



DOI: 10.33947/1980-6469-V16N3-4827

SABERES CULTURAIS DO CARIMBÓ E AS IMPRESSÕES PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DO 9º ANO DE ENSINO FUNDAMENTAL EM MARAPANIM (PA)

CULTURAL KNOWLEDGE OF CARIMBÓ AND THE PEDAGOGICAL IMPRESSIONS OF TEACHERS OF THE 9th YEAR OF ELEMENTARY EDUCATION IN MARAPANIM (PA)

Ana D'Arc Martins de Azevedo¹, Leika Cristiane Ribeiro de Souza², Maria Betânia de Carvalho Fidalgo Arroyo³

RESUMO

O objetivo deste trabalho é conhecer a conexão estabelecida entre os saberes culturais do carimbó e as impressões pedagógicas de professores do 9º ano de Ensino Fundamental em Marapanim (PA), além de buscar identificar a compreensão dos professores sobre essa conexão; analisar como o planejamento está articulado com o BNCC; caracterizar o efeito curricular dessa conexão; analisar o desdobramento social que essa conexão faz com a realidade local. Como procedimentos metodológicos foram adotados, questionários abertos e fechados, sendo que, a análise dos dados fora constituída de forma empírico-analítica e crítico dialética. Os resultados apontam que os saberes culturais e do carimbó tem importante papel no processo de aprendizagem, pois permitem não só a socialização, mas a discussão de diferentes saberes no ambiente escolar, através do conteúdo cultural podendo inclusive servir de exemplos para diferentes disciplinas do currículo escolar. Além de versar sobre os saberes culturais do carimbó e as impressões pedagógicas de professores do 9º ano do ensino fundamental na cidade de Marapanim no Estado do Pará, considerada o berço deste fenômeno que inserido na cultura amazônica, não envolve conceitos somente de cultura, mas também de linguagem e identidade, que mesmo estando relacionados são completamente distintos.

PALAVRAS-CHAVE: Saberes Culturais. Carimbó. Currículo.

ABSTRACT

The objective of this work is to know the connection established between the cultural knowledge of carimbó and the pedagogical impressions of 9th grade teachers in Marapanim (PA), in addition to seeking to identify the teachers'

¹ Doutora em Educação/Currículo pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP) (2011). Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) (2007). Especialista em Educação Especial com enfoque inclusivo (2015). Especialista em Supervisão Educacional (2000). Graduação em Pedagogia pela União do Ensino Superior (UNESPA) (1989). Professora Adjunta da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Professora Titular do Programa Stricto Sensu em Comunicação, Linguagens e Culturas e do Programa Mestrado Profissional em Gestão de Conhecimentos para o Desenvolvimento Socioambiental da UNAMA. Coordenadora e Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas de Populações Quilombolas - EDUQ/UEPA. Coordenadora e Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Diversidade e Inclusão - GEPIDI/UNAMA.

² Graduada em Letras/ Espanhol pela Universidade da Amazônia (2003), Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (2006). Mestra em Comunicação, Linguagens e Cultura pela Universidade da Amazônia (2020). É professora efetiva EBTT do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará. Atualmente Coordena o Centro de Idiomas - CENI, do IFPA, Campus Tucuruí. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Diversidade e Inclusão (GEPIDI) pela Universidade da Amazônia. Email: prof.lettras@hotmail.com. Universidade da Amazônia (UNAMA).

³ Doutora pelo programa de Pós Graduação em Administração PPAD pela Universidade da Amazônia (UNAMA), 2020. Mestrado em Ensino Superior e Gestão Universitária pela Universidade da Amazônia (UNAMA), 1998. Especialista em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-MG), 1995. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Integrada do Colégio Moderno (FICOM), 1985. Atualmente exerce funções de Reitora da Universidade da Amazônia (UNAMA). É Presidente do Conselho Estadual de Educação (CEE) do Estado do Pará. Membro do Conselho Municipal de Educação (CME) de Belém, como representante do sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino (SINEPE). Presidente do Conselho Curador da Fundação Instituto para o Desenvolvimento da Amazônia (FIDESIA). Conselheira Titular no Conselho Estadual sobre Drogas (CONED), do Estado do Pará. Avaliadora de Instituições de Ensino pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) Diretora Regional do grupo Ser Educacional. É Membro da Academia Paraense de Letras (APL). É Docente colaboradora no Programa de Pós Graduação em Comunicação Linguagens e Cultura (PPGCLC) da UNAMA.



understanding of this connection; analyze how the planning is articulated with the BNCC; characterize the curricular effect of this connection; to analyze the social development that this connection makes with the local reality. As methodological procedures, open and closed questionnaires were adopted, and the analysis of the data had been constituted in an empirical-analytical and critical dialectical way. The results show that cultural and carimbó knowledge has an important role in the learning process, as they allow not only socialization, but the discussion of different knowledge in the school environment, through cultural content and can even serve as examples for different subjects of the school curriculum. In addition to dealing with the cultural knowledge of carimbó and the pedagogical impressions of 9th grade teachers in the city of Marapanim in the State of Pará, considered the cradle of this phenomenon that is inserted in Amazonian culture, it does not involve only concepts of culture, but also of language and identity, which even though they are related are completely different.

KEYWORDS: Cultural Knowledge. Carimbó. Curriculum

INTRODUÇÃO

O fenômeno do carimbó, inserido na cultura amazônica, não envolve conceitos somente de cultura, envolve também, linguagem e identidade, que mesmo estando relacionados são completamente distintos. Este se apresenta como uma manifestação cultural, que congrega práticas sociais festivas seculares, assim como religiosas incorporadas no cotidiano de populações em alguns municípios no Estado do Pará.

Acreditando que o domínio da cultura amazônica pode ser observado a partir de várias abordagens que interagem entre si, onde a cultura é vista como feitiço intelectual, artístico e moral de um povo ou, mesmo de uma civilização, podendo ser entendida no procedimento de seu desenvolvimento histórico ou num período delimitado de sua história. Assim, pode-se dizer que, a cultura significa a herança social total da humanidade.

Assim como, na antropologia, outras áreas de estudo ensinam a olhar e a compreender diversas culturas, indicando a síntese da criação do universo humano por meio de normas indissociáveis da linguagem, técnicas, conhecimento, religião e valores éticos, estéticos e políticos existentes no conjunto de uma determinada organização social.

Embora a cultura, de maneira geral, signifique a herança social da humanidade, levando em consideração cada grupo de pessoas, ela torna-se um conjunto de modos de proceder e pensar de acordo com as estruturas normativas variáveis e particulares de linguagens, que amparam distintos padrões de pensamento e ação. Sem a linguagem não se expressa sentimentos, não se imagina outras realidades, não se constroem utopias nem sonhos, assim como não se fala do que é muito menos do que poderia ser.

É notório que independente da língua, existam propriedades e características ditas universais, que a define como inerente à sua linguagem. Por meio da heterogeneidade das línguas do mundo, atualmente, há uma busca pela unidade da linguagem humana, aquilo que faz sua especificidade relacionada aos códigos não humanos.

