa das guerras intertribais, depois pelo enfrentamento com os espanhóis e atingiram o rio Branco [principal Rio que banha Boa Vista, capital de Roraima].

⁵⁴ CIDR, (1989) Os Wapixana são do grupo linguístico Aruak. No passado, com a chegada dos Karibs, e em especial dos Makuxi, tiveram que defender seu território bravamente, todavia, após várias guerras com os Makuxi, foram derrotados, empurrados para outras áreas da região e, os submetidos tiveram que assumir vários traços culturais dos Makuxi.

⁵⁵ Grupo indígena ramificado do grupo indígena Yanomami.

em comando” que reprime nos currículos essa presença, ou faz “vistas-grossas” para esses coletivos que poderia ser um diferencial importante a ser considerado tanto no enriquecimento curricular como na formação dos docentes.

Na escola MDB, o ensino da língua estrangeira inglesa é obrigatório no curso técnico profissionalizante em Gestão e Administração de Empresas e a Língua Espanhola nas primeiras séries do ensino médio, conforme a Resolução CEE/RR nº 01/07 que dispõe e normatizam sobre o ensino de Língua Espanhola no Brasil e em Roraima (RORAIMA/SEED/ACRE, 2007). Todavia, embora as línguas maternas sejam garantidas nas escolas indígenas⁵⁶ de Roraima, na escola MDB, face a existência de alunos indígenas, não são contempladas em nenhum momento do currículo da escola.

Contudo, o visitar a escola AS, pode-se perceber a existência de alunos de diferentes origens e etnias ali, também, estudando. A surpresa foi encontrar funcionando na escola, um currículo diferenciado, com oficinas e aulas em língua Macuxi, no ano letivo de 2014. Devido a transferência dos professores de língua materna indígena da escola, envolvidos na atividade curricular, em 2015, esse projeto estava parado.

A natureza multicultural percebida na constituição populacional do estado de Roraima reflete na diversidade cultural e étnica dos sujeitos na realidade escolar. Os dados do censo escolar indicam que 19.900 estudantes estão no Ensino Médio, destes 14.700 estudam em Boa Vista e declaram-se de “raça e cor”⁵⁷ Branca - 1.513 estudantes; Preta – 91; Parda - 6.478; Amarela - 16, Indígena - 1.260 e, 9.642, Não-declarada. (MEC/INEP/DEED, 2013). Sem entrar no mérito do ato da pessoa se identificar ou não, ato este complexo como complexa é a etnicidade na fronteira (BAINES, 2004), os dados estariam a confirmar a diversidade étnica dos estudantes e não muito distante está a diversidade étnica dos educadores.

É fácil encontrar crianças, jovens e adultos de diversas etnias estudando nas escolas urbanas e comprovadamente percebido nesse trabalho, nas escolas AL, AS e MDB. Embora essa pesquisa não dê conta do contexto diversificado decorrente das relações fronteiriças, ressalta-se que também são encontrados nas escolas de Boa Vista, estudantes oriundos de famílias de nacionalidade venezuelana e guianense.

⁵⁶ Conforme a Resolução CEE/RR nº 41/03 que estabelece normas sobre criação e funcionamento da Escola Estadual Indígena, autorização e reconhecimento de cursos, no âmbito da Educação Básica no estado de Roraima e a Resolução CEE/RR Nº. 06, de 10 de abril de 2012 que aprova o Regimento Unificado para as Escolas Indígenas do Sistema Estadual de Ensino de Roraima.

⁵⁷ Nomenclatura própria do MEC/INEP/DEED.

A realidade multicultural dos estudantes evidencia encontros interculturais significativos. Há que pensar, com maior amplitude, o sujeito que se pretende educar com o currículo diversificado. As fronteiras dos conhecimentos voltados para uma nação que comporta em si sujeitos de outras nações, credos, etnias “representam muito mais do que uma mera divisão e unificação dos pontos diversos; vão além do limite geográfico” (DA SILVA, Z.R, 2010:212). É no movimento cultural, onde as relações se formam e se deformam, que a fronteira do currículo diversificado se rompe em relação ao prescrito como Base Nacional Comum, para se fazerem completas.

Convém destacar que, nas andanças nas escolas AL, AS e MDB, ouviu-se experiências de alguns docentes que trabalharam em escola nas fronteiras Brasil-Venezuela-Guiana, e que participavam de atividades de intercâmbio educacional entre docentes e estudantes envolvendo as cidades-gêmeas Pacaraima (Brasil) e Santa Elena de Uairém (Venezuela); Bonfim (Brasil) e Letthem (Guiana) onde as atividades pedagógicas são planejadas integradas pelas escolas e docentes com ênfase ao ensino das línguas nacionais dos referidos países e como intercâmbio entre docentes e estudantes dessas duas fronteiras.

Apesar da complexidade do currículo para com as diversidades humanas, não se pode abrir mão dos direitos humanos e o respeito a cultura e modo de viver de cada um e, de acordo com Esteban, (2006, p. 162) não se pode vincular a conquista desse direito “a que todos façam o mesmo percurso de aprendizagem, à existência de um currículo único e à produção de resultados idênticos” mas que o currículo considere as realidades dessas diversidades, pois, é importante “perceber que um contexto multicultural os direitos humanos são permeáveis e carecem de equilíbrio e justiça” (KROTZ, 2008) e que, a existência da diversidade dos estudantes confirma a essencialidade que deve primar o currículo em escolas de Roraima.

4.2.1.2 O tempo, a qualidade das aulas e permanência do aluno na sala de aula.

As próximas situações versam sobre quanto tempo deve estudar o aluno para ter os conhecimentos necessários para ter êxito? Quais conhecimento deve ele aprender para ter êxito na vida? Ao tocar nessas questões, as reclamações do professores são inúmeras em relação a pouca importância que os alunos têm dado aos estudos e o não-domínio suficiente para concorrer para acesso à universidade ou a um emprego, e que isso também tem provocado desestímulo ao professor da educação básica.

Observa-se alguns condicionantes próprios da estrutura e funcionamento do processo de ensino, também interpostos às práticas curriculares dos professores como *o tempo e a qualidade das aulas em relação a permanência do aluno na sala de aula* e as condições

técnicas e pedagógicas para ocupar um cargo-função a frente do trabalho pedagógico e administrativo curricular.

SITUAÇÃO 3 - Em reunião na escola AS, a gestão escolar coloca para os presentes um problema complicado: a liberação dos alunos fora do tempo previsto de 60 minutos das aulas, e que estes alunos estariam a “passear e perturbar a ordem na escola”. Os gestores foram cuidadosos no trato do assunto, dada a complexidade e conflitos que o assunto gerava. Alguns professores reclamavam que foram compelidos sobre o referido problema, em outras ocasiões.

Os posicionamentos um tanto “calorosos” e incisivos mostram as dificuldades da escola para lidar com as seguintes questões apontadas na pelos professores:

- a) Que fazer com alunos que estão na sala de aula, mas não conseguem por alguma razão, efetivar os estudos e terminam atrapalhando o curso das aulas previstas?
- b) Que dizer aos alunos que conseguem ficar durante as aulas e se queixam não só da agitação dos vários colegas, mas da falta de habilidade de alguns docentes para lidar com as provocações dos alunos, que as aulas são “chatas e cansativas”?
- c) Que fazer, em relação aos alunos hábeis que desenvolvem bem mais rápidos que os demais colegas, as atividades enunciadas pelo professor e que depois ficam sem “nada para fazer” enquanto o professor acompanha os demais menos rápidos e com dificuldades de aprendizado?
- d) Como desenvolver a ação pedagógica escolar com a ausência de profissionais para a coordenação pedagógica, para o acompanhamento e orientação ao professor sobre as dificuldades didáticas?
- e) Como ensinar numa estrutura física escolar que não comporta com eficiência a estadia dos alunos na sala de aula e não dispõe de outros ambientes que poderiam proporcionar e amparar paralelamente o professor nas atividades curriculares por ele desenvolvidas?
- f) Como administrar uma escola com condições logística e de recursos humanos mínimos, além do sentimento de “impotência” diante da ausência de política pública efetiva do governo, que refletem nos problemas pedagógicos e no processo do ensino?

São questões de demorada discussão e até desabafos, durante a reunião, algumas medidas foram apontadas e depois acatadas como possíveis soluções, segundo aquilo que os professores e os demais profissionais da escola, dentro das condições que a escola se encontrava, podiam deliberar. A postura do gestor, aponta capacidade de síntese e busca soluções junto ao presentes e foi de grande valor, para algumas possíveis soluções.

Propunham-se maior qualidade e rigor nas avaliações e nas provas aplicadas aos alunos; que fosse efetivada as transferências compulsórias para alunos que não queriam estudar; que do início ao término das aulas, houvesse mais controle e acompanhamento pedagógico. Mas questões importantes, ficaram sem solução pois, a administração de recursos humanos e logística é responsabilidade do governo estadual.

Houve um “aquietamento” parcial, com uma potencial rebeldia a explodir a qualquer nova situação que tocasse nos brios de cada interesse ali presente. Talvez por conta

do momento de greve, não se deu atenção mais pontual para os assuntos, efetivamente pedagógico curricular que as questões exigiam, principalmente em relação as formas metodológicas que poderiam ser pensadas e utilizadas como possíveis soluções e, inclusive, assumidas na proposta curricular da escola que, segundo a coordenação pedagógica escolar, estava sendo construída.

A complexidade aumenta quando os pressupostos teóricos e filosóficos que orientam a prática do desenvolvimento curricular, são entendidos como discursos competentes e que nada têm a ver com a realidade da escola. Presume-se que, em muitas situações, não há clareza dos fundamentos teórico-pedagógicos “sobre o tempo e a qualidade das aulas em relação a permanência do aluno na sala de aula” e como isso poderia ser concebido e tratado pedagogicamente no currículo.

Toda essa realidade participa da cultura escolar como já afirmou Viñao Frago (2000a, p. 100) a “caixa preta” da historiografia educacional que participa historicamente nas relações dos sujeitos do currículo. Nessa caixa a realidade das escolas é muito mais complexa e conflitante. O dia-a-dia no chão da escola é pura articulação de tempos, aulas, metodologias, conteúdos, avaliações, encontros pedagógicos e administrativos nem sempre frutíferos mas, necessários.

SITUAÇÃO 4 – Na linha do desempenho de papéis dos sujeitos do currículo, de acordo como a função que cada cargo demanda dentro de uma escola estão também condicionantes e complexidades que vão desde a qualificação do profissional para o desempenho do serviço até as condições psicossociais para realizá-lo. Aos profissionais da educação, nas escolas AL, AS e MDB as condições dadas para o serviço de acompanhamento e apoio ao docente no desenvolvimento das atividades curriculares planejadas, nem sempre está à altura do que isso precisa. O exemplo a seguir pode ajudar na compreensão dessa situação observada na escola AL.

No desenvolvimento de uma interessante atividade de um projeto didático da disciplina “y”, apenas com os alunos das segundas séries do ensino médio, os alunos foram reunidos no auditório da escola, no mesmo horário e arrumados em grupos, a fim de que estes fossem desafiados a apresentarem soluções para alguns problemas da disciplina, indicados em tela, ao vivo pelo professor, seguido de avaliação e pontuação dos acertos adquiridos pelos grupos de estudantes.

Ao comando do professor os desafio eram apresentados aos alunos e estes dentro de um tempo previsto procuram rapidamente responder. Haviam, mais ou menos, 120 alunos

na responsabilidade daquele professor. A atividade era disciplinar e avaliativa e chamou atenção as dificuldades do professor para manusear os recursos audiovisuais disponibilizados e ao mesmo tempo controlar, acomodar e assistir aos estudantes ali presentes. Muitos deles estavam em pé, entre outros, melhores acomodados, com pouca climatização, a agitação deles aumentava. Em princípio, a impressão era que estava faltando: organização e apoio pedagógico.

Alguns alunos entrevistados sobre a atividade da qual estavam participando falaram que gostavam muito e era bom porque eles tinham muitas dificuldades no conteúdo da disciplina “y”, e que, em grupo e daquela forma, tinham maiores condições de solucionar suas dificuldades e também garantir aprovação. Em conversa com a equipe de coordenação pedagógica, se ouviu o lamento que, dado o grande porte e tamanho da escola e a grande quantidade de serviço para poucos profissionais que ali estavam, ficava inviável dar assistência a todas as atividades curriculares desempenhadas por cada professor. Mas garantiam que havia para cada atividade um planejamento e articulação da parte dos professores.

Vitor Paro (2011, p.133), chama atenção para a “necessidade de políticas públicas voltadas ao currículo e a importância da formação de indivíduos que não fossem meros acúmulos de conhecimento, mas que soubessem refletir sobre o que é ensinado e aprendido”. O grande desejo do professor é que seu alunos aprendam, obviamente, mas o aprendizado não é responsabilidade unicamente sua.

A escola está para o aluno, mas também para o professor que precisa de apoio para desenvolver suas atividades curriculares pois, habilidades e criatividade não lhe faltam. Enquanto isso não acontece, o professor “se rebola” para cumprir o básico das exigências quantificadas em notas e conceitos adquiridos pelos alunos. Fortalecer as críticas e reivindicações em favor da melhoria do acompanhamento e apoio as atividades curriculares desempenhadas com esforço pelos professores nas escolas é o mínimo esperado.

SITUAÇÃO E – Na mesma linha, porém em outra dimensão da exigência para o desempenho das funções, a situação observado na escola MDB, mais que só o domínio pedagógico está domínio das questões educacionais em condições de direitos sociais tanto dos estudantes como dos funcionários. Curiosamente, estava na escola um a mãe de uma aluna, com um mandado judicial para cumprimento de “avanço de estudos”⁵⁸, em razão de aprovação de

⁵⁸ Ser aprovado em vestibulares é uma prerrogativa do aluno mas de poder cursar o ensino superior, depende, necessariamente, de ter concluído a educação básica. Em geral, o aluno nessa situação busca o recurso jurídico para solicitar da escola o direito chamado “avanço dos estudos” (RORAIMA, 2011).

aluno em exame vestibular para um curso superior. Esse, entre outros, é um direito previsto nas normas legais da educação estadual que, segundo a coordenadora, muito interfere no desenvolvimento das atividades curriculares na escola.

Quando o aluno solicita o “avanço de estudo”, toda uma estrutura organizativa se faz exigente, na demanda das atividades curriculares da escola, sobrecarregando o serviço de uma coordenação pedagógica e do docente, já tão atribulados em suas funções. Trata-se de pensar, articular e aplicar, de modo responsável, aquilo que a determinação de um juiz interpõe para o avanço de estudos, em tempo exíguo de cinco dias, para uma estudante que, ainda não estudou alguns conteúdos obrigatórios do currículo escolar normal.

A situação é complexa para a estudante e para a escola, haja vista que, envolve questões jurídicas, planos pedagógicos, prazos para o cumprimento de horas e dias letivos, conteúdos básicos e média quantitativa mínima para aprovação. Mas, se de um lado está a exigência de cumprimentos mínimos de ensino e aprendizagem, de outro está a capacidade do sujeito para ser aprovado em vestibulares, mesmo não cumprindo os mínimos exigidos pela escolarização básica.

Conversando com alguns professores a respeito do “avanço de estudos” falava-se o seguinte: se existe uma orientação curricular prevista a ser cumprida, em um tempo hábil e igualmente para todos, o avanço altera essa orientação e rompe com os prazos e conhecimentos básicos a serem cursados na íntegra. Diz-se que o avanço de estudos é um jeitinho para burlar o cumprimento total do currículo da educação básica e apressar o acesso à universidade. Considera-se para a situação, tanto a decisão judicial como o processo do avanço de estudos, antiéticos.

Na perspectiva da ética nos atos da escola, em relação aos direitos educacionais e sociais do alunos, L. Camargo (2013, p.05) afirma que muitos dos atos refletem uma sociedade que vive a dar jeitinho para conseguir solucionar seus problemas, afetando a moralidade curricular.

Trata-se de uma antiga controvérsia, bastante polêmica, visto que envolve jogos de interesses, bem como questões ideológicas mais amplas. Em tempos de crise: da educação, de civilização, dos valores éticos e dos direitos humanos, refletir sobre elas se faz necessário, especialmente quando se reconhece a existência no Brasil de uma cultura da transgressão. (CAMARGO, L. 2013, p.05)

Para o docente “c”, “a sensação é de que todos estão “agindo de forma negligente” referindo-se ao programa curricular, quando ele como docente se vê, “praticamente obrigado,

a aprovar alunos nessas condições, enquanto tantos outros são reprovados por tão pouco, mesmo estudando o ano letivo inteiro, para obterem sua escolaridade”. Além disso, se observa que não existe um tratamento curricular que dê conta desse aspecto jurídico, na qual o aluno se enquadra e, nem profissional qualificado em direito educacional que possa refletir e apresentar soluções coerentes para essas questões.

Enquanto isso, a coordenadora “z”, relata que, para casos assim, a solução que toma, por precaução, é a de “solicitar a compreensão e ajuda dos professores na elaboração e correção dos exames”. Dispõe aos alunos uma lista de conteúdos para estudar e fazer provas de todas as disciplinas, num prazo rigoroso determinado pela justiça (05 a 15 dias úteis). Os assuntos equivalem ao conteúdo do ano letivo corrente inteiro e, se aprovados, recebem o certificado de conclusão do ensino médio, podendo dar prosseguimento aos estudos em nível superior.

O que se discute para essas situações é a complexidade curricular que a dinâmica do dia-a-dia da escola exige e que, a responsabilidade é pluridimensional, pois permeia a organização, articulação e desenvolvimento curricular, mas que tem pesado arduamente, sobre os ombros dos sujeitos da escola, especialmente, professores e coordenadores pedagógicos os maiores fardos.

As escolas apresentam em seus quadros de profissionais lacunas tanto na formação e qualificação dos funcionários para o desempenhos das suas funções como na ausência do próprio serviço. Nas três escolas faltam coordenadores pedagógicos, assistentes de alunos e pessoal do apoio operacional pedagógico qualificados pedagógica, jurídica e em administração focalizadas no âmbito e realidade das escolas.

No giro curricular, isto compreende os sujeitos do currículo associado a logística de recursos humanos e materiais qualificados e em maior número para atender a demanda do serviço escolar; estão os modos da escola pensar as estratégias para resolver seus problemas e nisto o fundamento pedagógico, jurídico e administrativo de pessoas são imprescindíveis.

4.2.1.3 A complexidade e o dinamismo curricular frente a situações eventuais e de luta por direitos: greve dos professores estaduais de Roraima - 2015

No Brasil, a escolarização é mantida como obrigação do poder público. Contempla .obrigatoriamente as crianças e adolescente em idade de seis anos aos quatorze e no ensino médio a adolescentes e jovens dos quinze aos dezoito (BRASIL, DCNs 2010 e 2012). No percurso regular dos estudos são treze anos para a educação básica, se não interrompidos. Entretanto, é muito comum pequenas e grandes intervenções no programa curricular das escolas

por razões diversas que vão, desde catástrofes e tragédias ambientais e sociais à falta de profissionais para o trabalho efetivo, inoperância das políticas de governo, inadequação predial da escola, manifestações sociais, greves etc.

