

# CURRÍCULO ESCOLAR E IDENTIDADES: OS CONTEÚDOS CURRICULARES COMO COMPONENTES CULTURAIS NA ESCOLA

---

**KÉZIA SIMÉIA BARBOSA DA SILVA MARTINS**

Doutora em Educação, Professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas  
– UFAM, kezasimeia@ufam.edu.br.

## RESUMO

Aborda-se neste texto a questão do currículo escolar numa perspectiva crítica de dar visibilidades a conteúdos curriculares, não meramente como cumprimento de disciplinas e cargas horárias. A perspectiva que se assenta esta reflexão é de currículo como construção social e cultural, uma construção de nós mesmos como sujeitos, de nossas identidades. O trabalho destaca o currículo escolar e sua relação com a formação das identidades culturais, apresentando reflexões teóricas à luz de Sacristán (1998), Santomé (2005), Silva (2007), Hall (2002, 2006), Moreira e Silva (2008), e os resultados de pesquisas com professores de Ensino Fundamental acerca dos conteúdos curriculares desenvolvidos com os estudantes. A abordagem é qualitativa, por meio de uma Pesquisa de Campo, com realização de entrevista semiestruturada com os docentes de uma escola municipal de Parintins, Amazonas.

**Palavras-chave:** Currículo escolar, Identidades culturais, Conteúdos curriculares.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de pesquisas no campo do Currículo e Identidades Amazônicas desenvolvidas desde o Mestrado e Doutorado em Educação (2012-2018), abordando sobre currículos, saberes locais, identidades amazônicas e fazendo interlocuções teóricas e práticas, até os dias atuais por meio dos grupos de pesquisa na Amazônia<sup>1</sup> (2018-2021) com acadêmicos e professores pesquisadores do curso de Pedagogia - Universidade Federal do Amazonas (UFAM), bem como orientandos de pesquisa e acadêmicos de iniciação científica.

Aborda-se neste texto a questão do currículo escolar numa perspectiva crítica de dar visibilidades a conteúdos curriculares, não meramente como cumprimento de disciplinas por parte dos professores, ministrando aulas e dando conta de suas cargas horárias, ou com alunos estudando apenas para serem aprovados e terem um diploma no final. A perspectiva que se assenta esta reflexão é de currículo como construção social e cultural. Silva (2007) afirma que como qualquer outro artefato cultural, como qualquer outra prática cultural, o currículo nos constrói como sujeitos particulares, específicos. O currículo, portanto, não é uma mera operação cognitiva, ou uma operação destinada a extrair uma essência humana. Em vez disso, o currículo deve ser visto como um discurso, uma narrativa particular do indivíduo e da sociedade, que explicita noções particulares sobre conhecimento, formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. O currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos.

Segundo o autor, o currículo é constituído de múltiplas narrativas, essas narrativas estão ligadas à produção de nossas identidades sociais, além de ajudarem a dar sentido ao mundo contribuem para constituí-lo e a constituir-nos. Através das narrativas, identidades hegemônicas são fixadas, formadas e moldadas, mas também contestadas, questionadas e disputadas.

Hall (2006) analisa que a globalização gera, simultaneamente, novas identificações “globais” e novas identificações “locais”, vive-se uma verdadeira crise de identidade, a qual vem fazendo com que o sujeito tido como unificado se apresente deslocado por conta das transformações societárias

1 Pesquisadora dos grupos: GEPEAM-Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação no Ambiente Amazonico; Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo e Territorialidades Amazônicas.

ocorridas em escala global. O autor destaca a relevância de refletirmos como a globalização influencia na formação das identidades culturais e destaca, numa concepção sociológica, que nós temos uma essência interior que é o nosso “eu real”, mas esse é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais exteriores e as identidades que esses mundos oferecem.

Moreira e Candau (2008) falam acerca do currículo como espaço de reconhecimento das identidades culturais. Deve-se procurar promover na escola situações que favoreçam a tomada de consciência sobre a construção da identidade cultural de alunos, docentes, gestores, relacionando-a aos processos sócio-culturais do contexto em que vivem, pois o que se tem constatado é a pouca consciência que, em geral, se tem desses processos e do cruzamento de culturas presentes. Tendemos a uma visão homogeneizadora e estereotipada de nós mesmos e de nossos alunos e alunas.

