

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TAYANNE CID COSTA

**MANIFESTAÇÕES CULTURAIS DO PARÁ NO COTIDIANO ESCOLAR:
REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS PROFESSORES DO
LICEU ESCOLA DE ARTES E OFÍCIOS “MESTRE RAIMUNDO CARDOSO”**

BELÉM - PARÁ

2017

TAYANNE CID COSTA

**MANIFESTAÇÕES CULTURAIS DO PARÁ NO COTIDIANO ESCOLAR:
REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS PROFESSORES DO
LICEU ESCOLA DE ARTES E OFÍCIOS “MESTRE RAIMUNDO CARDOSO”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, cultura e sociedade

Orientador: Prof. Dr. Cezar Luís Seibt

BELÉM - PARÁ

2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Central da UFPA, Belém-PA

Costa, Tayanne Cid.

Manifestações culturais do Pará no cotidiano escolar: reflexões sobre as práticas educativas dos professores do Liceu Escola de Artes e Ofícios ã Mestre Raimundo Cardoso ã Tayanne Cid Costa. ã 2017.

Orientador: Cezar Luís Seibt

Dissertação (Mestrado) ã Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2015.

1. Antropologia educacional ã Pará. 2. Educação ã Aspectos sociais. 3. Prática de ensino. 4. Cultura ã Pará. I. Título.

CDD - 23. ed. 370.1098115

TAYANNE CID COSTA

**MANIFESTAÇÕES CULTURAIS DO PARÁ NO COTIDIANO ESCOLAR:
REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS PROFESSORES DO
LICEU ESCOLA DE ARTES E OFÍCIOS “MESTRE RAIMUNDO CARDOSO”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Cezar Luís Seibt.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Cezar Luís Seibt - Orientador
UFPA/PPGED

Prof.^a. Dr.^a Gilcilene Dias da Costa – Membro interno
UFPA/PPGED

Prof. Dr. Rogério José Schuck – Membro externo
UNIVATES

Prof. Dr. Damião Bezerra Oliveira – Membro interno (suplente)
UFPA/PPGED

DEDICATÓRIA

À minha mãe Tereza

AGRADECIMENTOS

A Deus.

À minha mãe Tereza, pelo amor, dedicação e apoio em todas as minhas decisões.

Ao Prof. Dr. Cezar Luís Seibt, pela orientação, ensinamentos e apoio na concretização deste trabalho.

À Prof.^a. Dr.^a Sandra Christina Ferreira dos Santos, minha querida San Chris, por ter me apresentado e guiado pelo caminho da Arte, com carinho, sensibilidade e dedicação em seus ensinamentos.

Ao meu amigo Danilo Baraúna, por quem tenho profundo respeito e admiração.

À minha amiga Helen Assunção, que mesmo de longe continua presente em minha vida, compartilhando sonhos, viagens, alegrias, conquistas.

Ao meu amigo Heskethi Barbosa, parceiro de profissão, de carimbó e de vida.

Ao Espaço Cultural “Coisas de Negro”, em especial ao Nego Ray, por proporcionar a todos os apaixonados pela cultura regional, em especial o carimbó, um lugar acolhedor, lindo e mágico.

À Universidade Federal do Pará e ao Instituto de Ciências da Educação, que tornaram possível a concretização desse sonho.

Aos professores do Liceu Escola de Artes e Ofícios “Mestre Raimundo Cardoso” que contribuíram para a realização desta pesquisa.

Enfim, agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para que essa jornada fosse trilhada rumo à vitória.

RESUMO

A presente dissertação se configurou em uma pesquisa sobre as manifestações culturais regionais no contexto escolar. Este trabalho objetiva de modo geral analisar as práticas educativas dos professores dos ciclos 1 e 2 do Liceu Escola de Artes e Ofícios “Mestre Raimundo Cardoso” relacionadas às manifestações culturais do Pará desenvolvidas em seu cotidiano escolar como aspectos pedagógicos. A partir deste objetivo surgiram os seguintes objetivos específicos: investigar o conceito de cultura dos professores; identificar a relação entre cultura e educação sob o ponto de vista dos professores; investigar se as manifestações culturais do Pará são abordadas em sala de aula e de que forma; descrever as contribuições da cultura regional do Pará no processo educacional. Identificamos que grande parte dos educadores compreendem a cultura em um contexto mais amplo, o que pode desconsiderar as individualidades dos discentes enquanto produtores de cultura. Para a realização da pesquisa bibliográfica, tomamos como referências os pressupostos teóricos de Geertz (2001;2014;2015), Mello (2015), Laraia (2000), Moreira & Tadeu (2013); os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997); a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (2002), dentre outros. Quanto à metodologia adotada, trata-se de um estudo com abordagem qualitativa, bibliográfica, descritiva, explicativa, e, estudo de caso, tendo por base os objetivos propostos. Foram sujeitos da pesquisa 17 professores dos ciclos 1 e 2 da instituição escolar, campo da pesquisa. O instrumento utilizado para coleta de dados foi o questionário, aplicado aos professores, e o procedimento de análise de dados foi a análise de conteúdo. Apresentamos de forma breve, conceitos sobre cultura, educação e currículo. Ao fim da pesquisa percebemos a necessidade da construção de práticas inovadoras que levem em consideração uma abordagem multi e intercultural para o trabalho com a cultura regional na escola formal.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura. Educação. Manifestações culturais. Práticas educativas

ABSTRACT

This dissertation is configured as a research about manifestations of regional culture in school context. This work aims, in a general way, to analyse the educative practices of the teachers of Cycle 1 and 2 from the Liceu Escola de Artes e Ofícios “Mestre Raimundo Cardoso” related to cultural manifestations of state of Pará developed in a elementar school context as a pedagogical aspect. From this main objective, was emerged the following specific objectives: to investigate the culture concept of teachers; to investigate if the cultural manifestations of Pará are used in classrooms and in what way; to describe the contributions of state of Pará regional’s culture in educational process. We have identified that most of professors understand culture as a more wide process, which can desconsiderate the uniqueness of students as producers of culture. To develop this research we used the theories of the following scholars: Geertz (2001; 2014; 2015), Mello (20015), Laraia (2000), Moreira & Tadeu (2013), the National Curricular Parameters (1997), the Universal Declaration of Cultural Diversity of United Nations Organization for Education, Science and Culture (2002), among others Regarding the scientific methodology, it is a study with qualitative, bibliographical, descriptive, explanatory approach, configured as a case study. The subjects of this research are seventeen teachers of cycles 1 and 2 from the school, our research field. The apparatus used to collect datas was a questionnaire, applied to teachers, and the analysis procedure was guided from a content analysis. We present in a short way some concepts of culture, education and curriculum. In this research we realized the necessity of innovative practices that considerate a multi and intercultural approach to work with regional culture in school.

KEYWORDS: Culture. Education. Cultural Manifestations. Educative practices

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 01	Liceu Escola de Artes e Ofícios “Mestre Raimundo Cardoso” ...	54
Ilustração 02	Mestre Raimundo Cardoso segurando prato de parede “Cabeça de Pássaro.....	55
Ilustração 03	Núcleo de Artes Laís Aderne	55
Ilustração 04	Visão geral da Galeria de Arte do Liceu Escola de Artes e Ofícios “Mestre Raimundo Cardoso”	56
Ilustração 05	Vasos da Mestre Inês, inspirados nos gargalos da cultura tapajônica	57

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Distribuição dos conceitos de cultura segundo Bauman (1999)	61
Tabela 02	Distribuição das abordagens acerca das relações entre cultura e educação	66
Tabela 03	Distribuição das abordagens sobre a importância da cultura regional em sala de aula	69
Tabela 04	Termos mais citados nas respostas dos professores	73
Tabela 05	Eixos identificados sobre a importância da cultura regional no processo educacional	75

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
I SEÇÃO – CULTURA E EDUCAÇÃO	19
1.1. Conceitos de Cultura	19
1.2. Concepções de Educação	29
1.2.1. Educação Bancária e Educação Libertadora	30
1.2.2. Educação e Documentos Oficiais	32
1.2.3. Educação formal e não-formal	33
1.3. Onde Cultura e Educação se encontram?	35
II SEÇÃO – CULTURA REGIONAL NA ESCOLA: A IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO	39
2.1. Currículo e Cultura	42
III SEÇÃO – MANIFESTAÇÕES CULTURAIS DO PARÁ NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS PROFESSORES DO LICEU ESCOLA DE ARTES E OFÍCIOS “MESTRE RAIMUNDO CARDOSO”	52
3.1. Campo de Pesquisa: Liceu Escola de Artes e Ofícios “Mestre Raimundo Cardoso”	52
3.2. Análise dos questionários	58
3.2.1. A percepção dos professores sobre o conceito de cultura	58
3.2.2. A relação entre cultura e educação sob o ponto de vista dos professores	62
3.2.3. A importância da cultura regional em sala de aula	66
3.2.4 A abordagem da cultura regional do Pará no cotidiano escolar	70
3.2.5. Contribuições da cultura regional no processo educacional	73

CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	80
APÊNDICES	84
Apêndice I – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	85
Apêndice II – Roteiro do questionário	86
Apêndice III – Respostas do Eixo I: Conceito de Cultura	87
Apêndice IV – Respostas do Eixo II: Relações entre Cultura e Educação	88
Apêndice V – Respostas do Eixo III: Importância da abordagem da cultura regional em sala de aula	90
Apêndice VI – Respostas do Eixo IV: Abordagem da Cultura regional no ambiente escolar	92
Apêndice VII – Respostas do Eixo V: Contribuições da cultura regional no processo de aprendizagem	94

INTRODUÇÃO

As tradições culturais são um campo vasto de diferenças que possibilita que as pessoas tenham uma perspectiva ampla sobre o mundo, permitindo o contato com outras realidades, e a escola é um espaço profícuo para tratar de um assunto de tal importância. Para Herbert Marcuse a “cultura é entendida como o complexo específico de crenças religiosas, aquisições, tradições, etc, que configuram o ‘pano de fundo’ de uma sociedade” (MARCUSE, 1998, p.34).

Apesar de existirem inúmeras chances de ocorrerem influências culturais de outras sociedades no decorrer do desenvolvimento cultural de um indivíduo, as características culturais da sociedade em que a esse indivíduo cresceu prevalecem, pelo fato de ali abrigar toda a herança cultural de seus antepassados.

Segundo Laraia, (2002) a criança, em específico, poderá crescer e se desenvolver em qualquer cultura existente, no entanto, o contexto específico de onde ela fala a limitará em certos aspectos. O estudo dessas manifestações culturais múltiplas possibilita a compreensão de novas maneiras de ver e pensar a cultura, pois elas representam mais do que uma expressão local, são formas de pensar e sentir de um povo, seja através de celebrações e rituais, ou de outras linguagens, escritas ou verbais.

Neste trabalho interessa-me a investigação da cultura regional do estado do Pará, que sempre esteve presente desde os meus primeiros passos na educação básica, através da participação em atividades de dança, música, teatro, pelo viés das manifestações regionais, o que influenciou diretamente as minhas vivências e linhas de pesquisa durante a carreira acadêmica, resultando nesta dissertação aqui apresentada.

No percurso de estudos de minha primeira graduação, em Pedagogia, na Universidade do Estado do Pará (UEPA), essa perspectiva é corroborada, na medida em que a cultura regional foi essencial para a escolha da temática a ser desenvolvida em meu trabalho de conclusão de curso, no qual versei acerca do ensino de arte como agente sensibilizador na aprendizagem de crianças em situação de risco a partir da realização experimental de oficinas de desenho, pintura

e escultura com os símbolos da celebração do Círio de Nazaré¹, confeccionados em argila e posteriormente expostos.

A escolha do Círio de Nazaré como tema a ser explorado deve-se à importância regional deste acontecimento, que envolve, direta ou indiretamente, a população da capital paraense (independente da religião), a qual vivencia as mudanças do cotidiano de Belém no período das celebrações.

Paralelo ao ingresso na UEPA, comecei a frequentar o Espaço Cultural “Coisas de Negro”, um complexo cultural, localizado no distrito de Icoaraci, em Belém, que celebra a cultura de matriz afro-indígena, com rodas de Carimbó realizadas todos os domingos. Segundo o Inventário Nacional de Referências Culturais² (INRC, 2013), o Carimbó se apresenta como uma manifestação cultural, um complexo lúdico de práticas, sociabilidades, esteticidades e performances, que constitui uma das mais emblemáticas e alegóricas referências da cultura paraense.

Ainda de acordo com o INRC, o Carimbó configura-se como um agregado do ritmo/dança em diálogo com aspectos da cultura indígena e europeia, uma invenção dos negros escravos que habitavam a Amazônia durante o século XVII, ritmo/dança este que hoje se espalha por um número considerável de municípios do Estado do Pará, principalmente aqueles localizados no litoral norte do estado.

A proposta de pesquisa que gerou esta dissertação parte das inquietações surgidas a partir do momento em que iniciei minha carreira docente na educação básica em 2004, ainda como graduanda do curso de Pedagogia, já imbuída de toda essa vivência da cultura regional no que se refere ao âmbito das práticas acadêmicas e na relação pesquisa e lazer.

Desde o período em que estagiava surgiram questionamentos sobre as práticas docentes relacionadas às manifestações culturais regionais, momento em que percebi, a partir de minha experiência nas escolas, que as ações referentes à cultura paraense normalmente estavam ligadas a momentos pontuais como o dia do folclore, Círio de Nazaré, festa junina e aniversário de Belém.

¹ O Círio de Nossa Senhora de Nazaré é uma celebração religiosa que ocorre em Belém (PA). Os festejos envolvem vários rituais de devoção religiosa e expressões culturais, e reúnem devotos, turistas e curiosos de todas as partes do Brasil e de países estrangeiros. Fonte: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/55>.

² Instrumento de conhecimento e aproximação do objeto de trabalho do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, para apreender os sentidos e significados atribuídos ao patrimônio cultural pelas comunidades. Reúne uma série de materiais multimídia que catalogam as práticas da cultura estudada.

Diante dessa realidade, questioneimei-me se as práticas dos professores consideravam as manifestações culturais do estado de maneira mais regular na construção de seus currículos e prática docente, se os conteúdos propostos pelo Projeto Político Pedagógico das escolas incluía o ensino da diversidade cultural paraense, se a identidade regional era valorizada em sala de aula, e o porquê de muitas vezes, a cultura paraense ser utilizada em sala de aula somente em datas pontuais.

Desde que nascem as crianças estão inseridas em contextos sociais diversos que lhes apresentam sons, cores, formas e variadas manifestações que em conjunto as fazem conhecer o mundo. Educação e cultura possuem uma estreita relação e favorecem a formação plena da cidadania. Torna-se um desafio proporcionar não somente condições de acessibilidade aos bens educacionais e culturais, mas também a sensibilização quanto ao valor e a importância das expressões culturais como identidade regional.

Construir um currículo que tenha como objetivo abordar as manifestações culturais, sensibilizando a formação de cidadãos com uma visão plural de mundo, se apresenta como um grande desafio, e cabe a escola não permitir que o trabalho com as diversidades culturais se limite a ações pontuais e esporádicas, realizadas em datas comemorativas ou em projetos realizados a partir de necessidades específicas da escola.

Acreditando na possibilidade de construção de um currículo que contemple a cultura regional, e conhecendo a proposta do Liceu Escola de Artes e Ofícios “Mestre Raimundo Cardoso”, localizada no distrito de Icoaraci, em Belém, selecionei esse espaço para a realização de minha pesquisa. A razão da escolha dessa instituição como campo de pesquisa não se deu de forma aleatória, a opção está relacionada ao fato do Projeto Político Pedagógico (PPP) inserir como parte diversificada do currículo escolar oficinas de cultura e arte, com o propósito de descobrir vocações e desenvolver o potencial dos estudantes para ofícios relacionados com a arte e cultura.

A escolha do grupo – professores dos ciclos I (2º e 3º anos do Ensino Fundamental) e II (4º e 5º anos do Ensino Fundamental) – também não foi aleatória, ao contrário, ocorreu devido à minha atuação na instituição desde 2015, na qual sou professora de Artes nos ciclos I e II. Considero que o fato de meu pertencimento ao grupo, de conhecê-lo e de ser por ele conhecida, de possuir laços afetivos e

relacionamentos profissionais, de viver as mesmas condições de trabalho, promove uma postura de respeito e transparência que procurei cultivar ao longo da pesquisa.

Desse modo, e a partir de todas as observações aqui realizadas, nosso problema principal de pesquisa surge: quais concepções de cultura são utilizadas pelos professores regentes do ciclo I e II do Liceu Escola de Artes e Ofícios “Mestre Raimundo Cardoso” em sua prática educativa?

Nosso objetivo geral de pesquisa é, portanto, analisar as práticas educativas dos professores dos ciclos I e II do Liceu Escola de Artes e Ofícios “Mestre Raimundo Cardoso” no que se refere à presença dos estudos das manifestações culturais do Pará e sua relação com o conceito de cultura elucidado pelas suas práticas pedagógicas. A partir desse contexto, os seguintes objetivos específicos foram estabelecidos: 1) identificar o conceito de cultura sob o ponto de vista dos professores; 2) investigar se as manifestações culturais do Pará são abordadas em sala de aula e de que forma; 3) descrever as contribuições da cultura regional do Pará a partir do discurso desses professores.

No que se refere aos métodos de abordagem, trata-se de uma pesquisa qualitativa, que segundo Minayo (2004) “[...] responde a questões muito particulares, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2004, p. 21). A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais, que segundo Minayo (2004), configura-se na relação entre o agir e o pensar e interpretar o que se faz.

Nesse sentido, ao estudar especificamente as práticas pedagógicas dos docentes da Escola Liceu de Artes e Ofícios “Mestre Raimundo Cardoso”, a pesquisa trata-se, portanto, de um estudo de caso. Segundo Gil (1999), o estudo de caso “é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir conhecimentos amplos e detalhados do mesmo [...]” (GIL, 1999, p. 73), possibilitando ao pesquisador verificar *in loco* os fenômenos a serem estudados.

De acordo com Bruyne, Herman e Schoutheete (1977) o estudo de caso tem sua importância corroborada pelo fato de reunir informações numerosas e detalhadas com vistas a apreender a totalidade de uma situação, resultado praticamente impossível quando levamos em consideração outros métodos de

abordagem. A riqueza das informações detalhadas auxilia em um maior conhecimento e em uma possível resolução de problemas relacionados ao assunto estudado.

Percebe-se que esse tipo de estudo é realizado de maneira mais intensa, em decorrência dos esforços dos pesquisadores concentrarem-se em determinado objeto de estudo. No entanto, o fato de relacionar-se a um único objeto ou fenômeno constitui-se como uma limitação, uma vez que seus resultados não podem ser generalizáveis a outros objetos de estudo.

Referente aos métodos de procedimento, e na relação com o estudo de caso, esta pesquisa é classificada como descritiva e explicativa, segundo nomenclatura de Antonio Carlos Gil (1999). Para o autor, a pesquisa descritiva preocupa-se em observar os fatos, registrá-los, analisá-los, classificá-los, e o pesquisador não interfere neles, ou seja, fenômenos estudados, mas não manipulados. Para Triviños (1987) “o estudo descritivo pretende descrever com exatidão fatos e fenômenos de determinada realidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 110), de modo que seja utilizado quando a intenção do pesquisador é conhecer determinada comunidade, suas características, valores e problemas relacionados à cultura.

Em um segundo momento, a pesquisa caracteriza-se como explicativa, com o objetivo básico de identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência de um fenômeno, é o tipo de pesquisa que tenta explicar a razão e as relações de causa e efeito dos fenômenos, conforme disserta Gil (1999). Na visão de Andrade (2002), a pesquisa explicativa para além de registrar, classificar e interpretar fenômenos se preocupa em compreender os fatores determinantes para a existência e desenvolvimento desse, tornando-se muito mais complexa e aprofundada.

Em um primeiro momento realizamos uma revisão de literatura da área de educação e cultura, caracterizada como uma pesquisa bibliográfica. Gerhardt & Silveira (2009) consideram a pesquisa bibliográfica como a base de toda pesquisa, que se fundamenta em fontes bibliográficas, ou seja, os dados são obtidos a partir de fontes escritas e de uma modalidade específica de documentos, que são obras escritas, impressas em editoras, comercializadas em livrarias e classificadas em bibliotecas.

Para Lakatos e Marconi (2001), o objetivo de uma pesquisa bibliográfica é tornar o pesquisador ciente de pesquisas e escritos já realizados anteriormente

sobre dado assunto relacionado ao seu objeto de estudo, a partir principalmente da leitura de periódicos científicos, revistas, boletins, jornais, livros, monografias, dissertações, teses, entre outros. Em suma, todo trabalho científico deve ter o apoio e o embasamento na pesquisa bibliográfica, para que não se desperdice tempo com problemas já solucionados e nos atenhamos à busca de projetos e resultados inovadores (LAKATOS & MARCONI, 2001).