Por ocasião do trabalho de campo dessa pesquisa e na oportunidade das observações, nas três escolas campo ocorreu um fato em comum que, dentre outras situações, esta não poderia deixar de ser mencionada, pelo fato de afetar o curso normal do currículo escolar, por duas vezes consecutivas. Trata-se da deflagração de duas greve dos trabalhadores em educação, só no ano letivo de 2015.

É importante, antes, esclarecer, que esse trabalho não fará adesão aos argumentos e justificativas, ainda que justas, a greve do professores, e que toda essa contextualização se faz com a intenção de exemplificar a complexidade e necessária flexibilidade do currículo escolar frente as experiências e eventos de reivindicação social como as greves. Portanto, destacam-se algumas considerações e depois algumas reflexões importantes.

SITUAÇÃO F – A greve dos trabalhadores em educação, segundo o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Roraima - SINTER, foi deflagrada, no início do ano letivo e em julho de 2015, pelas mesmas razões: o não cumprimento de acordos firmados nas greves anteriores, especialmente, pela valorização do magistério, enquadramentos em planos de carreira em cumprimentos da lei do servidor de Roraima, equiparações e atualização do piso salarial no Estado, pagamentos de progressões por titulação e tempo de serviço aos profissionais da educação, qualidade de trabalho, do processo de ensino e aprendizagem e do funcionamento das escolas.

A greve, de modo geral, não é benéfica para a sociedade por ela afetada. Em se tratando de greve em educação, essa afetação se estende a todos os sujeitos da escola e também a sociedade, uma vez que uma considerável parcela dessa sociedade está na sala de aula estudando. Vale aqui revelar que, esse afetamento, em 2015, foi tão importante para a história da luta dos professores da rede de ensino estadual indígena e não-indígena e, conseqüentemente, para algumas reflexões sobre o desenvolvimento curricular nesse trabalho.

Historicamente, as duas greves deflagradas em 2015, pelos professores estaduais de Roraima, tem características bem diferenciadas das outras já realizadas no estado de Roraima, em educação, quanto ao envolvimento social e a participação popular. Pela primeira vez, professores das escolas indígenas de diversas etnias e moradores de comunidades indígenas

inteiras e de Boa Vista (pais, alunos, tuxauas) aderiram, sem hesitar, à greve dirigida pelo SINTER.

No começo do ano letivo de 2015, o atual e novo governo de Roraima⁵⁹ adiou o início das aulas por trinta dias, devido a falta do serviço de limpeza, falta de merenda escolar, material didático e de recursos humanos suficientes para o funcionamento das escolas, que coincidiu com a primeira greve do trabalhadores em educação e com o ano da aprovação do Plano Estadual da Educação de Roraima pela Assembléia Legislativa Estadual e pela então governadora Suely Campos.

Figura nº. 29. Imagens da Greve dos Professores/RR – 2015.



Fonte: Arquivo Aracy Andrade, 2015.

As aulas iniciaram em março e foram até junho de 2015. Se sentindo vilipendiados nos acordos firmados com o governo estadual, os educadores decidem deflagrar a segunda greve. Dessa vez com a participação dos professores da rede estadual indígenas e não-indígena,

⁵⁹ O estado de Roraima é governado pela Sra. Suely Campos, esposa do ex-governador Neudo Campos, que, impedido de concorrer às eleições do pleito de 2014, por ser considerado "ficha suja", a indicou como candidata substituta que, com a maioria do voto popular, a elegeu.

organizações e conselhos indigenistas, associação de bairros de Boa Vista e das organizações dos estudantes de Roraima. Literalmente, o povo na praça! Reunindo os dias de paralisação no início do ano e os mais de 50 dias letivos da última greve, o currículo está deveras afetado. Que fazer numa situação dessas?

Com a greve e sem poder encontrar os professores no desenvolvimento normal de suas atividades docentes, especialmente nas escolas-campo dessa pesquisa, restou a possibilidade e oportunidade de ir e estar junto a eles na praça do Centro Cívico de Boa Vista, participando de algumas atividades da última greve. Nisto, algumas argumentações do ponto de vista dos professores grevistas, muitíssimo interessantes, precisam ser mencionadas no tocante ao cumprimento das atividades curriculares quando das greves. Uma riqueza de aprendizagem sobre cidadania e luta por direitos humanos.

Uma dessas argumentações reflete a fala de um dos líderes dos professores indígenas, caso o governo estadual não cumprisse os acordos, dizia ele que ninguém voltaria para suas comunidades e nem haveriam aulas em suas escolas. *“Ficaremos na praça o tempo que for necessário. Traremos comida e nossas crianças e jovens, as aulas de cidadania serão realizadas aqui mesmo na praça.”* Diante disso e pensando no desenvolvimento do currículo, se perguntou a alguns professores grevistas, o que pensavam dessa afirmação? Entre tantos argumentos consistentes, um é interessante relatar.

Para o professor F, M da escola MDB, o currículo está na praça, está na greve, e quem está a “grevar” são pessoas, são cidadãos. “A greve e os temas, os conteúdos e a experiência da greve podem ser considerados como currículo trabalhado, aulas diferenciadas, como exercício da cidadania”. Insistindo no aprofundamento da situação, ao mesmo professor, se perguntou: O que na greve pode ser considerado para que o aluno adquira essa cidadania? Existe alguma possibilidade de aprendizagem aos alunos que, de algum modo, estão também grevando?

no início da greve, em relação a reposição de aulas, surgiu a proposta em trabalhar isso como a parte diversificada do currículo, porque na formação do cidadão, preconizada pela CF/88 e reafirmada pela LDB 9394/96 para se formar uma sociedade democrática, a sociedade tem que ser habilitada como cidadã, pessoas crítica que vão participar ativamente nas soluções dos problemas seja nacional, local ou global. Na questão da greve, ela trata dos direitos sociais em educação, mas pode também se estender a saúde, segurança pública, que envolve diretamente na vida das pessoas, do cidadão. A greve pode ser, inclusive, considerada como um conteúdo diversificado e como atividade da Política, Ética, Sociologia, Filosofia, História, Antropologia, Geografia. São disciplinas que podem perfeitamente contribuir na abordagem do tema greve e a participação efetiva, que seria o trabalho do teórico e na prática a convivência do que é uma greve na luta por direitos. (...) principalmente para a

sociedade compreender os problemas da sociedade estadual e local. (Professor F.M, durante a greve em 15.09.2015)

A referência do professor sobre a greve e o conhecimento que dela pode depreender é de um currículo socialmente construído e reflexionado. Corroborando suas falas, os conteúdos e também a experiência vivenciada e aprendida nesses espaços de luta social por direitos valem tanto quanto as aulas no espaço das salas de aula na escola. O que difere é a metodologia e a experimentação da teoria na prática. Há que se habilitar cidadãos e nisto a greve pode ser um contexto, entre tantos outros, embora complexo e conflituoso, a ser experimentado.

Observa-se que, da perspectiva do professor grevista, o currículo é teoria e prática a ser experimentada no seio das atividades e eventos sociais. Não há uma dicotomia entre esses dois termos no currículo: teoria e prática são atividades de um mesmo processo de ensino e de aprendizagem, senão ao mesmo tempo, pelo menos, em concomitância. Infelizmente, esse entendimento tem sido distorcido, em achar que “teoria é enrolação e o que vale mesmo é a prática”. Reflexos da ignorância.

Na realidade, a complexidade do currículo percebida no dia-a-dia da atividade escolar é muito dinâmica e, nisto, não há rigor ou inflexibilidades que se sustentem. Cada situação aqui mencionada proclama inferências de que a “gravitação curricular” é pela sua própria natureza cultural e humana jamais será uma atividade sem eventos súbitos, sem novidades incômodas e luta, disputa, acirramento de ideias e, associado a isso está o conhecimento, o conteúdo, a metodologia, as formas de verificação do conhecimento processado. E nisto, a tarefa também complexa de escolher, como Goodson, (2008), quais conhecimentos são culturalmente válidos a serem considerados no currículo, com qual ideologia e metodologia.

4.2.2. Dos dados coletados

Os dados coletados foram obtidos via questionários com perguntas semi-estruturadas e abertas. Dos setenta e cinco questionários distribuídos, apenas cinquenta e dois foram respondidos e participam desse levantamento. Dos entrevistados 19 (dezenove) são professores da escola AL, 10 (dez) da escola AS e 23 (vinte e três) da escola MDB. Sendo 20 professores e 32 professoras. Todos os entrevistados tem formação em nível superior e trabalham as disciplinas respectivas a sua formação, representadas no quadro a seguir.

Figura 30. Quadro: Quantitativo de professores respondentes do questionários por disciplina e por escola em junho, julho e agosto de 2015.

Disciplinas	Quantitativo de professores por disciplina e por escola			TOTAL
	AL	AS	MDB	
Lingua Portuguesa	04	04	03	11
Lingua Estrangeira - Espanhol	02	01	02	05
Artes	0	0	0	0
Educação Física	0	0	0	0
Matemática	02	01	04	07
Biologia	03	01	03	07
Física	01	01	01	03
Química	01	01	02	04
História	01	0	01	02
Geografia	02	01	04	07
Filosofia	02	0	0	02
Sociologia	01	0	0	01
Iniciação Científica	0	0	01	01
Pedagogia	0	0	02	02
TOTAL POR ESCOLA E GERAL	19	10	23	52

Fonte: Produzido por Aracy Andrade conforme dados coletado em junho/junho de 2015 nas escolas AL, AS, MDB.

A primeira questão “O que sabe sobre currículo em educação?”, obtém respostas que lembram os estudos e teorias, segundo as quais o currículo pode ser dimensionado, o que permitiu um agrupamento dessas respostas, por semelhança conceitual, visão ou perspectiva teórica curricular, dispostas no quadro a seguir contendo o grupo de respostas (GR), as respostas dadas pelos professores e paralelamente identificadas, segundo algumas perspectivas e estudos sobre currículo.

Segundo esse agrupamento das respostas, percebe-se que as concepções de currículo dos professores não é a mesma e nem seguem a mesma orientação que a LDB (1996) preconiza e determina; suas respostas exprimem outras concepções de tendência pedagógica, inclusive aquelas que já se mencionou em capítulos anteriores.

De algum modo, o agrupamento das repostas possibilita a retomada do fundamento teórico as perspectivas dos estudos de Eisner e Vallance (1974), de Sacristán (2000), Pacheco (2001), Goodson (2008) Arroyo (2011), Saviani (2004) e Libaneo (2001).

Figura 31. Quadro: Definições e concepções dos docentes sobre currículo/Perspectivas teóricas e estudos sobre currículo.

GR	RESPOSTAS DOS PROFESSORES INTEGRADAS AS TRÊS ESCOLAS.	PERSPECTIVAS TEÓRICAS E ESTUDOS.
GRUPO DE RESPOSTAS =	É o documento que contém o norteamento de um projeto de educação que tem uma base comum de conteúdos e deve ser adaptado para o contexto interdisciplinar do aluno; é um instrumento que vai direcionar a base da formação que iremos oferecer aos alunos; são normas que visam nortear as escolas e por sua vez, o professor, no desenvolvimento de suas propostas pedagógicas.	Toma como referência a concepção do currículo oficial prescrito como Base Nacional e Parte diversificada – LDB 9394/96.
GRUPO DE RESPOSTAS B	É uma seleção cultural de determinados conhecimentos e práticas de ensino-aprendizagem de forma sistematizada e garantida aos alunos; é instrumento político que deve nortear o processo educacional com diversas atitudes e valores; um referencial que deve ser seguido pelas escolas; deve ser um espelho da realidade do ensino no Estado; são as orientações da base nacional que respeita e valoriza os aspectos regionais, assim como, a proposta adotada pela escola.	Currículo centrado nos processos cognitivos de interesse social e solução de problemas da própria realidade curricular das escolas – Estudos de Vallance e Eisner (1974).
GRUPO DE RESPOSTAS =	O currículo constitui o elemento central do projeto pedagógico viabilizando o processo de ensino aprendizagem; é um projeto que determina os objetivos da educação escolar para serem alcançados através de um plano de ação que seja adequado a realidade da escola e depois, postos em prática através do planejamento pedagógico, com isso, sendo possível ensinar e avaliar da melhor maneira o ensino-aprendizado do aluno.	Currículo centrado no conteúdo das disciplinas, em função do racionalismo acadêmico e científico – Estudos de Vallance e Eisner (1974); Ivor Goodson (2008).
GRUPO DE RESPOSTA = D	Alça contemplar o desenvolvimento de todas as potencialidades, ou dimensões formativa dos sujeitos; um projeto que determina os objetivos da educação, buscando o desenvolvimento do potencial do aluno no âmbito escolar; é uma gama de conhecimentos que precisam ser adquiridos para que em um futuro o educando possa ser inserido no mercado de trabalho; meio de direcionar os alunos para o mercado; [...] que esporadicamente tem que ser revisto, sempre focando a realidade regional e local.	Currículo focalizado no aluno como forma de promoção individual e pessoal – Perspectiva de currículo segundo a crítica de Sacristán (2000) e Pacheco (2001).
GRUPO DE RESPOSTA = E	Uma diretriz, um norte; relação entre: saber e poder; representação e domínio; discurso e regulação; corporificação entre relações as sociais; integração dos conteúdos que devem ser ensinados na escola com a necessidade real da sociedade, em favor do tipo de cidadão que se quer; seleção cultural de conhecimentos e práticas de ensino-aprendizagem, procurando garantir aos educandos o direito a riqueza de conhecimentos e de cultura produzidos socialmente; orientações que vem contribuir na formação do cidadão, como um ser participante da sociedade, visto que o mesmo homem deve ser ativo na vida social e política.	Currículo como reconstrução social preocupado com a visão social, cultural e ideológica do ensino em relação aos contextos políticos e históricos – Estudos de Saviani (2004) e Arroyo (2011); Libâneo (2001).

Fonte: Produzido por Aracy Andrade conforme resposta dos professores das escola AL, AS e MDB/2015.

A resposta do professor (a), se vista individualmente, dá uma aparente falta de fio condutor curricular unificador do que se pensa e desenvolve como currículo em educação num processo de escolarização, por outro lado, no conjunto das respostas, se aponta a diversidade de entendimentos e perspectivas que os professores têm desse mesmo currículo.

Observa-se que a concepção e compreensão que os professores têm de currículo escolar, pode estar associada a sua formação política profissional, muito mais que pedagógica. Isso significa dizer que, a compreensão ideológica que o docente tem sobre as orientações curriculares refletem também sua prática, o processo de escolarização e o que pensa.

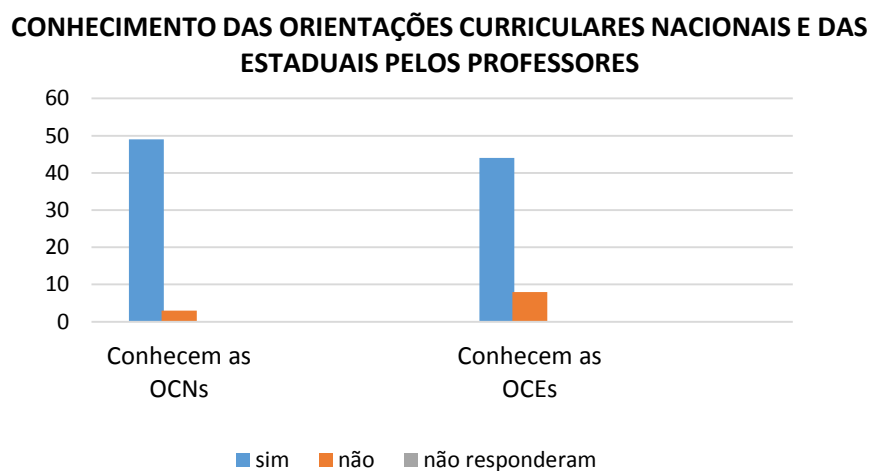
Contudo, a política pedagógica curricular deve compreender os dois lados porém, na condição coletiva, uma vez que, a escola é um espaço de relações múltiplas e dadas na coletividade, marcadas por algumas semelhanças na prática administrativa e por muitas diversidades na prática pedagógica. Isso aponta que, na cultura escolar coexistem concepções curriculares distintas e que, o aluno é quem deverá, reunir de forma inteligente essas diversidades de concepções e modos de desenvolver sua escolarização.

Outro dado em análise é que as repostas do grupo “B” e “E” superam a visão de currículo apenas como “matéria lecionada” (GOODSON, 2008) e as tradicionais listagens de conteúdo dadas nas condições institucionais representadas pelos grupos de respostas “A”, “C” e “D”. A realidade do currículo como cultura escolar “é uma opção cultural, mas de interação recíproca entre *aprendizagem de conteúdos* pelos alunos; condições *políticas, administrativas e institucionais* e concepções *teóricas e filosóficas*” (SACRISTÁN, 2000, P. 34;35). Ao modo de Saviani (1979) uma ação pedagógica intencional que, sendo crítica social dos conteúdos, instrumentaliza os sujeitos históricos, aptos a transformar a sociedade, sua cultura e a si próprio.

Focalizado no campo pedagógico, quando se pergunta sobre o conhecimento das orientações curriculares (questões 02 e 03 do questionário) pelos professores das três escolas, se estes “conhecem algumas orientações curriculares da educação nacional (OCNs) - MEC/BRASIL e orientações curriculares da educação estadual de Roraima (OCEs) - SEED/RR?”.

O gráfico nº 01 mostra, sobre as questões alguns dados curiosos desse conhecimentos das OCNs e das OCEs:

Figura 32 – Gráfico: Conhecimento das orientações curriculares nacionais e das estaduais pelos professores das escolas AL, AS e MDB - 2015.



Fonte: Aracy Andrade – Dados levantados entre os professores da escola AL, AS e MDB (2015).

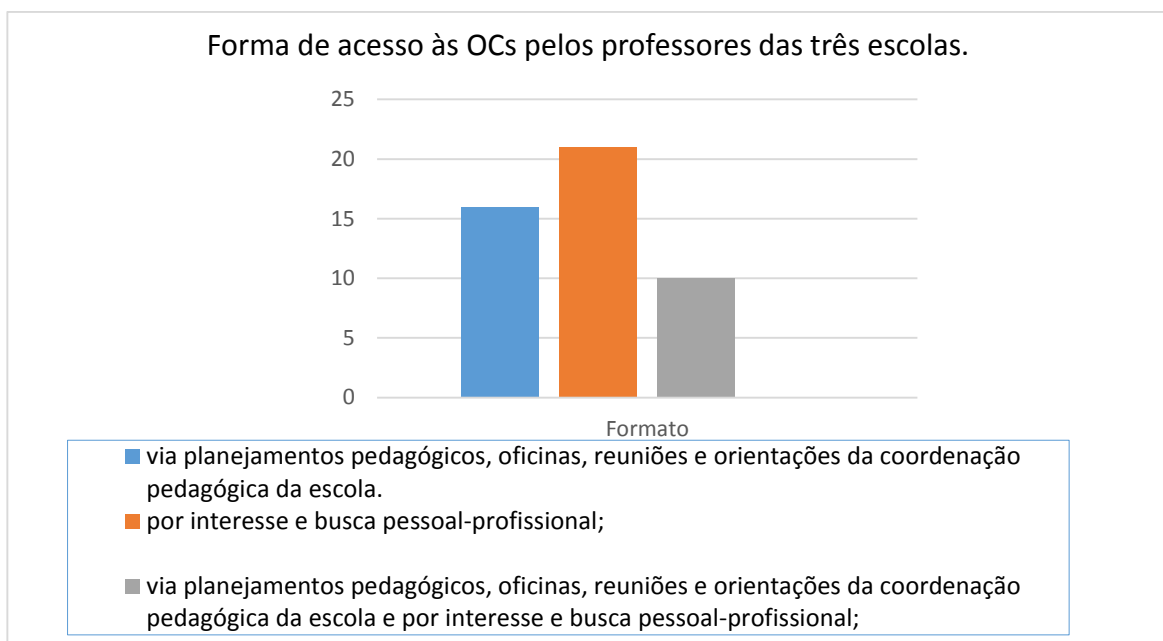
Quarenta e nove dos entrevistados dizem conhecer as orientações curriculares nacionais (OCNs) e três não as conhecem; enquanto quarenta e quatro dizem conhecer as orientações curriculares estaduais (OCEs) de Roraima, mas oito não as conhecem. Ainda que esses números não representem a visão do todo, pelo menos, em relação às três escolas desse trabalho, pode-se inferir que a maioria dos professores conhecem alguma orientação curricular nacional e estadual.