Desvelar essa realidade e favorecer uma visão dinâmica, contextualizada e plural das identidades culturais é fundamental, tornando-nos conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos em que misturam ou se silenciam determinados pertencimentos culturais. Importa estarmos atentos para o modo como essas transformações desestabilizam ou não nossas identidades.

Infelizmente as identidades culturais, principalmente as regionais e locais, não são objeto do currículo da escola de forma legítima, autêntica. Santomé (2005) no livro *Alienígenas na sala de aula* pontua que os currículos planejados e desenvolvidos nas salas de aula vêm pecando por uma grande parcialidade no momento de definir a cultura legítima, os conteúdos culturais que valem a pena. Na realidade, a escola<sup>2</sup> vem contribuindo pouco para a formação e valorização da cultura que é natural e legítima dos grupos. Santomé analisa que o professor não considera objeto de sua incumbência a seleção explícita dos conteúdos culturais; ele encontra dificuldades para pensar em conteúdos diferentes dos tradicionais. Essa tradição contribuiu de forma decisiva para deixar em mãos de outras pessoas (em geral, as editoras de livros didáticos) os conteúdos que devem integrar o currículo e, o que é pior, a sua “coisificação”. Em muitas ocasiões os conteúdos são contemplados pelo alunado como fórmulas vazias e sem sentido.

2 Para Bourdieu (1999) a escola é um mero instrumento de transmissão cultural, social e politicamente bem determinado, e funciona na prática, como repetidora do modelo social vigente.

Faz-se, portanto, útil analisar que identidades os professores estão ajudando a formar, pois é importante que os estudantes percebam com clareza a existência de preconceitos e discriminações e verifiquem como estão sendo afetadas suas experiências pessoais e a formação de suas identidades. É importante que o aluno compreenda as relações de poder entre grupos dominantes e subalternizados, e busque o diálogo entre as diferenças na sala de aula. Não há como silenciar estes temas no entorno escolar, onde há encontro de culturas, onde há pessoas que possuem suas características próprias, seus significados, suas relações de saber.

Diante do exposto, este trabalho pretende abordar o currículo escolar e sua relação com a formação das identidades culturais, apresentando reflexões teóricas à luz de Sacristán (1998), Santomé (2005), Silva (2007), Hall (2002, 2006), Moreira e Silva (2008), e os resultados de pesquisas com professores de Ensino Fundamental acerca dos conteúdos curriculares nas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental. A abordagem é qualitativa, com realização de Pesquisa de Campo, com realização de entrevista semiestruturada.

## **1. CURRÍCULO ESCOLAR E IDENTIDADES: ALGUMAS REFLEXÕES**

Moreira e Silva (2008) abordam em suas reflexões que a temática da identidade constitui, contemporaneamente, relevante objeto de estudo para a teoria social, política e educacional. O foco na identidade no âmbito da educação, assim como nos demais, revela-se indispensável. Qualquer teoria pedagógica precisa examinar de que modo vai entender e atribuir significados às questões que envolvem a identidade dos estudantes.

Hall destaca que o fenômeno da globalização, por exemplo, interfere diretamente na conceitualização de identidade cultural, e suas consequências enquanto “pluralização” de identidades, coloca-nos diante do jogo de identidades. Este “jogo” se dá porque muitas vezes as identidades são contraditórias ou se cruzam mutuamente, pois nenhuma identidade pode alinhar todas as identidades de forma única.

Portanto, ao invés de falarmos de identidade como algo acabado, deveríamos vê-la como um processo em andamento, que tece as diferentes partes dos “eus” divididos. Isso deixa clara a necessidade de estamos interligados democraticamente nas relações que estabelecemos com o outro, com o conhecimento e com o mundo. Assim entendemos,

[...] que a identidade cultural não é fixa, é sempre híbrida. Mas é justamente por resultar de formações históricas específicas, de histórias e repertórios culturais de enunciação muito específicos, que ela pode constituir um ‘posicionamento’, ao qual podemos chamar provisoriamente de identidade (HALL, 2002, p. 432, 433).

Corroborando com essa ideia, Silva (2007) destaca que nossa identidade não é uma essência, não é fixa, estável, nem definitiva. Ao contrário é instável, inacabada. É uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação. Por isso o autor convoca às escolas e educadores a reverem sua concepção de identidade, bem como analisarem de que forma as velozes mudanças que ocorrem na economia, na política, nas relações e nas práticas cotidianas, afetam a vida dos grupos em sociedade.