Neste caso, específico, sobre o carimbó, deseja uma abertura onde possa ocorrer a mediação entre o conhecimento sobre o fenômeno estudado e a articulação de saberes existentes em outras ciências que envolvem a cultura do carimbó na Amazônia, mesmo com realidades complexas. Não há a pretensão de unificar esses conhecimentos, mas buscar constituir conexões entre elas, construindo novas referências conceituais e metodológicas, desde que promova a troca entre os conhecimentos disciplinares por meio de um currículo que dialoga com os saberes especializados e os saberes não científicos.

O carimbó é de conhecimento público por meio das mídias. A sua cultura é uma manifestação influenciada por outras culturas, como as indígenas, com a dança em formato de roda e alguns instrumentos de percussão como as maracás; as oriundas da cultura africana através do batuque (síncopes, antifonias e polirritmias), na aceleração do ritmo e no molejo; e as dos portugueses, por meio da dança em pares ou mesmo individualmente com gestos, palmas e estalar de dedos, além dos padrões melódicos.

Ao se expandir, foi sendo assimilado e narrado por outros agentes, tornando o estilo de música de povos subalternizados e racializados. No método de propagação aproximou-se a ser “tipificado” ou “folclorizado” na imagem de um ser mestiço e de alguma maneira pacificador das narrativas de resistência e das marcas raciais. Esse procedimento não foi constante, alguns deles inclusive devem ser vistos, em sua complexidade, como agentes que pensaram a Amazônia do ponto de vista dos grupos raciais e socialmente marginalizados (LOUREIRO, 2002).

Atualmente, o carimbó é reconhecido como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil (Conselho Consultivo do Patrimônio Cultural do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN). E pelas análises atuais sobre discursos do patrimônio cultural, o destaque tem sido colocado pelo seu estilo, se foi construído ou inventado. Assim, qualquer nação, grupo, família, enfim, cada instituição edificaria no presente o seu patrimônio, com a finalidade de articular e expressar sua identidade e memória. Esse tema tem sido e deve continuar atualizado nos debates sobre o patrimônio. Ele é primordial para o juízo sociológico (ANDRÉ, 2012).

Atualmente, o carimbó se encontra no centro dos debates de saberes envolvendo a arte, a religiosidade, costumes e os valores da cultura amazônica, na busca pela construção de novas diretrizes que proporcionem conhecimentos em função da vasta diversidade cultural. Nesse sentido, os saberes culturais do carimbó se manifestam como conexão em práticas de professores quando permitem, por meio da organização curricular, articular

as linguagens, a filosofia, as ciências naturais e humanas, assim como, as tecnologias, buscando contribuir com o conhecimento escolar, questionando um saber inteiramente útil, não só para a comunidade escolar, mas para a cultura do município em estudo (SILVA NETO, 2011).

É de conhecimento público que estudos tratando da educação do campo têm sido uma frequência no meio acadêmico. Essa temática tem merecido discussões, assim como investigações sistemáticas e novos argumentos que valorizam a diversidade cultural das populações mais afastadas dos grandes centros. Essa referência sobre as práticas e saberes diversos em que a escola pode se desenvolver, requer uma contextualização histórica da construção do conhecimento científico sobre os saberes das diversas culturas.

Franco (2016) admite que, no meio educacional, as práticas devem traduzir aspectos do contexto vivido pelos estudantes, no caso a cultura do carimbó, pois conhecendo essa realidade ela se torna uma estratégia importante para a educação. Nas escolas municipais da cidade de Marapanim, essa iniciativa constitui-se fundamental, pois tais práticas advêm da necessidade de uma educação própria às suas demandas cotidianas, singularidades culturais e do modo de viver dessa população.

Assim sendo, esse estudo questiona: Como ocorre a ação docente dos professores do 9º ano de Ensino Fundamental em Marapanim (PA), que diz respeito aos saberes culturais do carimbó? Para responder esse questionamento, definiu-se objetivos, sendo que no âmbito geral buscou-se conhecer a ação docente dos professores do 9º ano de Ensino Fundamental em Marapanim (PA), no que diz respeito aos saberes culturais do carimbó, visando a identificação da valorização deste fenômeno cultural amazônico. Tendo como específicos, a identificação do perfil dos professores, assim como, analisou como o planejamento está articulado aos saberes cultural do carimbo e como ocorreu a ação docente tendo por base o trabalho pedagógico dos saberes culturais do carimbó.

Competências da Base Nacional Comum Curricular– BNCC

As competências gerais da BNCC, em comum acordo com os princípios que diz respeito a educação, definem e mobilizam conhecimentos, conceitos e procedimentos garantindo os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos por meio de dez competências gerais, que consubstanciam o âmbito pedagógico. Elas inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB.

Em relação a competência, o BNCC trata do Repertório Cultural, o qual busca valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, com o objetivo de fruir e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural tendo como resultado alunos que conheçam, compreendam e reconheçam a importância das mais diversas manifestações artísticas e culturais, sendo participativos e capazes de se expressar e atuar por meio das artes.

Entende-se que o Ensino Fundamental, enquanto etapa intermediária e de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Médio, corresponde ao tempo da efetiva formação política, da formação da consciência crítica, da consolidação dos valores, da descoberta dos sentimentos. Contudo, todo trabalho desenvolvido pelas escolas afetará a constituição identitária dos estudantes. Por isso, nesta fase do ensino, o currículo precisa absorver os fenômenos contemporâneos como o mundo do trabalho, a vida moderna, o desenvolvimento tecnológico, as redes sociais, as atividades desportivas e corporais e as produções artísticas possibilitando vivências de cidadania, assim como a participação nos movimentos sociais entre tantas outras possibilidades formativas dos estudantes.

Coerente com a função pedagógica desta etapa, o BNCC está amparado numa concepção de sujeito sócio histórico, por isso apresenta uma organização de conhecimento a partir de eixos estruturantes, dos quais são extraídos os subeixos que definem os objetivos de aprendizagem aos quais estão relacionadas às habilidades. Dessa maneira, o professor necessita desenvolver sua prática pedagógica por meio de metodologias que promovem o protagonismo dos estudantes e, conseqüentemente, sua formação.

A partir da Resolução nº 630/97, o componente curricular de estudos amazônicos passou a compor a parte

diversificada do Documento Curricular do Estado do Pará, sendo ofertada apenas para o Ensino Fundamental II (anos finais), tornando-se obrigatória a partir de 1999. Este componente acompanha as DCNGEB (BRASIL, 2013a) estabelecendo que as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da história, do meio ambiente e da economia precisam estar presentes nos Currículos, propondo ainda, interdisciplinaridade e a contextualização como princípios para ampliar as inúmeras possibilidades de interação entre os diversos componentes e suas respectivas áreas de conhecimento (BARROS, 2016).

A construção do componente curricular “Estudos Amazônicos” teve, ainda, como base as habilidades de Geografia e História do Ensino Fundamental Anos Finais da BNCC (BRASIL, 2017a), isso porque propõem objetivos e até objetos de conhecimento acerca das características histórico/geográficas da região; além do mais, são os profissionais licenciados em Geografia e/ou História que estão habilitados para ministrarem Estudos Amazônicos nas escolas, e, portanto, referências nas suas expertises para desenvolver o trabalho.