Entretanto, é, no mínimo curioso que existam professores que não conhecem essas orientações. Refletir porque alguns professores não as conhecem, induz para uma busca mais profunda, que venha elucidar o que ocorre para que o professor (a) não conheça as Orientações Curriculares Nacionais e Estaduais. Onde estaria o “x” dessa questão? Na formação profissional obtida ou na posição ideológica por ele assumida? Sob hipótese, observa-se também a situação de que algumas definições e orientações nem sempre representam o que concebe o sujeito professor consciente de sua prática, daí talvez o pouco caso pela OCNs e as OCEs.

Porém e mais intrigante é saber como o currículo pode estar sendo desenvolvido pelos professores que não conhecem essas orientações e no que baseiam suas práticas curriculares? De todo modo, as orientações curriculares são conhecidas da maioria dos professores e, com base nelas, as práticas curriculares são, geralmente, realizadas. As orientações curriculares nacionais orientam uma estrutura para a Base Nacional e a outra para a parte diversificada, deixando em aberto para que a comunidade selecione conhecimentos e metodologias a serem desenvolvidos no processo da escolarização.

As perguntas e as respostas analisadas a seguir reforçam essa constatação, pela forma de acesso de “como as orientações curriculares tem chegado até o professor”, e as respostas variam entre as três alternativas, listadas no gráfico:

Figura 33 – Gráfico: Forma de acesso às OCs, pelos professores das três escolas AL, AS e MDB – 2015.



Fonte: Aracy Andrade – Dados levantados entre os professores da escola AL, AS e MDB (2015).

A revelação de que os docentes têm acesso às orientações curriculares, em maior destaque, “*por interesse e busca pessoal-profissional*” não desqualifica as demais vias de acesso, sob responsabilidade institucional pedagógica. A importância disso é que, nas entrelinhas, denota a qualidade profissional do docente presentes nas três escolas e indica pistas de um currículo sendo desenvolvido, de forma bem mais consciente, em razão desse interesse profissional do educador. Presume-se ainda, que isso aponte um crédito à autonomia efetiva das escolas, tão abandonadas de participação e subjugadas aos mandos de gestões autoritárias.

O interesse do professor dá força ao que defendem Paulo Freire, Moacir Gadotti e Sérgio Guimarães (2008, p.31) sobre “o currículo como uma estrutura organizada e construída pelos sujeitos do ensino e da aprendizagem, numa visão participativa e democrática do processo educativo” pois, os indivíduos são tantos produtores quanto produtos da história, portanto parte legítima do processo educativo.

O conhecimento das orientações curriculares estão implícitas à formação do docente, assim como o domínio dos registros e das estratégias de ensino e das relações interpessoais que o professor precisa para o exercício de sua tarefa, percebidas também nas

respostas do porquê da “*importância das orientações curriculares nacionais e estaduais*”. De forma técnica e didática organizou-se as respostas sobre essa importância em três razões mais acentuadas, conforme a figura a seguir.

Figura 34 – Quadro: Respostas dos professores sobre a importância de conhecer as orientações curriculares nas escolas AL, AS e MDB / em bloco de razões.

Razões técnica e profissional.
1- Porque disso depende o sucesso profissional/ educacional; 2- Porque é a base para as práticas do ensinar e aprender; 3- Porque a autonomia na forma de lecionar (didática) não pode ser confundida com o fato do professor lecionar o que quiser (conteúdos); 4- Porque é primordial que todo professor tenha conhecimento sobre as orientações curriculares nacionais e estaduais; 5- Porque é necessário, pois implica uma padronização do conhecimento a ser ensinado (não uma mecanização) para que sejam repassados os mesmos conteúdos nem que seja com didáticas diferentes;
Razões política e pedagógica:
1- Porque é indispensável o conhecimento da lei de diretrizes e bases da educação nacional, principalmente com a orientação da coordenação pedagógica; 2- Porque através das orientações a escola pode levar em conta a realidade do ensino-aprendizagem dos alunos; 3- Porque essas diretrizes serão o norte de todas as atividades educacionais desenvolvidas nas instituições de ensino; tem que haver um padrão mínimo. 4- Porque existem nas orientações curriculares elementos necessários par a construção de um sujeito de sua própria ação, de forma crítica e participativa como propostas de trabalho pedagógico; 5- São as orientações curriculares que guiam o desenvolvimento educacional e dos conteúdos, prezando pelo que o aluno precisa aprender conforme o sistema entende ser necessário. 6- Porque sem projeto pedagógico não há foco, nem ponto de partida e de chegada do trabalho educacional;
Razões socioculturais e valorativa:
1- Porque nivelam o grau de conhecimento sem esquecer a diversidade cultural; 2- Porque com o apoio da coordenação pedagógica, trabalhamos currículos diversificados; de valores humanos, dentre os quais a ética, o respeito, a cidadania e o protagonismo social; 3- Devido ao fato de que estaremos adequando melhor a realidade perante o que realmente é necessário. 4- Porque você prepara seu aluno de forma global e também regional; Porque é importante para o planejamento das aulas; 5- Porque facilita a interação e a integração regional e nacional para o âmbito geral de ensino e aprendizagem; 6- Por que essas orientações deverão contribuir para a construção da identidade do aluno na medida em que ressalta a individualidade e o contexto social em que estão inseridos.

Fonte: Produzido por Aracy Andrade respeitada as respostas do professores das escolas AL, AS e MDB, 2015

As razões na quais se baseiam a importância dada as orientações curriculares não estão apenas na perspectiva da prática de ensino executada pelo docente, na “*razão técnica profissional*”, mas implicam as duas outras razões, “*política e pedagógica*” e “*sociocultural e*

valorativa”, o que, novamente, remete ao entendimento da gravitação ou giro curricular, um entendimento mais amplo da importância do currículo, embora nem sempre, o docente se dê contas disso, quando trabalha sua disciplina. Mas o processo educativo é um conjunto e ainda que o “fazer” pedagógico do docente seja individual, o aluno irá fazer a conjunção ou interação dos conhecimentos na sua estrutura intelectual.

Numa outra pergunta do questionário se quis saber se os professores “*sabem que o ensino nas escolas deve contemplar no currículo uma base de conhecimentos comuns a todos os Estados do Brasil (Base Nacional Comum) e uma parte diversificada do currículo nacional para cada região, estado ou local adaptarem a sua realidade*”. Dos cinquenta e dois docentes entrevistados, quarenta e quatro afirmam que sim. Sendo assim, as respostas dessa questão ampliam e abrem para a questão cerne dessa pesquisa: como o currículo da parte diversificada, ou seja, o currículo diversificado é desenvolvido em relação aos conhecimentos regionais e locais?

As respostas confirmam que o currículo contempla uma base nacional comum de conhecimentos ditos universais na cientificidade do conhecimento de cada disciplina e uma parte diversificada destinada para os conhecimentos respectivos aos aspectos e realidade regional e local na qual se insere os conhecimentos da Região Amazônica, do Estado de Roraima e seus municípios e a própria realidade da comunidade escolar. Além disso, confirma-se também, a fragmentação do currículo entre Base Nacional Comum e a Parte Diversificada, presumindo existir uma fronteira curricular entre os conhecimentos nacionais e os regionais/locais.

Mas será que os professores dessas três escolas, têm clara concepção e consciência de que o currículo diversificado deve considerar ou dar ênfase aos conhecimentos regionais e locais?

Em setembro de 2015, o então Ministro da Educação e Cultura do Brasil, Renato Janine, em palestra em São Paulo, no dia 16 de setembro, traz a questão dos conhecimentos a serem tratados como currículo, para o centro das reformas curriculares do ensino brasileiro, afirmando que a tendência de todo o ensino nacional é que o currículo

seja padronizado e determinado com os conteúdos mínimos para todas as escolas do território nacional, mas com liberdade para os regionalismos, mas em diálogo com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que a tendência de todo o sistema nacional brasileiro de educação é que o Ensino Médio seja telegovernado pelo acesso à universidade. (JANINE, R. 2015)

Nesse caso, o que se entende, é que a validação e o conhecimento a ser lecionado nas escolas do Brasil é determinada pelo MEC e, ao mesmo tempo, pelas regiões ou estados

brasileiros, mas focalizada na avaliação nacional para o ensino médio, como acesso à universidade. Observando as últimas provas do ENEM, o conhecimento regional/local dos estados brasileiros, especialmente os da região norte, são pouco evidenciados. Existe uma supremacia da literatura, da economia, da realidade eixo sul/sudeste, da forma como estruturado nos livros didáticos.

Os conhecimentos da base nacional comum, dada a especificidade da formação do professor na área de cada disciplina é evidente nessas escolas, entretanto, quando se focaliza no desenvolvimento do currículo diversificado, os dados revelam, para as três escolas: AL, AS e MDB, dois curiosos dados: o primeiro é que dos cinquenta e dois entrevistados, quarenta e quatro professores afirmam que *“sabem que a sua escola têm autonomia para trabalhar um currículo diversificado dos demais estado do país?”*. Destes, somente trinta e quatro *“às vezes”* tratam ou abordam a realidade e os conhecimentos regionais/locais em suas aulas e, apenas quatorze professores *“sempre”* fazem essa abordagem.

Nota-se que, o fato dos professores saberem e até darem alguma importância ao currículo da parte diversificada, não significa que abordem ou considerem os conhecimentos regionais ou locais em suas aulas. De todo modo, quando o professor é questionado se *“já desenvolveu ou participou de alguma atividade curricular em que a realidade social e os conhecimentos regionais/locais foram considerados”*, quarenta e quatro professores afirma que sim.

Existe uma consciência, diria conceitual disso, confirmada pelos quase 95% dos entrevistados que sabem que *“trabalhando a realidade e os conhecimentos regionais/locais (Amazônia, Roraima, Boa Vista e o contexto escolar) em suas aulas estão desenvolvendo a parte diversificada do currículo ou o currículo diversificado em sua disciplina”*. Curiosamente e, de grande valor para esse trabalho, é que os professores *“citam pelo menos uma atividade realizada na sua escola, por ele ou por outro professor, considerando-a como uma prática do currículo diversificado”*.

De modo mais sistemático e pontual, com base nas respostas dos professores, foi possível fazer uma organização, em caráter de proposição, do que um currículo diversificado, considerando o conhecimento regional e local, pode contemplar. Para melhor clareza, fez-se uma organização sistemática nos quadros a seguir, qualificando essa proposição, apresentada aqui por escola, contudo pode ser compreendida nas análise no conjunto da ação curricular das três escolas:

a) NA ESCOLA AL:

Figura 35 – Quadro: Atividades desenvolvidas na escola AL compreendidas como currículo diversificado, segundo os professores.

Nome da Atividade	Professor (es) envolvido(s)/ Disciplinas	Conhecimentos regionais e locais abordados nas atividades
Café-concerto.	03 / Língua Portuguesa	Linguagem local e linguagem nacional.
Plantas e animais regionais; Consciência Negra.	03 / Biologia e História	Semana de consciência negra e qualidade de vida local. Problemas étnicos, a diversidade cultural afro no Brasil e o enfrentamento ao preconceito.
Qualidade de Vida.	03 / Biologia e História	O uso do <u>NaCl</u> na alimentação.
Feira de Cultura Regional.	03 - Geografia, História, Língua Portuguesa	Culinária, território e cultura local.
Consciência negra e qualidade de vida.	03 / História, Sociologia e Biologia.	Diversidade cultural negra, alimentação, esporte e reciclagem; a questão racial
Cultura indígena local.	01 / Geografia	Indígenas de Roraima, comportamento e relação com o homem branco.
<i>Macunamente</i> falando.	01/Língua Portuguesa e Artes	Arte e cultura local e produção de textos.
Qualidade de vida e trânsito.	03 / História, Biologia Matemática	Qualidade de vida e esportes, alimentação e leis de trânsito; Problemas investigativos matemáticos.
Saberes e sabores da culinária roraimense.	01 / Língua Portuguesa	Culinária roraimense e indígena.
Produção de imagem holográfica.	01 / Física	Taxa de luminosidade da Região Norte do país/extremo norte.
Mostra de Música.	01/ História e Língua Portuguesa	Cultura roraimense e a música.
Diversidade sócio culturais em Roraima.	01 / Filosofia	As etnias, problemas socioeconômicos e diversidades culturais em Roraima.
Produção e interpretação Textual.	01 / Língua Portuguesa	Literatura brasileira em seminários; (destaque para o livro <i>Vidas Secas</i> de Graciliano Ramos)
Os aspectos Históricos e geográficos de Roraima.	01 / Filosofia	Pontos Históricos da cidade e Geografia de Roraima.

Fonte: Quadro produzido por Aracy Andrade de acordo com as respostas dos professores da escola AL, julho de 2015.

b) NA ESCOLA AS:

Figura 36 – Quadro: Atividades desenvolvidas na escola compreendidas como currículo diversificado, segundo os professores da escolas AS.

Nome da Atividade	Professor (es) envolvido (s) / Disciplinas	Conhecimentos e realidades regionais locais abordados.
Festas folclóricas de Boa Vista, do Norte e do Brasil.	01 / Iniciação científica.	Cultura e economia social;
Passeios no Estado de Roraima – Relatos e experiências.	01 / Geografia	Energia, relevo e característica do Estado de Roraima;
Conhecendo a cultura regional por meio das músicas, lendas e poesias.	01 / Língua Portuguesa	Expressões indígenas, comida, topônimos, animais;

Fonte: Quadro produzido por Aracy Andrade de acordo com as respostas dos professores das escolas AS, julho de 2015.

c) NA ESCOLA MDB:

Figura 37 – Quadro: Atividades desenvolvidas na escola compreendidas como currículo diversificado, segundo os professores da escolas MDB.

Nome da Atividade	Professor (es) envolvido (s)/ Disciplinas	Conhecimentos e realidades regionais e locais abordados.
Literatura regional e a cultura roraimense.	01 / Língua Portuguesa.	A fala, a história, a produção cultural: artesanato, pinturas, músicas, poesias e geografia regional roraimense
Conhecendo os igarapés de Roraima.	01 / Biologia	Destinos e cuidados das águas locais.
Conhecendo os problemas sociais do Estado de Roraima por meio de paródias.	01 / Língua Portuguesa e Filosofia	Saúde, educação, economia, cultura, moradia e seus problemas em Roraima.
Conhecendo o Brasil (Região Norte-Roraima).	Interdisciplinar	As regiões do Brasil com ênfase na Região Norte: História, cultura, economia e culinária.
Literatura e cultura roraimense e sua diversidade.	04 / Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática Administração de empresas.	Histórias, Lendas e Músicas dos municípios de Roraima; Economia, agricultura, pecuária, comidas típicas e música autoral; Literatura de Roraima.
Cultura Espanhola.	01 / Língua Espanhola	Países latino-americanos: cultura e língua espanhola.
Geogebra na Escola.	01 / Matemática.	A informática nas empresas do estado de Roraima.
Roraima: Conhecer para valorizar.	01 / Geografia	Economia, população, história, lendas, pontos turísticos, comidas típicas do Estado de Roraima etc
Produção científica por meio de projetos de pesquisa.	01 / Iniciação Científica e Tecnológica	A qualidade da água do Estado de Roraima e os impactos ambientais causados pelos moradores locais.
Consciência ambiental na escola.	Interdisciplinar	Desenvolvimento e consumo sustentável no mundo numa correlação com o cotidiano das casas, da escola e da cidade dos alunos.
Produção Textual em Crônicas e Dissertações.	01 / Língua Portuguesa.	Crônica e dissertação: Vida em sociedade; problemas na educação em Roraima, Drogas e adolescência; cultura regional.
Conhecendo Roraima e a diversidade do seus municípios.	03 / História, Matemática e Geografia	Os municípios de Roraima: Cultura e diversidade.
Conhecimentos e educação especial	01 / Educação Especial	Conhecimentos interdisciplinares adaptados à realidade do alunos da educação especial: escrita e desenvolvimento social
<i>Leituração</i> : O eco da leitura na escola.	03 / Língua Portuguesa, Química, Sociologia e Filosofia	Leitura, interpretação e a intervenção eco social da realidade local da escola; Consumo, consumismo, ideologia do discurso, razão e consciência; educação ambiental, compostagem e cidadania.

Fonte: Quadro produzido por Aracy Andrade, conforme os dados coletados na escola MDB em setembro de 2015.

Observa-se que essas atividades tem duas importantes informações que vale a pena destacar: A primeira vai na linha das metodologias interdisciplinares pois, as atividades citadas são, em maioria, assim desenvolvidas, geralmente partindo de uma temática da realidade local, donde se presume existir uma contextualização do conhecimento regional e local. A segunda é a nítida ruptura com a tradição linear ou como pré-requisito dos conteúdos. Não existe uma preocupação com a linearidade dos conhecimentos, ao contrário disso, o que se observa é uma reestruturação dos conteúdos, em relação a temática ou contexto comum da atividade, vista aqui, como altamente qualitativa no sentido de uma pedagogia diversificada, inclusive no tratamento metodológico do processo de ensino do currículo diversificado.

Segundo os professores, essas atividades podem fazer parte da Proposta Pedagógica Curricular (PPC) da escola, como parte diversificada do currículo. Na realidade, verificou-se as PPC das três escolas e percebeu-se que, a parte diversificada está mencionada apenas para as duas disciplinas Língua Espanhola e Iniciação Científica e nenhuma menção para as demais disciplinas, haja vista que, a parte diversificada do currículo é uma responsabilidade de todas as disciplinas e “não mais deve ser tratada em bloco separado” (BRASIL, DCNEM, 2012).

Ciente disso, perguntou-se aos professores, respeitada especialidade da formação dele e da disciplina que trabalha “*quais as realidades e conhecimentos regionais/locais que, segundo eles, podem ser consideradas específicas para um currículo diversificado?*”. Mais uma vez, se fez uma organização sistemática e também propositiva com as respostas dessa questão que, de forma sugestiva, estão conjuntadas a outros conhecimentos, ouvidos e coletados nas conversas com os entrevistados, às atividades observadas na escola, no seguinte quadro:

Figura 38 – Quadro: Conhecimentos do currículo diversificado pelos docentes das escolas AL, AS e MDB entre outras proposições.