É necessário compreender como toda essa dinâmica atinge os alunos. Para tanto é preciso questionar que identidades estamos fortalecendo a partir das nossas aulas e atividades; de que modo os significados partilhados na sala de aula reforçam, desafiam ou desorganizam as identidades. Infelizmente o trabalho com a identidade nas escolas talvez ainda não se faça presente como se almeja. Sua importância talvez não tenha ainda o reconhecimento necessário pelos profissionais da educação, bem como pelas comunidades escolares, pois não é uma tarefa simples.

Focalizar questões de identidade e diferença na sala de aula necessita definir metas e estratégias. E um dos princípios que aponta para o planejamento e desenvolvimento de nossas práticas é saber lidar com os diferentes espaços sociais, pois é crucial que o aluno entenda como em sua identidade se misturam aspectos que podem ser alvos de discriminação, opressão, que exibam grupos que têm explorado e dominado outros. Silva (2007, p. 67) ressalva que “o currículo está envolvido na produção de sujeitos particulares [...]. Conceber o conhecimento, a cultura e o currículo como produtivos permite destacar seu caráter político e seu caráter histórico [...]. Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz”.

Faz-se necessário, portanto, combater os discursos “radiantes” e vazios de atitudes, que pregam a diversidade, a regulação, a pluralidade, o respeito às diferenças, a unicidade, mas que geram o egoísmo, a perversidade, o culto ao consumismo e aos interesses próprios, à discriminação, às disparidades. E isso com certeza têm seus impactos na escola. Portanto, O foco da identidade no âmbito da educação revela-se indispensável.

## 2. OS CONTEÚDOS CURRICULARES COMO COMPONENTES CULTURAIS SINGULARES

Sacristán (1995) diz que um currículo planejado a partir de vários aspectos, admitindo as variações culturais, oferecerá ao aluno conteúdos nos quais podem encontrar conexões com seu capital cultural pessoal de origem. Um currículo não pode deixar rejeitadas ou relegadas a um segundo plano todas as elaborações feitas pelas culturas, os significados elaborados pelos indivíduos, seus próprios parâmetros culturais. Segundo o autor a cultura dominante nas salas de aula é a que corresponde à visão de determinados grupos sociais: nos conteúdos escolares e nos textos aparece poucas vezes a cultura popular, as subculturas dos jovens, as contribuições das mulheres à sociedade, as formas de vida rurais e de povos desfavorecidos.

Isso porque a escola não opera no vazio: a cultura que ali se produz não cai em mentes vazias, sem significados prévios. A seleção do currículo quando se desliga da cultura extraescolar que rodeia o aluno que faz parte de sua história real, coloca-lhes uma distância entre o que a escola transmite e o que vive fora dela. A escola seria um espaço muito mais interessante e significativo se acolhesse o conhecimento que os alunos trazem e que são resultados de sua vivência. Não se quer com isso supervalorizar a cultura que o aluno traz em detrimento da aquisição de outros saberes, mas sim possibilitar de se ter na sala de aula um espaço de resignificação de conhecimentos, de produção de novos saberes, de problematização dos diferentes modos de compreender o mundo.

Garcia e Moreira (2003, p. 13) afirmam que “[...] a sala de aula deveria ser um riquíssimo espaço de diferentes saberes que se cruzam, entrecruzam, entram em conflito, produzindo novas possibilidades [...] e aumentando a compreensão que cada um pode ter de si mesmo”. E enfatiza que a escola vive afirmando ser transmissora do conhecimento em seu sentido mais amplo ou restrito, mas, na verdade, acaba por trabalhar com fragmentos.

Santomé (2005) no texto *As culturas negadas e silenciadas no currículo*, analisa de forma bastante pertinente aspectos referentes a essa questão. O autor afirma que numa ação educativa que objetiva um trabalho de formação de pessoas críticas, ativas e solidárias é imprescindível prestar atenção prioritária aos conteúdos culturais que constituem os discursos na escola.