Saberes Docentes em Destaque

Acredita-se que, para a sociedade ter crianças alfabetizadas, informadas, politizadas, conscientizadas do seu valor e de sua responsabilidade, capaz de trabalhar e construir uma sociedade mais justa, bastaria construir escolas de qualidade, respaldada por um bom projeto pedagógico e desenvolvido com os alunos, além de revitalizar os cursos de formação de professores e garantir a sua valorização, mediante as transformações das relações de trabalho, assim como a sua melhoria salarial. Certamente, o resultado seria a valorização da educação na sociedade e a difusão desta qualidade pelo próprio professor (GÓMEZ, 2008).

Mas é sabido que os saberes não são mais exclusividades de quem ensina. A informação está acessível para todos, pois se processa de forma rápida através dos meios de comunicação. Um aluno adquire conhecimento em todos os eventos que participa, como por exemplo, em sala de aula através de tarefa quando ele discute e faz inferências sobre um texto. Nesse momento, interage com a turma e participa das práticas de letramento que contribuirão para a formação e seu conhecimento. Quando está em seu ambiente familiar, também reúne importantes ações para a construção de sua identidade social.

Na teoria histórico cultural de Vygotsky, et al. (2001), o processo de desenvolvimento apresenta dois momentos distintos: o nível de desenvolvimento real, determinado por aquilo que ele ainda não pode realizar de forma independente, mas pode ser realizado por aquilo que o indivíduo é capaz de executar de forma autônoma; e o nível de desenvolvimento potencial, caracterizado por aquilo que ele ainda não pode realizar de forma independente, porém com algum auxílio, como de alguém com maior experiência, pode ser realizado.

Entre esses dois níveis encontra-se a zona de desenvolvimento proximal, o momento em que a interação e as relações sociais podem promover o desenvolvimento potencial para o real. Isso ocorre, quando o professor intervém diretamente na Zona de desenvolvimento proximal (ZDP) de seu aluno, por meio de explicações, demonstrações e a promoção da aprendizagem cooperativa, assim ele revela e estimula avanços (PIMENTA, 2013).

Neste contexto, o professor não deve ser transmissor de conteúdo, mas sim o mediador das relações interpessoais e do conhecimento construído historicamente. À medida que o professor conhece a zona de desenvolvimento real dos seus alunos, tem condições de facilitar o processo de aprendizagem dos mesmos e a partir das concepções das crianças sobre o sistema de escrita, compreender o que escreve e porque o faz de determinada forma. Dessa maneira, valorizar cada tentativa do aluno, independentemente do nível do resultado, pode levá-lo a experiência do sucesso, aumentando a autoestima garantindo a continuidade do esforço e do sucesso.

A legislação educacional vigente tem como um dos basilares, princípios como a importância da qualidade da formação do profissional graduado pela escola brasileira. Importância essa que não se restringe ao saber acadêmico de forma pura e simples, mas sim contextualizando estudos de forma antropológica da sociedade em que se situa a unidade formadora do profissional e a sociedade de forma geral, não se descurando também do realce que representa para essa sociedade os avanços tecnológicos, seus conflitos e evidências, tornando o graduado um conhecedor de contextos local, regional e universal, portanto um agente capaz, se bem preparado, de influir na

construção e evolução da sociedade onde se instale.

Essa prática poderá ser concebida por diferentes tendências pedagógicas as quais são orientadas por duas vertentes, uma diretiva e outra não diretiva. Na primeira haverá uma ação intencional visando produzir resultados de aprendizagem, sendo protagonizada pelo professor. Nessa concepção o aluno é o ser que precisa aprender melhor e mais diversificadamente, se submetido às orientações do professor. A não diretiva caracteriza-se por orientações produzidas de acordo com a vontade e os objetivos do próprio aluno. Nesse caso, não há primazia do professor em relação ao aluno, já que ambos estão na condição de aprendizes, é bem verdade que cada um na sua dimensão (FERREIRA, 2001).

No intuito de compreender e melhor aprofundar as questões relativas às orientações didáticas pedagógicas na prática do docente, principalmente as de caráter metodológico, buscou-se as orientações de Saviani (1991), que revela haver dois grupos de teorias que conduzem a um processo de aprendizagem que começa e termina nelas próprias.

No primeiro grupo, estão às teorias não críticas as quais encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma. Correspondem às seguintes vertentes: pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista. O segundo grupo integra as teorias críticas, correspondente à seguinte vertente: pedagogia problematizada, que se expressa através do “método do arco”, caracterizada principalmente pela participação ativa e pelo diálogo constante entre alunos e professores.

Vale considerar também que as várias concepções pedagógicas sobre a natureza do conhecimento determinam diferentes concepções acerca dos modos de ensinar na escola. Dentre vários significados atribuídos ao ato de ensinar, cabe destacar dois que parecem dominar a prática pedagógica: primeiro, a concepção de ensino aprendizagem como simples transmissão; e segundo, a concepção de prática pedagógica como um trabalho de descoberta, de pesquisa. Essas concepções determinam modos de ensinar que, por sua vez, determinam diferentes formas de relação pedagógica.

Saberes Culturais do Carimbó

O conceito de cultura está ligado às Ciências Humanas e Sociais, nesse sentido, várias foram às conceituações pregadas em função das diversas escolas e pensamentos ao longo do tempo, como afirma Williams (2008), que o problema do estudo da sociologia da cultura está no próprio termo “cultura”, que considera um conceito “excepcionalmente complexo”

A Antropologia e outras áreas de estudo ensinam a olhar e a compreender a variedade das culturas, indicando a síntese da criação do universo humano por meio de normas, indissociável da linguagem, técnicas, conhecimento, religião, valores éticos, estéticos e políticos existentes no conjunto de uma organização social determinada. Nesse contexto, Loureiro (2002), comenta que a cultura é entendida como uma configuração intelectual, artística e moral de um povo ou, mais amplamente, de uma civilização, e que pode ser compreendida no processo de seu desenvolvimento histórico ou num período delimitado de sua história.

Afirma Carvalho (2010) que a cultura de um povo é resultado de saberes, técnicas e valores transmitidos de geração para geração que configura um viver coletivo onde se inclui os costumes, os hábitos, a maneira de pensar, agir e sentir. Assim sendo, o conhecimento tradicional é constituído de práticas, conhecimentos empíricos, costumes passados de pais para filhos e crenças das comunidades tradicionais que vivem em contato direto com a natureza, onde o tradicional não significa um conjunto de determinados conhecimentos, mas o modo Tradicional de viver, produzir e construir, o que envolve todas as etapas históricas da existência humana.

Para a Antropologia Cultural, manifestação cultural é toda forma de expressão humana, seja através de celebrações e rituais ou através de outros suportes como imagens fotográficas e fílmicas, assim como as expressões das culturas humanas também são veiculadas através de outras linguagens, escritas ou verbais. Já de acordo com a Constituição Brasileira de 1988, os bens socioambientais diferem-se em culturais, históricos, artísticos, arqueológicos, etnográficos e paisagísticos. São bens que têm a característica de estarem vinculados à história, memória



ou cultura do país.

Nesse sentido, o carimbó é uma manifestação folclórica que inclui dança e música. Termo associado a uma espécie de tambor africano feito com um tronco escavado internamente, onde, em uma das extremidades é aplicado um couro descabelado. Informações coletadas pelo inventário do carimbó em fontes documentais bibliográficas e principalmente através de entrevistas dão conta de que a manifestação está tradicionalmente associada às comemorações pelo término de um dia de colheita e às celebrações festivo-religiosas em homenagem a santos padroeiros, notadamente aqueles cultuados por antigas irmandades negras, como as de São Benedito (COSTA, 2011).