CONHECIMENTO ESPECÍFICO DE CADA DISCIPLINA QUE PODEM SER TRABALHADOS COMO CURRÍCULO DIVERSIFICADO		
	SUGESTÕES DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS AL, AS E MDB	PROPOSIÇÕES INTERDIDICPLINARES
Língua Portuguesa e Literatura	A letra e a música local; o movimento “Roraimera”; os escritores locais e estaduais (biografias); influência regional nas produções escritas dos alunos; a linguagem local e a gramática; literatura roraimense; produções e reproduções textuais e o cotidiano do aluno; A linguagem no cotidiano boavistense; fala e regionalismos amazônico; poesias e poetas de Roraima; textos e contextos da cultura roraimense; cultura indígena e a literatura regional; poesias e lendas: vocabulário, leitura, análise, significação; literatura amazônica;	Oralidade e contos indígenas; poetas e poetisas, contadores e contadoras, causos e lendas de Roraima; Vocabulário de Fronteira – Brasil/Venezuela/ Guiana; mito, mitologia e interpretações textuais;

Artes	Arte, cultura e literatura local; Produção cultural, história, pintura e artesanato de Roraima; Biografia dos artistas regionais; estilos de época na arquitetura em Boa Vista; jogos étnicos; Cultura e culinária local; língua materna indígena.	Música e musicalidade amazônica e de Roraima; arte em cestas, adereços e adornos indígenas; arquitetura predial de Boa Vista; arte e religiosidade; a música e a arte gospel cristã; arte rupestre em Roraima; arte e paisagem regional.
Biologia	A fauna, a flora e os rios de água doce em Roraima; água, solo, reciclagem, produção de sabão; cuidados com a água dos municípios de Roraima; biomas - o lavrado e suas especificidades no Estado de Roraima; meio ambiente e saúde em Roraima; características genéticas dos povos da região;	Os vegetais e frutos regionais; a ciência em Roraima; Higiene e saúde em Boa Vista; Os animais de Roraima; medicina alternativa indígena; ciência da natureza e educação ambiental;
Geografia	A influência étnica na formação populacional de Roraima; cultura dos povos fronteiriços; venezuelanos e guianenses em Roraima; problemas étnicos, a diversidade cultural afro no Brasil e o enfrentamento ao preconceito em Roraima; povos indígenas: aspectos econômicos, cultura e sociedade em Roraima; geografia e especificidade dos municípios do Estado de Roraima; a Região Norte; aspectos físicos, demografia, economia, conflitos locais de terra, urbanização e questão política em Roraima; relevo, hidrografia, vegetação, clima, agricultura, pecuária, danças, comidas típicas; movimento musical autoral do Estado de Roraima; escala global e escala local ou regional.	A cultura afro em Roraima: migrações negras (guianeses, haitianos, africanos); O vale do Rio Branco; Relações internacionais Brasil/Guiana/Venezuela; Estradas e Rios de Roraima; Migrações em Boa Vista; movimentos transfronteiriços na Amazônia; vida urbana e vida rural em Boa Vista; paisagens, espaço e mudanças; famílias e desenvolvimento agrário; empreendedorismos e rentabilidade sustentável.
História	História de Roraima; História dos municípios de Roraima; democracia grega e romana comparada a local; revolução industrial e os direitos trabalhistas e a correlação com o emprego e trabalho em Boa Vista; revolução francesa e os direitos políticos e individuais; a presença do regime militar em Roraima.	Roraima: estado, política e as demarcações de terras; movimentos sociais de luta em Roraima; evangelização e processos de conversão religiosa; cultura indígena e nordestina em Roraima; História da Venezuela e da Guiana; As questões de fronteira entre Brasil/Venezuela/Guiana; História e arquitetura em Boa Vista.
Química	Química – água, solo, reciclagem, produção de sabão; exploração mineral local, tratamento da água e coleta do lixo; consumo e consumismo; processos orgânicos na realidade de Boa Vista.	Roraima: potencial mineral e energético; Química de água doce; Substâncias e princípios ativos de frutas, plantas e flores de Roraima; Energia artificial e natural nos campos de Roraima.
Matemática	Problemas investigativos utilizando a realidade local; análise e solução de problemas utilizando dados estatísticos e a realidade social do estado de Roraima; estatística e cultura regional, história local, costumes e tradições; a matemática no cotidiano utilizando o programa Geogebra; o Geogebra informatizado na empresas de Roraima; distâncias intermunicipais e calculo estatístico; estudos sobre a renda percapta da população roraimense; economia local e regional, industrial e empreendedorismos, oferta e mercado de trabalho.	O comércio interfronteiriço; Transações comerciais no Vale do Rio Branco no século XVII; cálculos matemáticos sobre uso de energia e água; taxas públicas e cálculos de impostos em Roraima; Razões matemáticas da cesta básica mais cara do Brasil em Roraima; Jogos étnico matemáticos de Roraima; Pesquisa em Matemática em Roraima (Destques biográficos e personalidades locais).
Física	Temperatura, mineração (radiologia), produção de energia elétrica na Região Norte; experimentos tecnológicos no Norte do Brasil; observações e experiências indígenas.	Caracterização da Radiação solar em Roraima; Fenômenos que envolvem IRM em Roraima (crepúsculo, alvorada e a cor do céu); Estudo sobre som, imagem e informação no cotidiano local;

Filosofia	Aspectos da política local, formação social do estado de Roraima; reflexões e crítica ao processo de escravização dos indígenas; cultura regional e as culturas indígenas; o coronelismo no território de Roraima e seus reflexos; discurso – coerência e coesão na produção textual sobre a realidade social local; senso crítico e conhecimento da realidade social; a moral boa-vistense; ideologia da terra e da condição indígena em Roraima.	Pensamento, linguagem e cultura amazônica; Silogismos e falácias nos discursos políticos em Roraima; Raciocínio lógico sobre temas locais; Sujeito e Objeto do conhecimento; Racionalidade dos Mitos Amazônicos e dos indígenas em Roraima; Ética e vida social na cidade e no interior de Roraima; Influência do pensamento cristão em Boa Vista; Reflexões acerca da vida e morte em Roraima: violência e morte no trânsito; Estética e arte em Roraima;
Sociologia	Política, economia, classes sociais, racismos, lutas sociais nacionais e locais; grupos sociais e conflitos interétnicos em Roraima; preconceitos e conflitos de gênero; processos de socialização e a comunicação entre os jovens de Roraima; ritos e rituais, tribos urbanas e etnicidade em Roraima; pensamento social amazônica; mercado e tráfico interfronteiriço de mulheres; diversidade etnocultural e de gênero na escola;	Processos de socialização indígena e não indígena; sociedade urbana e sociedade rural: mudanças e permanências; acesso e direitos humanos; cultura e culturalismos em fronteira; identidades e questões identitárias em Roraima; oprimidos e opressores em Roraima; movimentos sociais e suas contribuições na política local; migrações em Roraima: interação cultural e religiosa; xamanismos e curas alternativas nativas e miscigenadas; a participação da mulher na educação e nas lutas em Roraima.
Língua espanhola	Literatura local e dos países de língua espanhola. Interação linguística Venezuela/Brasil = Roraima/Venezuela.	Língua, cultura e problemas comuns entre Brasil e países da Amazônia; bilinguismo e multilingüismo na fronteira Brasil e Venezuela; a influência da língua espanhola em Roraima.
Iniciação Científica e tecnológica	Pesquisa e pesquisador consciente; temas da realidade social (drogas, aborto, homossexualismo, relações interpessoais, conflitos entre gerações, mercado da estética etc) qualidade de vida e de aprendizagem pela pesquisa; utilização dos recursos naturais e impactos ambientais em Roraima.	A técnica de escrever textos científicos; feiras de ciências e tecnologia em Roraima; projetos de pesquisa no bairro e políticas públicas; os conhecimentos básico e de manuseio em laboratório de ciências da natureza e de informática; Pesquisa e Humanização: Identidades e questões identitárias em Roraima.

Fonte: Quadro produzido por Aracy Andrade conforme respostas dos professores das escolas AL, AS e MDB associados a outras proposições surgidas na pesquisa, 2015.

Nas três escolas, a seleção e escolha dos conteúdos de cada disciplina, a serem desenvolvidos em sala de aula, em geral, seguem uma programação dos conteúdos prescritos nas respectivas propostas pedagógicas curriculares como Base Nacional Comum. Os demais conteúdo ou conhecimentos da realidade regional e local são indicados pelos próprios professores para o conjunto das atividades interdisciplinares ou para cada projeto desenvolvido durante o ano letivo. Isso condiz com o que Freire, Gadotti e Guimarães (2008, p.31) defendem sobre o currículo como “uma estrutura organizada e construída pelos sujeitos do ensino e da

aprendizagem, numa visão participativa e democrática do processo educativo” onde o professor é um dos partícipes imprescindível.

Nas três escolas, grupos de professores reúnem-se por área do conhecimento ou envolvidos em algum projeto didático interdisciplinar. Nisto realizam, também, o planejamento das atividades comuns e as específicas do projeto e da escola como um todo. Uma das professoras compartilhou que “Eu procuro reunir com os colegas da área de linguagem e a gente se ajuda muito nesse ponto. No grupo nós buscamos pensar juntos as aulas, as avaliações, soluções para as dificuldades e estamos procurando um nível de aperfeiçoamento da prática em grupo” (Professora L.O, novembro, 2015). A organização e realização dos diversos projetos desenvolvidos pelas escolas, na maioria, envolvendo dois ou mais professores/disciplinas, confirmam aquilo que, está prescrito na PPC da escola MDB:

os conteúdos curriculares estão organizados por área e dentro de cada disciplina obedecendo suas especificidades. A sugestão inicial é a de re-significar tais conteúdos como meios para constituição de competências, habilidades, valores e atitudes, para não recair na prática pedagógica que toma os conteúdos como objetivos de ensino em si mesmos. Por isso, a organização dos conteúdos curriculares em estudos ou área interdisciplinares através de projetos que abriguem a visão orgânica do conhecimento com diálogo permanente entre as áreas do saber. O tratamento dos conteúdos de ensino de modo contextualizado, aproveitando sempre as relações entre conteúdos e contexto para dar significado ao aprendido, colocando o aluno como protagonista poderá estimulá-lo a ter autonomia intelectual. (SEED, MDB, Proposta Pedagógica, 2009)

As práticas disciplinares e fragmentadas são criticadas por Goodson (2008) e Paro (2011), ranços do paradigma moderno de currículo, onde as práticas são realizadas, sobretudo, em atenção a pré-requisitos que os estudantes devem ter para efetivarem algumas etapas dos estudos. Tais práticas escamoteiam o caráter da ordem e da hierarquia de conceitos e conteúdo que excluem e categorizam séries, especificidades e selecionam aptos e não aptos, além de refletirem alguma ideologia que pode levar pessoas e mentalidades por rumos aparentemente coerentes.

A interdisciplinaridade inverte a ordem linear, obviamente. Todavia, seja qual a forma a ordem do processo do conhecimento, será sempre uma ordem, sob alguma intenção e ideologia. O importante é saber que todo conhecimento a ser ensinado a uma sociedade, quando submetida a alguma ordem sem um entendimento claro e consciente de suas razões e possíveis efeitos ou impactos na vida das pessoas, é pernicioso. Daí a necessidade de interpretar os jogos e regras, nem sempre elucidadas, que podem estar a alienar a prática docente e a escolarização

dos sujeitos do conhecimento. Há que se perceber a responsabilidade que é selecionar objetivos, conteúdos e formas metodológicas com os quais o currículo será desenvolvido.

Apesar das dificuldades operacionais e de recursos humanos, existe nas três escolas um trabalho que tenta, na medida das condições, um acompanhamento e desenvolvimento pedagógico que articula e organiza os encontros com professores para planejamento e orientações das atividades escolares. Trata-se de um trabalho árduo e essencial para o apoio e desenvolvimento da prática curricular nessas escolas. Contudo, não se percebeu um estudo e acompanhamento do desenvolvimento curricular, em relação aos conhecimentos trabalhados e aprendidos com os alunos, tanto da Base Nacional Comum quanto do currículo diversificado, exceto alguns quadros de rendimentos quantitativos que descrevem a situação de alunos aprovados, reprovados, recuperados, transferidos e desistentes de modo geral para cada turma/série.

Fechando esse item do levantamento de dados, via questionário de entrevistas, vale ressaltar a última questão: *“O (a) professor (a) deseja conhecer mais sobre o currículo diversificado?”*. Todos dizem que sim, e alguns professores afirmam que os conhecimentos desse currículo precisam estar presentes na proposta pedagógica de forma mais clara e, com tratamento digno, também na formação em nível superior.

A formação específica dos professores sempre foi e é muito importante na seleção dos conteúdos, da metodologia e avaliação das aulas, mas as dificuldades são evidenciadas, quando têm que sair da esfera de sua formação específica para trabalhar os conhecimentos de forma interdisciplinar ou sob eixos temáticos comuns. Todavia, observa-se um grande esforço para superação dessas dificuldades.

Até então, nas descrições se procurou evidenciar os aspectos importantes que referendam o currículo como um todo e depois, de modo mais, afirmativo da existência e desenvolvimento do currículo diversificado. Essa existência, seja de modo disciplinar ou em outros formatos metodológicos, expõe a realidade quantitativa dos conhecimentos das orientações curriculares nacionais e estaduais e, como os professores de modo efetivo, vem realizando e concebendo o currículo diversificado, em relação aos conhecimentos regionais e locais. Mais que isso, estão a dizer com todas as letras e dificuldades as deficiências da articulação pedagógica curricular e as lacunas na formação superior do docente acerca do que representa para a educação e o para o processo do ensino, o currículo diversificado.

4.2.2 Conversando sobre o currículo diversificado em três escolas estaduais em Boa Vista/Roraima.

Acrescenta-se nas descrições desse trabalho mais duas fontes de levantamento de informações: entrevistas individualizadas com alguns coordenadores pedagógicos e conversas com grupos focais de professores, ambos escolhidos levando-se em consideração aquilo que responderam no questionário de entrevistas individualizadas, em relação ao currículo diversificado com ênfase aos conhecimentos regionais e locais⁶⁰.

Figura 39 – Imagens das conversas com professores das escolas AL, AS e MDB – 2015.



Fonte: Foto Marinho e Fonseca. Professores das escolas AL, AS e MDB, outubro e novembro de 2015.

A dinâmica dessa conversa foi motivada inicialmente por um vivencial⁶¹ que viabilizou a apresentação pessoal de cada professor, em consonância com sua prática curricular, utilizando-se de alguns artesanatos regional e local, mapas, letras e áudios musicais, livros sobre temas da região e de Boa Vista, comida, bebida, remédios, camisetas, utensílios como panelas e armas indígenas, imagens e painéis de Roraima e de Boa Vista, disponíveis nas rodas das conversas.

Seguiu-se uma pauta com apresentação dos participantes: pessoal e profissional e do momento da conversa de acordo com as questões: a) Experiências curriculares na escola com o conhecimento regional/local e, b) Concepção acerca do currículo diversificado. Antes procurou-se criar um ambiente diverso do das reuniões pedagógicas e administrativas que, normalmente, as escolas realizam semanalmente. Ao fundo, músicas dos cantores Zeca Preto,

⁶⁰ Os nomes e dados mais específicos de cada entrevistado foram omitidos ou utilizados em pseudo a fim de resguardar a pessoa e a atividade profissional.

⁶¹ Experimentação que mistura diversos momentos em que se pratica algumas ações que servem de pontos de partida e motivação para provocar alguma participação acerca de algum assunto ou ideia. Por exemplo, cantar uma canção de Zeca Preto sobre Roraima pode provocar uma série de sentimentos e reflexões acerca do que a letra e a própria música produzem.

Eliakin Rufino, Joelmir Guimarães, Nêuber Uchoa, Hallison Crystian, Jataí Albuquerque e, um clima bem distraído no qual a conversa iniciou.

Fez-se a leitura da letra musical “Sou”, de Zeca Preto e, depois, cada professor (a) manuseou os objetos disponíveis, relacionados à cultura Amazônica e de Roraima. Após atenta observação, cada um pode escolher um desses objetos e, a partir dele, realizar sua apresentação pessoal e profissional. Algumas apresentações são descritas de modo mais detalhado e já revelam o que o currículo diversificado pode contemplar. A título de curiosidade, a diversidade da naturalidade do professor em Roraima, faz elo com uma parte diversificada da ocupação e desenvolvimento profissional e econômico da sociedade em Roraima.

Sou..., vim de MG e cheguei aqui apenas com o ensino fundamental [...]. Eu me identifico com uma ave, pareço essa garça, o papagaio, a arara porque eu gosto de ser livre, as aves simbolizam liberdade, e eu também ao preparar uma aula. Às vezes, eu vôo muito alto e às vezes caio (puf!), mas penso muito, muito, muito bem, que eu tenho essa liberdade de criar, levanto de novo. [...] no começo eu fazia minha aula seguindo a “cartilha”; fui trabalhar na área indígena e comecei a fugir dela e explorar a realidade, trabalhar com minha criatividade, eu não sabia que aquilo já era currículo diversificado. Eu fazia o meu plano mas nunca ficava só no giz. [...] (PV, DEPOIMENTO CONCEDIDO EM 13/10/2015)

Sou da Bahia, [...] Eu me identifico com a música de Roraima. Cheguei aqui há 30 anos e quando cheguei estava no auge o “Movimento Roraimeira”. Eu não conseguia muito entender o significado das palavras, as letras das músicas, mas eu sempre gostei muito desse regionalismo e assim eu acabo me identificando com esse cantores de Roraima pela obstinação de não desistir. Embora não dêem a eles o devido valor, eles não desistem, foram se renovando e agora os jovens já cantam as músicas deles... ouvi muitas críticas sobre eles, questionando como que eles faziam sucesso cantando “essas letras”!. Eu sou muito assim, também obstinado, devagar para tomar decisão, mas quando tomo e defino vou até o final. (A.J, DEPOIMENTO CONCEDIDO EM 13/10/2015)

Sou do Ceará [...] e moro em Roraima há 19 anos. Para mim, esses objetos estão muito relacionados com minha prática em geografia e com a realidade do estado de Roraima. [...] A gente tenta sair um pouco da realidade do livro e passar um pouco mais para um tipo de prática em que aluno aprende muito mais que só com o livro. Tem que saber fazer a “ponte”. Quando você fala da geografia econômica, você tem que falar do Estado de Roraima, tem que falar do Brasil. Muita gente se questiona se na geografia do Estado existe a realidade “x”, tem muita gente que não sabe que aqui tem elementos como o mel, o artesanato, grandes construções, paisagens colossais, além de indígenas e onças, como muito acreditam por aí fora. (S.S, DEPOIMENTO CONCEDIDO EM 18/11/2015)

Eu nasci na Guiana [país vizinho] uma das coisas que eu gosto de trabalhar é essa parte da diversidade do currículo. [...] fui premiado por Deus de ter a oportunidade de conhecer Roraima [...] eu vivi entre os indígenas Yanomâmi e em cada município de Roraima. Conhecer a diversidade de Roraima, antes de ser professor casou com aquilo que eu queria trabalhar no currículo, trazer algo novo para o ensino com o aluno, estimular a pesquisa, a leitura. Fazer um trabalho curricular realmente diversificado. Tive que buscar muito para conhecer. Se eu não conheço a casa onde moro, fica difícil buscar ou querer conhecer outras cultura lá fora. Eu procurei diversificar e valorizar a cultura roraimeense, onde moro, onde vivo e isso me deixa muito feliz. (J.L, CONVERSA COM GRUPO FOCAL REALIZADO EM 13/10/2015)

Enquanto os professores conversavam entusiasmados sobre si mesmo e sobre suas práticas curriculares, sem grandes intervenções da pesquisadora, foram relatadas interessantíssimas experiências e, de repente, eles se deram conta que, pela primeira vez, estavam relatando aos colegas, as suas histórias de vida e prática profissional. Uma gargalhada a cada caso, a cada descoberta de como e onde nasceu, como chegou e foi trabalhar inicialmente, as dificuldades, suas lutas e crenças na educação, a criatividade, as soluções diante da falta de recursos didáticos etc. Havia uma espécie de “pedagogia do encontro” de histórias e referenciais de uma marcada migração docente estadual e inclusive oriunda de países vizinhos, na educação em Roraima.