Para a realização da pesquisa bibliográfica, tomamos como referências os pressupostos teóricos de Geertz (2001; 2014; 2015), Mello (2015), Laraia (2000), Moreira & Tadeu (2013); os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997); a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (2002), além do estudo exploratório do campo de pesquisa por meio de seu Projeto Político Pedagógico (PPP), considerando sua história, constituição, organização, estrutura e funcionamento. A entrada no Liceu para fins de pesquisa aconteceu em maio de 2016, quando contatei a instituição solicitando permissão para realização deste estudo, apresentando a direção os objetivos e os procedimentos metodológicos da pesquisa.

A segunda etapa da pesquisa configurou-se pela aplicação de um questionário. Segundo Gerhardt e Silveira (2009), o questionário trata-se de um “instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante sem a presença do pesquisador” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 69) e objetiva levantar interesses, opiniões e crenças de determinada população estudada. A escolha pelo questionário deve-se a abrangência de um grande número de participantes e maior liberdade de resposta, em decorrência do anonimato dos sujeitos pesquisados. Fortin (1999) destaca como vantagem desse instrumento a uniformidade da sua apresentação – as questões são sempre apresentadas na mesma ordem, com as mesmas instruções, o que facilita a comparação entre os sujeitos.

Os sujeitos da pesquisa foram 17 professores dos ciclos 1 e 2 da educação básica da instituição escolar, campo de pesquisa. Cabe destacar que os docentes não se opuseram a colaborar, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, no qual constavam as informações sobre a pesquisa e assegurava o anonimato dos mesmos, que são identificados através de números, do 1 ao 17. Os questionários foram entregues aos entrevistados na instituição, local de pesquisa, após uma breve explicação sobre os objetivos do estudo e a importância

destes para a pesquisa, e foram respondidos sem a presença da pesquisadora, no prazo de dez dias úteis.

Após a sistematização das respostas passamos para a etapa de análise e interpretação de dados, através da técnica de análise de conteúdo que, segundo Severino (2007), “[...] é uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens [...]” (SEVERINO, 2007. p.121). Bardin (2009) se refere à análise de conteúdo como um conjunto de instrumentos metodológicos que se aperfeiçoa constantemente e que se aplica a discursos diversificados. Sendo assim, a análise de conteúdo, configura-se como um conjunto de técnicas e de análise das comunicações que faz uso de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Os resultados da pesquisa foram estruturados em três seções. A primeira seção intitulada **Cultura e Educação**, traz as conceituações de cultura e educação, sem o objetivo de construir uma “linha evolutiva” dos conceitos *cultura* e *educação*, tampouco se tem a intenção de fazer um estudo etimológico das palavras, mas sim conhecer os vários pontos de vista sobre esses dois termos.

A segunda seção denominada **Cultura regional na escola: a identidade em construção** aborda a relação cultura e currículo. A terceira seção intitulada **Manifestações culturais do Pará nas práticas educativas dos professores do Liceu Escola de Artes e Ofícios “Mestre Raimundo Cardoso”** apresenta o campo de pesquisa e a análise dos dados coletados através dos questionários respondidos pelos professores, com o intuito de obter informações sobre as manifestações culturais regionais do Pará abordadas no cotidiano escolar como aspecto pedagógico.

Esperamos com este estudo contribuir, mesmo que parcialmente, para análise do estado da arte acerca do trabalho docente com a cultura paraense em sala de aula, principalmente na educação pública, além de fortalecer discussões sobre a necessária inserção sistematizada de conteúdos relacionados ao nosso objeto de estudo no currículo da educação básica, seja por meio dos Projetos Político Pedagógicos das escolas ou mesmo pelos documentos oficiais municipais e estaduais de educação.

I SEÇÃO – CULTURA E EDUCAÇÃO

Nesta primeira seção objetivamos apresentar alguns dos conceitos de cultura e educação que perpassaram o nosso percurso de pesquisa e que inevitavelmente se relacionarão com os resultados deste trabalho por meio da análise das respostas concedidas pelos professores aos questionários enviados. Desse modo, não nos ataremos a construção de uma espécie de “linha evolutiva” desses conceitos, haja vista a vastidão de estudos relacionados aos temas, e nem mesmo uma pesquisa etimológica dos termos. Queremos aqui demonstrar como esses conceitos são multifacetados e, portanto, compreendem uma série de linhas de pensamento que em alguns momentos encontram reverberações, mas em outros se opõem no modo de pensar essas situações.

A primeira subseção, intitulada “Conceitos de Cultura”, traz à tona os pensamentos de autores como Bauman (1999), Laraia (2001), Geertz (2001), Chauí (2012) e Mello (2015) para que possamos delimitar nosso posicionamento acerca dessa concepção. A segunda subseção, denominada “Concepções de educação” apresenta breves considerações sobre o conceito de educação a partir dos estudos de Marques (1996), Forquin (1993), Saviani (2005), Brandão (1995), Freire (2005), Pereira e Teixeira (1997) e documentos oficiais do governo como a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases (1996) para que possamos trabalhar esse mesmo processo de delimitação conceitual. Na terceira subseção, com o título “Onde a Educação e a Cultura se encontram?”, fazemos uma breve reflexão sobre a relação entre esses conceitos descritos, educação e cultura, procurando delimitar interseções que serão importantes para a futura análise de nosso objeto de estudo.

1.1. Conceitos de Cultura

Iniciamos esta discussão teórica reconhecendo que não existe um conceito fixo de cultura, e isso deve-se ao fato de que, ao longo do tempo, diferentes correntes de pensamento têm se debruçado sobre esse objeto de estudo e impresso perspectivas diferenciadas principalmente na relação e limites entre ser humano, natureza e os produtos simbólicos produzidos pelos primeiros. Zigmunt Bauman

(1999) em seu livro **Ensaio sobre o conceito de cultura**, publicado originalmente em 1975, define em primeira instância a cultura como um conceito essencialmente ambíguo a partir das abordagens britânica e norte-americana, as quais procuram, respectivamente, entender como e por que as pessoas se integram e saber a maneira como princípios e normas cooperam ou se chocam em uma sociedade. Uma base sólida para o autor, essa compreensão de que a cultura é um conceito essencialmente ambíguo, é abordado ainda da seguinte forma:

É conhecida a inexorável ambiguidade do conceito de cultura. Bem menos notória é a ideia de que essa ambiguidade provém nem tanto da maneira como as pessoas definem a cultura quanto da incompatibilidade das numerosas linhas de pensamento que se reuniram historicamente sob o mesmo termo. De modo geral, os intelectuais são sofisticados o suficiente para perceber que a similaridade de termos é um guia frágil quando se trata de estabelecer a identidade ou a diversidade de conceitos. Ainda assim, a autoconsciência metodológica é uma coisa, a magia das palavras, outra. (BAUMAN, 2012, p.83).

Para o autor, o uso do termo “cultura” está tão profundamente arraigado na camada pré-científica da mentalidade ocidental que todo mundo o conhece bem, embora por vezes de forma irrefletida, a partir de sua própria experiência cotidiana. Bauman cita como costumamos reprovar certas atitudes, padrões ou indivíduos e rotular como “falta de cultura”, como atribuímos às instituições de ensino o objetivo de transmitir cultura, classificamos os indivíduos pelo nível de cultura, tendo como base a cultura como alto nível de instrução. O autor discorre ainda acerca de três principais formas de se pensar a cultura que foram construídas por intelectuais em tempos históricos diferentes, são elas: cultura como conceito hierárquico; cultura como conceito diferencial; e o conceito genérico de cultura.

Ao referir-se à cultura como conceito hierárquico, Bauman fala de uma concepção que está intimamente ligada a práticas de pensamento que até hoje perduram em nosso cotidiano e que é sem dúvidas um dos conceitos mais problemáticos, porém também um dos mais disseminados entre a grande população. Nesse âmbito de pensamento a construção do conceito de cultura está relacionado à acumulação de conteúdos e às relações de poder que esse acúmulo pode inferir. A cultura nesse sentido seria, portanto, equivalente ao alto grau de instrução que determinado indivíduo possui justamente pelo acúmulo de informações que, de acordo com determinada sociedade, são relevantes para elevá-lo ao patamar de “culto”. Nesse sentido a cultura funcionaria como uma espécie de ferramenta para

moldar o ser humano de acordo com interesses e influências que são sobre ele embutidas. Vale lembrar que esses valores podem ser percebidos tanto em um âmbito micro-político, entre indivíduos, quanto macro-político, entre distintas culturas, de onde surge uma necessidade, portanto, de controle social por parte daquele que detém “maior grau” de conhecimento.

Quando fala sobre cultura como conceito diferencial, Bauman refere-se à tentativa de construir métodos de estudos que possam explicar determinadas diferenças entre comunidades. Para essa linha de pensamento o ser humano não é determinado simplesmente pelo seu genótipo, mas muito mais pelos fatores históricos dinâmicos da sociedade em que vive, o que tornaria as bases biológicas até mesmo irrelevantes, haja vista a incompletude do ser humano em suas capacidades puramente biológicas.

Ao procurar uma diferença entre comunidades e se ater a isso, essa linha passa, portanto, a refutar o conceito universal de cultura, para o qual podem existir características que são inerentes a uma população mundial, independentemente de sua localização geográfica. Aqui as relações universais não podem ser fenômenos culturais porque a cultura está intrinsecamente relacionada com o tempo e a história locais de determinada comunidade e indivíduo. Para Bauman, ao preocupar-se em demasiado com as individualidades e busca por uma auto-identidade de comunidades específicas, essa abordagem acaba ignorando e não percebendo as misturas e hibridizações que essencialmente existem entre culturas contemporaneamente, dividindo o cenário humano em setorizações sem nenhuma relação entre si.

Por último, Bauman disserta acerca do conceito genérico de cultura, uma busca por uma unidade essencial e não biológica da espécie humana e construída por meio da dicotomia mundo-humano e mundo-natural, o que de certa maneira a faz dialogar com uma perspectiva diferencial por buscar uma diferença entre o que o ser humano faz e o que é feito ao ser humano, onde reside então o conceito de cultura. Para esse conceito genérico a cultura está, portanto, ligada ao que une os seres humanos e ao mesmo tempo ao que o diferencia de todo o resto, entre a totalidade do ser humano, por um lado, e os seres vivos não humanos de outro. Resumindo, a cultura seria uma característica universal de todos os seres humanos, e somente deles.

O conceito genérico de cultura debate o denominador comum, pensa a cultura como um conjunto de significados mais geral e de atributos simbólicos construídos apenas pela humanidade, e que permitam a comparação entre culturas diferenciadas. Nesse sentido a cultura não poderia mais ser definida como uma simples junção de costumes padronizados que diferenciam comunidades, mas sim como uma abordagem especificamente humana em sua possibilidade de ser intencionalmente ativa e criativa, de construir símbolos a serem interpretados.

Em um viés parecido Roque de Barros Laraia, em sua publicação **Cultura: um conceito antropológico** (2001), descreve também três abordagens diferenciadas para pensar o conceito de cultura. A primeira delas refere-se à cultura como sistema adaptativo, em que vemos padrões de comportamento transmitidos dentro de dada comunidade e que corroboram para a existência de uma espécie de adaptação dessas comunidades aos aspectos biológicos humanos em um processo de constante mudança que se assemelha a seleção natural, incluindo tecnologias e organizações do tipo econômicas, políticas, de religiões e crenças para o alcance desse objetivo. Laraia cita a economia de subsistência e as tecnologias relacionadas à produção como diretamente ligados ao domínio adaptativo da cultura.

Uma segunda abordagem, a da cultura como sistema estrutural, liderada pelos estudos de Claude Lévi-Strauss, preconiza que existem regras inconscientes que regem o pensamento e controlam, de certo modo, as ações humanas no mundo, sendo, portanto, uma espécie de busca por esses mecanismos de controle para o encontro do conceito de cultura. A terceira abordagem, e a talvez a que mais nos interesse é liderada, segundo Laraia, por Clifford Geertz e Davis Schneider, e refere-se à cultura como sistema simbólico. Nesse viés a busca por uma definição do ser humano deve estar baseada na concepção de cultura, isso porque uma forma ideal e não mutável do primeiro não pode existir, já que a cultura também não o é.

De acordo com Laraia, para essa abordagem,

Cultura deve ser considerada não um complexo de comportamentos concretos, mas um conjunto de mecanismos de controle, planos, receitas, regras, instruções (que os técnicos de computadores chamam programa) para governar o comportamento (LARAIA, 2001, p. 61).

Geertz (2008) enfatiza que qualquer ser humano está apto a receber esse programa, que é para o autor a própria cultura e, portanto, estudá-la está

relacionado à exploração de um código de símbolos partilhados por quem faz parte dessa cultura.

Na publicação **A interpretação das culturas**, de Clifford Geertz (2008) lançada em 1973, o autor traz uma importante contribuição acerca do pensamento da cultura multifacetada, conforme citação abaixo:

Não apenas é um conceito fundamentalmente contestado, como os de democracia, religião, simplicidade e justiça social, como é também definido de várias maneiras, empregado de formas múltiplas e irremediavelmente impreciso. É fugidio, instável, enciclopédico e normativamente carregado. [...] Parecia urgente, e ainda parece, dar à “cultura” uma noção delimitada, com aplicação precisa, sentido claro e uso específico – como objeto ao menos um tanto definido de uma ciência pelo menos um pouco definida. (GEERTZ, 2008, p.22-23).

Essa característica delimitada de cultura ao qual Geertz se preocupa em desenvolver está justamente relacionado aos comentários já proferidos acima acerca da cultura como um aspecto essencialmente humano, que o difere de outros seres vivos e atua em uma perspectiva de substituição do famoso “o todo mais complexo” de E. B. Tyler, em prol de um conceito mais limitado e especializado. Todos são capazes de fazer um comentário, uma caracterização ou mesmo uma definição, sobre o que é cultura, entretanto, existem alguns vícios na maneira de defini-la pelo senso comum. Para Geertz, o senso comum:

[...] é um sistema cultural; um corpo de crenças e juízos, com conexões vagas, porém mais fortes que uma simples relação de pensamentos inevitavelmente iguais para todos os membros de um grupo que vive em comunidade. O senso comum, no entanto, relaciona-se mais com a forma como se lida com um mundo onde determinadas coisas acontecem do que com o mero reconhecimento de que elas acontecem. (GEERTZ, 2014, p.16-17).

É neste âmbito de discussão que a cultura encontra seu conceito hierárquico, conforme discutido a partir de Bauman no início desse texto, como aquilo que faz parte unicamente do universo erudito. A ideia de que somente a literatura clássica, a música clássica, o teatro, por exemplo, configura-se como cultura é equivocada e insuficiente para dar conta das multifacetadas abordagens sobre a cultura, conforme já apontado por Geertz, em um nível acadêmico e antropológico. Geertz entende o conceito de cultura como essencialmente semiótico, formado pela análise das teias que constituem os significados produzidos pelo ser humano, uma ciência

interpretativa em busca do significado desses símbolos produzidos pela humanidade.

A cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade, recuperando o termo de Gilbert Ryle (GEERTZ, 2015). Para Geertz, no estudo da cultura a análise penetra no próprio corpo do objeto, isto é, começamos com as nossas próprias interpretações do que pretendem nossos informantes, ou o que achamos que eles pretendem, e depois passamos a sistematizá-las.

A cultura é um emaranhado de experiências que nos circundam, nos interessam e nos modificam. Ao mesmo tempo em que construímos uma cultura, ela também nos constrói. Estamos incorporados neste processo que acontece diariamente, todas as horas, em todos os nossos movimentos. A cultura é tudo aquilo que não enxergamos, mas nos enxergamos nela.

Quando vista como um conjunto de mecanismos simbólicos para controle do comportamento, fontes de informação extrassomáticas, a cultura fornece o vínculo entre o que os homens são intrinsecamente capazes de se tornar e o que eles realmente se tornam, um por um. Tornar-se humano é tornar-se individual, e nós nos tornamos individuais sob a direção dos padrões culturais, sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas.

Assim como a cultura nos modelou como espécie única – e sem dúvida ainda nos está modelando – assim também ela nos modela como indivíduos separados. É isso o que temos realmente em comum – nem um ser subcultural imutável, nem um consenso de cruzamento cultural estabelecido (GEERTZ, 2015, p. 37-38).

Geertz é para nós uma grande referência e uma virada na concepção do que o senso comum entende por cultura, sua principal contribuição está justamente no fato de negar os processos culturais como espectro extremamente amplo e realizar um esforço para delimitação da análise cultural no âmbito da interpretação dos significados dos símbolos produzidos pela humanidade e somente por elas. Além dos autores discutidos até aqui, uma série de outros estudiosos também se dedicaram à empreitada de tentar definir essa categoria cultura.

Sobre esse outro percurso de delimitação, Laraia (2000) ainda ressalta que o conceito de cultura é de extrema utilidade para a compreensão do paradoxo da enorme diversidade cultural da espécie humana. Sobre essa diversidade, Cuhe (2002) aponta a importância da noção de cultura para fornecer a resposta mais satisfatória referente a questão da diferença entre os povos (retornando à cultura como conceito diferencial) já que, segundo o autor, a resposta “racial” está cada vez mais desacreditada, à medida que há avanços nos estudos da genética das populações humanas.

Eagleton (2005) diz que “se cultura significa cultivo, um cuidar, que é ativo daquilo que cresce naturalmente, o termo sugere uma dialética entre o artificial e o natural, entre o que fazemos ao mundo e o que o mundo nos faz” (EAGLETON, 2005, p. 11). Assim, segundo o autor, não devemos dizer que a cultura é produto da relação homem x natureza, pois ela é esta própria relação. Aqui vemos uma clara oposição ao já discutido por Geertz.

Para Laraia (2000), o conceito de cultura, pelo menos como utilizado atualmente, foi definido pela primeira vez por Tylor (1871), que procurou demonstrar que cultura pode ser objeto de um estudo sistemático, pois trata-se de um fenômeno natural que possui causas e regularidades, permitindo um estudo objetivo e uma análise capazes de proporcionar a formulação de leis sobre o processo cultural e a evolução. Sobre a definição de cultura, Tylor diz que:

No final do século XVIII e no princípio do seguinte, o termo germânico *Kultur* era utilizado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, enquanto a palavra francesa *Civilization* referia-se principalmente às realizações materiais de um povo. Ambos os termos foram sintetizados por Edward Tylor (1832-1917) no vocábulo inglês *Culture*, que “tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”. (TYLOR, 1871, p.1 apud LARAIA, 2000, p. 25).

Essa definição, clara e simples de Tylor exige, no entanto, alguns comentários. Pode-se ver que ela pretende ser puramente descritiva e objetiva e não normativa. Por outro lado, ela rompe com as definições restritivas e individualistas de cultura. Para Tylor, a cultura é a expressão da totalidade da vida social do homem. Ela se caracteriza por sua dimensão coletiva, é adquirida e não depende da hereditariedade biológica. No entanto, se a cultura é adquirida, sua origem e seu caráter são em grande parte inconscientes.

Já para Santos (1996), as várias concepções de cultura resultam de um conjunto de preocupações que podem ser detectadas em duas concepções básicas. A primeira refere-se à preocupação com os aspectos totalitários da realidade e existência social de uma comunidade ou nação, por exemplo. Esse viés abordado por Santos é usado de modo mais geral, quando falamos de grupos com realidades sociais bem diferentes das nossas, com poucas características em comum, seja na maneira de ver o mundo, nas formas de sobrevivência ou na organização da sociedade.

Ainda para esse autor, a segunda concepção básica de cultura refere-se “mais especificamente ao conhecimento, às ideias e crenças, assim como às maneiras como eles existem na vida social” (SANTOS, 1996, p. 24). De acordo com essa segunda concepção quando falamos de uma determinada cultura, a brasileira, por exemplo, podemos fazer referência à língua, à literatura, ao conhecimento filosófico, científico e artístico produzidos no Brasil e às instituições mais proximamente associadas a esses itens. Para Santos a cultura humana é dinâmica, e a principal vantagem de estudá-la é a contribuição para o entendimento dos processos de transformação por que passam as sociedades contemporâneas (SANTOS, 1996, p. 26).

A cultura em sentido amplo é todo o conjunto de obras humanas. É a cultura que distingue o homem dos outros animais, de acordo com Mello (2015), nesse momento um claro diálogo conceitual com a abordagem apontada por Geertz. Por mais perfeito que seja um ninho de passarinho, pouco representa como realização comparado com qualquer objeto feito pelo homem. A diferença está na inconsciência que domina a atividade animal e na consciência que está presente no ato humano (MELLO, 2015). Desse modo, a autora explicita que:

A cultura não será, com certeza, a simples soma de experiências interiorizadas por cada um dos indivíduos da sociedade. É, antes, uma resultante dessas experiências individuais, em confronto permanente, e as experiências cristalizadas sob as mais variadas formas, como documentos escritos, artefatos, obras de arte, fitas magnéticas, fotos, filmes, etc. Um fato de fácil constatação é que um indivíduo por mais “culto” que possa ser (no sentido de quantidade e intensidade de culturas aprendidas) não consegue jamais conhecer toda a sua cultura (MELLO, 2015, p.43).

