

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FRANCIELY CARDOSO DE ALMEIDA

CULTURAS E CURRÍCULOS: ESTUDOS SOBRE UMA ESCOLA MUNICIPAL
DE DIAMANTINA- MG

DIAMANTINA

2018

FRANCIELY CARDOSO DE ALMEIDA

**CULTURAS E CURRÍCULOS: ESTUDOS SOBRE UMA ESCOLA MUNICIPAL
DE DIAMANTINA- MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Regina Célia do Couto

DIAMANTINA

2018

Elaborado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

A447c	<p>Almeida, Franciely Cardoso de Culturas e currículos: estudos sobre uma escola municipal de Diamantina-MG / Franciely Cardoso de Almeida, 2019. 128 p.</p> <p>Orientadora: Regina Célia do Couto</p> <p>Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2019.</p> <p>1. Culturas. 2. Currículo. 3. Práticas escolares. I. Couto, Regina Célia do. II. Título. III. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.</p> <p style="text-align: right;">CDD 372.1</p>
-------	--

Ficha Catalográfica – Serviço de Bibliotecas/UFVJM
Bibliotecária Nádia Santos Barbosa, CRB6 – 3468.

FRANCIELY CARDOSO DE ALMEIDA

**CULTURAS E CURRÍCULOS: ESTUDOS SOBRE UMA ESCOLA
MUNICIPAL DE DIAMANTINA- MG**

Dissertação apresentada ao
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, nível de
MESTRADO como parte dos requisitos
para obtenção do título de MAGISTER
SCIENTIAE EM EDUCAÇÃO

Orientador (a): Prof.^a Dr.^a Regina Celia
Do Couto

Data da aprovação : 01/11/2018


Prof.^a Dr.^a REGINA CELIA DO COUTO - UFVJM


Prof.^a Dr.^a KEILA AUXILIADORA DE CARVALHO - UFVJM


Prof.^a Dr.^a RUBIA LUCIA OLIVEIRA - UFVJM

DIAMANTINA

AGRADECIMENTOS

Sempre que me imaginava escrevendo essa página específica, o meu coração apertava porque sabia que ela seria carregada de emoções e alegria. No final desses dois anos, de muita aprendizagem, muitos estudos, muitas leituras e também de muito choro e muito amadurecimento, queria reservar este espaço para agradecer a todos aqueles que estiveram comigo nesse percurso. Ou mesmo agradecer àqueles que talvez nem saibam, mas contribuíram para que este dia chegasse. Considero chegar até aqui uma VITÓRIA. Estar em uma Universidade Federal, em meio aos Vales do Jequitinhonha, sendo alcançada pelas políticas públicas de um governo que abriu as portas da universidade para tantos jovens ou adultos que, assim como eu, sonhavam em fazer um curso superior. Hoje estou aqui, defendendo minha dissertação, obtendo meu título de mestre. A minha vitória chegou! A nossa vitória chegou!

A Deus, por ter trilhado esse lindo caminho no qual percorri, e por ter me feito chegar a lugares que eu nem imaginava. Por ter me dando forças e a inteligência necessária para estar aqui. Por ter feito brotar em meu coração tantos sonhos e não deixar que eu desistisse deles. Por todas as vezes que perdi a direção, e veio ao meu encontro me fazendo enxergar além dos meus medos, das minhas barreiras, das minhas inseguranças. Cada agradecimento dessa página, devo agradecer primeiramente a Deus, por ter colocado cada uma dessas pessoas e momentos na minha trajetória.

Aos meus Pais, José de Almeida e Maria Edna, toda a gratidão possível por serem os meus alicerces. Por tanto incentivo e tanto amor. É por vocês que estou aqui hoje, graças a toda dedicação e esforço de vocês. Pela minha educação, pela minha criação, por todos os “não”, por todos os “sim”, por todo o coração aberto de vocês. Todo agradecimento perante ao que fizeram por mim. Nem todas as palavras mais lindas poderiam expressar minha felicidade e gratidão. Eu só posso dizer que AMO MUITO VOCÊS. E essa vitória é nossa!

À professora Regina, agradeço por ter acreditado em mim e que eu seria capaz. Por me incentivar sempre, por confiar no meu trabalho e na minha capacidade. Obrigada por toda orientação, que quase sempre eu saía aos suspiros e cheia de

inseguranças, mas também com vontade de fazer o melhor, por ver sua dedicação no meu trabalho. Seu envolvimento sempre me impulsionava a estudar mais e a aprender. Sempre carinhosa e atenciosa comigo, guardo com muito carinho na memória todas as disciplinas suas que fiz, em especial a de cultura, currículo e conhecimento, lugar de onde nasceu essa nossa pesquisa. Gostaria de dizer o quanto te admiro como professora, pesquisadora e mulher. Um exemplo profissional para mim. Muito obrigada.

Não poderia deixar de agradecer à pessoa que me mandou o edital de seleção desse mestrado, que me ajudou a escrever o projeto e que, sem ela, dificilmente eu estaria aqui hoje. Agradeço ao Kelton, por ter me acompanhado tão de perto nesse processo. Por ter ficado comigo em todos os momentos, me apoiando, me cobrando, me incentivando. Obrigada por ter me segurado quando achei que tudo ia desmoronar e eu quis desistir. Por ter-me dado colo, carinho e as palavras certas no momento em que eu precisava, sejam elas para chamar minha atenção ou para dizer que eu poderia ir além. Agradeço pela compreensão nos momentos que me desequilibrei e por sempre conseguir tirar de mim o meu melhor sorriso. Gratidão! Essa vitória é sua também.

A todos os meus amigos do GOU, por serem minha família aqui em Diamantina, por terem me acolhido logo que cheguei na cidade e por me proporcionarem momentos únicos. Aprendi muito com vocês sobre a fé, sobre a vida, sobre ser profissional, sobre o valor da verdadeira amizade, sobre o doar-se ao irmão. Agradeço por todas as orações que destinaram a mim e por terem compreendido minha ausência nesse final de percurso. Aos meus Anjos de Resgate, obrigada por terem sido um pedacinho do céu aqui na terra para mim. Me arrisco aqui a citar alguns nomes, e desde já peço desculpas se esquecer de alguém: Isabela, Zaira, Camila, Idener, Josi, Sabrina, Cassiano, Samuel, Eduardo, Mateus, Ane, Janaína, Luan, Márcio, ufa, tanto nomes, tantas histórias, juntos. Muito obrigada por fazerem parte da minha vida.

Falando em verdadeiras amizades, à duas pessoas quero dedicar um parágrafo especial nestes agradecimentos. Talvez elas nem saibam, mas foram de tamanha importância no meu crescimento pessoal e profissional que dedico meus agradecimentos a elas também. Primeiro à Grasi, minha companheira de mestrado, minha dupla nos trabalhos e minha amiga de todas as horas. Obrigado por ter estado comigo em todos esses momentos, ter me ajudado e me acompanhado nesse processo. Ter sua amizade foi

uma das maiores conquistas alcançadas desse mestrado. Agradeço também à Vanessa, que desde 2013, tem sido um anjo de Deus na minha vida. Obrigada pelas orações, pelos conselhos e partilhas. Por me ajudar a crescer e incentivar meus sonhos. Nossa vitória chegou! Outras ainda melhores estão por vim.

Agradeço a todos os meus professores da graduação e do mestrado por todo conhecimento partilhado, que me ajudaram a construir a profissional que quero ser. A todos meus colegas de curso, nos nomes de Gabi e Valber que sempre foram meus exemplos de bons alunos e de dedicação. Obrigada pela linda amizade que construímos. De maneira muito especial, agradeço a professora Elizabeth Seabra, minha primeira orientadora e quem despertou o gosto pela pesquisa, lá no Pibid-História.

Agradeço à Escola Municipal Jalira Lucheshi de Miranda em nome de toda sua equipe por terem me recebido tão bem e tão atenciosamente. Pela disposição em me auxiliar na coleta de dados, em retirar as dúvidas e em tudo que eu precisava. Agradeço às professoras que nos concederam entrevistas pela disposição e atenção à minha pesquisa e às minhas perguntas.

À toda a UFVJM, em nome de todos seus funcionários, professores, técnicos-administrativos, terceirizados, enfim, a todos que compõem essa universidade que me formou. A PRPPG pela concessão da bolsa de estudos. Pelo PPGEd em toda sua constituição.

Por fim, ainda agradeço aos projetos que participei na graduação, que ajudaram a formar o que sou hoje. Encontros literários, Pibid Ler e Ser, Coral Cênico e Pibid-História. A todos que de maneira direta ou indireta fazem parte dessa vitória. Um sorriso, um gesto, um abraço, uma palavra, foi relevante para meu crescimento. Gratidão!

“A liberdade, Sancho, é um dos mais preciosos dons que os homens receberam dos céus. Com ela não podem igualar-se os tesouros que a terra encerra nem que o mar cobre; pela liberdade, assim como pela honra, se pode e deve aventurar a vida, e, pelo contrário, o cativo é o maior mal que pôde vir aos homens.” **Dom Quixote, Parte 2, Capítulo 58.**

RESUMO

Nessa dissertação apresentamos os dados de uma pesquisa desenvolvida na Escola Municipal Jalira Lucchesi de Miranda de Diamantina-MG, no Ensino Fundamental I. A questão que direcionou esta investigação relaciona-se aos currículos e às culturas presentes no contexto escolar, buscando entender como são trabalhadas as diferentes culturas no currículo. Nesse sentido, conhecer quais culturas são ensinadas na escola, nos permitiu entender certos aspectos da dimensão curricular da instituição, tais como: o que os professores entendem por cultura, como eles a interpretam nas suas práticas e como as culturas locais, populares, infanto-juvenis são trabalhadas no currículo. Os procedimentos metodológicos utilizados nesta investigação foram análise bibliográfica, análise documental e entrevistas semiestruturadas. A análise documental se deu por meio do estudo das matrizes curriculares da escola campo da investigação, tendo a análise de conteúdo (BARDIN, 2010), como procedimento investigação. Sobre as matrizes percebemos que elas estão repletas de culturas, sendo significadas ao logo do ano letivo em alguns de seus conteúdos. Também realizamos entrevistas semiestruturadas com professoras do ensino fundamental I. Os dados demonstraram o entendimento das professoras a respeito de currículo oficial e prescrito, bem como nos permitiu identificar as diferentes culturas presentes no currículo. Um currículo não se limita apenas nas intenções prescritas em uma matriz curricular, embora sejam de singular importância. Nossos dados apontam aspectos relevantes para pensar a dimensão escolar, tais como: a prática cultural da escola por meio dos calendários; o fato dos alunos experimentarem um currículo turístico e o modo como as culturas são folclorizadas nos conteúdos ensinados da escola. O estudo promoveu reflexões referentes ao currículo e suas conexões com as diferentes culturas presentes nesta escola. Estabeleceu conexões entre temáticas sobre diferença, identidade, multiculturalismo e pertencimento, bem como, permitiu questionamentos sobre o processo de formação de professores e possibilidades de repensarmos o currículo na busca de uma educação que seja mais plural.

Palavras-chave: Culturas; Currículo; Práticas Escolares.

ABSTRACT

In this dissertation we present the data of a research developed in Elementary School I in the Municipal School Jalira Lucchesi de Miranda in Diamantina-MG. The question that directed this research relates to the curriculum and the cultures present in the school context, trying to understand how the different cultures are worked in the curriculum. In this sense, knowing which cultures are taught at school has allowed us to understand several aspects of the curricular dimension of the institution, such as: what teachers understand by culture, how they interpret it in their practices, and how the local culture, popular culture are worked in the curriculum. The methodological procedures used in this investigation were bibliographic analysis, documentary analysis and semi-structured interviews. The documentary analysis was made through the study of the curricular matrices of the school field of research, having the content analysis (BARDIN, 2010) as investigation procedure. About the matrices analyzed we see that they are full of cultures, being worked throughout in the school year in some of its contents. We also conducted semi-structured interviews with primary school teachers. The data demonstrated the teachers' understanding about the official and prescribed curriculum and allowed us to identify the different cultures present in the schedule. A curriculum is not limited only to the intentions prescribed in a curriculum matrix, although they are of singular importance. Our data point to relevant aspects to think about the school dimension, such as: the cultural practice of the school through calendars; the fact of the students experience a tourism curriculum and the way cultures are folklorized in the taught content of the school. The study promoted reflections regarding the curriculum and its connections with the different cultures present in this school. It established connections between the themes of difference, identity, multiculturalism and belonging, as well as allowed questions about the process of teacher formation and possibilities to rethink the curriculum in the search for an education that is more plural.

Keywords: Culture; Curriculum; School Practice.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- Esquema da análise de conteúdo realizada nas matrizes curriculares.....34

LISTA DE TABELAS

TABELA 1- Cultura nas matrizes curriculares.....	38
TABELA 2- Matriz curricular de artes.....	48
TABELA 3 – Categoria de análise das entrevistas.....	64

LISTA DE SIGLAS

BNCC- Base Nacional Curricular Comum

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBC- Currículo Básico Comum

CIDAN- Centro de Informação e Documentação do Artista Negro

CRAS- Centro de Referência de Ação Social

FUMBEM- Fundação Municipal Do Bem Estar Do Menor

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação

PIBID- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPP- Projeto Político Pedagógico

SEE- Superintendência Regional de Ensino

SEPPIR- Secretaria de políticas de promoção da igualdade racial

UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFVJM- Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

UNIPAC- Universidade Presidente Antônio Carlos

LISTA DE DOCUMENTOS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 CAPÍTULO I - PERCURSO TEÓRICO: CURRÍCULOS, CULTURAS E IDENTIDADES	19
2.1 Cultura	19
2.2 Currículo	21
2.3 Currículo e Cultura	25
2.4 Cultura, currículos e identidades: aproximações	28
3 CAPÍTULO II - A CULTURA COMO CURRÍCULO, O CURRÍCULO COMO CULTURA.....	32
3.1 Matrizes Curriculares do Ensino Fundamental I	35
3.2 Culturas nas matrizes curriculares: Quais? Como?	37
3.3 Culturas Populares, Locais e Infanto-Juvenis: o que nos revelam as matrizes	46
3.3.1 Cultura Popular.....	47
3.3.2 Cultura Local	50
3.3.3 Culturas Infanto-Juvenis.....	53
3.4 Possibilidades de trabalho com as diferentes culturas em sala de aula	57
4 CAPÍTULO III - CURRÍCULO E PRÁTICAS CULTURAIS.....	61
4.1 Os sujeitos da pesquisa	62
4.2 O trabalho com as entrevistas	63
4.3 Percepções de cultura das professoras	65
4.3.1 Cultura e realidade do aluno.....	65
4.3.2 Cultura como costume e cultura como conhecimento.....	70
4.4 Trabalho com as culturas na escola: Quais culturas são trabalhadas? Como as culturas são trabalhadas?	72
4.4.1 Cultura como folclore, folclore como cultura popular	72
4.4.2 Culturas locais: Culturas de quem? Culturas para quem?	74
4.4.3 Culturas infanto-juvenis na realidade social dos alunos.....	79
4.5 Culturas tecidas ao longo do ano letivo	81

4.5.1 Datas comemorativas.....	82
4.5.2 Projetos culturais da escola.....	83
4.6 Currículo na prática pedagógica	87
4.6.1 Currículo: uma visão das professoras	88
4.6.2 Currículo Turístico.....	91
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS	100
ANEXOS	104

1 INTRODUÇÃO

O interesse por pesquisar as questões referentes às diferentes culturas trabalhadas nos currículos das escolas de Diamantina-MG surge posterior a participação no Projeto de Iniciação à Docência (PIBID) História da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. O PIBID é um Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

O PIBID de História da UFVJM, no ano de 2014, iniciou uma parceria com a escola Jerônimo Pontello, na cidade de Couto de Magalhães de Minas-MG. Como bolsista do PIBID, participei de várias atividades desenvolvidas nesta escola, tais como o dia da “Consciência negra e a Festa do Rosário”. Estabelecemos relações entre as culturas negras expressas através das manifestações da própria comunidade e o sentimento de pertencimento dos estudantes à estas tradições culturais locais. No entanto o tema da Festa do Rosário foi a atividade que mais nos fez pensar sobre culturas, tradições e as relações destas com os currículos das escolas, pois a presença desta festa é algo relevante para os estudantes nesta cidade. Esse trabalho proporcionou aos estudantes o reconhecimento daquela Festa da sua comunidade, bem como sua valorização. Possibilitou a esses alunos aproximar do ambiente escolar uma manifestação cultural deles, que os representava enquanto sujeitos daquela comunidade.

Com este trabalho pudemos perceber o envolvimento dos estudantes com as atividades referentes à sua realidade, à sua história, às culturas religiosas. Com isso surgiram questionamentos e inquietações referentes à presença desses conteúdos culturais nos currículos das escolas. Questionamo-nos se haviam espaço nos currículos prescritos, para que houvesse trabalhos semelhantes àquele realizado pelo PIBID-História em sala de aula. Ao observar que os estudantes se reconheciam naquela atividade cultural que era apresentada a eles na escola, indagamos se a escola aproveitava das culturas locais, populares e infanto-juvenis para desenvolver os conteúdos com os alunos.

Direcionando a nossa questão para a realidade da universidade e cursando Pedagogia voltamos as nossas indagações para o contexto de Diamantina, patrimônio cultural da humanidade desde 1999, reconhecida pela sua beleza natural e seus famosos conjuntos arquitetônicos, como os casarios e as igrejas de estilo colonial. Podemos notar que há forte presença de práticas culturais que são admiradas por turistas que passam por essa cidade. Como exemplo, citamos a feira cultural e comercial que acontecem todos os sábados no

Mercado Velho¹. Além de produtos alimentícios como verduras e especiarias, pratos de culinária típica da cidade são apreciados pelos visitantes. Encontra-se também nessa feira, as mais variadas formas de artesanato com crochê, cristais, sempre-vivas² entre outros trabalhos.

O café no Beco, evento que acontece todo domingo de manhã, no Beco da Tecla, centro histórico, é ponto de encontro de músicos seresteiros que acompanhados de instrumentos alegram todos os que vão até lá. As quitandeiras vendem suas quitandas³ e no local é servido aos visitantes o chá e o café. Tudo isso acontece a céu aberto, livre para todos que se aproximarem.

Destacamos que Diamantina possui predominantemente festas religiosas, considerando que esta é sede de uma Arquidiocese. Nesse sentido, podemos notar que o dia 13 de junho, dia de Santo Antônio, padroeiro da cidade é marcado no calendário das escolas como feriado escolar. Outras festividades de cunho religioso católico têm destaque na cidade como a Folia de Reis, a Festa do Rosário, a Festa do Divino Espírito Santo e Nossa Senhora Aparecida, dentre outros. É preciso explicar que nossa ideia central não é de que as escolas, através dos currículos, reproduzam unicamente esses aspectos da cultura local, mas saber qual espaço essas práticas culturais, mas especificamente as locais, populares e infanto-juvenis têm nos currículos escolares da educação básica. Além disso, buscamos entender o que os professores das escolas públicas entendem por cultura e se esse entendimento interfere nas suas práticas curriculares.

Acreditamos que o profissional da educação inicia sua formação e sua identidade docente desde sua graduação. A inserção em um projeto de iniciação à docência, proporcionou vivenciar experiências do ambiente de sala de aula e do “chão da escola”, que nos permitiram indagar questões relacionadas ao currículo. Com essa experiência, relacionada com um projeto de manifestações culturais na escola, possibilitou questionar além do currículo oficial

1 O local pertenceu originalmente ao tenente Joaquim Cassimiro Lages que, em 1835, edificou um prédio para sua moradia e, ao lado, um rancho destinado ao comércio de tropeiros. Informação retirada do site <http://diamantina.mg.gov.br>.

²As plantas conhecidas como sempre-vivas são assim chamadas porque após a colheita seus escapos (caule) e inflorescências (conjunto de flores pequenas) mantêm a aparência viva por anos e até décadas, o que as tornam únicas, com alto valor comercial. No município de Diamantina, a sempre-viva, planta característica do cerrado, é aproveitada para a produção de artesanato por intermédio de um projeto solidário de geração de renda, que também ajuda a preservar algumas espécies da planta que estavam ameaçadas de extinção por conta da exploração predatória. O trabalho é desenvolvido pela Associação de Artesãos Sempre Viva, do distrito de Galheiros, que é composto, na grande maioria por mulheres – elas representam 20 dos 29 associados. Essas informações foram retiradas dos sites <http://semprevivasufvjmlab4.blogspot.com.br/p/biologia-e-manejo.html> e <http://www.em.com.br>

³ Na tradição mineira quitanda são todas as iguarias que são servidas com café. No caso do Café do Beco é servido pão de queijo, biscoito de goma, broa de fubá, bolos, sequilhos dentre outros.

e prescrito, as práticas escolares em relação aos currículos, como as diferentes culturas eram abordadas no currículo e se haviam espaço para que os professores elaborassem trabalhos com as culturas que eram próximas aos alunos. Com base nas experiências que o PIBID- história proporcionou no “chão de escola” e com as bases teóricas que foram garantidas na graduação, podemos refletir de que maneiras as culturas são significadas no currículo.

Avançando um pouco mais começamos a questionar o que as culturas têm a ver com currículos escolares? Ana Canen e Antônio F. Moreira (2007, p.28) nos ensinam que “o currículo representa assim um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem para a construção de identidades sociais e culturais”, ou seja, o currículo está intimamente vinculado à construção das identidades nos estudantes. Por isso, a importância de o currículo envolver os estudos sobre as culturas e, sobretudo, permitir que diferentes formas culturais sejam valorizadas.

Considerando a influência que o currículo possui na formação identitária dos estudantes e seu poder de produzir e reproduzir cultura (Canen e Moreira, 2007), consideramos importante colocar em discussão as culturas presentes nos currículos escolares. Com base nessas constatações, questionamos: os currículos das escolas valorizam as culturas que circundam os espaços escolares? Através dos currículos quais e como as culturas são interpretadas pelos professores?

Com isso nossas inquietações se concretizaram em entender quais as culturas são trabalhadas nos currículos formais em sala de aula e como são interpretadas no cotidiano das práticas pedagógicas. Para compreender como as culturas estavam presentes no currículo, nossos questionamentos se direcionaram tanto para o currículo prescrito das escolas, quanto o vivenciado pelos professores na sala de aula. Para que pudéssemos dimensionar as culturas trabalhadas em sala, precisávamos entender também o entendimento de cultura dos professores.

Nesse sentido, a pesquisa tem como objetivo investigar como as diferentes culturas são trabalhadas nos currículos do ensino fundamental I de uma escola municipal de Diamantina-MG. Os objetivos específicos são assim expressos: verificar o que os professores do ensino fundamental I entendem por cultura; investigar quais as culturas são trabalhadas nos currículos; averiguar como as culturas são trabalhadas ao longo do ano letivo; conhecer qual espaço as diferentes culturas, propriamente locais, populares, infanto-juvenis, ocupam nos currículos escolares da educação básica.

Esta é uma investigação de natureza predominantemente qualitativa, pois por este caminho teremos a oportunidade de descrever e analisar os dados coletados com mais

efetividade. Para análise dos resultados, será utilizado o método de análise de conteúdo por considerar uma técnica condizente para esse tipo de pesquisa.

A fim de contemplar nossos objetivos e identificar quais as culturas são trabalhadas nos currículos prescritos e vividos em sala de aula. Adotamos os seguintes procedimentos metodológicos: análise bibliográfica, análise documental e entrevistas semiestruturadas. Na análise bibliográfica recorremos a alguns estudiosos das temáticas centrais da nossa pesquisa: cultura, currículo e identidade. Com base nessa investigação conseguimos traçar um caminho teórico sobre esses temas, como forma de alcançar os nossos objetivos e embasar a análise dos resultados da nossa pesquisa.

Para análise documental, elencamos como objeto do nosso estudo, as matrizes curriculares do ensino fundamental I. As matrizes são oriundas do Currículo Básico Comum (CBC) que é um documento destinado a todo Estado de Minas Gerais, para direcionar as práticas e os conteúdos a serem trabalhados em cada série. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com duas professoras do ensino fundamental I, sendo do 1º ano e 5º ano. Com base nas entrevistas conseguimos identificar as práticas culturais presentes na escola, para além do currículo oficial das matrizes. Com base nesse caminho, conseguimos contemplar os objetivos da nossa pesquisa e responder as nossas inquietações.

A dissertação está estruturada da seguinte forma: no capítulo 1, “Percurso teórico: Culturas, Currículos e Identidades”, realizamos uma discussão teórica acerca dos temas cultura, currículo e identidade, que embasam a nossa pesquisa. Nele apresentamos e discutimos estes conceitos relacionando-os às práticas pedagógicas escolares. Correlacionamos cultura e currículo com os processos de identificação, com isso nós justificamos a relevância desse estudo para o campo escolar. Os capítulos posteriores foram dedicados à análise dos dados da realização da pesquisa.

No capítulo 2, “A cultura como Currículo, o Currículo como Cultura”, apresentamos os dados obtidos com base na análise documental das matrizes curriculares do ensino fundamental I da escola pesquisada. Nosso objetivo foi identificar e compreender a presença da dimensão cultural nos conteúdos programáticos dispostos na matriz curricular – o currículo prescrito – da escola em estudo. Destacamos nesse capítulo os conteúdos que apresentam trabalhos referentes às culturas e também quais dimensões culturais são expressas nesse currículo. Finalizamos o capítulo com possibilidades de intervenção no currículo expresso nas matrizes para o trabalho com as diferentes culturas.

No capítulo 3, Currículo e Práticas Culturais, o nosso objetivo foi realizar a análise das entrevistas obtidas com as professoras do ensino fundamental I da escola. Com base nisso,

apresentamos como são trabalhadas as questões culturais na escola a partir da perspectiva das professoras. Acreditamos assim, termos a oportunidade de compreender como se dá o currículo vivido na escola. Nesse capítulo, socializamos as percepções das professoras sobre culturas e currículos, como acontecem as práticas culturais e pedagógicas na escola e como as professoras interferem no currículo prescrito da sala de aula. Feito isso, partimos para nossas considerações finais e reflexões acerca do tema proposto por essa dissertação.

A seguir, iniciamos nosso trabalho com nossos pressupostos teóricos, com o intuito de direcionar nossa investigação e nossos conhecimentos.

2 CAPÍTULO I - PERCURSO TEÓRICO: CURRÍCULOS, CULTURAS E IDENTIDADES

Nesse primeiro capítulo iremos realizar uma discussão teórica, onde Marconi e Lakatos (2008) elucidam que toda pesquisa precisa incluir os pressupostos teóricos no qual será fundamentada a sua interpretação. Segundo estes autores, “a procura de fontes bibliográficas, torna-se imprescindível para a não duplicação de esforços, não “descoberta” de ideias já expressas, a não inclusão de lugares comuns, no trabalho” (MARCONI; LAKATOS, 2008, p. 227). É uma etapa indispensável para realização do trabalho, por se tratar da base dos estudos que serão repercutidos durante toda a pesquisa.

A revisão bibliográfica deste trabalho conta com os seguintes estudiosos da área: Stuart Hall (2013; 1997), Henry Giroux (2011), Roger Simon (2011), Ana Canen (2004), Antônio Flávio Barbosa Moreira (2001), Alice Cassimiro Lopes (2011; 2007), Elizabeth Macedo (2011), Tomas Tadeu da Silva (1995), José Gimeno Sacristán (2000), Jurjo Santomé (1998) e outros, à medida que foram necessários, de forma auxiliar no trabalho. Essa bibliografia condiz com as investigações prévias que realizamos para estruturação do projeto, cujas temáticas estão relacionadas com as culturas nos currículos.

Assim, discutiremos a respeito de cultura, currículo, e a relação existente entre essas temáticas. O objetivo é apresentar o pensamento de alguns dos teóricos dessas áreas, buscando traçar um caminho teórico sobre esses temas, como forma de contemplar os nossos objetivos e embasar a análise dos resultados da nossa pesquisa. Trataremos nesse primeiro item, do conceito de cultura e as suas implicações na sociedade, bem como na escola.

