

Universidade do Estado da Bahia – Uneb
Universit du Québec à Chicoutimi

Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado
Núcleo Temático Educação e Pesquisa

**ENCONTRO E ASSIMETRIA:
NATIVO / ALTERNATIVO E O CURRÍCULO
DE UMA ESCOLA DE CAETÉ-AÇU.**

Tânia Costa de Souza

Senhor do Bonfim – Bahia
Brasil/2002



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

Dissertação de Mestrado

Tânia Costa de Souza

**Encontro e Assimetria:
nativos / alternativos e o currículo
de uma escola de Caeté-Açu.**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção de grau de Mestra em Pesquisa e Educação da Université du Québec à Chicoutimi e Universidade do Estado da Bahia.

Orientador: PHD Ronaldo de Salles Senna

Senhor do Bonfim/BA
Brasil/2002

A meu esposo Luiz Salomão,
meu filho Yuri
e minha dedicada irmã Josenita Costa (Josa)

À minha mãe Edelzuita Borges da Costa,
pela presença constante,
e a meu pai José Quinto (in memoriam).

AGRADECIMENTOS

Meu especial reconhecimento ao Professor Ronaldo Salles Senna, que se dedicou à orientação com eficiência e sabedoria.

Ao professor Paulo Batista Machado, pelos esclarecimentos e eficaz co-orientação.

Ao professor Climério Manuel Macêdo Moraes, da Universidade do Estado da Bahia, pela acolhida e generosa colaboração.

Ao professor Elias Lins Guimarães, da Universidade Santa Cruz, pelo auxílio e esclarecimento.

Às professoras Marta Anadon e Lorraine Savoie-zaja, pela compreensão, tolerância e lições de competência.

Aos professores Jacques Gouthier e Leliana Gouthier, pela crença neste mestrado. Todo meu carinho para vocês.

À comunidade, aos professores e alunos nativos e alternativos de Caeté-Açu, pela acolhida e pela oportunidade que me deram de aprender.

Às professoras amigas/irmãs, Maria José Lins, Ivete Lacerda, Zenaide Nascimento e Fátima Urpia, pelo apoio, solidariedade e crença no meu estudo.

Ao professor Sergio Emmanoel de Oliveira Teixeira pelo apoio e esclarecimento.

À professora nova/velha amiga Jacqueline Pereira Vieira, pelo auxílio e *solidariedade em momentos especiais*.

Aos meus queridos amigos e colegas do mestrado Ozelito, Antenor Rita, Kátia Montalvão Maeve Mascarenhas, Eliane Quadros, Ana Maria Oliveira e Lorena, pelo carinho, solidariedade e confiança.

À professora Solange Fonseca pela revisão cuidadosa deste trabalho.

Às minhas amigas Sirlei Bastos (Tita) e Liana Lins (Liu) e Rosângela Mendes (Rosa), pela colaboração e pelo afeto.

À professora Regina Célia Pires, pelo auxílio técnico.

À professora Marilza Pereira, pela disponibilidade e pela emoção.

À professora Célia B. Senna, pela paciência e colaboração.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS.....	08
LISTA DE SIGLAS.....	09
RESUMO.....	10
RESUMÉ.....	11
INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 – CONTEXTO HISTÓRICO: DIFERENÇAS E DIVERSIDADES NATIVOS E ALTERNATIVOS.....	16
1.1 – MAPEANDO A IDENTIDADE.....	21
1.2 – ABRAM ALAS: OS ALTERNATIVOS CHEGARAM.....	29
1.3 - A ESCOLA E O CURRÍCULO PROMOVEM O ENCONTRO X CONFRONTO ENTRE NATIVOS E ALTERNATIVOS.....	34
CAPÍTULO 2 – QUADRO TEÓRICO	39
2.1 – EMERGÊNCIA DO CAMPO CURRÍCULAR.....	41
2.2 – RECONCEPTUALIZAÇÃO DO CAMPO CURRICULAR A PARTIR DOS ANOS 70.....	44
2.1.2 – <i>POR UMA TRAMA CONCEITUAL: DIFERENÇA, RESISTÊNCIA, HIBRIDISMO CULTURAL</i>	46
2.1.2.1 – <i>CURRÍCULO E MULTI CULTURALISMO: CONCEPÇÕES E DIFERENÇAS</i>	46
2.1.2.2 – <i>CURRÍCULO OCULTO E RESISTÊNCIA</i>	51
2.2.3 – <i>CURRÍCULO E TEORIA PÓS-COLONIALISTA</i>	53
2.4 – NATIVO E ALTERNATIVO: CONCEITUAÇÃO.....	56
CAPÍTULO 3 – ITINERÁRIO TEÓRICO-METODOLÓGICO: AS ESTRATÉGIAS E OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA	62
CAPÍTULO 4 – DIFERENÇAS E DIVERSIDADES NO CURRÍCULO ESCOLAR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	73

4.1 – HISTÓRICO E PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL DE PRIMEIRO GRAU CAETÉ-AÇU.....	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
BIBLIOGRAFIA	142

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Divisão regional do Brasil em mesoregiões e microregiões geográficas	Pág.19
QUADRO 2 – Visão da escola na fala dos professores e alunos	Pág.87
QUADRO 3 – Relacionamento/ comportamento na fala dos professores e alunos	Pág. 94
QUADRO 4 – Comunicação e linguagem na fala dos professores e alunos	Pág.101
QUADRO 5 – Conteúdo na fala dos professores e alunos	Pág. 106
QUADRO 6 – Metodologia na fala dos professores e alunos	Pág. 115
QUADRO 7 – Formação dos professores na fala dos professores e alunos	Pág. 121
QUADRO 8 – Diferenças culturais entre nativos e alternativos	Pág.125
QUADRO 9 – Inovação na fala dos professores e alunos	Pág.132

LISTA DE SIGLAS

BA	BAHIA
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES
MEC	MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA
PCNs	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
PDDE	PROGRAMA DE DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA

RESUMO

O estudo trata de uma análise do currículo da “Escola Municipal de Primeiro Grau de Caeté-Açu”, visando identificar, no cotidiano escolar, questões relacionadas com as diferenças e diversidades culturais entre dois grupos: nativos e alternativos. Para compreender quem são esses sujeitos, buscou-se entender as dimensões históricas que se refletem na formação identitária desses segmentos. Assim, o presente estudo está voltado para a identificação dos pressupostos e objetivos da ação educativa da escola em questão, priorizando as práticas pedagógicas subjacentes ao currículo, para que seja possível desenvolver conteúdos que venham contemplar essas diferenças e diversidades na coabitação escolar entre os dois grupos. Os resultados da pesquisa indicam a existência de uma assimetria entre eles e, em decorrência, observa-se que o currículo não está estruturado de forma a contemplar essas diferenças e diversidades, caracterizando-se como currículo monocultural. Fica, pois, evidenciada a necessidade de uma estruturação na formação pedagógica do corpo docente, a fim de que seja possível uma reformulação curricular que venha a atender a esse contexto escolar.

RÉSUMÉ

L'étude concerne une analyse du Curriculum de l'École Municipale du Premier Degré (gymnase) de Caeté-açu, avec la proposition d'identifier, dans le quotidien scolaire, des questions relatives aux différences et diversités culturelles entre deux groupes: les représentants de la population native et ceux qui appartiennent aux populations de vie alternative. Pour savoir qui sont, vraiment, ces sujets, on a cherché de comprendre les dimensions historiques, réfléchies dans la formation de l'identité de ces deux segments. De cette façon, le present étude est dirigé vers l'identification des présuppositions et objectifs de l'action éducative de l'école analysée, em emphasisant les pratiques pédagogiques qui sont soumises au curriculum, pour qu'il soit possible développer les contenus qui viennet tenir compte de ces différences et diversités, dans la cohabitation scolaire entre ces deux groupes. Les résultats de cette recherche indiquent l'existence d'une assymétrie entre eux. Comme conséquence, on observe que le curriculum n'a pas la structure approprié pour considérer ces différences et diversités, dés qu'il se caractérise comme monoculturel. De cette façon, il y a l'evidence de la necessité d'y faire une restructuration dans la formation pédagogique des enseignants pour qu'il soit possible réaliser une reformulation curriculaire qui puisse satisfaire et correspondre à ce contexte scolaire.

INTRODUÇÃO

[...] a educação realiza a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária de continuidade humana. (FORQUIN 1993:14)

Este estudo foi realizado, com o propósito de analisar e compreender como o currículo da Escola Municipal de Primeiro Grau de Caeté-Açu, distrito pertencente ao município de Palmeiras, localizado na Chapada Diamantina Meridional, no Estado da Bahia, Brasil, lida com as diferenças e diversidades dos alunos nativos e alternativos¹ no processo de ensino-aprendizagem.

Por possuir um cenário privilegiado por suas belezas naturais, essa região, desde o início da década de 1980, vem sendo muito visitada por turistas brasileiros e estrangeiros. Caeté-Açu, também mais conhecido como Capão, apresenta múltiplas atrações peculiares como, por exemplo, clima saudável, paisagem bucólica e cachoeiras. Com todos esses atrativos naturais, torna-se um local convidativo para pessoas que, por opção, decidem deixar os centros urbanos e viver em zona rural, em busca de uma melhor qualidade de vida.

Dada a importância da localidade, no cenário turístico nacional, procuramos descrever o passado histórico da colonização da Chapada Diamantina Meridional, a partir do século XVI, com a intenção de identificar a origem dos habitantes nativos, estabelecendo uma relação das dimensões temporais do passado/presente e seu reflexo na sala de aula da escola.

¹ Neste trabalho, entendemos por alternativos as pessoas que residem em Caeté Açu e que são consideradas, pelos nativos, como “de fora”, ou seja, estranhos, por serem de outras naturalidades ou nacionalidades.

Ressalta-se que na Escola Municipal de Primeiro Grau de Caeté Açu que é um espaço de encontro entre os grupos de nativos e alternativos, encontram-se os indivíduos portando os papéis de professor ou aluno.

Em razão dessa variedade cultural, elegemos como sujeito de nossa pesquisa os alunos nativos e alternativos, observando nas expectativas, atitudes, representações e em quais projeções são desenvolvidas os processos pedagógicos.

Assim, procuramos investigar a história das pessoas nascidas em Caeté-Açu, as suas origens étnicas, buscando, através das representações sociais, suas crenças religiosas, suas práticas e rituais e demais projeções simbólicas, além das mudanças socioeconômicas ocorridas a partir da convivência com os alternativos.

A concepção de alternativos origina-se do movimento da contracultura, isto é, “um movimento de reação à elaboração de uma cultura de massa homogeneizada pela indústria”, segundo Valente (1999:78), e do movimento hippie, surgido na década de 60; ambos integrados por jovens da classe média que se contrapuseram ao trabalho industrial e à sociedade de consumo.

Este estudo foi direcionado à busca do tratamento dado pelo currículo às culturas diferenciadas, considerando “como cultura tudo que pode realmente ser vivido e produzido pelos homens desde o começo dos tempos” (FORQUIN 1995:14).

Sabíamos que, neste intento, teríamos grandes desafios a enfrentar, considerando que esse estudo realmente requer atenção especial para com os saberes acumulados, cristalizados e que nem sempre são satisfatoriamente explicitados.

A construção dessa problemática na escola é de fundamental importância, por rever conceitos construídos e perpetuados pela cultura escolar, sendo alguns incorporados às práticas pedagógicas das escolas, de geração a geração.

Para verificar como ocorre a confluência dessas expressões culturais, nativa e alternativa, na escola, procuramos estudar o currículo numa tentativa de perceber como lida com esse fenômeno no seu cotidiano escolar, tomando-se como referenciais teóricos Bhabha (1998), Candau (2000), Furquin (1993), Guimarães (2001), Macedo (1997), Santomé (1995), Sacristán (1998), Santos & Paraíso (1996), Senna (1998), Silva (1999), Valente (1999), entre outros.

Foram estes os temas abordados nos capítulos que compõem a dissertação:

No primeiro – Contexto histórico: diferenças e diversidades dos nativos e alternativos– relatamos o cenário histórico e cultural no qual emergiram os conceitos da pesquisa; no segundo – Quadro teórico – elegemos três conceitos básicos para nortear a pesquisa: campo curricular, nativos e alternativos; no terceiro – Itinerário teórico metodológico – descrevemos as estratégias e os instrumentos de pesquisa. Apresentamos o marco teórico e as opções teórico metodológicas que possibilitaram a análise, explicitando e justificando determinadas informações e abordagens na compreensão e reconhecimento de nossa problemática; no quarto – Diferenças e diversidades no currículo escolar – analisamos como o currículo da escola lida com as diferenças e diversidades no currículo escolar no processo de ensino-aprendizagem.

Concluindo, apresentamos as considerações finais que trazem as conclusões a que chegamos acerca da nossa problemática.

**CONTEXTO HISTÓRICO: DIFERENÇAS E DIVERSDADES NATIVOS E
ALTERNATIVOS**

Historiadores clássicos vêem o século XVI, principalmente nas suas últimas décadas, como um período que marcou o que se convencionou chamar, no Brasil, de "ciclo da mineração", caracterizado pelas descobertas do ouro e pedras preciosas, entre as quais sobressai o diamante. Esse ciclo de mineração foi iniciado com as expedições exploradoras que obedeciam, estritamente, às ordens de Portugal para que se penetrasse o interior da Bahia, a fim de descobrir minas de ouro, prata e outros materiais.

A Chapada Diamantina, situada no centro do Estado da Bahia, era de difícil acesso em virtude das suas matas espessas e do relevo serrano. Entretanto toda essa configuração geográfica não impediu o acesso dos bandeirantes, que exploraram a região de forma violenta, dizimando ou escravizando a população indígena. A formação da sociedade chapadina, ao longo do tempo, merece destaque quanto à confluência de estrangeiros de diversas origens tais como: árabes, judeus, franceses, africanos² na condição de escravos, e brasileiros que vieram de Minas Gerais e do Recôncavo baiano. Outro dado relevante, nessa formação social, refere-se aos primeiros habitantes da região: os índios. As tribos indígenas da região foram as Maracás, Cariacãs e Paiaiás, que ocupavam amplo território, tendo sido consideradas as mais aguerridas em defesa das suas terras.

No aspecto político, a região foi palco das oligarquias dos coronéis que ali promoveram lutas sangrentas. O coronelismo se configurou como uma forma de mandonismo em que uma elite proprietária de grandes latifúndios, interagindo com grandes compradores de pedras, controlava os meios de produção, detendo o poder social, econômico e político local.

Formou-se, então, uma frente pioneira basicamente de baianos e mineiros, mas com a contribuição de outros que ali chegavam atraídos pelo sonho de enriquecimento. Dessa forma, o processo migratório resultou de uma corrida desordenada em busca da riqueza. Os aventureiros avançavam pelos rios, matas e serras assegurando, até certo ponto, o domínio dos lugares por onde passavam.

Essa exploração das riquezas diamantíferas durou do início do século XVIII até as duas primeiras décadas do século XX porque, com o esgotamento das jazidas, a região consolida o processo de decadência e, como consequência, houve o surgimento de cidades-fantasma. Entretanto, a partir de 1970, começou a haver uma significativa mudança no perfil dessas cidades-fantasma que passaram a receber migrantes e turistas que buscavam a tranquilidade e a beleza da natureza.

Para proteger essa área de relevo montanhoso, repleta de cachoeiras, rios e grutas foi criado o Parque Nacional da Chapada Diamantina, em 1985, com 152.000 hectares. O Parque abrange toda a Serra do Sincorá e é pertencente aos municípios de Lençóis, Andaraí, Palmeiras, Mucugê e Ibicoara.

Esses municípios fazem parte instituída pela divisão geográfica do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), feita em 1989, com a finalidade de substituir a antiga divisão de Chapada Diamantina Meridional e Setentrional (1968) em Mesorregiões e Microrregiões Geográficas a saber:

² “Os africanos foram raros, considerando-se o fim do tráfico em 1850” (SENNÁ, 2002:229).

QUADRO 1 - Divisão Regional do Brasil em Mesorregiões e Microrregiões Geográficas

MESORREGIÕES	MICRORREGIÕES	MUNICÍPIOS
Centro Norte Baiano	Irecê	América Dourada Irecê Barra do Mendes João Dourado Barro Alto Jussara Cafarnaum Lapão Canarana Mulungu do Morro Central Presidente Dutra Gentio do Ouro São Gabriel Ibipeba Souto Soares Ibititá Uibaí Iraquara
	Jacobina	Morro do Chapéu
	Boquira	Boquira Ipupiara Botuporã Macaúbas Brotas de Macaúbas Novo Horizonte Caturaba Oliveira dos Brejinhos Ibipitanga Tanque Novo Ibitiara
	Brumado	Brumado Tanhaçu Ituaçu
	Jequié	Iramaia
Centro Sul Baiano	Livramento de N. S.	Érico Cardoso Paramirim Livramento de N.S. Rio do Pires
	Seabra	Abaíra Lençóis Andaraí Mucugê Barra da Estiva Nova Redenção Boninal Palmeiras Bonito Piatã Contendas do Sincorá Rio de Contas Dom Basílio Seabra Ibicoara Itinga Itaeté Wagner Jussiape

Fonte: BANDEIRA, Renato Luís. *Chapada Diamantina: história, riquezas e encantos*. Salvador: Onavli, 1998:16.

Todo esse cenário histórico, econômico, geográfico, político e social serviu como referência para a descrição e contextualização do distrito de Caeté-Açu, para poder dimensionar a diversidade cultural na formação dessa comunidade.

Caeté-Açu, na linguagem indígena, significa Grande Mata Virgem. E assim era, até

que a corrida para a região diamantífera, empreendida por cerca de 25.000 pessoas após tomarem conhecimento de que “notícia da abundância de diamantes nesta zona trouxe verdadeira onda de garimpeiros que ocuparam as margens do rio Mucugê, com suas tendas de pano branco estendidas ao sol que mais pareciam lençóis estendidos a secar” (BANDEIRA, 1996:53). Essa corrida provocou a formação da região das Lavras Diamantinas composta da Vila de Santa Isabel do Paraguaçu em 1847 (Mucugê), Comercial Vila dos Lençóis em 1856 (Lençóis), Vila de Andaraí em 1884 (Andaraí) e a Vila Bela das Palmeiras em 1890 (Palmeiras).

Caeté-Açu fica distante de Salvador, capital do Estado Bahia, 460 km pela Rodovia BR-242. Se o meio de transporte for ônibus ou avião de pequeno porte, obrigatoriamente deverá acontecer uma parada em Palmeiras, porque o distrito de Capão não dispõe de infraestrutura, como uma rodoviária e um campo de pouso para a recepção de visitantes.

A região possui um relevo montanhoso, com picos e vales íngremes e profundos; a vegetação é exuberante e diversificada, formando uma flora de espécimes dos campos e das florestas; o clima é tropical, com temperatura média anual entre 22°C e 24°C, sendo o período mais seco de agosto a outubro.

O espectro populacional de Capão originou-se na história do desbravamento da região, na corrida do ouro e do diamante. Essa movimentação histórica deu origem aos nativos, ou seja, aqueles que descendem dos primeiros habitantes e que possuem, na sua educação, hábitos, costumes e valores próprios. Como nos assinala Forquin (1993), a educação é um conceito de valor, pois, em uma ordem e escala de valores, o saber se refaz, ressignificando a cultura e a educação. Como relacionar esses saberes enquanto dimensão

educacional e cultural? Nessa perspectiva, buscamos apresentar um conceito para nativo e alternativo que será desenvolvido, de forma mais ampla, no quadro teórico.

1.1. MAPEANDO A IDENTIDADE

No que se refere à região do Capão os nativos são pessoas que nasceram e vivem, praticando um modo de vida relativamente homogêneo. Descendentes, na sua maioria, de índios e negros, sua herança cultural pode ser observada na alimentação, no vestuário, na linguagem, nas construções, nos hábitos, nos costumes e nos rituais. No artesanato, por exemplo, tem-se a produção de gamelas, pilão, balaies de cipó e vassouras, cultura geracional transmitida de pai para filho. No passado, também faziam uma espécie de plástico, chamada de Siriló, feito de folha de palmeira moída.

Até a década de 80, os principais produtos de comercialização eram o café e a banana, sendo o café, no período chuvoso, secado na estufa e pilado em roda d'água, chegando-se a pilar de 30 a 70 arrobas por dia. Depois de beneficiado, o café era transportado no lombo de animais para outras localidades mais próximas, como Lençóis e Palmeiras.

Durante a colheita de café, as mães levavam os filhos menores para a roça, deixando-os dentro de um buraco, durante todo o período em que ficavam trabalhando.

Referindo-se à questão de gênero, um detalhe importante em relação aos quartos das casas onde as filhas dormiam: não havia janelas, justamente para impedir que elas saíssem à noite para namorar. Esse cuidado dos pais era para que um acordo de matrimônio fosse

cumprido e, dessa forma, o segmento da família tivesse continuidade preservando, assim, as suas identidades.

Em 1914, iniciou-se a construção da Igreja de São Sebastião, em sistema de mutirão, sendo concluída em 1917. Como não existia tráfego de veículo, por falta de estrada, todo o material de construção era transportado no lombo de animais.

As pessoas recebiam notícias através de recados ou cartas. Às vezes, essas dificuldades de comunicação e transporte, entre outras, resultavam em problemas graves e até em óbitos, nos casos de emergência. Os enfermos eram levados pelas trilhas em cadeiras, ou transportados em rede, com viagens longas e desconfortáveis. Muitos deles não resistiam. Houve um período, nas décadas de 1930 a 1940, de grande sofrimento, já que muitos morreram de varíola, por falta de assistência médica.

As casas eram construídas de varas de madeira, com enchimento de barro e cobertas de sapé³. Em terras ácidas, as ripas de apoio das telhas eram de talo da palmeira, planta que existia em quantidade na região. O adobe, tijolo feito de barro cozido ao sol, era utilizado na construção de algumas casas, principalmente as mais antigas, construídas pelos escravos. Não havia sanitários e as pessoas satisfaziam as necessidades fisiológicas em seus quintais, entre as bananeiras e cafezais. As galinhas do terreiro comiam os dejetos limpando por esse meio o local.

Usavam fogão de lenha para cozinhar e aquecer a casa. Os fogões eram pequenos e de tamanhos similares em qualquer residência. Como as casas também eram pequenas, todo o ambiente se aquecia, o que aproximava a família. Durante o inverno, ou nos dias de frio,

³ Sapé, capim nativo da região utilizado para cobertura de casas.

acendiam uma fogueira no chão, em frente das casas para aquecer. Ao mesmo tempo, era o momento de bate-papo entre amigos, quando contavam “causos” e estórias. A partir de 1990, estes costumes começaram a se modificar. Como a substituição da lenha pelo fogão a gás, mais prático e menos trabalhoso. Os “causos” e as estórias foram então substituídos pelas novelas e programas de TV, já que a eletricidade veio junto com a televisão e antes, como era nas comunidades sertanejas. Inclusive esse veículo transmissor vulgarizou-se, já que se tornou possível estar na roça com pessoas falando da novela e utilizando a linguagem do modismo.

O sistema de crenças alicerçava-se, quase todo, numa postura constante ante o sagrado, exercendo papel significativo na organização hierárquica da comunidade. Podemos ver, por exemplo, os rezadeiras, os curandeiros e os raizeiros, que utilizavam as ervas medicinais e a energia das forças da natureza para tratar doenças do corpo físico e espiritual, tirando o mau olhado. Os rezadeiras eram respeitados, também, por apagar incêndio e expulsar cobras do pasto.

Os curandeiros e rezadeiras, segundo Senna (1998), assumem papel de médicos leigos. Quando a assistência médica era mais constante, as consultas aos curadores de raiz diminuía, embora permanecessem inalteradas na casa dos curadores, porque quando faltava o médico, nem sempre o farmacêutico podia substituí-lo. Às vezes, era necessário uma assistência médica maior e, nesse caso, o raizeiro era mais indicado. Em relação a outros problemas, em que por exemplo, a infusão era recomendada, o médico jamais seria consultado. Com isto, queremos dizer que o curador é uma versão rústica do médico, mas vai muito além, representando uma dimensão na operacionalização social. Queremos

ênfatizar a importância do tratamento que a educação deveria dar a estes saberes, e ao que eles podem oferecer como base epistemológica. Essa prática valorativa da procura do curandeiro e do raizeiro ainda é uma realidade dos nativos de Caeté-Açu. Justifica-se, também, por questões econômicas e às vezes chegam a fazer verdadeiras caravanas para consulta aos curandeiros e raizeiros, que geralmente residem em locais distantes.

Existia, também, a parteira, personagem instalada numa concepção mágico-religiosa da vida e que exercia um certo poder, por substituir o médico ginecologista, fazendo partos, muitas vezes, difíceis, utilizando conhecimentos adquiridos através de gerações passadas.

Ela representava o saber popular e era por isso respeitada. Na maioria as parteiras eram analfabetas, e o seu conhecimento era passado de geração a geração e de mãe para filha. Essa categoria ocupacional era considerada uma missão. A parteira dispensava qualquer remuneração e atendia aos chamados a qualquer hora, do dia ou da noite. Não levava em consideração nem o tempo nem a distância do local de atendimento onde iria fazer o parto. Orientava a mulher, durante a gestação, a não pegar peso, não sentar de mau jeito, não lavar a roupa, não varrer a casa debruçando-se por cima da vassoura, para não machucar a barriga. Estas recomendações tinham a finalidade de prevenir as mulheres de doenças futuras no útero e ovário. Nesse sentido, a informação era passada com aconselhamentos que eram atendidos e respeitados.