Segundo Marilena Chauí, o termo cultura passa a ter, a partir da segunda metade do século XX, uma abrangência que não possuía antes, através dos

antropólogos europeus, inaugurando a antropologia social e a antropologia política, nas quais “cada cultura exprime, de maneira histórica e materialmente determinada, a ordem humana simbólica com uma individualidade própria ou uma estrutura própria” (CHAUÍ, 2012, p. 28).

Nesse novo contexto, de acordo com a autora, e ao que nos parece em um diálogo com Geertz, a cultura passa ser agora o resultado de um campo que o ser humano elabora símbolos e signos, de modo a e tomar para si a responsabilidade de construção de seus próprios valores e práticas e as relações que se estabelecem, entre o possível e o impossível, passado, presente e futuro, grande e pequeno, interior e exterior, visível e invisível e dos valores que lhes são caros, entre o justo e injusto, feio e belo, falso e verdadeiro, instaurando um contexto de lei em que o permitido e o proibido determinam as novas relações de vida. Chauí chama ainda atenção para a abrangência da noção de cultura, a qual enfrenta um problema diante das sociedades modernas, pelo fato de serem justamente sociedades e não comunidades. De acordo com a autora:

A marca da *comunidade* é a indivisão interna e a ideia de bem comum; seus membros estão sempre numa relação face a face (sem mediações institucionais), possuem o sentimento de uma unidade de destino, ou de um destino comum [...]. O mundo moderno desconhece a comunidade: o modo de produção capitalista dá origem à *sociedade* (CHAUÍ, 2012, p.30).

Por outro lado, a sociedade possui duas marcas características que a difere da comunidade:

A marca primeira é a existência de indivíduos separados uns dos outros por seus interesses e desejos. Sociedade significa isolamento, fragmentação ou atomização de seus membros [...]. A segunda marca, aquilo que propriamente faz com que ela seja sociedade, é a divisão interna. [...] A marca da sociedade é a existência da divisão social, isto é, da divisão de classes (CHAUÍ, 2012, p.30-31).

Enquanto os membros da comunidade a compreendem como natural (sua origem é a família biológica) ou ordenada por uma divindade (como na bíblia), a sociedade impõe a explicação da origem do próprio social. Essa imposição leva à invenção da ideia de pacto social firmado entre os indivíduos, instituindo a sociedade. “Se a comunidade se percebe regida pelo princípio da indivisão, a sociedade não pode evitar que seu princípio seja a divisão interna” (CHAUÍ, 2012, p. 31).

Chauí chama ainda atenção para o conceito tão generoso e abrangente de cultura como expressão da comunidade indivisa, pois estamos diante de uma sociedade dividida em classes, que institui a *divisão cultural*. Sobre isso a autora diserta acerca de uma quebra, uma divisão entre o que se convencionou chamar cultura formal, aquela entendida como erudita e letrada, e a cultura popular, esta última como aquela que surge das entranhas das práticas sociais e ocorre de forma espontânea. Nessa ruptura, para Chauí começa-se a se falar então de uma cultura dominada e de uma cultura dominante, de elite e popular, opressora e oprimida.

Nesse viés, Luiz Gonzaga de Mello, no livro **Antropologia cultural: iniciação, teorias** (2015), aborda algumas concepções do termo “cultura”, como cultura objetiva e cultura subjetiva, cultura material e não material, cultura real e cultura ideal, conforme explicitadas abaixo:

1) Cultura objetiva e cultura subjetiva: “Diz-se subjetiva a cultura quando nos referimos ao conjunto de valores, conhecimentos, crença, aptidões, qualidades, numa palavra, de experiências presentes em cada indivíduo [...] O comportamento humano vai ser resultado da relação entre cultura subjetiva (aquela porção interiorizada pelos indivíduos) e a cultura objetiva que cria as situações particulares” (MELLO, 2015, p. 44).

2) Cultura Material e cultura não material: “Dá-se o nome de cultura material à soma de artefatos (bens manufaturados e invenções de toda sorte) que resultam da utilização de uma tecnologia, isto é, habilidade de manipular e de construir. Cultura não material são ações, hábitos, aptidões, significados, crenças, conhecimentos, etc”. (MELLO, 2015, p. 44).

3) Cultura real e cultura ideal: “A cultura real é aquilo que concretamente fazem as pessoas na sua vida cotidiana e social. Cultura ideal é mais o conjunto de comportamento que as pessoas dizem e acreditam que deveriam ter” (MELLO, 2015, p.45).

As observações do autor contribuem na formação de um pensamento crítico e criador, pois a aplicação do termo cultura é mais abrangente e complexo do que comumente percebemos. A cultura determina o comportamento humano na

sociedade, mudando e se transformando ao longo do tempo. Tais modificações são, em sua maioria, adaptações às novas necessidades humanas.

O levantamento de todas essas concepções nos faz perceber que os autores concordam que aquela concepção hierárquica de cultura apontada por Bauman (1999) deve ser evitada, muito embora o senso comum ainda a torne completamente presente em nosso meio até os dias de hoje. Um trabalho essencial é, portanto, o de desmitificação dessa situação e empoderamento dos indivíduos com relação às suas próprias práticas culturais.

Desse modo, as contribuições de Geertz são essenciais para pensarmos a cultura não apenas em seu âmbito coletivo, mas no âmbito do individual e como cada ser humano produz e interpreta símbolos que são, por sua vez, interpretados, formando a teia de significados que o autor dá o nome de cultura. Se pensarmos nesse percurso individual para o coletivo, a escola torna-se, portanto, vetor fundamental para o trabalho de socialização desses símbolos e construção do emaranhado que dá sentido ao ser humano em suas práticas no mundo. Todas essas abordagens e concepções de cultura estudadas serão essenciais para a identificação e análise mais detalhada dos conceitos de cultura promulgadas pelos professores através dos questionários enviados e respondidos, conforme descreveremos na seção III desta dissertação.

1.2. Concepções de Educação

A educação é um fenômeno social universal, encontrada em diferentes épocas, em diferentes sociedades, e tem um significado essencial para o desenvolvimento do ser humano, tanto no passado, como na atualidade. Em sentido amplo, a educação configura tudo aquilo que pode ser feito para evoluir o ser humano, desenvolvendo competências e habilidades.

Segundo Marques (1996), “A educação se faz ação proposital de um grupo humano sobre si mesmo e sobre sua continuidade através das novas gerações” (MARQUES, 1996, p. 52). A educação é considerada um processo constitutivo que se amplifica ao longo da vida dos sujeitos, e se caracteriza também como uma relação, pois, implica a existência de sujeitos educadores e educandos. Já para Lima (2007), a educação é normalmente vista como um esforço sistemático para a

construção de percursos racionalmente planejados no âmbito de organizações formais, tais como as escolas, de onde se pode apreender a existência de processos de aprendizagem tanto em espaços de educação formal e não formal. Para Forquin (1993), educação trata-se de um processo de comunicação e transmissão de algo, “conhecimentos, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de conteúdos da educação” (FORQUIN, 1993, p. 10).

De acordo com Saviani (2005) “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2005, p. 17). Para o autor, essa definição contempla tanto a questão da comunicação e promoção do ser humano, como o caráter mediador da educação no interior da sociedade. Educar é de certa forma, lidar com a cultura, é ensinar/aprender os significados do mundo.

A educação enquanto uma práxis social pode ser concebida não apenas pelas suas competências, mas pelos seus limites, pois toda prática social pode conter contradições, tensões e ambiguidades. Brandão (1995) aponta que:

A educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais e, ali sempre se espera de dentro, ou se diz para fora, que a sua missão é transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor, de acordo com as imagens que se tem uns dos outros “e deles faremos homens...” Mas na prática, a mesma educação que ensina sabe deseducar, e pode correr o risco de fazer o contrário do que pensa que faz ou do que inventa que pode fazer (BRANDÃO, 1995, p.12).

1.2.1. Educação Bancária e Educação Libertadora

Um dos textos seminais e mais importantes para pensar a educação contemporânea é o livro **Pedagogia do oprimido**, de autoria do renomado professor Paulo Freire. Nesses escritos o autor apresenta as concepções de educação “bancária” e a de educação libertadora ou problematizadora. De acordo com o autor, contexto escolar, ou mesmo fora dela, as relações que se estabelecem são essencialmente narradoras e dissertadoras. Falamos, portanto, da narração de conteúdos específicos que podem correr o risco de se cristalizarem a medida em que se acumulam e modificam com um tempo, subjazendo também a existência de um narrador que explica, conta, disserta acerca de um assunto para determinado público ouvinte, os estudantes.

O autor percebe que, na grande maioria dos casos, o processo encontrado nos espaços escolares é o do educador como o responsável por prover e preencher os estudantes com os conteúdos que narra, desconectados da realidade estudantil e, portanto, esvaziados de um sentido que trabalhe no empoderamento das narrativas desses estudantes.

É nesse âmbito que o conceito de educação bancária se enquadra, consistindo na ideia de que o educador é o que sempre sabe, que aliena a ignorância, permanece em posição fixa, imutável, enquanto os educandos são os não sábios, conduzidos à memorização mecânica do conteúdo narrado, considerados “vasilhas” a serem preenchidas pelo educador.

Segundo Freire, “quanto mais vá enchendo os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor o educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores os educandos serão” (FREIRE, 2005, p. 33). A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processo de busca, mantendo a ingenuidade dos educandos e prendendo-os ao mundo da opressão.

A educação libertadora ou problematizadora, por outro lado, orienta para a humanização, para que o educador seja um companheiro dos educandos em sua relação com estes, a serviço da libertação e através do diálogo. Freire expõe que:

O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. Em que, para ser, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar *sendo* com as liberdades e não *contra* elas (FREIRE, 2005, pg. 39).

A educação problematizadora, de caráter essencialmente reflexivo, implica em um constante ato de desvelamento da realidade, buscando a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade. Os educandos, para o autor, só se sentirão de fato desafiados à aprendizagem quando problematizados como seres no mundo e em relação com o mundo. O resultado desse desafio para Freire é justamente a compreensão da ação de captá-lo, entendido como um problema em conexão com os demais que circunda a vida do educando, o que leva a uma crescente valorização e desenvolvimento de uma auto-crítica e, portanto, cada vez mais desalienadora.

A educação como prática de liberdade implica na negação do indivíduo abstrato, isolado, solto e desligado do mundo, assim a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. Os educandos desenvolvem o poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo.

1.2.2. Educação e Documentos Oficiais

Partindo para os documentos oficiais acerca da educação no Brasil, a Constituição Federal, Capítulo III, Seção I, referente a Educação, diz que:

Art. 205 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Segundo a lei, a educação deve promover inclusão social, formação de cidadão e profissionais competentes com a colaboração da sociedade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394), de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes da educação nacional, expressa uma concepção ampla de educação, que projeta uma nova dimensão à formação humana:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Nesse artigo, entende-se que a educação é um direito de todos os brasileiros e que o processo educativo pode se desenvolver no âmbito familiar, no trabalho, nas escolas, manifestações culturais, etc. Entre os conceitos proferidos por esses dois documentos oficiais, percebemos a legitimidade da experiência educativa como humanitariamente formadora, em um contexto individual e de suas reverberações para a comunidade na qual o educando está incluído. Ao situar a educação no aspecto amplo da vida social, a LDB induz a uma reflexão crítica da nossa prática educacional.

Para Pereira & Teixeira (1997), no entanto, essa possibilidade de edificação de uma cultura crítica e reflexiva pode esbarrar nas práticas de estreitamento da concepção de educação, em função dos abismos existentes entre a teoria e a prática, a rígida e as vezes imutável organização da instituição escolar, as distâncias entre trabalho intelectual e trabalho manual, por exemplo, que levam a uma passividade e obediência não caras a uma educação que se quer contemporânea e libertadora, nos termos de Paulo Freire.

Levando em consideração nosso campo de pesquisa, é evidente como este se relaciona diretamente com os aspectos legais aqui mencionados. O espaço encontra-se em constante processo de transformação e avaliação de suas práticas para assim abarcar as mais contemporâneas discussões nacionais. Basta lembrarmos da importância que o Liceu Escola de Artes e Ofícios “Mestre Raimundo Cardoso” possui no processo de valorização social e diálogo com a comunidade local de produção de cerâmica a partir dos mestres, atuando em uma perspectiva de socialização dessas práticas, estimulando seus processos de pesquisa e compreendendo seu trabalho como essencialmente educativo e crucial para o desenvolvimento econômico e social daquela localidade, o que influencia diretamente a escola.

1.2.3. Educação formal e não-formal

Para finalizar nossa breve discussão sobre o conceito de educação, faz-se necessário compreender como esses espaços de educação, como a escola, aqui já citado por autores e pelos documentos oficiais, corroboram de maneira diferenciada para um processo de ensino/aprendizagem. Nessa direção podemos compreender o conceito de educação de maneira mais delimitada a partir de dois contextos: educação formal e educação não-formal, conforme discutido por Moacir Gadotti (2005). Antes de delimitar essas três concepções, Gadotti nos explicita que a educação é:

[...] um dos requisitos fundamentais para que os indivíduos tenham acesso fundamental ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade. Ela é um direito de todo ser humano como condição necessária para ele usufruir de outros direitos constituídos numa sociedade. Por isso, o **direito à educação** é reconhecido e consagrado na legislação de praticamente todos os países e, particularmente pela **Convenção dos Direitos da Infância** das

Nações Unidas (particularmente os artigos 28 e 29). Um outro exemplo é o **Estatuto da Criança e do Adolescente** do Brasil. Negar o acesso a esse direito é negar o acesso aos direitos humanos fundamentais. É um direito de cidadania, sempre proclamado como prioridade, mas nem sempre cumprido e garantido na prática” (GADOTTI, 2005, p. 01).

Dentro desse aspecto mais amplo, uma série de contextos podem servir à instauração de processos educativos. Ao falar de uma educação formal, Gadotti refere-se ao processo de ensino/aprendizagem que ocorre na esfera das instituições formais de educação, tais como escolas e universidades. Nesses espaços existe um objetivo de educação em que um elemento é essencial, o currículo, e todas as suas reverberações nas relações de poder em uma sociedade.

A educação formal tem um alicerce em diretrizes educacionais muito bem delimitadas por certas regras e burocracias definidas por órgãos reguladores como os Ministérios da Educação. Existe ainda uma predominância de formalidades e sequencialidades, basta lembrarmos como os estudantes são promovidos dentro desses espaços por meio de notas que lhes lançam a etapas sistematizadas diferentes de aprendizagem, como nos níveis de Ensino Infantil, Fundamental e Médio.

Por outro lado, a educação não-formal encontra uma possibilidade ampla de campos de atuação. Esse viés trata-se dos processos de educação que acontecem no espaço fora da escola, o que não significa que não são sistematicamente organizadas, no entanto, geralmente se voltam para subgrupos muito específicos da população, como vemos nos trabalhos das Organizações não-governamentais, por exemplo, sem precisar seguir uma sequencialidade rígida de promoção do indivíduo com o objetivo de progressão e, portanto, sem necessariamente atribuir certificados de aprendizagem instaurados por leis. Aqui, no entanto, demos como exemplo ainda uma instituição, as ONG's, mas Gadotti preocupa-se em delimitar que esse âmbito educacional é formado também pelas nossas conversas diárias em ambientes como a cidade de forma geral, onde a descontinuidade e a informalidade imperam, fora do sistema formal de educação. Segundo Gadotti, “o tempo da aprendizagem na educação não-formal é flexível, respeitando as diferenças e as capacidades de cada um, de cada uma” (GADOTTI, 2005, p. 03).

O autor chama ainda atenção para o fato de que esses dois vieses não são completamente separáveis, na medida em que a escola pode, e deve abarcar, os métodos de ensino/aprendizagem que nos deparamos na nossa prática cotidiana,

assim como os ambientes de educação não-formal são contaminados pelos princípios, e as vezes vícios, que a cultura sistematizada e burocrática da escola nos impõe. Essa relação torna-se bem clara ao lembrarmos de nosso campo de pesquisa nessa dissertação, o Liceu Escola “Mestre Raimundo Cardoso”, em que a aprendizagem escolar sistematizada e o mundo “lá fora”, a aprendizagem autodidata, se fazem presentes e estabelecem uma miscigenação entre essas duas concepções em um único espaço.

De modo geral, acreditamos que o processo educativo que temos buscado elucidar em nossas práticas docentes na escola, e que pensamos estar muito mais antenado com as demandas contemporâneas dos educandos, está sem dúvida em relação com aquela concepção freiriana de educação libertadora, na busca da formação colaborativa de indivíduos críticos, reflexivos e comprometidos com a sociedade em que estão inseridos.

1.3. Onde Cultura e Educação se encontram?

Até esse ponto do trabalho levantamos uma série de conceitos que se referem ao âmbito da cultura e da educação por acreditarmos serem fenômenos que estão intrinsecamente relacionados. No entendimento de Forquin (1993):

Incontestavelmente, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima e orgânica. Quer se tome a palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda a educação é sempre educação de alguém, por alguém, ela supõe também, necessariamente a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação. Devido ao fato de que este conteúdo parece irredutível ao que há de particular e contingente na experiência subjetiva ou intersubjetiva imediata, constituindo, antes, a moldura, o suporte e a forma de toda experiência individual possível, devido, então, a que este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos procede, nos ultrapassa, nos institui enquanto sujeitos humanos, pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura (1993, p.10).

As ideias de Forquin são, no entanto, bastante questionáveis em sua equivalência do conceito de educação ao de cultura se tomarmos as discussões já apresentadas por Paulo e Freire e Clifford Geertz, por exemplo. Em primeiro Lugar, Forquin parece conceder ao educador aquele papel de transmissão de

conhecimentos a um estudante que equivale a uma caixa vazia a ser preenchida, abordagem denominada por Freire de Educação Bancária, e que ele tanto propõe que nos afastemos.

Em segundo lugar, ao tratar de conteúdos o autor reduz a educação enquanto cultura à esfera do acúmulo de informações que pode desembocar naquela concepção hierárquica de cultura delimitada por Bauman, o que perigosamente pode auxiliar na construção de setorizações de classes, entre indivíduos e entre comunidades, haja vista que nessa abordagem a exacerbação do acúmulo de conteúdo, em detrimento do processo de formação, institui rupturas sociais perigosas do ponto de vista da libertação e problematização que devem ser caras aos educandos, pois aspectos de relações de poder que instituem ares de inferioridade a certos segmentos sociais são instituídos.

Nesse sentido, acreditamos que se queremos pensar educação como um processo cultural devemos estar muito mais preocupados com a metodologia de análise cultural proposta por Geertz e como ela pode atuar na educação formal e não formal. Se essa noção delimitadora de cultura se preocupa em identificar a cultura como um objeto especificamente humano, e é por nós que o processo de ensino/aprendizagem se apresenta, então a educação deve ser nesse sentido essencialmente visto como um processo cultural. É também cultura porque o processo educativo é um contexto em que a produção e interpretação de signos (processo tão caro ao conceito de cultura de Geertz) é essencial.

Os símbolos, uma vez produzidos em um âmbito de educação libertadora, se tornam elemento propulsor de uma autonomia interpretativa que pode ser, nesse sentido, objeto de uma análise cultural que prezarà pela individualidade precursora de coletividades e construtora de significados a serem interpretados de maneira diferenciada e original, gerando situações inovadoras e mantendo o fluxo da construção do conhecimento humano em constante movimento.

Por um outro viés, acreditamos na noção de multiculturalismo como um importante fator para considerar as relações entre cultura e educação, principalmente se estamos falando do âmbito escolar. Vera Maria Candau (2008) em seu texto *Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica*, apresenta-nos algumas das concepções de multiculturalismo e como ele se relaciona com a cultura escolar. Em primeiro lugar, autora afirma que é necessário hoje desvincular-se do caráter padronizado e monocultural que dominou a educação

escolar por muito tempo para torná-lo um espaço essencialmente de cruzamento de culturas. Candau aqui nos parece partir de um pressuposto relacionado com aquele conceito de cultura como diferencial, levantado por Bauman, já que se falamos de muitas culturas que se cruzam, falamos então de diferenças que aparecem de uma para a outra. O ganho dos estudos de Candau, no entanto, está justamente na tentativa não de levantar as diferenças para estudar especificidades, mas em pensar essas culturas, embora diferentes, em uma perspectiva de hibridização e não homogeneização, plural por essência.