2.1 Cultura

Definir o conceito cultura é uma tarefa árdua, uma vez que o termo é polissêmico e complexo. Stuart Hall (2003), aborda duas diferentes maneiras de conceituar o termo cultura. A primeira relaciona-se à cultura com um conjunto de definições que dão sentido à sociedade e refletem as suas experiências comuns. A segunda traz o conceito de cultura interligado às práticas sociais. É nesse ponto que Hall (2003), se apoia na discussão na qual a cultura está relacionada às relações ativas entre elementos e práticas sociais normalmente isoladas. Com isso, o termo cultura fica definido como o “estudo das relações entre os elementos em um modo de vida global” (HALL, 2003, p.136). Muito além das práticas sociais, dos costumes e das crenças, ela abrange o inter-relacionamento entre as práticas sociais em um âmbito global.

“A cultura é um padrão de organização” diz Hall (2003, p.136), no qual se encontram a complexidade desses relacionamentos e começa-se a descoberta de padrões específicos existentes em cada organização.

Canen e Moreira (2007) descrevem como o significado do termo cultura modificou-se ao longo do tempo. O mais antigo desses significados refere-se ao cultivo da terra, de onde surgem as palavras “floricultura”, “agricultura” dentre outros. O mais recente deles se refere a significados que são compartilhados, visão oriunda da antropologia. Essa “concepção ressalta a dimensão simbólica sobre o que a cultura faz, em vez de acentuar o que a cultura é” (CANEN, MOREIRA, 2007, p.27). Entende-se assim a cultura como prática social, no qual seus significados são atribuídos por meio da linguagem. Dito de outra forma, “a palavra cultura implica, portanto, o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo” como afirmam Canen e Moreira (2007, p. 27).

Alice Cassimiro Lopes (2007, p.40) expõe que “a cultura é sempre plural e multifacetada, constituída pelas diferentes formas segundo as quais a realidade é interpretada e pelas diferentes realidades constituídas nessa interpretação”. Neste sentido percebemos a escola como um ambiente capaz de receber as mais variadas formas culturais e a partir dessa acepção direcionamos nossa interlocução com e sobre as culturas manifestas no currículo escolar. Canen e Moreira (2007), nos ensinam que um grupo que compartilha uma cultura, partilha também um conjunto de significados, que são construídos, ensinados e apreendidos pela linguagem.

Alfredo Veiga-Neto (2004), ressalta que é preciso entender cultura como qualquer lugar social, não apenas como espaço de lutas pela sobreposição de significados e modos de vida. Mas é um lugar onde as subjetividades são formadas e acontecem os processos de regulação social. Ele ainda chama a atenção sobre o termo culturas, que produz um efeito não hierarquizante na palavra. Ao considerarmos que existem “culturas” estamos considerando a existência de uma multiplicidade delas e não a ideia de uma cultura única e legítima. Quando se fala em “culturas”, abre-se espaço para todas as significações culturais. “Uma concepção da cultura no plural significa a possibilidade de uma pluralidade de culturas, diversos sistemas de referência e de significados heterogêneos entre si” (MARTINEZ, 2002, p.127).

Hall (1997) explicita que toda ação social é cultural, e todas as práticas sociais expressam algum significado. Mediante isso, entendemos que a cultura não é uma instância superior às demais dimensões sociais, como a política e a econômica, mas que ela perpassa toda e qualquer prática social (GODOY, SANTOS, 2014). Barbosa e Candau (2003) elucidam que a cultura perpassa também o ambiente escolar com os seus currículos, assim percebemos

a ação que a cultura possui em cada recanto da vida contemporânea, possuindo o poder de modificar e configurar o cotidiano da sociedade.

O conhecimento escolar, como todo e qualquer conhecimento, está relacionado com as noções de cultura. Sendo a cultura de grande influência constitutiva da sociedade, entende-se, assim, o quanto a escola produz e reproduz da própria sociedade em que está inserida (PACHECO, 2004).

Martinez (2002), parte do pressuposto que as culturas se desenvolvem socialmente e historicamente de maneira desigual. Nesse sentido, ela ressalta que a escola deveria valorizar as diferentes culturas, como estratégia para composição da cidadania. Promover no espaço escolar momentos nos quais as manifestações culturais ganhassem espaço, de maneira a criar nos estudantes uma ideia da cultura do outro e valorização de sua própria cultura. Acreditando na cultura como uma prática social, é imprescindível pensar nas relações culturais dentro do ambiente escolar. Pensar em como e quais as culturas que circundam a escola, e como elas têm influência sobre os sujeitos escolares. Entendemos que os alunos reagem às culturas trabalhadas na escola, assim como a escola reage às manifestações culturais dos alunos. Essa relação pode influenciar na identidade cultural dos estudantes por meio do currículo, como veremos mais adiante nesse capítulo. Nesse sentido, na próxima seção iremos tratar do currículo, uma vez que ele que rege as práticas escolares, é preciso entender seus mecanismos, o seu funcionamento e sua relação com a cultura.

2.2 Currículo

A escola há muito tempo vem sendo legitimada como lugar de ensino, e as questões em torno do que ensinar e como ensinar se tornaram cada vez mais centrais. Esta temática encontra-se assim interligada às discussões do campo do currículo, como aponta Macedo (2012). A escola, por meio do currículo é um ambiente onde os conhecimentos sociais são selecionados, distribuídos, e assim, ensinados e apreendidos (SACRISTÁN, 2000). Nesse sentido, como afirma Macedo (2012, p. 722), “o modo como acontecem as relações de poder no interior da sociedade influenciam as decisões curriculares e são por elas influenciadas”. A escola então, por meio do currículo, tem o poder de produzir e reproduzir os aspectos da sociedade em que está inserida. Como afirma Martinez, (2002, p. 121), “ele [o currículo] é produzido a partir de conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos presentes numa sociedade”.

O currículo comumente se caracteriza pela ideia de organização de experiências e situações de aprendizagem realizada pelos docentes, grade curricular, carga horária, plano de ensino dos professores entre outras definições (LOPES, MACEDO, 2011). Mas há muitas outras questões que estão imbricadas na teorização sobre o currículo.

O currículo em sentido mais amplo contribui para pensarmos nos percursos e interesses sociais que subjazem as práticas em sala de aula. Como ensina Sacristán (2000), as práticas que se referem ao currículo, fazem parte de uma realidade prévia, já estabelecida através de comportamentos políticos, administrativos, econômicos entre outras organizações que influenciam as teorias sobre o currículo. O currículo configurado por meio das práticas nunca é neutro. Há interesses, conflitos que se cruzam e estão vinculados às ideias hegemônicas e contra-hegemônicas, ao poder, às ideologias. O currículo é território de resistências. Para Moreira e Silva (2000, p. 28), “o currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”.

O currículo é também marcado por diversas impressões, que formulam seu conceito, dentro do âmbito educacional. Sacristán (2000), em leitura de Shubert (1986, p.26), aponta algumas dessas principais impressões. Uma delas é do currículo como um conjunto de conhecimentos a serem superadas pelo aluno no final de um ciclo. O currículo como o programa de atividades planejadas e sequenciadas que são apresentadas em um manual ou guia do professor. Ou ainda, o currículo como concretização do plano reprodutor da escola de uma determinada sociedade. No ensino superior, o currículo é tido como habilidades a serem dominadas e aprimoradas pelos estudantes.

Por meio de um exame histórico da literatura americana, Sacristán (2000), por meio de leitura de Rule (1973), traz alguns significados do tema currículo em dois grupos. O primeiro pensa o currículo como uma experiência, sejam aquelas dos alunos na escola, sejam aquelas de responsabilidade da escola promover. Esta última pode ser proporcionada conscientemente e intencionalmente ou advindas de atividades planejadas, com ideais, executadas ou oferecidas a fim de obter alguma mudança ou alcançar certos objetivos. Em outra concepção, o currículo é descrito como definição dos conteúdos da educação, com as propostas, a especificação dos objetivos, os conteúdos e as atividades, posterior a soma da aprendizagem e resultados.

Assim, são demonstradas as diversas maneiras em que o currículo vem sendo identificado e significado nas práticas escolares. A necessidade, no entanto, é de perceber a intencionalidade que o currículo carrega e como isto influencia as práticas cotidianas em sala

de aula. Além do mais, refletir como isto pode acarretar na formação identitária dos estudantes.

Sacristán (2000, pp. 15-16), destaca que o currículo “é uma prática, expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica [...] que comumente chamamos de ensino”.

Sacristán (2000) elucida que o currículo vai muito além de ser um objeto estático, como um modelo já estabelecido para pensar as práticas escolares e as aprendizagens que são necessárias na sala de aula. Como um material prescrito aos professores de como e o que devem ensinar. Mas o currículo perpassa o caráter de práxis, onde teoria e a prática se complementam no dia a dia. “É uma prática que se expressa em comportamentos diversos”, afirma Sacristán (2000, p.16). A prática curricular é exercida por diferentes agentes sociais, que praticam o currículo dentro de suas possibilidades. Os alunos que estão submetidos ao currículo, porém, podem reagir nele, e os professores o modificam de acordo com a realidade e a necessidade.

Sacristán (2000), ainda destaca que desenvolver a ideia de currículo como prática, possui a indução de poder ordenar em torno deste discurso, as funções que cumpre e o modo como elas realizam. Dito de outra forma, essa ideia nos permite pensar no currículo como as funções estabelecidas na qual a escola precisa cumprir e como essas funções prescritas são vivenciadas de fato na prática. O currículo, sendo considerado uma prática, está inserido também em um contexto de “práticas” diversas, onde pode sofrer modificações de acordo com o contexto vivido.

Considerando o currículo como a práxis de uma instituição escolar, como propõe Sacristán (2000), entendemos a importância de investigarmos seus conteúdos e suas formas, a fim de apreendermos os princípios básicos da instituição educativa. Analisar a escola através de seus currículos permite-nos entender a expressão do seu projeto cultural e de sua função socializadora, por meio de seus formatos, de suas práticas e de tudo que gira em torno de si. Neste sentido, compreendemos também que o currículo pode influenciar a formação da identitária⁴ dos alunos, uma vez que ele, ao selecionar conteúdos, seleciona também culturas. Além do mais, o currículo tem o poder de produzir e reproduzir certas culturas. Dessa forma,

⁴Ressaltando que defendemos nessa dissertação que as identidades são fluidas, marcadas por contextos, histórias, e são cambiantes, de acordo com Hall (2012).

é válido pensar nas consequências que essa seleção cultural pode acarretar na formação das identidades dos estudantes. Pensar também, quais as culturas são valorizadas e quais estão sendo silenciadas no currículo. Para entender a escola faz-se necessário investigar com criticidade os currículos desta instituição.

De acordo com Alice Cassimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011), “quanto mais um currículo é naturalizado, quanto mais ele é compreendido como único possível, legítimo e correto, mais eficiente é o processo de deslegitimação dos saberes excluídos desse currículo”. Giroux e Simon (2011) defendem a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. Eles afirmam que “a escola é um território de luta e que a pedagogia é uma forma de política cultural”. Contribuindo para essa discussão Moreira e Candau (2007), afirmam que o currículo se constitui pelas experiências escolares que se desenvolvem em torno do conhecimento, em meio às inúmeras relações sociais existentes, e que colaboram na construção da identidade dos estudantes. As identidades culturais, nacionais, por exemplo, são forjadas também no campo curricular, pois este é espaço de seleção de culturas e produção de significados.

Santomé (1995) elucida que é indispensável dar atenção aos conteúdos culturais nos processos de ensino e de aprendizagem. De certa forma, os professores encontram dificuldades de incorporar esses conteúdos nas salas de aula, muitas vezes, por existir uma tradição de que os conteúdos dos livros didáticos são únicos e verdadeiros. O autor ainda reflete sobre a importância de as escolas aproveitarem da cultura das crianças e jovens, para recorrerem como base para o trabalho cotidiano nas salas de aula.

Segundo Santomé (1995):

Os currículos planejados e desenvolvidos nas salas de aula vêm pecando por uma grande parcialidade no momento de definir a cultura legítima, os conteúdos culturais que valem a pena. Isso acarreta, entre outras coisas, que determinados recursos sejam empregados ou não, mereçam nossa atenção ou nossa displicência (SANTOMÉ 1995, p.165).

Giroux e Simon (2011) dizem que:

Professores e alunos precisam encontrar maneiras de evitar que um único discurso se transforme em local de certeza e aprovação. Os professores precisam encontrar meios de criar espaços para um mútuo engajamento das forças vividas, que não exija o silenciar de uma multiplicidade de vozes por um único discurso dominante. (GIROUX E SIMON, 2011, p. 121)

Os currículos atuais para educação básica foram reformulados nos anos 1990 passando por um intenso processo de adequações para época. A elaboração dos currículos, contou com propostas de seleção de conteúdos que tinham como um dos seus objetivos centrais promover

uma formação que fosse compatível com as metas da reforma política de desenvolvimento econômico e tecnológico global. As principais metas que se buscava atingir por meio desse currículo, era a formação de sujeitos que fossem capazes de se incluir no novo modelo global de produção e desenvolvimento (MARTINEZ, 2002). Durante esse processo, duas questões se tornaram centrais nos últimos 20 anos: o modelo de democracia e o reconhecimento de identidades culturais. Nos documentos curriculares, há uma parte dentro dos temas transversais Pluralidade Cultural, onde são trabalhadas de maneira privilegiada as diferenças culturais (MARTINEZ, 2002).

Diante disso, é importante refletir e investigar se as escolas, por meio do currículo, não têm fechado suas portas para as práticas culturais em suas variadas manifestações. Sabendo-se que o currículo é uma seleção cultural e está interligado com mais ou menos intensidade às diferentes culturas, interessa-nos saber como e quais as culturas estão presentes dentro dos conteúdos escolares, e o modo como elas são interpretadas, em suas práticas discursivas ou não. É relevante entender essas questões, pois, o que está em jogo são os saberes, as histórias, as formas como os significados sobre as culturas são produzidos e compartilhados nos currículos na educação básica.

2.3 Currículo e Cultura

Como discutimos anteriormente, partimos da ideia do currículo como uma prática dentro da instituição escolar. Que o currículo se constitui de uma seleção de conteúdos e culturas e faz parte de uma construção social. Para Macedo (2012), o currículo é uma prática de significação, ou seja, que produz significados dentro de uma instituição de ensino. Esse sistema de significação produzido pelo currículo, é que dirige a construção de representações (MACEDO, 2012). Essas representações são criadas por meio dos discursos, que possuem efeitos reais na realidade escolar.

Consideramos que a cultura também envolve produção de sentidos, como explicita Canen e Moreira (2007), que concebem que a cultura é uma prática social, não apenas como algo definido como as artes, ou como um estado de ser de uma civilização. Segundo esses autores, a palavra cultura implica o “conjunto de práticas por meio das quais os significados são produzidos e compartilhados em um grupo”. Partindo dessa perspectiva, é importante refletir sobre a relação entre o currículo e a cultura e como ela está interligada na formação

das identidades estudantis. Importante pensar quais as culturas estão representadas⁵ no currículo escolar, e de que forma essa representação influencia na vida dos alunos.

O currículo prescrito das escolas possui uma visão homogênea e padronizada dos conteúdos a serem trabalhados. Essa padronização recai também sobre os sujeitos que compõe a escola partindo da premissa que apenas um currículo padrão, pode atender a todas as especificidades da sala de aula. No entanto, como revelam os estudos de Moreira e Candau (2003), as classes minoritárias, os “outros”, “os diferentes” ao entrarem no universo escolar, desestabilizam sua lógica e instalam outra realidade sociocultural, causando assim manifestações de mal-estar, tensões e conflitos relatados pelos próprios alunos e professores.

Contudo, o que é recorrente nas escolas, como estratégia para transformar o currículo em uma perspectiva mais multiculturalista⁶, é introdução de elementos das diferentes culturas no cotidiano escolar. Essas contribuições podem estar presentes nas datas comemorativas, eventos e acontecimentos específicos relativos às diversas culturas. Dessa maneira, “procura afetar o currículo formal, acrescentando determinados conteúdos, em diferentes disciplinas, sem afetar sua estrutura básica” (CANDAUI, 2002, p.112).

O currículo, sendo uma construção social, é então tecido e vivenciado por diferentes sujeitos, carregado de diferentes expressões culturais. Macedo (2006, p.288), parte do princípio que “o currículo é um espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos e que essa interação é um processo cultural que ocorre num lugar-tempo”. O currículo como prática social, é vivenciado e produzido por diferentes sujeitos em espaços e contextos diversos. A produção dos currículos formais e vivência deles fazem parte da produção cultural daquele lugar. Nesse contexto, envolve relações de poder em diferentes níveis, no qual as diferenças culturais são constantemente negociadas. Nesse contexto, “a escola mais que transmissora da cultura, da “verdadeira cultura”, passa a ser concebida como um espaço de cruzamento, conflitos e diálogos entre diferentes culturas” (MOREIRA; CANDAUI, 2003, p. 160).

Segundo Macedo (2006, p. 289), o projeto educacional emerge de um movimento narrativo duplo: temporalidade continuísta e temporalidade performática. Por temporalidade continuísta entende-se “todo um conjunto de saberes culturais legitimados, uma cultura eleita que é função do projeto educacional transmitir [...] a escola como espaço-tempo de repetição”.

⁵Quando questionamos quais culturas são representadas no currículo, partimos da ideia de cultura como prática de significação ao modo de Stuart Hall (2003)

⁶ Segundo Hall (2003) o multiculturalismo refere-se as estratégias adotadas para mediar os problemas de diversidade oriundos das sociedades multiculturais.

Por temporalidade performática, a autora entende como “um projeto de significação que nega qualquer temporalidade anterior, qualquer referência a um passado essencialmente bom, o que seria a sua própria negação” (MACEDO, 2006, p.289). Um projeto educacional onde existe a utopia da construção de uma sociedade mais harmônica, por meio da educação.

A autora destaca que existe uma tensão entre a repetição e performatividade onde é possível pensar na existência do outro. Um outro cultural, que não é visto nos currículos legitimados, porém está presente na escola, por meio da temporalidade performática. São os sujeitos em que a sua cultura nem sempre está presente nos conteúdos escolares, porém, eles fazem parte da construção cotidiana da escola, ou seja, fazem parte da prática escolar, e estão silenciados no currículo. Com isso, se formos pensar na escola com base nessa performatividade, “podemos conceber que nem as narrativas tradicionais da escola, nem os projetos críticos de formação de um cidadão emancipado, nem a hegemonia eurocêntrica ampliada, nem a colonização da escola pela ciência são capazes de impedir o surgimento de temporalidades disjuntivas” (MACEDO, 2006, p.289).

Macedo (2006, p.292), traz uma definição de currículo, que nos aproxima muito dessa ideia de relação entre currículo e cultura. Ela explicita que “entende os currículos como espaço-tempo em que são mesclados os discursos da ciência, da nação, do mercado, os saberes comuns, as religiosidades e tantos outros, todos também híbridos em suas próprias constituições”. O currículo é, assim, constituído por uma mescla cultural, “como um espaço-tempo híbrido” (MACEDO, 2006, p.292).

Sobre a formação identitária que perpassa os currículos, Macedo (2006 p. 287), explicita que ainda que se preocupe em colocar o currículo a favor do processo de formação de identidades, “é preciso que reformule o conhecimento escolar, a fim de contribuir para afirmação de identidades e dos pontos de vista de grupos minoritários”.

A intenção é de que o currículo, por meio de seus conteúdos e formas, contemple as variadas culturas e suas manifestações. Que a escola contemple as diversas identidades culturais, que estão inseridas em seu contexto, abrindo oportunidades para que as “diferenças” sejam reconhecidas, compreendidas e quiçá, reinventadas. Dessa forma, a escola poderia promover a valorização das manifestações culturais de cunho local e as culturas juvenis dentro do ambiente escolar. Porém, é importante ressaltar que nas discussões referentes às culturas e aos currículos, existem relações de poder na seleção e organização dos conteúdos escolares. O currículo é formado por uma seleção cultural como temos dito, onde o que prevalece nos conteúdos são, muitas vezes, as intencionalidades da cultura dominante.

Frente a isso, uma das indagações que surgem é em relação à influência que essa seleção cultural, pode acarretar na formação identitária dos estudantes. Como os alunos podem se identificar no ambiente escolar se, muitas vezes, a sua cultura não está presente naquele contexto? Para isso, faremos nesse próximo item, aproximações referentes à cultura, currículos e à questão identitária. Pensaremos em como o currículo em relação com a cultura pode influenciar na formação das identidades estudantis, uma vez que partimos da ideia de cultura como uma prática social e do currículo como uma prática contextualizada.

2.4 Cultura, currículos e identidades: aproximações

Santomé (1995, p.166), considera as culturas como formas de vida, e tudo que envolve o cotidiano dos estudantes dentro e fora do espaço escolar. São essas formas culturais que melhor identificam os estudantes e que de fato são relevantes para suas vidas.

Comumente a ideia de identificação é formada por meio do reconhecimento em comum ou por características que são compartilhadas entre algumas pessoas e grupos. Em contraposição a essa definição, “uma abordagem discursiva tem a identificação como um processo em constante construção, como um processo inacabado” (HALL 2012, p. 106). Esse processo de identificação nos leva a pensar em identidade que de acordo com Hall (2001, p.11), “[...] é formada na interação do eu e a sociedade” e, ainda segundo este autor, “a identidade costura o sujeito à estrutura” (2012, p.108). As identidades nunca são singulares, mas são construídas por meio do discurso, de práticas e posicionamentos que podem se cruzar. A identidade é formada por um eu coletivo, capaz de efetivar ou assegurar o pertencimento cultural. Considerando as identidades como produtos dos processos sociais, elas se diferenciam não só em suas atribuições, mas também na maneira em que vão sendo constituídas (MARTINEZ, 2002).

A questão da identidade, muito além de representar as questões referentes a “quem somos” e “de onde viemos”, ela ainda representa “quem podemos nos tornar” e “a forma como temos sido representados”, tem a ver com a forma como utilizamos os recursos da história, da linguagem e da cultura para a formação daquilo que somos (HALL, 2012). Se lidarmos com a ideia de que a cultura está relacionada ao conjunto de práticas que produzem significados, entendemos então a relação entre o currículo e a formação identitária. Canen e Moreira (2007, p.28), dizem que o “currículo representa um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais”. Eles ainda

destacam que, “por meio do currículo certos grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua ‘verdade’” (CANEN, MOREIRA, 2007, p.28).

Essa ideia está relacionada com a teoria pós-colonial de currículo onde se questiona as relações de poder com as formas de conhecimento. Essa teoria “reivindica a inclusão de formas culturais que refletem a experiência de grupos cujas identidades culturais e sociais são marginalizadas pela identidade europeia dominante” (SILVA, 2007, p.126). Nesse sentido, entende-se que a dominação colonial, muito além da exterminação e subjugação física, esteve relacionada também a dominação cultural e intelectual dos povos nativos (SILVA, 2007, p.128). Os colonos em sua experiência de dominação, consideravam importante a transmissão aos colonizados da sua forma de conhecimento, a fim de civiliza-los à visão europeia. Esse movimento fez com que os conhecimentos europeus, ocupassem essa atual posição de privilégio (SILVA, 2007, p.127). Segundo Silva (2007, p.128), “o saber e o conhecimento estiveram estreitamente ligados ao objetivo do poder das potências colônias europeias desde seu início”.

Candau (2002), ainda destaca a necessidade de repensarmos a questão das identidades culturais nos currículos, considerando as sociedades multiculturais atuais, marcadas pela influência da cultura globalizada e pela disseminação das afirmações identitárias. Hall (2013, p.52), descreve multicultural “como as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes culturas convivem e tentam construir uma vida comum, ao mesmo tempo em que retém sua identidade original”. Como forma de estratégias ou mesmo políticas que são adotadas para administrar as dificuldades frente a diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais, surge o multiculturalismo (HALL, 2003). Ele denomina-se como articulações e práticas sociais, com o intuito de trazer à discussão elementos das diferentes culturas. Como afirma Silva (2003, p.86), “o multiculturalismo transfere para o terreno político uma compreensão da diversidade cultural que esteve restrita durante muito tempo a campos especializados como a antropologia”. Nesse sentido, o currículo multiculturalista torna-se um importante instrumento de luta social, contra a ideia de que existam culturas, que sejam superiores a outras.

Candau (2011), afirma que as questões ligadas à diferença na educação, não fazem parte de um problema novo ou inédito. Possivelmente, eles possuem uma maior visibilidade na sociedade atual, devido aos fenômenos da globalização e os movimentos constantes de afirmação de grupos identitários. Por esses motivos, são diversas as referências que dão

sentido a vida dos indivíduos, marcadas por diversos pertencimentos que se acarretam na vida cotidiana dos sujeitos, reforçadas pela globalização, pelos meios de comunicação e de informação.

Hall (1997) explicita que “no mundo contemporâneo, o velho e o novo, o local e o global, o moderno e o tradicional, o universal e o particular, coexistem produzindo uma heterogeneidade cultural ligada a um sujeito definido não mais por uma unificada e estável, mas por identidades contraditórias”. Na sociedade contemporânea os sujeitos são marcados por diferentes identidades, considerando que ela é marcada por constantes transformações, não sendo estática e imutável. Para Candau (2002), a convivência com as diferentes expressões culturais estimula a afirmação da identidade cultural de certos grupos, bem como o fracionamento de códigos culturais.

Sendo assim, pensar sobre currículos na relação com as culturas, significa entender como e porque algumas culturas têm mais destaque que as outras e como essa postura pode ampliar o vínculo de pertencimento dos estudantes com o seu local de origem. Não estamos afirmando que a escola, por meio de seus currículos, é o único espaço no qual o estudante constrói sua identidade de pertencimento, mas, como afirma Moreira (2002), quando passamos a ver a identidade como incompleta, cujo fluxo é constante e construído em práticas discursivas nas especificidades da história, da cultura e nas instituições, percebemos e reconhecemos o quão é importante o papel da escola na formação das identidades, sejam de pertencimentos étnicos, geracionais, culturais, dentre outros. “Um dos grandes trunfos da legitimação da escola tem sido o seu papel como formadora de identidades, sejam estas individuais, sociais, e principalmente culturais” (CANDAU, 2002, p.26).

Martinez (2002), ainda afirma que um sujeito ou um grupo de pessoas, pode sofrer danos quando as pessoas em seu entorno oferecem uma visão que seja limitada ou degradante de si mesmo. Nesse sentido, é preciso refletir de que maneira os alunos têm se identificado dentro da escola com os conteúdos ali pertencentes, ou se, muitas vezes, esses conteúdos não têm sido alheios à sua realidade. Em muitos casos, são as crianças que devem se adaptar à seleção cultural da escola e abrir mão de suas próprias identidades culturais (MARTINEZ, 2002). Ainda segundo Martinez (2002, p.124), “alguns grupos sociais foram e ainda são eliminados, subordinados ou marginalizados como consequências das suas práticas culturais”.

Como já dito anteriormente, para nós os currículos são seleções culturais que guiam o que nos tornaremos, bem como as nossas identidades, sejam elas culturais, nacionais, dentre outras. O nosso foco aqui será as identidades culturais. Assim, pensamos que estas identidades são formadas em contextos vividos, que são históricos e híbridos. A escola, sendo o lugar

onde os sujeitos passam a maior parte de seu tempo, é responsável, assim como outras instâncias sociais, pela construção identitária dos indivíduos. Entendemos o espaço escolar como um lugar onde as identidades culturais são postas, ao mesmo tempo em que são modificadas pelo contexto. Entendemos a escola como um espaço-tempo híbrido, onde as identidades vão sendo construídas, resignificadas de acordo com as relações que vão sendo estabelecidas.

3 CAPÍTULO II - A CULTURA COMO CURRÍCULO, O CURRÍCULO COMO CULTURA

Nesse capítulo socializamos os dados obtidos por meio dos estudos documentais, as matrizes, realizados em uma escola Municipal na cidade de Diamantina- MG. Sobre a análise documental, Bardin (2010) a define como uma “operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original”. Por meio da análise de documentos, é possível transformar um documento primário em sua fase bruta, para um documento que seja secundário, que traga representações do primeiro (BARDIN, 2010).

A questão que nos direcionou a esta investigação relaciona-se aos currículos: como as culturas são trabalhadas nos currículos do ensino fundamental I. Conhecer quais as culturas são ensinadas nos currículos permitirá entender como se configuram alguns aspectos referentes aos currículos. Nesse momento da nossa investigação temos como objetivo analisar as Matrizes Curriculares do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I, a fim de entender como o currículo formal da escola em questão significa as culturas.