As parteiras eram vistas como pessoas dotadas de saberes especiais. O parto era cercado de rituais e muitos cuidados pessoais. Só podiam participar do ritual do parto pessoas da família ou próximas, para que tudo acontecesse normalmente, sem nenhuma alteração energética.

Outra crença era o “mal de sete dias”, o tétano. Durante os sete primeiros dias de vida, a criança ficava na cama, na frente da mãe, que a protegia. Existia a crença da “borboleta má”, mariposa que entrava na casa e chupava o umbigo da criança, sugando todo o seu sangue, deixando-a toda embranquecida e levando-a à morte. Para evitar esta tragédia, durante esse período, o quarto onde estavam a criança e a mãe ficava todo o tempo iluminado, com lampião ou vela eliminando o perigo.

No dia em que a criança completava sete dias, as portas da casa da parturiente ficavam fechadas, para evitar visitas de estranhos à família, pois estas pessoas poderiam vir trazendo o “vento mau”, passando doenças para a mãe e para a criança, só sendo permitida a entrada de pessoas que assistiram ao parto.

Durante a gravidez, a mãe tinha que se proteger para não pegar o vento mau. Neste caso, a mãe pegaria a doença e passaria doenças graves para o filho e ele morreria. No sétimo dia, a água que lavava a roupa da criança deveria ser jogada na terra, para não tirar a sorte. Se a jogassem na água corrente, além de tirar a sorte, poderia causar dor de barriga. O ritual era jogar esta água com leveza, devolvendo as impurezas à terra. As roupas das crianças não podiam ser estendidas no mato verde, só na terra ou na cerca, para a sorte da criança não ir embora com o vento.

Os tratamentos pós-parto eram rígidos, cercados de cuidados especiais. Durante 40 (quarenta) dias, as parturientes ficavam de resguardo, alimentando-se com canja de galinha criada no quintal para esta finalidade. Não lavavam a cabeça com água fria e usavam uma cinta na barriga com uma folha de fumo de corda, três dentes de alho e um calço⁴ de meia

⁴ Um espécie de apoio ou sustentação.

de homem torcida como uma corda. Este procedimento era necessário para proteger os órgãos reprodutivos e para eliminar os resíduos do parto.

Após o nascimento da criança, a parteira preparava e dava uma massagem na parturiente com sebo de rim de boi, arruda, olho de pau, noz moscada com pixurim (uma planta da região), cebola branca, umburana e, durante 24 horas, ela não podia beber água, para não manchar o corpo e nem estoporar (choque térmico).

Uma das tradições era a festa de São Sebastião, padroeiro do Distrito. Nessa ocasião, a comunidade se reunia para limpar e decorar a igreja e as ruas. As mulheres se responsabilizavam pela limpeza e os homens pela decoração. Durante a festa, aconteciam casamentos e batizados, procissão e um banquete comunitário. Os laços de amizade eram consagrados e abençoados.

Durante a quaresma, as pessoas se reuniam para rezar pelas almas, cantando ladainhas até o pôr do sol. Iam para o rio tomar banho e encher as butinas (recipientes onde se coloca a água potável) e potes para molhar as plantas e lavar a casa. Acreditavam que a água era sagrada e benta neste período. Com estes rituais, eles acreditavam que estavam livrando suas casas e famílias das impurezas do mundo.

Os nativos, alimentavam-se do que diretamente produziam, seja resultado da agricultura de subsistência ou da criação de animais, como porcos e galinhas e do cultivo do feijão, arroz, milho, batata, banana, mandioca, aipim, andu e com as frutas típicas da região como: jaca, laranja, abacate, tangerina, romã, cana, goiaba, pitanga, entre outras. Não tinham, a rigor, o hábito de comer verduras, salvo alface e temperos verdes. Quando escasseavam os alimentos básicos industrializados, tinham que buscar em outras

localidades mais próximas e, nos períodos chuvosos, ficava difícil o transporte, por não existirem estradas. As trilhas ficavam perigosas e escorregadias, quando não viravam verdadeiros rios, impossibilitando o acesso, até mesmo de animais.

As pessoas, geralmente, não saíam para procurar emprego até quando, nos fins da década de 1960, com a erradicação dos cafezais, explodiu a crise econômica na região, seguida pela seca e, nesse processo, muitos pais de família tiveram que buscar outros recursos para sobreviver. A demanda foi São Paulo e Mato Grosso, o que muitas vezes causava desestruturação familiar e os chefes das casas, como eram considerados os homens, passavam de 2 a 4 anos fora e, quando voltavam, os filhos menores não os conheciam, fragilizando a relação familiar.

Os garimpeiros iam para a serra e ficavam, de uma semana a quinze dias, alojados em tocas de pedras. Alimentavam-se de caça e não davam sustento apenas ao corpo, nutriam, também, o seu espírito, através das teias do imaginário. Os mitos, nesse teatro da vida, ganhavam uma importância primordial, porque encorporavam a finalidade de projetar vida através do garimpo.

Faziam o fogo no chão para cozinhar e se aquecer. Um dos mitos mais fortes do garimpo, segundo Senna (1998), é a união espiritual do diamante e do garimpeiro com os astros.

Para cada estrela no Céu existe um diamante na Terra e nenhum garimpeiro conseguirá apanhá-lo, se as forças dos seus astros não permitirem o bambúrio, desde quando na união do astro com a pedra o elo humano é um garimpeiro específico, formando-se, assim, uma espécie de triângulo mágico. É uma crença nascida, provavelmente, da dificuldade apresentada no trabalho de cata e da impossibilidade de cálculos exatos da quantidade de diamantes

possíveis de serem encontrados em cada medida de cascalho de uma área aluviônica.(SENNÁ, 1998:87)

Com o garimpo, a economia deu um impulso: construíram-se lojas, abriram-se quitandas, negociava-se compra e venda de diamantes. Mas, como a economia garimpeira tinha os seus altos e baixos, não constituiu uma acumulação. Assim como a ascensão foi rápida, caiu rápido, transformando a vila, que se tornou fantasmagórica.

Em 1977, entrou no Capão o primeiro automóvel. Algumas pessoas se esconderam, com medo, quando viram o veículo. Para elas, era algo distante de sua realidade, por, nessa época, não existir luz elétrica nem água encanada, portanto os recursos tecnológicos estavam por vir, e, conseqüentemente, não existia televisão, e, por esse motivo, os nativos desconheciam o automóvel como meio transporte. Com o tempo, foram adaptando-se às inovações.

Nesse período, no Capão, já existiam escolas públicas e particulares, onde lecionavam professores leigos, que vinham de outras localidades, como Palmeiras, Andaraí e Lençóis. As escolas particulares eram freqüentadas por poucos, justamente aqueles cujos pais possuíam um melhor poder aquisitivo. Na escola pública, o principal objetivo era aprender a ler e escrever em pouco tempo. O método tradicional impunha severos castigos, como, por exemplo, palmatória para os alunos que erravam a tabuada e a lição da cartilha. Essas práticas eram utilizadas como recurso avaliativo. Os alunos tinham muito medo da escola, e não existiam recursos materiais nem didáticos, tais como papel, cadernos, lousa, giz e outros. Os livros didáticos, quando existiam, eram o ABC, a cartilha e a tabuada.

Alguns pais não deixavam as suas filhas irem à escola. Não deveriam aprender a escrever, já que isso propiciava escrever cartas para os namorados

1.2. ABRAM ALAS: OS ALTERNATIVOS CHEGARAM

Os alternativos são considerados pessoas que vêm de outras cidades, ou, até mesmo, de outros estados ou países. Buscam o campo, a proximidade da natureza, perseguem a tranquilidade e a espiritualidade. Procuram viver com a simplicidade do homem sertanejo, alimentam-se de produtos naturais, abolindo a carne, o açúcar branco e outros produtos industrializados. Optam, até onde podem, pela medicina natural, usando procedimentos tais como: a geoterapia, hidroterapia, chás, infusões, banhos, emplastos de ervas medicinais, acupuntura, Do-In⁵ e Shiat-So.⁶ Defendem a ecologia como projeto de vida. Querem fugir da modernidade, só que Caeté-Açu ideal existe apenas no imaginário e, por isso, acabam permanecendo pouco tempo. Os alternativos, às vezes, expressam o desejo de alcançar o ambiente cultural do qual o outro quer fugir. Claro que essas afirmações são auto-retratos ideológicos, desses imigrantes. Uma espécie de sentimento que mescla o achar da terra prometida com a imposição de valores forense. Entretanto alguns deles não produzem na terra, uns por opção, outros por não saberem lidar com esse tipo de atividade, demonstrando resistência ao progresso urbano.

O alternativo constrói uma visão idealizada do que seja nativo e vice-versa. É a interação possível de dois patrimônios simbólicos construídos em diferentes espaços sociais e tempos históricos. Procurou-se, neste trabalho, garimpar os resultados dessa ação conjugada.

⁵ Do-In, método de massagem oriental

⁶ Shiat-So método de tratamento de doenças por meio da pressão digital

Em 1986, um grupo de alternativos fundaram, em Caeté-Açu (Capão), a Escola Brilho do Cristal que tinha, como proposta, desenvolver práticas pedagógicas e lúdicas priorizando, dessa forma, todas as linguagens da arte.

Fundamentavam-se no método natural, com tendência ao socioconstrutivismo. No início, os alunos da referida escola eram predominantemente filhos dos alternativos, mas, com o tempo, isso foi modificando e, a partir de 1996, passou a ser freqüentada por filhos de nativos e alternativos, igualmente. A escola funciona do pré-escolar à 4ª série do ensino fundamental constando, no seu quadro docente, professores nativos e alternativos. Historicamente, esse fenômeno é a finalização de uma seqüência de propostas contraculturais.

A partir de um conjunto de idéias comuns, ligadas à natureza e respeito ao meio ambiente, instalou-se a primeira comunidade, Lothloreien, em 1984, nos moldes de uma Fundação escocesa, em que os princípios são voltadas para o crescimento pessoal, vida saudável, florais, autoconhecimento, práticas de psicoterapias e astrologia. Nessa comunidade, são recepcionados visitantes de outras localidades do País e do mundo, desenvolvendo um trabalho de medicina natural e oferecendo cursos de agente de saúde, além de manter uma biblioteca aberta ao público das escolas e da comunidade local. Em seguida, instalou-se a comunidade de Campina, em 1990, a qual vem desenvolvendo um trabalho de restauração da fauna e flora na área onde se encontra situada, passando a cultivar a agricultura orgânica e a de ervas medicinais e a apicultura.

Em 1997, outra comunidade foi instalada, a Rodas do Arco-Íris, destacando-se pela vocação artística de alguns dos seus moradores, através da música, da capoeira, da dança,

das artes plásticas e da poesia. Essas pessoas dão a sua contribuição através da educação informal, junto à comunidade local.

A escola pública, representada no local pela Escola Estadual de Primeiro Grau de Caeté-Açú, atualmente conta com aproximadamente 250 alunos. Nessa escola funcionam os cursos que vão do pré-escolar à 8ª série do ensino fundamental. Instalou-se, também, ali, o curso de aceleração para a Educação de Jovens e Adultos (alunos em defasagem de idade/série). No início dos anos 90, a maioria dos professores, aproximadamente 80%, da 5ª à 8ª série, era de alternativos. Alguns não fixavam residência e, quando iam embora, interrompiam suas atividades na escola. Isso acontecia a qualquer momento do semestre, sendo substituídos por outros alternativos que estavam ali à procura de trabalho. Essa atitude acarretava consideráveis prejuízos no processo de aprendizagem dos alunos. Devemos considerar, também, outra situação, que é a formação dos professores: a maioria não tem habilitação para exercer o magistério.

Podemos destacar uma outra dicotomia que acontece, quando o aluno conclui a 8ª série. Os nativos dão continuidade aos seus estudos, do ensino médio na sede do município, Palmeiras, que oferece o curso de formação geral. Devemos acrescentar que eles fazem verdadeiras viagens todos os dias, aumentando as suas dificuldades. Já os alunos alternativos, nessa situação, migram para as cidades maiores e para a capital do Estado ou para locais diversos que oferecem outras opções.

Isso modifica o tipo de ligação entre os filhos dos nativos e alternativos, ou seja, o que era contínuo torna-se periódico ou intermitente. Encontram-se, muitas vezes, nas férias

dos alternativos que, vindo de centros maiores, trazem outros valores construídos na convivência em outra realidade.

Essa assimetria fica ainda mais visível, já que os adolescentes locais, no período em que não estão na escola, trabalham nas pousadas, nos sítios, nas residências dos alternativos ou nas roças junto com os seus familiares. Isso significa que, mesmo nos períodos de férias, continuam os desencontros.

Consideremos ainda que, no período de alta estação, os jovens desenvolvem outras atividades como, por exemplo, guiar turistas nas trilhas, para isto já programadas, contribuindo para a formação de dois grupos com segmentos daquela sociedade.

Por volta de 1982, foi iniciada uma nova fase, trazendo não só visitantes passageiros, mas pessoas deslumbradas pela natureza, a tranquilidade do campo ou em busca de melhor qualidade de vida. Cresceu, assim, o movimento de chegada de novos moradores, modificando a estrutura social da comunidade, surgindo duas posições culturais distintas: nativos e alternativos, gerando, com isso, conflitos culturais e posicionamentos divergentes, principalmente nas questões ecológicas, originando conseqüências nas relações interpessoais, que se refletiam entre os alunos na escola

Com o advento, em 1996, dos *Parâmetros Curriculares Nacionais –PCNs*, editado pelo Ministério de Educação e Cultura–MEC, que deram maior ênfase às questões de ordem cultural, sendo, inclusive que, dois dos temas transversais–Pluralidade Cultural e Saúde e Meio Ambiente–trouxeram melhor compreensão aos alunos dos diferentes segmentos, sobre a importância do respeito a modos de pensar e estilos de vidas divergentes, favorecendo, com isso, relações interpessoais mais amigáveis. Essa

modificação curricular, embora tenha minimizado as questões de relacionamento, não resolveu o principal problema, que era o do currículo monocultural.

Uma escola com essas características de alunos com culturas diferentes requer o currículo no enfoque multiculturalista, que trata de questões complexas, revelando múltiplos desafios que são importantes na compreensão da prática curricular.

A escola deve analisar as formas apropriadas de lidar com diferentes saberes transformando-os e adequando-os ao currículo. Conhecer os mecanismos, através dos quais, esses saberes são transmitidos e produzidos, investigando-os e estabelecendo relações simétricas e assimétricas entre senso comum/conhecimento científico, cultura popular/cultura erudita; enfatizar a compreensão da natureza mediatizada pela cultura, desvelando as tensões entre a natureza e a cultura, descobrindo as partes da cultura não guiadas pelas leis da natureza, assim como partes da natureza que não são, necessariamente, obstáculos à ação humana, mas produto do que os homens fizeram e que poderiam, portanto, desfazer, eis os elementos principais do enfoque multiculturalista.

No caso específico do currículo, a intenção central é identificar a questão ajudando a eliminar os aspectos que contribuem para restringir tanto a liberdade dos indivíduos, como dos diversos grupos sociais.

Acreditamos, que o currículo da Escola Estadual de Primeiro Grau de Caeté-Açu deve ser pesquisado, analisado e estudado para que possa vir a desenvolver conteúdos que venham contemplar essas diferenças na coabitação escolar, tanto entre alunos nativos como alternativos. Neste sentido, em relação aos alunos nativos e alternativos da escola em estudo, percebe-se a existência de uma resistência manifestada no currículo oculto.

Para Forquin (1993), a idéia de educação não é necessariamente normativa e seletiva, tendo o seu valor, que é expresso e passado no sentido amplo, conciliando a educação formal e informal justificadas na construção dos saberes referentes a tradição e a modernidade, dentro do possível, tanto em harmonia como em conflito.

Isso se observa neste estudo quando nos reportamos aos personagens da parteira, dos curandeiros e dos rezadeiras, das crenças religiosas, na medida que suas práticas no passado eram mais relevantes na comunidade de Capão. Apesar do seu valor, poucos jovens têm conhecimento a seu respeito. Essas práticas, apesar de já estarem, em parte, superadas por novos paradigmas, são importantes no que diz respeito à formação original de um povo, para melhor compreender situações subjetivas, nas quais atitudes e comportamentos são manifestados como decorrência dos conceitos cristalizados e passados sutilmente por gerações anteriores. Assim, acreditamos que cabe à escola reconstruir conceitos e atitudes implícitos em seus alunos, nos pais e na comunidade através dos conteúdos curriculares.

1.3 A ESCOLA E O CURRÍCULO PROMOVEM O ENCONTRO X CONFRONTO ENTRE NATIVOS E ALTERNATIVOS

Como já afirmamos, este estudo procura demonstrar como se dão os processos educativos no currículo da Escola Municipal de Primeiro Grau de Caeté-Açu, em situações específicas e singulares, entre os alunos, nativos e alternativos trabalhando choques culturais advindos da visão de mundo diferente de pessoas que coabitam o mesmo espaço.

Assim, procuramos compreender como esses dois universos, originalmente tão diferentes, podem construir uma realidade que, ao sabor das circunstâncias, reordenam o curso da história, caracterizando, com detalhes, o perfil do grupo de alunos nativos e alternativos e do contexto cultural em que estão inseridos, para melhor compreensão do nosso objeto de estudo.

Os nativos, muitas vezes, não conhecem outras localidades. Muitos deles, encantados com sistema de consumo, vendem as suas terras para comprar televisão, antenas parabólicas e veículos, assim como outros bens de consumo. Buscam o progresso fascinados pela luz elétrica e estradas pavimentadas. No entanto, não querem perder as suas origens. Por esta razão, vêm ocorrendo alguns conflitos entre os dois grupos, pois ambos constroem uma resistência cultural vivenciando situações que evidenciam as diferenças. Mas existem pontos em comum, tais como educação formal, informal e eventos culturais, produzindo e construindo novos territórios que potencializam a comunidade, com ênfase intermitente nos valores do modernismo e de outras culturas.

O que aconteceu com a chegada do novo em Caeté-Açu foi a desterritorialização, formando novos agenciamentos e novos paradigmas, onde nativos e alternativos, aculturando-se, modificaram valores, alguns ainda indefinidos, outros já manifestos nos posicionamentos políticos, no vestuário, nas expressões artísticas e religiosas, nos ambientes domésticos, no comércio e na economia.

A recessão econômica e a possibilidade de trabalhar na indústria do turismo estão provocando o retorno dos nativos que, nas crises econômicas do passado, migraram, para outros Estados como São Paulo e Mato Grosso. Atraídos pelo aquecimento da economia

local e a falta de perspectiva de trabalho que enfrentam nos grandes centros urbanos, os nativos que voltam para a comunidade de origem, trazem novas informações e valores que são de pronto repassados às suas famílias.

Existem situações e fatos que devemos olhar cuidadosamente, para que as suas evidências e efeitos fiquem claros no processo educativo e no currículo da escola.

Há vinte anos, atrás, em 1982, muito antes da pesquisa, conhecemos Caeté-Açu. Ficamos atraída por sua beleza natural, seu clima, o que muito nos impressionara. Era algo novo. Porém, a nossa atenção, em especial, foi pelo povo dessa comunidade, ou seja, pelo seu modo de viver, pelos seus hábitos, pelos seus costumes e pela arquitetura local. Experimentando um sentimento de aproximação, interessando-nos em saber, cada vez mais, sobre suas crenças, dos seus mitos e tabus.

Quando chegamos ali, pela primeira vez, praticamente não existiam automóveis e as crianças e adolescentes cercaram o nosso carro, admirados com a novidade. Outro aspecto que chamou nossa atenção era a forma como se dava a economia local através da troca de alimentos por roupas e serviços, causando-nos também surpresa essa concepção de vida. A partir daí, começamos a observar a trajetória dos visitantes e dos novos moradores, acompanhando o crescimento das crianças e dos adolescentes.

Em 1992, por opção de vida, passamos, conjuntamente com nossa família a residir em Caeté-Açu. Na condição habitante da microrregião, implantamos o SOE, Serviço de Orientação Educacional, passando também a lecionar na Escola Estadual de Primeiro Grau de Caeté-Açu, que passou a ser administrada pela rede municipal. A partir de então, iniciamos um trabalho na escola e na comunidade, coordenando e promovendo eventos,

seminários, aulas públicas, realizando entrevistas, registros documentais e levantamentos de dados sobre a cultura local. Esses trabalhos eram realizados pelos educandos, evidenciando a intenção de construir a história de Caeté-Açu ou Vale do Capão.

Diante da convivência profissional estabelecida junto a comunidade local, surgiu o desconforto provocado pela constatação de que o currículo escolar que era praticado não atendia às diferenças e diversidades culturais, surgindo daí o interesse pela realização de uma pesquisa científica, objetivando, com isso, um trabalho voltado para os alunos de ambas as categorias, no qual fosse levado em consideração os aspectos culturais.

Como podemos observar, existe uma diversidade cultural tanto entre os nativos quanto no grupo dos alternativos. Entretanto, uma cultura urbana possibilita a homogeneização identitária dos alternativos, enquanto uma cultura rural possibilita, também, por sua vez, a homogeneização identitária entre os nativos. Contudo, a escola coloca frente a frente, durante 4 horas, dia a dia, o contato entre os dois grupos. Em decorrência disso, o currículo necessariamente deverá ser posto em xeque e algumas questões vêm à tona:

- a) Como o currículo da Escola Municipal de Primeiro Grau de Caeté-Açu lida com as diferenças e as diversidades? Como o currículo privilegia ou silencia em função das diferenças ou diversidades? E como isto ocorre?
- b) Como se dão as resistências e como essas resistências unem ou segregam os alunos? Como o currículo contempla as resistências?

Em tempos de globalização, cada vez mais é importante que se desvelem processos singulares que demonstrem resistência, diferenças e hibridismo quanto às padronizações

impostas e veiculadas por meio de agências de comunicação de massa. E não podemos desconsiderar que a educação é uma forma privilegiada que permeia esses processos, embora estes nem sempre sejam valorizados, enquanto conhecimento, no currículo escolar. Só recentemente, a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9.394/96, é que o sistema educacional oficial brasileiro, através dos *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)* reconhece a necessidade de serem levados em conta “fatores sociais, culturais e a história educativa de cada aluno” (*PCNs*, v. 1:97).

A fim de responder às questões acima, formuladas foram traçados os seguintes **objetivos** para pesquisa:

- Analisar como o currículo da Escola Municipal de Primeiro Grau de Caeté-Açu lida com as diferenças e divergências culturais dos alunos nativos e alternativos, entre si e entre um grupo e outro.
- Analisar, no currículo dessa escola como se processam as resistências por parte dos alunos nativos e alternativos.
- Identificar os marcos de identidades culturais proporcionados pela coexistência dos alunos nativos e alternativos.

QUADRO TEÓRICO

Inicialmente, convém conceituar a visão que se tem de educação, o que se faz com apoio de Jean-Claude Forquin (1993), no que se refere às bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Forquin caracteriza, teoricamente, a incontestável relação entre a educação e a cultura, ligando-as organicamente:

[...] a palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se a restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação. Devido ao fato de que este conteúdo parece irredutível ao que há de particular e de contingente na experiência subjetiva ou intersubjetiva imediata, constituindo, antes, a moldura, o suporte e a forma de toda a experiência individual possível, devido, então, a que este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos, pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura. Reconhecemos contudo a parcela de arbitrário que implica um tal emprego da palavra “cultura” e a necessidade de um esclarecimento léxico. (FORQUIN, 1993:10)

Do ponto de vista conceitual, elegem-se três conceitos como palavras-chaves, da reflexão teórica: o de campo curricular, o de nativo e alternativo. Primeiramente será tratada a emergência do referido campo. Posteriormente, como ele foi reconceptualizado nos Estados Unidos e na Inglaterra e, por fim, apresenta-se a trama conceitual abordando os conceitos de diferença, resistência e hibridismo cultural.

2.1 A EMERGÊNCIA DO CAMPO CURRICULAR

Levando-se em consideração o currículo no sentido de organização metodológica das práticas escolares, faz-se necessário reportar-se a antecedentes, na história, que tragam questões reflexivas sobre o que é ensinar.

Nos Estados Unidos, devido a condições talvez associadas com a institucionalização da educação de massas, permitiu-se o surgimento do termo para designar um campo especializado de estudos. As preocupações maiores eram a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração e o processo crescente da industrialização e urbanização.

Silva, em seu livro *Documentos de Identidade* (1999), traz a história das teorias tradicionais sobre currículo, começando por Bobbitt que, em 1918, publicou um livro considerado o marco no estabelecimento do currículo. O livro foi escrito em um momento decisivo da história da educação. Bobbitt buscava responder a questões, num momento em que diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos e formas de educação de massa, de acordo com suas diferenças e particulares visões.