Vale lembrar, segundo a autora, que as lutas dos movimentos sociais e grupos sociais discriminados, como de afro-descendentes, mulheres, e LGBT's, precedem a entrada da concepção de multiculturalismo na academia e na escola, uma força, portanto, que vem do âmbito social para contaminar as perspectivas de ensino-aprendizagem e vemos nesse momento como aquelas relações entre educação formal e não-formal, apontadas por Gadotti, transformam o modo de pensar a educação e cultura em diferentes gerações.

Candau explica então como as diferenciadas abordagens acerca do multiculturalismo podem atuar em contextos diferentes. A *abordagem descritiva* vai se preocupar em caracterizar o multiculturalismo como uma prática e característica das sociedades atuais, dado o aumento das lutas sociais já mencionadas acima. Nesta abordagem há uma ênfase na descrição de contextos específicos e suas configurações. Em outro sentido, a *abordagem propositiva* compreende que o multiculturalismo não é simplesmente um dado da realidade, mas sim uma possibilidade de intervenção na dinâmica social posta. É nesse âmbito que propostas pedagógicas inovadoras podem ser inseridas.

Essa última abordagem divide-se ainda em três outras: a *assimilacionista*, a *diferencialista* ou *monocultural plural* e a *interativa* ou *intercultural*. A primeira entende que estamos em uma sociedade multicultural descritivamente falando, em que não há igualdade de oportunidades para todos os segmentos sociais, como indígenas, pessoas com deficiência, com baixo nível de escolaridade, entre outros, e trabalha para a integração desses segmentos a uma cultura hegemônica. Por outro lado, a abordagem *diferencialista* promulga que é necessário enfatizar-se as diferenças para que elas não sejam apagadas por uma homogeneização conforme proposto pela abordagem *assimilacionista*, garantindo espaços de socialização específicos para a expressão de liberdade desses segmentos. Formulação essa

delicada, obviamente, haja vista que se trata, segundo a autora, de uma visão essencialista da formação cultural humana.

Já a perspectiva *intercultural* é caracterizada pelo incentivo à inter-relação entre grupos sociais ditos diferentes, indo em sentido contrário da perspectiva *diferencialista* em sua radicalidade na promoção de especificidades de determinados grupos. Outro ponto refere-se à concepção das culturas como elemento em constante processo de elaboração, com práticas dinâmicas e mutáveis. Uma terceira característica dessa abordagem é que ela é constituída:

[...] pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são “puras. A hibridização cultural é um elemento importante para se levar em consideração na dinâmica dos diferentes grupos socioculturais. (CANDAU, 2008, p. 22-23).

Nesse sentido, a autora reitera que a escola deve ser pensada como um centro de cultura que abriga as mais variadas formas de saber, tecnologias e práticas e expressões culturais. Não se trata, no entanto, de uma inserção ingênua, é preciso que esses elementos se relacionem com o modo como se transformam com o tempo, o que perpassa o ensino/aprendizagem na perspectiva de elaboração crítica e interpretação desses símbolos que Geertz pontua.

A perspectiva multicultural pode ser, para nós, um excelente, e muito contemporâneo, modo de se pensar a construção da educação escolar, seu currículo e desdobramentos sociais. A análise de nosso objeto de estudo ao longo deste trabalho demonstrará como essa perspectiva multicultural pode auxiliar na compreensão de dada comunidade, não mais apenas em seus aspectos de especificidade, mas no diálogo com entornos sociais e críticos que englobam os indivíduos que ali atuam.

II SEÇÃO – CULTURA REGIONAL NA ESCOLA: A IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO

O estado do Pará contém vasta extensão territorial, uma população numerosa e miscigenada, apresentando uma grande diversidade de cultura popular. Desde o Círio de Nossa Senhora de Nazaré, o Arraial do Pavulagem³, o patrimônio histórico como o Forte do Castelo em Belém, são todos símbolos produzidos e aptos a serem interpretados e integrados às nossas práticas diárias.

A questão da cultura regional é um tema de extrema relevância social e a sua manutenção enquanto objeto de estudo deve, para nós, perpassar por sua inclusão no currículo escolar. Os estudantes devem estar aptos a conhecer a diversidade cultural do estado em que habitam, saber a origem de festas folclóricas, a culinária, crenças e todos os tipos de manifestações culturais, favorecendo o processo de valorização da produção de signos locais.

A incorporação da cultura regional no processo de ensino-aprendizagem vem sendo discutido nas últimas décadas por educadores e movimentos sociais que se empenham para que suas culturas sejam incorporadas nesse processo. A abertura da escola para a cultura local, a seleção de conteúdos curriculares que valorizem a pluralidade e a diversidade cultural, e o intercâmbio da escola com produções e produtores de cultura na sociedade são alguns caminhos para a relação entre educação e cultura.

O currículo não pode ser compreendido como meio neutro de transmissão de conhecimentos desinteressados, mas como um mecanismo essencial de constituição de identidades individuais e sociais atravessadas por relações de poder. O currículo tampouco deve ser visto como um elemento natural, fixo e estável, mas como um artefato histórico, social e contingente, sendo, portanto, passível de mudanças e transformações (MOREIRA & TADEU, 2013).

Em *Reflexões sobre o currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica* (2008), Antonio Flávio Barbosa Moreira e Michael Januário Câmara apontam que falar hoje em dia sobre a temática da identidade é essencial para que

³ Criado em 1987, o cortejo celebra a quadra junina com as cores e sons da cultura paraense. O arrastão é realizado a partir do segundo domingo do mês de junho, com a levantação dos mastros de São João, e segue todo domingo até o primeiro final de semana de julho, durante o encerramento dos festejos com a derrubada dos mastros.

possamos nos localizar enquanto seres pertencentes afetivamente a determinados grupos e é teoricamente justificada pela possibilidade de edificar interações entre a subjetividade do indivíduo e as experiências históricas, sociais e culturais que engendram uma determinada identidade.

Na relação com a educação, é indispensável que a formação esteja relacionada à construção de uma consciência de si e de sua identidade a partir das práticas metodológicas que lidam com o ensino/aprendizagem no trabalho de elaboração e experimentação de habilidades, valores e tomadas de decisão por parte do estudante. No que se refere ao âmbito político, os autores apontam que a noção de identidade se refere muito mais ao âmbito da afirmação de determinados grupos sociais marginalizados. A pergunta principal que os autores nos colocam é: que identidade o professor tem contribuído para formar em nossos estudantes?

Em primeiro lugar, citando Stoer & Magalhães (2005), Barbosa Moreira e Câmara (2008) delimitam a identidade como aquilo que somos a partir de um processo de significação e construção de sentidos por meio dos grupos e indivíduos. Para isso, desenvolvemos um processo identitário nossas identidades:

[...] ao longo da vida, em meio às interações e identificações com diferentes pessoas e grupos com que convivemos ou travamos contato, construímos nossas identidades, que se foram mediante elos (reais ou imaginários) estabelecidos com essas pessoas, grupos, personalidades famosas, personagens de obras literárias, personagens da mídia. Identificamo-nos, em maior ou menor grau, com familiares, amigos, colegas de trabalho, torcedores do time de futebol de nosso coração, pessoas que compartilham conosco elementos étnico-raciais, seguidores de nossa religião, pessoas de nossa geração, pessoas do mesmo sexo que nós, moradores de nossa cidade, assim como procuramos nos distinguir de pessoas diferentes de nós. Nossa identidade, portanto, vai sendo tecida de modo complexo, em meio às relações estabelecidas, que variam conforme as situações em que nos colocamos. (MOREIRA & CÂMARA, 2008, p. 41-42).

Os autores nos apresentam acima uma série de situações em que nossa identidade se constrói. Disso podemos inferir a quantidade de possibilidades que a construção de um currículo plural e multicultural tem para estabelecer conexões com a vida cotidiana dos educandos. Deve ser papel do professor, portanto, estar atento para a formação dessas articulações, de modo que as faça emergir em sala de aula e, portanto, integre a experiência sociocultural mais ampla ao currículo escolar.

Um dado importante é o fato dos autores considerarem a identidade um ato performativo que está em constante mutação e se dá por atos de linguagem, que

poderíamos ler aqui como a construção e interpretação de símbolos de Geertz fala ao dissertar sobre o conceito de cultura. Além disso, a identidade associa-se com a diferença, sou o que sou porque o outro não o é. Essas diferenças são também essenciais no processo de ensino/aprendizagem para que caiamos no erro de, por exemplo, avaliar estudantes de maneira tão homogênea que chegamos a ratificar a ideia de que todos possuem as mesmas habilidades e estão propícios a se assegurarem às mesmas questões históricas, críticas, sociais, teóricas, ou seja, suas identidades.

Como então lidar com essas diferentes identidades em sala de aula? Moreira e Câmara (2008) assinalam algumas ações que podem ser tomadas para traçar esse caminho. Segundo os autores, é essencial que pensemos uma articulação das diferenças que leve em conta a edificação de ações e intervenções críticas por parte dos estudantes para o estímulo ao desenvolvimento de pensamentos positivos acerca das minorias sociais e opressões vigentes, levando-os a compreender conceitos e significados postos na sociedade e que implicam na existência de certas práticas de discriminação.

Moreira & Câmara (2008) são importantes, portanto, por traçarem estratégias metodológicas que delimitam as possibilidades de atuação do professor nesse âmbito de um currículo multicultural. Para os autores é claro que lidar com as identidades no contexto escolar não é tarefa fácil, haja vista a parca formação que os próprios professores entram contato em sua formação universitária. Os autores pontuam que, para uma efetiva iniciação mais dinâmica e difundida dessas identidades na escola, é importante trabalhar com marcadores identitários muito pontuais, como é no nosso caso, a discussão da cultura regional, pois podem oferecer um suporte teórico-metodológico muito mais consistente para o trabalho pedagógico.

Para finalizar esse tópico, devemos, portanto, comentar que essa identidade está intimamente relacionada ao que entendemos por uma cultura regional, pensando em seus aspectos de diferença, e como ela é produtora de signos que elucidam uma vivência que causa imersões e aspectos de proximidade, principalmente se pensarmos na escola como esse espaço apto a agregar a uma variedade de abordagens culturais. Essa multiplicidade na diferença deve ser, para nós, portanto, o eixo norteador para a construção de um currículo que se pretenda libertador, contemporâneo e que preze pela manutenção em constante movimento

das identidades que corroboram para a existência de determinada cultura. É nesse ponto, por exemplo, que a inclusão da cultura regional nos currículos faz-se urgente, de modo a possibilitar a identificação com as figuras, povos, manifestações e patrimônios que fazem parte do cotidiano estudantil.

2.1 Currículo e Cultura

O currículo é considerado um artefato social e cultural. Segundo Moreira & Tadeu (2013), ele deixou de ser uma mera técnica há muito tempo para se tornar um elemento crítico que trabalha para uma transformação social por meio de métodos e questionamentos de cunho sociológico, político e epistemológico. Ainda para esses autores é necessário muito mais se perguntar o “por que” do que o “como fazer” na hora da construção dos currículos que embasaram as práticas docentes na escola.

O currículo não é um elemento neutro e inocente de trabalho desinteressado do conhecimento social, ele está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais particulares. “O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação” (MOREIRA & TADEU, 2013, p. 13-14). Para Moreira e Tadeu, o currículo educacional não pode ser mais analisado fora de sua constituição social e histórica:

Não é mais possível alegar qualquer inocência a respeito do papel constitutivo do conhecimento organizado em forma curricular e transmitido nas instituições educacionais. [...] O currículo existente, isto é, o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, passa a ser visto não apenas implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente (MOREIRA & TADEU, 2013, p.28).

A Teoria Curricular, segundo Moreira e Tadeu (2013), está empenhada em responder perguntas relativas ao conhecimento a ser ensinado aos estudantes e ao tipo de ser humano desejável para um dado tipo de sociedade. O currículo corresponde, assim, tanto a uma questão de conhecimento quanto a uma questão de identidade. Dependendo do modo como respondem a essas questões, as teorias têm sido classificadas em *tradicionais*, *críticas* e *pós-críticas*.

As teorias tradicionais preocupam-se, predominantemente, com a organização do processo curricular, apresentando-se como neutras, científicas, desinteressadas. Ignoram o caráter político das práticas curriculares, deixando, então, de levar em conta o quanto tais práticas contribuem para preservar os privilégios dos estudantes dos grupos socialmente favorecidos, com a consequente manutenção das desigualdades sociais. As *teorias críticas*, desenvolvidas a partir da década de 1970, constituem uma reação às teorias tradicionais e acentuam que toda teoria está inevitavelmente implicada em relações de poder. Para os autores críticos, as perspectivas tradicionais, ao restringirem-se ao caráter instrumental das decisões curriculares, negligenciam questões fundamentais envolvidas nessas decisões, referentes às razões das escolhas e às suas consequências para os/as alunos/as de nossas escolas.

As teorizações críticas rejeitam o foco até então central nos processos de planejar, implementar e avaliar currículos, voltando sua atenção para o conhecimento escolar e para os critérios implicados em sua seleção, distribuição, hierarquização, organização e transmissão nas escolas e salas de aula. Buscam entender a quem pertence o conhecimento considerado válido de ser incluído nos currículos, assim como quem ganha e quem perde com as opções feitas. Procuram, também, compreender as resistências a todo esse processo, analisando de que modo seria possível modificá-lo. As relações entre currículo, conhecimento e poder passam, então, a ocupar as atenções dos estudiosos do campo.

Da segunda metade da década de 1990 em diante, as *teorias pós-críticas* começam a desafiar a hegemonia das teorias críticas, trazendo novas influências, novos problemas e novas temáticas para as discussões sobre currículo. Os textos se transformam e as categorias mais usuais na teorização crítica – poder, ideologia, hegemonia, reprodução, resistência e classe social – começam a ser substituídas por outras: cultura, identidade, subjetividade, raça, gênero, sexualidade, discurso, linguagem. A ênfase no conhecimento escolar desvia-se para a cultura e, como consequência, o objetivo central nas discussões passa a ser a compreensão das relações entre currículo, cultura e poder.

A construção do currículo educacional é obviamente, também, perpassado pelas concepções incluídas nos textos governamentais oficiais de dada comunidade ou país. O Artigo 5, da Constituição Federal do Brasil, em seu Capítulo I, por exemplo, referente aos direitos e deveres individuais e coletivos, diz que todos são

iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza; a manifestação do pensamento é livre; é inviolável a liberdade de consciência e de crença; é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação.

A Cultura é abordada em diversos momentos na Constituição, no Artigo 23, inciso V a cultura é citada como um bem público, pois é competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios assegurar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação. No Artigo 24, a Lei diz que compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre educação, cultura, ensino, desporto, ciência, tecnologia, pesquisa, desenvolvimento e inovação. No Capítulo III, referente à educação, cultura e desporto temos:

Art. 215 O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1.º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2.º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

§ 3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à:

I defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro;

II produção, promoção e difusão de bens culturais;

III formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões;

IV democratização do acesso aos bens de cultura;

V valorização da diversidade étnica e regional (BRASIL, 1988).

Verificamos que o constituinte se mostrou preocupado em garantir a todos os cidadãos brasileiros o efetivo exercício dos direitos culturais, o acesso às fontes da cultura nacional e a liberdade das manifestações culturais, valorizando a diversidade étnica e regional. Já na LDB 9394/96, o Art. 3º diz que o ensino será ministrado com base e princípios tais como:

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

XII - consideração com a diversidade étnico-racial (BRASIL, 1996).

Pensando no proferido nesses documentos a na perspectiva da multiculturalidade já discutidos anteriormente, é importante que os currículos escolares considerem a cultura local como essencial para a formação do cidadão. De acordo com a LDB:

Art. 26 Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Segundo o parágrafo 2º, do artigo 26 da LDB, o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos estudantes. O parágrafo 4º diz que o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. Já o artigo 26 aborda a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, conforme excerto abaixo:

§ 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.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008).

O respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil é garantido no artigo 33, que torna o ensino religioso de matrícula facultativa, vedando qualquer forma de doutrinação. Ao que nos parece, a LDB visa à diminuição da distância entre culturas, etnias, tipos e níveis sociais e econômicos, por meio de uma política educacional de igualdade e respeito em um país onde os habitantes são diferentes e se deparam com uma variedade de manifestações culturais. Resta aqui saber se o que prega a LDB pode não cair naquela espécie de homogeneização cultural na tentativa de igualar todas essas culturas, podendo apagar especificidades de dada comunidade

cultural. Nessa relação com a cultura e as manifestações culturais, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica orientam que:

A escola precisa acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas, empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço de heterogeneidade e pluralidade, situada na diversidade em movimento, no processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, fundamentada no princípio emancipador. Cabe, nesse sentido, às escolas desempenhar o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, fundamentadas no pressuposto do respeito e da valorização das diferenças, entre outras, de condição física, sensorial e socioemocional, origem, etnia, gênero, classe social, contexto sociocultural, que dão sentido às ações educativas, enriquecendo-as, visando à superação das desigualdades de natureza sociocultural e socioeconômica (BRASIL, 2013, p. 27).

Contemplar essas dimensões significa a revisão dos ritos escolares e o alargamento do papel da instituição escolar e dos educadores, permitindo que os estudantes vivenciem a cultura de que fazem parte, conheçam e respeitem as demais culturas presentes no contexto escolar e social que estão inseridos. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) a pluralidade cultural é apresentada como tema transversal, referente às diferentes características étnicas que formam os grupos sociais brasileiros, às desigualdades sócio econômicas e com o objetivo de levantar discussões acerca do Brasil com um país complexo e paradoxal, entendendo ainda a pluralidade cultural como “traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente” (BRASIL, 1997, p. 19). O ensino e a aprendizagem na perspectiva da pluralidade cultural oferecem oportunidades de conhecimento de suas origens como brasileiro e como participante de grupos culturais específicos e:

Ao valorizar as diversas culturas que estão presentes no Brasil, propicia ao aluno a compreensão de seu próprio valor, promovendo sua auto-estima como ser humano pleno de dignidade, cooperando na formação de autodefesas a expectativas indevidas que lhe poderiam ser prejudiciais. Por meio do convívio escolar possibilita conhecimentos e vivências que cooperam para que se apure sua percepção de injustiças e manifestações de preconceito e discriminação que recaiam sobre si mesmo, ou que venha a testemunhar — e para que desenvolva atitudes de repúdio a essas práticas (BRASIL, 1997, p. 39).

Ao mostrar as diversas formas de organização social desenvolvidas por diferentes grupos sociais, explicita que a pluralidade é o fator de fortalecimento da democracia pelo adensamento do tecido social que se dá, pelo fortalecimento das

culturas e pelo entrelaçamento das diversas formas de organização social de diferentes grupos.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) através da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural⁴ reafirma que a cultura deve ser considerada como o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social, respeitando a diversidade e a tolerância entre as culturas, favorecendo o diálogo e a cooperação. Tal declaração nos apresenta os seguintes artigos relacionados à diversidade cultural:

Artigo 1 – A diversidade cultural, patrimônio comum da humanidade

A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras.

Artigo 3 – A diversidade cultural, fator de desenvolvimento

A diversidade cultural amplia as possibilidades de escolha que se oferecem a todos; é uma das fontes do desenvolvimento, entendido não somente em termos de crescimento econômico, mas também como meio de acesso a uma existência intelectual, afetiva, moral e espiritual satisfatória (UNESCO, 2002).

Os artigos demonstram a diversidade cultural como expressões particulares de cada grupo, admitindo a relevância e a valorização destas especificidades como indispensáveis aos seres humanos, pois assim, compreende-se a igualdade e espécie e direito constituída pela heterogeneidade cultural. Assim sendo, cada povo possui características culturais próprias e o desrespeito a estas é uma violação ao direito a eles fundamentado.

No que se refere ao município de Belém, instância pública a qual nosso campo de pesquisa está vinculado, o Plano Municipal de Educação (2015-2025) apresenta uma série de metas em que a cultura é contemplada como eixo essencial para a formação do educando. A apresentação do documento já profere que:

⁴ Em 2001, a UNESCO adotou a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, que reconheceu, pela primeira vez, a diversidade cultural como “herança comum da humanidade”, considerando sua salvaguarda imperativo concreto e ético inseparável do respeito à dignidade humana.

No século XXI a sociedade vivencia um intenso processo de transformações nos aspectos econômico, científico, tecnológico, social, moral e ambiental, cuja dinâmica exige a quebra de velhos paradigmas e estabelecimento de novos, sobretudo no campo da educação. Neste contexto, a escola se configura como importante espaço de aprendizagens, no sentido de atender aos desafios impostos a um processo de escolarização capaz de contribuir significativamente com a formação integral da pessoa humana, (BELÉM, 2014, p. 11).