Em sua ótica mesmo o professorado atual sendo fruto de exigências meramente relacionadas à formulação de objetivos e metodologias, não considerando sua incumbência a seleção dos conteúdos culturais, deve-se

pensar que os conteúdos, as temáticas culturais singulares de uma localidade se referem ao conhecimento, destrezas e habilidades que as pessoas usam para construir e interpretar a vida social e que expõem as vozes que são ausentes na cultura escolar, como as culturas infantis e juvenis, a classe trabalhadora, o mundo das pessoas pobres, o mundo rural, as vozes do terceiro mundo, etc. As quais ele descreve como culturas negadas, as quais têm merecido pouca ou nenhuma atenção. Um professor, por exemplo, que rejeita ou não concede reconhecimento à cultura popular, às formas culturais da infância, como veículo de comunicação de suas visões da realidade, está perdendo oportunidade de aproveitar os conteúdos culturais e os interesses que essas pessoas possuem como base da qual partir para o trabalho cotidiano nas salas de aula.

A cultura oficial dos currículos e o tempo ocupado pela atividade educativa tem que interromper o sentido acadêmico dominante da cultura 'curricularizada' para proporcionar um espaço para o desfrute da cultura lúdica. Esse desafio é tanto mais urgente quando se pensa que dependemos de sua realização para que importantes massas [...] não se alienem de um sistema educacional que os escolariza progressivamente cada vez mais, sem, entretanto, ao mesmo tempo construir um sentimento de envolvimento pessoal nas tarefas acadêmicas nas quais são obrigados a se ocupar (SACRISTÁN, 1995, p. 56).

Portanto, somente reformular conteúdos, aumentar ou diminuir disciplinas e ementas, traçar novos parâmetros, modificar metodologias não dão conta da diversidade e das diferentes realidades que constituem a escola e as diversas e identidades culturais que são mobilizadas nela e por meio dela.

### 3. METODOLOGIA

O caminho metodológico traçado fundamentou-se numa abordagem qualitativa por tratar de uma investigação cuja fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal, conforme Bogdan e Biklen (1994). Os autores destacam que os investigadores introduzem-se em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas. Frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o seu contexto, entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência.



Foi realizado um estudo em campo com uso do Diário de campo, com realização de observação intensiva e entrevistas com os 04 (quatro) professores de 01 (uma) escola localizada num bairro periférico da cidade, que atende alunos de Ensino Fundamental 1º ao 5º ano. A escola que se configurou como *local da pesquisa* faz parte da rede municipal de ensino (área urbana) e o critério de escolha foi devido ser com maior tempo de funcionamento na área urbana do município.

Os resultados expostos neste artigo refere-se á entrevista realizada com os professores, quanto à **organização e seleção dos conteúdos curriculares**.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 4.1. SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS CURRICULARES: O QUE DIZEM OS PROFESSORES?

A intenção desta análise sobre os conteúdos curriculares contidos nos documentos escolares não se deu por defendermos uma perspectiva de currículo visto restritamente “como o conhecimento de conteúdos tratado pedagogicamente e didaticamente pela escola e que deve ser aprendido e aplicado pelos alunos” (MOREIRA, 2006, p. 20), adotando uma concepção que somente questiona: O que deve conter o currículo? Como organizar esses conteúdos? Ao contrário, por entendermos que essa é uma concepção que predomina ao longo dos tempos, e que se privilegia nas escolas, pretendemos identificar quais são esses conteúdos, quem os seleciona e os organiza e com que finalidade.

O tópico, portanto, refere-se aos resultados de questões referentes ao tema deste artigo, acerca da *elaboração e organização dos conteúdos curriculares*. Os professores que participaram da pesquisa puderam assim compartilhar como organizam os conteúdos curriculares, selecionem, planejam os assuntos. Os professores serão mencionados no texto como Professor 1, 2, 3 e 4 (P1; P2, P3, P4).

#### Quadro 01

Respostas dos professores relativas à questão: Como são organizados os conteúdos da proposta curricular?