Segundo Silva, Bobbitt, neste contexto da escolarização de massas, busca responder questões cruciais tais como:

Quais os objetivos da educação escolarizada: formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral, acadêmica, à população? O que se deve ensinar: as habilidades básicas de escrever, ler e contar?; as disciplinas acadêmicas humanísticas; as disciplinas científicas; as habilidades práticas necessárias para ocupações profissionais? Quais as fontes principais do conhecimento a ser ensinado: o conhecimento acadêmico, as disciplinas científicas e os saberes profissionais do mundo ocupacional adulto? O que deve estar no centro do ensino: os saberes “objetivos” do conhecimento organizado ou as percepções e as experiências “subjetivas” das crianças e dos

juvens? Em termos sociais, quais devem ser as finalidades da educação: ajustar as crianças e os jovens à sociedade tal como ela existe ou prepará-los para transformá-la; a preparação para a economia ou a preparação para a democracia? (Silva, 1999: 22)

Bobbitt, baseado nos princípios de administração científica de Frederick Taylor, propõe que a escola funcione da mesma forma que qualquer empresa, com capacidade de especificar os resultados, estabelecendo métodos para obtê-los de forma precisa e mensurável, a fim de que esses resultados sejam alcançados com exatidão. Para ele, as escolas devem ter como objetivos os exames das habilidades necessárias para que o aluno, na vida adulta, exerça sua profissão com eficiência.

Nesse sentido, o currículo para Bobbitt deve ser organizado científica e tecnicamente, a partir do mapeamento das habilidades que seriam necessárias para as ocupações da vida adulta. A tarefa dos especialistas em currículo seria a de levantar essas habilidades e desenvolver instrumentos que medissem com exatidão se elas foram aprendidas:

Na perspectiva de Bobbitt, a questão do currículo se transforma numa questão de organização. O currículo é simplesmente uma mecânica. A atividade supostamente científica do especialista em currículo não passa de uma atividade burocrática. Não é por acaso que o conceito central, nessa perspectiva, é 'desenvolvimento curricular', um conceito que iria dominar a literatura estadunidense sobre currículo até os anos 80. Numa perspectiva que considera que as finalidades da educação estão dadas pelas exigências profissionais da vida adulta, o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, a uma questão de técnica. (Silva, 1999: 24)

Apesar da publicação de Bobbitt, em 1918, ser referendada como um marco na introdução sobre estudos curriculares, Silva afirma que a publicação, em 1902, do livro *The*

child and the curriculum, de Dewey, o qual também tratava das questões curriculares, não teve a mesma influência do livro de Bobbitt porque seus estudos se reportavam à educação de forma humanística e a prática democrática, enquanto os de Bobbitt voltavam-se para a economia.

No entanto, em 1949, Ralf Tyler publica um livro em que reafirma as idéias de Bobbitt o currículo como uma questão técnica. Essa publicação estabeleceu um novo paradigma curricular que dominou o campo do currículo nos Estados Unidos, influenciando outros países, inclusive o Brasil. O paradigma estabelecido por Tyler segundo Silva (1999), está voltado para “a organização e o desenvolvimento, do currículo deve buscar responder de acordo com Tyler quatro questões básicas:

‘1. que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?; 2. que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?; 3. como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; 4. como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?. As quatro perguntas de Tyler correspondem à divisão tradicional da atividade educacional: “currículo” (1), ‘ensino e instrução’ (2 e 3) e “avaliação” (4).’ (TYLER, apud SILVA, 1999:25)

Tyler se preocupa com a definição de objetivos que, para ele, devem ser formulados considerando os comportamentos explícitos. A rigor, os objetivos deveriam ser formulados de forma precisa, detalhada e comportamentalista.

No Brasil, essa visão tecnicista fundamentou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de n.º 5.692/71, recentemente substituída pela Lei n.º 9.394/96.

2.2 RECONCEPTUALIZAÇÃO DO CAMPO CURRICULAR A PARTIR DOS ANOS 70

A partir de 1970, começou uma reação contrária à concepção burocrática e tecnicista de currículo. Essa reação foi denominada de movimento de reconceptualização curricular e expressava uma insatisfação quanto aos paradigmas tecnocráticos de Bobbitt e Tyler.

O movimento de reconceptualização reflete duas correntes antagônicas em sua crítica ao currículo tradicional: uma pautada no marxismo e outra na fenomenologia. A corrente marxista via a escola e o currículo reproduzindo as condições políticas e econômicas na cultura e nas relações sociais; já a corrente fenomenológica enfatizava os significados subjetivos das experiências pedagógicas e curriculares:

No caso da fenomenologia, da hermenêutica, da autobiografia, entretanto, desnaturalizar as categorias com as quais, ordinariamente, compreendemos e vivemos o cotidiano significa focalizá-las através de uma perspectiva profundamente pessoal e subjetiva. Há um vínculo com o social, na medida em que essas categorias são criadas e mantidas, intersubjetivamente e através da linguagem, mas, em última análise, o foco está nas experiências e nas significações subjetivas. Em contraste, na crítica de inspiração marxista, desnaturalizar o mundo “natural” da pedagogia e do currículo significa submetê-lo a uma análise científica centrada em conceitos que rompem com as categorias do senso comum com as quais, ordinariamente, vemos e compreendemos aquele mundo. (SILVA, 1999:38)

Essas diferentes posições teóricas em relação ao movimento de reconceptualização ficaram bem demarcadas quando a corrente marxista se distanciou da

fenomenologista, criticando-a, enquanto voltada às questões subjetivas e muito pouco políticas.

Hoje, o movimento de reconceptualização está limitado à abordagem fenomenológica de crítica aos modelos tradicionais de currículo.

Na perspectiva fenomenológica, o currículo é um local onde professores e alunos examinam, de forma significativamente renovada, os dados do cotidiano. As categorias do currículo tradicional — objetivos, aprendizagem, avaliação e metodologia — são vistas como conceitos de segunda ordem que imobilizam as práticas pedagógicas da vivência de docentes e educandos. Na verdade, a ênfase é dada à própria experiência do educando, objeto da investigação fenomenológica:

Assim, enquanto no currículo tradicional os estudantes eram encorajados a adotar a atitude supostamente científica que caracterizava as disciplinas acadêmicas, no currículo fenomenológico eles são encorajados a aplicar à sua própria experiência, ao seu próprio mundo vivido atitude que caracteriza a investigação fenomenológica (SILVA, 1999:41).

No final dos anos 70, novas tendências ajudam a compor o campo do currículo, favorecendo a análise e a compreensão de outras questões. Não mais se supervalorizavam o planejamento, a implementação e o controle do currículo; não mais se enfatizavam os objetivos comportamentais; não mais se incentivava a adoção de procedimentos científicos de avaliação; não mais se considerava a pesquisa educacional quantitativa como o melhor caminho para se produzir o conhecimento.

Nos Estados Unidos, os precursores associados à orientação neomarxista que se convencionou chamar de Sociologia do Currículo, no qual eram faziam as relações entre

currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e controle social. Daí surgiu a preocupação de quem trabalhar e como fazê-lo a favor de grupos e classes oprimidas. Para isto, discutiu-se o que contribui, tanto no currículo formal como no currículo em ação e no currículo oculto, para a reprodução de desigualdades sociais. Identificavam-se e valorizavam-se, por outro lado, as contradições e as resistências presentes no processo, buscando-se formas de desenvolver seu potencial libertador.

2.1.2 Por uma trama conceitual: diferença, resistência, hibridismo cultural

2.1.2.1 Currículo e Multiculturalismo: Concepções e Diferenças

Segundo Sacristán (1995), para a palavra multiculturalismo podem ser atribuídos diversos significados e propósitos diferentes. Isso se deve porque as acepções que supõem objetivos diversos, com fundamentos ideológicos, nem sempre são claras e evidentes. Ele alerta quanto à instrumentalização do multiculturalismo a partir de uma cultura dominante, a ser assimilada por uma cultura de minoria em condição desigual. Para que um currículo multicultural seja posto em prática, faz-se necessário que as pessoas que serão envolvidas possuam conhecimento prévio sobre o que é um currículo multiculturalista, a fim de que possam contemplá-lo política e socialmente.

O ensino multicultural surgiu na década de 60, nos Estados Unidos, a partir de lutas sociais, políticas e econômicas de diversos grupos étnicos que participavam do movimento

por direitos civis. Hoje, o ensino multicultural volta-se para atender a diferentes dimensões culturais que coabitam no mesmo espaço geográfico ou no mesmo país.

Dessa forma, para se compreender o conceito de multiculturalismo, deve-se partir de diferentes concepções.

Sacristán (1995), a partir de práticas internas das escolas, aborda as dimensões e aspirações dos problemas multiculturais, considerando a origem cultural como fator importante e fundamental. Ele evidencia os conflitos culturais como resultado da coligação entre grupos de culturas diferentes e também dentro do mesmo grupo social.

Nesse contexto, Sacristán (1995:96) ainda nos assinala:

O currículo não pode abordar o encontro entre culturas “mais distantes” entre si quando não responde com representatividade, nem sequer à cultura na qual surge e à qual pretende servir, pois todo currículo costuma ser uma visão e uma seleção cultural enviesadas.

Nessa perspectiva, uma abordagem multicultural curricular exige cuidados no respeito à seleção dos conteúdos e seus significados para cada aluno, rejeitando-se toda e qualquer visão homogeneizante dos educandos. Um currículo multicultural deve estabelecer relações entre a universalização da escolarização e a transformação dos conteúdos e práticas pedagógicas, para contemplar uma população diversificada e heterogênea existente na escola.

Outro cuidado que se deve ter na abordagem de um currículo multiculturalista, diz respeito à limitação dos conteúdos do currículo dominante, enquanto modelo de compreensão do mundo. A limitação dos conteúdos, na visão dominante, impede que o aluno construa uma visão pluralista e universalizada. O que acontece, em verdade, é que o currículo dominante atém-se a aspectos cientificistas e econômicos da cultura dominante,

em detrimento das humanidades, do conhecimento social em geral e das artes. As necessidades dos sujeitos ficam em segundo plano, porque se evidencia conhecimentos mais pragmáticos.

Outra consideração relevante de Sacristán, refere-se ao trabalho da educação geral feito por um currículo dominante, que não leva em conta certas características do sujeito. Essa concepção valoriza o intelectual em detrimento da dimensão social, afetiva, estética, motora, manual ou ética dos alunos. E, dentro da dimensão intelectual, são valorizadas a memorização e recepção, desconsiderando-se as capacidades cognitivas de análise, síntese, crítica e elaboração pessoal. O resultado dessa limitada abordagem vai refletir-se na avaliação, restringindo-se as possibilidades dos alunos.

De acordo com Silva (1999), a diversidade cultural neste aspecto do multiculturalismo surge a partir dos estudos sobre homogeneização. Essas diferenças entre nativos e alternativos, no contexto educativo de uma relação de coabitação, não podem separar questões culturais das questões de poder. O currículo multicultural legitima as reivindicações dos grupos culturais e serve também como solução para os problemas de grupos com diferentes identidades. Considerando, então, as diferenças culturais, nativos e alternativos vivem no mesmo espaço e até hoje há um constante fluxo no processo migratório em direção a Caeté-Açu. Daí que o currículo deve ser visto e analisado por representar um importante instrumento na relação do saber – poder. Por um lado, há uma diversidade cultural entre nativos e entre alternativos. Por outro, não existem critérios de superioridade que possam estabelecer que uma cultura seja superior à outra. O currículo multicultural vem, assim, dar suporte, numa visão antropológica, que fundamenta, de certa

forma, o estudo das diversas culturas, que seriam resultantes das diferenças a que são submetidos ou subjugados diversos grupos em diversas condições ambientais e históricas.

A partir dessa concepção, podemos observar que o currículo da Escola Municipal de Primeiro Grau de Caeté-Açu deve encarar estas diferenças entre alunos, que trazem informações culturais cristalizadas que influenciam, e de modo geral, a linguagem oral e escrita, e cujos posicionamentos também se contagiam. Nesta perspectiva, as variações culturais não podem passar despercebidas nem ser concebidas isoladamente sem levar em consideração as relações de poder.

A perspectiva crítica do multiculturalismo, segundo Silva (1999), é uma concepção pós-estruturalista, uma concepção que se poderia chamar de “naturalista”. Para a concepção pós-estruturalista, a diferença é essencialmente lingüística, um processo lingüístico e discursivo. Não pode ser concebida fora dos processos lingüísticos de significação. A diferenciação não é caracterizada nestes valores individuais, sendo evidenciada nas atitudes cotidianas que, a depender do tratamento, correm o risco de ser fragmentadas.

Dessa forma, apoiando-se somente nos valores singulares, tanto o discurso como a prática poderão implicar uma política regressiva, não universalizando o saber, distanciando-se de uma contextualização. Em decorrência disso, poderá estabelecer o que se chama de exclusão. Portanto, por parte de todas as pessoas envolvidas no processo educativo e de acordo com a análise em questão

[...] o multiculturalismo mostra que o grau de desigualdade em matéria de educação e currículo em função de outras dimensões, como a de gênero, raça, e sexualidade, por exemplo, não podendo ser reduzidas a uma classe social especificamente. Além disso, o multiculturalismo nos faz lembrar que a

igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico (SILVA, 1999:90).

Assim, podemos perceber a importância que deve ser dada à educação e ao currículo para que todas as manifestações culturais, sejam elas de gênero, etnia ou qualquer outra identificação, elejam dinâmicas e estratégias próprias e, desse modo, possam atribuir, qualitativamente, valores a cada uma delas para que sejam analisadas e refletidas, considerando-se a seguinte questão:

O que podemos considerar como conhecimento? Nesse sentido, faz-se necessário o estudo não só de questões epistemológicas mas também de problemas vitais que traduzam a formação do aluno diante do mundo e da época em que vive.

Em decorrência disso é que se discute, no campo educacional, a necessidade de compartilhar valores relativos a preservação e a qualidade de vida no planeta, implicando, nesse contexto, a homogeneização cultural imposta por grupos detentores de poder. Em reação a essa tendência de imposição de poder, é crescente o movimento de grupos defensores do direito e respeito as diferenças socioculturais. Isto constitui desafios, que se deve refletir na escola, nas aulas práticas voltadas a preservação dos valores universais que nem sempre são apreendidos e assimilados, como, por exemplo, preservação do meio ambiente. Os valores internalizados pelos alunos nativos são diferentes dos valores dos alunos alternativos. Em consequência disso, nem sempre os resultados esperados são alcançados.

No aspecto da organização institucional, as práticas organizativas e metodológicas são compostas pela herança assimilada das tendências tradicionais, agenciadas pela classe dominante.

Com essa perspectiva, Santomé (1995) ressalta que a cultura escolar redimensiona o projeto de vida através do agir e do pensar, moldando, dessa forma, o comportamento do aluno em todos os aspectos, incluindo os físicos e culturais, os quais podem ser observados nas variadas situações de trabalho da dinâmica escolar, notadamente, no que diz respeito a conduta física e social. Isso tudo tem sua origem na raiz de certos conflitos, incidindo em desajustes, assim como interferindo na aprendizagem do aluno.

A escola, enquanto instituição, reproduz a cultura dominante estabelecida nas práticas metodológicas, homogeneizando o tratamento do aluno. Assim,

[...] o fenômeno da globalização coloca-nos diante de uma série de problemas. São questões que dizem respeito, do ponto de vista econômico, tanto ao fortalecimento transnacionais, como também ao crescente processo de planificação econômica em nível supranacional. Fenômenos esses que trazem como contra partida, o enfraquecimento político do Estado - Nação e ao aumento do poder de organizações e organismo internacionais desde políticos, militares até estratégias de desenvolvimento econômicos [...] no plano cultural a globalização da cultura viabilizada pelo desenvolvimento espantoso dos diferentes meios de comunicação ao mesmo tempo em que cria grupos de identidades tão importante para o consumo ameaça a afirmação cultural de diferentes segmentos sociais. (SANTOS & LOPES, 1997:30)

2.1.2.2 Currículo Oculto e Resistência

Giroux (apud SILVA, 1995:51) tem se preocupado com a problemática da cultura popular, tal como se apresenta no cinema, na música e na televisão. Suas análises parecem ter-se tornado crescentemente mais culturais do que propriamente educacionais. Embora de

forma limitada, seus últimos escritos incorporam contribuições do pós-modernismo e do pós-estruturalismo. Giroux constituiu o centro a uma reação à perspectiva empírica e às técnicas dominantes sobre currículo. Não se mostra favorável à racionalidade técnica ao positivismo nas perspectivas dominantes da época a respeito de currículo. Na sua visão, essas perspectivas ao se concentrarem em critérios de eficiência e racionalidades burocráticas, deixaram de levar em consideração o caráter histórico, ético e político das ações humanas, sociais e, particularmente, quando se trata do currículo e do conhecimento.

Giroux (apud SILVA, 1995:54) acredita na possibilidade de “[...]canalizar o potencial de resistência demonstrado por estudantes e professores para o desenvolvimento de uma pedagogia e um currículo que tenham um conteúdo claramente político e que seja crítico das crenças e dos arranjos sociais dominantes”.

Como podemos observar, o autor compreende o papel do currículo oficial, justamente, através dos conceitos de emancipação e libertação.

Willis (apud SILVA, 1999), em uma pesquisa relatada no livro *Aprendendo a ser Trabalhador*, insatisfeito com o determinismo econômico das teorias de reprodução, quis saber o que leva um jovem de classe operária a voluntariamente, escolher empregos da classe operária. Willis argumenta que os encaminhamentos desses jovens para uma ocupação de classe operária não é um simples resultado passivo de uma lei econômica e social. Essa destinação é ativamente criada na própria cultura juvenil operária, mediante, sobretudo, a celebração nessa cultura de uma masculinidade fortemente associada com a cultura operária de chão de fábrica. Willis vislumbra aí, nessa cultura, o momento e o espaço de criação autônoma e ativa que poderia ser explorada para uma resistência mais politicamente informada.

Dessa forma, o currículo oculto⁷ constitui-se de aspectos que não estão explícitos nas relações de aprendizagem formal, precisando de definições quanto aos dados relevantes no processo, buscando o entendimento do que permeia a sua estrutura e quais os meios para que possamos atingi-lo. Destacamos que as atitudes e os valores sobressaem por se tratar de aspectos que são transmitidos pelas instituições às quais o indivíduo pertence. Compreendendo isto, uma corrente afirma que a manutenção desse aspecto pode favorecer à classe dominante, uma vez que irá perpetuar a idéia de subordinação ou dominação. Nesta perspectiva, existem também rituais, regras e normas que determinam uma linha de condução de uma escola, através da organização da estrutura escolar.

2..2.3 Currículo e teoria pós-colonialista

Para melhor compreender o que acontece no processo educativo entre nativos e alternativos, na comunidade estudada e como atender a essas necessidades culturais procuramos, identificar conceitos que fundamentam e norteiam a estrutura do currículo. O princípio que fomenta a autenticidade originária, arquetípica, sincrética nas suas múltiplas dimensões e nos seus plurais ajustamentos, é a correta interpretação do hibridismo.⁸

O problema/objeto pesquisado requer uma abordagem mais detalhada, pois trata de questões nas quais a assimilação e a aculturação estão presentes, irradiando e delineando mudanças em consequência do contato entre os dois segmentos alternativos e nativos

⁷ Santos (1996: 84): Currículo oculto é o conjunto de normas e valores, implícitos nas atividades escolares.

⁸ Segundo Silva (2000: 67), tendência dos grupos e das identidade culturais a se combinarem, resultando em identidades e grupos renovados

presentes na sala de aula, todos os dias letivos, durante 4 horas. Em decorrência disso, questionamos: como o currículo contempla estas diferenças?

O complexo das relações estabelecidas na sociedade colonial determinou a exploração de poder, a ocupação militar e a dominação cultural. Silva (2000) compreende as representações na escola, que ocorrem de forma geral, ou seja, as formas através das quais o outro é representado, focalizando o discurso, a linguagem e o significante, não a imagem mental e o significado. A representação é considerada como processo central na formação da identidade do outro e de si mesmo, sendo o centro de conexão entre o saber e o poder. Por isso, é necessário uma teoria curricular crítica ou pós-crítica que traga esta conexão com exatidão, para que seja desvendada a dimensão epistemológica e cultural do processo de dominação colonial, bem como a sua influência nas práticas pedagógicas e na educação.

Para melhor compreender essas influências, procuramos trazer um estudo realizado por Silva (1995), que tem como objetivo analisar o complexo das relações de poder entre as diferentes nações que compõem a herança econômica, política e cultural da conquista colonial européia tal como se configura no presente momento. Nessa perspectiva, como o currículo pode contribuir na formação da identidade cultural dos nativo e alternativos e nos discursos, nas linguagem, nos significados e nas representações?

A teoria crítica pós-colonial (SILVA, 1995) procura analisar o processo de identificação em outras vertentes. Enfatiza conceitos de hibridismo, tradução e mestiçagem, que permitem conceber a cultura dos espaços coloniais ou pós-coloniais como resultado de uma complexa relação de poder, em que tanto a cultura dominada quanto a dominante se

vêm profundamente modificadas. Esses conceitos permitem focalizar tanto os processos de dominação cultural quanto os de resistência.

A perspectiva pós-colonial nos força a repensar as profundas limitações de uma noção “liberal” concessual e concluída de comunidade cultural. Ela insiste que a identidade cultural e a identidade política são construídas através de um processo de alteridade [...] A época de “assimilar” as minorias em noções holísticas e orgânicas de valor cultural já passou. A própria linguagem da comunidade cultural precisa ser repensada. (BHABHA, 1998:244-245)

Considerando os aspectos socioculturais, políticos e econômicos, podemos analisar as experiências vivenciadas dos mitos, dos rituais de passagens, dos hábitos e das crenças que nos permitem trazer o conhecimento das gerações passadas, possibilitando essa interligação com a nova geração. Esses conhecimentos são identificados através da linguagem, das atitudes, do comportamento e do modo de vida desta comunidade.

Quando abordamos a transmissão e a aquisição simbólica, vemos a educação com a responsabilidade maior em todos os aspectos da caminhada do ser humano. Esses conteúdos encontram-se presentes, independentemente da vontade e do desejo de cada um. Eles permeiam a educação formal e informal. Portanto, de que maneira o currículo lida com estes saberes?

A respeito da escola, concordamos com Forquin (1993), quando nos diz que ela não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana. Atribui-se, aqui, à palavra cultura, o sentido descritivo amplo dos etnólogos e dos sociólogos. Considerando-se, então, a cultura como um conjunto das maneiras de viver características de um grupo humano, num dado período.

É bastante evidente que o que constitui o objeto de uma transmissão formal, explícita e intencional nas escolas não representa senão uma parte muito pequena dessa cultura. Sem dúvida, de acordo com essa abordagem, temos que analisar e contextualizar todo o processo educativo reduzindo-os, todavia, aos saberes culturalmente transmitidos nas escolas. Essa relação deve ser melhor compreendida e legitimada no currículo escolar.

2.4 NATIVO E ALTERNATIVO: CONCEITUAÇÃO

Entendemos que nativo é todo aquele que nasceu em determinada localidade vivenciando a sua cultura, referindo-se a tudo que são “experiências próximas” em oposição a “experiências distantes” (KHUT, apud GEERTZ, 1999).

A compreensão de “experiência próxima” é mais ou menos sobre o que alguém, um paciente, um sujeito, em nosso caso um informante, usaria sem esforço para definir aquilo que seus semelhantes vêem, sentem, pensam, imaginam, e que ele próprio entenderia facilmente, se outros utilizassem a mesma linguagem. Por outro lado, a compreensão ou o conceito de “experiência distante” é aquela que especialistas de qualquer tipo, um analista, um pesquisador, um etnógrafo, ou até um padre ou um ideologista utilizariam para levar a cabo seus objetivos científicos, filosóficos ou práticos. Torna-se significativo ver as coisas, do ponto de vista dos nativos, de forma menos misteriosa, ou seja, quando as coisas estão mais próximas da sua cultura ou do seu ambiente natural.

Ninguém sabe mais do que os nativos, o que fazem, quem são eles e em que acreditam. Estes conceitos, são definidos do ponto de vista deles. Podemos falar de muitos

elementos que caracterizam os nativos, com nosso olhar alternativo, carregado de conceitos urbanos intelectualizados, naturalmente repletos de juízos de valor. O conceito de nativo tem outra conotação e concepção. É necessário refletir a respeito das sutilezas secundárias, que estão por trás da problemática, assim como conceber o que o outro pensa de si mesmo. Isso é profundamente distante, vai além da nossa imagem idealizada. Mas, se procuramos descobrir quem são, buscamos, então, vê-los a partir da formação histórica dessa comunidade.

Para se compreender quem são os alternativos, foram escolhidos os autores Valente (1999), Gabeira (1986) e Huber (1985), para darem suporte teórico a este estudo.

Com a expansão do domínio americano pós-Segunda Guerra Mundial e a conseqüente homogeneização da cultura de consumo, surge, na década de 1960, o movimento da contracultura, detonando ações opostas à cultura dominante, exigindo o direito às diferenças. O mais popular representante dessa reação foi o movimento hippie, composto por jovens da classe média que questionavam a moral e os padrões burgueses e sob o lema “Paz e Amor”, pregavam uma nova ordem política e social:

Na prática, a contraposição dos hippies se faz por meio do uso de drogas como promotoras da transformação interior. Buscam a liberdade sexual, aceitando as múltiplas opções nesse terreno e formas alternativas de relação com o sagrado, voltando-se para o zen-budismo e práticas como a meditação. Para escaparem ao que consideram a atmosfera alienante da cidade, procuram constituir comunidades agrícolas que negam a civilização industrial. (VALENTE, 1999:45)

No Brasil, o movimento alternativo originou-se mais da tendência norte-americana do que da alemã. Segundo Gabeira (1986), o movimento alternativo brasileiro se expandiu

para o campo em decorrência das grandes extensões desse espaço. Ele cita as regiões de Visconde de Mauá (Rio de Janeiro), São Lourenço (Minas Gerais),e Chapada dos Guimarães (Mato Grosso) como locais que exerceram grande força atrativa sobre centenas de jovens desiludidos com a vida nas grandes cidades. Nessas localidades, eles defendem a maneira como se alimentam, criticando os produtos industrializados, dando ênfase à alimentação natural e à medicina alternativa como forma de resistência cultural e econômica. A crítica desses jovens refere-se, por um lado, à perda do sentido, à alienação do trabalho industrial, ao esgotamento profissional e ao consumismo. Por outro, trata-se de crítica ao consumismo em sentido amplo, que atinge o símbolo de *status*, ao consumo de luxo, tanto quanto ao consumo de massa.