O Plano de Educação Municipal parece partir, portanto, de um pressuposto, o de não compreender a cultura como aquele “todo mais amplo” de que já falamos. Ao pensar a escola como um espaço apropriado para a quebra de paradigmas e aparecimento de novas relações e formação integral do ser humano, confere a este espaço um sentido de mutação e multiculturalismo, o que coaduna com as nossas perspectivas acerca dessa questão. O documento levanta ainda alguns pontos específicos no que se refere à integração da cultura na educação. Nas metas desse plano algumas estratégias são definidas, tais como:

Meta 1 – Estratégias: 1.9 – elaborar projeto político-pedagógico das Instituições educacionais pautado na constituição plural das crianças, respeitando as diferentes identidades culturais e os diferentes modos pelos quais elas vivem suas infâncias, seja nos centros urbanos, nas áreas afastadas dos centros urbanos, nas comunidades ribeirinhas, quilombolas e ruais de Belém. (BELÉM, 2014, p. 15).

Meta 2 – Estratégias: 2.8 – disciplinar, no âmbito do sistema de ensino, a organização flexível do trabalho pedagógico, incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região. (BELÉM, 2014, p. 28).

Meta 2 – Estratégias: 2.9 – promover a articulação das escolas com instituições e movimentos culturais, a fim de garantir a oferta regular de atividades culturais para a livre-fruição (dos (as) alunos(as) dentro e fora dos espaços escolares, assegurando ainda que as escolas se tornem polos de criação e difusão cultural. (BELÉM, 2014, p. 28).

Meta 6 – Estratégias: 6.1 – promover, com o apoio financeiro da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive artísticas, culturais, de forma que o tempo de permanência dos (as) estudantes na escola, ou sob sua responsabilidade, seja igual ou superior a 7 (sete) horas durante o ano letivo. (BELÉM, 2014, p. 45).

Meta 6 – Estratégias: 6.6 – promover a articulação da escola com diferentes espaços educativos, culturais, esportivos, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários, bem como em centros comunitários e outros espaços sociais. (BELÉM, 2014, p. 46).

Percebemos que essas quatro primeiras estratégias, referentes às metas um, dois e seis, localizam-se no âmbito de uma discussão micro das instituições escolares, ou seja, construção de currículos, projetos políticos pedagógicos, métodos de funcionamento de unidades escolares. Nesse contexto a cultura é contemplada a partir do esforço de contato e articulação entre escola e outras instituições que também são base do desenvolvimento cultural do discente, para que esse possa fruir de manifestações e materialidades diversas que compõem os arredores de sua escola e o município de modo mais amplo, de modo a tornar a escola também um desses espaços. Como espaços de articulação podemos citar museus, centro culturais, associações comunitárias, dentre outros.

Em outro sentido vemos também um esforço para delimitação da escola em tempo integral, considerando a realização de atividades culturais como essenciais para o estabelecimento de espaços propícios à manutenção do discente na escola por um período de tempo prolongado. Um ponto importante a ser ressaltado é a aparição, mais de uma vez, da expressão *identidade cultural*, o que demonstra como o poder público municipal compreende um esforço para o entendimento das especificidades de comunidades e sujeitos que são atuantes na escola pública municipal. Ainda neste documento, outras metras vislumbram a educação municipal em sua relação com a cultura em um âmbito macro e no diálogo com a esfera federal, por exemplo, conforme podemos ver nas metas abaixo reproduzidas.

Meta 16 – Estratégias: 16.7 - ampliar e efetivar, com apoio do governo federal, programa de composição de obras didáticas e paradidáticas e de literatura regional e nacional, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em braille, também em formato digital, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os(as) docentes da rede pública da educação básica [...] (BELÉM, 2014, p. 81).

Meta 20 - Estratégias: 20.10 – incentivar nas escolas públicas a promoção de realização de atividades artístico-culturais pelos (as) estudantes, fomentando o envolvimento da comunidade. (BELÉM, 2014, p. 90).

A partir dessas metas, o que podemos inferir é que a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Belém compreende em seus documentos a cultura em sua perspectiva material e imaterial, conforme vemos na estratégia 16.7, com a aquisição de “bens culturais”, como livros de literatura regional e nacional. Ao mesmo tempo ao propor o incentivo à promoção de atividades artístico-culturais produzidas pelos alunos e em diálogo com a comunidade, o documento elucida a

importância dos atuantes, estudantes, escola e comunidade, como produtores disso que compreendemos por cultura.

Ao trazer esses documentos à tona, é importante também retomar as questões sobre a relação entre currículo e poder, já que eles inferem uma espécie de regularização das práticas metodológicas que deveriam ser concebidas nos âmbitos das secretarias municipais e estaduais de culturas, bem como nas instituições menores como as escolas. Carmem Tereza Gabriel (2008), em seu texto *Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em 'tempos pós'* aponta algumas possibilidades de discussão. Um dado importante sobre esse “tempo pós”, é o fato da autora delimitá-lo, entre outros aspectos, como o tempo de uma nova ordem com uma centralidade da linguagem na produção do mundo em significados. Gabriel parece, portanto, reportar-se à concepção de cultura como instituída por Geertz, em sua base de interpretação das culturas, ao discutir o currículo e suas relações de poder.

A questão da diferença, já mencionada no tópico anterior, torna-se fundamental para essa autora também. Para Gabriel, essas relações de poder que se estabelecem para a construção e seleção de conteúdos que integrarão dado currículo passam pela diferença, pois só no reconhecimento delas é que se permitirá a inclusão de um projeto político que contemple uma possível solução a longo prazo de problemáticas referentes a dados grupos sociais. Sobre esse contexto, a autora institui alguns questionamentos:

Como enfrentar as questões políticas, epistemológicas e pedagógicas que envolvem os discursos sobre os conhecimentos escolares no campo do currículo? Que relações privilegiar entre sujeitos e conhecimentos escolares nesse espaço de enunciação, onde são produzidas e negociadas políticas de diferença? Em que medida as relações estabelecidas com os saberes na escola podem contribuir para a produção de discursos híbridos e ambivalentes e politicamente subversivos? Que especificidades precisam ser levadas em conta nas produções discursivas escolares? Qual o papel da relação com os saberes nessa prática discursiva específica? Como podemos produzir discursos sobre os saberes e sobre a relação com os saberes no campo do currículo de forma que possam contribuir tanto para a teorização política do currículo quanto para a ‘promoção do aprendizado’? (YOUNG, 2002, p. 79 apud GABRIEL, 2008, p. 226-227).

Todos esses questionamentos levantados devem ser pensados como base para a construção desse currículo que lide com as diferenças, e como já mencionado, Moreira & Câmara (2008) propõem procedimentos metodológicos

muito caros para a uma possível resposta a essas perguntas. Nosso esforço neste trabalho é o de justamente contribuir para pensar como a questão da cultura regional pode ser um interlocutor fundamental para a elaboração de um currículo mais aberto ao diálogo entre culturas a partir de uma experiência aproximada da vida dos educandos. Esperamos, ao finalizar mais essa seção, ter demonstrado algumas das bases teóricas que nos valeremos para pensar as práticas docentes do nosso campo de estudo, do qual falaremos com mais detalhes na próxima seção.

III SEÇÃO – MANIFESTAÇÕES CULTURAIS DO PARÁ NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS PROFESSORES DO LICEU ESCOLA DE ARTES E OFÍCIOS “MESTRE RAIMUNDO CARDOSO”

Nesta seção são apresentados os resultados da pesquisa, considerando que a proposta do presente estudo se orientou pelo levantamento de informações sobre as práticas educativas dos professores dos ciclos I e II do Liceu Escola de Artes e Ofícios “Mestre Raimundo Cardoso”, relacionadas às manifestações culturais do Pará desenvolvidas em seu cotidiano escolar como práticas pedagógicas.

Nesse sentido, o estudo orientou-se por cinco eixos de investigação, a saber: 1) investigar o conceito de cultura dos professores; 2) investigar a relação entre cultura e educação sob o ponto de vista dos professores; 3) compreender qual a importância, para os professores, da abordagem da cultura regional em sala de aula; 4) investigar possíveis procedimentos metodológicos ou conteúdos sobre a cultura regional utilizados pelos professores em sala de aula; 5) descrever as contribuições da cultura regional do Pará no processo educacional. Esses eixos foram as variáveis utilizadas para a construção das perguntas que integram os questionários entregues aos professores.

Desse modo, essa seção se divide em três subseções. Na primeira, intitulada “Campo de pesquisa: Liceu Escola de Artes e Ofícios “Mestre Raimundo Cardoso” apresentamos a instituição escolar campo de pesquisa, com seus objetivos, atuação pedagógica e formações curriculares acerca do eixo relacionado a cultura. A seção subsequente compreende o comentário acerca das respostas dos nossos sujeitos de pesquisa no que concerne aos eixos acima apresentados. A terceira e última subseção tece um breve perfil geral dos professores pesquisados a partir das questões levantadas na subseção anterior.

3.1. Campo de pesquisa: Liceu Escola de Artes e Ofícios “Mestre Raimundo Cardoso”.

O Liceu Escola de Artes e Ofícios “Mestre Raimundo Cardoso” foi fundado no dia 19 de março de 1996, como integrante do projeto “Sistema de Educação para um Desenvolvimento Sustentável” da Rede Municipal de Ensino de Belém, na gestão do Prefeito Hélio da Mota Gueiros, regulamentado pelo Decreto N° 29.205/96, da

Prefeitura Municipal de Belém, de 13 de setembro de 1996, que no seu Art. 3º apresenta a conceituação, e no Art. 4º o objetivo:

Art. 3º A Rede de Unidades de Educação para o Desenvolvimento Sustentável está ligada à noção de desenvolvimento humano sustentado, voltada ao enfoque integrado e culturalmente assentado do processo de desenvolvimento, no qual a educação aparece como estratégia primordial da capacidade inovadora e humanizadora do progresso. Destaca-se, nesse processo, a inserção política e econômica do alunado, atendendo anseios e perfil socioeconômico-cultural das comunidades na geração de renda.

Art. 4º O Subsistema Educacional de Unidades para o Desenvolvimento Sustentável tem por objetivo a formação de cidadãos com percepção de sua realidade, capacidade criadora e profissional para integrar de forma positiva com o meio ambiente físico e sócio-cultural do Município (BELÉM, 1996).

Amparada nesse Decreto, a Prefeitura Municipal de Belém criou cinco Unidades Integrantes da Rede de Educação para o Desenvolvimento Sustentável, dentre elas o Liceu Escola. O Liceu situa-se no bairro da Ponta Grossa, distrito de Icoaraci, em Belém, capital do estado do Pará. Foi pensado para atender principalmente os filhos dos oleiros locais, de modo a alimentar os processos de auto sustentabilidade das comunidades do Paracuri, nome como é conhecido o local. Tem como missão promover a educação como processo democrático que possibilite o despertar da consciência crítica e reflexiva acerca dos problemas econômicos, políticos e culturais da sociedade.

Esta missão está pautada em uma visão de educação libertadora e em uma concepção dialética e dialógica a ser exercida nas atividades pedagógicas e administrativas, considerando uma visão sistêmica de vida e de mundo, que transcende fronteiras disciplinares e conceituais. Para Capra (2006), essa concepção sistêmica refere-se a olhar para o mundo como elemento de integração, focando nos estudos das unidades básicas de organização de dada situação. A escola tem ainda como visão de futuro ampliar os horizontes dos alunos, aliando ao saber do discente um saber científico, sistematizado, que o habilite a:

Interferir na própria realidade social e cultural; usufruir plenamente dos processos de ensino e aprendizagem; tornarem-se mais críticos e participativos na sociedade; valorizar o ser humano de forma integral, respeitando seus limites e dificuldades; ter autonomia nos processos construtivos do conhecimento; e para o exercício da cidadania plena numa perspectiva de valorização do ser humano (PPP, 2013, p. 11).

A partir dessa missão e visão, o Projeto Político Pedagógico do Liceu demonstra ainda que se espera dos estudantes uma visão crítica sobre seu papel como agente de transformação social, no diálogo com seus direitos e deveres e na construção de novas ideias e tecnologias sociais. Além disso, devem ser capazes de relacionar-se com as diferenças, ter interesse pelas manifestações culturais, especialmente as locais, em sua diversidade.



Ilustração 01: Liceu Escola de Artes e Ofícios “Mestre Raimundo Cardoso”

Foto: Tayanne Cid

Fonte: Acervo da pesquisa

O nome da escola é uma homenagem ao ceramista Raimundo Saraiva Cardoso, nascido em Vigia (PA), no dia 29 de junho de 1930, e falecido em Belém (PA), no dia 10 de abril de 2006. Com apenas o Ensino Fundamental, autodidata, estudou cerâmica indígena da Amazônia, pesquisando no Museu Paraense Emílio Goeldi, bibliotecas e embrenhando-se na floresta para coletar sementes, raízes e pigmentos para elaboração de corantes e antiplásticos⁵ que usava em sua produção. Nesse percurso foi aprimorando a técnica e as réplicas de cerâmica marajoara e

⁵ “O antiplástico é todo tipo de material não plástico aplicado à pasta cerâmica no momento da confecção. São conhecidos antiplásticos de origem animal (fragmentos de ossos e concha triturada, por exemplo), vegetal (espículas de plantas, por exemplo, o cauxí) ou mineral (grãos de areia quartzona, chamote, hematita e argila, por exemplo). Material antiplástico pode ser encontrado no próprio banco de argila ou são elementos acrescentados pela oleira com o objetivo de reduzir a quebra da vasilha durante o processo de secagem e cocção ou, até mesmo, para dar um efeito estético à vasilha.” (SHEPARD [1956], 1985).

tapajônica tornando-se conhecido nacional e internacionalmente pela perfeição e requinte de suas peças.



Ilustração 02: Mestre Cardoso segurando prato de parede “Cabeça de Pássaro”
Fonte: Dalglish, 1996, p. 75

Atualmente a escola atende aproximadamente dois mil alunos de diferentes faixas etárias, matriculados na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando-se os alunos da escola e do Anexo das Castanheiras, e funciona em três turnos: manhã, tarde e noite. O Liceu “Mestre Raimundo Cardoso” possui o Núcleo de Artes Laís Aderne, composto de salas para oficinas, galeria de arte, sala da coordenação, reserva técnica, videoteca, sala do forno, sala de beneficiamento da argila e sala de recursos multifuncionais.



Ilustração 03: Núcleo de Artes Laís Aderne
Foto: Tayanne Cid
Fonte: Acervo da pesquisa

O Liceu é ainda formado pelo Núcleo de Artes Lais Aderne, composto de sala para oficinas, galeria de arte, sala da coordenação, reserva técnica, videoteca, sala de forno, sala de beneficiamento da argila e sala de recursos multifuncionais. O Núcleo de Artes tem a função de complementar os processos de ensino e aprendizagem dos alunos do Liceu, promovendo a educação integral do discente por meio de experiências educacionais com a arte e a cultura, também tem a função de estabelecer elos com a comunidade local oferecendo cursos, oficinas, palestras e visitação programada às exposições de sua galeria de arte.

Essas oficinas de cultura e arte são oferecidas como parte diversificada do currículo escolar e também com o propósito de desenvolver os potenciais dos estudantes para os ofícios relacionados com a arte e cultura. Dentre as oficinas, podemos citar as de Expressão gráfica e modelagem em argila, Educação alimentar, Educação Patrimonial, oficina de Terra e Educação Ambiental, Beneficiamento de argila, Decoração em Cerâmica, Desenho e Educação Patrimonial.

Em processos inter e transdisciplinares, essas oficinas se integram para ampliar o conhecimento sobre argila e suas possibilidades, utilizando a técnica de beneficiamento como alicerce pedagógico, buscando uma experiência de cidadania concreta em uma relação com a arte cerâmica, contribuem para que os estudantes conheçam e experimentem a criação de objetos usando o torno, identifiquem as referências ornamentais da cerâmica arqueológica da Amazônia, especialmente das culturas Marajoara, Tapajônica, Cunani e Maracá.



Ilustração 04: Visão geral da Galeria de Arte do Liceu Escola de Artes e Ofícios “Mestre Raimundo Cardoso”

Foto: Tayanne Cid

Fonte: Acervo da pesquisa

Além disso, os discentes têm a possibilidade de conhecer e utilizar as diversas técnicas de desenho, pintura e gravura para a criação de objetos de cerâmica e exercitar o conhecimento acerca das matrizes culturais indígenas que produziram essas referências culturais. Outras ações referem-se a oficinas de decoração em cerâmica, grafite, flauta, capoeira e projetos como o Férias culturais no Liceu, Sextas de Café com Memória. O Liceu conta ainda com espaços como a Galeria de arte, que reúne exposições de importantes ceramistas locais como o Mestre Raimundo Cardoso, Mestre Cabeludo, Mestre Zé Espanhol, Mestre Crispiano, Mestra Ana, Mestre Rosemiro, Mestra Idalina, Mestre Ademar, Mestre Justo e Mestra Inês.



Figura 05: Vasos da Mestra Inês, inspirados nos gargalos da cultura tapajônica.

Foto: Tayanne Cid

Fonte: Acervo da pesquisa

A caracterização da instituição em que a pesquisa foi realizada é, para nós, fundamental para que analisemos os questionários respondidos pelos professores na subseção que se segue. Estariam os professores alinhados à visão e missão da instituição em que atuam? Como os conteúdos trabalhados em sala de aula se relacionam com o Projeto Político Pedagógico do Liceu? Existe para os professores uma clara definição no que se refere à concepção de cultura promulgada pela instituição? Como as ações escolares se relacionam com a cultura regional e local, um dos principais motes do Liceu? Procuraremos levantar essas discussões a partir

das respostas dos professores em diálogo com os cinco eixos já mencionados na introdução dessa seção.

3.2. Análise dos questionários

Nesta seção, apresentaremos o resultado de nossas pesquisas a partir da análise dos questionários respondidos pelos professores. Decidimos por delimitar subseções referentes a cada um dos eixos de análise que contemplam as perguntas realizadas nos questionários. Dessa forma, analisaremos as respostas apresentadas com o objetivo de identificar recorrências entre os discursos, bem como explicitar em que ponto esses professores têm se apropriado dos estudos contemporâneos sobre essas concepções de cultura e educação e como isso interfere em sua prática docente.

3.2.1. A percepção dos professores sobre o conceito de cultura.

Os professores possuem inúmeras formas de compreender o conceito de cultura, e observar a elaboração desse conceito promove caminhos para a compreensão de suas propostas educacionais. Para conhecer qual conceito os professores têm se apropriado em sua prática docente, perguntamos a partir do questionário enviado: “Qual o seu conceito de cultura?”. Para isso procuraremos localizar em que ponto essas respostas, de maneira geral, tocam as concepções de cultura por nós apresentadas na primeira seção dessa dissertação, procurando compreendê-lo a partir das classificações elaboradas por Bauman, além de inferir detalhes referentes às respostas específicas. Seguem abaixo algumas das respostas.

A cultura é o saber construído historicamente de um povo. Está relacionada ao modo de viver, de falar, de vestir-se, de pensar e agir de determinado grupo social, portanto, a cultura é a identidade de um povo (ENTREVISTADO Nº 07).

Penso cultura como um conjunto de hábitos, saberes, conhecimentos, crenças, valores e tradições de um povo, que são repassados de geração pra geração (ENTREVISTADO Nº 14).

Nesse âmbito um dos principais fatores recorrentes nas respostas apresentadas refere-se a cultura como conceito diferencial, ou seja, a perspectiva de compreender fatores de especificidade de dada comunidade para diferenciá-la de outras. Como já vimos, de certa maneira, pensar essas diferenças pode ser importante para que compreendamos nossas especificidades enquanto sujeito em identidade em construção, no entanto, devemos estar atentos para não desconsiderar as hibridizações contemporâneas que podem existir entre essas diversas comunidades, distanciando-nos de um purismo que pode de certa maneira petrificar o conceito em movimento de cultura.

Entre outros fatores percebidos entre as respostas dos professores, podemos destacar o que se segue: 1) existe uma relação entre cultura e história, na medida em que esses “costumes” indicados pelos docentes são passados de geração em geração; 2) Existe uma forte relação entre o conceito de cultura e a produção artística humana; 3) Existe ainda relação entre o conceito de cultura e as manifestações populares. Nesse último caso, o professor não deixa claro, no entanto, à que se refere quando utiliza o conceito de “popular”, o que dificulta até mesmo a compreensão do que este entende como cultura. Essas abordagens podem ser percebidas de acordo com as respostas abaixo reproduzidas.

Cultura é uma manifestação popular passada de geração em geração. É algo criado pelo ser humano. (ENTREVISTADO Nº 01).

Acredito que cultura são os costumes, todos os hábitos e aptidões que fazem parte de uma sociedade, que inclui conhecimento, arte, crenças e moral. (ENTREVISTADO Nº 02)

Cultura pode ser entendida como arte, bem como o conjunto de manifestações de um povo. (ENTREVISTADO Nº 08).