O campo de investigação da nossa pesquisa foi a Escola Municipal Jalira Lucchesi de Miranda. Esta escolha justifica-se por identificarmos nesta escola a presença de projetos culturais, com oficinas de folclore, ofertadas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID)⁷. Com base em dados subtraídos do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, realizaremos um breve histórico da instituição, bem como uma caracterização da mesma, com o objetivo de nos aproximarmos do ambiente da nossa investigação.

A referida escola⁸ iniciou suas atividades em 2001, com uma turma de educação infantil vinculada a Fundação Municipal Do Bem Estar Do Menor-FUMBEM. Em agosto de 2006 a escola passou a realizar as suas atividades em prédio próprio, com o nome de Escola Municipal Doutor João Antunes de Oliveira. Em 2007, a Câmara Municipal de Diamantina decretou que a escola passaria a se chamar Escola Municipal Jalira Lucchesi de Miranda. Esse

⁷O PIBID é um Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Tem como objetivos: incentivar o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica; inserção dos estudantes nas escolas para além do contexto dos estágios obrigatórios supervisionados; ampliar as relações entre os futuros professores e o contexto da educação básica na rede pública de ensino.

⁸ Informações retiradas do Projeto Político Pedagógico da escola do ano de 2017.

nome é uma homenagem a primeira moradora do bairro Cidade Nova, onde a escola está situada. Nos anos 90, esse bairro era considerado zona rural, por ser bem distante do centro histórico da cidade de Diamantina. O bairro era apelidado por “mutirão”, devido ao fato de nos finais de semana as pessoas se reunirem para a construção das primeiras casas, que eram todas iguais, feitas com materiais doados pela Prefeitura de Diamantina.

Atualmente a escola oferece o ensino Fundamental I e a Educação Infantil. No ano de 2017, especificamente, a faixa etária dos alunos era de 03 a 10 anos, totalizando 153 alunos. Os alunos atendidos pela escola são de classe média baixa e grande parte permanece em suas residências desacompanhados de adultos enquanto os pais saem para trabalhar. Os alunos possuem acesso ao celular, televisão e outros meios de comunicação. Fazem uso também de leitura, através do uso da biblioteca que funciona durante o horário de funcionamento da escola. O meio social no qual os alunos estão inseridos, com a presença de drogas, violência, roubos, torna o trabalho da escola cada vez mais um desafio, que não é apenas o de manter seus alunos na escola, mas também de propiciá-los a busca constante de um futuro melhor.

A faixa etária que antepomos para investigar seu currículo, ou seja, o ensino fundamental I, justifica-se pelo fato de que as crianças desse período estão em condições favoráveis para a formação identitária. Além disso, os professores ministram todos os conteúdos das aulas, trazendo assim uma maior flexibilidade às disciplinas. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN9394/96), a base nacional comum deve prevalecer uma dimensão diversificada do conteúdo dos currículos. Essa “parte diversificada” envolve os conteúdos complementares de acordo com as características regionais, culturais, sociais e econômicas. Nesse sentido, o fundamental I é um campo profícuo para a pesquisa.

Para esse procedimento efetuamos a leitura das Matrizes Curriculares do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I, e como método de análise, realizamos a análise de conteúdo. A análise de conteúdo, segundo Bardin (2010), “aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Dessa forma, o interesse está ligado no que os conteúdos poderão nos ensinar (BARDIN, 2010). Nessa pesquisa, procuramos analisar o conteúdo das matrizes curriculares, buscando seu significado mais inerente, ou seja, partimos do todo para as partes. Nesse sentido, com esta técnica de análise de dados, conseguimos sintetizar e compreender o conteúdo das matrizes curriculares que retratam elementos referentes às culturas. Na análise de conteúdo, “é preciso classificar e categorizar os conteúdos encontrados, reduzindo-os às

suas características a elementos-chave, de modo com que sejam comparáveis à uma série de outros elementos” (CARLOMAGNO; ROCHA, 2016, p. 175). Neste estudo separamos os nossos dados em duas categorias, sendo uma categoria central e a outra secundária. Isso por que segundo Carlos Magno e Rocha (2016, p. 179), “o conteúdo não pode, ser passível de classificação em mais de uma categoria. Neste caso, a solução é a criação de outra variável, nomeada, por exemplo, “Tema_2”, para obter os temas secundários. A criação de variáveis suplementares é muitas vezes necessária para contemplar situações”.

A categoria central que elencamos neste estudo é o termo “cultura”. Relacionamos a partir das matrizes curriculares as discussões que envolvessem esse conceito e termos correlatos como “pluralidade” “diversidade”, “diferença”, “identidade”, “manifestações culturais”, e “modos de vida”, objetivando assim, encontrar palavras-temas que tivessem recorrência e repetições. Dentro dessa categoria central listamos quais culturas são trabalhadas no currículo formal da escola. Visando responder a um dos objetivos específicos da nossa pesquisa, elencamos como categoria secundária as temáticas “cultura local”, “cultura popular” e “cultura infanto-juvenil”. Nessas categorias, procuramos por conteúdos e capacidades que destacassem frente à essas culturas, utilizando-se mais uma vez do recurso de repetição de palavras e termos correlatos. Separamos nossa análise dos dados dentro apenas de duas categorias, a fim de que nossos objetivos fossem contemplados de forma integral e objetiva. Na figura I a seguir, é apresentado o esquema que foi construindo para elaboração das categorias de análise desta pesquisa.

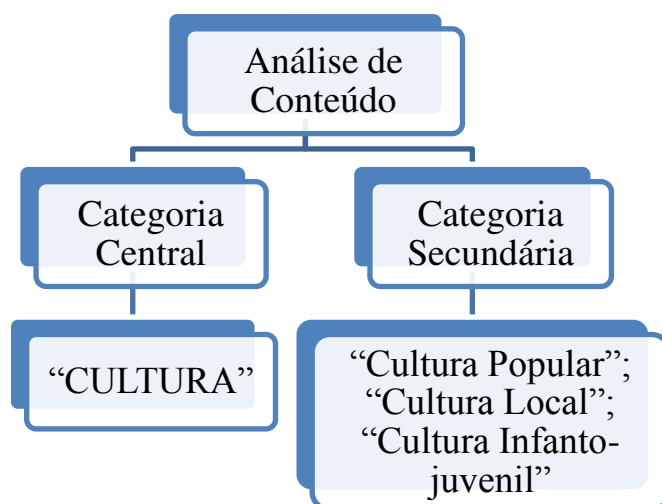


Figura 1: Esquema elaborado para análise de conteúdo das matrizes curriculares do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I.

Feito a explanação sobre a metodologia aplicada neste estudo, sequenciamos o texto contextualizando o nosso objeto de estudo, as matrizes curriculares do ensino fundamental I.

Na subsequência passamos às análises do material, começando pela categoria “cultura” e logo após pelas categorias “cultura popular”, “cultura local” e “cultura infanto-juvenil”.

3.1 Matrizes Curriculares do Ensino Fundamental I

O objeto central das nossas análises documentais foram as matrizes curriculares destinadas para o ensino fundamental I, 1º ao 5º ano. As matrizes são oriundas do Currículo Básico Comum (CBC). Este é um documento destinado a todo Estado de Minas Gerais, que foi construído coletivamente⁹ ao longo do período de 2010 a 2014, para direcionar as atividades pedagógicas dentro da sala de aula. Neste documento são apresentadas as competências e habilidades comuns que as crianças de cada ciclo devem superar. A construção das matrizes foi realizada considerando as concepções de educação e currículo expressas na Resolução SEE Nº 2.197, de 26 de outubro de 2012, que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e também nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de 2013. Portanto, as matrizes curriculares são o currículo formal que é prescrito aos professores, a fim de que planejem suas aulas de acordo com o conteúdo programático neles estabelecidos.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação (2013) foi a partir da implantação da LBD que o termo “matriz” foi adotado pelos sistemas educativos, sendo entendida e possuindo as mesmas características da grade burocraticamente estabelecida. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação preconizam que:

A matriz curricular deve, portanto, ser entendida como algo que funciona assegurando movimento, dinamismo, vida curricular e educacional na sua multidimensionalidade, de tal modo que os diferentes campos do conhecimento possam se coadunar com o conjunto de atividades educativas e instigar, estimular o despertar de necessidades e desejos nos sujeitos que dão vida à escola como um todo (BRASIL, 2013).

A matriz curricular, nesse sentido, constitui um espaço no qual os conhecimentos são demarcados, ao mesmo tempo em que devem ser ensinados, além da organização do tempo escolar, mediante distribuição e controle de carga horária. A distribuição dos conteúdos da matriz é organizada por eixos temáticos ligados a cada unidade curricular prescrita. Dentro de cada eixo temático são propostas também as capacidades que precisam ser alcançadas pelos

⁹São listados 52 organizadores que contribuíram com a construção desse documento, informação essa extraída do próprio Currículo Básico Comum (CBC) 2014.

alunos, de acordo com a série em questão. Na matriz são apresentados os conteúdos específicos de cada disciplina que devem ser a base para elaboração das aulas, e estar à disposição das competências. Segundo CBC (2014) as matrizes são constituídas por três indicadores, de como esses conteúdos precisam ser trabalhados, de acordo com a seriação da turma. Esses indicadores são o “introduzir” que possibilita aos alunos uma familiarização com os conteúdos e atividades envolvidas nesse conceito, “aprofundar” os conteúdos a fim de favorecer o desenvolvimento desses alunos, e “consolidar” essas competências, no processo de aprendizagem. A figura apresentada no anexo I, retrata uma das matrizes curriculares que analisamos no nosso estudo, para demonstrarmos sua estrutura e suas características.

Como o *locus* da nossa pesquisa é o ensino fundamental I da educação básica, conceituar essa faixa etária de ensino trará elementos importantes para análise dos nossos dados. O ensino fundamental I possui uma duração mínima de 09 anos, sendo um ensino obrigatório e gratuito na escola pública, com início aos seis anos de idade. Terá como objetivo a formação básica do cidadão, assegurando aos estudantes o acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura que são importantes para uma boa convivência em sociedade.

De acordo com a CBC (2014), o Ensino Fundamental deve comprometer-se com uma educação com qualidade social e garantir ao educando¹⁰:

- I - o desenvolvimento da competência de aprender, com pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - a aquisição de conhecimentos e habilidades, e a formação de atitudes e valores, como instrumentos para uma visão crítica do mundo;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Segundo a Resolução da Secretária Estadual de Educação-SEE de Minas Gerais, nº 2197, de 26 de outubro de 2012, o Ensino Fundamental I se estrutura em dois ciclos de escolaridade que são o Ciclo da Alfabetização, com a duração de 3 (três) anos de escolaridade, 1º, 2º e 3º ano e II - Ciclo Complementar, com a duração de 2 (dois) anos de escolaridade, 4º e 5º ano. As matrizes curriculares dos ciclos de alfabetização, 1º, 2º e 3º ano, são muito semelhantes, havendo poucas modificações enquanto eixos, capacidades e conteúdos. As temáticas abordadas nesse primeiro ciclo dos anos iniciais estão relacionadas com o início da alfabetização e letramento, onde há uma contextualização mais ampla dos conhecimentos, mas a ênfase é a apropriação da escrita e dos códigos matemáticos. No ciclo complementar,

¹⁰Informações retiradas do Currículo Básico Comum (CBC) do ano de 2014

4º e 5º ano, as matrizes possuem diferenças mais visíveis em relação ao conteúdo. Nesse ciclo o foco maior é dar continuidade na aprendizagem da alfabetização e letramento, voltados para ampliar as oportunidades de sistematização e de aprofundamento das aprendizagens.

3.2 Culturas nas matrizes curriculares: Quais? Como?

Ao iniciar a análise das matrizes curriculares, é de fundamental importância retornar o olhar para o nosso objeto principal: as culturas. Mais do que isso, é primordial, mais uma vez, reafirmarmos com qual conceito de cultura estamos lidando. De acordo com Hall (2003), a cultura está nas relações ativas entre os elementos e as práticas sociais. Canen e Moreira (2007), ao discutirem os diversos significados do termo cultura concebem-na como uma prática social, para além de algo definido como artes, ou como um estado de ser de uma civilização. A palavra cultura implica o “conjunto de práticas por meio das quais os significados são produzidos e compartilhados em um grupo”, (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.27). Eles consideram que a cultura consiste em práticas de significação.

Entendemos, então, o currículo como expressão da cultura da escola, e toda dimensão escolar está cercada por diferentes culturas. Suas matrizes curriculares também estão repletas de culturas. De acordo com a nossa análise encontramos a cultura em cinco conteúdos específicos, em que percebemos a cultura em diferentes aspectos no decorrer das séries iniciais. São eles: os conteúdos de português, geografia, ciências, história e artes. Os diferentes aspectos culturais que são tratados nas matrizes são as culturas da escrita e escolar, as culturas locais, as culturas afro-brasileira e indígena, culturas infanto-juvenis, culturas populares, culturas como modo de vida e as manifestações culturais. Na tabela 1 é possível visualizar as disciplinas nas quais encontramos a presença de culturas, bem como, as formas culturais identificadas nesses conteúdos.

Tabela 1: Conteúdos e dimensões culturais identificadas nas nossas análises.

CULTURA NAS MATRIZES CURRICULARES	
DISCIPLINAS	FORMAS CULTURAIS
Português	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura escrita e escolar
Geografia	<ul style="list-style-type: none"> • Culturas locais • Culturas como modo de vida
História	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura afro-brasileira e indígena
Artes	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura popular • Manifestações culturais
Ciências	<ul style="list-style-type: none"> • Culturas infanto-juvenis

Nessa primeira parte discutiremos a categoria central do estudo, “culturas”. Tentamos de forma geral, buscar e analisar no decorrer das matrizes, os conteúdos específicos, práticas de significação cultural que contemplassem a nossa pesquisa. Nesse sentido vamos expor cada uma dessas formas culturais, conceituando-as com alguns teóricos e discutindo sobre como as diferentes culturas são trabalhadas na matriz curricular. Começando pelas matrizes de português.

As matrizes do conteúdo de português sinalizam do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I, a importância de se criar uma cultura da escrita em seus alunos, apresentando sempre a necessidade dos usos e funções sociais da escrita. Segundo Cavalcante (2009) a cultura escrita vai muito além da sua materialidade, mais depende fortemente das ideias humanas que produz sentido ao texto. Entendemos que a cultura escrita presente no nosso contexto social, depende das capacidades interpretativas que sujeito possui e que estão ligadas aos suportes de registro. Por meio disso, compreendemos a importância de a escola promover uma cultura da escrita em seus alunos uma vez que, como afirma Cavalcante (2009):

a cultura escrita permanece sólida no seio da sociedade moderna, fazendo parte da vida social de modo efervescente. Além dos bancos escolares, a leitura está presente nos centros e nas periferias; no meio urbano e camponês; nos encontros pessoais (a exemplo dos cafés, leituras privadas); nas igrejas (cultos, sermões, hagiografias, livros de horas); nos meios acadêmicos e científicos (Royal Society, Gabinetes de Leitura, República das Letras, AcadémiedesSciences) e nos teatros, festas e ritos

populares (contos, feitiços, provérbios, panfletos, etc.), lida ou ouvida (CAVALCANTE, 2009, p. 9).

No entanto, pensando no contexto das práticas, é importante trazer aspectos da cultura local e até mesmo da cultura global para a sala de aula, como forma de proporcionar melhores condições de aprendizagem e apropriação da própria língua.

O documento ainda elenca que é preciso saber usar os objetivos da escrita presente na cultura da escola. Ou seja, como é importante dentro do ambiente escolar, o aluno saber escrever, ler e interpretar aquilo que se lê. A matriz desse conteúdo ainda aborda a importância de saber respeitar a variedade linguística das formas de expressão oral manifesta pelos diversos sujeitos que compõem a escola, ou que estão fora dela. Ela aponta que é necessário construir nos alunos atitudes éticas frente às variedades linguísticas presentes no contexto social.

Nas matrizes curriculares de geografia, são abordados os modos de vida, trabalhando uma diferenciação entre a vida no campo e vida na cidade. Procura distinguir as semelhanças e as diferenças entre estes modos de vida relativos aos trabalhos, as construções, as moradias, aos hábitos cotidianos e às expressões de lazer e de cultura. Nesses conteúdos em que se trabalham esses modos de vida, elencam-se também questões sociais relativas aos problemas urbanos, tais como: moradia, saúde, transporte, saneamento básico, segurança e educação. Ainda aborda sobre o direito de qualidade de vida, que esses dois meios possuem. Nessa matriz está elencado o que se deve estudar sobre as regiões de todo Brasil. Os conteúdos abordam aspectos relacionados à geografia física, tais como, território, hidrografia, clima e vegetação, aborda os aspectos culturais e as características sociais de cada região brasileira. Esses direcionamentos da matriz, não são apresentados de maneira explícita aos professores, sendo necessário um exercício de interpretação destes para atingir os objetivos propostos pela matriz. Um exemplo dessa afirmação é que a matriz orienta que se trabalhem as regiões do Brasil, em seus variados aspectos, como a diversidade cultural regional, por exemplo, mas não explicita quais aspectos e como trabalhar essa diversidade cultural.

No contexto curricular elucidado acima, percebemos que os conteúdos em sala de aula trabalham com as temáticas relacionadas às diferenças e a diversidade cultural. Para pensar a diferença, temos que ao modo de Macedo (2006), reafirmar o currículo como um espaço-tempo híbrido de fronteira onde as culturas se legitimam diferentemente. O currículo é um local onde diferentes formas culturais são postas, mas a maneira como estas são legitimadas dentro da escola demarca a forma como as culturas são selecionadas dentro do currículo. A

escola, nesse sentido, passa a ser entendida como um espaço de cruzamento, conflitos e diálogos entre as diferentes culturas (MOREIRA; CANDAU, 2003).

Para pensar sobre essa “diversidade cultural”, e essa “diferença” que o currículo aborda, contamos com a discussão de Candau (2012), que explica o termo “diferença” dentro de duas vertentes: da psicologia e da sociologia. Na perspectiva da psicologia, o termo “diferença” está ligado às questões mais gerais, como nas características físicas, sensoriais, emocionais, características essas que particularizam e definem o indivíduo. Na perspectiva sociológica, ela introduz a discussão para as variáveis socioeconômicas e os processos educacionais. Essa perspectiva permitiu ampliarmos o olhar sobre o cotidiano da escola, principalmente sobre as questões sociais e socioeconômicas que influenciam nos processos pedagógicos (CANDAU, 2012). Porém, tanto as contribuições da sociologia da educação, quanto a dimensão da psicologia, trabalham as diferenças no horizonte de garantir a conquista dos mesmos resultados por todos os alunos, “onde as diferenças devem ser superadas e a homogeneização é o que se pretende alcançar” afirma Candau (2012, p.82).

Silva (2000 p.44-45) expõe que o “termo diversidade é utilizado para advogar sobre uma política de tolerância e respeito às diferentes culturas”. Prefere-se, nesse sentido, o termo diferenças, pois elas são “constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais” (CANDAU, 2012, p.90). Ao falar de tolerância, remete-se à ideia de que é preciso aceitar a cultura do outro, apenas como uma forma de obrigação. Quando pensamos em culturas no plural, significa pensarmos em uma infinidade de práticas e significações culturais diferentes entre si. O currículo precisa desse modo, reconhecer essas diferenças e essa pluralidade de significações que é a cultura e, ao mesmo tempo pensar em estratégias que abordem isso com os alunos. De acordo com Santomé (1998), todos os seres humanos no momento em que se encontram diante de outras pessoas com características físicas e sociais muito distintas, adquirem um grau de consciência de sua existência enquanto grupo diferenciado. Nesse sentido, “compreendem que compartilham certa visão do mundo com seu grupo de iguais, e ao mesmo tempo, que existem outras maneiras de pensar e de ser”.

Candau (2012) destaca que muitas vezes encontramos nas instituições escolares como respostas curriculares diante à diversidade e à marginalização é a introdução de lições e ou unidades didáticas isoladas destinadas ao seu estudo (SANTOMÉ, 1998). Santomé (1998, p. 172), afirma que “não podemos cair no equívoco de dedicar um dia de luta contra preconceitos racistas ou a refletir sobre as formas adotadas pela opressão das mulheres e da infância”. Quando as instituições escolares tratam esse tipo de temática em suas aulas desse

modo, acabam por propor uma ideia de trabalho chamada por esse mesmo autor de currículo turístico, ou seja, unidades isoladas, nas quais, eventualmente, se propõem estudar a diversidade cultural. Ou seja, aquelas culturas que são, muitas vezes, negadas e silenciadas nos currículos, passam a ser contempladas nas escolas, mas não são aprofundadas ou problematizadas.

Dentro do currículo turístico os temas culturais da diversidade dos grupos marginalizados, são tratados com superficialidade e banalidade, gerando um distanciamento entre as culturas. Uma das formas mais frequentes de trabalhar a diversidade nas escolas é o chamado “DIA DE”, no qual as escolas em um dia ou semana, se detêm a abordar e refletir sobre essas temáticas, no entanto durante o resto do ano letivo elas são simplesmente silenciadas (SANTOMÉ, 1998). Muitas vezes, temáticas culturais importantes para serem problematizadas no contexto escolar, justamente por fazerem parte desse cotidiano, são reduzidas a um dia de trabalho, carregados de estereótipos e sem uma reflexão mais aprofundada desses conteúdos. Quando o currículo é tratado dessa forma, há uma maior possibilidade dessas formas culturais serem discriminadas e marginalizadas dentro do ambiente escolar.

Na matriz curricular de história nos anos iniciais, o ensino de história é voltado para a história de vida dos próprios alunos. Nessas matrizes são abordadas as culturas como modos de vida. São trabalhadas as diferentes realidades sociais, a diversidade e a miscigenação, bem como a origem e as características dos diversos grupos sociais. Nesse eixo, a proposta da matriz é identificar e relacionar os modos de vida dos grupos sociais, observando suas manifestações culturais e sociais, reconhecendo também os grupos sociais presentes no próprio bairro. Assim como na matriz de geografia, esses conteúdos não são apresentados especificamente sobre o que trabalhar, dependendo de o professor construir esse trabalho.

Mais uma vez, nas matrizes curriculares são colocadas em questão as diferenças, agora relacionadas aos modos de vida e diferentes realidades sociais. Aborda também sobre a diversidade e sobre a miscigenação¹¹ existente no Brasil. Ao buscar relacionar os modos de vida dos diferentes grupos, a matriz traz um estudo relacionado ao outro, seus modos de vida, suas manifestações culturais, e realidades diversas. Mas quem é esse “outro” que a matriz insiste em abordar nos conteúdos e que merece um olhar externo da escola? Segundo Macedo

¹¹ Abordar sobre a temática da mestiçagem, é na realidade retomar a metáfora do cadinho, isto é, do Brasil enquanto espaço da miscigenação, onde a sua formação cultural e social se constituiu da fusão de três raças fundamentais: o branco, o negro e índio. (ORTIZ, 2012)

(2006 p.293), “o outro é construído pelo discurso colonial com base em um discurso de oposição, que tem no estereótipo uma de suas principais estratégias, repetindo à exaustão o já sabido”. Assim, é conveniente refletirmos de que maneira esse outro é significado nas práticas vivenciadas em sala de aula, uma vez que as diferentes culturas são por muitas vezes abordadas de forma estereotipadas, sendo absorvidas de maneira negativas ou inferiores no cotidiano escolar.

Candau (2012 p.101) elenca algumas estratégias para se trabalhar de maneira positiva as questões da diferença na sala de aula:

Aprofundamento da reflexão sobre as diferenças específicas, desconstruções de visões estereotipadas, desenvolvimento da autoestima particularmente dos alunos e alunas que pertencem a grupos inferiorizados e objeto de discriminação e por fim trabalhar conflitos que emergem no cotidiano escolar (CANDAU, 2012, p.101).

Com essas estratégias, Candau (2012) afirma que seria possível trabalhar as questões das diferenças sociais e culturais, negando qualquer tipo de discriminação, estereótipos ou inferioridades. Além do mais, promove o reconhecimento e a valorização dos alunos, por meio do desenvolvimento da autoestima e o trabalho com as diferenças específicas, contribuindo com a formação de suas identidades culturais. Importante ressaltar que o trabalho com as diferenças quando emerge do próprio cotidiano da sala de aula, é possível que de maneira muito significativa, a escola auxilie em muitos aspectos na vida dos alunos. Seria o currículo nesse sentido, colocando a cultura da própria criança, para e na construção do conhecimento.

Com base nisso, podemos aplicar no currículo a alteridade, que é capacidade de perceber o outro e suas diferenças. Cecchetti (2008, p. 35) afirma que é preciso acolher o outro em sua realidade concreta, sócio-histórico-cultural, “pois o humano *depende* do outro para humanizar-se, para aprender, para construir sua própria identidade (s)”. Ou seja, por meio das relações humanas, em suas infinitas constituições que as identidades vão sendo formadas, em um constante movimento de criar laços e inter-relações entre o que eu sou e o que eu não sou. Então, quando as diferenças são postas na escola e são trabalhadas de maneira significativa, é capaz de produzir nos alunos o reconhecimento de quem são e o reconhecimento e valorização dos outros. Diferentemente de quando esse trabalho é realizado como algo exótico e incomum, o que produz um caráter de exclusão das diferenças.

Já nas matrizes dos anos finais, o ensino de história é voltado para estudo do Estado de Minas Gerais, e o estudo da história do Brasil. No âmbito dos estudos sobre Minas Gerais, percebemos uma cultura religiosa, ao estudar os valores do catolicismo como fonte de

inspiração dos artistas durante o século do ouro, vinculada ao estilo artístico Barroco. A cultura é também abordada nos patrimônios histórico-culturais de Minas Gerais, sendo identificada em bens materiais e imateriais produzidos pelas diferentes culturas.

Nesse momento, é importante refletir sobre as escolhas culturais existentes no currículo. Entender o “modo como as relações de poder no interior da sociedade influenciam as decisões curriculares e são por elas influenciadas” (MACEDO, 2012, p. 722). Com isso, observamos que quando há presença de uma cultura religiosa no currículo em questão, ela se refere a apenas uma denominação religiosa, o catolicismo. Como temos dito o currículo não é neutro, há sempre intencionalidade frente à escolha dos conteúdos selecionados. As relações de poder existentes nos currículos, se referem ao que um determinado grupo decide que vai ser incluído ou não no contexto curricular. Quando pensamos nessa seleção, faz-se necessário pensar no papel da escola, neste projeto de educação presente no currículo. Assim como afirma Macedo (2012), o projeto de educação é um projeto de domínio, de um conhecimento que é socialmente produzido sendo externo ao aluno, que uma vez apropriado pode trazer a formação que o currículo deseja. Com isso, não estamos negando a presença do catolicismo na história da construção de Minas Gerais, do Brasil, apenas ressaltamos como o currículo em sua efetividade, seleciona aspectos culturais, tidos como passíveis de serem muito valorizados e nega outras aspirações culturais que também fizeram parte da construção dessa história. A questão da religiosidade demarca a presença da vertente do colonizador nas matrizes curriculares onde demarca uma religião como legítima no currículo, em detrimento e silenciamento de outras vertentes religiosas.

Podemos considerar a religião como uma manifestação cultural dentro do meio social em que vivemos. Sendo assim, é um tema que precisa ser colocado em discussão por meio do currículo escolar, quando se deseja levar em consideração a diversidade cultural. Cecchetti (2012) afirma que é possível identificar a presença e ausências dentro do currículo escolar da diversidade religiosa. Oficialmente, continua presente nas escolas determinadas culturas e tradições religiosas que são reconhecidas nos currículos oficiais e vividas, enquanto outras são apenas silenciadas. Em seu estudo, Cecchetti (2012) destaca que segundo dados do IBGE, no censo de 2000, constatou-se que há uma grande diversidade religiosa brasileira. Este trabalho destaca a presença de 144 religiões diferentes, incluindo aqueles que não possuem religião, demonstrando um quadro de multiplicidades de liberdade de escolha religiosa. Diante disso, é visto que a escola poderia conceber espaços para diferentes denominações religiosas, uma vez que as religiões são “um dos referenciais utilizados pelos sujeitos para (re)construir sua

existência e responder às diferentes situações e desafios cotidianos” (CECCHETTI, 2012, p. 8).