Entre as tantas falas, uma sobre o conhecimento regional e local vai conduzir algumas discussões:

Eu sou maranhense e trabalho a 14 anos como professora e tenho 17 anos morando aqui em Roraima. [...]Eu gosto de trabalhar esse conhecimento regional, como literatura regional. Eu procuro trabalhar esses assuntos com o estudo das palavras utilizadas nas letras musicais, por exemplo, na música Roraimeira. Trabalho o vocabulário, pesquisas da língua indígena ali presente, realizadas pelos alunos e a representação da maneira diferente de estilos musicais, além da valorização da poesia regional. Valorizar o que temos em Boa Vista, em nosso estado de Roraima. É importante fazer essa ligação e seria bom que todos nós professores trabalhássemos pelos menos uma atividade voltadas a temas regionais [...] (M.R, CONVERSA COM GRUPO FOCAL REALIZADO EM 24/11/2015)

Mapas e letras musicais, especialmente regionais e locais são recursos áudio-visuais muito utilizados na didática das aulas de geografia, arte, história e língua portuguesa/literatura, e que, segundo os professores dessas disciplinas, esses recursos, se bem explorados, de modo diferenciado, produzem efeitos também diferenciados.

Professores das demais áreas reconhecem a riqueza dos recursos da realidade regional e local para trabalhar suas aulas “procuro desenvolver um currículo diversificado, mas fazendo conexões da ciência com a realidade local, ou seja, trazendo a realidade das ciências e onde ela se aplica na realidade do aluno e, aproveitando o momento para estimular o aluno a também exercer sua cidadania e, isso, de forma responsável” (Professor FM, 2015). Especialmente porque aproximam-se os contextos social ao educacional dos alunos, numa conexão da realidade da região, dos municípios à realidade própria de cada comunidade escolar. Esse mesmo professor relata,

Sou do Amazonas e quando cheguei aqui, com muita vontade de fazer um trabalho e desenvolvemos muitas atividades diversificadas, mesmo sem saber que era currículo diversificado: shows e sexta cultural com músicas regionais e paródias, gincanas, arte regional no muro, projetos conhecendo o bairro, higiene e saúde [...] descobri que você faz essas atividades não porque te valorizam, mas porque você gosta; fizemos muitos trabalhos sobre a realidade local, feiras de ciências, feiras de matemática muito

participativas que davam muito resultado [...] Quando chegou a proposta do MEC sobre a parte diversificada do currículo e que esta deveria valorizar o local de vivência e fosse capaz de promover a cidadania, eu percebi que a gente aqui na escola já fazia isso em nossas atividades. Entretanto, a prática desse currículo é um pouco difícil, nem sempre temos apoio, mas quando a gente acredita valem a pena os resultados. (FM, CONVERSA COM GRUPO FOCAL REALIZADO EM 13/10/2015)

As temáticas da realidade regional (Amazônia e Roraima) e local de Boa Vista e do contexto escolar se confundem com a história da própria vida do professor e da comunidade local “quando vejo a imagem da matriz de Nossa Senhora do Carmo, só me vem a ideia de quando era criança e servia o padre como coroinha e o quanto ajudei a colocar as pedrinhas num dos monumentos juntamente com os soldados da construção civil aí na fronteira”. (L.P, novembro de 2015). Os relatos das experiências dos professores, tão variados e ricos, vão desvelando a qualidade humana que existe na educação estadual e como o currículo diversificado tem marginalizado esses saberes.

Num dado momento da conversa, os professores foram convidados a cantar as canções de Boa Vista e de Roraima. Quando questionado sobre os sentimentos que as músicas regional e local promoviam, as expressões exaltavam “alegria, valorização, reconhecimento cultural, algo diferente e agradável, emocionante”. A história revela que, por volta de 1990, muitos docentes tiveram que estudar e ser professor ao mesmo tempo. Para o docente, recém-chegado ao Estado de Roraima, “conhecer os aspectos diversificados do contexto regionais e locais dos municípios e das comunidades escolares exigia disposição e afinco, a política educacional e de orientação curricular para com este tipo de conhecimento não atendia essa necessidade” (RZ, DEPOIMENTO CONCEDIDO EM NOVEMBRO DE 2015). Nos relatos seguintes, destacam-se algumas dificuldades e alternativas que, dada a ausência na formação docente, em relação aos conhecimentos regionais e locais do Norte do Brasil, foi necessário agir:

Sou ..., paraibana, mas adotei Roraima de coração desde 1996. [...] Quando fui dar aulas de literatura de Roraima, eu não sabia da História de Roraima. Eu tive a necessidade de conhecer mais. O livro de Nenê Macaggi, me fez aprender a História de Roraima por meio da mulher em Roraima. [...] Eu senti a necessidade de conhecer a história da mulher do garimpo, indicado e exigido para os terceiros anos do ensino médio na escola “x” e para os vestibulares. Hoje, eu trabalho como coordenadora pedagógica e me vejo com a função de acompanhar e ajudar os professores a conhecer mais dessa realidade. (T.M.S, CONVERSA COM GRUPO FOCAL REALIZADO EM 18/11/2015)

Sou ..., nasci no Acre mas me criei em Boa Vista. Às vezes, me deparo com as questões matemáticas, pois o aluno tem muita dificuldade de aprender a física porque não sabe a matemática. Procuro ajudar meus alunos em suas dificuldades como posso. O aluno chega no ensino médio, vai estudar física sem muito conhecimento de base, ele não foi preparado para a física nas séries anteriores. Eu procuro fazer gincanas,

atividades práticas em parceria com a matemática para que o aluno se anime e não desista. O projeto sobre energia limpa, elétrica, eólica, possibilitou a criação de muitos carrinhos movidos a várias formas de energia. Além disso deu pra discutir sobre o problema da energia em Roraima e como isso dificulta o desenvolvimento, e é preciso pensar nisso também quando tratamos desse assunto na sala de aula. (L.P, CONVERSA COM GRUPO FOCAL REALIZADO EM 24/11/2015)

Sou ... nasci no Ceará, passei pelo Maranhão e depois cheguei em Roraima. Existe muitas possibilidades de trabalhar os temas regionais e locais com todas as disciplinas, embora eu me afine mais com a matemática e a química. Eu vejo os alunos escreverem nos nossos relatório muito errado e era preciso desfragmentar o conhecimento e um ajudar o outro. Eu penso que o empenho do professor conta muito nessa desfragmentação. É preciso quebrar algumas dificuldades de se envolver nos trabalhos. Eu mesmo aprendo muita coisa com as outras disciplinas. (D.O, CONVERSA COM GRUPO FOCAL REALIZADO EM 24/11/2015)

Com a conversa com os grupos de professores, em suas respectivas escolas, foi possível ampliar entendimentos de como as experiências curriculares e concepções sobre currículo diversificado com ênfase aos conhecimentos regionais e locais vem sendo desenvolvidas no processo de ensino da escola, podendo-se inferir que, o currículo diversificado está associado a vida e experiências cotidianas do aluno, mas também aponta necessidades que podem ser sanadas na formação do professor e no trato dos conhecimentos regionais e locais com a participação da própria comunidade do contexto local dos municípios. Para a professora G.F, em entrevista concedida em novembro de 2015,

eu gosto muito de estudar e compreender esse regionalismo presente aqui em Roraima. Quando professora no interior, eu levava meus alunos para debaixo da árvore e tinha um senhor de uns cento e dez anos que contava histórias da origem do município do Uiramutã para eles; mostrava pra gente as panelas onde enterravam os indígenas. Para mim contar a história e juntar com língua portuguesa marcou muito: as questões de linguagem e identidade, gênero, contos. Os alunos parafraseavam o que o velhinho contava. Essa identidade roraimense, que marca, eu sinto falta disso hoje, na formação dos alunos e também dos professores. (G.F, CONVERSA COM GRUPO FOCAL REALIZADO EM 24/11/2015)

A atividade curricular vai indicando o tipo de ensino, o nível de qualificação do docente, mas também as alegrias e as frustrações das experiências escolares, tão variadas e tão promotoras de repercussão, boas e/ou negativas, na vida dos sujeitos do ensino e da aprendizagem. Olhando a realidade do ensino escolar estadual, em escolas de Boa Vista, sobre o desenvolvimento do currículo diversificado em valorização ao conhecimento regional e local no estado de Roraima, encontram-se projetos sendo desenvolvidos com excelentes resultados no ensino e na aprendizagem dos alunos, mas com problemas comuns que os próprios professores afirmam existir:

Os livros nem sempre trazem como módulo específico a Amazônia, mas muitos abordam no contexto da região Norte. Acho importante conhecer esses livros que falam da Amazônia e de Roraima. Muita gente não compreende o que é ser da

Amazônia. (B.V, CONVERSA COM GRUPO FOCAL REALIZADO EM 24/11/2015)

Eu dou valor ao que os alunos aprendem e muitas vezes eu não sigo com rigidez o conteúdo. Eu sei que é importante mas tento dosar com a realidade; priorizo alguns conteúdos que vejo que são mais importantes e que servirão para a vida dos alunos. Muitas vezes não sou compreendido pela coordenação por isso. (A.J, CONVERSA COM GRUPO FOCAL REALIZADO EM 13/10/2015)

Eu queria que o dia da avaliação fosse uma festa e não uma tortura e eu sabia como fazer uma avaliação assim. Eu não queria ser conteudista, até porque eu penso a gramática nas ações da vida diária. Então decidi trabalhar as aulas por projeto desenvolvendo a atividade avaliativa, de modo que o aluno fosse estudando, produzindo e tivesse sentido o que ele estava estudando. [...](A.J, CONVERSA COM GRUPO FOCAL REALIZADO EM 13/10/2015)

Somado a isso está o desconhecimento mais aprofundado do conhecimento regional e local, por parte da maioria dos professores da rede de ensino estadual e, por conseguinte, existe uma notável dificuldade em proceder esse conhecimento. Essa informação foi confirmada com a realização de um descontraído jogo de “pergunta e responde” entre os professores, realizado no final da conversa.

O referido jogo versa sobre assuntos da História e realidade sócio, ambiental e cultural de Roraima e de Boa Vista. A ideia era apenas exemplificar uma diversificada forma de avaliar, mas surpreendeu pela dificuldade que os professores tiveram para responder as perguntas. Em geral, as respostas dadas eram incompletas ou não se tinha o conhecimento acerca do que se perguntava. Entre dez participantes, dois tinham mais domínio das respostas às perguntas corriqueiras, do tipo:

Figura 40. Quadro: Perguntas do jogo perguntas e respostas sobre conhecimentos regionais e locais em Roraima.

1. Qual o nome da região brasileira em que está localizado o estado de Roraima?
2. Um dos países que faz fronteira com o estado Roraima e tem como idioma oficial a língua inglesa é...
3. A principal composição do bioma vegetal do estado de Roraima é...
4. Um dos movimentos musicais que nasceu em Roraima e que vem representando a música desse estado é...
5. Uma das mulheres que marca a literatura roraimense e que dá o nome ao palácio da cultura em boa vista, chama-se...
6. Terra demarcada em Roraima que gerou muitos conflitos entre rizicultores, religiosos católicos, indígenas e moradores não indígenas em área contínua, chama-se...
7. Diga três nomes de grupos étnicos indígenas que compõe a formação populacional do estado de Roraima.
8. Principal comida típica que tem representado o estado de Roraima em sua caracterização nacional, tem origem indígena e chama-se...

Fonte: Produzido por Aracy Andrade, 2015.

Apesar do interesse pelos conhecimentos regional e local, ocorre uma espécie de marginalização destes, na prática curricular de muitos professores, cujas razões, julga-se que

deva ser compreendida e justificada segundo três fatores, mencionados pelos próprios professores em suas falas.

Primeiro por conta da ausência de uma formação específica para o desenvolvimento do currículo diversificado que conceba e compreenda os aspectos regionais e locais. Para os professores das três escolas “nunca nos foi orientado sobre isso” referindo-se que nunca receberam nenhuma orientação mais específica de como trabalhar o currículo da parte diversificada, embora desenvolvam e trabalhem o que se preconiza para esse currículo.

Segundo, por conta do “processo de aprendizagem e educação cultural, desde a infância até à idade adulta” pois, para muitos professores esse processo de aprendizagem de uma cultura não ocorreu em relação a cultura de Roraima, a maioria chegou a Roraima, já adulta, rompendo outras raízes culturais de sua natividade e ainda não conseguiram conceber de forma mais aprofundada a realidade histórica, cultural, econômica e política da sociedade em Roraima.

Terceiro, porque os professores acham que não precisam dominar conhecimento regional e local para trabalhar suas disciplinas específicas, por compreender que esse conhecimento faz parte do campo de estudo da História e de Geografia. É compreensível que, os professores de Matemática, Física e Química tenham maiores dificuldades de contextualizar conhecimentos sob o foco das suas áreas de formação, pela estabilidade formal e universal de seus métodos, terminantemente, determinados pela conjuntura lógico-científica. Todavia, esses conhecimentos, quando em posição interdisciplinar, especialmente nas atividades curriculares desenvolvidas por projetos que envolvem a realidade regional e local, apresentam colaborações valiosas naquilo que bem fazem na sua especificidade.

O relato minucioso de um dos professores entrevistados, ajuda nessa compreensão:

acabei achando o foco, estatística é uma disciplina que fica no final do curso e um conteúdo que fica no final na lista de conteúdos de matemática e nunca dá pra trabalhar direito [...] eu vi que precisava ensinar estatística também e sabe-se que é um assunto chato de ensinar. Então falei, que entraria com estatística dentro do projeto. [...] Quando os alunos iam ao município, faziam um levantamento de dados. Ao invés de resolver um exercício do livro didático que está prontinho onde os dados já estão tabulados, na lista de frequência etc., eles mesmos, os alunos iam pesquisar esses dados, tabular, fazer a frequência, levantar as mostras, com os dados das pessoas moradora do município e, dentro desses dados pesquisados os alunos foram aprendendo os dados de estatística: a moda, a média, a mediana, em pequenos dados. Trabalhar com tabela de distribuição de valores é de um jeito, mas com distribuição de frequência é bem diferente. Então, tudo isso os alunos foram fazendo na prática e eu fui orientando como era o processo e eles foram calculando médias, variáveis, discreta, continua, frequência, levando para uma quantidade maior, montagem de tabela com distribuição de frequência, como é que se monta essa tabela, quantas linhas, tudo isso eu fui ensinando para os alunos e no final trabalhando conceitos até chegar na parte do histograma, do gráfico de colunas, gráfico de centro circular que chamam de gráfico pizza. Trabalhado dentro do projeto maior. Sem nenhum problema

de romper com o conteúdo estabelecido de forma linear, até por que tem que saber quais conteúdos vão ser trabalhados para o projeto. Como trabalha-lo? No início eu ficava a disposição do projeto tentando ajudar a calcular etc. Mas depois achei o meu foco na matemática. (A.J, DEPOIMENTO CONCEDIDO EM 13/10/2015)

Os próprios professores de geografia e de história da rede estadual, especialmente, os oriundos de outros estados do Brasil, em seus relatos sobre o início da atividade docente em Roraima, afirmam que “quase brutalmente foram para a sala de aula, sem o domínio dos conhecimentos sobre a Amazônia, Roraima e seus municípios”. Nisto não há culpados, apenas os efeitos do que significa nascer e ser criado numa cultura e, de repente ter que conviver os estranhamentos de outra cultura, desconhecida da sua. Essa condição também reflete a história de um estado que cresce volumosamente, com grandes dificuldades para atender suas demandas educacionais.

Essa realidade é como Ivor Goodson (2008, p. 75) afirma: “o currículo é resultado do processo humano pelo qual as pessoas fazem sua própria história, não se realiza em circunstância de sua própria escolha”, refletindo o que ocorre na realidade da estrutura e organização curricular nas escolas, em relação a uma dita autonomia para a elaboração das propostas pedagógicas curriculares. No quadro seguinte, estão algumas imagens de trabalhos desenvolvidos pelos professores, cuja compreensão docente, valoriza o conhecimento regional e local e caracteriza prática de um currículo diversificado, em desenvolvimento em algumas escolas em Boa Vista, Roraima.

Figura 41 – Quadro: Imagens de atividades curriculares consideradas diversificadas em escolas de Boa Vista.





Fonte: Fotos Aracy Andrade – Arquivo pessoal – 2012 a 2015.

Em consideração aos conhecimentos mais específicos de Roraima e de Boa Vista e a realidade dos sujeitos do currículo, embora desconhecido dos livros didáticos nacionais, defende-se que a forma diversificada do currículo “que trata dos aspectos regionais e locais da sociedade, da cultura e da realidade do Estado de Roraima”, pode e deve ser fio condutor da atividade curricular nas escolas estaduais. Para tanto, exige esforços políticos e educacionais de maior operacionalização e qualificação profissional.

Muitas das atividades curriculares realizadas na prática das três escolas estaduais em Boa Vista são denominadas pelos professores como currículo diversificado e, apesar de conhecerem as orientações curriculares nacionais e estaduais e de trabalharem o currículo diversificado com ênfase nos conhecimentos regionais e locais, alegam ter pouco conhecimento de fontes literárias, orientações eficientes e suficientes, qualificação a altura do que realmente deve conceber um currículo diversificado. Questionam se o que estão a desenvolver possa ser mesmo um currículo diversificado, já que o desenvolvem em grande parte como “amor ao que fazem” e pelo interesse e respeito que tem pela realidade e contextos regional e local.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS E ALGUMAS PROPOSIÇÕES

As mais diversas teorias referendam o currículo em educação, segundo perspectivas que, ao longo da história vieram moldando o processo de educação nas escolas e, conforme a tendência pedagógica na qual se assenta um modelo curricular, os fundamentos, ideologias e as intenções de uma sociedade sobre a escolarização de um sujeito são imprimidos e difundidos.