Ainda de acordo com as respostas, outras questões podem ser inferidas, conforme se segue: 4) Identificamos também uma relação entre cultura e localização geográfica, ou seja, a localização territorial de um povo pode determinar sua cultura; 5) A aparição da relação entre cultura material e cultura imaterial. Nesta última observação, verificamos a citação dos artefatos e criados pelos seres humanos que, no caso, podem configurar-se como símbolos, e estabelecer um diálogo com as concepções culturais de Geertz. Apenas um entrevistado, o professor número 12 cita o conceito de cultura como algo mutável, o que é muito caro ao nosso entendimento dessa concepção. Essas observações podem ser verificadas nas respostas abaixo:

São as tradições e as manifestações culturais de uma região. (ENTREVISTADO Nº 04).

É o conjunto de manifestações artísticas, sociais, linguísticas e comportamentais de um povo, e que está sempre em transformação, envolvendo um processo de criar e recriar. (ENTREVISTADO Nº 12).

É o conjunto de valores, costumes, crenças, religião, tradições e culinária, que caracterizam um grupo. (ENTREVISTADO Nº 11)

Os 17 entrevistados relacionaram o conceito de cultura ainda aos costumes, valores, crenças e saberes de uma sociedade na qual o indivíduo está inserido. As respostas concordam com a definição de cultura considerada pela UNESCO, na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural:

Conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças (UNESCO, 2002).

Geertz (2015) discorda dessa definição e considera que a cultura não deve mais ser vista como complexos de padrões concretos de comportamento – costumes, usos, tradições, feixes de hábitos -, como tem sido o caso até agora, e como os entrevistados a interpretam, mas como um conjunto de mecanismos de controle – planos, receitas, regras, instruções (o que os engenheiros de computação chamam de “programas”) – para governar o comportamento. Isso porque,

O homem é precisamente o animal mais desesperadamente dependente de tais mecanismos de controle, extragenéticos, fora da pele, de tais programas culturais, para ordenar seu comportamento. [...] Não dirigido por padrões culturais – sistemas organizados de símbolos significantes - o comportamento do homem seria virtualmente ingovernável, um simples caos de atos sem sentido e de explosões emocionais, e sua experiência não teria praticamente qualquer forma. A cultura, a totalidade acumulada de tais padrões, não é apenas um ornamento da existência humana, mas uma condição essencial para ela - a principal base de sua especificidade (GEERTZ, 2015, p. 33).

Segundo Geertz, a cultura quando é vista como um conjunto de mecanismos simbólicos para controle do comportamento, fontes de informação extrassomáticas, fornece o vínculo entre o que os homens são intrinsecamente capazes de tornar e o que eles realmente se tornam, um por um (2015, p. 37). Isso significa de modo geral, compreender o ser humano como produtor de símbolos, e sendo esses os verdadeiros formadores do que compreendemos por cultura, faz-se necessário

empreender um esforço para em primeira instância valorizar a produção dos próprios discentes como signo de cultura e também estimular o desenvolvimento dessa produção. Verifiquemos abaixo, em formato de tabela, as orientações referentes às classificações de cultura delimitadas por Bauman.

Abordagem	Quantidade	Porcentagem
Cultura como conceito hierárquico	0	0 %
Cultura como conceito diferencial	15	88,3 %
Conceito genérico de cultura	02	11,7 %

Tabela 01: Distribuição dos conceitos de cultura segundo abordagens delimitadas por Bauman.

Alocamos as respostas a partir de como elementos característicos de cada abordagem apareciam nos questionários dos professores, mas com a consciência de que, de certa maneira, em alguns pontos, essas abordagens acabam se misturando. De maneira geral, o que percebemos é que ainda impera entre os docentes pesquisados um conceito de cultura muito mais voltado para o senso comum e que preza majoritariamente pela coletividade em detrimento das subjetividades construídas pelos sujeitos que integram a sociedade, o que corresponde aos 88,3% dos professores pesquisados. Esse dado é identificado a partir da constante aparição, nas respostas de 15 dos entrevistados, de dados como a identificação da cultura como um aspecto específico de um povo e formada por elementos gerais como vestimenta, comida, arte, entre outros.

Por outro lado, encontramos nas respostas dos entrevistados número 01 e 12 dados como o fato de a cultura ser criada pelo ser humano e como um processo de criar e recriar, o que abrange aquela subjetividade de que acabamos de falar. Para finalizar, gostaríamos de pontuar que, para nós, a ausência de respostas que contemplem a abordagem da cultura como conceito hierárquico é um grande ganho na medida em que esses docentes se mostram conscientes da necessidade de não estabelecer critérios de comparações entre culturas que possam minimizar a atuação de determinados indivíduos em detrimento de outros em seus contextos sociais.

3.2.2. A relação entre cultura e educação sob o ponto de vista dos professores.

A interação entre educação e cultura é inevitável, no entanto, a escola integra ou mantém em seu calendário a comemoração do carnaval, páscoa, festa junina, dia da família, do folclore, natal, festas cívicas, muitas vezes sem objetivos pedagógicos explícitos. A cultura possui uma função pedagógica como agente de educação não formal, através de processos de compartilhamento de experiências em espaços coletivos e ações cotidianas.

Para conhecer a opinião dos professores sobre a relação entre cultura e educação, perguntou-se: “Você percebe relação entre cultura e educação? Qual/quais?”. Constatamos que 94% responderam que sim e justificaram suas afirmações, como observamos nas respostas abaixo:

Sim, estão intimamente relacionadas, uma não existe sem a outra. A relação entre cultura e educação existe: nos conhecimentos prévios que os alunos trazem para a escola; no currículo escolar quando direciona as práticas educativas para os assuntos do cotidiano, e através das diversas manifestações culturais que a escola celebra durante o ano letivo (ENTREVISTADO Nº 07).

Na resposta do entrevistado nº 07 percebemos claramente o aparecimento das manifestações culturais como signos de cultura que integram o cotidiano escolar, entendidas, no entanto, no âmbito como celebrações que subjazem esse caráter pontual do qual acreditamos que a construção do currículo crítico acerca da cultura deve se distanciar. É importante, no entanto, ressaltar, a importância que o entrevistado confere ao conteúdo prévio que cada estudante trás para a escola, construído cotidianamente e na relação com o convívio social.

Observamos que as respostas da maioria dos investigados dirigem-se para a mesma ideia: que a educação não se faz somente em sala de aula - em um espaço formal -, mas que também é possível aprender através do convívio com o outro, dos hábitos e das tradições do meio que o indivíduo está inserido.

A cultura faz parte na formação da educação do indivíduo, não há educação sem cultura, elas estão interligadas. A escola além de ser uma instituição educacional, ela também é uma instituição cultural, onde dentro dela estão inseridas as atividades pedagógicas e artísticas, por exemplo, feira da cultura e outras. Cultura e educação são elementos socializadores, capazes de modificar a forma de pensar dos educandos e educadores, quando são adotadas no processo de ensino-aprendizagem (ENTREVISTADO Nº 12).

As manifestações culturais vivenciadas pelo estudante contribuem na construção de sua identidade pessoal e coletiva, desenvolvendo o sentimento e pertencimento, essencial tanto para a compreensão do conceito de preservação como para a concepção da cultura como algo vivo, presente em sua vida, por trazer elementos de sua história e da história de seu lugar (FIGUEIRA & MIRANDA, 2012).

Embora não tenhamos direcionado a pergunta especificamente para o ambiente escolar, é interessante perceber como os docentes instituíram imediatamente essa relação à sua prática pedagógica, o que, para nós, é um importante fator na medida em que possibilita uma reflexão sobre suas próprias práticas.

Ações pedagógicas voltadas às temáticas relacionadas às manifestações culturais regionais são importantes para os alunos conhecerem e refletirem sobre sua história. Segundo Figueira e Miranda (2012),

Somente por meio de um processo de ensino-aprendizagem sensível às questões referentes à identidade cultural, às múltiplas memórias coletivas e ao conhecimento sobre memória nacional é possível estimular nos estudantes o gosto e a necessidade de conhecer sua história cultural, e, ainda, levá-los à prática da reflexão histórica (FIGUEIRA & MIRANDA, 2012, p. 66).

A prevalência dos conteúdos ministrados nas escolas é de natureza científica, tem como fonte o que foi produzido academicamente ou validado pela academia, que após adaptações didáticas, são difundidos em sala de aula. Sendo assim, qualquer outro tipo de conhecimento que não se enquadre nessa configuração, dificilmente será inserido no currículo, como por exemplo, a cultura regional. Importante, portanto, frisar que a relação entre cultura e construção do currículo escolar também aparece nas respostas de alguns professores, que citam inclusive que é a partir da educação que a cultura encontra possibilidade de se perpetuar.

Sim, a cultura faz parte do cotidiano do ser humano, por isso, ele leva para o contexto escolar, logo dar importância à cultura nos dias letivos é essencial para manter viva a cultura popular. (ENTREVISTADO Nº 01).

Sim, relação de valorização, resgate, pois a escola é o local onde se faz o trabalho de ensino/aprendizagem, portanto, é através da educação que a cultura se perpetua (ENTREVISTADO Nº 11).

Esse dado é, no entanto, delicado na medida em que, ao falarmos de uma perpetuação da cultura, podemos conferir a ela um dado de estabilidade tão grande que a tiraria do âmbito da abordagem em constante construção. Dessa forma, é importante que os professores possam problematizar a cultura não apenas como dados históricos que devem ser “repassados” para assim serem mantidos enquanto uma herança cultural, mas como uma elaboração diária que inclusive se faz em sala de aula e na própria prática docente. Levantamos essa questão por termos identificado nas respostas de alguns professores alguns termos associado ao “repasso” de certos elementos, tal como vemos abaixo:

Sim, cultura e educação são processos nos quais os indivíduos estão inseridos, como o repasse de conhecimentos, regras, normas, condutas, obrigações, direitos e deveres. (ENTREVISTADO Nº 13).

Em relação a ausência de conteúdos relacionando cultura e educação, verificamos que apenas o entrevistado número 17 respondeu de forma negativa, conforme declaração:

Não, porque estamos em um momento que a nossa cultura está esquecida, tanto pelos governantes, que não incentivam políticas de apoio à questão cultural, quanto nas escolas, e pelo povo em geral (ENTREVISTADO Nº17).

A concepção do entrevistado número 17, relatada acima, para nós considera a cultura no nível de uma produção que está para além do que se entrelaça ao nosso cotidiano. Ao considerar o governo como uma espécie de culpado pela ausência da cultura nesse âmbito, o docente acaba se eximindo de suas responsabilidades como elaborador de um currículo comprometido com as questões culturais.

O que nos parece implícito é a concepção de cultura como o apoio à existência de grandes eventos que produzem visibilidade e grande mídia. Obviamente a importância de reclamar por políticas públicas de incentivo à cultura é clara, no entanto, devemos considerar como essas relações podem também ser estabelecidas em âmbito micro-político. Diante dessa situação, a escola deve se organizar não somente como um ambiente de ensino de conteúdos preparatórios para a série seguinte, e sim, assumir seu papel de formar cidadãos críticos, cientes da diversidade que os cercam, sensibilizando-os em relação a valorização da cultura a qual pertencem.

Outras questões levantadas referem-se à relação estabelecida entre o cotidiano e os conteúdos a serem ministrados em sala de aula. Algumas materializações possíveis citadas são o trabalho com mitos, lendas, manifestações regionais entre outros, com o currículo compreendido como um instrumento que considere o domínio de conhecimentos informais e empíricos, conforme repostas abaixo reproduzidas;

Sim, pois as relações culturais estão intrínsecas no nosso comportamento, por exemplo, nas vestimentas, na música, no modo de falar e interagir com o próximo. (ENTREVISTADO Nº 16).

Sim, quando trabalhamos em sala de aula as lendas, os mitos regionais, os ditados populares, a culinária, a cerâmica Tapajônica, danças, festas de aparelhagens e tudo que tem a ver com nossa cultura e a cultura de outras regiões. (ENTREVISTADO Nº 05).

O entrevistado 16 insere um dado muito importante, pois, ao falar de comportamento, parece atribuir ao ser humano um papel ativo na construção do que se entende por cultura e, portanto, dialoga com as concepções de Geertz sobre a cultura. Essa abordagem é ainda corroborada pelo entrevistado número 06 ao dizer que:

Sim, pois a cultura é algo intrínseco da condição humana, e educadores e educandos como membros ativos do processo educacional, a utilizam quando colocam em prática a ação educativa. (ENTREVISTADO Nº 06).

Nesse sentido, para compreensão da cultura como ato humano deve ser importante que justamente não corroboremos com o entendimento da cultura como uma espécie de entidade onipresente sem uma história que foi construída pelos próprios seres humanos. Ao destacar em suas aulas manifestações materializadas pelo já mencionado acima (dança, música, vestimentas), é importante que o docente integre o estudante não como um reprodutor de tradições, mas sim apto a conhecê-las, delas se apropriar, e por elas modificar sua existência.

Em resumo, as relações entre cultura e educação, a partir das respostas dos entrevistados perpassaram quatro questões principais: 1) A educação como perpetuação da cultura, ou seja, a necessidade de construção de um currículo apto a ensinar e trabalhar a para a manutenção de valores e costumes; 2) Cultura como manifestações do cotidiano integradas à escola, ou seja, como os conhecimentos de fora da sala de aula podem ser contemplados no processo de ensino/aprendizagem

dos três eixos identificados; 3) Cultura como manifestações abordadas em sala de aula, o que implica o estudo das danças, músicas, costume, entre outros, de variadas culturas e 4) A relação entre cultura e subjetividade abordada em sala de aula. Abaixo tabela com dados quantitativos acerca das três abordagens identificadas;

Abordagem	Quantidade	Porcentagem
Educação como perpetuação da cultura	05	29,45%
Cultura como o cotidiano integrado à escola	04	23,5%
Cultura como manifestações estudadas na escola	05	29,45%
Cultura e subjetividade na educação	03	17,6%

Tabela 02: Distribuição das abordagens acerca das relações entre cultura e educação.

Acreditamos que a identificação dessas quatro abordagens diferentes denota um descompasso entre a atuação docente em uma instituição que deveria se guiar por um Projeto Político Pedagógico unificado e objetivos comuns. Pensando em nosso campo de pesquisa, o Liceu Escola de Artes e Ofícios “Mestre Raimundo Cardoso”, acreditamos que as abordagens dois e três são, portanto, as que mais se enquadram às propostas pedagógicas da escola. Isso não significa, no entanto que são ideais. Acreditamos que a abordagem número quatro está muito mais alinhada às discussões contemporâneas sobre a cultura e, portanto, o próprio viés de atuação do Liceu precisa ser repensado, na medida em que valoriza em demasia uma cultura do cotidiano, a dos oleiros locais, que não abarca mais necessariamente os anseios da juventude escolar local.

Medidas devem ser tomadas, portanto, em duas direções, a da revalorização dessa produção local, de modo que os estudantes se identifiquem com essas tradições que perpassam sua localidade, e desse modo, isso só acontecerá se essas tradições (da cerâmica, por exemplo) forem realinhadas às novas demandas dos discentes, que precisam ser investigadas com mais precisão.

3.2.3. A importância da cultura regional em sala de aula.

A atividade em sala de aula compreende a reflexão contínua por parte dos docentes. A procura de material adequado aos objetivos educacionais é uma prática

rotineira na escola. No que diz respeito as manifestações culturais, muitos professores reconhecem a importância de trabalhar temáticas que envolvem as culturas local, nacional e mundial.

A cultura está presente no dia a dia da escola, socializando saberes, sensibilizando e fortalecendo a aprendizagem, promovendo a discussão de diferentes conhecimentos em sala de aula. Sobre a diferença de saberes no contexto escolar, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, publicado em 2013, pelo Ministério da Educação, informam que,

A escola precisa acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas, empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço de heterogeneidade e pluralidade [...]. Cabe, nesse sentido, às escolas desempenhar o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, fundamentadas no pressuposto do respeito e da valorização das diferenças, entre outras, de condição física, sensorial e socioemocional, origem, etnia, gênero, classe social, contexto sociocultural, que dão sentido às ações educativas, enriquecendo-as, visando à superação das desigualdades de natureza sociocultural e socioeconômica (BRASIL, 2013, p.27)

Nessa perspectiva, é conveniente considerar qual a importância que o professor atribui para a abordagem da cultura regional em sala, com isso, perguntou-se “Você considera importante abordar a cultura regional em sala? Por quê?”. Verificamos que os 17 entrevistados, ou seja, 100% dos professores responderam que é importante, e justificaram suas respostas, como verificamos a seguir:

Sim, porque a cultura faz parte do cotidiano das crianças. É importante abordar a cultura de uma forma que as façam refletir sobre seus valores, e observar no modo de viver de sua comunidade esses valores, princípios e tradições (ENTREVISTADO Nº 09).

A resposta do entrevistado nº 09 reflete basicamente o pensamento que liga os professores pesquisados: a inclusão das manifestações regionais no cotidiano escolar, com importância ímpar para a aprendizagem significativa de conteúdos ligados a questões culturais, relacionadas às tradições de seu local de convívio.

Observamos que 88% dos entrevistados considera importante abordar a cultura em sala de aula para que o aluno a conheça e a valorize, contribuindo no processo de construção de sua identidade. Outro fator a se considerar, é o processo de reconhecimento e valorização de outras culturas, de acordo com o mencionado pelo entrevistado número 12.

Sim, pois possibilita ao aluno investigar a cultura de sua região, auxiliando no processo de aprendizagem, na interação social, formando um indivíduo crítico e conhecedor de sua origem cultural. O aluno que valoriza a sua própria cultura, aprende também a valorizar as diferentes culturas que existem nas demais regiões (ENTREVISTADO Nº 12).

Em relação ao conhecimento e valorização da pluralidade cultural do Brasil, Figueira e Miranda (2012) apontam que,

Os PCN sugerem que o processo de ensino e aprendizagem vise proporcionar ao aluno a possibilidade de conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões social, material e cultural, a fim de que possa construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertencimento ao país. O documento também orienta que o aluno seja estimulado a conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro para que assim, ele se torne capaz de se posicionar e de se por a quaisquer formas de discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crença, de sexo, de etnia e de outras características individuais e sociais (FIGUEIRA & MIRANDA, 2012, p. 70).

Ainda conforme alguns dos entrevistados esse processo de reconhecimento de outras culturas só pode acontecer se o estudante estiver consciente dos dados de formação de sua própria cultura, relacionando o conceito de cultura regional aos aspectos de sua origem, o que resultaria em um processo cultural.

Vale salientar que mais de um professor, ao longo do questionário, indica a concepção de cultura regional como pertencente também ao que acontece nos arredores da escola, para além de questões geográficas relacionadas a cidades ou estados. Segundo o entrevistado número 07, o trabalho com todas as informações supracitadas compete para um redimensionamento da realidade em que o estudante se insere, atuando como agente de intervenção social, conforme podemos perceber em sua declaração. Essas informações são ainda corroboradas pelo entrevistado número 10, conforme declarações abaixo:

Sim, pois a identidade social da comunidade ao redor da escola. E tal cultura popular deve ser valorizada, quanto mais o aluno for conhecedor de sua realidade, maior a responsabilidade de intervenção ele terá para preservar suas raízes e sua cultura. (ENTREVISTADO Nº 07).

É importante que seja abordada a cultura regional na sala de aula para que os alunos tomem conhecimento das suas raízes e costumes do seu povo. (ENTREVISTADO Nº 10).

Uma observação referente ao entrevistado número 13 deve para nós ser considerada. O professor retoma as concepções de educação e cultura como repasse, ou transmissão de conteúdos/conhecimentos. Como já mencionado na subseção anterior, esse fato vai de encontro às outras respostas obtidas e preconiza um estado de educação como conteudista e dos discentes como receptáculos vazios que receberão informações para seu crescimento.

Sim, porque através do repasse de nossos costumes e tradições, os indivíduos dão continuidade e valorizam nossa História (ENTREVISTADO Nº 13).

De modo geral, as respostas desta seção integram-se pelo fato de considerarem a cultura regional essencial para o reconhecimento do lugar de onde viemos. O entrevistado número 06 traz informações além ao considerar que a abordagem da cultura regional permite uma reflexão sobre problemas políticos, sociais e econômicos, o que denota uma concepção de cultura mais crítica e intervencionista. Desse modo, outras quatro principais abordagens sobre a importância da cultura regional em sala de aula foram identificadas, a saber: 1) Cultura regional como meio de valorização das raízes/origens do público estudantil e da região em que estão inseridos; 2) Cultura regional como ferramenta política de transformação social; 3) Cultura regional para repasse e manutenção de conhecimentos e 4) Cultura regional como aproximação com o cotidiano estudantil.

Abordagem	Quantidade	Porcentagem
Valorização das raízes/origens	10	58,9%
Instrumento político de transformação social	03	17,6%
Repasse/manutenção de conhecimentos	01	5,9%
Aproximação com o cotidiano estudantil	03	17,6%

Tabela 03: Distribuição das abordagens sobre a importância da cultura regional em sala de aula.