PROFESSORES	RESPOSTAS
P1	<i>É organizada pela Secretaria Municipal e Educação (SEMED), pela equipe técnica pedagógica. E é aqui que agente reparte os conteúdos nos bimestres e vê o que é preciso mais ou menos, tirar ou acrescentar.</i>

PROFESSORES	RESPOSTAS
P2	<i>Nossa proposta é via SEMED, quando nós chegamos para fazer capacitação, a proposta anual já está pronta pelos coordenadores da SEMED. Ai nós somos orientados a dividir por bimestre para atuar na escola e trabalhar os assuntos.</i>
P3	<i>A Proposta Curricular macro é pela SEMED e depois agente tenta tornar uma proposta "micro", reorganizando os conteúdos ideais e propícios para o ingresso na sala de aula.</i>
P4	<i>Em relação à proposta curricular da escola, eu não tenho conhecimento se ela é feita na escola, pois eu assumi esse ano esta turma na escola. O certo é que tem uma proposta que vem direto da SEMED para as escolas. E aí é preciso readaptá-la, mas quase sempre fica no que vem né! Procuramos uma maneira de trabalhar com aquilo que tem e de acordo com os recursos que tem e com as necessidades também. Mas, nós estamos trabalhando para que a escola tenha esse poder de propor suas metas, sua organização de trabalho na proposta curricular, porque isso é importante, pois hoje o que se sabe é que vem é uma proposta da SEMED já pronta.</i>

Constatamos durante a pesquisa, através da fala dos quatro professores, que os conteúdos da proposta curricular adotada na escola são pelos coordenadores técnicos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Tal proposta chega à escola e os professores selecionam os conteúdos e os dividem em bimestres, distribuindo o que é preciso acrescentar ou suprimir nos planos de ensino. O P4 acrescentou dois aspectos importantes para serem discutidos, a saber: a questão de que os conteúdos selecionados pela SEMED são os que permanecem no Plano de Ensino, ou seja, acaba ficando naquilo que a secretaria estabelece; e a necessidade de um movimento da escola em busca da autonomia para organizar os conteúdos curriculares de acordo com suas necessidades.

No ato da entrevista respondeu no tocante aos conteúdos curriculares, afirmando que as propostas são elaboradas e pré-estabelecidas pela Secretaria de Educação e não condizem com a realidade dos alunos, pois esses conteúdos selecionados não têm no livro dos alunos. Aqui se apreende duas situações: a) De que os conteúdos das propostas curriculares continuam sendo pensados e elaborados fora do contexto escolar e que os professores não participam nem da escolha e nem da elaboração do currículo escolar. Sendo assim sentem-se pouco responsáveis pelo processo de socialização desses conteúdos e o programa oficial parece ser o ponto de referência único. b) A outra situação é de que o livro, utilizado pelos alunos, torna difícil o trabalho porque os conteúdos da proposta curricular não condizem com os conteúdos dos livros didáticos distribuídos aos alunos.

Freire (2003) declarou muitas vezes que um educador deve ser aquele que, além de ensinar, aprende e educando é aquele que, além de aprender,

ensina. Ao invés de um professor “conteudista”, um professor pesquisador, transformador; ao invés de professor apático e mero reproduzidor, um educador que entenda que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2003, p. 47), e que o conhecimento precisa ser vivido e testemunhado pelo agente pedagógico.

Notemos na sequência acerca da elaboração e planejamento desses conteúdos visando sua efetivação com os alunos, quais as falas dos professores.

### Quadro 02

Respostas dos professores relativas à questão: Como são elaborados, selecionados e planejados os **conteúdos curriculares** a serem trabalhados com os estudantes?

PROFESSORES	RESPOSTAS
P1	<i>Bom, nós do 5º ano nos reunimos para ver os conteúdos e selecionar, por exemplo, os conteúdos da prova Brasil foi feito um curso para trabalhar com esses conteúdos. E aí agente tira os conteúdos que serão utilizados por bimestre de cada disciplina.</i>
P2	<i>Quando nós nos reunimos para fazer o plano de ensino bimestral, escolhemos os assuntos, os conteúdos a serem trabalhados nas turmas, mas a metodologia é individual, pois cada turma tem uma realidade, assim também é a avaliação.</i>
P3	<i>Nosso plano de ensino é feito pelo grupo de professores da série que se reúne para selecionar os conteúdos do bimestre. Mas o que agente vê agora só é a preocupação com a Provinha Brasil, como se as outras disciplinas e conteúdos não fossem importantes, só Português e Matemática, tudo para medir o índice de desempenho das crianças. Aí agente planeja os conteúdos e seleciona, mas há situações que vem do sistema. Eu não sei até que ponto o incentivo do governo foi bom com os prêmios para as escolas, pois isso gera uma competição e o próprio currículo chega a ser atropelado.</i>
P4	<i>Bom, aqui nós recebemos a proposta, que já vem pronta para executar, mas nós fazemos uma adaptação, como nós não temos livros, é uma escassez grande de livros, nossa biblioteca não contempla, temos que buscar na internet, mas nós fazemos sempre em grupo, depois de uma reunião mais ampla com todos os níveis, cada professor se reúne com os colegas, no nosso caso o 5º ano, para selecionar os assuntos, os temas específicos para serem trabalhados naquele bimestre, mas as dificuldades maiores é a parte prática por falta de recursos, principalmente para fazer passeios, atividades sobre meio ambiente, e aí fica muita preso à sala de aula, e isso não é bom.</i>