Atualmente o carimbó é praticado em uma extensa área do Estado do Pará que vai da fronteira com o Amapá até as proximidades do Estado do Maranhão. Na região do Baixo Amazonas, o Município de Santarém possui referências históricas desta manifestação com alguns grupos atualmente em atividade. Mas, é, sobretudo na região denominada Salgado Paraense, principalmente na cidade de Marapanim, que ocorre a maior incidência de grupos e festejos de carimbó no Estado.

É fato que o carimbó conquistou reconhecimento em nível nacional devido a vertente mais comercial, que divulgou o ritmo por todo país, no entanto, é preciso compreender que a tradição desta manifestação necessita da notoriedade que lhe é própria, mesmo assim, em 2014, o carimbó foi reconhecido como patrimônio cultural imaterial brasileiro pelo Iphan – o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

A Educação como Direito Social na Constituição Federal reza no seu Art. 6º, que são direitos sociais: a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados. No Art. 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Acredita-se que o carimbó como disciplina obrigatória nas escolas municipais da cidade de Marapanim trará benefícios à população de maneira geral, por isso, todos, sem exceção: professores, estudantes, pais e mães, membros das comunidades e representantes de movimentos e organizações sociais, podem e devem ser envolvidos na construção coletiva, na elaboração dessa prática educacional, para que seja efetivada nas escolas municipais. Eles, definitivamente, têm muito a dizer, a ensinar e aprender nesse processo que deve ser materializado com e pela participação dos sujeitos, das populações e movimentos sociais.

Assim, o desenvolvimento deste novo estudo envolvendo a cultura do carimbó, deve se constituir, enquanto territórios de construção, de uma nova cultura de formação de novos sujeitos, buscando alicerçar no reconhecimento e na afirmação da diversidade sociocultural da cidade de Marapanim, contribuindo com uma formação pautada na convivência das diferenças e com a participação de todos.

É necessário, para tanto, que a escola elabore e desenvolva um currículo que leve em conta e contemple as diferentes identidades e a diversidade cultural dos alunos. O respeito às diversas culturas existentes é, sem dúvida, um pressuposto e um possível caminho para garantir a inclusão escolar e social.

Carimbó no Contexto Educacional Atual

Os saberes culturais de acordo com Geertz (2008) é um sistema cultural que fornece vitalidade intelectual possibilitando a produção de saberes. Para ele, o senso comum é entendido como um corpo organizado de pensamento que se estrutura na vida em sua totalidade. Diz mais, que a cultura é um padrão historicamente transmitido de significados encarnados em símbolos, um sistema de concepções herdadas, expressas em forma simbólica por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem conhecimentos e atitudes em relação à vida.

No entanto, construir o currículo com base nessa cultura, não é tarefa fácil e irá certamente requerer do professor nova postura, novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação. Será necessário que o docente se disponha e se capacite a reformular o currículo e a prática docente com base nas perspectivas.

Porém, percebe-se que as práticas educativas desenvolvidas na instituição escolar, ainda desconsideram os

saberes não escolares, aqueles que “convivem” na mesma comunidade, e que na maioria das vezes são ignorados pelos currículos instituídos. Para essa questão, Sacristán (2002) comenta que as políticas e as práticas em favor da igualdade podem anular a diversidade, o que pode levar a instituição educacional a se isolar e se constituir como um universo sagrado, separado, propondo uma cultura também sagrada e distante da experiência de vida de seus alunos.

Observa-se então, que quando é discutido a pluralidade cultural, é possível perceber que já se dispõe de uma proposta de inclusão desta temática como eixo transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), porém, se faz necessário avançar no sentido de fazer dialogar uma perspectiva intercultural crítica, inclusive na formação docente, para que o professor passe a conviver e sinta-se mais seguro diante dos novos desafios.

A respeito dos saberes culturais, torna-se conveniente esclarecer que esta noção não deve ser pensada apenas em relação às instituições oficiais de produção cultural, mas também aos usos e costumes que caracterizam qualquer espaço social. São também práticas culturais as manifestações inscritas nas variações de comportamentos e atitudes de determinado grupo social. Nessa perspectiva, diz-se que o saber cotidiano está vinculado à prática do sujeito. Então a noção de saber possui relação com a noção de prática, e esta última, mobiliza informações, conhecimentos e saberes.

Partindo do princípio que a prática pedagógica provém de sua relação com os saberes. De acordo com Tardif (2002), a prática educativa remete às atividades guiadas e estruturadas por representações, principalmente por essa representação que se chama de objetivo ou de fim. Ao agir, os educadores não se contentam em fazer algo: eles fazem algo em função de certas representações de sua própria ação e da natureza, modalidades, efeitos e fins dessa ação.

No entanto, as produções referentes aos saberes docentes foram analisadas a partir de dois enfoques: primeiro, buscou-se apreender como definem saberes docentes numa perspectiva conceitual e tipológica e, depois, procurou-se indícios de alternativas de natureza teórica e prática para a formação inicial de professores com base nos saberes docentes.

Um ofício sem saberes diz respeito à própria atividade docente que é exercida sem revelar os saberes que lhe são inerentes. É explicar que apesar de o ensino ser uma atividade que se realiza desde a antiguidade, ainda se sabe muito pouco a seu respeito, e que se convive com certas ideias preconcebidas que contribuem para o grande erro de manter o ensino numa cegueira conceitual (GAUTHIER, 1998). Para ele, o desafio da profissionalização docente é evitar dois erros: ofício sem saberes e saberes sem ofício. Ao admitir que as pesquisas já revelam a presença de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino, propõe um ofício feito de saberes.

Do ponto de vista tipológico, Gauthier (1998) classifica os saberes em: disciplinar, referente ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado; curricular, relativo à transformação da disciplina em programa de ensino; Ciências da Educação, relacionado ao saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica; tradição pedagógica, relativo ao saber de dar aulas que será adaptado e modificado pelo saber experiencial, podendo ser validado pelo saber da ação pedagógica; experiência, referente aos julgamentos privados responsáveis pela elaboração, ao longo do tempo, de uma jurisprudência particular; ação pedagógica, referente ao saber experiencial tornado público e testado.

Tardif (2002) analisa a questão dos saberes profissional e a sua relação na problemática da profissionalização do ensino e da formação de professores, buscando identificar e definir os diferentes saberes presentes na prática docente, bem como as relações estabelecidas entre eles e os professores. Ele situa o saber do professor a partir de fios condutores, comentando que este profissional deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho na escola e na sala de aula: são as relações mediadas pelo trabalho que fornecem princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. Assim como, a diversidade do saber, pois entende que o saber dos professores é plural, composto, heterogêneo, por envolver, no próprio exercício da ação docente, conhecimentos e um saber-fazer bastante variados e, normalmente, de natureza diferente.