Outro aspecto evidenciado por Gabeira, diz respeito ao movimento alternativo brasileiro e à política:

A ligação do trabalho cultural alternativo com um trabalho político alternativo sempre foi difícil no Brasil. O primeiro argumento que salta ao enfrentarmos esta dificuldade é a existência de uma ditadura militar que durou 20 anos e serviu, às vezes com sua simples presença para desestimular as iniciativas. Outras dificuldades menos visíveis também estiveram presentes e em torno delas é preciso raciocinar.

A ecologia durante muito tempo, foi vista com desconfiança não apenas pela ditadura militar mas também por setores nacionalistas e de esquerda. O argumento dos nacionalistas é de que o Brasil estava atrasado no seu processo de industrialização e que era preciso desenvolvê-la a todo custo. Nesse contexto, o argumento ecológico aparecia como uma tentativa dos países mais avançados no processo de bloquear a indústria brasileira. (Gabeira, 1986: 26-27)

Para Huber (1985:35), o movimento alternativo tem sua essência a partir da própria estrutura de organização, significando “o conjunto de todos os projetos organizados espontaneamente”, no qual os participantes comungam as mesmas idéias:

Não há critério “objetivo” para a participação do movimento alternativo. Há, isto sim, o critério “subjetivo” da reciprocidade, do sentir-se pertencente através da participação ideal e prática e do ser percebido pelos que estão próximos como pertencente. Só aqueles que conhecem o amplo espectro das correntes político-ideológicas, onde se localiza o movimento alternativo, podem compreendê-lo bem. E construir para o livre desenvolvimento do movimento só podem aqueles que aceitam o seu pluralismo colorido. Este pluralismo colorido do movimento alternativo é um tesouro de filosofias e possibilidades de vida. Quem não o tolera e reivindica alguma forma de saber histórico superior dilapida esta riqueza coletiva.

A busca desses novos estilos de vida é uma versão da realidade dos alternativos que residem em Caeté-Açu (Capão): menos estresse, menos dinheiro e menos consumo, que devem ser compensados com mais ócio e mais satisfação social, mais vida comunitária e mais trabalho voltado para a comunidade local, acreditando que a fuga da cidade grande e o desejo de preservar raízes sociais e culturais serão encontrados neste lugar. Caeté-Açu oferece um espaço geográfico e cultural que propicia a instalação de grupos com proposta de vida alternativa, em processo de busca de uma melhor qualidade de vida.

No início, os nativos colocavam-se na defensiva por sentirem-se ameaçados culturalmente. Este fato é muito peculiar e particular quando nos transportamos para as resistências de ambos os lados. Os nativos tinham um entendimento de que a natureza é sobrevivência e, historicamente, desmatavam e punham fogo para plantar e produzir. A sua visão de fauna e de flora é de sobrevivência humana. Alguns alternativos, com toda a sua

história de luta e defesa ecológica, ao contrário, vêem estas questões como questões essenciais para o desequilíbrio do ecossistema. São questões filosóficas que provocam, muitas vezes, conflitos.

No sistema social da comunidade em estudo, podemos observar que as mudanças na agricultura, no garimpo, no turismo vêm com a instalação dos alternativos. Pode-se considerar, também, essas mudanças associadas à produção econômica, à luz elétrica, à instalação de rede de água encanada, a estradas em condições de tráfego de veículos. A concepção do tempo e espaço tem um sentido memorável, indispensável para a construção da sua história. Procurando compreender as conexões existentes entre o passado e o presente e as transformações, os rompimentos e integrações sociais que afetam os indivíduos e os grupos, Da Matta (1997:33) diz que

[...] o tempo e o espaço constroem e, ao mesmo tempo, são construídos pela sociedade dos homens. Sobretudo o tempo que *é* e simultaneamente passa, confundindo a nossa sensibilidade e, ao mesmo tempo, obrigando a sua elaboração sociológica. Por tudo isso, não há sistema social onde não exista uma noção de tempo e outra de espaço. E mais, em muitas sociedades, os dois conceitos se confundem e operam dentro de uma gradação complexa.

É preciso que todo esse contexto seja investigado no currículo escolar, referenciando conceitos de nativo e alternativo, numa perspectiva dos aspectos socioculturais, suas diversidades e implicações na economia e na política. Às vezes, o desequilíbrio entre os dois grupos acontece a partir dos diferentes pontos de vista eco-

culturais, refletindo-se na escola, nos conteúdos curriculares, na produção teórico-prático dos alunos e dos professores.

Santomé (1995) vê, na seleção de conteúdos curriculares, o uso de recursos didáticos adequados e as experiências cotidianas de ensino e aprendizagem como responsabilidade coletiva para preparar os alunos de forma adequada para o exercício da cidadania. A instituição escola que trabalha nessa direção, precisa colocar em ação projetos curriculares nos quais o aluno se veja obrigado, entre outras coisas, a tomar decisão, solicitar colaboração de seus companheiros, debatê-las e criticá-las sem medo de ser sancionado por opinar e defender posturas contrárias a dos seus professores. A única limitação dessa dinâmica pedagógica deve ser a ética que rege toda e qualquer situação democrática. Diante disso, as ações educativas não só desenvolvem a capacidade para tomar decisão, como também possibilitam ao aluno e ao professor uma reconstrução reflexiva e crítica da realidade, considerando os conceitos, procedimentos e costumes da comunidade.

**ITINERÁRIO TEÓRICO-METODOLÓGICO: AS ESTRATÉGIAS E OS
INSTRUMENTOS DE PESQUISA**

O objetivo deste capítulo é apresentar as bases teórico-metodológicas do caminho percorrido para realização desse estudo. Inicialmente, procuramos justificar a nossa escolha pela abordagem qualitativa e, logo após, conceituá-la e caracterizá-la. Em seguida, tratamos da metodologia utilizada a partir da abordagem qualitativa, isto é, um conjunto de procedimentos para coleta de dados, tendo como ponto de partida vivências, idéias e práticas pedagógicas. A finalidade foi de compreender e ter uma visão do funcionamento e da dinâmica do currículo da escola, em relação aos sujeitos da pesquisa: alunos nativos e alternativos.

Muitos são os sentidos atribuídos à palavra pesquisa e suas formas. No sentido estrito, a palavra pesquisa tem sido usada para nomear consultas eleitorais que revelam as intenções dos eleitores ou, no âmbito do ensino, as “pesquisas” solicitadas pelos professores aos alunos, que se restringem a consulta a livros, enciclopédias, recortes de jornais ou de revistas, que mais se caracteriza como uma atividade de consulta e não como uma pesquisa. A idéia de pesquisa tem sido reduzida, freqüentemente, à de coleta de dados. Indo de encontro a essas definições, concordamos que “a pesquisa é a atividade científica pela qual descobrimos a realidade”, e que “ela não é o que aparenta à primeira vista”. Além de que “os esquemas explicativos nunca conseguem apreendê-las em sua totalidade”, (DEMO apud GUIMARÃES, 2001:19).

Segundo Lüdke & André (1986), para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Tratando-se, dessa forma, de um momento privilegiado para aqueles que se propõem, em determinado

momento, estudar um problema em particular. Esse momento privilegiado reúne o pensamento e a ação do pesquisador ou pesquisadores, com o objetivo de construir conhecimentos sobre determinados aspectos da realidade, visando indicar pistas para a solução de problemas a partir de investigações, já realizadas anteriormente, dando continuidade ao que já foi sistematizado, confirmando ou não esses estudos, jamais, contudo, ignorando-os.

A ciência, enquanto fenômeno de construção social, está próxima ao cotidiano do pesquisador, às suas competições, aos seus interesses e ambições, sendo construída com e paralelamente à história, e, “como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador”, (LÜDKE & ANDRÉ, 1986:3). Nesse sentido, os pressupostos que irão orientar a escolha da abordagem da pesquisa dependerá da visão de mundo, dos valores e princípios vigentes na sociedade e no pensamento do pesquisador.

Historicamente, a pesquisa educacional sofreu ascendência do modelo positivista das ciências físicas e naturais, sendo os fenômenos educacionais estudados em laboratórios, decompostos isoladamente, numa abordagem analítica. Essa concepção aos poucos foi sendo substituída, a partir do desenvolvimento de estudos na área da educação, com a compreensão de que os fenômenos educacionais, suas dinâmicas e complexidade dificilmente poderiam ser isolados, quantificados e, apontados claramente os responsáveis por seus efeitos, o que, conseqüentemente, dificultaria o conhecimento mais íntimo desses fenômenos.

Outras características predominantes desse modelo eram a separação entre o sujeito-pesquisador e seu objeto de estudo, assim como a negação das subjetividades de que somos formados, isolando o pesquisador do seu objeto, garantindo, desse modo, a objetividade no seu ato de conhecer com uma postura de suposta neutralidade científica e negando, dessa forma, o ato político, que é o de pesquisar.

Além dessas características, no modelo positivista, havia a crença na perenidade, imutabilidade e a-historicidade dos fenômenos pesquisados, o que significa a negação da fluidez dos fenômenos educativos, seu caráter dinâmico, sua determinação histórica, sua inserção em um contexto social, assim como as ações das múltiplas variáveis que agem e interagem entre si, o que seria reduzir a compreensão geral de um problema a um estudo de, apenas, parte dele.

Essa breve descrição sobre o modelo positivista da pesquisa não significa que queiramos negar a importância desse modelo e suas contribuições à pesquisa educacional, além de não termos a pretensão de contestá-lo. Sabemos que esses estudos prestaram, e continuaram a prestar, grandes contribuições à educação e às demais ciências, contudo esse paradigma não nos fornece elementos necessários para percebermos as tramas existentes no fenômeno educacional que ora nos propusemos a estudar, o que nos levou a optar por outros pressupostos.

Nos países da América Latina, o interesse em trabalhar com a pesquisa qualitativa surgiu a partir dos anos 70, para preencher as lacunas deixadas pelo modelo positivista. No entendimento dos teóricos, a abordagem qualitativa vem ao encontro das pesquisas educacionais porque:

[...] se desenvolve mais fortemente um reflexão marxista sobre educação e o ensino. Novas formas de olhar e interpretar esses fenômenos, formas que caminham em direção ao que se tem denominado de 'não convencional' por oposição ao "convencionalismo" da pesquisa que até então se vinha fazendo. Sob a influência das novas idéias, nos anos 70 é que começou a negar a pretensa neutralidade da pesquisa 'positivista' de investigação e soberania do quantitativo. (SOARES, 1994:124).

Tendo em vista a natureza da nossa problemática e as relações sociais nela envolvidas, optamos pela abordagem qualitativa em razão de considerarmos que "as realidades sociais se manifestam de formas mais *qualitativas*⁹ do que quantitativas, dificultando procedimentos de manipulação exatas" (DEMO, 1987:16).

Ao supor um contato direto do pesquisador com a fonte dos dados no seu ambiente natural, estudando os problemas no local que esses ocorrem, o estudo qualitativo é também chamado de naturalístico. Além disso, nessa abordagem, o pesquisador mantém um contato direto no local onde os fenômenos acontecem, influenciados pelo contexto, o que é essencial para o entendimento desses fenômenos.

Outras características dessa perspectiva são a riqueza da descrição e a importância de considerar todos os dados da realidade, no contexto em que eles aparecem, além da preocupação com o processo e não com o produto, ou seja, como determinado problema é manifesto "nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas" (LÜDKE & ANDRÉ, 1986:12).

Não podemos deixar de nos referir à importância que essa abordagem dá ao significado que as pessoas pesquisadas atribuem às coisas, à sua vida, e como encaram as

⁹ Grifo do autor

questões-objeto da investigação, além de considerar os diversos pontos de vista dos pesquisados, os quais iluminam a percepção do pesquisador.

Ao não buscar a formulação de hipóteses previamente construídas, as inferências e abstrações vão sendo elaboradas e consolidadas a partir da análise dos dados coletados no ambiente natural de desenvolvimento da pesquisa. Isso depois de uma intensa discussão com os pesquisados para que possam ser confirmadas.

Após estudo da literatura disponível, com vistas a alcançar os objetivos de nosso estudo, optamos, à luz da abordagem qualitativa pelos tipos de pesquisa bibliográfica, pela análise de documental, e pelo estudo de caso etnográfico e, como principal instrumento a entrevista semi-estruturada. Recorreremos, ainda, à técnica da análise de conteúdo, por melhor permitir o tratamento das informações contidas nas mensagens.

Nessa perspectiva, o objeto de estudo analisado manifestou-se trazendo reflexões, procurando compreender e responder aos questionamentos, buscando suporte teórico, flexibilizando e ampliando nosso processo de conhecimento.

A historicidade contextualizada na pesquisa responde a construção do cenário cultural, que delinea a formação identitária dos nativos de Caeté-Açu. Procuramos decifrar uma face do movimento de transformações ocorridas com as mudanças culturais, sociais, políticas e econômicas, considerando o espaço/tempo e dando-lhe sentido, seguindo os objetivos propostos.

Para fundamentar nosso estudo, analisamos o Projeto Pedagógico da Escola Municipal de Caeté-Açu, de 1996 a 2002, conforme consta na análise dos dados. Nessa

perspectiva as questões investigadas foram estudadas e analisadas, confrontando nossa opinião com a dos nossos entrevistados.

Em nossa investigação, procuramos, também, buscar referências através dos dados coletados em entrevistas realizadas empiricamente pelos alunos da escola junto à comunidade local, no período de 1992 a 1997. Estes registros foram analisados e legitimados pelos professores que lecionavam na escola naquele período.

A definição do objeto de estudo, inicialmente, emergiu da preocupação da comunidade escolar em preservar a memória cultural de Caeté-Açu. Mas, com o passar do tempo, com a vivência do dia-a-dia na Escola Municipal de Caeté-Açu, identificamos a necessidade de investigar o currículo da escola em relação ao tratamento dispensado aos alunos nativos e alternativos, no seu cotidiano, a partir da construção de conceitos, valores, atitudes e crenças, de acordo com os conteúdos ministrados e as práticas pedagógicas recorrentes.

Nesse contexto, surgiu o interesse pela escolha da pesquisa qualitativa, que “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (BOGDAN & BILKLEN, apud LÜDKE & ANDRÉ, 1982:13).

Definido o objeto de estudo, buscamos delimitar as categorias alunos e professores nativos e alternativos, os quais representam os dois grupos culturais, do nosso objeto de estudo.

Na categoria de alunos, entrevistamos 11 (onze) alunos, sendo 6 (seis) nativos e 5 (cinco) alternativos, com faixa etária entre 10 (dez) e 19 (dezenove) anos. Esses se encontravam, à época, cursando da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental.

Na categoria de professores, foram entrevistados 7 (sete) nativos e 3 (três) alternativos, perfazendo um total de 21 (vinte e uma) pessoas entrevistadas, após sorteio aleatório, representando dez por cento dos alunos e professores da escola.

Realizamos as entrevistas ao longo do período de abril de 2001 a julho de 2002. Consideramos que houve disponibilidade, por parte dos entrevistados, apesar do tempo de duração de quarenta minutos, não demonstrando nenhuma resistência e aparentando confiança na pesquisadora e tranquilidade para responder as questões. Durante a pesquisa procuramos manter a neutralidade, evitando interferir nas respostas.

Como estratégia utilizada, inicialmente, o entrevistado era informado sobre o objetivo, tema e objeto de estudo, esclarecendo quanto à importância da fidelidade das respostas, o que permitiu a descontração e a liberdade de expor seus pontos de vista favorecendo, com isso, a clareza e a precisão na comunicação de suas respostas.

Percebemos que, à proporção que se inteiravam do conteúdo da pesquisa, mais a realidade era delineada, de acordo com a visão de cada entrevistado, manifestando-se através da linguagem oral e gestual e do comportamento.

Após definição das categorias, elegemos 8 (oito) princípios básicos para formação do currículo, os quais direcionaram as entrevistas, a saber:

Primeiro princípio: **visão da escola**. Neste princípio, procuramos saber como alunos e professores idealizavam a escola, fazendo a relação com a realidade.

Segundo princípio: **relacionamento e comportamento**. Tivemos como intenção analisar as dinâmicas das relações sociais entre os diferentes grupos, identificando no currículo da escola o tratamento a estas relações no seu dia-a-dia.

Terceiro princípio: **linguagem e comunicação**. A finalidade era detectar as diversas expressões de linguagem e sua influência na sala de aula, representadas nas crenças, idéias e valores.

Quarto princípio: **conteúdo**. Procuramos analisar a estrutura curricular nos seus aspectos comuns e diversificados, bem como são selecionados estes conteúdos em relação às diferenças e diversidades dos alunos.

Quinto princípio: buscamos entender como ocorre a **prática pedagógica** e quais os resultados destas práticas no ensino e aprendizagem.

Sexto princípio: **formação do professor**. Aqui nos propusemos a entender a relação do saber e a postura pedagógica correlacionada à formação do professor.

Sétimo princípio: **diferenças culturais**. Neste princípio, buscamos identificar as diferenças predominantes e as idiossincráticas, do ponto de vista do aluno e do professor, e também em que essas diferenças os unem ou os segregam.

Oitavo princípio: **inovações**. Procuramos compreender de como seria a escola idealizada, tendo como características marcantes alunos e professores com culturas assimétricas.

As entrevistas foram realizadas em duas etapas, a primeira em abril de 2001, na qual entrevistamos oito pessoas, sendo dois alunos e dois professores nativos, e dois alunos e dois professores alternativos.

Na segunda etapa, acontecida em julho de 2002, entrevistamos onze pessoas, sendo quatro alunos e cinco professores nativos, e quatro alunos e uma professora alternativa.

As perguntas foram elaboradas a partir dos princípios descritos acima, nos quais procuramos estar atentos à pertinência do nosso objeto de estudo para assegurar a fidelidade dos resultados. O propósito das entrevista era compreender e interpretar com detalhes as idéias, as crenças e os valores das representações sociais. As representações sociais, nesse estudo, tiveram uma importância significativa, por entendermos que:

[...] o conhecimento de sentido comum é uma maneira de interpretar de conceituar a realidade cotidiana. Este sentimento não se constrói no vazio, ele se enraíza nas formas e nas normas da cultura e se constrói ao longo das trocas quotidianas. Por isso, se afirma que ela é socialmente construída. (JODELET, apud ANADON & MACHADO, 2001:13-14)

Nesse contexto, o estudo se volta para verificar como o currículo da escola contempla o saber construído e elaborado culturalmente pelos alunos de ambos os grupos.

Após a entrevista, os dados coletados foram analisados e relacionados, a partir das características de cada grupo, utilizando-se critérios previamente estabelecidos. Analisamos os dados por grupos de entrevistados, identificando, nos discursos, quais as categorias que apresentavam respostas mais freqüentes e menos freqüentes, seguido da interpretação e comparação das respostas dadas com o quadro teórico escolhido.

Construímos as categorias analíticas em que as falas foram mais consistentes destacando a idiosincrasia de cada fala. Com estes dados, elaboramos um quadro teórico

com entrelaçamentos de falas dos entrevistados, por cada categoria. Em seguida, realizamos uma síntese de cada princípio, analisando a partir do quadro teórico.

No desenvolvimento dessa etapa do trabalho, utilizamos gravador, cujas fitas foram transcritas e digitadas, máquina fotográfica, filmadora 8mm, para registro documental na coleta de dados.

**DIFERENÇAS E DIVERSIDADES NO CURRÍCULO ESCOLAR NO PROCESSO
DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

4.1 HISTÓRICO E PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL DE PRIMEIRO GRAU DE CAETÉ-AÇU

A Escola Municipal de Caeté-Açu, até 1997, pertencia à Rede Estadual de Educação, SEC – Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia. Com o projeto de municipalização, conforme a Lei de Diretrizes e Bases, nº 9394/96, Estados e municípios passam a trabalhar em regime de colaboração. A partir de 1998, a Escola de Caeté-Açu foi municipalizada, pertencendo à Rede de Ensino do Município de Palmeiras-BA.

Em 1996, por exigência da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, todas as escolas da Rede Pública deveriam elaborar um projeto pedagógico, tendo como principal objetivo melhorar a qualidade do ensino garantindo a aprendizagem efetiva do aluno. Devido a esta exigência, foi feito o projeto pedagógico da escola, com abrangência de 5 anos.

A escola de Caeté-Açu, nesse período, tinha apenas o Ensino Fundamental, funcionando nos turnos matutino e vespertino e com um total de 178 alunos. Como recursos humanos a escola contava com um diretor, um vice-diretor, oito professores e um orientador educacional.

Em 2002, a escola funciona com 250 alunos da educação infantil e ensino fundamental, distribuído nos três turnos, sendo que, no noturno, funciona o programa de

aceleração¹⁰ nos estágios I e II. O quadro docente é composto por 15 professores, uma diretora, duas coordenadoras pedagógicas e um secretário.

Conforme os dados coletados em 1995, o índice de reprovação dos alunos da escola foi de 0 %, assim como o de evasão escolar. Esses resultados foram argumentados com ressalvas. Apesar do alto índice de aprovação dos alunos foram detectadas algumas dificuldades nas diversas áreas do conhecimento.

Foram diagnosticados as seguintes dificuldades dentre os alunos de 5^a à 8^a série:

Matemática – abstrair operações fundamentais.

Língua Portuguesa – 75 % dos alunos demonstraram dificuldades com letras de grafias similares; omissão e acréscimo de letras; separação de sílabas no texto; inversão de sílabas e letras. Apresentam também uma leitura lenta, subvocal e leitura silenciosa com balbúcio.

Foi detectado, ainda, que a ausência de um contexto social que explore um maior número de palavras traz, como consequência, um vocabulário restrito, dificultando a compreensão e a construção de textos.

As deficiências apresentadas em Matemática e em Língua Portuguesa refletiam-se nas outras áreas de conhecimento, tais como História, Geografia, Técnicas Agrícolas, Ciências e Educação Artística.

Diretores e professores atribuíram também, como fator de interferência na aprendizagem dos alunos, a falta de incentivo salarial, carência de recursos humanos e materiais (livro didático atualizado, biblioteca, espaço físico), ausência de

¹⁰ A aceleração é um programa que tem como objetivo oportunizar a escolaridade a jovens e adultos com defasagem idade/série, que trabalham e não podem estudar durante o dia; estes alunos fazem duas séries em um único ano letivo.

capacitação para os professores e também a presença de salas de aulas multisseriadas.

Após o diagnóstico das dificuldades, foi elaborada uma proposta pedagógica para o ano letivo de 1996 desta unidade escolar com os seguintes objetivos:

- desenvolver a consciência da cidadania como expressão do indivíduo atuante, participativo e autônomo na comunidade;
- atuar com procedimentos mais específicos na área de Português e Matemática, visando uma melhoria no aprendizado dessas disciplinas;
- promover seminários, cursos e treinamentos com os professores, voltados para o conhecimento da teoria construtivista e suas implicações;
- desenvolver atividades interdisciplinares com o tema gerador: O Ser em Harmonia. FONTE: *PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL de PRIMEIRO GRAU DE CAETÉ-AÇU, 1996/2000*

Para viabilizar este projeto, a equipe pedagógica determinou as seguintes ações:

- implantação do conselho de classe;
- integração da equipe pedagógica;
- projeto de ampliação da área escolar, com construção de salas de aula, biblioteca e quadras de esporte;
- projeto de técnicas agrícolas com a organização de uma horta, para suprir a merenda escolar;
- projeto de melhoria da aprendizagem, para atender crianças e adolescente com dificuldade de aprendizagem. FONTE: *PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL de PRIMEIRO GRAU DE CAETÉ-AÇU, 1996/2000*

Essas ações tinham como objetivo garantir a aprendizagem efetiva do aluno.

Quanto ao conteúdo programático, percebemos nos planos de curso que, em algumas disciplinas, os conteúdos estavam voltados para a cultura local. Estes conteúdos eram procedimentais e atitudinais¹¹, voltados para valores, normas e atitudes. No entanto, observamos que seus tratamentos eram expressos de forma equivocada no que se refere ao saber fazer, uma vez que eram concebidos como algo espontâneo, não tendo relação com conteúdos conceituais e factuais. Entendemos que “aprender conhecimentos referentes a procedimentos significará, fundamentalmente que se saberá usá-los ou aplicá-los em outras situações” (COLL; POZO; SARABIA & VILES, 1998:92).

Os conteúdos atitudinais apresentavam-se na formação de hábitos, atitudes e relações professor-aluno, aluno-aluno, escola-pais-comunidade. Os conteúdos conceituais e factuais eram trabalhados isoladamente.