Nesse trabalho, de forma mais abrangente, o entendimento sobre currículo em educação vai na direção e orientação do que refletem os pensamentos voltados a uma pedagogia crítica, onde os sujeitos do currículo, pela própria visão crítica, têm consciência do giro pluridimensional em que transita o currículo e que, em algum momento, hão de, histórica e socialmente, reivindicar espaços, direitos educacionais e profissionais, tratamento digno, eficiência e eficácia do processo e dos resultados da prática curricular.

Assim, currículo pode ser compreendido como conjunto de ações voltadas a processos de ensino na escolarização de uma pessoa, que tanto pode assumir condicionantes históricos e economicamente construídos, como recusá-los criticamente e isso, não se fará em condições de submissão, alienação ou mera aceitabilidade, mas como “territórios em disputas” (ARROYO, 2011), onde a prática curricular é a maior promotora das condições para um disputa ética e de autonomia democrática.

Embora a autonomia das escolas e a democracia sejam amplamente criticadas na sua efetividade, na realidade de muitas escolas estaduais em Boa Vista/Roraima tem existência ainda muito retraída. Todavia, em ambientes escolares onde vem sendo experimentada a democracia, as tomadas de decisões e as escolhas da comunidade têm sido mais autônomas, mesmo que em disputas, sob condicionantes institucionais, legais e econômicos ou sob freios à participação e às possibilidades que nessas disputas se reivindicam para uma escola de efetivo exercício da plena cidadania.

Assim, se ousa afirmar que as escolas AL, AS e MDB (sujeitos participantes nesse trabalho) como previsto na LDB de 1996, têm “autonomia pedagógica curricular”, e julga-se que isso tenha ocorrido na construção e organização de suas propostas pedagógicas curriculares, respeitando e valorizando sua comunidade, suas realidades e vivências. Essas escolas são da rede pública estadual de ensino e, como tal, são amparadas legal e politicamente pelo poder público democrático. Observa-se nas falas e na prática curricular de muitos profissionais da educação dessas escolas, esforços diferenciados para, pelo menos, despertar nos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem a crítica, a participação, os valores humanitários e a valorização dos demais conhecimentos para terem êxito social.

Pensar e entender o currículo na perspectiva crítica e valorização da realidade e cultura dos sujeitos é o primeiro passo para conceber um todo processual do currículo educacional e, depois, uma parte também importante desse todo curricular: a parte diversificada ou currículo diversificado em escolas estaduais de Boa Vista.

Focalizadas na fundamentação teórica e histórica da educação em Roraima, em muitas situações da memória dessa história descrita pelos educadores, a atividade escolar e, nela o desenvolvimento do currículo, foram limitados a condicionantes econômicos, políticos e pedagógicos. Muitas das limitações permanecem até hoje e são mantidas segundo retóricas de participação e democracia e que terminam determinando o processo de construção do currículo escolar, coibindo as escolhas e depreciando a realidade dos sujeitos do ensino e da aprendizagem em diversas escolas.

O currículo escolar atravessa a história de Roraima com grandes lacunas e dificuldades no desempenho de suas atividades, desde o vale do Rio Branco até sua elevação à condição de Estado. De modo geral, a memória histórica da educação de Roraima ressalta a trajetória de uma educação assistemática e depois semi-sistematizada, compreendida na relação entre colonizador e colonizado. As estratégias de domínios revelam como foram estabelecidos os poderes e o processo de educação sistemática no vale do Rio Branco, onde povoamento, evangelização, exploração e educação são partes de um mesmo processo histórico, mas as circunstância, os desafios de sobrevivência e as lutas de resistência dos nativos “atrapalharam” as estratégias e tentativas de domínios coloniais por essas bandas da Região Norte do Brasil.

As primeiras tentativas de realizar uma escolarização em Roraima foi junto aos nativos do vale do Rio Branco e refletem a prática da colonização e, pelo visto, essa prática seguia a tendência da ideologia e domínio do mercado e da religião cristã da época. A prática educativa e a catequese reforçaram em muito a opressão, a exploração de toda sorte, o trabalho forçado, mas também, promoveu conveniências e conivências, ensinadas como “moral dos bons costumes”, passividade e obediência, contrária ao sentido de educação que transforma e liberta.

Na condição de Território Federal do Rio Branco, a escolarização e nela o currículo vão na direção do que estabelece o Estado Nação e a necessidade de firmar a nacionalidade brasileira, às vias com problemas internacionais e abalos na segurança dos limites fronteiriços Brasil-Venezuela-Guiana. O currículo das escolas, já em funcionamento, é pensado e desenvolvido para afirmação patriótica e de segurança nacional, mas ainda conservam a tradição e influência cristã, inclusive na escolarização realizadas nas escolas laicas.

Sob as determinações das diretrizes da educação brasileira de 1960 e 1970, o então Território Federal de Roraima, experimenta o rigor da ditadura de um regime e encarcera o

currículo em verdadeiras “grades curriculares”. No controle de “um grande olho” da supervisão escolar, a dificuldade para fugir aos determinismos legal e do rigor do regime no processo de escolarização, são elucidados nas fala de Monteiro (2015) e Ramos (2015), no segundo capítulo desse trabalho, onde a compreensão de currículo é restrita a uma listagem de conteúdos e matéria a ser lecionada ao alunos e instrumento de repressão e domínio militar.

Final de regime militar no Brasil, mas as escolas ainda estavam na vigência e cultura da LDB de 1971, a realidade da escolarização paulatinamente é alterada para um modelo curricular onde “cidadania, humanização e democracia” são termos da vez. Na década de 1980, o currículo antes praticado sob controle rigoroso, agora precisa saber se fazer democrático. Em 1988, o Brasil é uma república democrática. O Estado de Roraima é elevado à categoria de ente federado. Há que se pensar e sistematizar, quase tudo, para se adequar a essa elevação. A educação também precisava ser planejada. O cenário da educação vive uma espécie de transição entre as práticas de um regime militar para uma inexperiente prática democrática. As críticas e discussões são volumosas, mas a LDB do regime militar ainda está em vigência.

O currículo, desenvolvido na ânsia por um nova LDB, espera oito anos, quando em 1996 é aprovada a “nova LDB”. Em Roraima, os profissionais da educação e as práticas curriculares passam um período de transição e muitas dúvidas. Especialmente sobre os elementos e conhecimentos que a Base Nacional Comum acrescida de uma parte diversificada, deveria comportar e para as quais uma grande estrutura e sistematização devesse ser pensada, discutida e definida. Para a parte diversificada, a escola assume a tarefa de pensar e sistematizar quais aspectos culturais, econômicos e sociais dos contextos regionais e locais serão contemplados.

A breve trajetória da educação e do currículo já experimentado em Roraima se faz como consideração do que, necessariamente, precisa ser entendido histórica e pedagogicamente, numa análise de um currículo sendo desenvolvido de forma diversificada. Na realidade vista como contextualização, estão a própria história, geografia, arte, cultura e demais conhecimentos regionais e locais.

Passados 19 anos de vigência da LDB de 1996 e 15 anos do século XXI, esse trabalho revela o currículo diversificado sendo desenvolvido, efetiva e bem mais lucida na consciência dos docentes das escolas estaduais em Boa Vista, apontando maior valorização e ênfase ao conhecimento regional e local. Além disso, este currículo é concebido nas prescrições curriculares nacionais, estaduais e nas propostas pedagógicas escolares. Sua prática é desenvolvida, principalmente em projetos e atividades didáticas interdisciplinares sobre conhecimentos tanto regionais, como locais e também do cotidiano da vida dos estudantes em

suas necessidades. Ressalta-se o esforço e compromisso protagonista dos docentes nas três escolas AL, AS e MDB.

As recentes reflexões sobre a Base Nacional Comum em 2015, como proposta do MEC/Brasil, também discutidas nas escolas AL, AS e MDB, dão conta do conhecimento universal e nacional mas, a parte diversificada do currículo é colocada na responsabilidade e decisão de cada escola e o que ela deve contemplar. Para tanto, se exige a ressurreição do debate, das reflexões que a história, a filosofia, a sociologia e a pedagogia podem, reunidas, promover em favor desse currículo. Debate este, já restrito quando da sistematização da Base Nacional por “todos os brasileiros”, o que é lamentável.

Em diversos momentos e falas dos docentes, resguarda-se com cautela uma espécie de “desvalorização” do conhecimento da própria cultura regional e local nos planos estaduais de educação e nas propostas pedagógicas escolares. Na realidade, o protesto, ainda que velado, grita pelo tratamento justo e digno, não apenas das condições de trabalho, formação e prática dos docentes mas, na própria sistematização dos documentos prescritivos normais e oficiais para com o conhecimento regional e local como currículo diversificado.

Além da valorização da diversidade cultural do conhecimento regional e local, confirmou-se a essencialidade do currículo diversificado na prática da sala de aula, pela minuciosa e preocupada atenção dada, por parte dos docentes, nas atividades curriculares desenvolvidas individual ou por coletivos de professores de forma interdisciplinar e para com conhecimentos do contexto de suas realidades e necessidades. Não são poucos os professores que “viram de cabeças para baixo” e/ou mesclam suas “listas de conteúdo” em favor desses anseios e da atividade curricular diferenciada, diversificada, ou melhor, da parte que toca ao interesse regional e local.

Todavia o docente revela que sua prática, apesar de efetiva, precisa de fundamentos e melhores instruções, sobretudo, a *práxis* em relação ao currículo diversificado, contextualizado e interdisciplinar. Nessa valorização, estão os direitos humanos dos sujeitos do currículo: a diversidade étnica e social dos estudantes e a formação dos docentes. Essa formação pode compreender experiências e estudos desenvolvidos que contemplem práticas curriculares diferenciadas e diversificadas na América Latina, nos estados do Brasil e nas academias de nível superior em Roraima, seja na perspectiva pedagógica como antropológica, filosófica e sociológica.

Observando e participando de algumas atividades curriculares nas três escolas, tanto os conhecimentos como as metodologias e avaliações realizadas têm fugido aos modos tradicionais didáticos, em geral, são atividades interdisciplinares que vão além do que uma

prescrição orienta. Nitidamente é currículo diversificado pulsando firme. Se assim não fosse, estaria a contradizer depoimentos e prática. Afinal, como alguém pode dizer que aborda um conteúdo regional e local como diversificado e como metodologia e avaliação se utiliza procedimentos descaracterizados do que seria uma prática curricular diversificada?

Várias reflexões sobre a valorização e respeito às diversidades, às culturas, aos direitos humanos, à educação diferenciada pautada nas peculiaridades da realidade social dos sujeitos da escola, são orientadas como “temas transversais” (BRASIL, 1998), mas que não tem contemplado o giro curricular pluridimensional e, equivocadamente, coloca sobre os ombros do docente a responsabilidade pela “validação dos conhecimentos” (GOODSON, 2008), uma vez que não são efetivas as articulações e orientações pedagógicas de como desenvolver uma prática curricular nessa magnitude pluridimensional.

Salienta-se que o programa curricular da formação superior do docente precisa ser repensado e reestruturado para conceber a parte diversificada do currículo em maior atenção. A ousadia da proposição não deve causar estranhamento ou rejeição pois, paulatinamente, vem se experimentando um currículo diferenciado na formação do docente indígena e tem se estendido nas experiências das escolas indígenas de Roraima, através do curso de Licenciatura Intercultural-UFRR onde “as ações propostas nos currículos devem, assim, propiciar as categorias locais e as diferentes lógicas de pensamento enquanto estratégia frente a situação de coexistência interétnica” (CARVALHO, F; FERNANDES, M; REPETTO, M., 2008, p. 56).

As experiências e práticas desse curso podem elucidar a ideia de construção de um currículo diversificado, também na formação dos docentes das escolas não-indígenas e, como experimentação inicial, na formação continuada dos professores da rede estadual que desenvolvem seus trabalhos nas escolas AL, AS e MDB, iluminação e possível parâmetro para o desenvolvimento da prática do currículo diversificado no chão dessas escolas.

No desenvolvimento do currículo comum e mesmo do diversificado, as dificuldades maiores são percebidas muito mais na dimensão política de gestão e acompanhamento pedagógico e tem contraposto professor-aluno, comunidade-professor, escola-SEED, comunidade-gestão-governo. Sabe-se que essa realidade faz parte do desenvolvimento curricular pois são, histórica e socialmente construídos e gira em torno de vários “territórios em disputas” como já foi dito. Como parte de um todo, as disputas na verdade estão a indicar as dimensões que um currículo precisa estar atento. Daí a urgência nas providências de possíveis soluções, antes que discursos e interpretações infundadas e equivocadas, tornem vítimas em algozes de si mesmo.

Nas discussões sobre currículo diversificado em escolas de Boa Vista – Roraima evidencia-se uma fronteira do conhecimento regional e local, a compreensão de currículo em suas principais dimensões prescritiva e oculta inter-relaciona as fronteiras da prática educativa, trabalhando o conhecimento universal/nacional, mas valorizando os conhecimentos regionais/locais nos qual a região Norte, Roraima e seus municípios são conteúdo elementar.

No conjunto de conhecimentos considerados no currículo escolar, o teor universal dos saberes sempre esteve com a parte em maior destaque e desenvolvimento. Isso, de várias formas, colocou os demais conhecimentos nas bordas de uma concentração curricular. Assim são postos, muitas vezes, o conhecimento regional e local. Essa concentração se desmancha no momento em que a contextualização e a interdisciplinaridade são compreendidas como eixos metodológicos de ensino, rompendo os limites das fronteiras da educação escolar e com a performance da linearidade dos conteúdos e outras formas rígidas da estrutura do ensino. Contudo, há que se ter coragem para contextualizar e trabalhar interdisciplinarmente pois, inevitavelmente, a realização disso, altera a zona de conforto e costumeira das aulas e prática pedagógica desenvolvida pelos sujeitos do currículo.

O currículo na fronteira do conhecimento regional e local, concebe os contextos diferenciados e peculiares de cada estado da nação brasileira. Essa fronteira, esse marco são exatamente os conhecimentos regionais e locais compreendidos como elementares no currículo diversificado que, em nenhum momento, devem ser compreendidos fora de uma universalidade e ao mesmo tempo tão próprio, tão peculiar de uma realidade micro. Nesse sentido, o conhecimento regional e local, considerado no currículo diversificado está para se conhecer e apreender da natureza sociopolítico e cultural e dos processos históricos e geopolíticos da formação populacional na região Norte e em Roraima.

No contexto acadêmico, especialmente na grande área das ciências humanas, a ênfase na contextualização do conhecimento, da cultura e da economia da sociedade em Roraima, de marcadas relações internacionais e educacionais com os países Venezuela e Guiana, as produções podem envolver o conhecimento local e regional desse entorno inter ou transnacional fronteiriço. Para isso, as disciplinas de Arte, a Língua Estrangeira, Geografia e História e Sociologia, pela abrangência de seus conteúdos e metodologia, contribuem claramente na compreensão do que, nesse entorno, um currículo diversificado pode considerar na escolarização dos sujeitos, que convivem nessa relação.

A concepção de currículo voltada ao diversificado, se preocupa com os conhecimentos regionais e locais onde as culturas, os modos econômicos, a política, as lutas, a terra, os rios, a relações fronteiriças, a sociedade boa-vistense e a comunidade escolar são

realidades elementares, e, certamente, exigirá uma outra escola, com funções, espaços, tempo, e equipamentos completamente diversificados. Aliás, até a escola será diversificada do modo comum e, bem provável, que sendo assim, remexeria desde a estrutura física retangular das salas de aulas, as viciadas ordens das cadeiras em fileiras, os formatos dos planejamentos das atividades curriculares e as formas de trabalhar as aulas e de avaliar, o tempo das aulas, o jeito de planejar e aplicar as aulas. Uma derrocada do modelo moderno pelo diverso modo de educar um sujeito da diversidade.

Nas observações relacionadas a complexidade e ao dinamismo do currículo das referidas escolas se apresentam pontos em comum na estrutura e funcionamento das escolas naquilo que se pensa como giro curricular mais amplo. Um currículo diversificado é dinâmico e complexo exatamente pelo movimento pulsante das realidades que nele precisam ser consideradas. As relações interpessoais e identitárias sofrem com a indiferença docente e a ausência de pessoal para coordenação, gestão pedagógica, para assuntos legais e jurídicos em suficiência e com qualificação para esses serviços.

O apoio ao trabalho do docente, direta e indiretamente na realização das atividades curriculares, é imprescindível em todas as circunstâncias, especialmente pela essencialidade metodológica que exige o modo diversificado da realização do currículo: a interdisciplinaridade e a contextualização dos saberes. Considerando que, cada escola, vive suas próprias complexidades curriculares, há que se dar apoio e acompanhamento ao processo que antecipa e se realizam as práticas curriculares, os projetos diferenciados e à forma que esses são articulados e conclusos, avaliados e replanejados.

Em duas escolas observa-se uma maior preocupação com os conhecimentos diversificados regional e local na linha mais social e cultural (preconceito, educação ambiental, temas da juventude) e uma escola trabalha bem mais na linha linguística (língua materna, vocabulário regional e local, literatura roraimense etc). Todavia, as três escolas tem trabalhos na linha da geografia, sociologia, química, história, linguagens e matemática em maior destaque, tão ricos, diversificados, mas de pouca publicização dessas experiências.

De modo focal, até as intervenções no andamento do currículo pelas greves dos professores são vistos pelas três escolas como conhecimento histórico e social e de luta que podem auxiliar naquilo que se julga ser o exercício da cidadania. Mas isso, depende muito do modo como as gestões e coordenações pedagógicas conduzem a política de entendimento entre as classes. Talvez pelo momento de greve dos professores, as relações e conflitos inflamam as disputas curriculares. Mas, certamente, o movimento social de luta é parte do amadurecimento

da *práxis* docente e assunto também importante, pois é preciso repensar os papéis e funções da escola em relação a essas realidades tão prementes nas lutas por direitos sociais em educação.

Em suma, das observações realizadas na realidade das três escolas estaduais AL, AS e MDB, destacam-se algumas situações que têm dificultado a eficácia do desenvolvimento do currículo diversificado, colocados aqui em três aspectos:

Primeiro, a ausência de uma política educacional pedagógica que dê conta das especificidades próprias para o acompanhamento e desenvolvimento voltado, de modo mais exclusivo, para o currículo escolar em escolas estaduais e, que priorize todo o currículo em seu processo de desenvolvimento na escola, que vai desde sua mentalização, prescrição, implantação, avaliação e implementação.

Segundo, existe na concepção e na prática curricular do docente das três escolas dessa pesquisa, algumas reflexões que sugere pistas de solução para a realidade em que o processo pedagógico do currículo tem se materializado, mas aponta a ausência de uma coordenação que articule importantes passos da prática curricular como a avaliação e apoio pedagógico no ato efetivo das atividades curriculares, especialmente, para aquelas que exercitam a contextualização e a interdisciplinaridade dos conhecimentos regionais e locais.