Considerando que esses saberes são provenientes de diferentes fontes e que os professores estabelecem diferentes relações com eles, tipologicamente Tardif (2002) os classifica em: saberes da formação profissional (das

ciências da educação e da ideologia pedagógica), compreendido como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; Saberes disciplinares, correspondentes aos diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplina — são saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária e incorporados na prática docente; os curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdo e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita, e os saberes experienciais, que são aqueles que brotam da experiência e são por ela validados, incorporando a experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Planejamento Docente e Saberes

O planejamento mesmo não tendo surgido no setor educacional, tornou-se importante e fundamental para a educação, pois contribui para a formação humana, por meio da elaboração, execução e avaliação das ações educativas. Nesse sentido, Russo (2016, p. 195) afirma que “O planejamento educacional em todas as suas modalidades (curricular, de escola, de ensino, etc.) é um ato político-pedagógico que exige a participação do coletivo dos educadores da escola”.

Assim sendo, pode-se dizer, que o ato de planejar é condição básica nas atividades docentes, que requer conhecimento teórico dos conteúdos, reflexão da própria experiência, análise do quadro da realidade dos sujeitos envolvidos no processo e das influências políticas pedagógicas da instituição escolar. Mas, para isso, se faz necessário que o planejamento escolar não seja um ato isolado, mas de toda a comunidade educacional com objetivo de oferecer o melhor para seus alunos.

O ato de planejar é o fio condutor das ações educativas, por isso tornou-se uma importante ferramenta para a organização e realização das atividades docentes em sala de aula, podendo ser inclusive um estimulador de reflexões em relação a temáticas que pode contribuir para a construção do projeto político-pedagógico da escola.

No entanto, o que é observado no cotidiano do espaço escolar é a resistência a respeito do planejamento promovido pelo gestor educacional em relação ao trabalho do docente, pois estes se tornam resistente em participar de momento importante para educação como: refletir a ação educativa e sistematizá-la em planos de curso, projetos de trabalho ou planos de aula. Porém, se faz necessário que o citado planejamento não seja realizado apenas para cumprir tarefa burocrática para não se tornar uma prática alienada, mas sim, que seja uma atividade significativa.

Libâneo (2013) opinava que o planejamento escolar é uma atividade de previsão da ação a ser realizada, que implica em definir necessidades a atender objetivos a atingir dentro das possibilidades, procedimentos e recursos a ser empregados, o tempo de execução e as formas de avaliação. Neste processo, a ação docente deve estar embasada em um planejamento que assegure interação, colaboração e mediação, que contribua na construção do conhecimento por parte dos alunos, que dialogam com o professor e entre seus pares.

Nesse sentido, o processo de formação do docente exige uma profunda reflexão a respeito do planejamento escolar na contemporaneidade, pois lhe permitirá articular os saberes construídos na formação de cada docente, assim como as metas educacionais determinadas pelos gestores, além da superação da fragmentação entre a teoria e a prática (TARDIF, 2012).

Assim sendo, “o planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino”. Isto é, um meio para programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação (LIBÂNEO, 2013, p. 245).

Ação Docente em Foco

Práticas que estimulam o exercício da reflexão para o professor reorganizar as atividades de sala de aula perpassa por registros sobre novos conhecimentos e experiências, no plano de ensino, pela criação e recriação da

prática didática, desde que seja mediada pela consciência crítico-reflexiva, em todo processo do ensino e aprendizagem. Nesse sentido, que Franco (2014), afirma que “A prática docente que produz saberes precisa ser epistemologicamente analisada, e isso se faz pelo seu exercício enquanto práxis, permeada por sustentação teórica, que fundamenta o exercício crítico-reflexivo da prática” (p.89).

Refletir sobre a ação planejada é rever a aproximação ou distanciamento entre as intenções e as realizações presentes no âmbito do agir pedagógico no contexto da sala de aula, constitui em um momento de autocrítica, permitindo ao professor desfazer, refazer e ampliar sua possibilidade de realização, desenvolvendo o movimento dialético na ação pedagógica. Por isso que Russo (2016), afirma que quando o planejamento é encarado como instrumento de controle burocrático, a sua avaliação recai sobre o produto, isto é, no plano como documento, assim, afirma-se que “a riqueza do processo de planejamento está exatamente na oportunidade que ele cria para se proceder a uma revisão de todos os pressupostos e práticas até então adotadas” (p. 195).

Compreender a prática docente é aceitar que elas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacional solicitadas por dada comunidade social, e esta exige decisões, princípios, ideologias, estratégias, ou seja, planejamento, isto é, a ação de planejar indiscutivelmente organiza e sistematiza o trabalho pedagógico, evitando a improvisação, antecipa o futuro prevendo ações a serem desenvolvidas para se conseguir objetivos determinados (FRANCO, 2012).

Nesse sentido, pode-se dizer que, realizar planos e planejamentos educacionais e escolares significam exercer uma atividade engajada, intencional, científica, de caráter político e ideológico e isento de neutralidade. No sentido amplo, é um processo que visa dar respostas a um problema, através do estabelecimento de fins e meios que apontem para a sua superação, buscando atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta os contextos e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e de com quem se planeja (FRANCO, 2012).

Reconhecida pela maioria dos professores que o planejamento é um elemento da prática pedagógica indispensável à construção do conhecimento e cuja finalidade deve ser facilitar e orientar o trabalho dos profissionais da escola e, em especial, do professor em sala de aula. Nessa visão, o citado planejamento, contribui para a gestão de imprevistos e de situações complexas que se apresentam permanentemente no contexto das salas de aula, o qual incluiu tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino (LIBÂNEO, 2013).

Assim sendo, adverte-se que o planejamento não é processo rígido, individual e imutável, mas flexível, coletivo e dinâmico, o qual pode ser revisto a qualquer momento do processo educativo, pois o professor carrega a responsabilidade de coordenar o desenvolvimento de seu trabalho, porém necessita compreender com clareza cada uma de suas fases (planejar, executar, avaliar), para exercer seu ofício de forma mais segura, sem separá-las, como propõe a concepção instrumental/normativa, somente assim, a sua ação estará sempre em foco.

METODOLOGIA

A presente pesquisa de campo, de natureza descritiva, com abordagem qualitativa e quantitativa, caracteriza-se de natureza empírico-analítica, por considerar que ajudará a explorar situações da vida real, como conhecer a conexão estabelecida entre os saberes culturais do carimbó e as impressões pedagógicas de professores do 9º ano de Ensino Fundamental em Marapanim (PA). Ademais, tal técnica possibilitará a descrição da situação do contexto em que será feita a investigação, além de explicar as variáveis causais do tema em estudo.

Vergara (2010), comenta que o estudo em campo investiga um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação de seus componentes, por isso, a opção pela pesquisa quantitativa que se deu em função da mensuração de elementos como: pontos de vista, dados, informações e outros afins que podem ser obtidos por questionários ou por diversas formas de coleta, que envolve as técnicas que se situam sob o domínio da estatística e suas ramificações, segundo (OLIVEIRA, 2001).

Para Gil (2012) a pesquisa descritiva quantitativa tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno e o estabelecimento de relações entre variáveis. Proporcionando novas visões sobre uma realidade já conhecida. A principal característica dessa natureza de pesquisa é a maneira como a coleta dos dados acontecem, pois são evidenciadas as opiniões e atitudes da população estudada, assim como a descoberta de associação entre as variáveis pesquisadas.