Apesar de o Projeto Político Pedagógico ter como um dos objetivos desenvolver um trabalho interdisciplinar, tendo como tema central “O Ser em Harmonia”, na sua práxis, possivelmente por carência teórica mais aprofundada, não se efetivou a interdisciplinaridade já que o termo “interdisciplinaridade é uma interação de duas ou mais disciplinas, essas interações podem implicar em transferência de leis de uma disciplina à

¹¹ Nos *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs* (1997:74-76) os conteúdos conceituais referem-se a construção ativa das capacidades intelectuais para operar com símbolos, idéias, imagens e representações que permitem organizar a realidade. A aprendizagem de conceitos se dá por aproximações sucessivas. Os conteúdos procedimentais expressam um saber fazer que envolve tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta. Já os conteúdos atitudinais permeiam todo o

outra” (ZABALLA, 1999:33). Como na escola as disciplinas eram ensinadas separadamente, sem haver diálogo entre elas, o objetivo do projeto pedagógico não era, portanto, atendido.

Em 1997, o projeto foi avaliado pela equipe pedagógica da escola e sofreu alguns ajustes referentes ao processo de ensino-aprendizagem. As discussões voltaram-se para a busca de soluções dos problemas detectados, emergindo a necessidade de refletir sobre a prática e a fundamentação teórica que respaldava o projeto. Paralelamente, tentava-se encontrar uma identidade escolar, repensando as crenças pedagógicas e o ato de ensinar.

Em relação às dificuldades de aprendizagem detectadas nas áreas de conhecimento, principalmente em Língua Portuguesa e Matemática, deu-se continuidade em 1997, ao “Projeto Melhoria da Aprendizagem”, iniciado em 1996, atendendo crianças e adolescentes com dificuldades específicas de aprendizagem, como já foram explicitadas anteriormente. A continuidade do projeto originou o curso de Agente da Educação, com o propósito de preparar professores das séries iniciais para trabalhar com crianças numa abordagem construtivista.

Outras dificuldades detectadas em 1996, relacionadas ao espaço físico da escola, material didático e biblioteca, perduraram, mas, em relação aos aspectos humanos, houve avanços, entre eles: o envolvimento da comunidade nos trabalhos da escola; seminários temáticos para os alunos a partir das suas necessidades; palestras abertas aos pais e

conhecimento escolar. A escola é um contexto socializador, gerador de atitudes relativas ao conhecimento, ao professor, aos colegas, às disciplinas, às tarefas e à sociedade.

comunidade, focalizando os temas transversais; transformação das salas de aulas em oficinas e laboratórios de escrita e leitura; produção de trabalho artísticos pelos alunos, com exposição aberta ao público.

Quanto aos conteúdos observados nos planos de cursos ainda continuava a existir uma dicotomia: percebia-se que a escola tinha a intenção de trabalhar com a cultura local, mas, ainda assim, os conteúdos programáticos ficavam distantes desse intento.

De acordo com Coll, Pozo, Saraiba & Vales (1998), a relação de conhecimento que podem ser ditos ou declarados sobre as coisas, as pessoas, os símbolos e as matérias, é infundável. Não é fácil de selecioná-los para que façam parte do currículo. Portanto esses conteúdos devem estar muito bem definidos, para que tenham real significado para o educando. Nesse sentido, constatamos um contraste entre o que o Projeto Pedagógico propôs na fundamentação teórica, objetivos, metodologia e critério de avaliação, e os conteúdos desenvolvidos na escola.

Observa-se, no Projeto da Escola de Caeté-Açu, uma tendência a desenvolver atividades voltadas para o cotidiano da comunidade local, problemática que a análise de Forquin em relação a outra realidade nos ajuda a melhor entender:

A idéia de um currículo centrado nas realidades da vida comunitária local foi defendida em particular, no começo dos anos 70, pelos responsáveis pelo projeto de área de educação prioritária de Liverpool (Liverpool Educational Priority Área Project), entre os quais E. Midwinter. [...] Para eles, o fracasso escolar das crianças dos bairros urbanos desfavorecidos exigia uma abordagem pedagógica radicalmente nova, que devia se apoiar sistematicamente nas características culturais da comunidade na qual vive a criança e procurar estabelecer (ou restabelecer) uma coerência entre a escola e seu meio. Em termos de conteúdo do currículo, isto se traduz por uma crítica radical de toda a cultura escolar tradicional e por proposições completamente novas, que consistem em focalizar o trabalho pedagógico nas realidades da vida social imediata, nos problemas, nos conflitos, nas

experiências características do meio urbano que é aquele onde as crianças vivem e onde mais provavelmente são levadas a passar o resto de sua vida. Visto que o objetivo da escola é exatamente, segundo Midwinter, o de preparação para a vida, é necessário fazer com que as crianças se tornem capazes não de se adaptar de modo conformista, mas de responder de maneira ativa e autônoma às solicitações e às determinações de seu meio. Ora, é surpreendente constatar que, no plano dos conteúdos, esta filosofia pedagógica de “realismo crítico” traduz-se por uma redução sistemática e quase agressiva ao que se pode chamar “a cultura vernacular”, o meio espacial e social próximo, o contexto estreito da comunidade residencial. (FORQUIN, 1993:131)

No projeto desenvolvido pela escola aqui analisado, em 1998, foram introduzidas mudanças na prática pedagógica. Analisando os planos de curso, nota-se que estes estavam mais centrados em conteúdos conceituais e factuais. Cada disciplina elaborava o seu plano de curso, selecionando os conteúdos a partir dos livros didáticos existentes na escola e nos *PCNs*. É importante ressaltar que, na realidade, esses conteúdos, sugeridos pelos *PCNs*, foram escassamente utilizados por falta de conhecimentos conceituais por parte da equipe pedagógica. A metodologia e os critérios de avaliação não eram claros e bem definidos, como os próprios *PCNs* (1997:86) preconizam que:

[...] avaliar significa emitir um juízo de valor sobre a realidade que se questiona, seja a propósito da exigência de uma ação que se projetou realizar sobre ela, seja a propósito de suas conseqüências. Portanto a atividade de avaliar exige critérios claros que orientem a leitura dos aspectos a serem avaliados.

Em consequência dessa indefinição acarretaram-se prejuízos na aprendizagem dos alunos como aliás, foi diagnosticado no ano subsequente, tendo em vista os resultados do aproveitamento escolar.

Em 1999, não encontramos, entre os documentos analisados, os planos de cursos. Supomos, portanto, que continuaram sendo usados os do ano anterior.

Em 2000, na elaboração do projeto pedagógico o corpo docente da unidade escolar alegou ter encontrado grandes dificuldades que contribuíram para que o trabalho escolar não avançasse. O espaço físico continuava inadequado, não existia um local apropriado para os professores planejarem as suas aulas e guardarem material pedagógico. Em virtude disso, a ampliação do estabelecimento tornou-se propósito principal a ser atingido até o final do ano. Essa meta foi cumprida em parte, com a construção de duas salas de aulas. Mesmo assim não se tornaram suficientes para atender às necessidades da escola.

O projeto pedagógico em 2001, foi reestruturado, ocorrendo algumas mudanças significativas. Os objetivos específicos foram ampliados em cinco anos. A seguir, citamos alguns que selecionamos, por considerá-los mais relevantes:

- atuar com procedimentos mais específicos nas áreas de língua portuguesa e matemática visando uma melhoria no aprendizados nestas disciplinas;
- promover regularmente eventos culturais e atividades comunitárias extracurriculares;

- promover condições favoráveis à melhoria do comportamento dos alunos, através de trabalho de valores;
- assegurar junto aos poderes públicos a contratação efetiva dos professores, evitando a troca dos mesmos.

Para reformulação do projeto da escola, a equipe pedagógica procurou um suporte legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, no

Artigo 28:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão a adaptação necessária a sua adequação às peculiaridades da vida rural de cada região, especialmente:

- I- conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da Zona Rural;
- II- Organização escolar própria, adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III- Adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Tomando como sustentação esse suporte legal, a equipe elaborou a proposta teórica, embasando-se também nas teorias de Piaget e de Vygotsky. Elegeram, como ponto de partida, as vivências socioculturais dos educandos, com o propósito de favorecer o exercício do senso crítico, maior autonomia e o resgate de sua identidade cultural. Apontaram, como fator predominante, trabalhar com o tema gerador “O ambiente ecológico”, tendo como finalidade o exercício da cidadania.

Na segunda quinzena de setembro de 2001, a escola foi notificada de que estava irregular, ou seja, inadimplente devido a prestação de contas. O recurso federal do PDDE

(Programa de Dinheiro Direto na Escola) foi suspenso. Esse recurso é destinado a compra de materiais didáticos, de limpeza, higienização e pequenas reformas. O corte desses recursos vem causando sérios problemas financeiros à escola, repercutindo, principalmente, no processo de ensino-aprendizagem.

Entre as ações alternativas, propostas para 2002, duas se destacam: a primeira é a produção de livros didáticos das áreas de Geografia e Português, elaborados pelos alunos, resgatando o conhecimento geográfico universal e a poesia local, que tendo como objetivos proporcionar aos alunos uma forma de aprendizado acerca de países europeus, ocidentais e orientais; possibilitar, ao aluno, o resgate da poesia local e, posteriormente, realizar exposições feitas por moradores oriundos de países europeus, diferenciando cultura, economia e outras criações históricas, produzir, com os alunos, livros de poesias abordando temas livres ou sugeridos.

A segunda ação é a introdução do calendário ecológico como tema gerador das unidades, tendo como objetivo resgatar a valorização do meio ambiente, divulgando e pesquisando a região, enfocando a necessidade de preservação e como procedimento a escolha de temas específicos vinculados a datas comemorativas, para serem desenvolvidos por todas as disciplinas.

A partir do conceito de currículo oficial exposto por Santos & Paraíso (1996), podemos observar que a proposta pedagógica da escola está centrada no currículo oficial, orientado pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia, uma vez que se adequa a um

[...] currículo oficial planejado oficialmente para trabalhar diferentes disciplinas e séries de um curso. É o que consta nas Propostas Curriculares do Estado das Secretarias de Educação ou nos livros didáticos elaborados a partir destas. Do mesmo modo o currículo formal ¹²abrange todas atividades e conteúdos planejados para serem trabalhados na sala de aula. O currículo formal inclui também o currículo oficial. (SANTOS & PARAÍSO, 1996:81)

O currículo da escola propõe que os alunos interajam com outras culturas, entretanto, a principal proposta explicitada é a cultura local. Além disso, ocorre uma contradição entre o que se preconiza e o que se realiza, pois as disciplinas têm seus programas voltados para o currículo oficial, não havendo, aparentemente, um vínculo que garanta, no currículo da escola, um espaço que contemple as diferenças e diversidades culturais nas múltiplas atividades na sala de aula.

Nesse particular, as atividades que contemplassem as diferenças e diversidades culturais poderiam ser abordados no currículo explícito, “que representa a dimensão visível do currículo e se constitui nas aprendizagens intencionalmente buscadas ou deliberadamente promovidas através do ensino” (SANTOS & PARAÍSO, 1996:84).

Essas diferenças também poderiam ser vislumbradas no currículo vazio ou nulo que se

[...] constitui nos conhecimentos ausentes, tanto das propostas curriculares (currículo formal), como das práticas das salas de aulas (currículo em ação) que, muitas vezes, abrangem conhecimentos significativos e fundamentais para a compreensão da realidade e para atuação nela. Também chamado de “campo de silêncio” ou de “omissões”, seu significado é fundamental para

¹² Grifos do autor

entender o currículo como espaço de afirmação e negação de elementos das diferentes culturas, produzindo efeitos sobre os estudantes, tanto em função do que diz como daquilo que silencia. (SANTOS & PARAÍSO, 1996:84)

A organização curricular da escola em análise evidencia a necessidade de intervenções na seleção dos conteúdos e nos procedimentos metodológicos para considerar as diferenças e diversidades dos dois grupos, nativos e alternativos, presentes na comunidade escolar, assim como buscar, efetivamente, o diálogo interdisciplinar, adequando o currículo às situações reais e concretas. Para que isso aconteça, é necessário que todos os segmentos envolvidos no processo educativo estejam imbuídos de vontade política, para que seja promovida uma mudança no sentido de inter-relacionar os saberes local, regional e universalizado, reconhecendo, dessa forma o contexto social em que a escola está inserida, buscando articular uma espécie de aliança entre a escola e a comunidade local, integrando-as em um só projeto formativo.

Como podemos observar, as mudanças ocorridas na Escola Municipal do Primeiro Grau de Caeté-Açú, iniciadas em meados dos anos 90 com a vinda dos alternativos, não mais como visitantes ou moradores temporários, mas como residentes da comunidade que, gradativamente, foram inserindo-se na comunidade local, participando dos eventos e manifestações ecológicas sociais e políticas, promovidas por nativos e/ou alternativas.

Em 1986, foi fundada, pelos alternativos, a Escola Brilho do Cristal, citada no capítulo 1, que teve por finalidade desenvolver um método de ensino voltado, ideologicamente, para o favorecimento das relações do sujeito com o meio ambiente, com

princípios filosóficos autogestionários, inspirados nos centros profissionalizantes para juventude existentes na Europa. Nessa escola, estudavam os filhos dos alternativos, e alguns nativos, da 1ª à 4ª série do ensino fundamental.

Essa escola foi construída em sistema de mutirão e todo o material para a sua execução foi doado por pessoas que se interessaram pelo projeto e pelos pais dos alunos.

O currículo e as práticas pedagógicas foram discutidos e construídos pelos professores, pais, alunos e alguns colaboradores. Vale ressaltar que o nome da escola, Brilho do Cristal, foi definido a partir desses encontros, por sugestão de uma aluna nativa.

Os dados coletados na escola traduzem o resultado de convivências antagônicas culturalmente evidenciadas no dia-a-dia letivo, a partir das situações educativas.

Os quadros que seguem descrevem as informações coletadas, destacando as semelhanças e diferenças existentes nas categorias de professores e alunos nativos e alternativos, norteados por princípios previamente estabelecidos, seguido da síntese das falas dos entrevistados, com a interpretação das respostas a partir de um quadro teórico.

QUADRO 2 – Visão da escola na fala dos professores e alunos

PROFESSORES	SATISFAÇÕES	INSATISFAÇÕES
Nativos	com os recursos tecnológicos disponíveis (computador, TV, vídeo, TV via satélite, telefone e internet); ensino; nível de leitura e escrita dos alunos; processo de inovação.	municipalização; ausência de curso de capacitação (5ª a 8ª); material de pesquisa; assistência administrativa e pedagógica; material didático; estímulo do poder público; processo administrativo, metodológico e pedagógico.
Alternativos	Atitude positiva/otimista; docentes e discentes reivindicadores; socialização; respeito as diferenças e individualidades.	não se manifestaram sobre isto.
ALUNOS		
Nativos	a maneira como o conteúdo curricular é apresentado; respeito mútuo professor/aluno; respeito a opinião do aluno; base para a vida; com a diferença por estar aprendendo;	recursos materiais e didáticos, condições das instalações físicas; ausência de regras e normas; brincadeiras sem propósito metodológico;
Alternativos	com o ensino; é meio fácil (em relação a outras escolas em que estudaram); é divertida; encontro.	espaço físico; com ensino; superficialidade e flexibilidade dos conteúdos; com a avaliação; condições físicas; recursos materiais; disciplina religião; alta rotatividade do professor alternativo; esporte e lazer, pela não existência de biblioteca; nível dos professores.

Na visão dos professores nativos, a escola vem alcançando avanços pedagógicos, embora ainda precise percorrer um longo caminho. Estes avanços são identificados com o movimento reivindicatório recente, mas não foram especificados pelos professores

entrevistados. O ensino é considerado bom em relação ao que existia antes e com a possibilidade de se tornar melhor. Mas, segundo uma entrevistada, esta melhoria vai depender do empenho das pessoas e dos professores. Os professores reconhecem que o movimento, no sentido de uma melhoria das condições, está acontecendo e vêem estas mudanças como inovadoras. Estas têm gerado crise no interior da comunidade escolar, provocando questionamentos, tais como: O que esta escola quer? Que aluno quer formar?

As novas tecnologias disponibilizadas para a escola são identificadas como importantes instrumentais para as aulas. Os professores consideram relevante o fato de, hoje, os alunos terem material digitado e impresso, com aulas mais dinâmicas, já que os professores gravam fitas e levam para a sala de aula. Tudo isso além do suporte tecnológico dado pela antena parabólica com o acesso a programas de um canal a cabo de TV (Sky) e o aparelho de vídeo, que facilitava a gravação e a reprodução dos programas.

Mesmo o telefone, uma conquista mais recente da comunidade, é apontado como uma relevante contribuição para o desempenho da escola que se comunica, mais rapidamente com a Secretaria de Educação de Palmeiras.

Paradoxalmente, a escola, embora já disponha desses aparelhos eletrônicos, ainda não tem uma biblioteca, o que constitui uma expectativa dos alunos e professores dos dois grupos estudados. Apesar disso, eles reconhecem que os alunos lêem mais e avançam no processo da escrita.

Nas falas, percebe-se uma insatisfação com a municipalização. Algumas deficiências atuais são identificadas com o processo de municipalização como, por exemplo, a inexistência de cursos de atualização e aperfeiçoamento para os professores de

5ª à 8ª série, falta de material de pesquisa, além da ausência de uma assistência administrativa, pedagógica e financeira, carência de professores e estímulo do poder público.

Do ponto de vista dos professores alternativos, a escola promove a socialização das diferenças e trabalha o ser humano na sua individualidade. Apesar das dificuldades e do descaso político, alunos são otimistas e acreditam nesta escola, reivindicando melhores condições de funcionamento.

A escola do Capão é considerada “aberta”, pelos alunos nativos, por terem liberdade de expressão. Existe uma relação de respeito entre professores e alunos, onde estes ressaltam, como um valor positivo o respeito à opinião do outro, embora eles mesmos revelem sentir falta de regras e normas. Isso fica evidente nas falas que reivindicam uma escola mais rigorosa, principalmente no que se refere ao ensino-aprendizagem.

Esses alunos admitem que a escola seja a base de preparação para a vida. Além do mais tecem críticas às instalações físicas e à falta de material didático. Reivindicam a destinação de mais verbas por parte do executivo municipal, além de políticas públicas mais efetivas.

Os alunos alternativos enfatizam a necessidade de aprofundamento dos conteúdos pelos professores e uma melhoria das práticas pedagógicas, assim como a assiduidade às aulas e à permanência destes na escola. Em consequência disso, consideram a escola “fraca”, já que não prepara o aluno para continuar seus estudos em outras localidades ou para o exercício de uma profissão. Suas críticas recaem, principalmente, sobre as disciplinas do currículo que integram a parte diversificada Religião e Técnicas Agrícolas –,

sob a alegação de que estas não os preparam para “nada”, não têm utilidade nem significado.

Embora considerem a escola divertida, alguns estudantes alternativos exigem que a escola ofereça quadra de esportes, biblioteca e tenha material didático, enquanto um pequeno percentual privilegia a relação com os colegas como um valor positivo e consideram o ensino de boa qualidade.

É evidente a fase transitória pela qual essa escola vem passando. Mas, apesar de estar geograficamente afastada da capital do Estado da Bahia e localizada em um distrito, essa escola se diferencia das demais que têm as mesmas características em termos de situação distrital, por apresentar uma realidade cultural particularmente especial, despertando, nos docentes e discentes, necessidades educacionais compatíveis com as diferenças e diversidades da população que nela convive.

Entretanto os dois grupos vislumbram que a solução dos problemas seria por meio de novas tecnologias, nas quais depositam todas as esperanças, como elemento sanador das diferenças e diversidades. Concordamos que a escola e a sala de aula sejam espaços apropriados para o uso das novas tecnologias, mas cabe ressaltar que seu lugar devia ser mais para aplicação de recursos instrumentais e que estes sejam utilizados em favor das aprendizagens sem perdermos de vista que

[...] entre as mediações culturais e as tecnologias usadas pela a escola e aquelas presentes hoje na sociedade e utilizadas pelos diferentes grupos sociais e culturais, existe uma distancia bastante acentuada. Certamente uns dos desafios em busca de uma escolarização mais em sintonia com os desafios da sociedade atual é repensar a cultura da sala de aula e romper com o “congelamento” que sofreu através do tempo, tanto nos seus aspectos de configuração espaço-temporal, quanto no modo de se conceber e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem e as mediações utilizadas, assim como concepção do(s) saber(es) a ser(em) privilegiado(s) e articulado(s). (CANDAUI, 2000:76)

Isto posto, podemos acrescentar que o papel da escola não é o de transferir, às novas tecnologias, as responsabilidades de “salvação” das dificuldades por ela enfrentada, mesmo porque, com seu uso inadequado, elas seriam pouco significativas para a aprendizagem, correndo o risco de se reduzir a educação à domesticação e os alunos a passivos espectadores, não garantindo, portanto, o processo formativo.

A emergência tecnológica nas sociedades contemporâneas e, em especial, nas políticas educativas, vem trazendo desafios e possibilidades que podem provocar, de um lado, “a resistência dos profissionais da educação em lidar com a entrada da tecnologia na escola; de outro os mirabolantes projetos oficiais, que apresentam a tecnologia como redentora dos problemas da área” (MACEDO 1997:39).

A solicitação dos recursos tecnológicos nessa escola é perceptível, de forma mais acentuada, nas falas dos professores nativos, oriundos de uma cultura predominantemente oral, em processo de transformação. Eles não apresentam, neste sentido, nenhuma forma de resistência ao novo. Ao contrário, vêem essas inovações como facilitadoras do ensino-aprendizagem e têm consciência de que as novas tecnologias poderiam resolver alguns problemas de informação, mas não o de formação e os problemas concernentes às diferenças e diversidades culturais.

Em geral, existem contradições nas diferentes formas de olhar entre os segmentos de alunos ou professores, tanto ao se posicionarem em relação às diferenças culturais como no tratamento do currículo da escola ao lidar com estas diferenças. Ao estudar sobre essas questões, Candau (2000) levantou a hipótese de que a escola lida

sempre com dificuldades, as diferenças e o pluralismo sociocultural. “Existe sempre uma ruptura entre a cultura escolar/cultura da escola/e a cultura social de referência. No entanto, esta tensão e/ou conflitos se manifesta de diferentes maneiras, têm rostos distintos, na escola pública e na escola particular” (Candau, 2000:77).

Mesmo havendo divergências entre as duas categorias, foram evidenciados alguns pontos em comum que as aproximam e que as distanciam. As convergências estão manifestadas no respeito ao outro, na solidariedade, na integração e no diálogo entre professor e aluno e dos alunos entre si. Nesse aspecto, existe um movimento de aproximação que aponta, em parte, para a redução da diversidade. Para isso, entretanto, torna-se essencial que a escola tente, no currículo, o diálogo entre as culturas, evitando a superposição de uma sobre a outra.

Quando uma professora nativa explicita que agora os alunos têm avançado mais no processo de escrita, supomos que está respaldada em 10% de alunos, entrando em contradição com o que dizem 90% dos entrevistados, os quais afirmam que ainda falta à escola um longo caminho para percorrer, que piorou com a municipalização, está em crise e falta estímulo do poder público. Tais afirmações, feitas pelos alunos, traduzem possivelmente, a existência de distanciamento entre a prática pedagógica idealizada e a prática pedagógica concreta no contexto escolar.

As posições diferenciadas podem também ser reconhecidas quando os alunos nativos expressam que a escola deveria ter mais regras e normas, enquanto os alternativos, ao contrário, solicitam que sejam obedecidas já existentes, sob a alegação de que estas influenciam na aprendizagem, sugerindo que deveria haver uma mudança nos critérios.

Atribuimos essas divergências aos componentes culturais marcantes entre esses alunos, em que cada grupo tem uma visão de juízos escolares, conforme a sua cultura. Este é um dos pontos que os distanciam.

Neste contexto, torna-se clara a origem cultural destes alunos retratada no capítulo 1 deste estudo, além que se confirma o nosso entendimento de que,

A escola é também um “mundo social”, que tem as suas características de vida própria, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. E esta “cultura da escola” (no sentido em que pode também falar da “cultura de oficina” ou da “cultura de prisão”) não deve ser confundida tampouco com o que se entende por “cultura escolar”, que se pode definir como com um conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, “normalizados”, “rotinizados”, sob o efeito dos imperativos de didatização, constitui habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas. (FORQUIM, 1993:167)

Este autor, ao nos trazer o conceito cultura de escola, o qual ultrapassa a visão de cultura escolar, nos ilumina em relação à fala dos alunos, quando estes se reportam às inovações normativas. Ocorre, provavelmente, falta de conhecimento do conceito cultura da escola entre os estudantes e professores, que, possivelmente, é confundido com o conceito de cultura escolar, pelos entrevistados, mais obstatante aos aspectos rotineiros da unidade escolar.

No Quadro 3, a seguir, resume-se o relacionamento/comportamento que transparece da fala de professores e alunos.

QUADRO 3- Relacionamento/Comportamento na fala dos professores e dos alunos

Professores	Semelhanças	Diferenças
Nativos	os alunos acham que podem tudo, esquecem o direito do outro; a integração entre os segmentos; a relação amigável; a metodologia para lidar com as diferenças dos alunos em sala de aula.	alunos nativos: educação mais fechada; mais reprimidos; acham que a escola é deles; alunos nativos da lagoa: dificuldade de se expressar e de se relacionar/ cultura e religião rígida/ resistente ao novo; alunos alternativos: mais aberto, realidade diferente, cultura diferente, mais fluidez na linguagem, valorizam menos a escola; o s pais ajudam mais nas tarefas da escola.
Alternativos	na forma de socialização.	alunos nativos/alternativos meio social; alunos e professores alternativos os alunos alternativos não aceitam imposição; postura e reivindicações.
Alunos		
Nativos	Relacionamento: Amigável; Convivência sem conflitos ultimamente.	o caráter das pessoas; relação professor/aluno; professores alternativos: faltam mais as aulas, têm costumes diferentes, mais apreensivos, alguns se desentendem com alguns alunos nativos; professores nativos: respeitam mais o aluno, mais amigos, conhecem mais os alunos nativos; conversam mais com os alunos.
Alternativos	Tratamento dos professores nativos.	alunos nativos: mais legais, qualquer coisa querem bater, às vezes agredem os professores alternativos e nativos; educação da família interesses alunos alternativos: no comportamento alguns são desinteressados professores nativos: mais legal trabalha mais com os alunos, relacionamento acessível; professores alternativos: alguns mais agressivos, faltando às aulas; demonstram menos interesse pelos alunos.