Como percebemos, as respostas referentes à importância da cultura regional em sala de aula muito se assemelham àquelas referentes à relação entre educação e cultura. Isso nos leva a crer que esses professores têm pensado a importância da cultura regional em um sentido mais amplo e um denominador comum é, portanto,

como o cotidiano dos discentes pode ser incorporado no currículo, que aparece em 15 das 17 respostas recebidas, embora na grande maioria a prevalência dessa importância refira-se à valorização de culturas e raízes dos estudantes e sua comunidade. Essa informação é relevante por demonstrar que existe um esforço da escola em atravessar barreiras no que concerne à valorização de conhecimentos que são produzidos pelos estudantes, tornando-os, portanto, objeto de estudo.

Outra informação a ser considerada refere-se à resposta do entrevistado número 02, conforme declaração abaixo:

Sim, importantíssimo, para que os alunos conheçam a cultura de sua região, e também para que a mesma não seja esquecida com o passar do tempo, por conta também do avanço de tecnologias que tiram a atenção dessas novas gerações. (ENTREVISTADO Nº 02).

Esse dado revela uma visão um tanto apocalíptica da relação entre tecnologia e educação. Acreditamos que esta declaração vai justamente de encontro ao já exposto acima, em que mais da metade dos professores acreditam na importância da consideração do cotidiano estudantil como fator de valorização da cultura regional. Desse modo, se esse cotidiano é essencialmente perpassado pelas tecnologias digitais (que é o que acreditamos ter sido citado), como então abandoná-las? O entrevistado parece, portanto, deslocado com relação ao que seus colegas de trabalho entendem como necessário para o empoderamento dessa cultura regional no ambiente escolar.

Assim, acreditamos, como os professores entrevistados, na importância de pensar a cultura regional na escola no âmbito da valorização das práticas e manifestações de um dado grupo, reflexão sobre este, e possibilidade de intervenções transformadora dessa realidade.

3.2.4. A abordagem da cultura regional do Pará no cotidiano escolar.

O Pará é um estado com dimensões continentais e possui uma população miscigenada entre índios, negros, brancos, ribeirinhos e asiáticos. A interação entre essas diferentes culturas resulta em diversas manifestações pertencentes à cultura paraense, como lendas, culinária, música, dança, saberes, imaginários, entre outros aspectos.

Considerando que todos os entrevistados afirmaram que é importante discutir sobre a cultura regional em sala, perguntou-se: “Como você aborda a cultura regional no ambiente escolar?”. O resultado mostra que 100% dos entrevistados referem-se à cultura regional através de lendas, danças, poesias, música, fauna, flora, pontos turísticos e da culinária.

Há vários anos direcionamos o nosso trabalho, dando enfoque na nossa cultura regional, buscando trazer para a sala de aula elementos que fazem parte da nossa cultura, como autores e cantores regionais, nossa música, a culinária, lendas, costumes, entre outros (ENTREVISTADO N°08).

Entre os aspectos culturais citados, nenhum dos entrevistados citou algum tipo de manifestação religiosa, como o Círio de Nazaré e a Marujada de São Benedito⁶. Apesar dessas celebrações fazerem parte do catolicismo, seus festejos acabam envolvendo pessoas de todas as religiões, pois não se restringem somente a missas e procissões, e sim em arraial, almoços, festas com músicas e danças típicas do Pará.

Importante citar que, embora a pergunta realizada pressuponha respostas referentes a metodologias para o trabalho com a cultura regional em sala de aula, a grande maioria dos professores se limitou a indicar conteúdos que podem ser vislumbrados nesse âmbito. O entrevistado número 11 destacou como procedimento metodológico a utilização de três etapas, como descrito abaixo:

Trabalho com vídeos, que abordam um determinado aspecto da cultura regional, como por exemplo, as danças. Oportunizo momentos de diálogos e produção de textos e desenhos. (ENTREVISTADO N° 11).

Apesar de não se aprofundar nos aspectos de sua metodologia, o entrevistado indica que tem consciência da relação conteúdo e metodologia, apontando essas duas vertentes como processos paralelos, na escolha de conteúdo e maneira de abordá-lo. Nesse contexto, o entrevistado 13 também apresenta uma ação, a de visitas a pontos importantes de construção da memória local, que inclui o interessante dado de saída do espaço físico da escola para o estudo *in loco* de

⁶ A festividade da Marujada acontece em Bragança, cidade no nordeste do Pará, em homenagem a São Benedito, santo protetor dos escravos e padroeiro da cidade. A festa é promovida pela Irmandade da Marujada de São Benedito com a Diocese de Bragança. A irmandade da Marujada foi fundada em 1798, por 14 escravos africanos que viveram em Bragança, e receberam a permissão de seus senhores, na época, para criar a irmandade em homenagem ao seu protetor.

práticas, manifestações e objetos da cultura regional. O entrevistado 05 também se refere à aspectos metodológicos a partir da seguinte declaração:

Através da contação de histórias literárias (lendas e mitos), reconto das lendas pelos alunos, compreensão e interpretação textuais, construção de livros ilustrados, desenhos, produção de textos através de figuras ilustradas, dramatizações, brincadeiras de faz de conta, construção de brinquedos, pesquisa de campo e outros. (ENTREVISTADO Nº 05).

Em outro sentido, o entrevistado número 16 cita quais disciplinas estariam mais aptas a trabalhar com a concepção de cultura regional, dentre elas a história, geografia e língua portuguesa, por ter uma associação mais direta com a temática. Em relação a esse pensamento, Figueira e Miranda (2012) apontam que,

Como sabemos, a área de História é responsável por desenvolver práticas de educação patrimonial. Todavia é recomendável que as atividades e os projetos interdisciplinares contemplem os temas transversais e sejam planejados de modo que envolvam a comunidade escolar (FIGUEIRA & MIRANDA, 2012, p. 72).

Acreditamos que ao falar de cultura regional, o professor não precisa necessariamente estar vinculado às disciplinas de humanidades, haja vista que esta encontra-se intrincada aos mais variados aspectos da vida cotidiana dos alunos, como já indicado em respostas nas subseções anteriores. Outro dado interessante é que os docentes números 08 e 15 especificam a sua escolha pela utilização de autores paraenses ou regionais em suas aulas.

De modo geral, o que verificamos é que existe uma escolha quase homogênea pela utilização de elementos como as danças, música, jogos, brincadeiras e lendas que foram criadas e formatadas localmente. Os professores acreditam, portanto, que esses elementos são os mais fundamentais quando falamos de uma abordagem sobre cultura regional na sala de aula.

A tabela abaixo demonstra os principais termos identificados e quantas vezes foram citados nas respostas dos questionários, demonstrando através de quais conteúdos e métodos esses professores abordam a cultura regional em sala de aula.

Conteúdo/Métodos	Citações
Lendas	05
Música	08
Dança	08
Contação de histórias	04
Produção / Interpretação textual	02
Brincadeiras	03
Vídeos / Filmes	04
Autores regionais	03

Tabela 04: Termos mais citados nas respostas dos professores.

Verificamos, portanto, a predominância da utilização dos termos “dança”, “música” e “lendas”. No entanto, o que não fica claro nas respostas dos professores é de que maneira esses conceitos são apresentados em sala de aula, ou seja, que métodos e instrumentos pedagógicos são utilizados para a discussão de tais abordagens. Não temos, portanto, a possibilidade de saber se ao falar de música, esse professor utiliza músicas locais no âmbito apenas da fruição/interpretação, ou se os alunos têm possibilidade de, a partir disso, fazer suas próprias composições, por exemplo, assim como no caso da dança e das lendas. Esse é um aspecto que deve ser estudado de maneira mais aprofundada para que de fato compreendamos as ações pedagógicas realizadas em sala de aula.

3.2.5. Contribuições da cultura regional no processo educacional

Baseados na afirmativa dos professores sobre a importância de abordar a cultura regional em sala de aula, seja através de lendas, danças, poesias, música, fauna, flora, pontos turísticos e da culinária, perguntou-se “Você considera a cultura como aliada no processo de aprendizagem? Quais contribuições ela tem a oferecer nesse processo?”. Todos os entrevistados responderam que sim e justificaram suas respostas, como vemos a seguir:

Sim, a cultura auxilia o processo de ensino e aprendizagem da criança, pois se torna a facilitadora para abordar os diversos conteúdos didáticos. Tornando a aprendizagem significativa, dinâmica, participativa, colaborativa e lúdica, ou seja, o aluno se vê envolvido no conhecimento que levará para

o futuro. Tornando-se um conhecedor do seu meio social e cultural (ENTREVISTADO Nº07).

A cultura tem importante papel no processo de aprendizagem, pois ela permite não só a troca de conhecimentos, mas permite a discussão de diferentes saberes no ambiente escolar, ou em qualquer lugar. Um conteúdo cultural pode exemplificar vários temas, seja nas diferentes disciplinas do currículo escolar, nos projetos ou outras atividades pedagógicas (ENTREVISTADO Nº12).

De acordo com os dados coletados, percebemos que 41,15% dos professores atribuem a ludicidade como uma contribuição da cultura em sala de aula, afirmando que através de lendas, música, dança, poesias, o conhecimento é estimulado e a aquisição dos conhecimentos é facilitada.

A consideração da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem torna-se, portanto, intimamente ligado aos procedimentos metodológicos utilizados pelos professores. Aspectos metodológicos citados foram a utilização da leitura e escrita como ferramentas para o estudo desses elementos supracitados. As respostas não deixam claro, no entanto, de que maneira essa ludicidade é contemplada, com exceção do entrevistado número 08, que cita a visitação a locais que estimulem essa ludicidade, mas sem exemplificá-los, conforme sua declaração:

Tanto considero, que já trabalhamos a vários anos, visto que a diversidade cultural da nossa região além de muito grande, é também muito rica. O trabalho realizado baseia-se na pesquisa, na divulgação através de atividades lúdicas, na informação, na visitação a locais que estimulem a compreensão e conhecimento (ENTREVISTADO Nº08).

A formação da identidade cultural também foi tema de respostas dos entrevistados, que afirmam que a cultura deve ser preservada e repassada para os alunos como uma forma de valorização e construção da identidade do indivíduo.

Sim, para desenvolver nas crianças o respeito a diversos costumes e a valorizar suas raízes, contribuindo para a formação de uma forte identidade cultural (ENTREVISTADO Nº09).

Sim, toda a riqueza que um povo preserva faz parte da cultura, portanto não podemos pensar em processo de aprendizagem sem pensar em explorar esse vasto repertório de conhecimentos. Ela dá sentido ao conhecimento e aos conteúdos que precisamos transmitir aos que estão em fase de desenvolvimento (ENTREVISTADO Nº 11).

Ao falarem sobre identidade e indivíduo, alguns dos professores parecem estar conscientes da necessidade de contemplar a produção simbólica dos alunos

como elemento construtor da cultura que eles fazem parte. No entanto, o entrevistado número 11 traz mais uma vez a concepção de “transmissão de conhecimentos” como prática regular para a manutenção de uma cultura, o que de certa forma desvirtua as primeiras ações citadas nesse parágrafo. Se atuamos somente em uma manutenção, não estamos aptos a modificá-la e, portanto, essa deve ser uma abordagem evitada.

De modo geral, é importante perceber como as respostas dos professores se confundem ou tornam-se repetitivas em alguns momentos, no que se refere à análise dos questionários de maneira mais ampla. A própria confusão entre conteúdos curriculares e metodologias de ensino mostra certa falta de clareza na construção desse currículo.

No que se refere à relevância da cultura regional para a aprendizagem, identificamos eixos principais nas respostas dos entrevistados, que tem relação direta com os eixos apresentados na terceira subseção, predizendo que a cultura regional é importante para o processo educacional porque: 1) auxilia na manutenção de raízes e valores; 2) é mais aberta para o trabalho com a ludicidade; 3) ajuda a conhecer nossa história e 4) considera o cotidiano dos estudantes. Abaixo tabela demonstrativa sobre essas abordagens.

Abordagem	Quantidade	Porcentagem
Valoriza as raízes/origens	05	29,45 %
Abarca de maneira potencial a ludicidade	06	41,15 %
Auxilia no conhecimento de nossa história	04	23,5 %
Considera o cotidiano dos discentes	01	5,9 %

Tabela 05: Eixos identificados sobre a importância da cultura regional no processo educacional.

Apesar da predominância dos quatro eixos acima listados, destacamos a importância do surgimento da consideração acerca da identidade cultural nas declarações dos professores 09 e 11, por acreditar que o empoderamento dessas identidades pode ser um caminho apropriado a se explorar quando falamos de cultura regional em sala de aula, na medida em que colocamos como objeto de estudo o próprio sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desenvolvermos uma discussão que preza pelo diálogo entre educação e cultura, vislumbramos aqui a possibilidade de pensar esses conceitos como integrantes de um universo simbólico, corroborado pelas teorias apresentadas por Geertz quando fala acerca da interpretação das culturas. Essa perspectiva nos possibilita compreender como o ser humano interage em meio a processos socioculturais na tentativa de uma melhor delimitação do que o conceito de cultura pode significar contemporaneamente.

Pensar o entrelaçamento entre educação e cultura faz-se necessário para vislumbrar como as instituições escolares, e mais especificamente o currículo por elas construído, podem elucidar tentativas de dominação que devem ser evitadas e problematizadas pelos docentes em sala de aula. Conforme visualizamos com alguns dos autores aqui apresentados, é essencial que pensemos a cultura na educação como um processo mutável e importante para a formação das identidades discentes. É o empoderamento dessas identidades e a construção de uma empatia com os processos simbólicos de outras que tornará possível o envolvimento dos estudantes na luta pela valorização e manutenção de diferentes manifestações que se apresentam em seu cotidiano e que, de certa forma, influenciam o caráter identitário de todos os seres humanos, mesmo que por um processo de diferenciação com os outros.

Aqui estamos falando, portanto, no pensar cultura e educação como um sistema simbólico integrado por identidades e subjetividades. Essa última não pode, no entanto, ser compreendida apenas nos termos de Mello (2015), como valores, conhecimentos e crenças adquiridas e perpetuadas, mas sim como o próprio elemento de transformação pelo qual nos apoderamos para lutas referentes às questões de discriminação entre setores sociais, tão caras ao processo educativo. Moreira & Câmara (2008), como já apresentado ao longo de nosso texto, propõe pensar a cultura na educação justamente pelo viés das transformação e eliminação de práticas discriminatórias, apontando que o trabalho com grupos sociais específicos (como afro-descentes e a população LGBT) seria a melhor maneira de conseguir abarcar essa luta. No entanto, como conseguir abarcar essas especificidades sem tornar-se diferencialista, conforme abordagem indicada por Candau (2008)? E se acabamos caindo no diferencialismo que pode correr o risco

de segregar, como dar um passo adiante na direção de uma abordagem intercultural? Do que se trata uma metodologia multi e intercultural de ensino? Como incentivar o diálogo entre grupos sociais distintos? São perguntas ainda difíceis de responder e que nos incentivam a continuar na pesquisa dessas práticas docentes.

Levando em consideração os cinco eixos aqui apresentados é possível elaborar um perfil desse professor que atua nos ciclos I e II do Liceu Escola de Artes e Ofícios “Mestre Raimundo Cardoso”. Em primeiro lugar, a grande maioria pensa a cultura em seu contexto diferencial, ou seja, propõe o estudo da cultura regional como possibilidade de articulá-la em relação a outras, um dado importante na medida em que permite a entrada da concepção de multiculturalismo abordada na seção I. Prezam ainda pela cultura como uma espécie de entidade coletiva, e de certa maneira distante, que deve ser preservada, pouco conferindo importância ao papel do estudante como produtor no âmbito da cultura, e não apenas fruidor das manifestações culturais do espaço em que está inserido.

Esses professores acreditam ainda na importância da cultura regional e na existência e necessidade da relação entre cultura e educação. Uma importante consideração referente ao perfil geral apresentado reside no fato de que a maioria ainda considera o papel da educação como uma espécie de agente apenas perpetuador da cultura, o que diminui o caráter político e de transformação social que a escola deve se apropriar.

Ainda é válido ressaltar que, pelo menos segundo as respostas apresentadas, esses professores devem estar aptos a discutir acerca da construção de metodologias inovadoras e seleção de conteúdos que fujam do senso comum para serem trabalhados em sala de aula. Por último, ao falar de cultura regional, a grande maioria atribui a essa um caráter potencialmente lúdico por poder se utilizar de conteúdos referentes às danças típicas, músicas populares, vocabulário local a partir de dramatizações, vídeos, filmes e produção e análise textual.

Dessa forma, acreditamos que o principal trabalho para uma possível formação continuada desses professores no que se refere às questões culturais está relacionado justamente à integração das produções discentes como objeto de estudo para pensar a cultura, e não apenas as manifestações já existentes no âmbito regional, que podem, obviamente, ser pensadas como instrumentos de

socialização das práticas culturais, mas sempre em constante modificação e no diálogo com outras instâncias que vão além do que o estudante convive diariamente.

Apesar de configurado como um estudo de caso e, portanto, difícil de pensar em generalizações acerca da situação atual do diálogo entre as concepções de cultura na escola, podemos aqui levantar alguns questionamentos para pensar a escola nesse contexto, para que assim possamos estabelecer parâmetros para outras pesquisas. O contato com nosso campo de pesquisa e os questionários analisados nos leva a crer na necessidade de um esforço de formação continuada do docente atuante, haja vista que grande parte destes ainda se encontra vinculado à concepção de cultura como aquele “todo mais amplo” já citado. Esse fato é delicado por justamente desconsiderar a produção simbólica humana em seu caráter de signo a ser interpretado, o que nos leva a crer na existência de uma situação em que o estudante é pouco considerado em seu papel de produtor de cultura, em detrimento da situação em que estes encontram-se meramente incluídos nesse todo cultural que forma sua realidade.

Faz-se necessário, portanto, investigar as identidades que se mesclam para a formação da cultura, de maneira mais imediata em âmbito micro-político, na sala de aula, lugar de onde nosso trabalho como docente poderá reverberar em um âmbito macro-político a longo prazo. Além disso, a investigação dessas identidades discentes deve essencialmente perpassar pela análise do contexto social em que essas crianças e jovens atuam, não apenas estão inseridos, pois são, dessa forma, agentes de produção simbólica.

Ao concentrarmos nossos esforços nesse caminho, inevitavelmente as questões que se referem à cultura regional serão abarcadas. Se pensarmos nosso campo de estudo, por exemplo, o Liceu Escola de Artes e Ofícios “Mestre Raimundo Cardoso”, fica claro como as identidades que formam e se apresentam no entorno da instituição estão ali também adensadas, não apenas por questões geográficas de localização, mas pelo projeto político da própria escola, que inclui a construção de um currículo e iniciativas que consideram as práticas e saberes locais como importantes para o fortalecimento das identidades estudantis, seu sentimento de pertencimento e consequente atuação sistematizada em sua comunidade.

Além disso, no que se refere ao campo mais amplo de atuação da escola, o diálogo com os documentos oficiais municipais ainda se encontra em processo de construção. O que verificamos a partir das metas indicadas na seção II, é que os

professores poderiam dedicar maior tempo para estabelecer um diálogo e parcerias com instituições ou práticas para além dos muros escolares. Quando falam de trazer para a escola experiências que se relacionam ao cotidiano estudantil, parecem partir do pressuposto de que aquela “cultura acumulada”, no nível hierárquico, está realmente no dia a dia dos discentes. Isso tem relação direta com as metas 1, 2, 6 e 20 do Plano Municipal de Educação (2015-2025) que instituem a necessidade de estabelecer parcerias efetivas com instituições não-formais de educação para que essas relações entre educação formal e não-formal se materializem em ações futuras como a proposta de escola de tempo integral. Parece-nos que os professores ainda consideram a escola como um centro que deve receber outras instituições, abarcar conhecimentos de fora e dialogar com uma comunidade “externa”. Esquecem, no entanto, que esse “fora” da escola possui suas próprias práticas e histórias, que não apenas devem ser objeto de estudo, mas parceiros de estudo e pesquisa, abarcando ações plurais e horizontais de atuação na comunidade, integrada aí também pela escola.

Desse modo, esperamos com este trabalho ter contribuído, mesmo que de maneira parcial, para demonstrar a necessidade de estabelecermos um novo olhar docente para as questões culturais, principalmente no âmbito da cultura regional, e como ela deve estar presente sempre que falamos na construção de currículos, que levem em consideração o discente como uma identidade em construção que não só recebe e interpreta signos, mas que é também produtor e, portanto, atuante nas possibilidades de transformação de sua realidade local.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 7 ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BELÉM. **Decreto Nº 29.205, de 13 de setembro de 1996**. Institui o subsistema educacional de unidades para o desenvolvimento sustentável e dá outras providências. Disponível em <http://www.belem.pa.gov.br/semaj/app/Sistema/form_leis_2.php>. Acesso em 17 mar. 2016.