De acordo com Triviños (1987) o Estudo de Caso não foi uma classe de pesquisa típica do modelo positivista, tão inclinado à quantificação das informações. Mas é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Esta definição determina suas características que são dadas por duas circunstâncias, principalmente. Uma é a natureza e abrangência da unidade e a outra é que esta pode ser um sujeito.

Atualmente, o Sistema Municipal de Ensino de Marapanim, instituído pela Lei 1.791, de 05 de maio de 2015, direciona o sistema composto por 52 públicas e 2 particulares, 5.780 alunos no ensino infantil e fundamental, com 350 docentes além de um Centro de Atendimento Especializado – CAES que atende alunos da rede com vários serviços especializados, está sob sua jurisdição e a Lei 1612 de 2001 que cria o Conselho Municipal de Educação, a 1791 de 05 de maio de 2015 que dispõem sobre o Sistema Municipal de Educação e finalizando com Lei 1811/15 que institui o Plano Municipal de Educação, o município tem também o ensino médio sob a gestão do sistema estadual, além da Lei Municipal de 12 de dezembro de 2017, nº 1844, que traz em sua redação a “LIBRAS como componente curricular obrigatória no currículo escolar das instituições de ensino que o compõem, prioritariamente através de Projeto Piloto na EMEF Zarah Trindade e obrigatoriamente até 2025 seja expandida a toda rede municipal.

Marapanim conta com 69,7% de alunos na rede municipal oriundos do meio rural. É um município extenso e essa demanda com filhos de trabalhadores rurais, seja na pesca, coleta de frutos, agricultura e extração de mariscos com suas peculiaridades próprias, justificam o percentual. Destaca-se ainda, que 80% desses alunos estudam em turmas multisseriadas, ou seja, turmas com 2 ou mais ano escolar.

Seleção da Amostra

Marconi e Lakatos (2011, p. 108), afirmam que o “universo ou população é o conjunto de seres animados ou inanimados que apresentam pelo menos alguma característica em comum”. Nesse sentido, quando a pesquisa não abrange o universo inteiro, faz-se necessário escolher uma amostra como parte deste universo a ser investigado, sendo uma parcela selecionada do universo. Quanto ao critério de seleção adotado foi levado em consideração os sujeitos que estão mais diretamente envolvidos no ensino e no atendimento ao público, especialmente aqueles com mais tempo nos cargos e com mais experiências nas atividades.

Instrumentos de Coleta de Dados

O instrumento de coleta de dados utilizado foi o questionário com 15 afirmações, sendo que 5 são perguntas fechadas e de opinião, as quais serviram para a formação do perfil do respondente e as demais seguem e baseiam-se na escala de Likert (1971), com os dispositivos de grau de concordância dos sujeitos seguido da seguinte nomenclatura: Discordo (D); Discordo Plenamente (DP); Concordo (C); Concordo Plenamente (CP); Não Concordo nem Discordo (N).

De acordo com Santos (2015) o questionário é um dos procedimentos mais utilizados para obter informações. É uma técnica de custo razoável, apresenta as mesmas questões para todas as pessoas, garante o anonimato e pode conter questões para atender a finalidades específicas de uma pesquisa. Aplicada criteriosamente, esta técnica apresenta elevada confiabilidade.

O procedimento de coleta dos dados da pesquisa de campo aconteceu durante o segundo semestre letivo de 2019, e essa atividade foi desenvolvida no horário das aulas e na própria sala de aula e no espaço da coordenação, no turno matutino e vespertino. As afirmações contidas no questionário abrangeram os seguintes tópicos: perfil dos atores; planejamento pedagógico; prática docente; recursos didáticos; metodologias de ensino; além das atividades

práticas sobre o carimbó. Após a coleta dos dados iniciou-se a etapa do processamento dos mesmos. A análise aconteceu pela técnica da triangulação dentro de um enfoque de natureza crítico-dialética, buscando discutir práticas, refletir trajetórias, discutir estratégias.

Em relação à técnica de amostragem e, considerando os objetivos do trabalho, optou-se pela Amostragem Não-Probabilística, sabendo-se que devido aos procedimentos adotados nesse tipo de amostragem não é possível a utilização de certos tipos de tratamentos estatísticos, nem a generalização dos dados obtidos na amostra para a população.

Assim, os resultados de pesquisa apresentados no decorrer deste trabalho são considerados apenas para a amostra pesquisada. A análise de dados aconteceu de forma qualitativa e quantitativa em que os questionários foram tabulados por meio de gráficos, no sentido de quantificar os resultados de maneira descritiva dos dados analisados, onde se discutiu as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores de 9º ano, refletindo suas trajetórias na docência, além de traçar estratégias para o desenvolvimento da cultura do carimbó na comunidade escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A presente pesquisa é de natureza descritiva, com abordagem qualitativa e quantitativa, caracteriza-se de natureza empírico-analítica, tal técnica possibilitou a descrição da situação do contexto em que foi realizada a investigação, além de explicar as variáveis causais do tema em estudo. A análise realizada ocorreu a partir de dados obtidos por meio de questionários com professores do ensino fundamental de 9º ano em escola pública.

A seleção das questões para o questionário foi baseada na revisão de literatura e nos seguintes objetivos de pesquisa: a) Identificar o perfil dos professores; b) Analisar como o planejamento está articulado aos saberes culturais do carimbo; c) Analisar a ação docente tendo por base o trabalho pedagógico dos saberes culturais do carimbó.

A pesquisa pontou que os professores pesquisados que (50%) estão na faixa etária entre 25 e 30 anos, (25%) na faixa entre 31 e 35 respectivamente, e faixa etária acima de 42 anos, a pesquisa apontou (25%). Tem formação acadêmica como especialista (75%) e (25%) são apenas graduados. Registra-se que um profissional bem formado e com um abrangente acervo cultural, é capaz de garantir a seus alunos uma melhor qualidade de ensino e igualdade, pois ele está apto a propagar seus conhecimentos com igualdade a todos. Em relação ao tempo de docência (50,0%) já exerce a função a mais de 16 anos e (50,0%) está na docência na faixa entre 1 e 5 anos. Assim como, ao referir-se sobre estado civil, 50,0%) declararam ser solteiro e (50,0%) casados.

Para a afirmação, *planejo sempre minhas aulas seguindo as orientações pedagógicas*, dos professores pesquisados, (75,0%) responderam que concordam plenamente e (25,0%) que apenas concordam. Nesse contexto, Santos (2007) comenta que os saberes não são mais exclusividade de quem ensina. A informação está hoje acessível para todos, pois se processa de forma bastante rápida através dos meios eletrônicos, porém, os saberes docentes são provenientes de planejamento, organização, elaboração cognitiva da aula e pela experiência adquirida nas interações professor-aluno. Esses saberes são, também, temporais, isto é, abertos à inclusão de novas experiências, de conhecimentos construídos e adquiridos, a partir de um remodelamento em função das mudanças das práticas.

Sobre a afirmação, *A minha prática pedagógica inclui atividades de arte e cultura* (25,0%) responderam que concordam plenamente e (75,0%) que apenas concordam. A justificativa dos que responderam que apenas concordam é em função de não utilizarem nas atividades desenvolvidas a arte e a cultura do carimbó. Sabe-se que ensinar é uma arte, e é a arte de ser professor, na prática, que este se faz docente pela intuição, criatividade e improviso. Desse modo, o conhecimento dos professores é gerado a partir da sua prática no cotidiano da sala de aula.