No que tange ao relacionamento/comportamento, o ponto de vista de 20% dos professores nativos é que o aluno alternativo comporta-se, na sala de aula, completamente diferente dos alunos nativos. Atribuem essa conduta ao fato de os nativos serem mais resistentes e reservados, “mais fechados”, em função de uma educação familiar mais repressora, enquanto os alternativos são mais expansivos, “mais abertos”, em decorrência também da educação familiar. Segundo uma das entrevistadas, essas assimetrias são manifestas nas aulas e em algumas disciplinas, a exemplo de Língua Portuguesa ou quando se trata de conteúdos relacionados aos temas transversais. Tomemos por exemplo, educação sexual. Sob ponto de vista dos alunos nativos, os alunos alternativos, por serem “de fora”, de uma realidade e cultura diferente, têm mais competência para falar sobre o tema. Nessa situação, os nativos, evidenciam sentimento de inferioridade cultural.

Na visão de outro professor nativo, as diferenças detectadas em relação ao comportamento manifesto em sala de aula são dos nativos evangélicos, residentes na comunidade de Lagoa¹³. Presume-se que esses alunos tenham dificuldade de se expressar e de se relacionar por não dominarem os códigos lingüísticos aceitos como verdadeiros pela escola. Alguns, à medida que passaram a freqüentar a escola, rebelaram-se, outros, ao contrário, se resguardavam, demonstrando uma resistência silenciosa ao novo, provocando uma situação conflitiva. Os professores, por sua vez, dão o mesmo tratamento, tanto para os alunos nativos como para os alternativos. Neste sentido, homogeneizam, favorecendo, dessa maneira, a assimilação cultural dos alternativos dominantes, negando a cultura de origem desses alunos.

13. A comunidade da Lagoa é formada por nativos evangélicos e está situada a 3km da vila de Caeté-Açu.

Percebe-se que os estudantes alternativos valorizam menos a escola. Para eles, esta é temporária, é uma passagem, enquanto, para os nativos, é concebida de outra forma, por saberem que esta é a única escola que eles terão.

Mas alguns docentes admitem que existe integração e que relação é “aberta” e há diálogo entre professores e alunos, o que possibilita aos estudantes refletirem e, em consequência, avançarem no processo de aprendizagem, mesmo havendo conflitos entre os segmentos. Isso não impede de serem amigos.

Outro aspecto destacado pelos professores foi quanto à posição de alguns pais de alunos alternativos, os quais supõem que seus filhos sabem mais do que os alunos outros.

Existe uma pressuposição, por parte de uma professora nativa, de que houve mudança no comportamento dos alunos, em decorrência do encontro dos grupos. Mesmo assim, alguns alunos de ambos os lados, consideram que têm direitos e esquecem os dos outros.

No olhar dos professores alternativos, a relação é de respeito, não só na escola como também extraclasse. O comportamento dos dois segmentos, na sala de aula, atualmente é mais integrado. A distância, conforme os entrevistados, diminuiu. Estão mais próximos, principalmente na educação informal, nas aulas de capoeira, de teatro, na escola de circo e nos movimentos ecológicos. Nesses eventos, as diferenças são diluídas, por terem propósitos semelhantes. Observa-se uma certa curiosidade, a depender da faixa etária, uma vez que os mais novos têm-se adaptado melhor à convivência. Entre os adolescentes, há uma certa competição, normal do próprio adolescente.

Antes, havia mais distinção, proveniente das diferenças culturais que separavam

os dois grupos. Atualmente esta relação é mais uniformizada.

Observa-se que os nativos são mais tímidos, mais introspectivos. Ao contrário, os alternativos têm mais desenvoltura, são mais desinibidos. Isso acontece pela própria convivência com os pais e pessoas vindas de outras cidades, até mesmo de outros países e, também, pela própria filosofia de vida alternativa.

Os nativos consideram que a relação pessoal entre os dois flancos, de um modo geral, é amigável, saudável, sem conflitos. Ressaltam como um ponto facilitador da boa convivência entre eles, na escola, o fato de Caeté-Açu ser um distrito cuja população é de aproximadamente 1.000 (um mil) habitantes, o que torna possível uma convivência pessoal mais contínua e, conseqüentemente, manter laços de amizade mais consolidados.

Convém salientar que alguns alunos reclamam das ausências, nas aulas, de alguns professores alternativos e no cumprimento de suas obrigações enquanto docentes, sem prévia justificativa.

Dos alunos nativos, 50% dos entrevistados consideram que a relação com alguns professores alternativos é muito difícil, enquanto o restante, contrariamente, opina que os dois grupos de professores relacionam-se com os educandos de forma amigável. Entretanto, a relação com os docentes nativos, talvez por serem conterrâneos logo, mais próximos, termina fluindo com mais facilidade.

Apenas uma pequena parcela dos alunos alternativos entrevistados, considera que os colegas nativos são mais agressivos e discriminam, de um modo geral, os colegas e professores das duas partes e que esse comportamento interfere nas atividades de sala de aula. No entanto, 80% tecem opinião de que os nativos são mais maleáveis, ao

comportamento de alguns professores alternativos. Houve consenso no tocante a estes terem uma postura mais agressiva e menos compreensiva. Para ilustrar esta questão é pertinente que se inicie com a fala de uma professora alternativa:

A relação é de respeito, não só na escola como também extraclasse. O comportamento dos dois grupos de alunos nativos e alternativos na sala de aula atualmente é mais integrado, não há mais diferenças. A distância diminuiu, hoje eles estão mais próximos, principalmente na educação informal, nas aulas de capoeira, de teatro, na escola de circo e nos movimentos ecológicos.

Do ponto de vista analítico, buscamos, neste texto da professora, destacar a dimensão de uma prática pedagógica significativa e que desperte, no aluno, a motivação intrínseca. Para viabilizar esta integração no sentido amplo, recorreremos a Santos, quando se reporta ao currículo em ação e diz que a finalidade deste currículo é a de lidar “com todos os tipos de aprendizagem que os estudantes realizam, como consequência de estarem escolarizados” (SANTOS, 1996:94). O autor ainda observa, que é uma oportunidade “de viver uma experiência em um ambiente que propõe – impõe todo um sistema de comportamento de valores e não só de conteúdos de conhecimentos a assimilar” (SANTOS, 1996:94).

Fica evidenciado, na fala da professora, que, nas relações de valores, tanto na educação formal como informal, existe entrosamento. Todavia percebe-se, possivelmente, que o currículo da escola ainda não lida, de forma intencional, com estas questões. Segundo Candau (2000:76): “Se o espaço privilegiado da cultura escolar é a sala de aula, é possível ter referência fundamental para a cultura da escola e as atividades extraclasse. Somos conscientes da interpretação destas duas dimensões”.

De fato, existem formas diferentes de considerar as relações, indo de um extremo ao outro, como pode ser verificado nos dizeres de uma professora nativa, a qual se destaca em relação a outras falas já mencionadas:

Os alunos nativos são mais reprimidos em casa, quando vão para a escola respondem àquela repressão que eles às vezes recebem em casa. Tem alunos que apanham dos seus pais, na escola são mais agressivos, refletindo no rendimento escolar.

Esta fala, nos reporta ao capítulo 1, cujo histórico mostra a trajetória, a formação e as lutas da comunidade Caeté-Açu. Para compreender estas relações, também recorreremos ao capítulo 2, no texto que se refere ao pós-colonialismo.

Nos dizeres da professora, reconhecemos que esta não considera as marcas características da cultura nativa, cunhada na submissão, provinda da colonização vivida pelas gerações anteriores. Não há preocupação de entender o outro, segundo seus próprios problemas, suas características. Esta realidade é vista como fator de causa e efeito determinantes, nas relações de poder da classe dominante do período colonial, que deixou seus resquícios de subordinação, ainda fortemente representados nos currículos escolares e na formação de muitos professores.

Ao gravitar em torno de um discurso de uma professora nativa, detectamos que a diferença de comportamento entre os alunos, que ela identifica como mais “preocupante”, é a dos alunos oriundos da “Comunidade da Lagoa”. E justifica:

Estes alunos têm dificuldade de expressar-se, de relacionar-se. Eles são evangélicos e têm uma cultura rígida, alguns quando vem para a escola se rebelam, muitos têm resistência ao novo.

Para entender esta questão, recorremos a Bhabha, que nos diz:

[...] o discurso natural(izado), unificador, da “noção” “dos povos” ou da tradição “popular” autêntica, esses mitos incrustados da particularidade da cultura, não pode ter referências imediatas. A grande, embora desestabilizadora, vantagem, dessa posição é que ela nos torna progressivamente conscientes da construção da cultura e da invenção da tradição. (BHABHA, 1998:241)

Mergulhando nessa questão identificamos que, possivelmente, estas dificuldades de relacionamento comportamento e resistência, apresentadas por estes alunos nativos, não estão contempladas no currículo da escola. Nesse sentido, este grupo fica silenciado, como nos revela Sacristán (1995), ao considerar que a cultura escolar propõe não só a forma de pensar, mas o comportamento dentro das escolas e das salas de aula.

A escola padroniza com suas normas e forma de expressão, e o comportamento do aluno, se cristaliza a partir dos padrões e imposições previamente estabelecidos em uma só direção: a homogeneizadora.. O currículo oculto da escola, provavelmente, não atende às relações interculturais nessa dimensão. Nesta perspectiva, os professores deveriam buscar, nas atividades escolares, esses valores representativos, incorporando-os às aprendizagens não intencionalizadas e transformando a escola em um ambiente modificador.

A resistência ao novo não é vista nem pontuada pelos professores, como sinalizador de abertura do espaço para trabalhar a diversidade. Nessa conjuntura, os alunos nativos da comunidade da Lagoa são silenciados, considerando que “as organizações metodológicas estabelecidas nos sistemas escolares, compõem uma presença que impõe uma tendência tradicional da homogeneidade” (SACRISTÁN, 1995:103).

O quadro a seguir espelha as semelhanças e diferenças na comunicação e na linguagem entre professores e alunos dois grupos.

QUADRO 4 – Comunicação e Linguagem na fala dos professores e dos alunos

PROFESSORES	SEMELHANÇAS	DIFERENÇAS
Nativos	linguagem, vocabulário, sotaque e gírias dos nativos; recursos tecnológicos utilizados na escola pelos professores – tv, vídeo, informática, viabilizando a comunicação e linguagem.	professores e alunos dos dois grupos: linguagem vocabulário e gírias professores alternativos: experiência, lêem mais, têm conhecimento de mundo, estudaram em outras escolas, mais informados alunos nativos: curiosos em relação aos alunos estrangeiros; alunos nativos da lagoa são mais reservados, mais rígidos, falam de forma diferente; alunos alternativos estrangeiros: se interessam em aprender português, lêem e escrevem mais rápido.
Alternativos	recursos tecnológicos utilizados nas aulas.	linguagem, vocabulário e esperteza: alunos nativos: há influência do vocabulário dos turistas na linguagem dos nativos; vocabulário dos alunos e professores alternativos.
ALUNOS		
Nativos		professor/aluno: linguagem, vocabulário, gírias. alunos alternativos: vocabulário mais rico, menos inibido e maneira de falar.
Alternativos		professores nativos: linguagem, vício de linguagem e vocabulário; às vezes falam de forma a não se compreender; sotaque; vocabulário regional; professores alternativos: vocabulário mais fácil de compreender; gírias.

Para um professor nativo,

[...] o vocabulário do Capão é único, não tem novidade para os alunos nativos. Já para os alunos alternativos ajuda bastante.

Considerando esta uniformidade de linguagem, possivelmente, para estes alunos alternativos, a contribuição dos nativos poderá ajudar no sentido de melhor entendimento da linguagem regional.

As diferenças de linguagem, identificadas entre os alunos e os professores no vocabulário e nas gírias, foram atribuídas ao fato de que os alternativos são mais liberais, trazendo outros aspectos que são reconhecidos como relevantes em relação ao vocabulário mais amplo, advindos da influência da família e do acesso a livros com temas variados, bem como do contato mais próximo com pessoas de culturas diferentes.

Referindo-se aos professores alternativos, foram atribuídas as diferenças de linguagem à oportunidade que estes tiveram de estudar em outras escolas e de alguns terem cursado a universidade. Também à televisão foi atribuída a função de facilitadora na ampliação do vocabulário dos alunos de um modo geral, o que, por sua vez, se reflete na família.

A respeito dessas diferenças, uma professora nativa pronunciou-se trazendo dados que requerem destaque:

[...] os alunos nativos têm muita curiosidade quando tem alunos estrangeiros na sala de aula, que falam outro idioma. Os alunos estrangeiros querem mesmo é aprender o português. Aprendem muito rápido o idioma, a ler e escrever. Mas a maior diferença percebida na linguagem é dos alunos nativos da comunidade da Lagoa, eles são rígidos e inibidos provavelmente em consequência da religião.

Este ponto de vista não é unificado entre os professores, pois alguns professores têm uma visão contrária, posicionando-se da seguinte maneira: “não existe diferença de linguagem entre os alunos”. No entanto, afirmam que às vezes existem estas diferenças entre alunos de outras nacionalidades, que despertam a atenção dos alunos nativos, na sala de aula.

Para os professores alternativos, essas diferenças de linguagem estão niveladas e atribuem essa igualdade à televisão e também ao contato com turistas, que tornam os alunos nativos mais “espertos e desenvoltos”. A mesma professora considera que esses dois aspectos despertaram, nos alunos nativos, a necessidade de aprender.

Referindo-se aos alunos alternativos, um professor ressalta o cuidado que devem ter para não impor valores, modos, atitudes, visão de mundo, comportamento, já que todos eles vêm de uma filosofia alternativa, onde não se aceita, facilmente, as determinações ou ordens. Essas diferenças, postas pelo professor, são, segundo ele, percebidas, também, no comportamento dos professores alternativos, demonstrado nas reivindicações em reuniões realizadas na escola e nas cobranças aos gestores públicos.

No universo dos alunos nativos, 80% reconhecem que a diferença entre os grupos de nativos e alternativos, tanto em relação aos alunos como em relação aos professores, está na linguagem manifestada, no vocabulário, nas gírias e na imposição da voz. Acrescentam que um dos fatores determinantes para os diferenciar é o conhecimento adquirido em outras escolas pelos professores e alunos alternativos. Revelam que, às vezes os professores alternativos falam utilizando outro vocabulário nas aulas e consideram estes falares mais ricos, ficando evidente o poder da palavra.

Entre os alunos nativos entrevistados, alguns disseram não existir diferenças na linguagem, na comunicação e na prática do professor.

Os alunos alternativos identificam, como diferentes, a linguagem e a postura dos professores nativos, todavia, fazem algumas observações. Apreciam a maneira de ensinar desses professores mas pensam que repetem muito determinados vocábulos regionais. Assinalam que seu jeito de falar é diferente da linguagem oral do dia-a-dia dos alunos. Por isso, a dificuldade de entendimento. Destacam, contudo, que compreendem mais o vocabulário dos professores alternativos, por serem mais próximos, apesar de um aluno comentar que existe diferença, também, por parte de alguns professores alternativos no tratamento, na falta de boas maneiras e nas gírias.

No universo dos alunos alternativos, um aluno observa que essas diferenças da linguagem oral dos professores nativos é justificável. A maneira de falar, o sotaque e a introspecção fazem parte do contexto cultural em que vivem e foram criados, o que nos parece uma aceitação do outro.

Há um estranhamento em relação à linguagem nativa, que é espontânea, irrefletida e natural. Na verdade, a linguagem é o liame. “Não é tanto o instrumento de comunicação dos homens entre si, como caminho pelo qual, necessariamente, a representação comunica a reflexão” (FOUCAULT, 1999:115).

Nessa perspectiva, percebemos que a linguagem destaca-se com maior relevância e como indicativo das diferenças, entre nativos e alternativos. Supomos que a chave para esta questão está focada na variação da linguagem, pois, “num país com tantos imigrantes e

seus descendentes, valoriza-se muito pouco o estudo de línguas estrangeiras ou das línguas nativas, que nos permitem o acesso às diferentes culturas” (GADOTTI, 1992:22).

O currículo da escola não aborda, a contento, o encontro entre as culturas, ficando, por isso, distanciado das variações lingüísticas e relegando-as a um plano menor. Essa inferência é feita a partir do projeto pedagógico da escola no qual, os objetivos não estão voltados para trabalhar com essas representações de diferenças e diversidades. Ao contrário, estão centrados na cultura local, deixando uniformizadas essas diferenças entre estes dois grupos.

A abordagem sobre o conteúdo ministrado nas disciplinas diversas é feita, a partir da fala de professores e alunos no quadro a seguir

QUADRO 5 – Conteúdo na fala dos professores e dos alunos

PROFESSORES	SEMELHANÇAS	DIFERENÇAS
Nativos	alunos: resistência a temas ecológicos repetitivos; realidade local; são selecionados a partir da realidade do aluno; a partir dos <i>PCNs</i> ; acontecimento da atualidade; textos selecionados do cotidiano dos alunos.	os alunos nativos consideram que são suficientes; alunos alternativos tem necessidade de aprender outros assuntos.
Alternativos	<i>PCNs</i> – bíblia Realidade local a partir da necessidade do aluno; temas transversais dos <i>PCNs</i> .	trabalhar a realidade incluindo as diferenças.
ALUNOS		
Nativos	a partir da realidade local; temas repetitivos; mais fácil, menos denso; cultura local mais significativa; técnicas agrícolas tem significado para a vida.	necessidade de falar sobre outras culturas; professores nativos mais informados; Língua Portuguesa, diferentes textos, resumo de livros, produção de poesias e textos; Gramática.
Alternativos	cultura local.	ausência das disciplinas Física e Química; Técnicas Agrícolas e Religião (valores humanos), não têm significado, utilidade; conteúdos insignificantes prejudicando a aprendizagem; necessidade de aulas de informática, espanhol e francês.

Segundo os professores nativos, os conteúdos evidenciam, mais concretamente, a resistência dos alunos, quando está sendo trabalhado o tema do lixo. Os alternativos, sabem que, quando saírem dessa escola e forem estudar em outros locais, irão sentir dificuldades na metodologia de trabalho, pois as outras escolas irão trabalhar com outros conteúdos, voltados para um currículo que enfatiza mais a cultura universal e oficial.

Quanto aos alunos nativos, consideram que o conteúdo ministrado na escola é suficiente.

Nessa visão, o discurso da professora nativa é significativo:

[...] o currículo poderia ser diferente, oportunizando mais aos nativos perceberem situações que irão enfrentar lá fora quando saírem do Capão. Eles não podem ficar presos a realidade do Capão, mesmo trabalhando à realidade local, é preciso abrir espaço para outros conhecimentos.

Essa professora ainda chamou a atenção para o fato desses alunos conviverem, no Capão, com turistas, e migrantes, deixando clara a necessidade de a escola ampliar, no currículo, um conhecimento mais padronizado.

Os conteúdos trabalhados em sala de aula basicamente estão voltados para atender às necessidades dos alunos, relacionando-os ao cotidiano e aos conteúdos dos PCNs. As disciplinas História e Geografia procuram traduzir a realidade local, entrevistando pessoas da comunidade de Caeté-Açu, inclusive alternativos brasileiros e estrangeiros residentes no local.

Para uma professora alternativa, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* são visto como uma “Bíblia”, por nortear o trabalho dos professores em sala de aula. Ela ressaltou ainda, a importância e a responsabilidade que o educador deve ter com o desenvolvimento do senso crítico do aluno, tornando-o ciente das transformações políticas, econômicas e sociais.

Outro aspecto tratado é a visão de globalização de alguns professores, não contextualizando o global com o local, trazem essa discussão para o currículo, no sentido de reunião de várias pessoas de origem diferentes expressando, na sua fala, que “o Capão é um local globalizador”. Mesmo assim consideram que, os conteúdos trabalhados na sala de

aula são centrados, preferencialmente, na cultura local, evidenciando uma ruptura com o conhecimento mais amplo, universal.

Sobre esta questão, um dos alunos nativos enfaticamente expressou:

Os conteúdos são dados a depender da matéria, fala mais de cultura local e de religião. Mas, se falassem de outras culturas, a gente aprendia mais.

Nos conteúdos de Português, Gramática, orações subordinadas, a professora tem uma boa forma de ensinar.

Em Matemática, raiz quadrada, divisão, subtração

História, não tem professor atualmente.

Geografia, parte econômica do País.

Ciências, Física e Química, eu gostaria que tivesse mais conteúdo, que preparasse o aluno para continuar no ensino médio.

Português é importante porque aprendemos nossa língua.

Matemática se a pessoa vai trabalhar com computador, fábrica, vai mexer com números precisa de matemática.

Geografia, se a pessoa for piloto de avião, tem de saber longitude e latitude.

Ciências, agora tudo é movido à física/química. Exemplo: eletricidade, uma coisa que você faz em casa, um imã.

Na escola do Capão é mais fácil, menos pesado.

Trabalha com conteúdos que já conhecemos.

Não sei o que gostaria de aprender.

A professora alternativa traz mais informação de fora. Temas, como: clonagem, doenças sexualmente transmissíveis, AIDS.

Português, nas aulas de leitura, gramática, resumo de livro, vocabulário no caderno, textos científicos, poemas, todo tipo de textos nós produzimos na escola.

A professora de Geografia alternativa, fala mais sobre o Capão. Este conteúdo basta, não tem mais significado para minha vida.

O professor diz que nós tínhamos que ter aprendido determinados conteúdos da 6ª série, que são pré-requisitos para a 7ª série, isto é a base de tudo.

Ouvimos um aluno alternativo da 8ª série, que veio para o Capão acompanhando os pais e que estudou em escolas particulares, em Salvador, até a 7ª série, que se posicionou da seguinte maneira:

Geografia – usam bastantes mapas, trabalham sobre o Capão. E nas

Técnicas Agrícolas trabalham mais com hortas e adubos.

História – trabalha bastante com a civilização, calendário cristão.

Português – bastante com verbos, adjetivos e artigos.

Matemática – números inteiros.

Projeto de Ciências, espaço, estrelas e plantas. Gosto muito dos assuntos e gostaria de trabalhar outros assuntos de química e física, são importantes para a minha vida. Técnicas agrícolas a gente não sabe para onde vai.

Acho que estou tomando prejuízo aqui na escola do Capão por falta de ensino. Aqui tem matérias que nas escolas de Salvador não tem: Técnicas Agrícolas, Religião, Valores Humanos, não tem utilidade. O professor de inglês (nativo) não é formado. Os conteúdos são importantes, quando eu estiver trabalhando vou precisar do que aprendi na escola, em Português e Matemática. Quando eu voltar para Salvador, vou sentir muita dificuldade. Sinto falta das aulas de informática.

Os conteúdos de acordo com o Capão, não acho bom faltam matérias; Valores Humanos, ninguém usa para nada, só para ter a matéria. Devia ter Espanhol, Francês. Aqui vem muito turista, poderia ser aproveitado. Tenho livros em casa. Às vezes leio em casa.

São muito diferentes. Às vezes faz confusão, refletindo nos resultados no fim do ano. Os conteúdos deveriam estar atualizados com a globalização, alguns têm significados outros não, a depender do que a gente faz em nossa vida.

A escola tem Sky, acho que ajuda. A professora de Português ensina uma coisa e a de Ciências fala outra do mesmo assunto. A de Português é nativa e a de Ciências é alternativa.

Foi possível constatar que os conteúdos desenvolvidos na escola estão em direção oposta ao proposto em um currículo multicultural que tem, como ponto de partida, as diferenças e diversidades que deverão ser acolhidas pelas práticas pedagógicas, com vistas

a interligar o conhecimento universalizado e a diversidade apresentadas por seus educandos.

É possível perceber que os alunos trazem a desigualdade das culturas herdadas e assimiladas no contexto familiar e social. Sobre este aspecto, Sacristán (1995) chama-nos à reflexão sobre todas as dificuldades enfrentadas pelos alunos, em relação aos conteúdos selecionados pelos educadores, a partir de uma cultura homogeneizada e práticas ritualísticas de transmissão, que não levam em conta a desigualdade dos diferentes grupos.

Conforme constata a análise do Projeto Pedagógico da escola, este tenta seguir as normas de exigência da Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia (SEC). O currículo oficial “planeja oficialmente trabalhar as diferentes disciplinas e séries de um curso” (SANTOS, 1996:84), sem considerar as diferenças e diversidades presentes. Numa visão mais ampla, sem perpetrar a interlocução entre conteúdos universais e a diversidade cultural, quando, possivelmente, alguns grupos serão silenciados, enquanto outros serão privilegiados.

As falas dos alunos alternativos revelam a sua preocupação de não conseguirem sucesso em outras escolas fora do Capão, em razão de que os conteúdos desenvolvidos na escola de Caeté-Açu não os preparam para enfrentar a vida. Como se pode observar na fala de um dos alunos alternativos: “Acho que estou tomando prejuízo por causa do ensino. Quando eu voltar para Salvador, vou sentir muita dificuldade. Sinto falta de aula de informática. Alguns conteúdos têm significado outros a gente não usa”.