Terceiro, urge ações que viabilizem as dimensões de um currículo em atenção aquilo que sustenta e ilumina a atividade curricular, segundo o que desejam, vêm pedindo, sugerindo, clamando os docentes, os coordenadores pedagógicos e os estudantes. Uma dessas ações está diretamente relacionada com a formação docente, a respeito das prescrições nacionais, estaduais e da escola. Em geral, as prescrições existem e estão presentes na escola, mas as reflexões e fundamentações mais pertinentes estão ausentes na formação e qualificação desses profissionais.

Na condição da política de formação do docente, as proposições se assentam na realidade da comunidade escolar, especialmente dos professores, em maior reconhecimento aos conhecimentos étnicos, regionais ou locais e apelam a qualificações para lidar de forma ética e efetiva nas atividades pedagógicas por eles, a muito tempo desenvolvidas. Muitas vezes, a formação do professor está na contramão teoria e prática pois, a estrutura dos cursos superiores, dos planos de ensino e das aulas, os tipos aplicados de avaliação e a forma disciplinar das matérias denunciam, notadamente, a exclusão da própria identidade cultural do contexto social regional e local.

No que tange a articulação e sistematização prescrita do currículo diversificado, a história e geografia da região amazônica, do Estado de Roraima e seus municípios, suas relações internacionais, os deslocamentos humanos interfronteiriços, o conhecimento indígena,

os movimentos de cultura de integração entre os países da tríplice fronteira, a música, os mitos, as histórias dos municípios etc, a posição de Roraima na tríplice fronteira e as relações humanas dela decorrentes, as especificidades próprias desse contexto multicultural e multilinguístico, são aspectos elementares a serem concebidos nas prescrições das propostas pedagógicas curriculares das três escolas, como direito a educação diversificada.

Fica subentendido que exista uma consciência, ainda que em despertar, sobre a valorização e reconhecimento desses conhecimentos regionais e locais como currículo diversificado, mas isso parece estar mais na “vontade e desejo” (PARO, 2011) do sujeito professor, que de forma esforçada e rica, o realiza em meio as tantas dificuldades pelas quais as escolas estaduais, hoje, passam, desde a ausência de recursos materiais e humanos até a logística e articulação da atividade curricular como um todo.

Como proposição, esse trabalho ousa em favor do currículo diversificado, em valorização dos conhecimentos regionais e locais, para tanto localizou na própria experiência docente das três escolas, excelente indicação de conhecimentos/conteúdos e exemplos de práticas interdisciplinares, histórica e pedagogicamente contextualizadas que, sem sombra de dúvidas, podem ser consideradas como sugestão de proposta curricular para o currículo diversificado das escolas de Boa Vista e, feitas algumas adequações podem servir como orientação e parâmetro para as escolas estaduais dos demais municípios de Roraima, além dos contextos configurados no seio das fundamentações desse trabalho.

Figura 41. A flor de nossa imaginação curricular.



Fonte: Arquivo Aracy Andrade, aula de Filosofia, 2014.

Afinal, se ousamos é porque sentimos na pele o sabor de sermos livres, e, assim sendo, não podemos ser culpados por termos ido tão afoitos ao encontro de nossos sonhos mais reais. E se, por ventura, nessa ousadia, uma lágrima caiu é porque a liberdade tomou de vez os plantadores de escolas em colheitas, também ousadas.

Boa Vista, Roraima, 26 março de 2016.

6. REFERÊNCIAS

- ARANHA, Lúcia. **Pedagogia Histórico-Crítica: otimismo dialético em educação**. São Paulo: EDUC, 1992.
- ARANHA, M. *Filosofando. Introdução à Filosofia*. São Paulo: Moderna, 2003.
- ARANHA, M.L; MARTINS, M.H. *Filosofando. Introdução à Filosofia*. São Paulo: Moderna, 2013.
- ARAUJO, A.; NASCIMENTO, J; KFOURI, S. **Políticas e gestão dos espaços educativos**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- ARROYO, M.; CALDART, R; MOLINA, M. (Org.) **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- _____. Ministério de Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1998.
- _____. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 11.161/05 que dispõe sobre o ensino de Língua Espanhola no Brasil**, 2005.
- _____. Ministério de Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2010.
- _____. Ministério de Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2012.
- _____. MEC/Inep. **Censo Escolar, 2012**
- _____. MEC/Inep. **Censo Escolar. Escolas, alunos e matrículas. 2013**
- _____. MEC/Inep/Deed. **Censo Escolar (identidade raça e cor). 2013**
- _____. MEC/Inep. **Censo Escolar, 2014**
- _____. IBGE, Boa Vista. **Cidade. 2015**.
- BRASILIA, MEC/SEB/DICEI, **Diretrizes Curriculares Nacionais. 2013**
- BARTH, F. **Grupos Étnicos e suas fronteiras**. In: POUTGNAT, F. **Teorias da Etnicidade**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2006
- BERTICELLI, I. **Currículo: Tendência e filosofia**. In: COSTA, Marisa (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- BAINES. Stephen G **A fronteira Brasil-Guiana e os povos indígenas**. Revista de Estudos e Pesquisas, FUNAI, Brasília, v.1, n.1, p.65-98, jul. 2004.
- BERMAN, M. **Tudo que é sólido, desmancha no ar. A aventura da modernidade**. Trad. Carlos Felipe Moisés, Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- BIOTO-CAVALCANTE, P.; TEIXEIRA, R; ANAYA, V.(Org.). **Currículo Escolar**. (Pedagogia de A a Z). Jundiaí: Paco Editorial. 2013.
- CAMARGO, Leila M. **Viver entre dois mundos: uma análise das práticas discursivas das mulheres indígenas da cidade de Boa Vista-RR sobre o direito de ser índia urbana**. Dissertação (Mestrado) UFRR, Programa de Pós-Graduação em Letras. Boa Vista, 2011.
- _____, **A Escola na encruzilhada da ambivalência moral das culturas pública e política brasileira e os riscos para a democracia plena: primeiras indagações**. Comunicação Oral. XI Encontro de Pesquisadores do

Programa de Pós-Graduação em Educação e currículo. Currículo: Tempos, espaços e contextos. São Paulo, PUC, setembro de 2013.

CANDAUI, V. **Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas**. Rio de Janeiro: PUC - Rio Brasil. Revista Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.

CARVALHO, F; FERNANDES, M; REPETTO, M. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural/Núcleo Insikiran/UFRR**. Boa Vista, UFRR, 2008.

CHAUÍ, M. **Iniciação a Filosofia**. São Paulo: Ática, 2013.

_____, M. **Convite a Filosofia**. São Paulo: Ática, 1999.

CHILDE, Gordon. **A evolução cultural do homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

COTRIN, G; FERNANDES, M. **Fundamentos de Filosofia**. São Paulo: Saraiva, 2010.

CUCHÊ, D. A noção de cultura nas ciências sociais – Tradução de Viviane Ribeiro, Bauru: EDUSC, 2002.

CUNHA, Manuela C da. **Cultura com aspas...** Cosac & Naify, 2009)

DA SILVA NETO. J.P, **Niños Mayas De Kanxoc: Comunidad Emblemática, Familia, Escuela y Proceso Identitario en Contexto Intercultural. (Tese de Doutorado)**. México, D.F., 2012

DA SILVA, Z.R, **Educação e intercultura para além da fronteira**. REP - Revista Espaço Pedagógico, v. 17, n. 2, Passo Fundo, p. 211-222, jul./dez. 2010.

DA SILVA, T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

DINIZ, A; SANTOS, R. **Fluxos migratórios e formação da rede urbana de Roraima. Disponível em www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/ABEP2006_345.pdf**. Acesso: em 12 de novembro de 2015.

ESTEBAN, M.T. Avaliação numa perspectiva emancipatória: desafio cotidiano às práticas escolares. In GARCIA, R.L; ZACURR, E. (Org). **Cotidiano e diferentes saberes**. Rio de Janeiro, DPEA, 2006.

FARAGE, N. **As muralhas dos sertões: os povos indígenas no Rio Branco e a colonização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; APOCS, 1991.

FOLEY, R. **Apenas mais uma espécie única: padrões da ecologia evolutiva humana**. Editora da Universidade de São Paulo, 1993.

FREIRE, P.; GADOTTI, M; GUIMARAES, S. **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo: Cortez, 2008.

FREITAS, A. **Geografia e História de Roraima**. Manaus, GRAFIMA. 1997.

GADOTTI, M, **Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 2012.

GOODSON, I.F **Currículo: Teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes 2008.

GULLAR, F. **Os melhores poemas**. São Paulo: Global, 1985.

HABERT, N. **A década de 70. Apogeu e crise da ditadura militar brasileira**. Serie Princípios. São Paulo-SP: Ática, 2003

HOBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos. O Breve Século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico**. – Brasília: O Instituto, 2014.

JAMERSON, F. Pós-modernismo. A lógica cultural do Capitalismo Tardio. São Paulo. Ática, 2002.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de Sociologia. Guia Prático da Linguagem Sociológica**. Trad.: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1997.

- KROTZ, Esteban. **La fundamentación de la idea de los derechos humanos en contextos multiculturales**. Revista Alteridades, México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa, vol. 18, núm. 35, pp. 9-20, enero/junio, 2008.
- KUENZER, Acácia. **A pesquisa em Educação no Brasil: Algumas considerações**. Em **Aberto**. Brasília: INEP, ano 5, nº 31 de jul/set. 1986.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **As estruturas elementares do parentesco**; Trad. Mariano Ferreira. Petrópolis: Vozes, 1982.
- LIBANEO, José Carlos. **Organização e Gestão Democrática. Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.
- LIMA, T.S. **O dois e seu múltiplo: Reflexões sobre o perspectivismo em uma cosmologia Tupi**. Revista Mana 2(2):21-47, 1996.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia Da Educação**. São Paulo: ed. Cortez, 1994.
- LUKÁCS, G. **Existencialismo ou marxismo**. São Paulo: Senzala, 1967.
- MACAGGI, N. **A Mulher do Garimpo. O Romance no Extremo Norte do Amazonas**. 2ª.ed. Boa Vista, Gráfica Real. 2012.
- MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas S.A, 2005.
- MARX, K. **O capital**, vol.1, Trad.: J. Teixeira Martins e Vital Moreira. Transcrição de: Alexandre Linares. 1ª Edição: 1867. 1ª Edição em Português: Centelha - Promoção do Livro, SARL, Coimbra, 1974.
- Mc LAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.
- MEYER, D. **Etnia, raça e nação: O currículo e a construção de fronteiras e posições sociais**. In: COSTA, Marisa (org). O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- MINTO, Lalo Watanabe. **Reforma do Estado e política educacional: o contexto para a reforma curricular em tempos neoliberais**. ANPAE, Ano IX nº 24 - outubro 2008.
- MICHAELIS. **Dicionário Escolar. Português-Espanhol**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.
- MORA. J.F. **Dicionário de Filosofia**. Trad. do espanhol por António José Massano e Manuel Palmeirim. Lisboa: Publicações Dom Quixote 1978.
- MORENO, M. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. Coord. Ulisses Ferreira de Araújo. Trad. Ana Venite Fuzatto. São Paulo: Moderna; Campinas: SP. Universidade Estadual de Campinas, 1999.
- MONTEIRO, L. **Memória da Educação do Rio Branco ao Estado de Roraima (alguns fragmentos)**. Artigo não publicado. Data de elaboração – 2011.
- MWANGI, M.A. **As missionárias da Consolata na Amazônia Brasileira: 1949 -2011**. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2015.
- OLIVEIRA, R.; WANKLER, C; SOUZA, C. **Identidade e poesia musicada: panorama do Movimento Roraimense a partir da cidade de Boa Vista como uma das fontes de inspiração**. Boa Vista, RR: Revista Acta Geográfica, UFRR, ano III, nº6, jul./dez. de 2009. p.27-37.
- OLIVEIRA, C. **Identidade Étnica e a moral do Reconhecimento**. In: ARAUJO, M. Coletânea de Textos e Estudos Antropológicos: Cultura e Identidade, UFRR, PPGSOF, 2014.
- PACHECO, J.A. **Currículo: Teoria e Práxis**. Portugal: Porto Editora, 2001.
- PARO, V.H. **Crítica da Estrutura da Escola**. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____, V.H. **A teoria do Valor em Marx e a Educação**. (Org.). São Paulo: Cortez, 2013.

- PONCE, B.J. **Guia de Estudos e Manual de Trabalhos. (Marco Referencial). Fundamentos de Filosofia e Sociologia.** Fundação Bradesco.2002.
- QUEIROZ, C; MOITA.F, **Fundamentos sócio filosóficos da educação.** Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.
- RORAIMA. **Cadernos de Geografia.** Belo Horizonte, v.13, n.21, p.44 - 59, 2003B.
- RORAIMA. **Coletânea de normas do Conselho Estadual de Educação de Roraima.** Boa Vista: CEE/RR, 2014.
- _____. **SEED/ACRE Manual de Legislação Educacional. Coletânea de Leis e normas da educação do Sistema Estadual de Educação.** Org. Auditoria do Controle da Rede de Ensino/SEED. Boa Vista, 2008
- _____. **SEED/DEB/ACRE Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da Rede Pública Estadual.** Boa Vista: SEED/RR, 2011.
- _____. **SEED/DEB/ACRE. Referencial Curricular da Educação Básica.** 2007, 2010, 2012.
- _____. **SEED/DEB/ACRE. Referencial Curricular da Educação Básica.** Boa Vista, SECED, DEB, DIFC, 2009
- _____. **SEED/CEE/RR. Regimento Unificado para as escolas Indígenas da Rede Pública Estadual.** 2001.
- _____. **SEED/DEB/ACRE. Proposta Pedagógica da Escolas MDB,** 2010.
- _____. **SEED/DEB/ACRE. Proposta Pedagógica da Escolas AL,** 2010.
- _____. **SEED/DEB/ACRE. Proposta Pedagógica da Escolas AS (Versão Preliminar),** 2014.
- _____. **SEED/DEB/ESTATISTICA. Quadro de rendimento da Escolas A.S,** 2014.
- _____. **SEED/INEP. Censo Escolar,** 2014.
- RAMOS, L.C. **Educação: memórias e reflexões.** Boa Vista – RR: ADVANCED, 2007.
- SACRISTÁN, J.G. **O currículo uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000
- SALZANO, **Somos únicos? Biologia, cultura e humanidade.** In: Revista Científic American Brasil. Reportagem especial. Ano 2013.
- SANFELICE, **Políticas para o Currículo Escolar: Significados e Implicações para a Escola,** ANPAE, Ano IX nº 24 - outubro 2008.
- SANTOS, N. **Roraima: Possibilidades e impossibilidades da formação de uma elite regional.** In: SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.
- _____. **A nova lei da educação: trajetória limites e perspectivas.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- _____. **Educação: Do senso comum à consciência filosófica.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009.
- MAGALHAES, MG; SOUZA, CM (Org.) **Roraima/Boa Vista: Temas sobre o regional e o local.** Boa Vista, RR: UFRR, 2012.
- _____. **Política e poder na Amazônia. O caso Roraima (1970-2000).** Boa Vista: UFRR, 2013.
- SOUSA, A.L. **A reforma educacional brasileira da década de 1990: crítica à opção preferencial pela mercantilização do ensino.** Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, 2004.
- _____, **Cultura escolar, projeto pedagógico e trabalho docente.** In: KOWALCZUK, V. Boa Vista: Editora UFRR,2009.
- SOUZA, A.F. **Conversão: Uma discussão sobre troca cultural e assimilação da religião cristã.** In TEXTOS & DEBATES. Revista de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Roraima Boa Vista: Editora UFRR, n.19, p. 85-104.

- _____. **Somos Brasil: O ritual do 7 de setembro na construção da identidade nacional em Boa Vista entre as décadas de 1940 e 1970.** In: MAGALHAES, MG; SOUZA, CM (Org.) Roraima/Boa Vista: Temas sobre o regional e o local. Boa Vista, RR: UFRR, 2012.
- SOUZA, C.M. **Boa Vista/RR e as migrações: mudanças, permanências, múltiplos significados.** Revista Acta Geográfica, UFRR, Ano III, N°5, Jan./Jun. De 2009. P.39-62.
- SOUZA e SILVA. **Migrantes e Migrações em Boa Vista.** UFRR, 2006.
- SPEYER, Ane Mary. **Educação e Campesinato,** São Paulo: Edições Loyola, 1983.
- UFRR - **Manual de Normas Técnicas para Apresentação Dos Trabalhos Técnicos Científicos da UFRR.** SILVA, A.(Cord); SOUTO, C. et al. Boa Vista. Ed. UFRR, 2012.
- VALE Ana Lia Farias. **Migração e Territorialização.** UNESP – 2007.
- VELHO, G. (2004) **Projeto e Metamorfose.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- VERNANT, JP. **As origens do pensamento grego.** São Paulo: Difel,1984.
- VIEIRA. J.G. **Missionário, fazendeiros e índios em Roraima: a disputa pela terra – 1777 a 1980.** Boa Vista, Editora UFRR, 2014.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. **Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio,** 2000.
- VIVEIROS DE CASTRO. **Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio.** Revista Mana, v. 2, n. 2, 1996.
- ZABALA, Antônio. **A prática educativa. Como Ensinar.** Trad: Ernani F da F Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Consultas em meio eletrônico.

- <http://cod.ibge.gov.br/23260>. Acesso: em Setembro de 2015.
- http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf . Acesso: em 20 de setembro de 2015.
- <http://google.imagensderoraima>. Acesso: em março de 2015.
- <http://noticias.uol.com.br/ultnot/brasil/2007/09/14/ult2041u262.jhtm>
- <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>. Acesso em: 19 de maio de 2014.
- <http://portalamazonia.com.br/secao/amazoniadeaz/interna.php?id=265>. Acesso em: 20 de novembro 2014.
- <http://www.folhabv.com.br/noticia/Lei-quer-cancao--Roraimeira--como-hino-de-Roraima/8861>
- http://www.ibge.gov.br/estadosat/download/rr_estimativa2013.csv. Acesso em: 19 de maio de 2014.
- <http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=rr&tema=educacao2012>. Acesso em: 19 de maio de 2014.
- <http://www.portalamazonia.com.br/cultura/turismo/boa-vista-122-anos-de-historia/>. Acesso em: dezembro de 2015.
- <http://www.somatematica.com.br/biograf/pascal.php>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2015.
- <http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Determinismo-Biol%C3%B3gico/51895874.html>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2015.
- http://www2.uol.com.br/sciam/reportagens/somos_unicos__biologia_cultura_e_humanidade.html. Acesso em: 07 março de 2015.
- <https://trajetoriadeumvencedor.blogspot.com/2009/04/dorval-de-magalhaes.html>. Acesso em: 15 de janeiro de 2016.

ANEXO 01



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E FRONTEIRA
INSTRUMENTO DE COLETA DE INFORMAÇÕES Nº.01 DA PESQUISA:
CURRÍCULO DIVERSIFICADO EM ESCOLAS DE BOA VISTA-RORAIMA: NA FRONTEIRA DO
CONHECIMENTO REGIONAL/LOCAL.

Objetivo: Analisar como o currículo diversificado, associado a Base Nacional Comum, vem sendo desenvolvido em relação aos conhecimentos regionais/locais em escolas públicas estaduais de Boa Vista-Roraima.