Como pode ser verificado, os quatro (04) professores entrevistados afirmaram que os conteúdos curriculares são selecionados pelo próprio grupo de professores que atuam nas mesmas séries, e a partir dessa seleção são

distribuídos em bimestres por cada disciplina e organizados no Plano de Ensino, o qual, conforme afirmação dos entrevistados, é feito coletivamente.

Um dos docentes destaca que o Plano de Ensino tinha que contemplar os conteúdos curriculares referentes às necessidades da Prova Brasil, inclusive os professores do 5º ano fizeram um curso para esse fim. Essa exigência não agradou muito o P3, que protestou contra essa situação afirmando que assim, somente os conteúdos de Português e Matemática estavam sendo priorizados, e que tudo isso visava o alcance de boas notas dos alunos na prova Brasil, como se os outros conteúdos não fossem importantes. E ainda ressaltou que essas “coisas” que vêm do sistema, do governo, podem não ser benéficas, considerando que essas avaliações conduzem a uma atitude competitiva entre as escolas, que ficam preocupadas em que posição estarão nos índices de qualidade, em relação às demais escolas. Além disso sentem-se pressionados, pelas exigências que envolvem essa política, a ministrar somente os conteúdos referentes à estes processos avaliativos e o currículo que tinha sido organizado, é preterido em favor dessas avaliações diagnósticas em grande escala.

O P2 destacou que a escolha dos conteúdos para ser elaborado o Plano de Ensino é coletiva, mas cada professor tem seu próprio jeito de avaliar e metodologia própria e devem considerar a realidade de cada turma. O P4 acrescentou sobre algumas necessidades na hora de adaptar os conteúdos propostos ao seu Plano de Ensino, à sua realidade, a saber: escassez de livros para pesquisa e ausência de recursos materiais para realizar atividades diferenciadas.

Dois aspectos importantes são destacados nas falas: a questão de que os conteúdos selecionados pela SEMED são os que permanecem no Plano de Ensino, ou seja, acaba ficando naquilo que a secretaria estabelece; e a necessidade de um movimento da escola em busca da autonomia para organizar os conteúdos curriculares de acordo com suas necessidades. Moreira e Candau (2008) enfatiza que, para fugir do conteudismo e de atender todos os segmentos sociais, deixou-se de perguntar *quais são os conhecimentos necessários para que o aluno possa ser um cidadão*. Todavia o que se vê é que o professor se torna um reprodutor de decisões curriculares tomadas por essas instâncias. E os alunos por outro lado (principais interessados no processo), nem se reconhecem em tais materiais que lhes são impostos: eles não sabem as razões pelas quais os conteúdos foram escolhidos, somente que precisam cumpri-los, para obterem notas e passarem de um ano para o outro.

Outra questão posta pelos professores foi quanto à prioridade dada aos conteúdos referentes à preparação para Prova Brasil, inclusive o P1 ressaltou que os professores do 5º ano fizeram um curso, um treinamento, com o fim de conhecer os critérios, metodologias e conteúdos da referida prova. O P3 também expôs que para o alcance o objetivo da referida prova e os alunos conseguissem bom desempenho, deveriam priorizar os assuntos de Português e Matemática, em detrimento dos outros, é claro. Isso foi constatado durante a coleta de dados, pois os conteúdos das disciplinas de Português e Matemática, demonstrados no Plano de Ensino do professor, estão relacionados ao domínio da gramática, leitura e escrita de gêneros textuais e da operação com números. Para os tais conteúdos foram destinadas horas/aulas fundamentais na sala de aula.