A partir do momento em que as escolas elegem uma denominação religiosa como a única e verdadeira, ela passa a segregar as demais denominações. A cultura escolar faz essas escolhas religiosas por meio de ritos e rituais que colaboram para a manutenção dessas monopolizações. Cecchetti (2012) afirma que:

O calendário escolar restringe-se a comemoração das datas e festas religiosas previstas no ano litúrgico cristão-católico. Assim, não raro, no mês de abril, as escolas celebram a festa da Páscoa como se fosse uma comemoração universal, reproduzindo a *posição* hegemônica do cristianismo/catolicismo na sociedade brasileira (Cecchetti, 2012, p.10).

Referente à história do Brasil, o que chama nossa atenção em relação à cultura, é o estudo das culturas afro-brasileiras/indígenas. Na matriz identificamos a orientação de trabalhar as contribuições dos diferentes povos para a formação do povo brasileiro, como forma de perceber e valorizar a diversidade étnica e cultural do Brasil. O trabalho com a cultura indígena busca conhecer quem era e como viviam os primeiros habitantes do Brasil, realizando um contraponto com os hábitos do cotidiano dos índios atualmente. Sobre a cultura afro-brasileira, a matriz sinaliza estudos como forma de valorizar as diferenças entre os grupos humanos, rejeitando qualquer tipo de discriminação. Busca trazer um comparativo entre a situação dos índios e dos negros na sociedade brasileira em épocas diferentes da nossa história. Traz também os movimentos de resistência dos africanos e afrodescendentes, com a formação dos quilombos.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2017) o ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Indígena incluirão diversos aspectos da história e cultura do Brasil a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos Africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil. Ressalta também o estudo sobre a cultura negra e indígena brasileira, o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas sociais, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. O PPP ainda ressalta que essa temática necessita ser ministrada em todo o âmbito curricular, sobretudo, nas disciplinas de artes, literatura e história brasileira.

Nesse sentido, percebemos alguns indicadores do trabalho referente à cultura negra e indígena no currículo estudado. Percebemos sua presença quando na matriz se ressalta as contribuições dos negros e indígenas na construção da nossa sociedade atual. Remete também a estudos que valorizem a diversidade étnica e cultural do nosso país. Nesse contexto,

recorremos aos estudos de Ortiz (2012) sobre a cultura brasileira e identidade nacional. Realizando uma contextualização histórica do negro na nossa sociedade, Ortiz (2012) elucida que a abolição marca o início de uma nova organização na sociedade, onde o negro deixa de ser uma mão-de-obra escrava e passa a ser um trabalhador livre, considerado como um cidadão de segunda categoria. Posteriormente, sua posição passa a ser reavaliada por intelectuais e produtores culturais, como um fator dinâmico da vida social e econômica brasileira. Inclusive adquire uma maior importância que os próprios índios. Como Ortiz (2012 p.19) cita, “o negro é o aliado do branco que prosperou”.

“O Brasil se constitui através da fusão de três raças¹² fundamentais: o branco, o negro e o índio. O quadro de interpretação social, no entanto atribuía à raça branca uma posição de superioridade na construção da civilização brasileira” (ORTIZ, 2012, p. 19). Esse entendimento de superioridade do branco na construção da sociedade atual, implica que as demais raças fundamentais que compõem a sociedade, sejam citadas apenas como contribuições. O termo “contribuição” provoca uma noção de ajuda, auxílio, como uma colaboração que os negros e indígenas ofertaram na construção do Brasil, frente a todo um esforço e empenho dos brancos para essa construção. É dessa forma que é interpretada as matrizes curriculares que analisamos. O estudo que é ofertado aos alunos referente às culturas afrodescendentes e indígenas é baseado nas contribuições. Baseado na nossa diversidade étnica e cultural com respeito às diferenças e rejeitando qualquer tipo de discriminação. Martinez (2002), afirma que essas propostas curriculares, na verdade, restringem a diversidade cultural, quando mencionam sobre as “contribuições” das minorias. Dessa forma, “ressalta-se a permanência das hierarquias vigentes no que se considera conhecimento oficial” (MARTINEZ, 2002, p. 127).

Nilma Limo Gomes (2002) elucida que a escola sendo uma instituição social, responsável pela socialização do conhecimento e da cultura, é também um espaço no qual as representações negativas do negro são difundidas. Por isso mesmo, ela se mostra importante também na ideia de superar essas representações negativas (GOMES, 2003). Contudo, isso requer da escola um posicionamento na construção de práticas pedagógicas que quebrem com

¹²Para justificar o uso do termo “raça”, que reconheço ser um termo ineficaz nessa discussão, utilizamos da leitura de Gomes (2003 p.78) Ela elucida que “todos concordamos que “raça” é um conceito cientificamente inoperante. Porém, social e politicamente, ele é um conceito relevante para pensar os lugares ocupados e a situação dos negros e brancos em nossa sociedade. Quando o movimento negro e pesquisadores da questão racial discutem sobre a raça negra, hoje, estão usando esse conceito do ponto de vista político e social, com toda uma ressignificação que o mesmo recebeu dos próprios negros ao longo da nossa história. Por isso, a discussão sobre raça, racismo e cultura negra nas ciências sociais e na escola é uma discussão política. Ao não politizarmos a “raça” e a cultura negra caímos fatalmente nas malhas do racismo e do mito da democracia racial”.

essa naturalização das diferenças. Para Gomes (2003), uma prática pedagógica que trabalhe com a cultura negra na escola, necessita considerar a consciência cultural do povo negro, ou seja, uma prática cultural que vise compreender e significar “o modo como crianças, adolescentes, jovens, adultos e velhos negros constroem, vivem e reinventam suas tradições culturais de matriz africana na vida cotidiana” (GOMES, 2003, p. 79).

Podemos aludir que a mesma situação se passa nos currículos – matrizes – com relação aos povos indígenas, tratados a partir de suas contribuições e não como presença que também funda as identidades culturais no Brasil. Santomé (1998, p.161), ao analisar os currículos, afirma: “as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas para anular suas possibilidades de reação”. Isso nos induz a questionar os conhecimentos vinculados nesses currículos, pois todo e qualquer conhecimento, atravessado pelas noções de cultura, também é atravessado por relações de poder. O conteúdo sobre o índio é, nesse contexto, reflexo de um discurso marcado pelo colonialismo, pois nos remete à modernidade com a suposição de uma ordem universal: um modelo de racionalidade (o ocidental); uma ideia de sujeito (o sujeito poderoso); a supremacia do Homem (como espécie, como gênero, como medida de todas as coisas); uma cultura (a ocidental) como o lugar privilegiado a partir do qual se inventam e nomeiam as outras culturas (COSTA, 2002).

Segundo Santomé (1998), é preciso diminuir a distância cultural dentro das escolas incorporando nos conteúdos curriculares a história e cultura das minorias, a fim de oferecer oportunidades para os alunos desenvolverem destrezas e conhecimentos que a escola valoriza. Até o presente momento, temos apresentado a cultura como currículo e o currículo como cultura, evidenciando quais culturas, de modo geral, têm sido abordadas pelas matrizes dos anos iniciais do ensino fundamental I. Dando continuidade, passamos agora a enfatizar as culturas populares, as culturas locais e as culturas infanto-juvenis.

3.3 Culturas Populares, Locais e Infanto-Juvenis: o que nos revelam as matrizes

Como podemos perceber no tópico acima, o currículo escolar é composto por diferentes culturas, sendo significadas ao longo dos conteúdos programáticos da escola. Entendemos o currículo como uma seleção cultural, onde existe uma intencionalidade de

determinadas culturas estarem presentes, e outras de serem silenciadas nos conteúdos escolares.

Como temos dito, essa investigação surge devido aos nossos questionamentos a respeito da presença de determinados conteúdos culturais no currículo prescrito das escolas. Ao vivenciarmos um trabalho no qual os estudantes de uma escola se reconheciam em atividades de cunho cultural apresentadas a eles, nos indagamos se havia espaço nesse currículo para a presença da cultura local, popular e da cultura, própria dos alunos. Isso porque reconhecemos a importância de o currículo ser um agente produtor, transformador e criador de diferentes culturas.

Com base nisso, temos questionado se os currículos prescritos e vividos na escola Jalira Lucchesi valorizaram as culturas locais, populares e infanto-juvenis que circundam os espaços escolares. Por outro lado, dentro das escolas, através dos currículos circulam saberes, culturas, que são desdobramentos destes na produção das identidades estudantis. Quando problematizamos o modo como as culturas são incorporadas nos currículos, não a estamos definindo como um objeto preexistente, mas, ao modo de Foucault (2011), como um conjunto de práticas discursivas e não discursivas que instituem nos currículos pesquisados formas de ver e compreender as culturas.

Faz-se necessário também, considerar que diferentes culturas fazem parte do cotidiano dos estudantes, das suas histórias e memórias. No entanto, como afirma Apple (1982), a cultura e o poder estão imbricados. O currículo é um campo cultural no qual permanentemente há disputas em torno de valores e significados. O currículo é local de resistências. É necessário assim, identificar de que forma a escola, enquanto produtora e reprodutora de saberes, tem interpretado essas culturas específicas. A partir desse entendimento direcionamos nossa interlocução sobre as categorias secundárias do nosso estudo, especificamente, as culturas: populares, locais, infanto-juvenis.

3.3.1 Cultura Popular

Sobre a cultura popular, Stuart Hall (2013), apresenta uma variedade de significados que o termo popular pode nos remeter. Em uma primeira definição, Hall (2013) apresenta a cultura popular como uma cultura do “povo”. Mas de que “povo”? Abreu (2009) elucida que, para alguns historiadores, como Roger Chartier, sempre foi difícil saber o que é de fato do povo, justamente por essa dificuldade em precisar a origem social das manifestações culturais.

Segundo Abreu (2009), para alguns, a cultura popular equivale ao folclore, ao conjunto das tradições de uma região ou país. Para outros é tido como a cultura das massas, que está associada à expansão da televisão, rádio e cinema. Para muitos fica evidente que o conceito expressa um sentido de diferença, alteridade e estranhamento em relação a outras práticas culturais ditas como oficiais e eruditas.

O que as matrizes curriculares sinalizam referente à cultura popular é no mínimo preocupante. A unidade curricular em que percebemos sua presença foi na disciplina de Artes. Segundo o PPP escola (2017), o ensino de Artes é componente obrigatório para o ensino fundamental, como forma de promover o desenvolvimento cultural dos alunos. No entanto, as matrizes de artes dessa faixa etária, sinalizam a cultura apenas no âmbito de manifestações culturais, e mesmo assim em poucos momentos.

Tabela 2: Parte da matriz curricular do conteúdo de artes para os anos iniciais do ensino fundamental I.

Matriz curricular de Artes		
Eixo	Capacidade	Conteúdo
Música	Reconhecer diferentes gêneros musicais.	Conhecimento de várias canções: <ul style="list-style-type: none"> • Ninar ou acalanto; • Roda e cirandas; • Populares; • Folclóricas; • Religiosas; • Cívicas; • Modernas e outras.
	Conhecer diferentes ritmos em músicas do repertório familiar, comunitário, regional e nacional.	Conhecimento de vários ritmos musicais. <ul style="list-style-type: none"> • Forró • Samba • Hip Hop • Maracatu • Frevo
	Elaborar formas de registros pessoais para a sistematização das danças vivenciadas em diferentes grupos socioculturais.	Diferentes características das danças pertencentes a outros grupos socioculturais: Afrodescendentes, indígenas, imigrantes.
Teatro	Experimentar o teatro com o corpo, identificando as habilidades ao desenvolvimento das expressões: facial, gestual e voz.	Participação em jogos teatrais: <ul style="list-style-type: none"> • Mímica • Dito popular • Profissões • Troca de máscaras

Na tabela 2, expomos de forma resumida como essas manifestações culturais estão expostas na matriz curricular para o conteúdo de artes. As manifestações culturais que a matriz apresenta fazem parte do eixo de música, quando direciona o trabalho de reconhecimento de várias canções, ritmos musicais e também danças características de grupos socioculturais.

Entre essas manifestações culturais observamos a presença das culturas populares. No conhecimento referente às canções e aos ritmos musicais, surgem as canções populares, folclóricas, religiosas e cívicas; e aos ritmos musicais temos o forró, samba, hip-hop, maracatu e frevo, todos referentes às manifestações culturais de um povo, que sendo assim são culturas populares. Quando se trabalha com as diferentes características de danças pertencentes aos diversos grupos socioculturais são citadas as danças afrodescendentes, indígenas, e de imigrantes, como os italianos, alemães, japoneses e outros. No eixo de teatro, ao propor um trabalho com jogos teatrais, aparece o jogo do ditado popular, que envolve os saberes dos antigos, que se baseia no senso comum de um meio cultural. Importante ressaltar também, que a matriz não aborda de maneira específica como realizar esse trabalho frente às culturas populares citadas. A orientação presente no CBC (2014), é que os eixos propostos nas matrizes curriculares – teatro, música, dança e artes visuais – formam os pressupostos sócio-filosóficos e didático-metodológicos para o foco no desenvolvimento do pensamento artístico. Nesse sentido, o documento ressalta que os conteúdos de artes devem garantir que os alunos tenham acesso ao patrimônio artístico da humanidade para que vivenciem experiências estéticas, como forma de reforçar traços da expressão artística neles. Porém, o CBC (2014) reforça que a experiência estética que o conteúdo de artes compete não visa a formação de artistas, mas de levar aos alunos essas diferentes linguagens artísticas.

O que chama atenção nos conteúdos de Artes é que eles são responsáveis pelo desenvolvimento cultural dos alunos, segundo o PPP da escola. No entanto, o que as matrizes sinalizam, possui um caráter voltado para técnicas e desenvolvimento de habilidades artísticas. A seleção de conteúdos que o currículo faz, nesse sentido, remete o trabalho com uma cultura legítima, que precisa ser apreendida como forma de garantir que o desenvolvimento da cultura seja pleno. Assim, como afirma Silva (2009, p. 175), “no momento em que pensamos nos indivíduos que estão “fora” do sistema da arte, analisamos apenas formas de fazê-los ter contato com a “verdadeira” cultura a “verdadeira” arte e como passar seus respectivos conteúdos oficializados”. Nossa reflexão se engloba em como os alunos têm produzido sentido sobre esses conteúdos, uma vez que grande parte desses alunos

se encontra fora desse contexto culturalmente legítimo. Nossa reflexão se volta sobre de que maneira o conteúdo de artes pode proporcionar um desenvolvimento cultural nos alunos, com os conteúdos que são propostos. Qual desenvolvimento cultural que é pretendido pela escola? Uma cultura erudita? Como esses conteúdos de artes podem ter significado para os alunos?

A matriz promove o conhecimento das artes visuais, da dança, do teatro, da música dentro de um contexto cultural erudito. Isso porque os códigos culturais presentes na matriz são pertencentes a uma linguagem cultural erudita. Não estamos afirmando com isso que estes conteúdos não façam parte do que é ensinado nas escolas, mas além desses, é preciso se atentar ao contexto dos alunos e o que de fato é importante ser desenvolvido culturalmente nesses alunos. Em poucos momentos, como já citado, são retratados traços de uma cultura popular, presentes nas manifestações culturais. Como afirma Candau (2002), são introduzidos elementos de outras culturas no currículo, a fim de transformá-lo numa perspectiva mais plural, mas sem afetar sua estrutura básica.

3.3.2 Cultura Local

Sobre cultura local, nós a entendemos como práticas de significação oriundas do, e no entorno dos sujeitos. Sua casa, seu bairro, sua cidade, a sua escola, a sala de aula – todas as práticas e manifestações vivenciadas nesses lugares – podemos considerar como cultura local. É importante, nesse sentido, a escola promover o conhecimento dessas culturas, a fim de reforçar a valorizar e o desenvolvimento da região e dos sujeitos como portadores de culturas. Santomé (1998), afirma que é necessária uma reconstrução reflexiva e crítica dos conteúdos escolares, agregando-os como ponto de partida às teorias, aos conceitos, aos procedimentos e aos costumes que existem nessa comunidade, além de facilitar seu acesso.

Segundo Lóssio e Pereira (2007), durante a nossa infância vivenciamos um calendário cultural de festas cíclicas, que logo é substituído por um calendário oriundo das mídias. Carnaval, dia da páscoa, dia das mães, dias dos pais (e tantas outras datas comemorativas da mídia), ocupam o espaço escolar e as práticas dentro de sala de aula, ofuscando, muitas vezes, datas de fato importantes para a comunidade.

Lóssio e Pereira (2007) sinalizam alguns fatores que interferem na valorização da cultura local como a interferência da mídia, as tecnologias da informação, valorização dos produtos estrangeiros. Morigi *et al.*, (2012) ainda afirmam que:

Nesse contexto, os padrões e valores da cultura da mídia tornam-se mais atrativos aos olhos das gerações mais novas: a dinâmica da sociedade de consumo trata a cultura, as suas expressões e as manifestações regionais e locais como se fossem objetos e coisas descartáveis. Dessa forma, os eventos e os acontecimentos culturais configuram-se como entretenimentos regidos pela lógica e pelas vicissitudes do mercado. Essa dinâmica inclui uma intensificada mediatização da cultura, onde o efêmero e a saturação de informações determinam um movimento que se vai distanciando da memória em direção ao esquecimento (Morigi *et al.*, 2012, p. 189)

Entendemos o currículo com um espaço-tempo híbrido. Nele convivem as culturas globais e da mídia, mas também as culturas locais dos variados pertencimentos, tanto dos alunos como dos professores (MACEDO, 2006). Se por um lado, ao modo de Babha (1998) nenhuma dominação cultural é tão poderosa que possa romper com os sistemas culturais locais, por outro, faz-se necessário estarmos atentos, principalmente com relação ao distanciamento e esquecimento que os currículos podem fazer com relação às culturas propriamente locais.

Sobre as culturas locais, sua presença é visivelmente marcada nas matrizes curriculares do ensino fundamental I, especialmente no conteúdo de geografia. A matriz curricular de geografia indica um trabalho detalhado em relação ao estudo do entorno dos alunos. Indica um estudo do indivíduo e os seus espaços de convivência, como estudo de onde se vive, sua casa, rua, escola e bairro, afim de que os alunos possam entender suas representações da vida em sociedade, e dessa maneira é descrita como um dos eixos a serem trabalhados pela matriz. Esta, sinaliza também a capacidade de conscientizar os alunos enquanto seres que ocupam um espaço e sua relação com o outro. Os conteúdos nesse sentido envolvem todo um trabalho de reconhecimento da organização do espaço geográfico tendo como referência sua casa e seu entorno. Os estudos envolvem a organização do espaço, as mudanças de paisagem e seus elementos culturais e naturais ao longo do tempo. Neste caso específico, a matriz deixa clara a intenção de que o estudo seja voltado para o local dos estudantes.

Nesse momento, percebemos na matriz curricular um exercício pedagógico no qual além de se estudar o seu entorno, procura-se fazer uma relação com o outro. Macedo (2006, p.293), ensina que “a insistência de diferentes discursos pedagógicos sobre a necessidade de partir do conhecimento do aluno, dos saberes prévios, da realidade concreta e tantos outros epítetos mostra o quanto é necessário nomear o outro”. A partir do momento em que nomeamos o outro, passamos a reafirmar quem somos. Nesse sentido, o conteúdo da matriz destaca o estudo da cultura local dos alunos ao mesmo tempo em que se tenta reafirmar sua

cultura, perante o outro cultural, levando ao conhecimento das diferenças e semelhanças entre si.

Quando se estuda o entorno e a cultura que perpassa o local em que se vive, o currículo proporciona o reconhecimento das identidades culturais, nesse caso, por meio dos conteúdos escolares. O currículo ao trazer para sala de aula, questões que fazem parte do cotidiano dos alunos, promove ou fortalece um sentimento de pertencimento ao seu local de origem. Podendo, além disso, influenciar no resgate da memória e (re) produção da cultural local, reafirmando aquilo que Giroux e Simon (2011) defendem, ou seja, o fato de que a vida cotidiana poderia servir de base para o conhecimento curricular. Ao considerarmos a importância das simbologias que são ensinadas no cotidiano passamos a pensar, também, na forma com as pessoas dão sentido às suas experiências e às diferentes vozes das culturas. Dessa maneira, os alunos podem perceber seus códigos culturais sendo valorizados dentro da escola. Santomé (1998), afirma que os alunos devem ser instigados a terem uma participação ativa em sua comunidade, acerca dos aspectos da sociedade, como o desenvolvimento cultural, político, científico e tecnológico, além de seus costumes e valores.

A cultura local também ganha espaço para além das matrizes curriculares. Pensando nos currículos formais do Ensino Fundamental, eles são formados por uma Base Nacional Comum, a ser complementada pela adesão de uma parte diversificada, que deve constar as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos próprios alunos. Segundo Prereira e Sousa (2016) as políticas de currículo no Brasil, tem buscado um discurso hegemônico, apresentando saberes básicos para cada etapa da escolarização, sendo os “processos formativos, aglutinados por um comum a todos que transmuta em único, definindo uma identidade hegemônica” (PREREIRA; SOUSA, 2016, p.450). Em contrapartida, a parte diversificada do currículo é um espaço na qual a escola pode intervir de maneira pontual no fazer pedagógico. Prereira e Sousa (2016) inferem que no Brasil a parte diversificada, é constituída por uma política que apresenta um espaço narrativo para produzir práticas curriculares com base na cultura, mesmo estando interligada à base nacional comum.

Com informações extraídas do PPP (2017) da escola em estudo, as disciplinas que compõem a parte diversificada do currículo são “História de Diamantina e seu folclore” e “Empreendedorismo”. Esses são conteúdos que estão previstos no horário escolar, fazendo parte da grade curricular dos alunos dessa escola. Esses conteúdos não apresentam uma sequência ou uma organização curricular preestabelecida para os professores, sendo

leccionados conforme estudos que as professoras realizam e também em discussões extraclasse da escola.

“História de Diamantina e seu Folclore” é um conteúdo programático no qual é possível trabalhar-se com os aspectos da cultura local, em termos de história e manifestações culturais, presentes na cidade de Diamantina. Esse contexto exige dos professores um exercício na busca de: quais culturas serão abordadas e as histórias de quais personagens estarão em evidência, para assim entender como a cidade de Diamantina está sendo reproduzida dentro da escola. Faz-se necessário termos um cuidado para que nesta disciplina não sejam retratados apenas os aspectos do patrimônio material da cidade, como os monumentos, os casarios, as igrejas. Apropriar-se de outros aspectos das culturas e das manifestações pertencentes à cidade, entendemos como crucial no sentido de darmos mais visibilidade à vida, às histórias, às memórias, às culturas muitas vezes negadas e silenciadas nos currículos.

Além da história de personagens já famosos no nosso cotidiano, contar a história de quem também teve importantes implicações na construção da cidade, como as histórias dos populares, tais como da Dona Ambrosina e as Pastorinhas que realizam um projeto de resgate e divulgação de canções populares na cidade, e dos negros escravizados que construíram esta cidade por meio da sua força bruta e cultural. Suas histórias estão presentes no estilo das ruas, na construção das igrejas, nas festas religiosas, nas lendas e histórias de personagens que perduram no imaginário das pessoas. Dos seresteiros, dos artesanatos, das manifestações populares e religiosas. Todas essas expressões da cultura local dizem muito sobre a cidade, e a escola possui espaço propício para se trabalhar esse conjunto de práticas culturais, que muitas vezes é silenciada nos currículos formais.

3.3.3 Culturas Infanto-Juvenis

Entendemos a cultura infanto-juvenil ao modo de Santomé (1998), que afirma que as culturas infanto-juvenis “são as formas de vida, ocupações e produtos que envolvem a vida cotidiana dos alunos e alunas fora das escolas”. São essas formas culturais que nos permitem entender o que de fato é importante para suas vidas, pois exprimem seus interesses, preocupações e expectativas. Ainda, Santomé (1998) ressalta que se as diferentes culturas destacam as formas que os seres humanos dão sentido a suas vidas, seus sentimentos, crenças, práticas e artefatos, então, as culturas infanto-juvenis traduzem a infância e a juventude. E

nesse sentido, a escola precisa reconhecer essas culturas, e possibilitar suas manifestações no contexto escolar.

De acordo com Tonietto e Garanhani (2017, p.518) “como as expressões das crianças que chegam até nós e que provêm da dinâmica social delas com os outros (crianças e/ou adultos)”, as crianças entendem os acontecimentos sociais de seu cotidiano, por meio de brincadeiras, como faz-de-conta, onde pode reproduzir questões do seu próprio entorno. Assim, as ações das crianças são envolvidas por significados formados na interação entre elas e o mundo dos adultos.

Müller (2006, pg. 558) expõe que para além da cultura que é produzida pelas crianças, há também uma cultura que é produzida para elas, que são oriundas de duas dimensões: “a cultura infantil produzida pelas grandes corporações internacionais, e a cultura infantil escolar”. Essa mesma autora, ainda elucida que a escola produz significativos traços culturais que objetivam uma infância universalizada. Nesse sentido, nossa investigação busca entender como os currículos da escola em questão têm significado e produzido as culturas infanto-juvenis.

No que tange às culturas infanto-juvenis, a cultura propriamente das crianças e adolescentes, a matriz do conteúdo de ciências a traduz de algumas formas. Na matriz consta um eixo, chamado “Ser Humano e Saúde”, no qual são trabalhados aspectos referentes aos cuidados com a saúde, sobre alimentação saudável, desenvolvimento físico de meninos e meninas entre outras. As capacidades desse eixo são voltadas para refletir sobre a formação física e psicológica dos alunos. Envolve estudos sobre autoestima, os cuidados consigo mesmo, identificando as potencialidades e limites do próprio corpo. Reconhece os vínculos afetivos, a inserção social como elementos importantes para uma vida saudável. Ainda assim, relaciona aspectos biológicos, afetivos, culturais, socioeconômicos e socioculturais para compreender como bem-estar físico e psíquico para saúde humana. Dessa forma, a matriz coloca em questão aspectos referentes à cultura própria da idade em que os alunos estão, com questões que rodeiam seu cotidiano, e que a escola, precisa auxiliar nesse processo.

Não podemos deixar de considerar nesse sentido, que esses aspectos trabalhados na matriz de ciências, nos remetem ao movimento higienista que aconteceu no século XIX e XX no Brasil. Esse movimento surgiu quando médicos e sanitaristas refletiam sobre a ocorrência de epidemias de algumas doenças fatais naquele momento. Com base nessas reflexões, eles começaram a defender uma linha de pensamento com certos padrões sociais e de comportamento em nome da saúde. Junior (2000, p.112), ao se basear nos estudos de Júnior *et*

al. (1993), afirma que o argumento da higiene conseguiu atingir todos os ambientes da sociedade. Ele ainda afirma que:

os médicos prescreveram novos hábitos sobre todas as condições que pudessem afetar, de algum modo, a saúde, ou seja, todas as atividades humanas - trabalho, escola, moradia, asseio corporal, moralidade. Se o país estava doente, cabia curá-lo, ou melhor, saneá-lo.

O que esse movimento refletia nas escolas? Acreditava-se que por meio da educação se formaria uma cultura brasileira, com pessoas mais saudáveis e com melhores condições de vida. Na escola, os alunos poderiam aprender hábitos higiênicos que eram indicados pelos cientistas do movimento, possibilitando um melhor desenvolvimento da população brasileira. Nesse sentido, percebemos que havia uma padronização dos comportamentos, e do que eles consideravam como bons hábitos de higiene. Nesta instância cria-se um padrão de cultura, que deveria ser seguindo por toda população, e de maneira específica eram disseminados dentro das escolas. Com base na análise dessas matrizes, percebemos que ela sofre influências dessa padronização. Por meio do currículo, a escola transmite um padrão de organização e de regras para serem seguidas sobre os cuidados com o corpo e saúde, e isso tem constituído uma das faces da cultura da escola.

No entanto, não podemos deixar de considerar o quanto a matriz de ciências se aproxima das questões elementares da idade dos alunos. Como afirma Macedo (2012, p. 720), “o foco no aluno não apenas como um sujeito, mas como sujeito da aprendizagem”. Quando o currículo se apropria de elementos que são próprios dos alunos para construção dos conteúdos escolares, o aluno adquire uma centralidade no processo de ensino. Além do mais, o ensino passa a ser mais significativo para eles. Assim como afirma Sacristán (2000, p.58).