Provavelmente, os conteúdos, da forma como são desenvolvidos, ainda não contemplam as necessidades dos alunos alternativos, que têm outras expectativas de vida.

A partir das críticas que estes alunos têm expressado aos conteúdos oferecidos pelo currículo da escola, podemos inferir que esse segmento, não esteja sendo privilegiado neste aspecto. Entretanto, em relação à seleção dos conteúdos e à organização curricular, supomos que se encontra privilegiado por ter consciência das suas necessidades.

Na ótica dos alunos nativos, as disciplinas do núcleo comum, assim como a maneira como os conteúdos são tratados na escola, têm outro significado. Portanto, para eles, todo conhecimento adquirido é significativo, conforme nos diz um nativo: “Este conteúdo basta. Este conteúdo tem significado para minha vida. É mais fácil, menos pesado”.

Conjeturamos que essas afirmativas correspondem a uma visão de mundo que esses alunos têm, representada por um contexto cultural, “que estabelece uma relação entre o individual e o social e que permite aos indivíduos e grupos uma convergência através da comunicação que se dá no processo de estruturação e na dinâmica que preside o conhecimento” (ANADON & MACHADO, 2001:14), confirmada quando dizem que, em Português, estudam: Gramática; resumo de livro e vocabulário no caderno. Para esses alunos, as suas expectativas estão, hipoteticamente, supridas de imediato, uma vez que na gramática geral “é o estudo da ordem verbal na sua relação com a simultaneidade que ela é encarregada de representar” (FOUCAULT, 1999:215).

Nesse aspecto, esses conteúdos, com ênfase na gramática, representam, a norma culta de cultura hegemônica, “um processo de **remodelagem da realidade** que tem como objetivo produzir informações significativas. Neste sentido, ela se elabora no interior dos modelos culturais e ideológicos e das maneiras de pensar dominantes da sociedade”

(ANADON & MACHADO, 2001:17) significando que, embora trabalhem a cultura local, esses conteúdos são vistos, pelos alunos nativos, desvinculados e sem relação com a cultura nativa, portanto divergente. Logo, para este grupo, o currículo e as práticas pedagógicas não contemplam as suas necessidades.

No entendimento de Sacristán (1995:96), “o viés epistemológico que tem os conteúdos, enquanto modelo de entender o mundo, é outro aspecto sutil do currículo dominante que afeta a possibilidade de percepções plurais do mundo e que tem relação com a multiculturalidade interna”. Esta compreensão confirma os nossos pressupostos e, para melhor ilustrarmos, transcrevemos a fala de um aluno nativo que nos diz: “A depender da matéria, fala mais de cultura e religião. Mas se falasse mais de outras culturas, a gente aprendia mais sobre outra cultura”.

Observando os alunos nativos manifestando as suas satisfações/insatisfações acerca dos conteúdos trabalhados na escola, percebemos que, para alguns, os conteúdos trabalhados são insuficientes para preencher lacunas do conhecimento almejado e que eles têm suas expectativas silenciadas ante o vazio estabelecido, confirmando, dessa forma, a nossa hipótese de que o currículo não se preocupa em estabelecer diálogo entre a cultura nativa e outras culturas. Há, portanto, uma construção seletiva dos conteúdos por parte dos professores, não acarretando, assim, nenhuma atração a esses alunos.

Os professores colocaram, nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, a redenção para as dificuldades enfrentadas, seja no campo dos conteúdos, seja no campo do diálogo com outras culturas.

Refletindo sobre esses posicionamentos, consideramos que a questão de fundo consiste na relação entre os conteúdos o currículo e as culturas divergentes. Ou então, “uma vontade de solucionar, somente pelo aperfeiçoamento dos programas, as dificuldades criadas por uma nova função da escola na sociedade” (CERTEAU, 1995:129), não sendo a solução, portanto, pôr a carga de salvação na proposta dos *PCNs*, pois, como estes mesmos sugerem, são um instrumento, entre outros, para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem e que não são suficientes para acompanhar ou suprir as necessidades ou as representações sociais e culturais presentes no cotidiano escolar.

Nesse particular, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* referem-se à organização dos conteúdos como componentes relevantes, cuja ressignificação deve atender às necessidades atuais de nossa sociedade com a finalidade de informar e desenvolver capacidades que possam transformar-se e adaptar-se a novas realidades.

Nesses conteúdos, estão incluídos conceitos e fatos, além de valores e procedimentos. A partir destas reflexões e dos pronunciamentos dos professores, dos alunos nativos e alternativos, consideramos pertinente retomar a primeira questão da nossa pesquisa.

- Como o currículo da Escola Municipal de Caeté-Açu, lida com tais diferenças e divergências? Nesse currículo, como isto ocorre?

Considerando o contexto, foram percebidas afirmações que se contradizem. Nesse sentido, provavelmente, os dois grupos de alunos ficam silenciados e torna-se evidente a necessidade de aprofundamento teórico dos professores, a fim de que seja possível transitarem em outras abordagens, além dos conteúdos do currículo oficial e dos *PCNs*.

Embora, os docentes expressassem que também trabalhavam a partir das necessidades dos alunos, na realidade, confirmamos, nas suas falas, que estas necessidades ainda não foram contempladas, em razão da falta de formação de alguns professores em magistério e de currículo estar organizado de acordo com as diretrizes oficiais, portanto sendo monocultural e homogeneizador.

Resume, no Quadro 7, a metodologia utilizada na escola conforme, expresso na fala dos professores e alunos

QUADRO 6- Metodologia na fala dos professores e dos alunos

PROFESSORES	SEMELHANÇAS	DIFERENÇAS
Nativos	<p>Crêterios de avalia�o; Dinâmicas; Projetos; Questionamentos; Unifica�o metodológica; atividades com grupos heterogêneos; projetos a partir dos PCNs; utiliza�o dos recursos tecnológicos e mapas diálogo com os alunos; pesquisas bibliográficas; acompanhamento pedagógico dos alunos e professores, pela coordena�o da escola.</p>	<p>método antes tradicional; atualmente construtivista; a flexibilidade dos professores; alunos mais receptivos ao novo.</p>
Alternativos	<p>Projetos com conteúdos eleitos pelos alunos avalia�o processual; acompanhamento do aluno e professor pela coordena�o pedagógica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grupo de estudo dos professores; - utiliza�o dos recursos tecnológicos. 	<p>resistência de alguns professores em trabalhar com projetos; resistência dos alunos aos projetos que chegam até eles prontos.</p>
ALUNOS		
Nativos	<p>Trabalhos com apostilas; trabalhos com projetos;</p>	<p>professores alternativos: falta de utiliza�o do quadro; pouca utiliza�o dos livros em algumas disciplinas; professores nativos: utilizam mais o quadro, passam dever; maneira de ensinar dos professores nativos.</p>
Alternativos	<p>Trabalhos com projetos; metodologia unificada dos professores para todos os alunos; utiliza�o inadequada dos recursos tecnológicos; ausência de deveres de casa.</p>	<p>aulas dos professores nativos mais legais; critério de avalia�o; falta de criatividade de alguns professores .</p>

Ao serem entrevistados sobre a metodologia, professores alternativos e nativos compararam a metodologia tradicional, praticada outrora na escola, com a atual, e consideraram como um valor positivo a prática do momento, assim expressado nas falas:

Mudou muito, antes a gente vivia sob o "regime de palmatória", hoje não, os professores têm liberdade, são mais flexíveis.

Os alunos têm respondido aos trabalhos que os professores oferecem nas atividades desenvolvidas nas salas de aula com teatro, poesia e nas oficinas.

Reverendo a metodologia dos anos 80/90, os professores que trabalharam neste período na escola, disseram que houve mudanças em relação ao atual momento, afirmando que este processo tem evoluído consideravelmente, como nos diz uma professora:

[...] atualmente existe mais integração entre as disciplinas e a metodologia está voltada para o construtivismo; a partir dos PNCs, passamos a desenvolver projetos em todas as áreas e ao final das aulas fazemos uma avaliação dos textos ou conteúdos trabalhados no dia.

Antes, as avaliações eram levadas para Palmeiras e ficavam arquivadas. Atualmente, a avaliação tem sido processual, dia a dia, e cada atividade é feita interagindo. Depois, marco um encontro individual para trabalhar as dificuldades dos alunos. Quando o professor tem resistência, os alunos cobram.

Passamos, também, a utilizar mapas como recursos didáticos e lançar mão de pesquisas bibliográficas para enriquecimento do conhecimento. Essas, quando realizadas, são desenvolvidas na biblioteca das comunidades alternativas que nem a escola nem o distrito dispõem de bibliotecas públicas.

Outro fator assinalado como de mudança foi o acompanhamento pedagógico feito pelas coordenadoras pedagógicas aos alunos. A título de explicação trazemos as falas de outros professores acerca dessas mudanças metodológicas:

*Na sala de aula trabalhamos com grupos heterogêneos
Com a televisão os alunos aproveitam muito mais, ficam mais informados,
aprendem muito mais.*

Utilizo a televisão como recurso estratégico considerando que este instrumento está muito presente na vida dos alunos. Por este motivo trago para a sala de aula, temas relacionados com o que assistem na tv.

Os alunos aprendem o que querem aprender, trabalhamos com projetos por área, está mais para multidisciplinar. Todos os professores trabalham seguindo a mesma metodologia.

Um dos professores entrevistados, ao referir-se à metodologia, evidencia a importância de construir os projetos pedagógicos com a participação dos alunos, alegando que, quando esses projetos chegam prontos para os alunos, eles não aceitam, resistem e criticam. No entanto, uma parcela dos professores prefere receber os projetos prontos e definidos, sob a argumentação de que é mais fácil para eles e que facilita o trabalho.

Esse pensamento evidencia a passividade e uma internalização da domesticação na imaginação pedagógica, na qual, não há lugar para a autonomia do professor, com a manutenção da separação entre os que pensam e aqueles que executam, corroborando a idéia da desqualificação profissional, segundo Kincheloe (1997). Para ilustrarmos esta questão, tomamos a fala de um professor entrevistado, na qual ficam evidentes a sua formação e o seu posicionamento em relação à metodologia:

Trabalhamos com atividade programada, nos encontros individuais, recebemos o roteiro de aula dado pela coordenadora da escola. Quando trabalhamos com projetos, os alunos, elegem o tema. Eu não gosto de trabalhar com projeto, porque o aluno vem com curiosidade de falar sobre determinados temas. Eu não consigo trabalhar com projetos, até o momento.

Os nativos consideram a metodologia diferenciada, entre os dois grupos de professores, nos seguintes aspectos: professores nativos utilizam mais o quadro, e mais instrumentos de trabalho. Passam “deveres”, destacando o que foi desenvolvido pela escola, utilizando a Pedagogia de Projetos. Consideram que esse método facilita o ensino e a aprendizagem.

Entre os alunos alternativos, a opinião ficou muito subdividida nesse aspecto. Consideram a metodologia de alguns professores facilitadora para aprendizagem enquanto outros, ao contrário, sentem-se prejudicados em determinadas disciplinas, alegando não terem avançado, além de não conseguirem compreender determinados conteúdos, posto que o professor não desenvolveu uma metodologia adequada. Citam, como exemplo, a falta da utilização do quadro-de-giz; o critério de avaliação; o uso inadequado dos recursos tecnológicos, a aplicação de determinadas dinâmicas sem objetividade e ausência de “dever” de casa.

Outros, por sua vez, afirmam que não percebem as diferenças metodológicas entre os professores, mas fazem referência à avaliação de forma crítica, o que nos dá a entender que não há um critério bem definido entre os professores nesse aspecto:

Tem professores que passam trabalho valendo dez, outros dividem a nota com comportamento, participação e assunto.

Reportando-se ao uso de tecnologias educacionais, um aluno assim se expressou:

O uso de filme no vídeo contribui pouco, porque o pessoal passa e é a mesma coisa de estar se divertindo, não está aprendendo. Às vezes aprende, às vezes não aprende. Pretendo, quando concluir a 8ª série, ir morar em Salvador. Tenho um certo medo de chegar lá na escola e não saber nada e ter dificuldade.

Apesar de considerarem as aulas “legais”, alguns alunos alternativos, já registrados, tecem ressalvas à metodologia, ao desempenho da prática pedagógica, à

formação do professor e reivindicam uma escola com métodos didáticos e acesso à informática. A reflexão feita sobre essas necessidades dos alunos leva-nos a entender que:

[...] as coisas não mudam na escola principalmente pelas dificuldades enfrentadas por todos aqueles que nela exercem as suas atividades profissionais ao tentarem se adaptar a uma nova cultura de trabalho que por sua vez requer uma profunda revisão na maneira de ensinar e aprender. (MORAES 2001:16)

Ao que nos parece, o modelo educacional construído precisa ser reconstruído. Isso implica transformação de valores capazes de atender as diferenças nos seus aspectos social, biológico, cognitivo e cultural.

Nas entrevistas, os professores, em geral, pontuam a metodologia de projetos, aliados às necessidades dos alunos, e aos *PCNs*, como uma maneira de atingir os objetivos propostos no projeto pedagógico. Esta metodologia, definida enquanto metodologia curricular, preocupa-se com as dimensões práticas do conhecimento e se caracteriza por ser interessante para os alunos e professores, por suscitar uma aprendizagem significativa e utilitarista. A escolha desse método,

[...] é uma forma de integração curricular que se preocupa pela característica de “interessante”, que deve acompanhar a realização do trabalho nas salas de aula, pela proposta de problemas interessantes que os alunos devem resolver em equipe. (SANTOME, 1999:203)

Assim, desenvolvido com a finalidade de tornar realidade a ação, o método de projetos é

[...] uma proposta entusiasta de ação a ser desenvolvida em um ambiente social e deve servir para melhorar a qualidade de vida das pessoas. Na medida em que estas se sentirem comprometidas com sua aprendizagem, prestarão mais atenção, esforçar-se-ão mais com aquilo que têm de fazer e assim desenvolverão destrezas e adquirirão conhecimentos que lhes permitirão viver melhor. (KILPATRICK APUD SANTOMÉ, 1998:203)

Os professores nativos colocam, em seus discursos, que o objetivo desta prática é trabalhar a heterogeneidade dos alunos, considerando as diferenças. Entretanto não deixam claro a quais diferenças estavam se referindo. Supomos que sejam as culturais, já que o objeto do nosso estudo versa em torno delas e das diversidades culturas entre nativos e alternativos, o que não é, propriamente, o objeto da metodologia de projetos. Os estudantes

[...] entram em contato de uma forma mais organizada com a herança da sociedade na qual vivem, e aprendem com a participação em experiências de trabalho; o contrário seria convertê-los em receptores passivos de conhecimentos que dificilmente poderiam utilizar em sua vida cotidiana. (SANTOMÉ, 1998:203)

No entanto, alguns professores mostraram-se contraditórios, nesta fala: “trabalho a partir dos PCNs, com projetos em todas as áreas, na escola como um todo”.

Nessa panorâmica pedagógica, pode-se identificar que não existe conexão entre a prática e a teoria. O planejamento é realizado através do currículo que, possivelmente, não atende às reais necessidades dos educandos, nas suas diferenças e diversidades. O que acontece na escola, especialmente, na sala de aula, é um reflexo da práxis do professor, traduzindo a forma como ele transmite os conteúdos, intercambiando o conhecimento e o suporte metodológico utilizado.

No Quadro 7, resumem-se, na fala dos professores e alunos, as opiniões respectivas sobre a formação do professor

QUADRO 7 – Formação dos professores na fala dos professores e alunos

PROFESSORES	SEMELHANÇAS	DIFERENÇAS
Nativos	Professores nativos todos cursaram formação para magistério – 2º grau.	professores nativos: facilitam o planejamento junto à coordenação pedagógica; trazem mais sugestões de atividades; trazem mais retorno pedagógico.
Alternativos	a maioria dos professores alternativos tem 3º grau incompleto em outras áreas acadêmicas.	a maioria dos professores alternativos tem 3º grau completo na área de educação; alguns não são assíduos às aulas; não justificam a ausência; não cumprem horário.

Tomamos conhecimento, através das entrevistas, que os professores alternativos não têm formação para o Magistério, enquanto os nativos cursaram o ensino médio, com formação para o Magistério. Essa situação, de acordo com os professores nativos, interfere nas decisões e execução das propostas pedagógicas sugeridas pela coordenação e nas situações de sala de aula; nas discussões das reuniões pedagógicas, nas quais os professores nativos têm mais participação e levam mais sugestões.

Na versão dos professores nativos entrevistados, mesmo os professores alternativos não tendo a formação específica para o Magistério são mais atualizados, já que fizeram curso universitário ou outros cursos de capacitação para o magistério.

Entretanto, os professores nativos fazem críticas à postura de alguns alternativos e destacam como dados relevantes a falta de assiduidade e permanência na escola por uma fração de deles. Alguns não se preocupam em abandonar a escola em qualquer período do

ano, sem ter quem os substitua, causando transtorno e prejuízo à aprendizagem dos discentes.

As professoras nativas têm formação em magistério ou ensino médio. Torna-se interessante analisar esta questão levando em consideração as escolas formadoras destas docentes nativas entrevistadas, as quais estudaram da 1ª à 8ª série na Escola Municipal de Primeiro Grau de Caeté-Açu, com professores nativos que, por sua vez, eram oriundas de escolas tradicionais.

Vale ressaltar que, até 1990, a escola de Caeté-Açu só abrigou no seu quadro professores nativos. A partir dessa década começou a implantação gradativa da 5ª série à 8ª série, o que provocou mudança no corpo docente da escola. O quadro de professores passou a ser integrado por nativos e alternativos. Todavia os recursos didáticos e materiais, como livros, revistas, papel ofício, giz e outros, continuaram deficientes, tornando-se um empecilho para o ensino-aprendizagem.

Terminado o ensino fundamental, esses docentes locais foram cursar o ensino médio no Colégio Estadual de Palmeiras, que também seguia uma linha com predominância do método tradicional. Refletindo sobre essa questão e subsidiada pelas falas dos grupos, inferimos que os professores nativos que tiveram sua formação na escola de Caeté-Açu e no colégio de Palmeiras, guardam a lembrança, nem sempre consciente, de seus antigos professores que, de certa maneira, os marcaram. Aquela época, nem estes nem a escola atentavam para as diferenças e diversidade culturais. Muitas vezes, contudo,

[...] as pessoas não se conscientizam da existência desses processo e, mesmo em alguns casos, não se colocam criticamente diante do modelo herdado – no caso específico da prática docente – de seus antigos professores, repetindo-os exatamente, sem conseguir estabelecer rupturas significativas [...] o professor fica de certa forma atrelado a modelos retirados de exemplos da prática docente de professores que marcaram sua vivência escolar, [...] e passa a considerá-los “sua identidade”, tornando-se personagem que interpreta um papel de professor. Desta forma, ele não consegue dar o “salto”, estabelecer seu espaço crítico, e criar através de identificações e separações, a sua própria identidade de mestre. (KENSKI, 1999:41/42)

Os alternativos estudaram em escola particular e fizeram curso superior incompleto, em outras áreas de conhecimento.

Em relação ao ensino-aprendizagem e à formação do professor, faz-se necessário rever como são produzidas as experiências humanas no dia-a-dia na sala de aula. Para este esclarecimento, lembramos que “a importância teórica deste tipo de questionamento nos programas de formação, está diretamente ligada à necessidade de iniciar os professores na formação de um discurso que permita o desenvolvimento de uma abrangência política”(GIROUX & MCLAREN, 1997:136).

Nesse sentido, reconhecemos que a formação dos docentes traz, para a sua prática, influências da formação de uma cultura dominante e de certezas hegemônicas que são incorporados às representações sociais, na linguagem, na postura e nos posicionamentos do cotidiano escolar.

“O ato de pensar a formação do educador é construir um caminho para além de propostas político-pedagógicas, centradas na racionalidade instrumental e tecnocrática que objetivam o controle do saber e o exercício do poder,” como diz Benassuly (2002:185). Para isso, é necessário compreender o espaço da escola como um espaço permanente de transformação e reflexão.

É importante tratar dessas questões no currículo trazendo esses pontos centrais para serem analisados, desde a organização das políticas educacionais até as transformações ocorridas historicamente na natureza da produção do conhecimento, aliados à formação do professor e às suas práticas pedagógicas.

Os alunos reclamam acerca do aprofundamento teórico do professor. Os professores, por sua vez, também requerem cursos de aperfeiçoamento e atualização. Essas situações denotam desejo de crescimento por parte dos segmentos entrevistados, significando um movimento de reflexão, de autonomia e de crítica. Essas posturas não apenas demonstram necessidade de crescer no processo educativo, como também o legitimam. São os significados que transformam o modo de ser no mundo. O conhecimento nos toca no mais íntimo de nosso ser, sendo algo que não depende desta intimidade pessoal, mas da relação intrínseca com as coisas.

Parece-nos que alunos e professores estão despertando para o novo. É necessário que se faça um movimento de reorganização curricular, não só no currículo explícito mas também no oculto, incorporando-os à realidade da escola, para que os dois grupos sejam contemplados nas suas diferenças e diversidades.

As diferenças culturais entre nativos e alternativos são explicitadas nas falas dos professores e alunos conforme sintetiza o Quadro 8

QUADRO 8 – Diferenças culturais entre nativos e alternativos

PROFESSORES	SEMELHANÇAS	DIFERENÇAS
Nativos	não existe mais diferença entre nativos e alternativos.	professores: a linguagem; postura; meio social; conflito de assimilação de cultura; alunos nativos: menos preparados ao chegar na escola; maior dificuldade de aprendizagem dos alunos da lagoa; alunos alternativos: chegam mais preparados; tem ajuda dos pais nos estudos; diferenças culturais; a maioria tem mais facilidade de aprender; não existe mais diferença entre nativos e alternativos está tudo misturado; em algumas aulas ficam separados.
Alternativos	não existe mais diferença, hoje está tudo misturado.	professores alternativos: reivindicações nas cobranças dos gestores públicos e administrativos; transformação dos paradigmas; insatisfação; quebra do tradicional; contribuição na educação informal: teatro, circo, grupo de dança, coral, capoeira e artesanato.
Alunos		
Nativos	alguns professores alternativos têm vocabulário de difícil compreensão.	linguagem; o caráter das pessoas; professor alternativo: vocabulário mais rico; menos inibidos.
Alternativos	maneira de tratar o aluno; a mistura entre as culturas.	linguagem, vocabulário alguns nativos não conhecem outras cidades, sentem-se diferentes das pessoas que conhecem; nativos mais introvertidos, mais simples maneira de falar, hábitos; comportamento/costumes; alguns pais alternativos têm nível superior.

Os professores nativos entrevistados, em geral, admitem haver diferenças

culturais entre os educadores. Apontam como as principais marcas dessas diferenças a linguagem, o comportamento e o compromisso pedagógico que foram percebidas em diversas ocasiões, como, por exemplo, nas reuniões de professores e pais. Os alternativos têm uma postura de “chutar o pau da barraca”, além de falarem demasiadamente e muitos faltam às aulas e não cumprem os horários.

Em relação aos estudantes, os depoimentos dos professores nativos, apresentam divergências no que se refere às diferenças entre eles. Alguns afirmam que as diferenças mais notórias estão focadas nos alunos nativos da comunidade evangélica da Lagoa, enquanto outros admitem que as diferenças principais estão no meio social de ambos, havendo também, os que consideram que essas diferenças não existem mais.

Acreditamos que estas controvérsias são refletidas, possivelmente, no ensino-aprendizagem, observadas na falas de professores, ao revelarem que lançam mão, como estratégia de trabalho, de atividades com grupos heterogêneos na sala de aula, pois acreditam que assim facilita a troca entre as diferenças culturais.

De acordo com uma das professoras nativas, os alunos nascidos no local chegam menos preparados do que os de fora porque estes recebem a ajuda dos pais em casa. Isto se reflete num melhor aproveitamento escolar das disciplinas ministradas, embora ela reconheça que essas diversidades quase não existam mais.

Uma outra professora, também nativa, nos diz que as dessemelhanças estão nos conflitos de assimilação cultural, desabafando: “Abrimos muito as portas e hoje não tem mais jeito de fechar”. Nota-se a resistência da professora em relação à assimilação cultural dos nativos em relação aos alternativos o que nos indica certa reflexão sobre os problemas

vivificados na escola em relação às diferenças e diversidades culturais.

As diferenças mais marcantes, em sala de aula, são aquelas dos alunos alternativos em determinadas situações com atividades pedagógicas cotidianas nas quais eles se contrapõem à autoridade dos professores. Estes justificam as atitudes desses alunos pela internalização das convicções filosóficas do movimento alternativo. Na concepção dos professores, seus paradigmas têm que ser transformados por terem nascido de uma insatisfação num determinado momento histórico, não havendo mais lugar no atual momento. Procuram quebrar padrões tradicionais, gerando conflitos, preconceitos e rótulos apesar de um dos entrevistados admitir que, recentemente, esses conflitos vêm diminuindo.

Muito peculiar foi a postura de um professor alternativo ao falar sobre as diferenças:

Você encontra nativo pensando como alternativo e alternativo pensando como nativo. Às vezes, encontramos alunos alternativos na sala de aula defendendo a postura dos nativos fora do contexto escolar. É interessante como acontece o movimento de assimilação e de fusão. [...] Existe troca de culturas.