A Prova Brasil se configura num teste de nível nacional para medir a eficiência em Matemática e Português de estudantes da quarta e oitava séries. Com incentivos do Banco Mundial, em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/INEP e o Ministério da Educação do Brasil /MEC, esse teste pretende fazer uma análise de como está a qualidade, o índice de desempenhos das escolas. Vale lembrar que o índice influi no montante de investimento destinado às escolas (tanto as que têm os menores índices, quantas aquelas com os resultados mais altos, podem ter incremento de investimentos).

O perigo disso é que a escola pode estar se preparando demais para a prova, no intuito de ter um bom índice mas deixando de lado outros aspectos também importantes para o aluno, que não são considerados no referido exame, como sua identidade, os conhecimentos do seu entorno, os valores culturais, os problemas sociais, dentre outros.

Não se pode negar a melhoria que houve no desempenho dos alunos em leitura e cálculos (o contato com diversos gêneros textuais, a compreensão e interpretação matemática). O que se observa de forma crítica é em parte, pelo jeito que a sociedade está absorvendo esses indicadores, como dados absolutos e isolados, sem entender seu contexto real. A consequência disso é uma preocupação excessiva somente com os índices numéricos para que a escola não seja rebaixada. No entanto, ao verificar a prática, se percebe que nem sempre esses resultados condizem com a realidade.

Conforme Apple (1994), o crescente incremento de sistemas de avaliação tem aumentado também a preocupação com a elaboração de diretrizes, parâmetros e metas curriculares nacionais (que requerem seleção rigorosa de conteúdos), de modo a facilitar o controle e a avaliação, a “elevar” o

nível da qualidade de ensino, mas também, a regular os interesses sociais às necessidades do mercado. Isso preconiza a construção de instrumentos padronizados de aferição e mensuração dos atributos indicativos da presença ou da ausência de determinadas habilidades e ou capacidades, o que se encontra na base da ideia de testagem em larga escala. Percebe-se que essa política de aumento da qualidade fixou-se na elaboração e execução de propostas centradas em sistemas de avaliações que regulam a educação como um todo, assim como criam exigências de delineamentos curriculares.

Outra questão feita aos professores está relacionada à necessária inserção de conteúdos culturais no currículo, conforme quadro abaixo:

### Quadro 03

Respostas dos professores relativas à questão: **Você considera necessária a inserção dos conteúdos e saberes culturais do educando no currículo escolar?**

PROFESSORES	RESPOSTAS
P1	<i>Eu acho que sim, pois tem muitas dificuldades, falta de recursos que impedem de acontecer um trabalho que explore mais esses conteúdos. Acho que tenho que melhorar minha prática, mais falta orientação pedagógica, e aí acabamos ficando na mesma.</i>
P2	<i>Por um lado sim, pois temos que dar conta de muitas disciplinas e alunos com dificuldades diferentes. Mais tenho procurado em minha prática trabalhar os assuntos do dia-a-dia dos alunos, sempre faço uma ligação desses saberes da nossa realidade com artes, história, português, geografia, dependendo do assunto. Mais é claro que sempre precisamos melhorar, renovar nossas metodologias, pesquisar novos conteúdos, para ir melhorando nossa prática.</i>
P3	<i>Bom, eu acho que como educadores, em meio a tantas mudanças, sempre temos que melhorar, fazer melhor nosso trabalho, dando mais significado aos assuntos. Eu procuro explorar os saberes culturais nas atividades que eles fazem, relacionando os conteúdos das disciplinas com as coisas que fazem parte do meio em que eles vivem, mais sei que ainda há muito a fazer.</i>
P4	<i>Considero que sim, pois às vezes nossa prática fica repetitiva, devido a falta de tempo e de material para pesquisar, e até devido ao acúmulo de atribuições que temos na escola. No entanto procuro fazer um trabalho que tenha significado real para o aluno embora eu reconheça que ainda é muito pouco. Na minha prática curricular tenho tentado trabalhar, busco explorar esses assuntos da forma que é possível e de modo que os alunos entendam. Mas sei que é preciso fazer muito mais para melhorar a nossa atuação no trabalho com esses conteúdos, pois como já disse, eles são muito importantes.</i>

Como se observa no quadro acima, os professores respondem comumente que precisam repensar suas práticas curriculares, e justificam que reconhecem a necessidade de novas ações, mas que no exercício docente se defrontam com muitas dificuldades, no que tange à falta de material

para pesquisa, à falta de orientação pedagógica, ao acúmulo de funções na escola, às dificuldades peculiares enfrentadas em cada disciplina e na aprendizagem dos alunos, as mudanças na sociedade que ocorrem de modo acelerado.