Exige-se dos currículos modernos que além das áreas clássicas do conhecimento, deem noções de higiene pessoal, de educação para o trânsito, de educação sexual, educação para o consumo, que fomentem determinados hábitos sociais, que previnam contra drogas, que se abram aos novos meios de comunicação, que respondam às necessidades de uma cultura juvenil com problemas de integração no mundo adulto, que atendam aos novos saberes científicos e técnicos, que acolham o conjunto das ciências sociais, que recuperem a dimensão estética da cultura, que se preocupem pela deterioração do meio ambiente.

A importância de o currículo contemplar os modos de vida próprios dos grupos infanto-juvenis se dá como possibilidade desse grupo conhecer seu processo de desenvolvimento, seus direitos e deveres, além do conhecimento do seu passado e dos modos de vida desse grupo em outros lugares do mundo (SANTOMÉ, 1998). Quando os professores não aproveitam das distintas formas culturais da infância e da juventude estão perdendo uma

oportunidade de aproveitar dos interesses culturais dos alunos, para basear seu trabalho cotidiano nas salas de aula, vinculando as instituições escolares ao contexto, como forma de auxiliar os alunos a compreender suas realidades, pensar e transformá-las (SANTOMÉ, 1998).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação (2013) abordam que a organização e a gestão do currículo devem ser baseadas em abordagens disciplinar, pluridisciplinar, transdisciplinar e transversal, pois são nessas abordagens que se revela a visão do mundo e se orienta as práticas pedagógicas dos educadores. São elas que fundamentam as disciplinas, que são o recorte do conhecimento do que é prescrito a ser ensinado. Dentro dessas abordagens precisamos destacar a abordagem da transversalidade. Ela é entendida “como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas” (BRASIL, 2013). Essa abordagem se orienta a partir de uma necessidade de se trabalhar certos eixos temáticos dentro da prática educativa como forma de aprender sobre a realidade, além dos conhecimentos sistematizados do currículo. Dessa forma, o currículo seria trabalhado de maneira mais integral, ampliando os conhecimentos curriculares para a vida social e integral dos alunos.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), a educação para cidadania requer que as questões sociais sejam apresentadas para o processo de ensino e aprendizagem e reflexão pessoal dos alunos. Nesse sentido, o currículo ganha uma maior flexibilidade, uma vez que, esses temas podem privilegiar e contextualizar de acordo com a realidade da escola e dos próprios alunos. Cabe nesse sentido, que a instituição escolar cuide desse trabalho transversal dentro dos seus conteúdos, planejando, avaliando e dando orientações necessárias aos mediadores desse processo, os professores.

Conseguimos reconhecer que a escola possui sua dimensão cultural nas matrizes curriculares do ensino fundamental I. Podemos perceber que as culturas possuem espaço para serem significadas nas práticas escolares. Bem como, também, percebemos alguns momentos em que o currículo adota uma postura que necessita de uma reflexão mais crítica. Santomé (1998) elucida que uma das finalidades fundamentais da intervenção curricular é preparar os alunos para se tornarem bons cidadãos, e que nesse sentido exige que a seleção dos conteúdos, os recursos didáticos, as experiências cotidianas e toda organização do processo, promovam atitudes, normas e valores necessários para essa finalidade. Ele ainda afirma que os currículos necessitam propor metas educativas que apresentem conteúdos culturais, para melhor

socialização crítica dos indivíduos. E nesse sentido, o currículo precisa abranger em todos os dias do ano letivo, conteúdos que contemplem as variadas formas culturais presentes na escola.

Por isso é necessária uma reflexão dos agentes que atuam na mediação desse currículo com os alunos. Acreditamos que esses conteúdos expostos pela matriz, são moldados e significados pelos professores em sua prática cotidiana. Temos a referência de que a dimensão cultural do currículo potencializa os processos pedagógicos do chão de escola, na medida em que as culturas são reconhecidas como práticas de significação importantes para a valorização e inteireza dos conhecimentos dos alunos.

3.4 Possibilidades de trabalho com as diferentes culturas em sala de aula

Até o momento refletimos a respeito de quais culturas estão presentes no currículo escolar e o modo como elas têm sido significadas nesse contexto. Identificamos o espaço que as diferentes culturas possuem na arquitetura escolar, reconhecendo que os conteúdos da matriz são intenções de trabalho, exigindo reflexões dos mediadores do currículo em sala de aula. Além dessas reflexões, julgamos necessário buscar por possibilidades que permitam o trabalho dessas culturas em sala de aula. Diante disso, socializamos neste trabalho alguns materiais que possibilitem repensar esse currículo proposto nas escolas, e pensar nas práticas cotidianas de sala de aula.

Com relação à discussão das questões étnico raciais e indígenas que estão presentes no contexto das matrizes curriculares, a lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008, que institui a obrigatoriedade de inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" se constitui de um caminho profícuo para a educação das relações étnico-raciais. Essa lei institui que:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (LEI nº 11.645, 2008).

Com base nessa legislação existem diversas orientações e publicações no site Ministério da Educação (MEC), que podem orientar os trabalhos realizados dentro de sala de aula. No Portal do MEC, encontramos por textos que refletem essa temática tais como: História Geral da África, Educação Antirracista, Presença do Indígena na formação do Brasil,

Povos Indígenas e o direito à diferença, O índio brasileiro, entre outros textos, que são publicações que possibilitam um trabalho de formação dos professores frente a este tema. Para que haja um trabalho sobre as culturas negras e indígenas que contemple a magnitude cultural que elas possuem, urge que os professores conheçam a diversidade cultural, para a repassarem aos seus alunos. Além dessas publicações, há também trabalhos e notícias referentes à essa temática, tais como um estudo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que resultou em um vídeo documentário no qual pretende-se realizar uma viagem pela África do século XIV. A obra fará parte do acervo didático-pedagógico do portal do MEC, sobre a temática étnico-racial, história e cultura afro-brasileira que está sendo construído para uso de professores e estudantes da educação básica pública.

Pensando no âmbito do trabalho prático diretamente ligado aos alunos na sala de aula, realizamos um levantamento por materiais que poderiam ser levados até a sala de aula. A Cor da Cultura é um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, fruto de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobrás, o Cidan - Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, o MEC, a Fundação Palmares, a TV Globo e a Seppir - Secretaria de políticas de promoção da igualdade racial. Esse projeto tem produzido materiais audiovisuais, livros, cadernos para professores, ações culturais e coletivas que visam trabalhar a história do segmento afro-brasileiro de um ponto de vista de valorização e afirmação da cultura negra. Esse projeto possui um site de fácil acesso e disponibilidade dos materiais do projeto. Essa então seria mais uma possibilidade de os professores adequarem o currículo exposto nas matrizes para trabalharem ações afirmativas da cultura negra em sala de aula.

Sobre a cultura popular realizamos um levantamento nos estudos pedagógicos referentes a essa temática e encontramos alguns artigos e publicações em eventos que discutem a relação da cultura popular com a educação básica. Percebemos que a cultura popular é vista muito no prisma do folclore, sendo muito citada as manifestações folclóricas, as lendas e os contos referentes ao folclore brasileiro. Outros textos relacionam a cultura popular com a cultura de massa e a cultura erudita. Nesse sentido, realizamos uma busca por livros infanto-juvenis que possibilitassem um trabalho significativo sobre as culturas populares e as culturas afro-brasileiras/indígenas. Listamos a seguir alguns títulos para conhecimento.

Culturas negras e indígenas

- Boca da noite: Histórias que moram em mim (Cristino Walpichama);
- Tem Tupi na oca e em quase tudo se toca (Walter Moreira Santos);
- Descobrindo o Xingu (Marco Hailer);
- Um dia na aldeia (Danilo Munduruku);
- Menina bonita do laço de fita (Ana Maria Machado);
- Menina e o tambor (Sônia Junqueira);
- Amigo do Rei (Ruth Rocha).

Cultura Popular

- O tesouro das cantigas para crianças (Ana Maria Machado);
- Antologia Ilustrada da poesia brasileira (Adriana Calcanhoto);
- História de bichos brasileiros (Vera do Val);
- Viagem pelo Brasil em 52 histórias (Silvanci Salerno).

Em relação ao trabalho com as culturas locais, principalmente com relação ao conteúdo referente à parte diversificada do currículo, são inúmeras as possibilidades para os professores. Explorar a cidade onde está presente a história e a cultura do povo local é um espaço propício para conhecer as culturas locais. Ir além dos museus, dos casarios e dos monumentos presentes na cidade, mas buscar pelas associações de bairros, onde se encontra a cultura local mais próxima dos alunos, seria um bom caminho. Aproveitar de metodologias de história oral, onde há pessoas na cidade que podem contar histórias relevantes sobre o garimpo, sobre a construção da cidade, sobre os personagens que compõem a história local e regional, todas essas dimensões podem ser aproveitadas pelos professores nos cotidianos de sala de aula.

Nesse sentido, ainda tivemos o conhecimento de que a própria prefeitura de Diamantina/MG realiza esse resgate da cultura local e incorpora dentro das escolas municipais através do programa “De olho no patrimônio”. Por meio das Secretarias Municipais de Cultura, Turismo e Patrimônio e de Educação, esse programa objetiva trabalhar a arte e a cultura como propulsoras do desenvolvimento social, permitindo uma nova postura da comunidade escolar em relação ao patrimônio cultural e à apropriação do espaço urbano.

Em relação à prática deste programa dentro das escolas, exploraremos mais no próximo capítulo. No entanto gostaríamos de ressaltar a sua existência como possibilidade de trabalhos com a cultura local nas escolas.

Diante desses apontamentos realizados, buscamos por algumas possibilidades de trabalho referentes às culturas, como forma de adequar o currículo proposto pelas matrizes, as práticas pedagógicas em sala de aula. Não temos a intenção de trazer neste texto, fórmulas ou soluções de como as culturas devem e precisam ser trabalhadas na sala de aula, mas apontamos caminhos que podem ser utilizados no contexto das práticas para rever esse currículo.

Nesse sentido, nesse capítulo buscamos analisar nos currículos – matrizes - quais as culturas são trabalhadas na escola e quais espaços as culturas locais, populares e infanto-juvenis possuem nos currículos. A nossa busca neste momento demonstrou certa arquitetura do cotidiano escolar descrito através das matrizes analisadas. Podemos perceber que existem nas matrizes curriculares analisadas, a predominância de certos grupos culturais em detrimento de outros. Ou seja, na sua constituição há presença de culturas hegemônicas onde a forma como as culturas são legitimadas no currículo acontecem de maneira desigual.

Contudo, cabe neste espaço reafirmar que um currículo não se efetiva apenas de intenções, embora estas sejam muito importantes. Dessa forma, no capítulo seguinte trataremos de demonstrar como a partir da visão dos professores esses currículos se movimentam e acontecem.

4 CAPÍTULO III - CURRÍCULO E PRÁTICAS CULTURAIS

Neste capítulo socializaremos os resultados obtidos através das entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras do 1º ao 5º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Jalira Lucchesi de Miranda. A entrevista nos permite uma maior aproximação com os sujeitos da pesquisa, alcançando de maneira mais direta os objetivos pretendidos. Trata-se de uma conversa profissional entre duas pessoas, a fim de obter informações acerca de determinado tema como tem nos ensinado Marconi e Lakatos (2008). Segundo estes autores, nesse tipo de instrumento o entrevistador tem maior liberdade para desenvolver o roteiro da conversa de maneira a chegar onde precisa. Esse modelo de entrevista segue um roteiro de tópicos acerca do problema a ser perguntado, e tem toda a liberdade de realizar as perguntas que considerar cabíveis naquele momento, possibilitando maior interação com os sujeitos entrevistados, permitindo-nos direcioná-la para o foco dos nossos objetivos.

As professoras entrevistadas foram escolhidas pelo fato de serem elas que estão na mediação entre o currículo e as práticas cotidianas com os alunos. Sacristán (2000, p. 165) afirma que se “reconhecemos o currículo como prática, devemos analisar os agentes ativos nele”. Além de decompor as matrizes curriculares na busca pelas diferentes culturas expressas nele, também nos propomos a analisar como os professores significavam as práticas culturais no currículo. Como destaca Grignon (1995, p. 194) “uma lista de conteúdos, acaba sendo aquilo que fazemos com ela”.

Neste sentido, através das respostas verificamos como os aspectos culturais são trabalhados no currículo escolar. Com base na análise das entrevistas buscamos responder: o que os professores do ensino fundamental I entendem por cultura e averiguar como as diferentes culturas, propriamente, locais, infanto-juvenis, populares são trabalhadas ao longo do ano letivo.

Convidamos todos os professores da escola que atuavam como regentes de turma do 1ª ao 5ª ano ensino fundamental I no ano de 2018. Ao todo na escola são 6 professores, incluindo os turnos manhã e tarde considerando que são duas turmas de terceiro ano. No entanto, apenas duas professoras aceitaram participar da nossa investigação, nos concedendo as entrevistas. Sobre as professoras que se recusaram a participar da entrevista, tivemos conhecimento que em outra ocasião de pesquisa uma das professoras vivenciou um constrangimento durante a

exposição dos dados da entrevista o que provocou um receio nas professoras em conceder entrevistas novamente.

Ressaltamos que, os encontros foram realizados individualmente, em lugar tranquilo e reservado para evitar constrangimento com a presença de outras pessoas. Damos a liberdade às professoras para não responderem a qualquer pergunta, ou até mesmo desistir da entrevista a qualquer momento. Tudo foi mediado visando estabelecer o respeito à cultura e as opiniões das colaboradoras. O local, a hora e o tempo de duração foi uma decisão de comum acordo com intuito de garantir maior confiança e respeito às entrevistadas. Visando a integridade das entrevistas, elas foram previamente autorizadas pelas professoras por meio do Termo de Livre Consentimento e colhidas com o auxílio de um gravador de voz e anotações necessárias para compor um repertório analítico. Após a realização das entrevistas, transcrevemos e lemos literalmente as mesmas, visando preservar as falas de forma fidedigna.

Em relação às perguntas, foram elaboradas pensando em responder aos objetivos da pesquisa que seriam: entender a visão que os professores têm a respeito de cultura, averiguar quais culturas e como elas são trabalhadas ao longo do ano letivo e conhecer qual espaço as culturas propriamente locais, populares e infanto-juvenis possuem no currículo. Por ser uma entrevista semiestruturada, tivemos a liberdade de durante a realização acrescentar alguns questionamentos pertinentes em relação aos objetivos propostos. Por meio dessas perguntas entendemos como se deu a arquitetura escolar dentro do contexto das práticas dos professores. Com base nesse posicionamento conseguimos realizar uma interligação entre o currículo prescrito das matrizes e as práticas dos professores. As perguntas feitas às professoras versaram sobre suas percepções de cultura, sobre o trabalho com as diferentes culturas, sobre as culturas locais, populares e infanto-juvenis. Perguntamos também em relação aos modos como a cultura era significada no currículo, mediante as práticas pedagógicas e culturais existentes na escola.

4.1 Os sujeitos da pesquisa

Nessa possibilidade, faremos aqui uma breve caracterização das professoras que colaboraram para nossa investigação, concedendo entrevistas ao nosso estudo. Mantendo a confiabilidade da pesquisa, será resguardado o nome das entrevistadas, utilizando nomes fictícios que elencamos de forma aleatória. As entrevistas foram realizadas com duas professoras da Escola Municipal Jalira Lucchesi de Miranda, do ensino fundamental I,

aconteceram dentro da escola, em horários combinados entre as professoras e a entrevistadora e ocorreram de maneira tranquila, não havendo nenhum contratempo ou constrangimento com alguma questão específica das perguntas.

A primeira professora denominamos Ana. É formada em Normal Superior, pela UNIPAC. Possui experiência na área da educação por dez anos, sendo cinco anos atuando em escolas de zona rural. Atualmente trabalha na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, sendo um cargo efetivo e um cargo de contrato. Professora regente da turma do 1^a ano na Escola Municipal Jalira Lucchesi, é seu primeiro ano na escola.

A segunda professora entrevistada, a quem chamaremos de Maria, possui formação em Pedagogia com pós-graduação em Escolas Integradas, Gestão Integrada e Práticas Pedagógicas. Trabalha na Escola Municipal Jalira Lucchesi com uma turma de 5^o ano do ensino fundamental. Possui 11 anos de experiência nessa escola e anteriormente foi diretora de uma escola municipal em Diamantina/MG. No momento também trabalha como professora no Colégio Diamantinense, na rede privada, com uma turma de 3^a ano do ensino fundamental. Em sua fala a professora Maria transparece uma comparação entre as realidades curriculares das duas escolas em que ela trabalha. Ela menciona que as matrizes curriculares da escola municipal e particular são diferentes, inclusive em seu modo de trabalhar com elas nas escolas. No entanto, ela não diversifica os alunos das duas escolas, afirmando que os problemas enfrentados são os mesmos, nas duas realidades escolares.

4.2 O trabalho com as entrevistas

Para o trabalho com as entrevistas realizamos a análise de conteúdo de Bardin (2010). Essa técnica nos permite averiguar o que está no texto, por meio de indicadores que nos conduzem a realizar inferências sobre os nossos objetivos. A entendemos como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recessão (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2010, p. 44).

Depois da leitura analítica das entrevistas, e como forma de estabelecer uma estrutura de análise desse capítulo, criamos categorias. Neste estudo foram elencados os temas centrais encontrados nas entrevistas, que serão os guias das discussões teóricas neste momento. Bem como essa análise será acompanhada das subcategorias e unidades de registro que buscam as

especificidades dentro dos temas centrais. Diante das respostas obtidas nas entrevistas elencamos três categorias de discussão:

- 1) Percepção dos professores sobre cultura;
- 2) Trabalho referente às culturas na escola;
- 3) Currículo na prática pedagógica.

Com base nessas categorias, foi produzido um diálogo com as posições das professoras, e com os aportes teóricos apresentados neste estudo. A seguir, na tabela 3 apresentamos o quadro com a metodologia de análise exemplificada, contendo as subcategorias de análise, bem como as unidades de registro e de contexto.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO
PERCEPÇÃO DE CULTURA	Cultura como realidade dos alunos	Cultura vivida e sentida
	Cultura como costumes	Modos de vida de um grupo
	Cultura como conhecimento	Conhecimentos adquiridos no meio do convívio escolar, familiar e da comunidade.
TRABALHO COM AS CULTURAS NA ESCOLA	Diferentes culturas trabalhadas	Cultura popular; Cultura local; Cultura infanto-juvenil;
	Ações culturais	Datas comemorativas; Projetos culturais na escola;
CURRÍCULO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	Percepção de currículo das professoras	Currículo como material preestabelecido
	Currículo turístico	Presença do trabalho com as diferentes culturas relacionado com o currículo turístico

Tabela 3: Quadro com a metodologia de análise exemplificada, contendo as categorias e subcategorias discutidas ao longo do capítulo.

Temos interesse nesse capítulo de problematizar as questões culturais nos meandros dos currículos vivenciados pelas professoras e que permeiam a cultura da e na escola. Nesse sentido propomos compreender as práticas culturais que acontecem nos currículos, por meio de seus agentes protagonistas, as professoras.

O currículo na prática pedagógica consiste em como o professor interpreta o currículo, age e ensina os conteúdos, ou seja, como ele faz aprender aquilo que é para ser ensinado. Dentro do campo do currículo, as práticas culturais são aquelas que acontecem na sala de aula em termos de cultura. São as práticas viabilizadas e visibilizadas na escola por meio do currículo. A partir dessas leituras, identificamos essas práticas culturais no relato das professoras entrevistadas. A análise que se segue procura estabelecer um diálogo com os pressupostos teóricos, acerca dos temas supracitados no quadro de análise.

4.3 Percepções de cultura das professoras

Nessa sessão, iniciamos as análises das categorias sugeridas no início desse capítulo, sendo elas: a percepção que as professoras entrevistadas têm de cultura, sobre o trabalho com as culturas na escola e o currículo na prática pedagógica. Desde a primeira pergunta, onde de maneira mais enfática questionamos sobre o que elas entendem a respeito de cultura, até nas demais, estamos dimensionando qual é o entendimento delas sobre o conceito de cultura. Quando perguntamos, “quais culturas são trabalhadas em sala de aula”, ou “quais projetos que envolvem cultura estão presentes na escola” estamos dimensionando o que elas entendem sobre cultura para que possam responder a esses questionamentos. Com base nessas percepções, poderemos realizar uma tessitura de como a cultura é trabalhada no currículo vivido da sala de aula.

4.3.1 Cultura e realidade do aluno

A primeira pergunta que direcionamos às professoras foi sobre o que elas entendiam sobre o conceito de cultura. Para professora Ana, o tempo todo em sua fala ela retrata sobre a “realidade dos alunos” e a importância de inserir nos processos de ensino na sala de aula essa realidade. Durante o nosso colóquio ela frequentemente volta no cotidiano da escola, e em como ela busca trabalhar essas questões – da realidade – em suas aulas. Quando questionada ainda sobre o que era trabalhado relacionado à cultura na escola, a colaboradora deixa claro, a realidade dos alunos como centro do processo de aprendizagem.

“Você vai trabalhar o que é a realidade da cultura deles, não uma coisa muito fora, porque não vai adiantar, então eu tenho que olhar a realidade, os costumes, daquele povo, daquele bairro, para ver o que vou adaptar” (Ana, 2018).

“Então eles gostam de contar história, eles gostam de contar que existiram, passaram por certos constrangimentos no fim de semana, por certos tipos de problemas, e aí eu tento trazer a história vivida deles, da realidade, eles gostam de contar” (Ana, 2018).

Para a professora Maria fizemos o mesmo questionamento. Em relação a sua fala, ela destaca com veemência a necessidade de os alunos da escola conhecerem outros espaços que não sejam o bairro ou escola. Ela nos relata que sempre que possível busca por atividades que façam os alunos saírem do bairro, para que possam conhecer outras dimensões da cidade e aprender coisas novas.

“Para eles tudo é novo. Tem aluno aqui que não conhece o centro da cidade. Então quando temos a oportunidade de estar levando, (...) mostrando, a aula para eles, é assim, um aprendizado, incrível. Tem toda a oportunidade que eu tenho, de alterar a didática nesse sentido” (Maria, 2018).

Quando as professoras mencionam sobre o cotidiano dos alunos, como centro de aprendizagem, ela nos apresenta distintos olhares. Ana chega a apresentar a realidade dos alunos como sinônimo de cultura. Maria acredita que mostrar outras realidades para além da sala de aula oportuniza distintas aprendizagens. Estas falas nos remetem ao que ensina Ferrazo (2015) que entende os cotidianos escolares como entre-lugares no processo de identificação cultural dos alunos. Esse autor ainda ressalta que as dimensões teórica e metodológica potencializam esses processos. Com isso, compreendemos a relevância dos trabalhos que são desempenhados no cotidiano das práticas, por estas professoras, articuladoras dos currículos e seus significados no dia a dia.

Para a professora Ana a cultura tem a ver com a realidade dos alunos, ela persegue esse sentido nas suas práticas. Cultura e realidade se confundem na sua fala, mas o importante é destacar o protagonismo que os currículos têm nesse processo de incorporação da realidade-cultura. Qual realidade-cultura é essa? A social. Entendemos que estes aspectos são indissociáveis do currículo, pois é difícil acreditar em uma experiência escolar que esteja fora da cultura. A escola é um lugar de culturas. Seu cotidiano, suas salas de aula, seus pátios, seus recreios, suas bibliotecas estão repletas de manifestações culturais.

Nesse sentido, Moreira e Candau (2003, p.160) afirmam que “as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois polos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados”. A partir do momento em que a escola se aproxima da cultura dos alunos, ela faz com que o conhecimento faça sentido na vida dos estudantes. Quando a professora Ana destaca que em seu trabalho ela busca elementos do cotidiano dos alunos para agregar em suas aulas e conteúdos, ela nos faz entender que ela se apropria da cultura dos alunos, para

tornar o ensino mais significativo para eles, como tem nos ensinados Candau (2011), quando afirma que a dimensão cultural no currículo é de suma importância para tornar os processos educativos mais significativos para os estudantes.

Uma visão reducionista da escola como espaço apenas de visitação cultural tem sido contestada por Ferraço (2015), quando este elucida que essa visão obstrui a ideia de que as redes curriculares cotidianas possuem meios de produzir outros sentidos culturais, mais significativos para os estudantes. Por outro lado, a cultura escolar está inserida em um contexto de estereótipos, rótulos e por identidades fixas, acentua Ferraço (2015). Isso porque, como afirma Leite (2001), a organização da escola segue um modelo cultural único com intencionalidade homogeneizadora das culturas. Além do mais, é importante reforçar o poder que a cultura da escola tem sobre as demais dimensões culturais presentes na instituição. Aspectos como conteúdos e programas escolares, materiais selecionados, organizações de tempo e espaço condicionam a estrutura do discurso pedagógico, bem como o fazer pedagógico dos professores. Leite (2001, p. 47) afirma que “é mais fácil mudar as práticas pedagógicas dos professores do que a cultura da instituição”.

Segundo Grignon (1995) a história da constituição da escola, está ligada ao princípio da escolarização de massas, em que funcionava como um dispositivo de governo e regulação moral dos indivíduos, e a socialização de uma cultura comum. Nesse sentido, a escola tem dificuldade de lidar com as diferenças e tende, muitas vezes, a silenciá-las ou naturalizá-las. Lidar com a pluralidade cultural presente nela, reconhecer, valorizar as diferentes culturas e as especificidades naturais de cada sujeito, é papel crucial da escola. Como afirma Leite (2001, p. 46), “a educação supõe não apenas uma reprodução do saber e das culturas, mas também da produção de novos saberes e novas expressões culturais”.

As professoras exaustivamente destacavam sobre o trabalho que fosse voltado para a realidade dos alunos daquela escola. Destacamos nesse momento, todas as falas das professoras que remetem sobre noção de realidade dos alunos, para que possamos realizar uma análise mais aprofundada desses relatos.

“Então eles gostam de contar história, eles gostam de contar que existiram, passaram por certos constrangimentos no fim de semana, por certos tipos de “problemas, e aí eu tento trazer a história vivida deles, da realidade, eles gostam de contar. Aí o que eu tenho que fazer, eu tento montar uma historinha em cima daquele assunto polêmico e dizer isso é certo? Isso é errado?” (Ana, 2018).

“porque nossos alunos aqui ficam muito presos ao bairro aqui” (Maria, 2018).

“Para eles tudo é novo. Tem aluno aqui que não conhece o centro da cidade” (Maria, 2018).

“Mas é muito difícil, quem vê as carinhas rindo, não sabe o que eles passam em casa” (Maria, 2018).

“Então a cultura assim, do bairro, quando a gente fala é pesada, em muitas questões familiares atrás” (Maria, 2018).

“porque é um diferencial por eles morarem próximo ao presídio, eles têm uma cabeça, uma cultura diferente dos outros alunos que eu trabalho, em outra escola” (Maria, 2018).

Com base nessas falas das entrevistadas, entendemos que a realidade dos alunos referida pelas professoras nos relatos, referem-se aos problemas sociais presentes no bairro oriundos da desigualdade social. Essas questões demarcam uma das dimensões da cultura na escola, para as professoras. Sendo assim, percebemos que quando mencionado o trabalho voltado para realidade e para o cotidiano desses alunos, elas se remetem a realidade social em que eles estão inseridos e pelas suas falas compreendemos como essas questões podem influenciar nas práticas dentro da escola.

Começamos pelo fato de que a questão da desigualdade não é problematizada por essas professoras em suas entrevistas. Elas relatam sobre as experiências negativas dos alunos mediante a esses problemas sociais, no entanto, seu trabalho não discute de maneira aprofundada essas questões com os alunos. Não podemos minimizar a desigualdade social presente neste bairro, é preciso que se discutam as questões de classe no currículo, por exemplo. Acreditamos que o currículo produz culturas, identidades e diferenças. Essas diferenças não são apenas de caráter étnico-racial ou de gênero, mas também envolvem as questões de caráter social. Além do mais, precisamos reconhecer as implicações que essas situações de desigualdade podem acarretar na vida desses estudantes. Essa situação não se resume apenas à escassez de ordem financeira, mas em uma série de silenciamentos e omissões que são acometidos a esses sujeitos. Santos (2017, p. 241) clarifica essa questão no trecho a seguir:

A exclusão econômica resulta, por sua vez, em exclusão social e política, visto que os pobres passam a viver à margem da sociedade, com pouca capacidade de se organizarem para fazer com que suas vozes sejam ouvidas, pois faz-se necessário lembrar que a existência da cidadania como situação histórica supõe, necessariamente, um complexo de condições políticas, sociais, econômicas e culturais. Por exemplo, se uma sociedade não garante que todos os seus membros tenham as mesmas oportunidades de acesso ao bem-estar, à cultura e à educação em sentido amplo, tal sociedade apresenta déficits enormes de democratização de sua estrutura social e política. Isso contamina, de forma nociva, o convívio cívico do corpo social, pois o hábito de conviver com a injustiça, o desrespeito e a desigualdade tornam todos os habitantes de uma nação embrutecidos e insensíveis à dor do outro e assim de modo geral, os pobres não são ouvidos e muito menos respeitados.