Utilizo recursos pedagógicos em sala de aula para melhor aprendizagem dos alunos, esta afirmação recebeu (75,0%) dos que responderam que concordam plenamente e (25,0%) que apenas concordam. Corroborando com os pesquisados que concordaram com a utilização dos recursos pedagógicos é que Carvalho (2010) afirma que os recursos pedagógicos são imprescindíveis para a culminância da prática pedagógica do professor porque abarca a linguagem verbal, não-verbal, formas, cores, sensações com o grande poder de transformar a aula em uma atividade prazerosa e menos rotineira onde se deixa de lado um pouco da recepção de conteúdos decorados e se parte para

a síntese, abstração mediante elementos concretos e o raciocínio lógico. Além de ressaltar que, mediante aos recursos didáticos, é possível que o aluno se torne mais próximo da realidade, que estava distante de sua compreensão.

Para a afirmação, *Utilizo os espaços pedagógicos para concretizar a teoria e a prática da cultura local*, (75,0%) dos pesquisados responderam que concordam plenamente e (25,0%) que apenas concordam. A justificativa dos pesquisados em relação a utilização de espaços pedagógicos é que a educação é uma prática social, e que o processo de ensino-aprendizagem não se dá apenas nos espaços escolares, mas também em espaços físicos diferenciados envolvendo métodos e tempos próprios.

De acordo com Pimenta (2013) a contraposição entre teoria e prática tem se apresentado de várias formas. A teoria se vê a si mesma como tão onipotente em suas relações com a realidade que se concebe como práxis, onde a prática é considerada mera aplicação ou degradação da teoria. A teoria se coloca como autônoma e não reconhece na práxis, possibilidade de enriquecimento de si mesma.

Freire (1997), afirma que a teoria não estabelece à prática; no entanto, ela serve para manter a prática ao alcance de forma a mediar e compreender de maneira crítica o tipo de práxis necessária em um ambiente específico, em um momento particular. Por isso, o exercício da docência, enquanto ação transformadora que se renova tanto na teoria quanto na prática, requer, necessariamente, o desenvolvimento dessa consciência crítica. Neste sentido podemos dizer que o exercício da ação docente requer preparo. “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p.89).

Confronto minhas ações cotidianas com as produções teóricas da cultura local, (75,0%) responderam que concordam e (25,0%) concordam plenamente. Os que concordaram com as produções teóricas da cultura local é corroborado com André (2012), por considerar que o espaço escolar constitui um território rico e fértil, no qual ocorrem as mais diversas manifestações culturais e vivências de valores. Nesse espaço, as culturas se entrecruzam, hibridizam-se, interpenetram-se em contínua interação entre os diferentes.

Diante dessa realidade, é necessário trabalhar conceitos para o convívio plural em sociedade, tais como o respeito mútuo, a liberdade de expressão e manifestação e a solidariedade em relação aos outros. Para que isso aconteça, educadores e educandos precisam sentir-se integrantes e representantes de uma determinada cultura e estar abertos às influências recíprocas, procurando compreendê-las.

Assim sendo, diante da multiplicidade de interpretações e usos do termo cultura, pode-se entendê-la a partir de três concepções fundamentais: Modos de vida, que caracterizam uma coletividade; Obras e práticas da arte, da atividade intelectual e do entretenimento e Fator de desenvolvimento humano (CANDAU, 2013).

Em relação à afirmação, *Desenvolvo com meus alunos atividades teóricas e práticas com ênfase na cultura do carimbó*, (50,0%) dos professores pesquisados responderam que concordam, porém, (50,0%) não concordam e nem discordam da afirmação. Os que responderam “*não concordo nem discordo*”, a justificativa foi que desenvolvem atividades sim, mas não utilizam a cultura do carimbó.

Oliveira e Santos (2007) concordam com os pesquisados que não desenvolvem atividades envolvendo a cultura do carimbó, por uma simples razão, é que, na rede pública de ensino, a cultura amazônica é tratada por alguns professores por meio de narrativas orais efetivadas pelos alunos, já outros educadores destacam temas que possibilitam o debate da cultura como a religiosidade relacionada ao Círio, a alimentação saudável, sem contar com as falas e as representações escritas dos alunos como os desenhos.

De acordo com Cascudo (2012), o carimbó se apresenta como uma manifestação cultural que congrega um conjunto de práticas sociais festivas seculares, assim como religiosas incorporadas no cotidiano da população de alguns municípios do Estado do Pará, através do canto, da música com letras que versam sobre o cotidiano do caboclo e do trabalho do agricultor e pescador do lugar, e principalmente da dança.

Em sala de aula, as minhas tarefas contribuem para a preservação da cultura do carimbó. Para esta afirmação (25,0%) dos pesquisados respondeu que concorda plenamente e (75,0%) que apenas concorda. O fenômeno do carimbó inserido na cultura amazônica não envolve conceitos somente de cultura, mas de linguagem e identidade, que mesmo estando relacionados são completamente distintos. Este se apresenta como uma manifestação cultural que congrega práticas sociais festivas seculares, assim como religiosas incorporadas no cotidiano de populações

em alguns municípios no Estado do Pará (MAUÉS, 2005).

Para a afirmação, *A coordenação pedagógica disponibiliza espaços com ambientes de aprendizagem e de recursos educativos para o desenvolvimento da arte na escola*. Dos pesquisados, (25,0%) responderam que concordam plenamente, (50,0%) que apenas concordam e (25,0%) que não concordam e nem discordam. É notório que atualmente a escola tem fortalecido a missão de tornar-se um lugar de aprendizagem buscando proporcionar aos alunos ferramentas para viver numa sociedade de informação, facultando os meios para construir conhecimentos, atitudes e valores. Nesse contexto, o professor desempenha papel fundamental como dinamizador da utilização dos recursos educativos no trabalho com os alunos, assim como a coordenação pedagógica disponibilizando espaços com ambientes de aprendizagem e de recursos educativos para o desenvolvimento da arte na escola.

Em relação à afirmação, *Os materiais didáticos de arte utilizados na escola são suficientes para atingir os objetivos de conservação da cultura local*. (50,0%) responderam que concordam com a afirmação, (25,0%) que não concordam e nem discordam e (25,0%) que discordam. Definido como instrumento e produto pedagógico, o material didático é utilizado em sala de aula com a finalidade de dar suporte ao professor, assim como para embasar o conteúdo a ser ensinado especificamente como material instrucional, que se elabora com finalidade didática. É fundamental para despertar no aluno o interesse de buscar mais conhecimento e não apenas o livro didático, mas também os paradidáticos, imprescindíveis para a formação (GUEDES e PAULA, 2009).

Aproveito a realidade dos alunos como ferramenta de arte e cultura local na contribuição do ensino-aprendizagem. Para esta afirmação, (50,0%) dos pesquisados responderam que concordam plenamente, (25,0%) que concordam e (25,0%) que não concordam e nem discordam da afirmação. Segundo Morin (2002) a cultura é um fator condicionante que molda o homem enquanto indivíduo, fecundando as identidades individuais e sociais, abrangendo um conjunto de manifestações humanas. Para ele, o homem é, a um só tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Nesse contexto, o papel da escola é, sem dúvida, contribuir para a formação de cidadãos conscientes dessa realidade e que se compreendam em sua identidade própria.