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

Embora os professores reconheçam a importância de possibilitar uma aprendizagem dinâmica e significativa na sala de aula, encontram-se muitas lacunas quanto à inserção, no currículo escolar, desses conteúdos e saberes culturais com os quais os alunos se identificam, com conteúdos contextualizados e significativos. Um currículo que cria um espaço de convivência com os vários tipos de conhecimentos.

Portanto, diante dessas falas, reafirmamos que o currículo deve ser entendido como experiência recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se. Um processo vivo e dinâmico que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma. Quando se considera o currículo tão somente como um documento impresso, uma orientação pedagógica sobre o conhecimento a ser absorvido na escola ou mera lista de objetivos, métodos e conteúdos necessários para o desenvolvimento dos saberes escolares, despreza-se seu caráter político, sua condição de elemento que pressupõe um projeto de presente e futuro para a sociedade que o produz.

É indispensável uma análise mais ampla e crítica, ancorada na ideia de que, nesse documento, está impresso o resultado de embates políticos que produzem um projeto pedagógico vinculado a um projeto social. Mas é também necessário que se compreenda o currículo como algo que acontece nas mediações pedagógicas que acontecem no dia-a-dia da escola, onde se deve considerar as singularidades, a subjetividade e as interpretações do fazer daqueles que são agentes diretos no processo educativo no interior da escola e da sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme discutimos neste trabalho, não se pode reduzir o ensino-aprendizagem aos propósitos dos currículos oficiais, programas nacionais



de avaliação ou dos livros didáticos. Uma realidade é o que as secretarias estabelecem para ensinar e que dizem aos professores que eles devem ensinar; outra é o que eles pensam ou dizem que ensinam e, outra ainda bem mais diferente, é o que os alunos aprendem. De modo geral, os currículos escolares são estruturados em disciplinas isoladas e o seu ensino se concentra, na maioria dos casos, nas definições, decoradas de forma mecânica dos manuais escolares. Apesar das proposições críticas de currículo lutarem para tornar o ensino algo mais do que a transmissão de conhecimentos, os fatos testemunham que o ensino e a aprendizagem que se efetiva nas instituições escolares, na maioria dos casos, não tem por base as experiências dos alunos, seus saberes identitários.

Um dos grandes empecilhos para o professor em sua prática é a centralidade do processo de elaboração do currículo escolar que se faz fora da escola, e, quando, dentro dela, restrito a um pequeno grupo ou de docentes que estabelecem previamente os conteúdos, temas e projetos para serem estudados e, por conseguinte privilegiados, existindo certa propensão de ver as propostas curriculares oficiais como documentos prescritivos e rígidos. Nesse sentido percebe-se a predominância de práticas hierárquicas e burocráticas, de cunho autoritário na elaboração do currículo escolar, relegando ao professor papel meramente executivo, desprovendo-o do domínio dos fundamentos das decisões tomadas em outros patamares.

Isso tudo comprova que não há mais sentido que a escola e o professor sejam meros repassadores, copiadores, transmissores de conhecimento. A função da escola é de construir o conhecimento e um currículo como expressão viva dos elementos culturais destes educandos e educadores, não deixando escapar as manifestações caracterizadas por elementos da experiência vivida, que fazem parte da vida dos professores e alunos, e deve ser elaborados a partir dos valores e da atribuição de significados culturais singular dos grupos sociais.

Só assim, os elementos da cultura que estão representados nos atos da vida diária poderão ser identificados e analisados para que sejam explicitados e demonstrados nas dinâmicas do currículo e sua importância para a construção das identidades dos sujeitos que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, o que justifica culturalmente a existência da escola.



## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. da, (orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. Cortez: São Paulo, 1994.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução á teoria e aos métodos. Tradutores: ALVAREZ, M.J. SANTOS, S. B. BAPTISTA, T. M. Portugal: Porto Editora, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. (Coleção Leitura).

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

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. Ed. Rio de janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Da diáspora** – identidades e mediações. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

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

MOREIRA, Antonio Flávio (org.). **Currículo**: questões atuais. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

SACRISTÁN, Gimeno José. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed,1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, (org.). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. 6. ed. Petrópolis; RJ: Vozes, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.