Mediante a isso, é preciso discutir os motivos desses alunos não terem acesso ao centro histórico da cidade com facilidade, e por estarem à margem das políticas públicas centrais da cidade. Necessário discutir também as oportunidade e possibilidades que esses alunos têm enquanto sujeitos ativos na sociedade. Refletir com eles que apesar da realidade social em que eles estão inseridos, por mais difícil que seja, eles têm a possibilidade de mudar esse panorama social.

Além disso, outro ponto que destacamos nesses relatos é sobre a necessidade das professoras de ampliarem seus olhares para as culturas do bairro, e ampliar as restrições provenientes das questões sociais. Trabalhar com os alunos as realidades positivas do bairro, buscando dentro da comunidade por ações que representem e identifiquem os alunos com aspectos positivos do seu lugar de origem. Pelas falas das entrevistadas, percebemos que quando mencionando o trabalho com as culturas, elas buscam por referências fora do bairro, buscam por trabalhar com a dimensão cultural do centro histórico de Diamantina. Ressaltamos que é de suma importância o trabalho com as culturas locais de Diamantina, para que os alunos se reconheçam enquanto parte integrante e construtora da cidade, mas é preciso reconhecer o entorno dos alunos e buscar por uma realidade cotidiana que represente os estudantes dessa escola em sua amplitude.

É papel da escola romper com a reprodução das desigualdades sociais, na luta por um projeto curricular que esteja ligado com a emancipação dos sujeitos, das relações de opressão da sociedade (MACEDO, 2012). Sendo assim, a escola precisa saber lidar com as diversidades, sejam elas econômicas, sociais ou culturais. Nesse sentido, é preciso que a escola repense suas práticas pedagógicas e culturais a fim de garantir que essas desigualdades sociais e econômicas sejam superadas e que a educação significativa chegue a todos esses estudantes.

Jorge Fonseca e Caroline Conceição (2012, p.7) destacam que “somos desiguais no modo de falar, de vestir, de andar, na cor, na classe social. Um currículo que pensa nessas diferenças é um currículo que tem o objetivo de incluir aqueles que foram historicamente excluídos.” Ou seja, existe a necessidade de que a reflexão da pobreza, da exclusão social, da marginalização desses alunos, seja incorporada nesses currículos, de forma que, além de contemplar a realidade social deles nas práticas escolares, possibilite também o questionamento desses estudantes frente à sua realidade. A escola não pode buscar trabalhar essas questões de forma assistencialista ou naturalizada, mas que sejam questionadas a fim de formar estudantes com pensamento crítico e capazes de mudar a realidade em que estão inseridos.

4.3.2 Cultura como costume e cultura como conhecimento

A pergunta que foi feita sobre o que elas entendiam sobre cultura, trouxe questões relevantes para pensarmos o contexto nos quais os currículos se efetivam. Ao modo de Veiga-Neto (2004) temos defendido o termo culturas no plural. Essa abordagem possibilita as mais variadas práticas de significação a serem denominadas de cultura. Percebemos o papel da cultura, expresso em quase todos os aspectos da vida social, assumindo importância e centralidade na organização da sociedade, bem como na constituição dos agentes sociais e dos currículos (MOREIRA, 2002).

No entanto, frente às dificuldades de se chegar a um conceito de cultura, não podemos reduzir tudo a cultura, como se não houvesse nada mais além da cultura. Isso implica considerar que em todas as práticas sociais estão envolvidas questões de significado, como tem nos ensinado Hall (1997).

O significado de cultura que adotamos ao longo do nosso estudo, refere-se aos significados que são compartilhados em um grupo (MOREIRA; CANDAU, 2007), que ressalta uma dimensão simbólica, sobre o que faz a cultura, em vez de pensar o que é a cultura. Assim sendo, colocamos em discussão quais os significados que as professoras atribuem sobre o termo cultura, retomando ao quadro de análise apresentado no início desse capítulo.

Na segunda subcategoria de análise conseguimos identificar no relato das professoras, a noção de cultura como costumes. Para professora Ana, a cultura está relacionada aos costumes que são compartilhados por um grupo. Para ela, a cultura seria aquilo que faz sentido para um grupo, aquilo que eles compartilham entre si e que determina aquilo que eles são.

“eu entendo que cultura é o costume de um povo, o costume de uma região, costume de um bairro. Porque a gente trabalha em escola, em centros periféricos, a gente conhece o jeito das famílias, das crianças, então cultura que entendo na escola, você vai trabalhar que é a realidade da cultura deles” (Ana, 2018).

Essa percepção cultural apresentada pela professora Ana, condiz com a visão antropológica de cultura, na qual enfatiza-se os significados que são compartilhados por um grupo. Candau e Moreira (2007 p.27), elucidam sobre essa forma de conceber a cultura e explicam como essa visão pode influenciar nas práticas em sala de aula.

Cultura identifica-se, assim, com a forma geral de vida de um dado grupo social, com as representações da realidade e as visões de mundo adotadas por esse grupo. A

expressão dessa concepção, no currículo, poderá evidenciar-se no respeito e no acolhimento das manifestações culturais dos(as) estudantes, por mais desprestigiadas que sejam (CANDAUI; MOREIRA, 2007, p.27).

A professora Ana ao entender que cultura está relacionada aos modos de vida e aos costumes de um povo, ratifica seu interesse em trabalhar com os modos e costumes provenientes de seus alunos. Em outro trecho de sua fala, ela acrescenta que não adianta trabalhar com uma coisa que seja muito fora da cultura dos alunos, que é preciso olhar pelos costumes, modos de vida daquele bairro e basear o seu trabalho.

“então os costumes, o conhecimento, o que eles têm de bagagem, o que eu posso ampliar para ajuda-los, eu entendo a cultura, na educação, eu entendo isso. Porque eles têm a cultura deles, eles têm um conhecimento deles, porque eu acho que não existe ser humano que não tenha cultura, todo mundo tem sua cultura” (Ana, 2018).

Com isso, podemos destacar que a professora reconhece seus alunos como sujeitos de cultura, e que seus conhecimentos, aquilo que de fato faz parte do seu cotidiano, precisa estar significado nas suas práticas. Segundo Moreira e Candau (2007, p.21), “são indispensáveis conhecimentos escolares que facilitem ao aluno uma compreensão acurada da realidade em que está inserido, que possibilitem uma ação consciente e segura no mundo imediato e que promovam a ampliação de seu universo cultural”. Desta forma entendemos que essa forma de ver e conceber a cultura configura uma das facetas dos currículos praticados nesta escola investigada.

Na subcategoria posterior, a cultura é compreendida como conhecimento. A professora Maria possui a ideia de cultura como os conhecimentos que adquirimos ao longo da vida, e que todos os sujeitos são carregados de cultura.

“No meu entender, cultura é todo conhecimento que a gente adquire em um determinado espaço, em um determinado lugar, ao longo do tempo. Eu vejo cultura dessa forma, como os conhecimentos que a gente adquire na família, no trabalho, na comunidade, onde está inserido” (Maria, 2018).

O homem é um ser cultural. Ele deixa as suas marcas em todos os lugares que passa. O homem produz e reproduz culturas. Ao modo de Silva (2007) as professoras entendem a cultura como o resultado de qualquer trabalho humano. Seja por meio dos costumes e saberes transmitidos entre os grupos, seja pelos conhecimentos que são adquiridos em nossas vivências. Existem diversos espaços nos quais é possível exercer culturas. Pela fala das professoras, compreendemos que seus entendimentos de culturas, não se limitam aos conhecimentos difundidos em ambiente escolar, mas em todos os espaços onde os sujeitos

estão inseridos. Nessa perspectiva, “o currículo constitui um dispositivo em que se concentram as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente construídas e os conhecimentos escolares” (CANDAUI; MOREIRA, 2007, p. 23).

4.4 Trabalho com as culturas na escola: Quais culturas são trabalhadas? Como as culturas são trabalhadas?

Nesta sessão iremos discutir sobre a segunda categoria de análise proposta neste estudo, que se refere ao trabalho prático com as diferentes culturas na escola. Nesse sentido, iremos discutir sobre quais as dimensões culturais foram identificadas nas falas das professoras, bem como, quais práticas culturais são trabalhadas em sala de aula e no âmbito geral da escola. Com base na análise das entrevistas, identificamos a presença da cultura popular, da cultura local e da cultura infanto-juvenil, sendo redimensionadas de diferentes formas no contexto da prática. Além do mais, identificamos também as datas comemorativas e projetos culturais na escola, com presença relevante no trabalho cultural com os alunos.

A categoria que iremos destacar neste tópico, se refere a quais culturas estão presentes nas práticas das professoras entrevistadas. Nossas perguntas versaram sobre como as diferentes culturas eram trabalhadas por elas no contexto de sala de aula. A pergunta central questionava o que era trabalhado com os estudantes em sala de aula referente às culturas. Com base nessa pergunta conseguimos identificar as formas culturais que ganham destaque no currículo vivido da escola, e que são apenas reforçadas nas outras perguntas realizadas.

4.4.1 Cultura como folclore, folclore como cultura popular

A forma cultural que é destacada pelas professoras em suas falas é a cultura como folclore. O folclore faz parte de uma das vertentes da cultura popular uma vez que seu termo se identifica com os saberes tradicionais preservados pela tradição oral entre os camponeses e as antiguidades populares (CATENACCI, 2001). Em 22 de agosto de 1995 cria-se a palavra Folk-Lore, que significa “saber tradicional do povo” através de pesquisas de Willian JonhThoms (DELBEM, 2007). Nesse sentido, entendemos o folclore como o conjunto de tradições, conhecimentos, crenças populares, lendas, músicas, adivinhações, provérbios, superstições, contos, enfim, práticas que estão relacionadas aos usos e costumes dos povos, do

saber do povo. São tradições que se desenvolvem no meio do povo e são repassadas por meio da oralidade.

Sempre que mencionado o trabalho com as culturas em suas aulas, sejam elas, nas dimensões popular ou local, o folclore ganha destaque nos currículos praticados, funcionando como sinônimo de cultura. As respostas variaram em trabalho com lendas, contos e outras demonstrações folclóricas, como oficinas e brincadeiras, além do mais, há o reconhecimento das professoras do folclore como algo cultural:

“Em outros momentos, nós trabalhamos, aqui mesmo a questão do folclore, na forma de oficinas, porque folclore é cultura” (Maria, 2018).

“(…) a questão da cultura, foi mais voltada para as datas, folclore, essa última oficina mesmo, foi muito bacana, foram as brincadeiras, brinquedos antigos e que hoje a meninada nem brinca mais” (Maria, 2018).

Quando as professoras mencionam esse trabalho com o folclore, entendemos que a dimensão cultural destacada por elas é a da cultura popular, mesmo que não esteja especificado em suas falas. No entendimento das professoras, o folclore é sinônimo de cultura e dentro da nossa análise o folclore é sinônimo de cultura popular. Destacamos que não temos a intenção de tornar folclóricas as culturas, mas estamos dimensionando aquilo que foi identificado na leitura das entrevistas.

A cultura popular tem merecido a atenção dos intelectuais ocidentais desde fins do século XVIII, de acordo com Rocha (2008). Segundo esse autor, desde então a divisão cultural entre o erudito e popular, se estendeu para outras esferas da sociedade como tradicional e moderno, rural e urbano. Segundo Rocha (2008, p. 219):

os valores e os costumes correspondentes ao mundo da cultura popular considerados ameaçados de desaparecimento passaram a merecer a defesa de inúmeros intelectuais que, em concorrência àqueles movimentos intelectuais, viram nas festas, na poesia, nos jogos, nas músicas e nas danças das classes subalternas, não só uma forma de resistência cultural, senão um sistema cultural de preservação do “*espírito do povo*” - base de muitos nacionalismos emergentes.

Com isso, entendemos a cultura popular como uma forma de resistência da cultura originária do povo. Catenacci (2001, p. 31-32), destaca que olhando a cultura popular pelo prisma do folclore nos remete “a tradição, o depósito da criatividade camponesa, da suposta transparência da comunicação cara a cara, da comunicação oral”. Sendo assim, o folclore é considerado como uma forma cultural tradicional, com saberes e elementos passíveis de serem transmitidos de geração em geração.

No entanto, Catenacci (2001) elucida que o folclore é visto na América Latina assim com na Europa, como atributos de grupos indígenas ou camponeses isolados, onde mais

interessam os bens culturais, os objetos, as lendas, do que os próprios agentes que a consomem. Nesse sentido a presença do folclore nas práticas escolares torna-se crítica. É de relevância que os estudos folclóricos estejam presentes nas escolas, em todas as suas dimensões, como nas lendas, nos contos, nas brincadeiras e superstições. No entanto, é preciso ampliar sua presença nas escolas, colocando em discussão quem são os agentes populares criadores dessas culturas, que é tão explorada no universo da escola como está explícito nas entrevistas.

É crítico também que o trabalho com o folclore se guie apenas na dimensão do currículo turístico, termo utilizado por Santomé para explicar o tratamento dado as culturas negadas e silenciadas no currículo. Ou seja, apenas em agosto, em que oficialmente se comemora o dia do folclore, seja dispersando suas questões por toda escola. Entendemos que um trabalho cotidiano e significativo sobre folclore, passa pela compreensão dos seus agentes e pela importância de reconhecermos suas presenças na escola. No entanto, como afirma Grignon (1995) uma pedagogia muito voltada para o popular corre o risco de encerrar as crianças apenas nas culturas de sua origem e em sua identidade. Com isso acaba por negar o acesso à cultura teórica, e aos saberes de alcance universal. Faz-se necessário que haja um equilíbrio dos conhecimentos dentro de sala de aula.

4.4.2 Culturas locais: Culturas de quem? Culturas para quem?

As culturas locais também surgem nas entrevistas, quando questionamos sobre o trabalho com as culturas na sala de aula: trabalho com as lendas de Diamantina, patrimônio material e imaterial, visitas no bairro e em arredores próximos e a história de Diamantina. Muitos desses trabalhos foram mencionados pelas professoras estando relacionados ao conteúdo de História de Diamantina e ao seu folclore, que é proveniente da parte diversificada do currículo.

Outra pergunta que direcionamos as professoras foi como era o trabalho com as culturas locais na sala de aula. Segundo a professora Ana, o trabalho com a cultura local quase não foi realizado na sua turma, no entanto ela afirma que houve em comemoração ao aniversário de Diamantina, sendo realizada uma atividade com uma lenda própria da cidade. A lenda citada pela professora se chama “A Casa Mal Assombrada”, que faz parte de uma série de lendas populares existentes na cidade, tais como “A Lenda do Acaiaca”, “A Lenda do Escravo Izidoro”, entre tantas outras.

“Eu trabalhei esse ano, o aniversário de Diamantina, que foi interessante, nós trabalhamos lendas, contos, ensaiamos uma dramatização, não fizemos ainda, porque a escola vai programar direitinho, mas eu já ensaiei as lendas. A lenda é uma que eu vi na internet (...). Mas a cultura local da nossa região eu não trabalhei muito, eu procuro trabalhar aquilo que é da turma” (Ana, 2018).

Percebemos que há um equívoco da professora ao afirmar que não trabalhou muito sobre as culturas locais, no entanto, ao buscar um trabalho com uma lenda originária de Diamantina, ela realiza um trabalho voltado para a cultura local. Podemos fazer a inferência que na concepção dessa professora sobre culturas locais, trabalho com as lendas de Diamantina, não se refira a uma cultura local. Ainda permeando essa questão, exemplificamos algumas manifestações culturais de cunho local, como a questão dos diamantes, do artesanato e o mercado velho, que poderiam fazer parte do currículo, porém, ela reiterou uma vez mais o trabalho realizado com a lenda de Diamantina e admitiu não ter abordado as práticas culturais mais específicas da região.

A professora Maria destaca que seu trabalho com as culturas envolve o estudo com os patrimônios materiais e imateriais de Diamantina. Ela ressalta que desenvolve com os seus alunos conteúdos sobre a história da cidade, da sua fundação, da origem do seu nome e confirma que esse trabalho acontece no conteúdo de Diamantina e seu folclore. Com base no seu relato, afirmamos que seu trabalho com os alunos envolve as questões de cultura local.

“eu vejo a cultura específica quando eu trabalho Diamantina e seu folclore, que inclusive estamos trabalhando os bens materiais... eu comecei a trabalhar a história mesmo, quando a história foi fundada, o nome de Diamantina, e a partir daí, eu achei interessante dar seguimento, porque nossos alunos aqui ficam muito presos ao bairro aqui” (Maria, 2018).

Com base nessa fala, sobre os alunos serem muito presos ao bairro, perguntamos se havia tido alguma atividade relacionada às questões do próprio bairro e ela nos relatou que já houve um trabalho da escola com visita no bairro, para reconhecer as ruas, os tipos de casas, questões próprias da localidade da escola. Quando mencionei o trabalho com as culturas locais especificamente ela nos relata sobre uma visita na gruta de Salitre,¹³ que foi um

¹³A Gruta de Salitre é monumento natural localizado 9 km de Diamantina e a 1 km do distrito de Extração (Curralinho). A Gruta do Salitre foi região do intenso extrativismo mineral do salitre para produção de pólvora, a ser usada na quebra de rochas para desvio dos cursos dos rios. O local é muito visitado atualmente, além de ser usado para realização de eventos, principalmente musicais, pela acústica proporcionada pelo local, bem como filmagens e também para prática de atividades ecoturística.

trabalho em parceria com o Pibid Pedagogia- UFVJM¹⁴. Ela sempre menciona a necessidade de os alunos saírem do bairro e conhecerem outras dimensões da cidade.

“Já saímos fora do bairro, na gruta de Salitre, foi um trabalho do PIBID, porque eu fui supervisora do PIBID.... fazemos o possível para eles saírem fora do bairro. E essa experiência na gruta do salitre para eles foi fantástica, porque nos tivemos a própria equipe de lá, que deu aula pra eles, falou da biodiversidade, da questão do valor mesmo, que a gruta tem para nós moradores" (Maria, 2018).

A professora, ao querer retirar os alunos do bairro deseja criar um sentimento de pertencimento nos alunos em relação ao contexto de Diamantina em sua amplitude, uma vez que os alunos, pouco saem de seu bairro de origem. No entanto, ela o faz de um modo a hierarquizar as culturas, quando as dimensiona como superiores a cultura presente no bairro. Diante desses relatos em relação à cultura local que é trabalhada na escola, retomamos sobre como essa cultura é trabalhada com os estudantes dessa escola. Patrimônio material e imaterial da cidade, visitas ao entorno, histórias e lendas de Diamantina, são as dimensões citadas pelas professoras em relação ao trabalho com a cultura local em suas práticas. Essas culturas que são chamadas de locais por elas, são para quem? Esse trabalho realizado por elas, realmente proporciona a esses alunos o sentimento de pertencimento com a cidade de Diamantina?

Nesse estudo acreditamos que a noção de cultura local está atrelada ao sentimento de pertencimento dos sujeitos que influenciam nos processos de identidade. O processo de identificação cultural é construído na interação do eu com a sociedade (Hall, 2001). O currículo em seu processo de tessitura, ajuda a construir essa identificação cultural com as culturas que estão presentes nele. Nesse sentido, redimensionamos a nossa questão, por perceber que a cidade de Diamantina é um polo turístico, rica em patrimônio e manifestações culturais, porém não podemos afirmar em que medida esses alunos que estão na escola, campo da nossa investigação, se sentem identificados com essa cultura supracitada.

Partimos assim, do pressuposto que essa cultura local citada não é homogênea, ou seja, não é a única cultura local presente na cidade. Entendemos isso uma vez que como citado pelas professoras nas entrevistas, os alunos poucas vezes têm oportunidade de sair do bairro em que eles moram. Dessa forma, quando a professora cita o trabalho como de visitas ao patrimônio no centro histórico da cidade, é como se os alunos estivessem saindo do local deles.

¹⁴O PIBID é um Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. O projeto tem como finalidade possibilitar os alunos de licenciatura em todas as áreas, o vínculo com as salas de aula da rede pública.

A realidade social em que os alunos estão submetidos, a estrutura do bairro, e seu processo de construção são diferenciados. Nesse sentido, mais uma vez nos questionamos o que seria a cultura local? Entendemos cultura local como as práticas de significação dos sujeitos com e em seu entorno, seja sua casa, seu bairro, sua escola, a sala de aula e às diferentes manifestações vivenciadas nesses lugares. Geograficamente, entendemos como todo o entorno que nos circunda. Com isso, nos indagamos de que maneira esses alunos produzem significados com essa gama cultural presente no centro histórico de Diamantina, uma vez que essa realidade cultural citada, não faz parte do cotidiano desses alunos.

Pensando na forma como são realizados os trabalhos das professoras, onde os alunos visitam esses locais históricos e turísticos, no entanto, não aprofundam os seus conhecimentos referentes àquela cultura, isso nos leva a pensar de que maneira os estudantes podem criar um vínculo de pertença com essas dimensões culturais.

Inferimos assim, que os alunos dessa escola possuem uma relação turística com a cidade de Diamantina. Na mesma condição em que os turistas são apresentados a essas dimensões e se encantam, no entanto, não produzem significado de identificação com essas dimensões, acreditamos que acontece o mesmo com os alunos dessa escola. O local desses alunos, no sentido de lugar em que produz significado em suas vidas, é o bairro em que eles vivem. A dimensão de cultura local para eles é o bairro, a escola, a comunidade, é o entorno do bairro, e a sua formação. É nesse local que os estudantes produzem significados e constroem sua identidade.

No entanto, não conseguimos dimensionar como esses alunos reagem a essa relação turística em que eles estão submetidos, sendo necessário um estudo mais próximo com eles, com uma investigação sobre qual sentimento de pertencimento com esse local. No entanto podemos afirmar que a cultura local em alguns aspectos está presente no cotidiano dessa escola, sendo interpretado em diferentes vertentes pelas professoras do ensino fundamental.

Ainda assim, mesmo com essas contestações, acreditamos que aproximar os alunos dos contextos mais amplos da cidade do qual pertencem, é de real importância para a formação identitária desses alunos. Assim como afirma a própria professora Maria, é necessário que os alunos tenham conhecimento do lugar em que eles fazem parte e da história que eles também ajudaram a escrever. É preciso até mesmo que conheçam, para que ocupem esses espaços que também fazem parte da realidade deles. Uma ideia de trabalho nesse sentido é demonstrar a importância do bairro em que eles residem e também o pertencimento destes com o centro histórico, afim de diminuir as distâncias culturais presentes nesse contexto.

Sentimos falta de que houvesse um trabalho mais voltado para as manifestações locais como o artesanato, as comidas típicas, as músicas de seresta, o café no Beco, as festas religiosas entre uma gama de artefatos culturais que poderiam ser explorados pelo currículo tentando aproximar o currículo destes diferentes entornos e contornos das culturas locais. Há uma carência do trabalho com a cultura local, voltado para as manifestações mais populares e históricas da cidade.

Defendemos que o trabalho com a diversidade cultural, atentos aos múltiplos pertencimentos culturais, possa ser um dos caminhos significativos na vida desses alunos, uma vez que como mencionado pelas professoras, eles vivem tão afastados do centro histórico da cidade e tão limitados a somente o seu bairro. Possibilitar aos estudantes o conhecimento da cultura local que extrapole o próprio bairro é possibilitar que se crie nesses alunos, um vínculo de pertencimento com a cidade em seu todo. Que eles possam reconhecer a significância de seu bairro, mas como sendo parte de uma cidade por inteiro.

O ambiente escolar por meio do currículo é um local que contribui na formação de sujeitos ativos, sendo um ambiente propício para promover o conhecimento e a valorização de diversas culturas. Sendo assim, a escola se torna um instrumento de aprendizado sócio cultural, que é proporcionado pela vivência comunitária. De acordo com Abib (2004), as manifestações culturais populares e locais têm a capacidade de trabalhar com valores morais, e ainda possibilitam a inserção social daqueles jovens excluídos ou marginalizados. Dessa forma, essas culturas seriam uma forma de trabalhar nos processos educativos, de maneira a contemplar as camadas menos favorecidas da cidade (ABIB, 2004). Logo, é necessário que estes temas sejam inseridos nas escolas de forma que elas possam almejar uma maior conscientização da necessidade de valorizar os saberes produzidos pela cultura popular. Além do mais, valorizar estas culturas, significa valorizar a comunidade em que se vive e suas tradições. Possibilita assim, formar nos estudantes uma valorização de si próprios e um vínculo de pertencimento com o seu local de origem.

Nesse sentido Dewey (1959 *apud* LOPES; MACEDO, 2011, p.109) diz que “a escola precisa ser vista como uma expressão da comunidade”. Os estudantes devem encontrar na escola, elementos que façam sentido para eles, de forma a se identificarem e terem sua cultura reconhecida. Ainda de acordo com esse autor, as matérias lecionadas “precisam fazer sentido na vida do aluno, e deve ser capaz de ser utilizada na interpretação dos seus desejos”.

Percebe-se então, a necessidade de um currículo escolar que contemple as variadas culturas, e os diferentes sujeitos presentes na escola. Santomé (1995) defende que uma das finalidades fundamentais do currículo escolar é a formação da boa conduta de cidadãos. O

currículo tem uma responsabilidade coletiva de que os estudantes tenham ações capazes de viver e participar bem de sua comunidade. Nesse sentido, o currículo precisa abranger as identidades plurais e ser capaz de promover nos estudantes um sentimento de pertencimento.

A respeito disso, vale considerar que o pertencimento a um grupo cultural é entendido como garantia de autenticidade, o que torna a experiência de vida do sujeito o fator primordial na construção de uma política de identidade (McLaren, 1997). Santomé (1995, p.166) considera as culturas como formas de vida, e tudo que envolve o cotidiano dos estudantes dentro e fora do espaço escolar. São essas formas culturais, provenientes da realidade local que melhor identificam os estudantes e que de fato são relevantes para suas vidas.

Diante disso, é importante que os currículos escolares também abordem temáticas referentes à cultura popular e local considerando que estas fazem parte do dia a dia dos estudantes, além de exercer um excelente instrumento para se trabalhar valores de autoestima, respeito mútuo, superação e outros benefícios, na visão de pedagogos e arte-educadores (ABIB, 2014).

4.4.3 Culturas infanto-juvenis na realidade social dos alunos

Neste tópico, abrimos a discussão para o trabalho com as culturas infanto-juvenis no contexto de sala de aula. Identificamos a sua presença nas entrevistas quando questionado se nos currículos trabalhados em sala de aula havia a presença da cultura dos alunos. Em suas respostas elas reafirmaram que sempre buscam trabalhar com a cultura própria dos alunos nos conteúdos da sala de aula.

Entendemos que as culturas infanto-juvenis são as formas de vida, as ocupações e todos os elementos que envolvem a vida cotidiana dos alunos dentro e fora da escola. (SANTOMÉ, 1998). Todas as práticas que produzem significado para os alunos e que de certa forma exprimem seus interesses, expectativas e preocupações representam o que é de fato importante para eles. Quando as professoras nos relatam que em muitos momentos elas buscam aliar aos conteúdos escolares a elementos que fazem parte do cotidiano dos alunos, percebemos que elas entendem a necessidade de trazer esse cotidiano para dentro de sala de aula. Em uma das falas das professoras, nós percebemos que a cultura propriamente das vivências dos alunos, não está presente necessariamente no currículo prescrito, mas que é inserido pelas professoras nas suas práticas pedagógica.

“Não especificamente no currículo, mas acho que no dia a dia, a gente não deixa de estar trabalhando essa cultura que vem de casa, do próprio bairro” (Maria, 2018).

Nessa fala o que os alunos vivem, suas relações com seus familiares e com o bairro, as dificuldades sociais que permeiam o bairro, são todos elementos que, para a entrevistada, produzem significados na vida desses estudantes. Ainda, ressaltamos que de maneira muito efetiva esses mesmos elementos além de fazerem parte da cultura dos alunos, influenciam naquilo que eles serão no futuro.