BELÉM. **Plano Municipal de Educação do Município de Belém (2015-2025)**. Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2014. Disponível em: http://cmebelem.com.br/wp-content/uploads/2015/08/LEI_PME-BEL%C3%89M.pdf. Acessado em 29 de fevereiro de 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?**. 33. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção primeiros passos).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 19 ago. 2016.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 17 set. 2016.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>>. Acesso em 03 abr. 2016.

_____. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em 23 jun. 2016.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 27 ago. 2016.

BRUYNE, Paul de; HERMAN, Jacques; SCHOUTHEETE, Marc de. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os polos da prática metodológica**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica*. In: MOREIRA, Antonio Flávio e CANDAU, Vera Maria.

Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Mutação**. São Paulo: Cultrix, 2006.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia**. 2. Ed. Salvador: Secretaria de Cultura, Fundação Pedro Calmon, 2012 (Coleção Cultura é o quê?).

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2. Ed. São Paulo: EDUSC, 2002.

DALGLISH, Lalada. **Mestre Cardoso: A arte da cerâmica Amazônica**. Belém: SEMEC, 1996.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. São Paulo: Unesp, 2005.

ECKERT, Cornelia; ROCHA, Ana Luiza Carvalho da. **Etnografia de rua: estudo de antropologia urbana**. Iluminuras, Porto Alegre, v. 4, n. 7, p. 1-22, 2003.

FIGUEIRA, Cristina Reis; MIRANDA, Lílian Lisboa. **Educação patrimonial no ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental: conceitos e práticas**. São Paulo: Edições SM, 2012 (Somos Mestres).

FIGUEIREDO, Silvio Lima, TAVARES, Alda Piani. **Mestres da Cultura**. Belém: EDUFPA, 2006.

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

FORTIN, Marie-Fabienne. **O processo de investigação: da concepção à realização**. Loures: Lusociência, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.^a edição.

GABRIEL, Carmen Tereza. *Conhecimento escolar, cultura e poder. Desafios para o campo do currículo em "tempos pós"*. In: MOREIRA, Antonio Flávio e CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

GADOTTI, Moacir. *A questão da Educação formal / não-formal*. **Institut International des Droits de L'enfant (IDE)**. Nº 08. Acesso em 24 de janeiro de 2017. Disponível

em:http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/lquim/A_a_H/estrutura_pol_gest_educacional/aula_01/imagens/01/Educacao_Forma_Nao_Forma_2005.pdf

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. 14. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

_____. **A interpretação das culturas**. 1. Ed. [Reimpr.]. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIRAUDY, Daniele; BOULHET, Henri. **O museu e a vida: um texto comentado e ilustrado com 50 desenhos originais**. Rio de Janeiro: Fundação Nacional Pró-Memória, 1990.

HERSKOVITS, Melville. **Antropologia cultural**. São Paulo: Mestre Jou, 1963.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 13. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LIMA, Licínio. **Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró**. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCUSE, Herbert. **Cultura e Sociedade**. Vol II. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

MARQUES, Mario Osorio. **Educação/Interlocução, aprendizagem/reconstrução de saberes**. Ijuí: Unijuí, 1996.

MELLO, Luiz Gonzaga de. **Antropologia cultural: iniciação, teorias e temas**. 20. Ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa e CÂMARA, Michelle Januário. *Reflexões sobre o currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica*. In: MOREIRA, Antonio Flávio e CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

NUNES, Benedito. Apresentação. In: **Catálogo**. V Salão Unama de Pequenos Formatos. Belém: Unama, 1993.

PEREIRA, Eva Waisros; TEIXEIRA, Zuleide Araújo. A educação básica redimensionada. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997, p.83-105.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Liceu Escola de Artes e Ofícios “Mestre Raimundo Cardoso”, 2012.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura?**. 16. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1996. (Coleção primeiros Passos).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 9. Ed. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção educação contemporânea).

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TAVARES, Alda Piani. Turismo sustentável e qualidade de vida dos produtores de cerâmica em Icoaraci. In: FIGUEIREDO, Silvio Lima (Org). **O Ecoturismo e a questão ambiental na Amazônia**. Belém: UFPA/NAEA, 1999.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Declaração universal sobre a diversidade cultural (2002). Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em 13 dez. 2016.

APÊNDICES

Apêndice I – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)

Estou desenvolvendo a pesquisa de mestrado intitulada: “Manifestações culturais no cotidiano escolar: reflexões sobre as práticas educativas dos professores do Liceu Escola de Artes e Ofícios ‘Mestre Raimundo Cardoso’”, sob orientação do Professor Doutor Cezar Luis Seibt, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA). A finalidade desta pesquisa consiste em refletir sobre as práticas educativas dos professores dos ciclos 1 e 2 do Liceu Escola de Artes e Ofícios “Mestre Raimundo Cardoso” relacionadas à diversidade das manifestações culturais do Pará. Este documento procura dar a você informações e pedir sua participação nessa pesquisa. Para participar do estudo é preciso responder um questionário. Fica assegurado o seu direito de pedir quaisquer esclarecimentos sobre esta pesquisa, agora ou mais tarde, podendo inclusive se recusar a participar. Caso se sinta desconfortável com algum questionamento, pode negar-se a respondê-lo. Sua participação na pesquisa é livre e voluntária em todo o processo. Sempre que considerar oportuno você pode entrar em contato, através do e-mail tayannecid@gmail.com. As informações prestadas neste estudo serão tratadas com sigilo. Os nomes dos participantes não serão divulgados em nenhuma hipótese. O resultado final da pesquisa, bem como a socialização dos resultados em revistas científicas, periódicos, congressos ou simpósios, apresentarão os dados em seu conjunto de modo que não será possível a identificação dos entrevistados (as).

Sem mais para o momento, desde já agradecemos.

Li e sou consciente da natureza da pesquisa descrita neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aceito participar. Para tanto assino este documento juntamente com a pesquisadora para a confirmação do compromisso assumido por ambas as partes.

Belém, de de

Entrevistado (a)

Tayanne Cid Costa
Pesquisadora

Apêndice II – Roteiro do questionário

1) Qual seu conceito de cultura?

2) Você percebe relação entre cultura e educação? Qual/quais?

3) Você considera importante abordar a cultura regional em sala? Por quê?

4) Como você aborda a cultura regional no ambiente escolar?

5) Você considera a cultura como aliada no processo de aprendizagem? Quais contribuições ela tem a oferecer nesse processo?

Apêndice III – Respostas do Eixo I: Conceito de Cultura

Nº de Ordem	Qual seu conceito de cultura?
01	Cultura é uma manifestação popular passada de geração em geração. É algo criado pelo ser humano.
02	Acredito que cultura são os costumes, todos os hábitos e aptidões que fazem parte de uma sociedade, que inclui conhecimento, arte, crenças e moral.
03	Manifestações de um determinado grupo ou sociedade
04	Para mim, cultura é tudo aquilo que caracteriza um povo.
05	São as tradições e as manifestações culturais de uma região
06	São os diversos aspectos que envolvem um povo: crenças, valores, costumes, artes...
07	A cultura é o saber construído historicamente de um povo. Está relacionada ao modo de viver, de falar, de vestir-se, de pensar e agir de determinado grupo social, portanto, a cultura é a identidade de um povo.
08	Cultura pode ser entendida como arte, bem como o conjunto de manifestações de um povo.
09	A cultura é uma manifestação de valores, princípios e tradições de um grupo.
10	É tudo aquilo que está relacionado com os costumes de um povo: maneira de falar, vestir, tipo de alimentação, música, etc.
11	É o conjunto de valores, costumes, crenças, religião, tradições e culinária, que caracterizam um grupo.
12	É um conjunto de manifestações artísticas, sociais, linguísticas e comportamentais de um povo, e que está sempre em transformação, envolvendo um processo de criar e recriar.
13	Cultura é conhecimento, arte, crenças, costumes, hábitos e aptidões que o ser humano adquire na família e na sociedade na qual está inserido.
14	Penso cultura como um conjunto de hábitos, saberes, conhecimentos, crenças, valores e tradições de um povo, que são repassados de geração pra geração.
15	No meu ponto de vista, cultura é um conjunto de manifestações populares, que reproduzem no cotidiano nossas vivências.
16	Cultura é tudo aquilo que representa hábitos e costumes de uma determinada região, cidade ou grupo.
17	Creio que sejam as questões associadas aos costumes de um povo.

Apêndice IV – Resposta do Eixo II: Relações entre Cultura e Educação.

Nº de Ordem	Você percebe relação entre cultura e educação? Qual/quais?
01	Sim, a cultura faz parte do cotidiano do ser humano, por isso, ele leva para o contexto escolar, logo dar importância à cultura nos dias letivos é essencial para manter viva a cultura popular.
02	Sim, na medida em que propicia a relação entre os saberes do passado e do presente do lugar onde se situa e trabalha os hábitos antigos e atuais desse povo.
03	Sim, através das danças, músicas, expressões corporais, costumes passados mesmo que seja oralmente.
04	Sim, A educação vai muito além de transmitir conteúdos, perpassa por aspectos mais amplos e complexos, como o reconhecimento e valorização da relação entre as pessoas e o lugar onde vivem, suas tradições, sua identidade, enfim, a cultura que caracteriza um povo.
05	Sim, quando trabalhamos em sala de aula as lendas, os mitos regionais, os ditados populares, a culinária, a cerâmica tapajônica, danças, festa de aparelhagens e tudo que tem a ver com nossa cultura e a cultura de outras regiões.
06	Sim, pois a cultura é algo intrínseco da condição humana, e educadores e educandos, como membros ativos do processo educacional, a utilizam quando colocam em prática a ação educativa.
07	Sim, estão intimamente relacionadas, uma não existe sem a outra. A relação entre cultura e educação existe: nos conhecimentos prévios que os alunos trazem para a escola; no currículo escolar quando direciona as práticas educativas para os assuntos do cotidiano, e através das diversas manifestações culturais que a escola celebra durante o ano letivo.
08	Com certeza, visto que, a aprendizagem deve levar em conta não apenas saberes dos conteúdos curriculares, mas também o conhecimento informal e empírico do seu povo, ou seja, seus hábitos, suas lendas, seu patrimônio material e imaterial, etc.
09	Sim, através da cultura podemos observar costumes e tradições.
10	Sim, ambos nos ensinam: colaboração, valorização, diálogo e principalmente o respeito e o amor ao próximo.
11	Sim, relação de valorização, resgate, pois a escola é o local onde se faz o trabalho de ensino/aprendizagem, portanto, é através da educação que a cultura se perpetua.
12	Sim, A cultura faz parte na formação da educação do indivíduo, não há educação sem cultura, elas estão interligadas. A escola além de ser uma instituição educacional, ela também é uma instituição cultural, onde dentro dela estão inseridas as atividades pedagógicas e artísticas, por exemplo, feira da cultura e outras. Cultura e educação são elementos socializadores, capazes de modificar a forma de pensar dos educandos e educadores, quando

	são adotadas no processo de ensino-aprendizagem.
13	Sim, cultura e educação são processos nos quais os indivíduos estão inseridos, com o repasse de conhecimentos, regras, normas, condutas, obrigações, direitos e deveres.
14	Sim. Penso que a educação para ser significativa precisa estar intrinsecamente relacionada com a cultura da clientela envolvida a fim de ressignificar saberes e perpetuar valores e tradições.
15	Sim, quando abordamos as regiões, pois trabalhamos os costumes, estilo de vida, ritmos, etc.
16	Sim, pois as relações culturais estão intrínsecas no nosso comportamento, por exemplo, nas vestimentas, na música, no modo de falar e interagir com o próximo.
17	Não, porque estamos em um momento que a nossa cultura está esquecida, tanto pelos governantes, que não incentivam políticas de apoio à questão cultural, quanto nas escolas, e pelo povo em geral.

Apêndice V – Resposta do Eixo III: Importância da abordagem da cultura regional em sala de aula.

Nº de Ordem	Você considera importante abordar a cultura regional em sala? Por quê?
01	Sim, é importante abordar a cultura regional em sala, visto que ela realça nossa história e fundamenta o ensino.
02	Sim, importantíssimo, para que os alunos conheçam a cultura de sua região, e também para que a mesma não seja esquecida com o passar do tempo, por conta também do avanço de tecnologias que tiram a atenção dessas novas gerações.
03	Muito importante, para valorizar e dar conhecimento ao povo do seu entorno, de sua própria vivência e práticas
04	Acho de extrema importância, pois o educando precisa conhecer suas raízes e o local onde vivem, para poder compreender e respeitar sua cultura.
05	Sim, porque a cultura regional é rica em aprendizado e conhecimentos, e os alunos precisam conviver para que possam valorizar o que faz parte do nosso mundo cultural.
06	Sim, porque é uma maneira de refletir sobre os problemas da sociedade: sociais, políticos, econômicos... e de identificar (analisar) que temos uma origem, que somos hoje resultado de um processo cultural.
07	Sim, pois é a identidade social da comunidade ao redor da escola. E tal cultura popular deve ser valorizada, quanto mais o aluno for conhecedor de sua realidade, maior a possibilidade de intervenção ele terá para preservar suas raízes e sua cultura.
08	Considero importantíssimo, pois a criança, desde cedo precisa conhecer suas raízes para que possa valorizar essa herança que lhe foi legada e a partir daí construir sua própria identidade.
09	Sim, porque a cultura faz parte do cotidiano das crianças. É importante abordar a cultura de uma forma que as façam refletir sobre seus valores, e observar no modo de viver de sua comunidade esses valores, princípios e tradições.
10	É importante que seja abordada a cultura regional na sala de aula para que os alunos tomem conhecimento das suas raízes e costumes de seu povo.
11	Sim, pois o aluno faz parte do contexto no qual está inserido. Quando se explora esse contexto, valorizo e provooco no aluno o sentimento de pertencimento e acredito que estimulo e dou significado a aprendizagem.
12	Sim, pois possibilita ao aluno investigar a cultura de sua região, auxiliando no processo de aprendizagem, na interação social, formando um indivíduo crítico e conhecedor de sua origem cultural. O aluno que valoriza a sua própria cultura, aprende também a valorizar as diferentes culturas que existem nas demais regiões.
13	Sim, porque através do repasse de nossos costumes e tradições, os indivíduos dão continuidade e valorizam nossa História.

14	Valorizar os saberes e conhecimentos populares. Suscitar nos alunos a importância de manter viva a memória do nosso povo.
15	Sim, é importantíssimo, porque ela reflete o nosso cotidiano na passagem do tempo.
16	Sim, pois podemos através dessas relações culturais aproximar o conteúdo ministrado ao dia a dia do aluno.
17	Sim, para que os alunos conheçam nossa cultura.

Apêndice VI – Respostas do Eixo IV: Abordagem da cultura regional no ambiente escolar.

Nº de Ordem	Como você aborda a cultura regional no ambiente escolar?
01	Com meus alunos a cultura regional é abordada por meio da tradição local, como: mitos, lendas, danças, comidas típicas, usos e costumes.
02	Abordo através de contação de lendas regionais, musica, dança e bate papo com a turma.
03	Quando faço uso das músicas locais como carimbó, brega e outras, abordando não somente a dança, mas também o uso da linguagem própria e sua importância na alfabetização.
04	De forma lúdica, com apresentação de filmes, contação de história, roda de conversa, dança, entre outros.
05	Através de contação de histórias literárias (lendas e mitos), reconto das lendas pelos alunos, compreensão e interpretação textuais, construção de livros ilustrados, desenhos, produção de textos através de figuras ilustradas, dramatizações, brincadeiras de faz de conta, construção de brinquedos, pesquisa de campo e outros.
06	Durante a elaboração do planejamento , vou verificando que ações podem ser desenvolvidas: músicas, textos, vídeos, imagens, relatos...
07	Através de atividades práticas e lúdicas. Por exemplo, já trabalhei: lendas amazônicas, dicionário para chibé, orla de Icoaraci, pontos turísticos de Belém, filmes regionais, cata-lendas, musicas paraenses, aspectos da nossa fauna e flora da floresta amazônica, entre outros.
08	Há vários anos direcionamos o nosso trabalho, dando enfoque na nossa cultura regional, buscando trazer para a sala de aula elementos que fazer parte da nossa cultura, como autores e cantores regionais, nossa música, a culinária, lendas, costumes, entre outros.
09	Podemos abordar de diferentes formas, como por exemplo: ao trabalhar com lendas regionais, com apresentação de danças regionais, quando estudamos costumes de um povo que vivia nessa região e o que restou da cultura desse povo na nossa comunidade hoje.
10	Através de músicas, poemas, textos diversos, que enfatizam a cultura regional.
11	Trabalho com vídeos, que abordam um determinado aspecto da cultura regional, como por exemplo, as danças. Oportunizo momentos de diálogos e produção de textos e desenhos.
12	Nas cantigas de roda regionais, jogos, brincadeiras, lendas, etc.
13	Através de músicas, danças, lendas, histórias, visitas guiadas a pontos importantes de nossa memória, imagens, vídeos.
14	Abordamos através de projetos que envolvem obras de autores populares, das quais exploramos o vocabulário, o ritmo, a dança e o imaginário.

15	Costumo abordar autores paraenses, o modo de falar do nosso povo, uma vez que temos um vocabulário vasto e peculiar.
16	Nas aulas referentes a história, geografia e português, pois são disciplinas as quais podemos associar este tema com mais facilidade.
17	Nos exemplos que podemos dar em sala de aula, falando sobre a dança e a música do nosso Estado.

Apêndice VII – Respostas do Eixo V: Contribuições da cultura regional no processo de aprendizagem.

Nº de Ordem	Você considera a cultura como aliada no processo de aprendizagem? Quais contribuições ela tem a oferecer nesse processo?
01	Sim, a cultura contribui no processo de aprendizagem, visto que trata de assuntos comuns a vida dos alunos, logo que traz abordagens significativas e reais para este processo de ensino e aprendizagem.
02	Penso que a cultura e aprendizagem tem uma relação direta, pois uma ajuda e complementa a outra. Nesse processo pode haver contribuição na escrita, leitura e desenvolvimento corporal (dança).
03	Com certeza, na linguagem falada e escrita, no lúdico ao descontrair, na arte que são produzidas culturalmente, desenhos, pinturas, em tudo isso há aprendizagem. Podemos trazer para sala de aula e cantando, brincando, se aprende com prazer.
04	Considero uma ferramenta muito relevante para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, pois tem fácil associação com o lúdico, havendo um maior interesse por parte dos alunos.
05	Sim, contribui no enriquecimento cultural dos alunos.
06	Sim, pois nos ajuda, como disse anteriormente, a refletir sobre a nossa situação em sociedade.
07	Sim, a cultura auxilia o processo de ensino e aprendizagem da criança, pois se torna a facilitadora para abordar os diversos conteúdos didáticos. Tornando a aprendizagem significativa, dinâmica, participativa, colaborativa e lúdica, ou seja, o aluno se vê envolvido no conhecimento que levará para o futuro. Tornando-se um conhecedor do seu meio social e cultural.
08	Tanto considero, que já trabalhamos a vários anos, visto que a diversidade cultural da nossa região além de muito grande, é também muito rica. O trabalho realizado baseia-se na pesquisa, na divulgação através de atividades lúdicas, na informação, na visitação a locais que estimulem a compreensão e conhecimento.
09	Sim, para desenvolver nas crianças o respeito a diversos costumes e a valorizar suas raízes, contribuindo para a formação de uma forte identidade cultural.
10	Com certeza, aprender sobre aquilo que é nosso nos dá prazer e só assim aprendemos a respeitar e valorizar o que é nosso.
11	Sim, toda a riqueza que um povo preserva faz parte da cultura, portanto não podemos pensar em processo de aprendizagem sem pensar em explorar esse vasto repertório de conhecimentos. Ela dá sentido ao conhecimento e aos conteúdos que precisamos transmitir aos que estão em fase de desenvolvimento.
12	A cultura tem importante papel no processo de aprendizagem, pois ela permite não só a troca de conhecimentos, mas permite a discussão de diferentes saberes no ambiente escolar, ou em qualquer lugar. Um conteúdo cultural pode exemplificar vários

	temas, seja nas diferentes disciplinas do currículo escolar, nos projetos ou outras atividades pedagógicas.
13	Sim. A cultura proporciona ao indivíduo a oportunidade de conhecer sua história, orgulhar-se da trajetória de seus antecessores, e dar continuidade a ela, nessa e nas próximas gerações.
14	Sim. A cultura é um elemento significativo e prazeroso, através da qual norteamos e ressignificamos o processo de aprendizagem dos alunos.
15	Sim, como citei anteriormente, gosto de trabalhar os autores paraenses, suas obras e incentivo os alunos na leitura e produção de versos, e com essa metodologia o aluno aprende a ler, a se expressar e criar pequenos textos.
16	Sim, formar um aluno com consciência cultural é importante para deixarmos viva nossas tradições e costumes.
17	Sim, pois eles acabam conhecendo mais sobre nossa cultura.