Despertaram nossa atenção as observações, feitas pelos alunos nativos, ao reconhecer que em Caeté-Açu existem muitas diferenças em relação a outros lugares. Citam, como exemplo, a linguagem, a religião, o caráter das pessoas e o orgulho que cada indivíduo tem de seus hábitos e crenças religiosas. Destacam, com ênfase, a diferença da linguagem dos alunos e professores alternativos que, para eles, têm o discurso mais amplo por conhecerem outras cidades, outros estados e, até mesmo, outros países. Entretanto, um dos alunos nativos afirma que não percebe diferenças entre os grupos e que, na sala de aula, o trabalho dos professores não se diferencia.

Os alunos alternativos reconhecem as diferenças, particularmente acentuadas na linguagem, na maneira de falar, no vocabulário. Mas fazem algumas distinções em relação ao tratamento dispensado por alguns professores alternativos aos alunos de um modo geral, no que se refere às diferenças culturais. Para esses alunos alternativos, alguns alunos nativos são reservados, atribuindo esse comportamento à falta de conhecimento dos outros lugares.

Destacam, também, como diferença significativa para eles, o conhecimento que alguns alunos alternativos têm de outros idiomas, revelando que se sentem prejudicados no ensino da disciplina língua inglesa. Contestam o conhecimento e conteúdos trabalhados em sala de aula pela professora da disciplina, uma nativa, atribuindo este fator como negativo na relação interpessoal entre o aluno e a professora.

Concordando com o professor alternativo mencionado acima, um aluno alternativo, nos diz:

Estas diferenças não existem mais, porque está tudo muito misturado.

As diferenças existem para aqueles que não estão abertos.

Quem pode falar certo não vai falar errado.

As diferenças e as diversidades culturais são características marcantes nos alunos e professores da escola de Caeté-Açu, tornando-se um desafio para o currículo conviver com essas diferenças e diversidades, como podemos confirmar pelas falas de dois dos alunos entrevistados, a seguir:

Aqui tem coisas que na cidade não tem e vice-versa.

As pessoas nativas não conhecem direito a cidade, ficam achando que não são iguais às pessoas que já conhecem.

Segundo Silva (1999), a cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos, situados em posições diferentes de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. Desse modo, procuramos destacar neste estudo as diferenças entre os alunos nativos e os alternativos, a maneira como eles se vêem entre si e ao outro.

Os entrevistados expressam como relevante as diferenças existentes na linguagem oral, ou seja, no modo de falar, no sotaque e nas gírias. Os do “lugar”, os nativos, são reconhecidos como fechados e introvertidos na sua expressão oral do ponto de vista dos que vieram de “fora”, alternativos, essa linguagem dos nativos, considerada “menos culta”. Em contrapartida, os que vieram de “fora” são abertos, extrovertidos, têm uma linguagem mais rica, conseqüentemente “mais culta”.

Nesses falares podemos notar a presença da lógica pós-colonial nas representações sociais desses professores e alunos. Sobre esta questão, Silva (1998) analisa as relações coloniais como objeto de submissão dos povos colonizados. Como pode ser percebido, os nativos, em algumas ocasiões, colocam-se na condição de submissos em relação aos alternativos, e estes últimos se posicionam em situação de superioridade de conhecimento em relação ao outro, confirmando, neste contexto, a relação de poder no qual o saber dos “de fora” sobrepõe-se ao saber dos “de dentro”.

O que procuramos averiguar nas diferenças é como elas estão sendo entendidas pelo currículo da escola em determinadas características e em suas representações, manifestadas simbolicamente pela expressão da linguagem. Podemos, então, atestar que:

[...] a representação não é um campo passivo de mero registro ou expressão de significados existentes, tampouco é simplesmente efeito das estruturas que são exteriores, ela não é campo de equilíbrio de jogo, pois por meio dela travam-se lutas decisivas de criação e imposição de significados particulares, esse é um campo atravessado por relação de poder. (SILVA, 1999:47)

Sabemos das conseqüências da subordinação quando um grupo é silenciado e o sentimento de superioridade de que é acometido o outro grupo quando é privilegiado, criando, nesse processo, um campo de desequilíbrio que perpassa toda uma relação de saber e poder. Possivelmente, o currículo da escola em questão tende a privilegiar o grupo “de fora”.

Apesar de os dois segmentos atestarem que não existem mais diferenças culturais, contraditoriamente percebe-se que estas estão presentes nos conflitos e nas reivindicações. Silva (1998) referindo-se ao hibridismo, nos revela que este traz em si as marcas do poder e das resistências internalizadas pelos indivíduos. Assim sendo, à medida que o currículo busca analisar as formas contemporâneas de lidar com essas identidades culturais, as diferenças passam a ser entendidas como transformadoras, e que uma não se estará sobrepondo à outra e, quanto mais distante estiver o referencial das culturas de cada grupo, maior será o esforço de integração.

Os alunos da comunidade da Lagoa, considerados por alguns professores como diferentes, mostram-se, ao nosso olhar, como idiossincráticos, simbólicos, destacados na linguagem, no relacionamento e no comportamento. Daí as diferenças existentes e,

apontamos que, possivelmente, o fato de a escola não estar preparada para abrigar esses alunos com diferenças culturais tão distintas.

A visão do mundo

[...] como forma de dominação, silencia ativamente culturas subordinadas, como forma emancipatória, a cultura é uma expressão concreta da afirmação, da resistência, do desejo e da luta do povo para se representar como agentes humanos, estabelecendo seu lugar de direito no mundo (GIROUX 1988:47).

A teoria crítica sugere aos educadores e intelectuais diferenciarem o poder da cultura, conclamando os educandos a darem significado as suas experiências de aprendizagem, transferindo para outras situações de vida, as disparidades culturais refletidas, como no caso aqui analisado, nas insatisfações, nas inquietudes, na forma como são desenvolvidas as práticas pedagógicas, na falta de aceitação de algumas disciplinas e conteúdos, principalmente quando se trata da cultura local.

“A escola não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana”, nos diz, Forquin e acrescenta: “as diversas modalidades de aprendizagem ficam na imagem idealizada de um currículo multicultural que contemple os diversos saberes” (FORQUIN, 1993:15).

O Quadro 9 nos traz as propostas de inovação presentes na fala dos professores e alunos

QUADRO 9- Inovação na fala dos professores e dos alunos

PROFESSORES	SEMELHANÇAS	DIFERENÇAS
Nativos	o currículo continuaria o mesmo.	ter aulas no campo; infra estrutura; capacitação para professores; mais assistência política e econômica.
Alternativos		salário dos professores; mais tempo para acompanhamento dos alunos; estrutura física.
ALUNOS		
Nativos	Professores continuariam como estão; conteúdo e metodologia ficariam do mesmo jeito.	teria computadores para alunos; disciplinas mais rígidas. instalações físicas; comportamento dos alunos; construção de mais salas de aula; a escola seria mais exigente em todos os sentidos.
Alternativos		o ensino; mudariam as regras e a farda; professores mais aprofundados; muitos livros didáticos; computadores; professores que não faltem às aulas; a escola não seria municipalizada.

A maior preocupação dos professores nativos, em relação à inovação, estava centrada na estrutura física da escola. Para eles, a construção da biblioteca e a ampliação do espaço físico com a edificação de salas de aulas, solucionariam os problemas. Todavia, outros aspectos também foram abordados como, por exemplo, ter mais tempo livre para dar aulas no campo, alegando estar tão perto da natureza, por ser uma escola de zona rural mas que, ao mesmo tempo, estão tão distantes.

Outros aspectos considerados relevantes foram o aperfeiçoamento e atualização dos professores e a aquisição de material de pesquisa, assim como mais tempo para

acompanhamento pedagógico com os alunos e melhoria salarial dos professores. Entretanto, em relação ao currículo, ressaltam que este deveria continuar o mesmo.

Os professores alternativos demonstram mais preocupações com a estrutura física da escola e com o tempo para acompanhar o aluno nas tarefas escolares e nas dificuldades de aprendizagens que possam viessem a surgir.

De um modo geral, os alunos nativos, nessa perspectiva, reivindicam mais rigidez na disciplina e no ensino, mais regras na escola, aulas de informática e melhoria nas instalações físicas de unidade escolar. Demonstram-se satisfeitos com a metodologia dos professores e com os conteúdos trabalhados nas disciplinas, contudo solicitam mudanças.

Quanto aos alternativos, a maior manifestação foi a de fazer algumas reivindicações e, ao contrário do grupo anterior, sugerem melhorias no ensino e na metodologia, inovações no currículo, nas disciplinas da área diversificada, retirando as aulas de técnicas agrícolas e religião.

O grupo de alunos nativos reivindica mais rigidez nas disciplinas escolares. Todavia, no que diz respeito às regras, diferenciam-se dos alternativos, que postulam mudança nas regras e na farda existente na escola, maior assiduidade e permanência dos docentes na escola. Isto nos leva a pensar que esses alunos, embora se originem de famílias que pregam uma filosofia de contestação sem muitas normas e regras talvez, por isso, sintam necessidade de algum limite.

Nessa perspectiva, observamos que as mudanças reivindicadas pelos professores nativos estão voltadas para instalação física, material didático, melhoria salarial. Consideramos que estes aspectos sejam importantes, mas o que nos chama a atenção é o

fato de não haver sido explicitada a necessidade de uma reformulação curricular, que venha a contemplar as diferenças e diversidades presentes ao cotidiano escolar.

Contudo, um professor constatou um aspecto relevante para nossa compreensão de algumas dificuldades detectadas nas colocações dos alunos: “O currículo continuaria o mesmo”.

Procuramos, para entender esta premissa, buscar suporte em Sacristán (1995), que nos assinala que os problemas da escola não são solucionados na periferia, quando o mesmo está instalado, possivelmente, no currículo ao não acolher os problemas da maioria dos seus membros.

A escola está voltada para um currículo monocultural que não se adequa à realidade e às necessidades imperiosas que são questões das diferenças e diversidades culturais.

Isto posto, sugerimos um currículo numa dimensão multicultural que, nessa concepção, atende às exigências de “um contexto democrático de decisões sobre conteúdo do ensino, no qual os interesses de todos sejam representados” (SACRISTÁN, 1995:83). Para isso é necessário, destarte, envolver todos segmentos da escola para estruturar um currículo no sentido de vislumbrar o acolhimento das diferenças e diversidades culturais, fazendo da escola um espaço aberto e receptivo.

Creemos que o ponto-chave para da inovação seja reformulação curricular, perpassando pela

[...] a) formação de professores, b) planejamento dos currículos, c) desenvolvimento de materiais apropriados, d) análise e revisão crítica das

práticas vigentes a partir de avaliações de experiências ou da realidade mais ampla. (SACRISTÁN, 1995:107)

É preciso que estes aspectos sejam considerados para que as mudanças realmente ocorram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo foi realizado no intuito de refletir como o currículo escolar lida com as diferenças e a diversidade dos alunos e professores no seu cotidiano em sala de aula. Dada a natureza das questões da pesquisa, consideramos o nosso objeto de estudo o currículo e a assimetria desse encontro, que transita na escola ao se deparar com culturas que se contrapõem de forma especialmente distinta.

Tomamos, como ponto de partida, a pesquisa empírica realizada pelos alunos da escola, com a intenção de devolver para as novas gerações as raízes históricas e culturais que são atribuídas à formação da identidade cultural dos alunos nativos. Esse enfoque estabelece vínculo entre passado/presente e futuro, dando-nos uma dimensão espaço-temporal a que possibilitou uma visão global da realidade da escola de Caeté-Açu.

Os estudos mostram também a necessidade de buscar a origem conceitual dos alternativos, sua filosofia, crenças, idéias, que surgem na década de 60 com a ideologia da contracultura e o movimento hippie.

Considerando o encontro dessas culturas na sala de aula, procuramos encontrar suporte nos referenciais teóricos advindos dos estudiosos do tema *diferenças e diversidades*: e no currículo escolar, com o propósito de encontrar respostas que possam contribuir para a reformulação do currículo dessa escola, dando-lhe um ressignificado que venha a favorecer a cultura plural dos alunos.

Num olhar sobre o projeto pedagógico da escola, percebemos que existem intenções em realizar um trabalho didático-pedagógico, desenvolvendo ações voltadas para

a melhoria da aprendizagem do aluno através de atividades e eventos culturais que abordem valores, notando-se a ausência de um trabalho que considere os aspectos relacionados às diferenças e à diversidade dos alunos nativos e alternativos.

Destarte, analisando o projeto pedagógico, reconhecemos que objetivos, conteúdos e metodologia não são direcionados para atender alunos com culturas tão assimétricas.

Desse modo, procuramos fazer uma relação da análise do projeto pedagógico, com a análise das entrevistas dos professores e alunos nativos e alternativos, para compreender como se acentua o processo educativo no dia-a-dia na escola.

Essa análise nos permite buscar conclusões, tendo como eixo norteador as questões de pesquisa.

Nessa direção, tomamos os princípios como referência, situando nosso entendimento e evidenciando as nossas considerações.

Primeiro princípio – visão da escola.

A fala dos professores nos leva a crer que as novas tecnologias são vistas como promessas futuras, sendo um dos principais instrumentos, para sanar as diferenças e as diversidades na aprendizagem.

Mencionam a crise, referindo-se às necessidades materiais como obstáculo para a aprendizagem do aluno. Entretanto, atentando-se para a identidade cultural dos educandos, esta foi raramente mencionada.

Os alunos nativos enfatizam a necessidade de regras e normas. Mudança nas mesmas são requeridas por parte dos alunos alternativos, de que depreendemos

existir resistência ao que é proposto no currículo da escola. Desse modo, concluímos que estas resistências não são contempladas pelo currículo, sinalizando segregação dos alunos nativos e alternativos.

Segundo princípio – relacionamento e comportamento.

Nesse princípio, inferimos que existe, do ponto de vista de alguns professores, uma crença na inferioridade cultural dos alunos nativos em relação aos alunos alternativos. Tal inferioridade seria demonstrada nas atitudes retratadas em situações de sala de aula, assim como interpretamos a existência de uma forma de resistência de oposição silenciosa à cultura dominante dos alternativos, privilegiada pelo currículo da escola.

Destacamos, também, os alunos nativos da comunidade de Lagoa, alunos estes silenciados, e percebemos no projeto pedagógico da escola que, em relação às diferenças, o tratamento é homogeneizador. O currículo apresenta características monoculturais. É “fechado” para lidar com situações que requerem atenção no aspecto multiculturalista.

Terceiro princípio – comunicação e linguagem.

A comunicação e a linguagem têm uma conotação relevante na demarcação das diferenças e da diversidade. Um olhar sobre estes elementos nos leva a crer que a expressão oral e escrita é o fator apontado como divisor de grupos, mas também como elo de união pois, entre os nativos, a linguagem os une. Entre alternativos, da mesma forma um elo de união é a linguagem, no entanto entre os grupos antagônicos, a linguagem os segrega. Não existe clareza e precisão nesse aspecto.

O quarto princípio – conteúdo.

Considerando esta questão, procuramos nesta pesquisa analisar o projeto pedagógico e os planos de curso, observando um dilema nesta questão.

Na realidade, a equipe pedagógica demonstra a intenção de desenvolver um trabalho integrado entre as disciplinas propostas, no currículo oficial e na cultura local. Na verdade nota-se um desunião entre estes dois elementos, o que se reflete na aprendizagem dos alunos no que concerne aos interesses e às expectativas de vida. Os alunos nativos aceitam os conteúdos trabalhados, embora com restrições. Entretanto os alunos alternativos sentem-se prejudicados, expressando sua indignação em a relação supostas dificuldades quando passarem a estudar em outras escolas.

Consideramos que, nesse aspecto, os alunos nativos ficam silenciados, os conteúdos que tratam da cultura local são representativos e não são ampliados com o conhecimento de outras culturas ou até mesmo dentro da própria cultura local. Estes alunos nativos não demonstram expectativa de continuidade dos estudos em relação ao conhecimento adquirido na escola, pois ficam limitados. Entretanto os alunos nativos do Capão não ficam no casulo, tanto nativos como alternativos são agentes da história global.

Quinto princípio – metodologia.

A análise dos dados permitiu perceber que, nesse sentido, é inexistente uma metodologia que vislumbre estas diferenças e a diversidade cultural dos grupos de alunos. O projeto pedagógico está voltado para desenvolvimento de ações monoculturais limitando a articulações nessa área de conhecimento.

Sexto princípio – diferenças culturais.

A linguagem é apontada como elemento o diferenciador mais relevante na convivência na sala de aula entre os grupos. Na verdade, a diferença nesse sentido é assimétrica, embora consideremos haver assimilação. Nenhum dos dois grupos silenciados se sobressai, os dois sendo privilegiados na expressão lingüística.

Sétimo princípio – formação do professor.

Fica evidenciada, nas análises dos dados, a necessidade voltada para a formação do professor, como fator determinante na prática pedagógica. A ausência de conhecimento teórico interfere no entendimento das ações significativas, que traduzem resultados que refletem na motivação intrínseca dos alunos.

Esta ausência de embasamento teórico, por parte de alguns professores, recai em um ensino reprodutivo, dificultando o diálogo entre as diferentes culturas existentes na sala de aula.

Oitavo princípio – inovação.

Nessa direção alunos e professores fazem relação entre o real e o imaginário. No real, delinearão uma escola em crise e, no imaginário, uma escola mais estruturada nos aspectos físicos, pedagógicos e de ensino-aprendizagem.

Já visto, no primeiro princípio, os alunos nativos requerem mais rigidez nas disciplinas enquanto os alunos alternativos solicitam mudanças nas regras da escola. Por isso, concluímos que, nesse sentido, tanto os alunos nativos quanto os alternativos são silenciados, em suas diferenças e na diversidade cultural, pelo currículo da escola.

Do nosso lugar de pesquisadora, consideramos, que os resultados obtidos, neste estudo, confirmam que se está gerando uma transformação cultural na escola, como fora

evidenciado nas representações sociais, nos hábitos, nas crenças, nos rituais, na linguagem, tornando emergente a necessidade da reestruturação curricular, sedimentada em embasamento teórico, com vistas atender educandos que vivem em um mundo cada vez mais plural.

BIBLIOGRAFIA

ANADON, Marta; MACHADO, Paulo Batista. Reflexões teórico-metodológicas sobre as representações sociais. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2001.

ANDRÉ, Marli E. D. A. Etnografia da prática escolar. Campinas: Papyrus, 1995.

ANDRÉ, Marli E. D. Pesquisa em educação e abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1986.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de currículo nacional. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1997. p. 59-91.

APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1997. p. 39-57.

BANDEIRA, Roberto Luis. Chapada Diamantina: história, riqueza e encantos. Bahia: SEC, 1998.

BENASSULY, Jussara Sampaio. Formação do professor reflexivo e inventivo. In: LINHARES, Célia; LEAL, Maria Cristina (Org.). Formação de professores: uma crítica à razão e à política hegemônica. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 185-195.

BHABHA, Home K. O local da cultura. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 1998.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN Sari. Investigação qualitativa em educação. Porto (Portugal): Porto Editora, 1994.

BRASIL, MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1997, v. 1.

CANDAU, Vera Maria. Construindo ecossistemas educativos – reinventar a escola. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Reinventar a escola. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 9-16.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Reinventar a escola. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 61-78.

CANDAU, Vera Maria. Interculturalidade e educação escolar. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Reinventar a escola. Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p. 47-60.

CANEVACCI, Massimo. Sincretismo: uma exploração das hibridações culturais. São

Paulo: Instituto Cultural Ítalo-Brasileiro, 1992.

CARLOS, Ana Fani Alessandra. O lugar no/do mundo. São Paulo: Hucitec, 1996.

CERTEAU, Michel. A cultura no plural. São Paulo: Papirus, 1993.

COLL, César. Os conteúdos na educação escolar: rumo a uma diferenciação dos conteúdos escolares. In: COLL, César et al. Os conteúdos na reforma. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 9-16.

CORAZZE, Sandra. O que quer um currículo. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

COSTA, Maria Varraber. Caminhos investigativos. Porto Alegre: Mediação, 1996.

DaMATTA, Roberto. A casa e a rua. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DaMATTA, Roberto. Conto de mentiroso. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

DEMO, Pedro. Introdução a Metodologia da Pesquisa. São Paulo: Atlas, 1987.

DEMO, Pedro. Introdução à Metodologia das Ciências. São Paulo: Atlas, 1985.

ECO, Umberto. Como se faz uma tese. São Paulo: Perspectiva, 1993.

EZPETA, Justa; ROCKWELL, Elise. Pesquisa participante. Porto Alegre: Mediação, 1996.

FORQUIN, Jean Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FOUCAULT, Michel. As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Terra e Paz, 1998.

GABEIRA, Fernando. A vida alternativa. Porto Alegre: L&PM, 1986.

GADOTTI, Moacir. Diversidade cultural e educação para todos. Rio de Janeiro: Edições Gerais, 1992.

GARCIA, Regina Leite. Currículo emancipatório e multiculturalismo: reflexões de viagem In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). Território contestado: o currículo e os novos mapas culturais. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 114-143.

GEERTZ, Clifford. Interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Guanabara, 1999.

GEERTZ, Clifford. O saber local. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

- GIROUX, Henry. A escola crítica e política cultural. São Paulo: Autores Associados, 1988.
- GIROUX, Henry. Cruzando as fronteiras do discurso educacional. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GIROUX, Henry; McLaren, P. Por uma pedagogia crítica de representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). Território contestado: o currículo e os novos mapas culturais. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 144-159.
- GIROUX, Henry. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Alienígenas na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 85-103
- GOODSON, Ivor F. Currículo, teoria e história. Petrópolis: Vozes, 2001.
- GUATTARI, Felix. As três ecologias. São Paulo: Papyrus, 1990.
- GUIMARÃES, Elias Lins. Ação educativa do Ilê Aiyê: reafirmação de compromissos, estabelecimento de princípios. 2001, 199p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.
- HALL, Stuart. Identidades culturais e Pós-modernidade. Rio de Janeiro: DPSA, 1997.
- HERNANDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. Organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HUBER, Joseph. Quem deve mudar todas as coisas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- KINCHELEO, Joel. A formação do professor como compromisso político. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- LINHARES, Célia; LEAL, Maria Cristine (Org.). Formação de Professores: uma crítica à razão e à política hegemônica. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- McLAREN, Peter. Educar e conviver na cultura global. São Paulo: Artmed, 2001.
- McLAREN, Peter. Multiculturalismo crítico. São Paulo: Cortez, 1997.
- McLAREN, Peter. Rituais na Escola. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.
- MINAYO, Maria Cecília (Org.). Pesquisa social. Petrópolis: Vozes. 1998.
- MORAES, Maria Cândida. Paradigma educacional emergente. Campinas: Papyrus, 2001.

- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professor. Educar em Revista. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, n. 17, p.39-52. 2001.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, utopia e pós-modernidade. MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). In: Currículo: questões atuais. São Paulo: Papirus, 1997. p. 9-39.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociedade e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1997. p. 7-35.
- MORIN, Edgar. Enigma do homem. Rio de Janeiro: Fator, 1979.
- PALMEIRAS (BAHIA). Secretaria Municipal de Educação. Projeto Pedagógico da Escola Municipal de Primeiro Grau de Caeté-Açu. 1996-2002. digitalizado.
- PEDRA, José Alberto. Currículo, conhecimento e suas representações. Campinas: Papirus, 1997.
- PELEGRINE FILHO, Américo. Ecologia e turismo. São Paulo: Papirus, 1997.
- PERRENOUD, Philippe. A pedagogia na escola das diferenças. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PERRENOUD, Philippe. Pedagogia diferenciada. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PETRAGLIA, Isabel. Olhar sobre o olhar que olha. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- PICONEZ, Stela C. B. A prática de ensino. In: PICONEZ, Stela C. B. (Coord.). A prática de ensino. São Paulo: Papirus, 1999.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.
- POZO, Juan Inácio. A aprendizagem e o ensino de fatos e conceitos. In: COLL, César et al. Os conteúdos na reforma. Porto Alegre: Artmed. 1998. p. 17-72.
- RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- RODRIGUES, Adyr Balastrieri (Org.). Turismo, modernidade globalização. São Paulo: Hucitec, 1997.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). Territórios contestados: o currículo e os novos mapas

políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 82-113.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. A instituição escolar e a compreensão da realidade: o currículo integrado. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 58-74.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Alienígenas na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-189.

SANTOS, Lucília Licínio Paixão; PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, Dimensão, n. 7, p. 82-84, 1996.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço. São Paulo: Hucitec, 1997.

SENNA, Ronaldo Salles. Jerê: uma face do candomblé. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 1998.

SENNA, Ronaldo Salles. Lençóis em estudo diagnóstico. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 1996.

SENNA, Ronaldo de Salles. Passado projetado e presente anterior: o século XX que foi possível, regionalmente, traduzir. In: SENNA, Ronaldo de Salles et al. Bambúrrios e quimeras: olhares sobre lençóis: narrativa de garimpos e interpretações da cultura. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). Currículo Cultural. Rio de Janeiro: Autêntica, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos e identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais. São Paulo: Atlas, 1995.

VALENTE, Ana Lúcia. Educação e diversidade cultural. São Paulo: Morena, 1999.

VALLE, Lílían. A escola imaginária. Rio de Janeiro, DP&A, 1997.

WEISZ, Felma; SANCHEZ, Ana. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo:

Ática, 1999.

ZABALA, Antoni. Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar. Porto alegre: Artmed, 2002.