Moreira e Candau (2007) podem auxiliar-nos no entendimento dessa questão quando afirmam sobre a importância de reconhecer o que a cultura faz na vida dos sujeitos. Nos ajudam a repensar a maneira como a cultura penetra em cada esfera da vida social, e se torna um elemento-chave no modo como vamos agir, configurar e modificar o cotidiano no qual estamos inseridos. Os significados e os sentidos que produzimos em relação aos elementos da sociedade e as formas como nos identificamos com isso, formam o que somos e o que seremos posteriormente. Como afirma Hall (2001) os sujeitos possuem um núcleo ou uma essência interior do eu real, no entanto este formato vai sendo modificado sob o diálogo contínuo entre culturas e identidades exteriores que o mundo oferece.

Desse modo, entendemos que a nossa identidade, seja cultural, nacional, dentre tantas, e a nossa cultura vai sendo formada nessas inter-relações entre o que somos e o que vivenciamos. As vivências desses estudantes neste bairro, considerados à margem e excluídos, implicarão nas suas vidas e nos seus processos de identificação.

A professora Maria ainda relata sobre a necessidade que os alunos possuem de colocar suas questões pessoais e culturais para ela. Ela elucida, a importância de parar e ouvir os alunos com as suas inquietações e colocar certos assuntos em conteúdos específicos de suas aulas. Esse trabalho ocorre por meio do diálogo, no dia-a-dia e nas ações em sala de aula.

“(…) eles sentem necessidade de estarem desabafando. Muitas questões particulares você tem que ouvir, não pode fazer de conta que, e é uma forma que eles têm que desabafar, o que eles vivem... Gosto de jogar a pergunta para eles pensarem. Então o meu trabalho é mais nesse sentido” (MARIA, 2018).

Pensar nas culturas infanto-juvenis é refletir sobre o que de fato produz significado aos estudantes dessa faixa etária. Suas realidades, suas preocupações e motivações. O que os representa e produz identificação. Nesse caso específico, percebemos que o trabalho com as culturas dos alunos nessa escola é voltado para as questões sociais que cercam a vida desses estudantes, uma vez que essa questão emerge dos próprios alunos. Trazer elementos das vivências dos alunos no âmbito social para os conteúdos escolares é aproximar a escola da vida dos alunos, é fazer com que os alunos criem vínculos com a escola e se sintam

representados nesse ambiente. Convém destacar que nem sempre a cultura escolar corresponde à cultura dos alunos e isso pode causar um sentimento de não pertencimento nos estudantes, pois no cotidiano familiar a vida é muito diferente daquela que ele experimenta na escola. Com isso, não estamos afirmando que a escola deve voltar-se apenas para a dimensão familiar para provocar essa aproximação, mas é fulcral que a escola troque essa dinâmica cercado-se da realidade econômica e cultural dos seus alunos. Como já destacamos, a escola não pode ser alheia aos diversos pertencimentos dos alunos, precisa em sua constituição se aproximar dos alunos, de modo que eles se sintam representados pela instituição.

A questão da diversidade local é fundamental, porque as crianças têm uma experiência com a comunidade em que estão inseridas. Nesse sentido, a escola não deve pedir que os alunos deixem do portão para fora tudo que viveram e aprenderam na socialização em sua casa, com as outras crianças. Segundo Moreira e Candau (2007) o grande desafio da escola é considerar as experiências dos alunos e relacioná-las aos conteúdos ensinados. Com isso, tornar os conteúdos significativos de acordo com a realidade dos alunos. Trazer para a sala de aula elementos culturais que possuem vestígios de discriminação e preconceitos. Demonstrar aos alunos que muitos desses vestígios de desigualdade e discriminação estão presentes em seu cotidiano.

4.5 Culturas tecidas ao longo do ano letivo

Com base nas entrevistas, e na busca de responder as questões objetivas do nosso estudo, elencamos uma subcategoria de análise, ressaltando em que momentos acontecem os trabalhos com as culturas na dimensão escolar. Perguntamos às professoras questões referentes às datas comemorativas que são abordadas na escola, bem como, quais os projetos são trabalhados com os alunos. Com base nas respostas, discutiremos a respeito das práticas cotidianas na escola.

Vimos neste capítulo quais formas culturais ganham destaque na prática curricular das professoras. Entendemos que quando se trata das práticas dos professores, estamos nos remetendo diretamente ao trabalho realizado em sala de aula, no dia a dia do seu trabalho, na tessitura do currículo. No entanto, percebemos que os aspectos culturais ganham espaço também em outras dimensões dentro da escola, não necessariamente interligadas apenas aos cotidianos da sala de aula.

4.5.1 Datas comemorativas

As datas comemorativas fazem parte de qualquer calendário escolar vigente e na Escola Jalira não é diferente. Além do mais, ele é o cerne do currículo da escola, sendo assim podemos considerá-lo como uma prática cultural dentro das instituições. Isso porque todas as datas comemorativas dos meses são trabalhadas dentro de sala de aula, algumas com mais ou menos intensidade. É muito comum nas escolas, encontrarmos um calendário no qual estão estabelecidas as datas e as festividades que devem ser trabalhadas dentro da escola. Acreditamos que essas datas são carregadas de práticas que produzem significados nos agentes da escola.

Com base na fala da professora Maria, podemos perceber que em todos os meses possuem datas que precisam ser trabalhadas dentro das aulas. Ela ressalta que seu trabalho envolve o reconhecimento dos alunos do porquê se trabalhar com aquela data:

“Todas as datas dentro do mês são trabalhadas. Em forma de texto, em forma de apresentações (...). Quando não é apresentado, é em forma de registro, mesmo escrito, leitura. Para que os meninos entendam que dia 8 de março, porque é comemorado o dia da mulher. Isso é trabalhado na aula de história” (Maria, 2018).

Na fala de Maria, ela elucida ainda que o trabalho com as datas comemorativas é realizado dentro do conteúdo de história. A professora Ana destaca em seu relato as principais datas que são trabalhadas com os alunos. Explica que esse trabalho desenvolvido com as datas comemorativas também é cultura. Quando perguntamos no início do estudo sobre o que era trabalhado das culturas com os alunos, essa professora também dimensionou esse trabalho específico como fazendo parte da atividade cultural dela com seus alunos:

“Dia das mães, dia dos pais, consciência negra, dia do índio, natal, junho vem a quadrilha, as festas, roupas, comidas típicas, que não deixa de ser uma cultura né. Sete de setembro, independência, dia da criança, direito e deveres das crianças” (Ana, 2018).

Além das datas, as entrevistadas citam festividades que são muito comuns nos ambientes escolares, o dia D e a festa junina, conhecida como quadrilha. O dia D, é uma festa que acontece na escola, na qual são apresentadas à comunidade escolar os projetos atuantes da escola. As professoras relatam como acontece esse evento e a sua relevância para escola:

“Dia D mesmo, cada sala trabalhou com um tema e apresenta nesse dia. É um dia que a escola coloca para comunidade suas ações. Apresentar não só em termos de avaliação, apresenta os projetos, abre a escola para comunidade. A comunidade participa muito” (Maria, 2018).

“Participei de um sábado letivo, que foi um evento, projeto da saúde, do pessoal de fisioterapia, odontologia, educação física e nutrição. E até teve medição de pressão, orientação de câncer de mama, tipo um evento do SESI. Foi com a comunidade toda. Aí teve a dança, e todos participaram. A comunidade participa bastante” (Ana, 2018).

“Mas eu vi que tem a quadrilha que é tradicional, tem todo ano. Festa muito boa, muito bonito, proveitosa, a comunidade participou, os meninos vieram arrumadinho, muitas com vestido bonito, os pais têm gosto de vir” (Ana, 2018).

As duas professoras, destacam a presença relevante da comunidade nas festividades da escola. Com essa informação, podemos inferir que a escola apresenta condições de que a comunidade adentre ao ambiente escolar e participe de suas ações.

Em relação às datas comemorativas e às festividades presentes nos relatos das entrevistadas, consideramos que elas são recorrentes nas escolas, e muitas vezes, são utilizadas como estratégia para transformar o currículo em uma perspectiva mais plural. Dessa maneira, a escola “procura afetar o currículo formal, acrescentando determinados conteúdos, em diferentes disciplinas, sem afetar sua estrutura básica” (CANDAUI, 2002, p.112). A escola dedica um trabalho em dias específicos, sobre temas que do nosso ponto de vista necessitam ganhar mais espaço nos currículos, no entanto, se restringe ao dia de sua comemoração no calendário escolar. O Dia do Índio, o Dia da Consciência Negra e o Dia do Folclore são algumas das datas presentes no calendário da escola e que uma vez no ano são abordadas suas temáticas com os alunos.

Como já enfatizamos no capítulo anterior, as datas comemorativas no currículo, em sua maioria são abordadas na dimensão do “Dia D”, em que menciona Santomé (1995), momento que a escola em um dia dedica espaço para abordar essas temáticas, mas no restante do ano letivo negligência tais temáticas. Além do mais, esse trabalho geralmente acontece carregado de estereótipos e preconceitos. Com isso, é preciso que haja um trabalho mais expressivo dessas eventualidades, tanto em termos de datas comemorativas, quanto às festividades da escola, para que o trabalho não ocorra de maneira descontextualizada e perca o sentido e a finalidade que esses eventos possuem na escola.

4.5.2 Projetos culturais da escola

Indagamos às professoras, se na escola existiam projetos culturais. Dois projetos ganharam destaque nas falas das professoras sendo eles: o “Projeto Gurilata” e o “Projeto De

olho no Patrimônio”.¹⁵ Sobre o Projeto Gurilata, podemos ressaltar sua relevância dentro da escola e para comunidade em si, a começar pela motivação inicial de sua criação. O projeto surge pela iniciativa de uma ex-aluna da escola e moradora do bairro Cidade Nova, onde se localiza a escola Jalira. Por ser representante estudantil dos alunos das escolas de Diamantina e com seu engajamento nos movimentos sociais, ela manifesta o interesse junto à Superintendência Regional de Ensino de Diamantina, de que no bairro Cidade Nova fosse criado algum projeto que envolvesse música, lazer ou esporte como forma de criar novas oportunidades para os moradores daquele bairro. Podemos perceber que, a motivação desse projeto surge muito além da experiência de uma ex-aluna com as questões de representatividade dos movimentos sociais, mas principalmente da sua experiência enquanto moradora e estudante daquela escola.

Neste sentido, ela buscou por um projeto que pudesse envolver os alunos em atividades sociais, e bem como os demais jovens do bairro. Com isso, reconhecendo no bairro uma interligação com as questões musicais, foi criado em parceria com Superintendência e o Conservatório de Música Lobo de Mesquita,¹⁶ no ano de 2018, o projeto de música que envolve tanto os alunos da escola, quanto os jovens da comunidade: o projeto Gurilata.

O projeto é uma atividade estratégica para se trabalhar com a educação musical dos alunos. É um projeto de percussão que outrora já havia sido implementado na rede pública de ensino de Diamantina, com relevantes resultados na proposta de promover a mudança e o desenvolvimento social. O projeto é desenvolvido com instrumentos convencionais e também por instrumentos confeccionados pelos próprios alunos com matérias recicláveis de fácil acesso.

¹⁵ As informações contidas nessa sessão possuem trechos retirados do projeto piloto Gurilata, e também de informações que conseguimos junto à Secretária Municipal sobre o projeto De olho no patrimônio. Buscamos por essas informações adicionais como forma de conhecermos melhor os projetos, para além das falas das professoras.

¹⁶ Conservatório Estadual de Música “Lobo de Mesquita”, está localizado na cidade de Diamantina - MG, e autorizado a funcionar de acordo com a Resolução nº. 16/1971 da Secretaria Estadual de Educação. Este foi oficialmente inaugurado em 30 de outubro de 1971. Atualmente atende 1620 alunos com idade a partir de 6 anos e conta com 48 professores, 1 supervisora e 12 funcionários. Oferece os cursos de bateria, cavaquinho, contrabaixo elétrico, flauta doce, flauta transversal, guitarra, percussão, piano, saxofone, teclado, trombone, trompete, violão, violino e violoncelo. Além de atividades como Artes Plásticas e Teatro. Informações obtidas no site do conservatório, acesso em: <http://cemlobodemesquita.comunidades.net/index.php>.

O projeto Gurilata¹⁷ visa atender dentro do bairro Cidade Nova, 69 crianças com idades entre 8 e 10 anos, matriculados nos 3º, 4º e 5º anos da Escola Municipal Jalira Lucchesi de Miranda no turno matutino. No entanto, o projeto abrange outras instâncias sociais do bairro, como o Cras - Centro de Referência da Assistência Social/Secretária Municipal de Desenvolvimento Social, sendo 53 alunos com idade entre 11 e 18 anos, matriculados nas seguintes escolas: Escola Estadual Professora Isabel Motta, Escola Estadual Maria Augusta Caldeira Brant, Escola Estadual Professora Ayna Torres e Escola Estadual Professora Leopoldo Miranda.

Ele é desenvolvido durante todo o ano escolar de 2018, sendo ministradas duas aulas/ensaios semanais para cada turma, sendo 3 turmas no matutino funcionando na própria escola, e outras três turmas no vespertino funcionando a Associação Comunitária do Bairro Cidade Nova. O trabalho é direcionado por um professor e coordenador que planeja as ações do projeto e confecciona os arranjos e materiais necessários.

Percebemos que os objetivos do projeto estão vinculados a interagir, através da música, a formação de sujeitos conscientes, que tenham espaço participativo, para conquistarem seus direitos em combate às exclusões. Ainda, o projeto pode incentivar a criatividade dos alunos, melhora da autoestima e o respeito mútuo com base no trabalho em equipe. Além do mais, pode estimular o desenvolvimento da coordenação motora, da relação do corpo e o ritmo, e ajudar na concentração. De maneira objetiva, o projeto ainda ocupa o tempo dos alunos com atividades que possibilitem uma melhora de qualidade na vida deles e diminui uma série de riscos sociais.

Quando perguntamos às professoras em relação a esse projeto específico, sobre como era esse trabalho na escola, elas ressaltam sobre a sua relevância no âmbito prático da escola, possuindo influência na relação dos alunos com a sua identificação própria. Nesse sentido, ressaltamos o quanto esse projeto cultural promove a valorização dos alunos, do que eles são e ou se tornarão, e do papel que eles possuem dentro da comunidade na qual estão inseridos. Uma das professoras relata que eles se sentem valorizados e capazes de realizar ações importantes:

“Eu acho ótimo, porque ensina aos meninos a terem disciplina e norte e eles sentem assim, somos capazes, nos temos um valor, principalmente se tratando dos meninos desse bairro aqui, que um bairro desprovido, a margem. Então foi importante para os meninos, porque eles apresentam com vontade, com gosto, com disciplina, então qualquer apresentação que tem na escola, do GURILARA, eles já têm aquela

¹⁷ Essas informações foram extraídas do projeto Gurilata, documento no qual tivemos acesso a sua versão impressa, sendo disponibilizado pela diretora da Escola Municipal Jalira Lucchesi de Miranda.

responsabilidade. Ajuda as crianças com a coordenação motora, professor fica lá na frente dando os toques, sem querer tá trabalhando a coordenação” (Ana, 2018).

O outro projeto mencionado se relaciona às questões culturais dentro da escola, é o De Olho no Patrimônio. Este é um projeto que já citamos no nosso trabalho anteriormente, como uma possibilidade de trabalho relacionado com as culturas. De olho no patrimônio é um projeto da Secretaria de Cultura e Patrimônio de Diamantina, e é desenvolvido pelos professores P2 da rede municipal de ensino. Suas atividades acontecem esporadicamente nas escolas nas turmas de 1º ao 5º ano do ensino fundamental I, das escolas municipais e estaduais da cidade de Diamantina.

Na Escola Municipal Jalira Lucceshi ocorreram duas ações do projeto. Em uma dessas ações realizou-se uma visita com os alunos da escola à uma exposição de fotografias com elementos do patrimônio cultural de Diamantina. Essa exposição aconteceu no Teatro Santa Izabel, onde os alunos também tiveram a oportunidade de assistir a um filme antigo sobre a cidade, para demonstrar as modificações do tempo em relação às paisagens demonstradas. A outra ação foi dentro da própria escola, na qual os produtores do projeto levaram até a escola algumas imagens do patrimônio de Diamantina, em épocas diferentes, para demonstrar as mudanças significativas desses lugares. Os alunos então, tiveram a oportunidade de conhecer as mudanças e reconhecer essas transformações do tempo. Nessa ação realizada dentro da escola, os professores do projeto também ministraram uma aula de educação patrimonial para os alunos, na qual foi tratado sobre o porquê de Diamantina ser considerada um bem cultural da humanidade e o que esse título requer da cidade.

Com base no relato da professora Maria, percebemos que como o próprio nome do projeto destaca, é um trabalho voltado para as questões patrimoniais da cidade. Além do mais, o trabalho pode ser solicitado pela escola, sempre que for necessário ou relevante trabalhar essas questões com os alunos.

“Olha, esse ano o que tivemos em relação ao patrimônio, foi a visita no teatro Santa Izabel. Foi trabalhado a questão dos bens materiais e imateriais e uma exposição sobre Minas Gerais, sobre os postais de minas. Foi muito legal. “Colocaram vários postais em tamanho gigante. Então eles fazem esse trabalho sim. E inclusive a única turma que teve a oportunidade de ir, foi a minha. E ainda aproveitamos, entramos na Igreja do Rosário, não entramos, tivemos a oportunidade de ver a gameleira, porque eles já conheciam a história da árvore. Essa visita foi mais por causa do aniversário de Diamantina na época. Esse grupo de professores continua fazendo as atividades. Se for o caso de solicitar, eles também vêm à escola” (Maria, 2018).

Mediante esse relato da professora, constatamos como acontece o trabalho com os alunos em relação ao centro histórico de Diamantina. Há um trabalho de realizar visitas que tem como objetivo a educação patrimonial. Para tanto os estudantes são direcionados aos

pontos patrimoniais, tais como ao teatro Santa Izabel e às igrejas históricas. Pelos relatos das professoras, as atividades do projeto acontecem de maneira esporádica, não há aprofundamento sobre o que é visto no centro tombado, produzindo nos alunos uma relação turística dos materiais apresentados pelo grupo, como temos sublinhado.

Percebemos que há uma movimentação em relação ao trabalho com as culturas com seus alunos, seja dentro de datas específicas e comemorativas ou em projetos dentro das escolas. Verificamos também que o currículo prescrito e o currículo vivido das escolas se configuram de maneiras distintas dentro da escola, isso porque o currículo estabelece uma relação social (SILVA, 1995). A produção de conhecimentos envolvidos nos currículos acontece na relação entre pessoas, alunos e professores, professores e gestores, entre os mais diversos agentes da escola.

O currículo em todas as suas dimensões, necessita de mediadores para que se concretize a sua existência. As matrizes curriculares precisam dos professores que a interpretem e realizem os conteúdos, os projetos das escolas precisam dos agentes responsáveis, juntamente com os agentes escolares para implantar e executar as ações.

4.6 Currículo na prática pedagógica

Concebemos o currículo na dimensão das práticas, um dos locais no qual ele adquire significado e é problematizado e incorporado. Ao modo de Sacristán (2000), entendemos que o currículo está muito além de um objeto estático, modelo preestabelecido pronto para ser utilizado. Nele, teoria e prática se complementam no cotidiano. No que tange ao currículo, Leite (2001) destaca três dimensões curriculares presentes no ambiente escolar e os relacionam com o trabalho direto dos professores em sala de aula. São essas dimensões o currículo oficial, o currículo prescrito e o currículo vivido nas escolas.

Currículos oficiais prescritos para serem implementados sem que ocorram alterações significativas no modelo definido pelo macrossistema e que, portanto, se estruturam de forma a que os professores tenham um papel neutro. Os currículos oficiais que permitem, na sua implementação, algumas adaptações em face das especificidades educativas nos quais é atribuído aos professores um papel mais ativo. E os currículos que se constroem a partir das ações projetadas e desenvolvidas pelo professor, que é reconhecido como protagonista na tomada de decisões (LEITE, 2001, p. 60).

Nesse sentido, cabe ressaltar que temos apoiado o nosso estudo dentro dessas definições de currículo, acreditando que elas acontecem no contexto das práticas. Salientamos que há documentos oficiais que regem a estrutura e a organização do ensino das

escolas e fazem parte da dimensão macro de currículo. Dentro disso, consideramos que as matrizes curriculares que analisamos também constituem o currículo oficial que é prescrito aos professores para direcionarem suas aulas. Por fim, entendemos que toda prática cotidiana escolar constitui o currículo que é vivenciado e modificado pelos seus agentes. Isso, porque os estudantes são diferentes e os professores possuem distintas formas de ver e interpretar estes currículos. Cada um desses sujeitos, têm sua maneira própria de produzir e transmitir culturas.

Com isso, fez-se importante averiguar como as professoras da nossa pesquisa têm concebido a ideia de currículo, uma vez que elas influenciam diretamente na sua aplicação na escola. Ao perguntá-las sobre a cultura presente no currículo escolar, conseguimos obter referências do que elas concebem por currículo e a relação dele com a cultura.

Segundo Moreira e Macedo (2001, p.118) “quando aceitamos a importância da cultura tanto na organização da vida social, como nas análises da sociedade, não há como não aceitá-la também nas decisões e nas reflexões referentes à vida escolar”. Tanto nos currículos escritos, quanto naqueles vivenciados é possível perceber a presença dos variados pertencimentos culturais. Essa mescla, composta pelas experiências dos alunos, dos professores e das culturas globais formam o currículo.

Elencando então nossa última categoria neste estudo, que buscamos nas nossas entrevistas perceber as percepções das professoras sobre o currículo com intuito de estabelecer a relação entre currículo e cultura dentro da escola. Dentro dessa categoria também observamos como acontecem às relações curriculares sendo interpretadas por elas. Nesse sentido, neste tópico discutiremos o currículo escolar na prática pedagógica das professoras.

4.6.1 Currículo: uma visão das professoras

Nessa subcategoria discutiremos a dimensão curricular que emergiu da fala das professoras. Identificamos essas percepções quando questionamos o que indicava o currículo sobre o trabalho com as diferentes culturas. Na visão das nossas entrevistadas, o currículo condiz com matriz curricular onde estão elencados os conteúdos que devem ser trabalhados em sala de aula. Perguntamos se a cultura dos alunos era abordada nos currículos trabalhados em sala de aula. A professora Maria ao responder nos aponta como ela compreende currículo:

“Não especificamente no currículo, mas acho que no dia a dia, a gente não deixa de estar trabalhando essa cultura” (Maria, 2018).

Neste relato ela demonstra que o currículo trabalhado em sala de aula está relacionado com a matriz curricular. Ela não menciona, por exemplo, os documentos da escola como o PPP, ou os documentos nacionais tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica. Sua percepção de currículo resume-se a matriz curricular proposta para a série que trabalha.

A professora Ana, já dimensiona outra realidade curricular ao responder essa mesma pergunta, sobre a presença da cultura dos alunos nos currículos. Ela cita a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que consiste em um documento de referência dos objetivos de aprendizagem de cada uma das etapas de formação da educação infantil ao ensino médio. Esse documento visa nortear o que é ensinado nas escolas do Brasil inteiro. A BNCC para educação infantil e ensino fundamental foi aprovada e homologada em dezembro de 2017. Nesse ano de 2018, essa nova proposta de ensino tem sido estudada por professores e gestores como a professora denota em sua fala:

“Hoje já estamos estudando a BNCC, que é esse novo currículo, que é autonomia do professor trabalhar com o aluno da forma do professor. Mas dentro das matrizes curriculares, não fugindo dos conteúdos de cada idade, de cada série” (Ana, 2018).

A docente cita o texto da BNCC como sendo um novo currículo, que irá influenciar em suas práticas dentro de sala de aula. Podemos inferir o seu entendimento sobre a relevância desses documentos nacionais, e as implicações destes em suas práticas cotidianas dentro da escola. Percebemos que ela concebe o currículo dentro de uma dimensão mais ampla. Ela cita as matrizes curriculares, como sendo o centro dos conteúdos destinados a cada série e a cada idade. Assim como a professora Maria, ela também entende o currículo na dimensão da matriz curricular. Ela extrapola o currículo como meramente prescrição de conteúdos, pois para ela os documentos oficiais nacionais também implicam em suas práticas na sala de aula, assim como as matrizes.

A partir da ideia de que o currículo prescrito das escolas consiste nas matrizes curriculares, como já discutimos anteriormente no capítulo II, e mediante a fala das professoras confirmando essa dimensão curricular, faz-se importante discutirmos também sobre os usos e desusos das matrizes curriculares. Essa questão surge quando perguntamos às entrevistadas se elas seguiam fielmente a matriz curricular ou se elas realizavam adaptações. Temos afirmado nesse estudo, que as matrizes curriculares possuem uma relevância em relação aos conteúdos explícitos nela, no entanto, o currículo não se faz apenas com a matriz. Há todo um contexto de interpretação e releitura por parte das professoras para que elas possam apoiar seu trabalho.

Cada professora possui sua identidade e sua maneira de ser educadora. Cada uma, à sua maneira, aponta aquilo que é mais relevante em sua aula, uma vez que ela conhece seus alunos e o que é significativo para aprendizagem deles. Quando perguntado sobre essa questão, as professoras deram as seguintes respostas:

“Oh, eu até sigo, por que a gente é orientada para seguir, mas eu tento adaptar do meu jeito, com minha autonomia (...). Mas eu tento seguir sim, o máximo de criatividade que puder e tiver, para que dentro dos conteúdos eu possa explorar” (Ana, 2018).

“Com certeza, nunca que dá para a gente, em nenhuma disciplina, em nenhum conteúdo, a gente sempre vai um pouquinho a mais, acrescenta alguma coisa, eu sempre gosto das minhas aulas mais práticas, com eles movimentando, eles procurando, painéis, uma coisa mais prática também” (Maria, 2018).

Com isso, percebemos os usos e desusos das matrizes curriculares na sala de aula. Pontuamos que os usos das matrizes curriculares estão atrelados à sua obrigatoriedade como documento norteador das práticas escolares, e também como base dos conhecimentos que precisam ser trabalhados em sala de aula. No entanto, como percebemos pelas falas, há um exercício de interpretação e reinterpretação das professoras dos conteúdos das matrizes com as quais elas trabalham conforme seu planejamento próprio. Percebemos que as professoras têm autonomia frente a esse conteúdo, e que buscam explorar o máximo neste sentido. Na opinião da professora Ana, o professor não pode ficar preso apenas aos conteúdos da matriz, até mesmo para não sobrecarregar os alunos, e o ensino tornar-se não ser significativo a eles.

“Mas eu acho que o professor conteudista hoje, ele não existe mais. Existe o conteúdo, mas você pode dar um probleminha com várias situações, você pode dramatizar, você pode ir para o lado lúdico... Então assim, não precisa você ficar naquele conteúdo, eu sempre tento me policiar, por que o conteúdo existe e tem que trabalhar mas os meninos, tadinhos, se ficarem sentados escrevendo, o tempo todo, e não lançar um conteúdo que eles não conheçam de forma lúdica, é cansativo” (Ana, 2018).

Consideramos importante suscitar que muitos aspectos presentes nas matrizes curriculares do Ensino Fundamental I que foram analisadas, apresentam propostas de trabalho que são positivas e que precisam ser interpretadas em sala de aula. As matrizes propõem que se crie nos estudantes uma cultura da escrita, considerando a importância da comunicação, processo que envolve o saber ler e saber escrever com entendimento. As matrizes também abordam o trabalho com a história de vida dos alunos, buscando aproximar o conteúdo de história às vivências dos estudantes. Além do mais, ela indica também um trabalho com o entorno dos estudantes relacionado ao bairro, à escola, à sua casa e à comunidade em que o aluno está inserido. A matriz também traz a reflexão sobre a formação física e psicológica dos

estudantes, questões estas que são próprias da faixa etária dos alunos. Com isso, ressaltamos que é importante o trabalho de interpretação dos professores perante as matrizes curriculares, no entanto, o currículo prescrito também apresenta elementos importantes e que merecem a atenção dos professores em sala de aula.