Escola: _____ **Município:** _____

Entrevistado(a): _____

Formação: _____ **Idade:** _____ **Sexo:** M () F ()

Função atual na escola: _____ **Contato Fone:** _____ **e-mail** _____

Questões:

1. O que você sabe sobre currículo em educação?

2. Você conhece algumas orientações curriculares da educação nacional (MEC/BRASIL)?
() sim () não
3. Você conhece algumas orientações curriculares para a educação de Roraima? (SEED/RR)
() Sim () não
4. Se sim, essas orientações tem chegado até você, geralmente,
() via planejamentos pedagógicos, oficinas, reuniões e orientações da coordenação pedagógica da escola.
() por interesse e busca pessoal-profissional
5. Você considera importante conhecer as orientações curriculares nacionais e estaduais?
() Sim () Não Por que? _____
6. Você sabe que o ensino nas escolas deve contemplar no currículo uma base de conhecimentos comuns a todos os Estados do Brasil (Base Nacional Comum) e uma parte diversificada do currículo nacional para cada região, estado ou local adaptarem a sua realidade?
() sim () não
7. Você sabe que você e a sua escola têm autonomia para trabalhar um currículo diversificado dos demais estado do país?
() sim () não
8. Você trata ou aborda a realidade e os conhecimentos regionais/locais em suas aulas?
() não () as vezes () sempre
9. Você desenvolveu ou participou de alguma atividade curricular em que a realidade social e os conhecimentos regionais/locais foram consideradas?
() sim () não
10. Você sabe que trabalhando a realidade e os conhecimentos regionais/locais (Amazônia, Roraima, Boa Vista) em suas aulas está desenvolvendo a parte diversificada do currículo ou o currículo diversificado em sua disciplina?
() sim () não () até este instante eu não sabia
11. Cite uma atividade realizada na sua escola por você ou por outro professor, que possa ser considerada com um currículo diversificado.
Nome da Atividade: _____
Nome do professor (a)/disciplinas: _____
Principais realidades e/ou conhecimentos regionais/locais abordados: _____
12. Esse tipo de atividade como currículo diversificado na escola poderia ser contemplado no PPP da escola?
() sim () não
13. Em relação a especialidade de sua disciplina _____, quais realidades e conhecimentos regionais/locais que podem ser consideradas específicos para um currículo diversificado?

14. Gostaria de participar de uma oficina e um debate sobre currículo e currículo diversificado?
() sim () não

Boa Vista, RR, _____ de _____ de 2015.

Assinatura do entrevistado (a): _____

OBRIGADA POR COLABORAR PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO EM RORAIMA.

ANEXO 02

AUTOBIOGRAFIA DA ENTREVISTADA LUIZA AMÉRICO MONTEIRO

Escrita em 2015, pela entrevistada.

Sou Luiza Américo Valentin Monteiro, tenho 63 anos, nasci em Quixadá – Ceará no ano de 1952. Filha de Maria Amélia Valentin e Lourival Américo Costa venho de uma família de doze irmãos sendo eu a primogênita. Meus pais são agricultores sem nenhuma instrução acadêmica. Eu fui alfabetizada na carta de ABC pela minha tia Railda, irmã de meu pai. Cursei a terceira série em uma escola multiseriada. A quarta série foi uma avaliação equivalente à de localização. Fiz o exame de admissão ao ginásio e o Primeiro Grau pelo Projeto Minerva. Minha primeira e segunda infância e boa parte da minha juventude foram na roça. Mas desde muito cedo tinha uma grande inquietação de mudar de vida, pois não me agradava trabalhar na roça sem a devida recompensa pelo grande esforço. A escassez de chuva era constante e a colheita nunca correspondia às nossas expectativas. A perspectiva de mobilidade social era zero. Mas eu acredito na máxima “tudo é possível ao que crer” e eu cri e vi acontecer. Em 16 de setembro de 1976 cheguei a Boa Vista, aonde a minha história de vida mudou em todos os sentidos, por isso me considero roraimense por opção. Formei-me em Técnica em Contabilidade na Escola Gonçalves Dias em 1979. Em março de 1980, fui convidada a lecionar na escola Hildebrando Ferro Bittencourt em Boa Vista na 2ª série do 1º Grau, onde trabalhei durante três anos. Como citei anteriormente minha formação era Técnica em Contabilidade, como havia uma carência muito grande de professor, o alfabetizado era convidado a alfabetizar aqueles que ainda não eram alfabetizados, e quem tinha o 2º Grau equivalia ao um mestrado hoje. Foi difícil tomar essa decisão, eu achava que ser professor era algo muito nobre e não me sentia a altura de tal façanha, mas tinha o desejo de contribuir com o que eu já havia aprendido. Por isso aceitei o desafio e em março do mesmo ano ingressei no curso de Magistério na Escola de Formação de Professores de Boa Vista, foi uma mão na roda era prática e teoria e prática. Em 82 concluir o Magistério e estava apta a lecionar. Particpei de muitas capacitações, comprei muitos livros tornei-me autodidata e uma defensora apaixonada pelo Magistério. Em 08 de julho de 1983 casei-me com José Monteiro Silva, tivemos três filhos: Karolyne, Pedro Bruno e João Pedro. De 84 a 85 lecionei na escola Ana Libória, em 86 fui para escola Professora Maria das Neves Rezende, em 88 fui convidada para assumir a Supervisão Pedagógica de 1ª a 4ª da referida escola. Aceitei este desafio por dois anos, em 90 assumi a vice direção e em 91 a direção da escola. Em 92 fui convidada a trabalhar como Assessora Pedagógica da Secretaria de Educação Cultura e Desporto-SECD, onde permaneci até 95 nesta função, que me acrescentou experiência, conteúdo e conhecimento. Juntamente com a equipe desenvolvemos um trabalho excepcional junto às escolas da capital, assessorando os supervisores e capacitando os professores em serviço. Em janeiro de 1994 ingressei no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal de Roraima-UFRR. O meu primeiro desafio na graduação era estar com um bebe de cinco meses, com aulas pela manhã, tarde e noite uma fragmentação total, era a primeira turma do curso, nem a grade estava definida e o quadro de professores era deficitário. O segundo desafio, eu já atuava como professora a mais de 14 anos e estava como Assessora Pedagógica na Secretaria de Estado da Educação-SECD, dando suporte aos supervisores e professores das escolas da capital e não tinha transporte. Foi uma fase muito árdua da minha vida, no dia da colação de grau fazia dois dias que eu tinha feito um cateterismo e uma semana após fui submetida a uma cirurgia do coração com um comprometimento na aórtica de 92% e com 36 dias da primeira cirurgia fui submetida a uma segunda para colocar uma válvula biológica que tem me mantido viva e com qualidade de vida até hoje. De 96 a 99 passei para a Assessoria de Currículo onde se deu início a proposta curricular, para escolas estaduais, visto que no entender dos “superiores” a antiga proposta do Território estava obsoleta. Em maio de 1999, ingressei no curso de Especialização em Administração Escolar, pela Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO)- Rio de Janeiro ministrado em Boa Vista, no espaço do SENAI com aulas presenciais. E em maio de 2000 conclui meu trabalho monográfico intitulado “O fracasso escolar: um estudo de caso em algumas escolas de Boa Vista”. O referido trabalho originou-se de uma preocupação enquanto educadora a respeito do insucesso das crianças em algumas escolas de Boa Vista. Em outubro de 2001, ingressei no curso de Especialização em Direito da Criança e do Adolescente, pela Universidade Estácio de Sá – Rio de Janeiro realizado em Boa Vista no espaço da FIER, promovido pelo Conselho da Criança e do Adolescente-CEDCAR. Em novembro de 2003 conclui o curso com a monografia intitulada “Direito ao planejamento familiar”. Como assessora pedagógica e acompanhando os conselheiros para ministrar curso sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, nas escolas da capital, tive o privilégio de ser convidada a fazer esta especialização onde aprendi muito e também contribuí muito com meu trabalho junto às escolas. De 2000 a 2003 passei a assessorar a Superintendência de Gestão, neste setor eu coordenava os Parâmetros em Ação e Presidia a comissão de avaliação do Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar. Ainda em 2003 assumia coordenação estadual do referido Prêmio onde permaneci até 2008. Este trabalho marcou sobremaneira minha trajetória profissional assim como a realização pessoal. Foi este trabalho que me levou a dissertar sobre a contribuição do Prêmio para a democratização da escola. Fui à mentora do projeto Prêmio Estadual de Qualidade e Liderança Educacional “Ottomar de Sousa Pinto” e coordenadora da sua primeira edição 2008/2009. O projeto tinha o objetivo de valorizar a escola pública do estado e as lideranças educacionais e contribuir para que as escolas passem a incorporar a cultura da auto avaliação, identificar, reconhecer e divulgar ações e experiências bem sucedidas no âmbito da escola. Em 2009 assumi a chefia da Divisão de Fortalecimento do Currículo no intuito de implementar uma Proposta de Fortalecimento Curricular para a Educação do Estado. Junto com a equipe que me foi disponibilizada elaboramos um projeto que nos possibilitasse construir a referida proposta. Iniciamos com um diagnóstico que indagava do tripé da escola: professor, supervisor e gestor, abordando aspectos essenciais da função social da escola a exemplo de: Como a escola definia o PPP, se a escola possuía PPP, quem participou da elaboração do PPP. Com relação aos PCN ou RCN para a educação a escola sabe do que trata; o planejamento está embasado no PPP da escola no Referencial curricular; no livro didático; outros. Como a escola define currículo; O currículo desenvolvido pela escola representa o resultado do planejamento coletivo da escola; listagem de conteúdo definido pela SECD; Matriz de competências e habilidades por série, outros. Sua escola conceitua avaliação: uma forma de mensurar o conhecimento do aluno; um diagnóstico para evidenciar as dificuldades de aprendizagem do aluno; um ato dinâmico de tomada de decisão, outros. Indagava ainda sobre os recursos utilizados e outros elementos que enriquecem o planejamento, qualificação profissional e instituições que tem proporcionado à formação continuada. Na análise desses dados percebeu-se que havia um descompasso entre a ideia central do que seja a Proposta Pedagógica e a forma como ela é pensada na escola. O currículo no entendimento dos envolvidos é um apanhado dos conteúdos, metodologias e objetivos. De posse do diagnóstico elaboramos uma agenda e elegemos os responsáveis pelas frentes de trabalho: Ensino fundamental de nove anos; Ensino Médio; Educação de Jovens e Adultos e Educação Indígena. Concluímos o Currículo do Ensino Fundamental de Nove Anos, Educação de Jovens e Adultos e enviamos para o Conselho Estadual de Educação para análise e aprovação. De Educação Indígena passamos para Divisão de Educação Indígena fazer os ajustes finais. A do Ensino Médio faltou envolvimento efetivo dos professores das áreas específicas a exemplo de Português e Matemática, Química e Física. Em julho de 2010, ingressei no Mestrado em Ciência da Educação da Universidade Politécnica e Artística do Paraguai-UPAP. Passei e ter contatos com excelentes professores que me incentivou e permitiu aprofundar meus conhecimentos à luz da ciência e do rigor que academia exige. Tudo isso resultou em uma dissertação intitulada “Política e gestão escolar: a gestão democrática do prêmio gestão escolar na escola de educação básica em Roraima” com a orientação do Prof. Dr. Derlis Ortiz Coronel, defendida e aprovada em 12 de janeiro de 2013 pela banca examinadora constituída pelo prof. Dr. Manuel

Viedma Romero reitor da UPAP e pelas professoras doutoras Catarina Costa da (UFRJ) e Ana Claudia Silva Abreu da (UPAP). De 2010 até a presente data estou como Assessora Técnica do: Subsistema de Avaliação Periódica de Desempenho dos Servidores das Carreiras da Educação Básica – SAPDEB. Tenho grandes sonhos: fazer uma casa funcional no terreno que tenho no Pricumã, fazer o doutorado, ir a Israel e a Portugal, fazer um cruzeiro com meus filhos e meus netos e viver com qualidade de vida por muitos anos ao lado daqueles que me são caros. E ainda falando de coisas importantes que me aconteceram, tire o privilégio de assistir ao parto dos meus dois netos e vesti sua primeira roupinha. Essa com certeza foram o fato ocasiões ímpares da minha vida igual só o nascimento dos meus filhos. Também tenho o privilégio de aos 63 anos de idade ter pai e mãe vivos, saudáveis e lúcidos. Acredito em DEUS, no valor da família, primo pelos os princípios morais, éticos e os bons costumes.

ANEXO 03

RESUMO DA BIOGRAFIA DO ENTREVISTADO LAYMERIE DE CASTRO RAMOS (ESCRITA PELO PRÓPRIO ENTREVISTADO)

Laymerie de Castro Ramos, filho de Enock Francisco Ramos e Sylvania de Castro Ramos, ambos roraimenses, nasceu no dia 19 de outubro de 1943, no estado do Amazonas, tendo sua família regressa para Roraima no anos seguinte. Aqui estudou nas escolas São José e Lobo D'Álmada; iniciou o curso ginasial na escola Euclides da Cunha, tendo, então, através de bolsa de estudo, se transferido para o Colégio Pedro II – Internato, no Rio de Janeiro, onde concluiu o curso ginasial. No período em que estudou no Rio, fora do internato, sua residência foi com os familiares de Laucides Oliveira, que ali residiam. De volta a Roraima, começou a trabalhar na Rádio Difusora Roraima em dezembro de 1964, levado por Laucides Oliveira. Ali permaneceu até julho de 1971, quando se transferiu para a então Divisão de Educação.

Concluiu o nível médio através de exames supletivos, ingressando de imediato no ensino superior, cursando a licenciatura em Estudos Sociais, na extensão da Universidade Santa Maria – RS, e, posteriormente, licenciatura em História na extensão da Universidade Federal do Paraná. Na educação dedicou grande parte de seu tempo a área técnica de planejamento educacional e, ao então Conselho Territorial de Educação. Tomou parte na fundação do Centre de Ciência, o CECIR, e posteriormente no CEFAM.

Participou, ainda, da primeira composição do Conselho Estadual de Educação de Roraima, como também no conselho Municipal de Educação de Boa Vista. Na Educação dedicou grande parte do seu tempo à área técnica de planejamento, em diferentes períodos, tendo participado de diversos cursos, com destaque para Planejamento de Rede Física e Planejamento Estratégico.

Nesse mesmo período teve participações no então Conselho Territorial de Educação, onde chegou à Presidência do Órgão. Do setor de planejamento transferiu-se para a Divisão de Ensino Superior onde, sob a chefia da Profª Maria Antonia de Melo Cabral, trabalhou na implantação do Ensino Superior no Estado, o que resultou na criação do CESUR (Centro de Ensino Superior de Roraima), cujas atividades iniciaram com os cursos de Licenciatura em História e em Matemática, que seriam absorvidos posteriormente pela Universidade Federal de Roraima, quando de sua implantação.

Sob a chefia da Profª Maria Antonia de Melo Cabral, no ano de 1985 tomou parte na fundação do Centro de Ciências, o CECIR, cujo objetivo inicial era dinamizar o ensino de ciências e matemática no ensino fundamental. Na sequência foram implantados os Centros de Comunicação e de Ciências Sociais, o que resultou, posteriormente, na criação do CEFAM, cujo propósito final era constituir-se no embrião da Universidade Estadual de Roraima.. Participou, ainda, da primeira composição do Conselho Estadual de Educação de Roraima, como também na implantação do Conselho Municipal de Educação de Boa Vista.

Seu gosto pela poesia remonta a infância, ainda em Boa Vista. Os primeiros escritos, ele considerava “coisas do momento” e não preservou nada dessa primeira fase. Só a partir de 1963 começou a manter alguns de seus escritos, que hoje aparecem na publicação “Impressões e Ensaios”, cujo projeto só começou a ser esboçado a partir de 2003.

Em 2007, com apoio da Universidade Estadual de Roraima, publicou Educação – Memórias e reflexões, com um breve relato sobre o período compreendido desde a fundação do CECIR até por volta do ano 2005.

Em diferentes períodos exerceu a função de Assessor de Gabinete da Secretaria Estadual de Educação. Desde 2011 é auditor chefe da Auditoria do Controle da Rede de Ensino e membro do Conselho Estadual de Educação – CEE/RR.

APÊNDICE 01



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA – UFRR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E FRONTEIRA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
SUJEITOS DE PESQUISA: ESCOLA ESTADUAL

Eu, abaixo relacionado (nome por extenso e assinatura) declaro que disponho-me livremente a participar da pesquisa intitulada O currículo diversificado na escola de Boa Vista-Roraima: na fronteira do conhecimento regional/local como sujeito de pesquisa lotado na Escola Estadual Uma pesquisa de campo etnográfica de escolas sob orientação da Prof.(a) Dra. Ana Lúcia Sousa e Prof.(o). Dr. João Paulino da Silva Neto, desenvolvida pela mestrandia Aracy de Souza Andrade. A pesquisa tem por objetivo analisar as práticas curriculares desenvolvidas nas escolas de Boa Vista – Roraima, a fim de conhecer os conhecimentos regionais/locais contemplados e se estes podem ser considerados como currículo diversificado. A pesquisa faz parte do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteira – PPGSOF/UFRR.

Declaro que fui informado que a pesquisa envolverá observações direta da prática docente e de atividades desenvolvidas (individual ou coletiva) com os estudantes da escola; questionários e entrevista com os participantes; conversas com grupos focais e momentos de debate ou reflexão sobre o tema de interesse da pesquisa, podendo estas serem gravadas e/ou filmadas. Confirmando que fui satisfatoriamente esclarecido (a) pela pesquisadora sobre a divulgação dos nomes ou identidade do participante e que estas só serão utilizadas em função única e exclusiva da pesquisa, com total autorização de consentimento, mas também poder-se-á optar por nomes abreviados e até mesmo omitidos evitando-se quaisquer constrangimentos ao participante, podendo o participante retirar o consentimento a qualquer momento caso não deseje mais participar da pesquisa.

Declaro que recebi uma via do TCLE e a outra constituirá documento da pesquisa. Estou ciente e autorizo a realização dos procedimentos acima citados e a utilização dos dados originados destes procedimentos, para fins didáticos e de divulgação em revistas científicas brasileiras ou estrangeiras contanto que seja mantido em sigilo informações relacionadas à minha privacidade ou prejudicar meu estado de saúde física ou mental, bem como garantido meu direito de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento de dúvidas acerca dos procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, além de que se cumpra a legislação em caso de dano. Caso haja algum efeito inesperado que possa prejudicar meu estado de saúde físico e/ou mental poderei entrar em contato com o pesquisador responsável e/ou com demais pesquisadores diretamente na UFRR na coordenação do Programa PPGSOF no Centro de Ciência Humanas. Desta forma, concordo voluntariamente e dou meu consentimento, sem ter sido submetido a qualquer tipo de pressão ou coação.

Nome por extenso	Assinatura	Documento de Identificação nº	Contato telefone ou e-mail.

Boa Vista, Roraima ____/____/____ recebido por _____.

Eu, _____, *responsável pelo menor*, _____ após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo com o (a) Professor (a) _____, CONCORDO VOLUNTARIAMENTE, que ele participe desta pesquisa com o mesmo.

_____ - Roraima, ____/____/____

Assinatura: _____

Nome: _____

Documento nº: _____

Recebido em ____/____/____ por _____.