Aproveitar a realidade dos alunos como ferramenta de arte e cultura local na contribuição do ensino-aprendizagem é uma tarefa complexa que exige da escola um currículo que supere programas, conteúdos e métodos monolíticos e fixistas em contraponto com formas mais flexíveis e dialogantes com as culturas. É necessário, para tanto, que a escola elabore e desenvolva um currículo que leve em conta e contemple as diferentes identidades e a diversidade cultural dos alunos.

Para a afirmação, *Incentivo meus alunos a pesquisar sobre a importância social do carimbó para a comunidade em que vive*, (50,0%) dos professores pesquisados responderam que concordam plenamente com a afirmação, (25,0%) concordam e (25,0%) respondeu que não concordam e nem discordam. Assim como, para a questão, *A direção da escola realiza com frequência feira de arte e cultura com apresentações da dança de carimbó*. Para esta afirmação, (25,0%) dos pesquisados responderam que concordam plenamente, (50,0%) concordam, porém, (25,0%) discordam da afirmação.

Em sala de aulas costumo usar letras de músicas do carimbó como método de aprendizagem da leitura. Dos pesquisados, (50,0%) responderam que concordam plenamente, (25,0%) que não concordam e nem discordam e (25,0%) discordam da afirmação. Da mesma forma para a questão, *Conheço projeto sobre o carimbó em escola pública*. O resultado foi de (25,0%) para os que concordaram plenamente, (25,0%) que concordam, porém (50,0%) responderam que discordam da afirmação.

Em relação à afirmação, *Aceitaria trabalhar com projetos de carimbó como arte e cultura regional*. Dos pesquisados, (50,0%) responderam que concordam plenamente, (25,0%) concordam, porém, (25,0%) discordam da afirmação. Para Hall (2003), estudar a cultura regional é estudar os processos e produtos das práticas escolares, isto é, práticas que permitem a transmissão de conhecimentos e a inculcação de condutas circunscritas a um espaço/tempo identificado como escola. Considera-se também, que a cultura regional não se articula em torno do conhecimento, mas da possibilidade de construção de uma instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo sobre saberes culturais do carimbó em relação à pesquisa, ficou evidenciado que este, mesmo sendo considerado como um bem cultural de natureza imaterial e elemento essencial e definidor da identidade paraense, especificamente na cidade Marapanim (PA), não faz parte do Documento Curricular Municipal alinhado ao do Estado do Pará e Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental, atualmente, ao versar sobre o eixo Cultura e Identidade.

Fato registrado tanto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento oficial criado pelo Ministério da Educação (MEC), no qual é definido um conjunto progressivo de aprendizagens que os alunos devem desenvolver durante sua escolaridade, como no Documento Curricular Municipal de Marapanim, alinhado ao do Estado do Pará e Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental. No eixo cultura e identidade, também não consta como proposta curricular os saberes culturais do carimbó, porém, na pesquisa, mesmo os respondentes concordando que em suas práticas desenvolvem com seus alunos atividades teóricas e práticas com ênfase na cultura do carimbó, que usam letras de músicas do carimbó como método de aprendizagem da leitura, no cotidiano escolar, os professores seguem o projeto pedagógico da escola.

O estudo permitiu identificar que a cultura, significa a herança social total da humanidade e que o professor inspirado pelos valores do Documento Curricular de Estudos Amazônicos reescreve diariamente e durante as aulas uma nova prática pedagógica possibilitando outros olhares dos alunos sobre si próprios, seu grupo e a sociedade que vive.

Os dados indicam que a conexão que se estabelece entre os saberes culturais do carimbó e as impressões pedagógicas de professores do 9º ano de Ensino Fundamental, são resultados de planejamento de aulas seguindo as orientações pedagógicas, com respeito ao projeto político pedagógico e principalmente tendo a cultura local como pano de fundo.

Conforme o resultado da pesquisa pode-se considerar que o estudo sobre os saberes culturais e do carimbó tem importante papel no processo de aprendizagem, pois ele permite não só a socialização, mas a discussão de diferentes saberes no ambiente escolar, através do conteúdo cultural podendo inclusive servir de exemplos para diferentes disciplinas do currículo escolar. Acredita-se que o ensino dos saberes culturais tem o poder de integrar os diferentes saberes e levá-los a discussão em sala de aula, porém, para que isso aconteça, faz-se necessário uma melhor capacitação do professor para que ele possa adquirir um novo olhar sobre a cultura na sala de aula principalmente a do carimbó.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **Alegria de ensinar**. São Paulo: Papirus, 2006.

ANDRÉ, J. M. **Multiculturalidade, identidades e mestiçagem**: o diálogo intercultural nas ideias, na política, nas artes e na religião. Lisboa: Ed. Palimage, 2012.

BRANDÃO, H. P.; GUIMARÃES, T. A. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo constructo? **Revista de Administração de Empresas**, v. 41, n. 1, p. 8-15, 2003.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: 3 jun. 2019.

CARVALHO, J. S. Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, n.3, set./dez. 2010.



CASCUDO, L. C. **Dicionário de folclore brasileiro**. Brasília: Instituto Nacional do Livro, 2012.

COSTA, T. L. **Música do Norte**: intelectuais, artistas populares, tradição e modernidade na formação da MPB no Pará (anos 1960 e 1970). Dissertação (Mestrado em História) – UFPA, Belém, 2011.

FERREIRA, N. M. **A comunicação (des) integradora na América Latina**: os contrastes do neoliberalismo. São Paulo: Edicon, 2001.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP-INEP**, v. 97, p. 534-552, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

GÓMEZ, P. A. **Os processos de ensino-aprendizagem**: análise didática das principais teorias da aprendizagem. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GUEDES, P.; PAULA, M. C. **O ensino da escrita**. São Paulo: Parábola, 2009.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LANGRIDGE, D. **Classificação**: abordagem para estudantes de Biblioteconomia. Tradução de Rosali P. Fernandez. Rio de Janeiro: Interciência, 2007. 126 p. Título original: Approach to classification for students of librarianship.

LOUREIRO, J. J. P.; LOUREIRO, V. R. **Inventário cultural e turístico do médio Amazonas paraense**. Belém: Idesp/Secult, 2002.

MAUÉS, R. H. Um aspecto da diversidade cultural do caboclo amazônico: a religião. **Estudos avançados**, São Paulo, v.19, n. 53, p.259-274, 2005.

NÓVOA, A. (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 2002.

PERRENOUD, P. **Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2013.

PIMENTA, S. **Saberes pedagógicos, saberes docentes**. São Paulo: UNESP, 2013.

SACRISTÁN, J. G. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, R. et al. **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, E. N. S. **Metodologia ao alcance de todos**. 2. ed. Brasília: EVG, 2014.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 25. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

SILVA NETO, A. J.; PHILIPPI, A. JR. (Editores). **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação**. Barueri:



Manole, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA, I. **O projeto político pedagógico**. Campinas/SP: Papyrus, 2009.

VYGOTSKY, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 103-119.