O currículo, seja ele, prescrito ou vivido, oficial ou formal, é um lugar privilegiado para pensar nos percursos que as práticas pedagógicas trilham dentro das instituições escolares. O modo como as professoras concebem e interpretam o currículo reflete nos processos cotidianos de sala de aula. Além do mais, o professor em sala de aula transpõe os conhecimentos do currículo formal para a realidade de sua sala de aula, considerando suas experiências, sua cultura, sua história, bem como a dos seus alunos. Compreendemos, que mesmo com uma diferenciação conceitual entre termos, não há como distanciar o currículo formal contido na da escola da práxis educacional, uma vez que, as professoras precisam cumprir as exigências de finalizar os conteúdos ao final do ano letivo, mas sem afastar-se da prática cotidiana.

Nesse sentido, entende-se que uma das maneiras de compreender o currículo é entender que ele é construído por meio das experiências escolares. Conceber o currículo como constituído por meio das relações sociais escolares coloca em evidência que as propostas curriculares, oriundas de diversas instâncias governamentais, só terão sua realidade por meio das ações que envolvem escola, professores e alunos. Os conhecimentos advindos dos componentes curriculares oficiais, ou da própria matriz curricular, ao adentrarem a escola são modificados de acordo a lógica institucional.

4.6.2 Currículo Turístico

Considerando também as entrevistas realizadas, percebemos alguns pontos nas falas das professoras em relação à prática curricular na sala de aula que também merecem nossa atenção. Em relação ao trabalho com as diferentes culturas ou mesmo com as datas comemorativas, averiguamos que algumas dessas dimensões culturais são trabalhadas de forma pouco significativas com os estudantes. Vamos ressaltar nesse tópico, o caráter do currículo turístico que Santomé (1995) evidencia em seus estudos e que identificamos nas análises das entrevistas.

No capítulo anterior realizamos essa discussão em relação às culturas que aparecem no currículo prescrito apenas em datas esporádicas, onde são trabalhadas carregadas de estereótipos e discriminações. Esses conteúdos, no entanto, durante o restante do ano letivo são

simplesmente negados ou silenciados das práticas escolares. Constatamos que o currículo turístico acontece nas práticas escolares das professoras, quando interligado com a matriz curricular. A professora Maria confirma esse fato quando menciona que o trabalho com algumas culturas não é contínuo, sendo realizado de maneira esporádica.

“Porque quando a gente trabalha história vem à questão da cultura africana, mas assim, aquele momento ali não é uma coisa contínua, a gente trabalha dentro do bimestre” (Maria, 2018).

Quando perguntamos a professora Ana sobre o que era realizado com os alunos em relação às datas comemorativas, mais uma vez ela nos contata sobre como ocorre o trabalho com a consciência negra com os alunos:

“a gente trabalha com o preconceito racial, no mês de novembro, a consciência negra, que é uma cultura muito importante de se trabalhar, esse ano mesmo, ainda estamos no mês de abril, mas já estou pensando, uma coisa na cabeça, que é uma coisa que quero desenvolver com eles, quero focar bastante com eles a consciência negra com eles, porque é preciso” (Ana, 2018).

Ao mencionar que iria focar o tema da consciência negra nas suas aulas, à questioneei se esse trabalho era inserido no dia a dia da sala de aula ou se era específico daquela data. A sua resposta confirma as nossas inferências:

“Eu trabalho na semana, e vou trabalhando outros assuntos, e depois volto, então trabalho e volto. E aí, quando vem outro projeto, outro assunto, eu venho com outro assunto. Aí eu fico uma semana trabalhei com isso dois dias, na outra semana eu continuo. Mas quando vem outro assunto eu já pego outro assunto” (Ana, 2018).

Nesse relato, ela afirma que seu trabalho é enfatizado em determinado tema, por um período determinado. Quando estabelecido outra temática a ser desenvolvida com os alunos, ela muda o assunto que vinha sendo trabalhado. Em uma semana, a professora se esforça em tratar daquele assunto com alunos e até mesmo reconhece sua importância, inclusive com meses de antecedência prepara o material que será trabalhado com eles. No entanto, esse movimento é esporádico e passageiro. Nesse sentido, corre-se o risco de que o trabalho não crie sentido para os alunos. Esse assunto pode ser facilmente esquecido após aquele período trabalhado.

Essa é a visão da escola, em que acredita-se que assim como em um museu imaginário, as questões de diversidade de culturas e identidades podem ser identificadas, apreciadas e colecionadas por meio de personagens e datas comemorativas presentes em seu currículo (FERRAÇO *et al*, 2015).

Leite (2001) afirma que não é fácil que a escola rompa com essa visão e torne presentes as vozes que têm sido pouco significadas ou silenciadas no currículo. Nesse sentido não é fácil reconstruir um currículo que seja para todos.

No relato das duas professoras, percebemos que as culturas que são trabalhadas na dimensão do currículo turístico são as culturas negras. Isso fica evidenciado tanto nas matrizes curriculares, quanto no trabalho prático das professoras. No capítulo anterior, refletimos como as culturas negras são legitimadas nos currículos oficiais e nesse momento nos propomos a pensar em como esses silenciamentos podem influenciar nos processos de identificação dos alunos negros na escola.

As crianças de diferentes grupos étnicos e sociais, principalmente na escola, começam a entender e a sentir o que é sofrer discriminação. Compreendem isso através do olhar, das posturas e das atitudes, das pessoas que são diferentes delas. Começam a entender que sua cor de pele, sua cultura ou sua religião são motivo de brincadeiras maldosas, menosprezo e exclusão. Nesse sentido, é preocupante que o nosso país possuindo uma multiplicidade de culturas, e a escola sendo um direito de todos, ainda possua uma educação que seja monocultural que vem sendo destinada à todas as crianças do país e que as questões étnicas raciais sejam ainda negligenciadas no currículo (ALGARVE, 2004).

Diante disso, refletimos o modo como as questões relacionadas ao racismo e à discriminação podem afetar a vida desses alunos, no que tange à sua autoestima ou até mesmo o seu rendimento escolar. Essas situações podem, muitas vezes, levar essas crianças a se afastarem da escola e serem julgadas por falta de interesse nos estudos (ALGARVE, 2004). Dessa forma, a escola, o currículo e os professores precisam rever no âmbito das práticas as formas de trabalharem com essas questões, uma vez que podem interferir de maneira muito direta na vida dos alunos. Assim como afirma Leite (2001, p.62) “o reconhecimento pela escola (e na escola) de diferentes manifestações e comportamentos culturais tem repercussões na autoestima dos elementos minoritários”. A partir do momento em que a escola romper com as barreiras institucionalizadas, com os preconceitos velados e que ela passar a considerar os seus estudantes como sujeitos em sua totalidade, reconhecer suas diferenças e suas identidades, a escola será para todos. “Se queremos uma escola para todos, temos de partir da consideração do multiculturalismo, substituindo silêncios, as marginalizações, e o desconhecimento pelos diversos contributos dos distintos grupos” (LEITE, p.61).

As diferentes culturas precisam fazer parte dos currículos e serem redimensionadas ao longo do ano letivo, como algumas possibilidades já apontadas anteriormente nesse estudo. A Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008, institui a obrigatoriedade de incluir nos currículos

oficiais o trabalho com a história e a cultura afro-brasileira e indígena, no entanto, o que se percebe é um trabalho que tem negligenciado essa dimensão cultural dentro das escolas. Como já caracterizamos no capítulo anterior, existem materiais que dão suporte a esse trabalho com as culturas negras, como vídeos e livros que dão notoriedade e significado às culturas negras. No entanto, é necessário que os professores se disponham a reformular sua prática, com base nas necessidades e identidades de classes e de grupos minoritários.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao fim do nosso percurso investigativo. Mediante as inúmeras reflexões que tivemos nesse trabalho, algumas surpreendentes e outras nem tanto, nos recordamos das perguntas iniciais que motivaram essa pesquisa. Não mencionamos sobre os objetivos geral e específicos da pesquisa, mas sobre as inquietações iniciais no ano de 2014 quando ainda estávamos na graduação. Referimos-nos ao trabalho realizado sobre pelo Pibid-História sobre a Festa do Rosário em Couto de Magalhães, com os alunos do 9º ano ensino fundamental II. Trabalho esse que ampliou nossos olhares para o ensino, as culturas, a escola, o currículo e o ser professor.

A escolha do tema de trabalho Festa do Rosário surgiu porque tivemos conhecimento de que a festa fazia parte da comunidade, e assim, uma vez que o trabalho deveria girar em torno das questões de memória, pertencimento e estar interligado com a questão da Consciência Negra, foi um tema propício para o nosso trabalho com aquela turma. Porém, não esperávamos a repercussão daquele tema entre os estudantes da forma que aconteceu. Esse trabalho nos ensinou de maneira muito prática e clara o que é o sentimento de pertencimento e a identificação cultural. No desenvolver do trabalho foi possível reconhecer não só os estudantes, mas também seus avós, seus pais, seus parentes próximos e toda uma comunidade. Em três dias de trabalho com aqueles estudantes e aquela temática foi possível conhecer um pouco daquela cidade, daqueles moradores, da cultura e da memória deles.

O trabalho finalizou, o resultado foi maravilhoso e a experiência para os pibidianos e para os estudantes da escola foi de grande relevância. Porém, essa experiência nos proporcionou ir muito além. Estarmos inseridas em sala de aula, dentro do contexto da escola, gerou por muito tempo um questionamento: será que a escola sempre promove trabalhos assim, que envolvam cultura, memória e elementos que são próprios dos alunos e da comunidade? Com esse questionamento, retornamos ao contexto da universidade, e foi nas aulas da graduação que conhecemos o currículo. Do 4º ao 6º período parte das disciplinas discutiam o currículo e sua dimensão dentro da escola. Aprendemos que o currículo é o documento norteador dos processos de ensino e aprendizagem da escola, está envolvido com relações de poder da sociedade e possui intencionalidade dentre as suas seleções de conteúdos.

Dado esse conhecimento, percebemos que as dúvidas em relação ao trabalho com as culturas, estavam ali, no currículo. Será que o currículo tinha espaço para a presença de

trabalho com as culturas? Até então acreditávamos que o currículo consistia em objeto estático, com conteúdos preestabelecidos e que os professores não tinham autonomia quase nenhuma em movimentar-se. Especificamente, a disciplina Cultura, Currículo e Conhecimento mais uma vez abriu um mar de possibilidades, dúvidas e de questionamentos. Primeiramente, o currículo não era um objeto estático, mas ele acontecia de variadas formas e dentro do contexto da prática. Além do mais, a cultura não era única, mas eram várias culturas, até porque também não era um objeto ou um tipo de trabalho específico, mas as culturas eram também práticas que produziam significado nas pessoas. E dentro do contexto do currículo estava expressa uma cultura, a dominante. Mas e as outras culturas? Não tinham espaço? Ah! Mais questionamentos, mais perguntas e assim nasceu essa pesquisa. Criou forma, estabeleceu perguntas e objetivos concretos, elencou por procedimentos metodológicos coerentes e amadureceu com os suportes teóricos. Ao finalizar esse percurso podemos afirmar que algumas das perguntas foram respondidas, outras não, e tantos outros questionamentos surgiram. Mais uma imensidão de possibilidades.

Por exemplo: a escola aproveita das culturas dos alunos e da comunidade para realizar trabalhos com eles? Sim. Percebemos que a escola promove em alguns momentos esses trabalhos, o que necessitou de um olhar crítico em nossas análises. O currículo possui espaço para as diferentes culturas serem significadas em sala de aula? Sim. As matrizes curriculares apontam conteúdos nos quais as diferentes culturas devem ser trabalhadas em sala de aula, considerando o processo de interpretação dos professores com relação à matriz. Como acontece o processo de identificação dos alunos com as culturas trabalhadas em sala de aula? Não podemos afirmar com certeza. Necessitamos assim de um trabalho de investigação mais próximo com os alunos para entender suas perspectivas. O que os alunos entendem por culturas? Apenas perguntando a eles poderemos compreender os modos como eles entendem essas significações. O processo de formação de professores os prepara para esse trabalho com as diferenças, sejam elas culturais, sociais? Através dos depoimentos das professoras percebemos problemas em conceber essas questões e que estudar a formação de professores é necessário.

Chegando ao fim desse percurso, gostaríamos de elencar questões que muito nos provocaram nesse estudo. Tínhamos como objetivo entender como as diferentes culturas são trabalhadas nos currículos escolares. Para isso, investimos nossos estudos e análises sobre duas dimensões curriculares da escola: o currículo prescrito das matrizes curriculares e o currículo vivido na prática das professoras. Essas duas dimensões curriculares nos possibilitaram conhecer a arquitetura escolar frente ao trabalho com as culturas.

As matrizes curriculares são partes constituintes dos processos escolares. Elas são o currículo oficial mais próximo dos professores, que direcionam e orientam suas práticas pedagógicas dentro da escola. A matriz curricular, em sua constituição, traz opções de trabalho em relação às diferentes culturas, como apontaram as nossas análises. No entanto, elas precisam ser enfrentadas, pois em alguns momentos apresentam em suas seleções de conteúdo uma cultura homogênea em detrimento de outras culturas, ou quando recorre ao trabalho com as diversidades culturais, folclorizando-as. Nosso olhar sobre as matrizes, nos fez refletir em alguns momentos se todos os estudantes se sentiam representados naquele currículo expresso. Quando o currículo lida com as culturas de maneira homogênea e padronizada, tende a promover silenciamento, exclusão e discriminações e esses fatores comprometem os processos de identificação dos estudantes. Quando relacionamos as culturas com os currículos, refletimos os modos como os conteúdos presentes nas escolas estão favorecendo os processos de identificação cultural dos alunos. Acreditamos que o processo de identificação acontece por meio das relações com o outro e com as diferentes culturas. Considerando que as identidades estão em constante formação, a escola, sendo um ambiente onde os sujeitos passam muito tempo de sua história, se apresenta como importante lugar de formação de identidades. Nesse sentido, seus conteúdos e suas práticas carecem de favorecer o reconhecimento das diferentes culturas a fim de contribuir para os processos de identificação dos estudantes e também no reconhecimento das diferenças.

Cabe neste espaço reafirmar também, que o currículo não se efetiva apenas de intenções, embora estas sejam muito importantes. As matrizes curriculares são listas de conteúdos prescritas para serem trabalhadas com determinadas séries, mas sua concretude acontece em meio às práticas dos professores e dos alunos. O currículo também consiste em uma relação social, uma vez que a produção de conhecimentos presentes no currículo acontece entre pessoas. Então, mesmo que as matrizes curriculares prescrevam certos trabalhos, a produção dos conhecimentos depende dos professores que mediam esse currículo e dos estudantes que significam esses conteúdos.

Portanto, com essa pesquisa também conseguimos dimensionar o papel dos professores nesse processo curricular. Primeiramente, como as percepções de cultura das professoras implicam em suas práticas cotidianas em sala de aula, nas entrevistas percebemos que elas falam de cultura a partir do contexto em que estão inseridas, e redimensionam cultura como conhecimento, como costume e como realidade vivida dos alunos. Fica marcado em suas falas o processo de hierarquização das culturas, onde algumas manifestações culturais ganham superioridade em detrimento de outras. No sentido que, há claramente na fala de uma

das professoras, uma cultura que merece destaque a ponto de silenciar a cultura que os alunos vivenciam.

Salientamos também sobre a relação das professoras com as matrizes curriculares. Elas afirmam que dão sentidos mais amplos aos conteúdos expressos na matriz, o que confirma nossas ideias de que o currículo é significado e redimensionado no contexto das práticas. Suas visões de culturas denotam as dimensões culturais que são postas e legitimadas em sala de aula. Ou seja, a forma como as professoras pensam a cultura dimensionam o modo como elas a retratam em sala de aula. Nesse sentido, se os professores acreditam que existe uma cultura melhor do que a outra, não há currículo que vá modificar esse pensamento neles, assim, essa premissa será reproduzida com os alunos em sala de aula. Se os professores possuem referências machistas, homofóbicas e racistas existe a tendência de reproduzir essas questões em sala de aula.

Com base nisso, precisamos repensar os processos formativos que os professores estão vivenciando. Pensar em que medida sua formação tem contribuído para constituição de professores que sejam culturalmente orientados, ou seja, que saibam considerar as diferenças culturais dos alunos, professores que rompam com rótulos e estereótipos que são taxados dentro da cultura escolar. É relevante dentro do contexto escolar reforçar e não reprimir as diferenças constitutivas dos sujeitos, sejam elas de ordem social, de gênero, racial ou de orientação sexual. Reconhecer as diferenças dentro da escola faz parte de um processo de democracia que é direito de todos os sujeitos.

Neste trabalho mencionamos muito sobre a heterogeneidade dos alunos da escola, e a necessidade de que as diferenças culturais fossem postas no currículo. Precisamos pensar não só na heterogeneidade dos alunos, mas também da formação dos professores que estão em sala de aula. Cada professor é constituído por sua história, cultura, ideologias, e todos esses elementos influenciaram em seus processos dentro de sala de aula. Ainda mais, é preciso que os professores tenham consciência do que é o currículo e suas premissas dentro da escola.

Chegando ao fim dessa trajetória, mediante a tantas conclusões e (in) conclusões, levantamos um novo questionamento central. E agora, em que esse trabalho pode influenciar nessa situação? À essa pergunta temos algumas possíveis respostas. O fato de estar colocando em investigação o currículo da escola em relação às culturas possibilita o reconhecimento dessas temáticas dentro do campo dos estudos da pedagogia. Ao fazer pesquisa estamos produzindo conhecimento, o que nesse sentido poderia contribuir no processo de formação de futuros educadores.

Poderíamos elencar também como possível contribuição do nosso trabalho, um curso de capacitação para os professores atuantes das escolas públicas e privadas. Um curso que abordassem essas temáticas do currículo e da cultura com os professores e gestores das escolas de educação básica. Levar os resultados dessa pesquisa para onde ela mais interessa ser discutida e incorporada: “o chão da escola”. Não temos a intenção de apontar o que é certo ou que deve ser mudado na prática dos professores, mas que eles possam servir de base para repensar seus currículos práticos dentro da escola.

O que desejamos é que educadores percebam a importância de lutar por todos os que são diferentes, independentemente de pertencermos ou não a esse diferente. Assim caberá a realização de novos estudos, formações e quantos requisitos forem necessários para delinear uma pedagogia que defenda a pluralidade de culturas.

REFERÊNCIAS

- ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. Capoeira Angola: cultura popular e o jogo dos saberes na roda. **A questão social no novo milênio**, 2004.
- ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.
- ALGARVE, Valéria Aparecida. **Cultura negra na sala de aula: pode um cantinho de africanidades elevar a auto-estima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas?** 2004. 271 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.
- APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2010.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Currículo sem fronteiras, v. 11, n.2 jul/dez 2011.
- CANDAU, Vera Maria; ANHORN, Carmem Tereza Gabriel. A questão didática e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária. In: CANDAU, Vera Maria. **Sociedade, Educação e Culturas: Questões e propostas**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- CANDAU, Vera Maria. **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- CARLOMAGNO, Márcio; ROCHA, Leonardo Caetano. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: Uma questão metodológica. vol. 7, n. 1, 2016.
- CATENACCI, Vivian. Cultura Popular: entre tradição e a transformação. **São Paulo em perspectiva**, v.15, nº 2, 2001.
- CAVALCANTE, Lidia. Cultura escrita: práticas de leitura e do impresso. v.1, 2009.
- CECCHETTI, Elcio. Diversidade Religiosa E Currículo Escolar: Presenças, Ausências E Desafios. In: IX Anped Sul- Seminário de Pesquisa de Educação da Região Sul, 2012
- COSTA, M. V. Uma agenda para jovens pesquisadores. In.: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos II: Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 143-156.
- DELBEM, Danielle Conte. Folclore, Identidade e Cultura. **UNAR, Araras (SP)**, v.1, n.1, p.19-25, 2007.

FERRAÇO *et al.* Currículos e Culturas: entre clichês e identidades e diferenças e... **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 645-666, set./dez. 2015.

FONSECA, Jorge Alberto Lago; CONCEIÇÃO, Caroline Machado Cortelini. Desigualdade Social E Cotidiano Escolar: Reflexões Sobre A Educação Como Direito Social E Humano. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP 2012.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomas Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 93-124.

GÓIS JUNIOR, E. 2000. **Os higienistas e a Educação Física: a história de seus ideais**. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho. *Apud* GÓIS, Edivaldo. Movimento Higienista na história da vida privada no Brasil: do homogêneo ao heterogêneo. **ConScientiae Saúde**, nº1, pp. 47-52 Universidade Nove de Julho, São Paulo, Brasil, 2002.

GODOY, Elenilton Vieira; SANTOS, Vinicius de Macedo. Um olhar sobre a cultura. v. 30 nº 03 julho/setembro, 2014.

GÓIS, Edivaldo. Movimento Higienista na história da vida privada no Brasil: do homogêneo ao heterogêneo. **ConScientiae Saúde**, nº1, pp. 47-52 Universidade Nove de Julho, São Paulo, Brasil, 2002.

GOMES, Nilma Limo. Cultura negra e educação. nº 23 Maio/Jun/Jul/Ago 2003.

GRIGNON, Claude. Cultura Dominante, Cultura Escolar e Multiculturalismo Popular. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas na sala de aula**: Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HALL, Stuart. **Centralidade da cultura**. In: THOMPSON, Kenneth (ogs) **Media and Cultural Regulation**. Inglaterra: DP&A, 1997 (paginação irregular).

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003

LEITE, Carlinda. O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio. **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice. Cultura na investigação das políticas de currículo. In: AMORIN, Antônio Carlos Rodriguês; PESSANHA, Eurize. **As potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) para as investigações no campo do currículo**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, GT Currículo da ANPed, 2007.

LÓSSIO, Rúbia Aurenívea Ribeiro; PEREIRA, César de Mendonça. A importância da valorização da cultura popular para o desenvolvimento local. In: Terceiro Encontro estudos multidisciplinares em Cultura, 2007, Salvador.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. v. 11 nº 32 maio/agost., 2006.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: Aproximações entre educação e ensino. v. 42 nº 147 set/dez., 2012.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas S.A, 2008.

MARTINEZ, Maria Elena. Culturas e identidades nas propostas curriculares nacionais do Brasil e da Argentina nos anos 90. In: CANDAU, Vera Maria. **Sociedade, Educação e Culturas: questões e propostas**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MCLAREN, Peter. Multiculturalismo crítico. São Paulo: Cortez Instituto Paulo Freire, 2000.

MINAS GERAIS (Estado). RESOLUÇÃO SEE Nº 2.197, DE 26 DE OUTUBRO DE 2012. **Minas Gerais**, Belo Horizonte, 27 de outubro 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2000.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Currículo, conhecimento e cultura. Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação Escolar e Cultura(s): construindo caminhos. nº 23, 2003.

MORIGI, Valdir Jose; ROCHA, Carla Pires Vieira; SEMENSATTO, Simone. Memória, representações sociais e cultura imaterial. ano 09, número 14, 2012.

MULLER, Fernanda. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. vº l. 27, n. 95, p. 553-573, maio/ago. 2006.

ORTIZ, Renato. **Cultura Brasileira e Identidade Nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

PACHECO, José Augusto. Em torno de um projeto curricular pós-colonial In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite. **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PREREIRA, Maria Zuleide Costa; SOUSA, Jorge Umbelino de. Parte diversificada dos Currículos da Educação Básica: que política é essa? v.9, nº 3, p. 448-458, set/dez., 2016.

- REVEL, Judith. **Dicionário Foucault**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- ROCHA, Gilmar. Cultura popular: do folclore ao patrimônio. **Mediações Revista de Ciências Sociais**. v. 14, n. 1, 2009.
- RULE, I. **A philosophical inquiry into the meaning (s) of curriculum**. New York University. Tese de Doutorado, 1973 *apud* SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: Uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artemed, 2000.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: Uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artemed, 2000.
- SANTOS, Zélia Maria Melo de Lima. Escola como espaço de transformação: a articulação da educação, pobreza e desigualdade social no currículo escolar. *Rev. Int. Investig. Cienc. Soc.* Vol. 13 nº2, diciembre, 2017. Pág. 239-252.
- SILVA, Pamela Souza. “Grandes merda!”: A relevância do ensino de artes nas escolas públicas do Rio de Janeiro. In: III semana de pesquisa em artes, 2009.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- SCHUBERT, W. *Curriculum: Perspective, paradigm and possibility*. Nueva York. Macmillan Pub. Comp, 1986 *apud* SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: Uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artemed, 2000.
- TADEU, Tomaz (orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. Perdizes: Cortez Editora, 2011. p. 107-140.
- TONIETTO, Marcos Rafael; GARANHANI, Marynelma Camargo. A cultura infantil e a relação com os saberes da educação física na escola. v. 23, n. 2., p. 517-528, abr./jun., 2017.
- TORRES SANTOMÉ, J. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, Tomaz T. da (Org). **Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. Pag. 159-177.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e Currículo: um passo adiante. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite. **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ANEXOS

ANEXO A – Exemplo da matriz curricular do 1º ao 5º ano do ensino fundamental que utilizamos nas nossas análises de conteúdo.

EIXO		HISTÓRIA - 4º ANO		CONTEÚDO		4º ANO	
		3º BIMESTRE					
		CAPACIDADE					
3. O Estado de Minas Gerais	3.1 - Compreender Minas Gerais como o lugar onde vive e convive a população mineira			- A História de Minas Gerais	I/T/C		
	3.2 - Conhecer a história de Minas Gerais em suas especificidades e nas suas conexões com a história do Brasil.			- Os mineiros e sua terra.	I/T/C		
	3.3 - Identificar, a partir do mapa político do Brasil e dos pontos cardiais e colaterais, os estados vizinhos de Minas Gerais.			- Localização do Estado de Minas no Brasil	I/T/C		
	3.4 - Entender o Estado de Minas Gerais como parte de uma realidade mais complexa – o Brasil.			- Minas no Brasil	I/T/C		
	3.5 - Identificar no mapa do Brasil, a localização de Minas Gerais e sua Capital			- Estado de Minas Gerais e os municípios mineiros.	I/T/C		
	3.6 - Reconhecer a divisão política de Minas Gerais				I/T/C		
	3.7 - Compreender que Minas Gerais é o único estado da região sudeste que não é banhado pelo Oceano Atlântico.				I/T/C		
	3.8 - Identificar a formação inicial de Minas Gerais no contexto da vida social, econômica e político – administrativa, no século do ouro.				I/T/C		
	3.9 - Compreender que o desenvolvimento da vida urbana em Minas foi incentivado pelo riqueza do ouro e dos diamantes.			- Os bandeirantes e Descoberta de ouro e diamantes; - A ocupação do território mineiro; - A organização das estruturas produtivas de comercialização, de transporte e comunicação. - A Estrada Real; - O trabalho e a escravidão; - A produção e o comércio; - Os povoados e as vilas;	I/T/C		
	3.10 - Identificar as primeiras vilas e povoados que se originaram na região de exploração do Minas Gerais, na época do ouro.			- A religiosidade e cultura do Barroco	I/T/C		
	3.11 - Reconhecer as crenças e valores do catolicismo como fonte de inspiração dos artistas de Minas Gerais.			- O patrimônio artístico e cultural mineiro.	I/T/C		
	3.12 - Valorizar o patrimônio histórico-cultural, identificados a diversidade de bens materiais e imateriais produzidos no âmbito de diferentes culturas, refletindo sobre as várias dimensões da memória e compreendendo os bens culturais como componentes fundamentais da memória social e das diversas experiências humanas no tempo.				I/T/C		
	3.13 - Identificar o patrimônio histórico e cultural de Minas Gerais (igrejas, capelas, casas, imagens, edificações, mobiliários, outros).				I/T/C		
	3.14 - Conhecer a vida e obra do grande desenhista, arquiteto, pintor e escultor Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho.			- Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho e seus inúmeros trabalhos espalhados pelas cidades	I/T/C		
	3.15 - Compreender os ideais da Conjuração Mineira.			- Da Inconfidência à Independência.	I/T/C		
	3.16 - Reconhecer Tiradentes como principal personagem da Inconfidência Mineira, por meio da análise histórica de fontes e documentos na historiografia atual.			- Fatos e personagens da Inconfidência Mineira e a relação com a Independência Brasileira.	I/T/C		
	3.17 - Compreender e conceituar imposto, casa de fundição e quinto do ouro.			- Os impostos - Casa de Fundição - Quinto do Ouro	I/T/C		