**VIVÊNCIAS CULTURAIS NO DIA A DIA DA ESCOLA: TECENDO RELAÇÕES**

**CULTURAL EXPERIENCES IN SCHOOL'S DAILY DAY:**

**BUILDING RELATIONS**

Franciely Cardoso de Almeida\*, Regina Célia do Couto 2

1. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

2. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

\* Autor correspondente: e-mail francda.dtna@gmail.com

**RESUMO**

O objetivo deste artigo é analisar como professoras da educação básica de uma escola da rede pública de Diamantina – MG traduzem nos currículos praticados as diferentes culturas. Com base em entrevistas semiestruturadas, elencamos categorias que nos permitiram identificar o entendimento dessas professoras sobre cultura e os impactos dessa compreensão. No campo teórico por nós trilhado ressaltamos as relações entre cultura e currículo. Questionadas sobre o que elas entendem por culturas veio à tona: a compreensão de cultura, que adquire significação, quando se relaciona à realidade do bairro vivida pelos alunos, estabelecendo-se elos entre culturas e desigualdades socioeconômicas. A disparidade social presente neste bairro se apresenta nos currículos praticados, uma vez que as questões da realidade sociocultural não podem ser alijadas de qualquer discussão curricular que se pretende compreender como diferentes grupos sociais expressam suas culturas.

**Palavras-chave:** Currículos. Culturas. Práticas Escolares.

**ABSTRACT**

This article aims to analyze how basic education teachers of a public school in Diamantina - MG construe with different cultures into the curriculum practiced. Based on semi-structured interviews, we list categories that allowed us to identify the understanding of the teachers about culture and the impacts of that understanding. In the theoretical field, we have traced and highlight the relationships between culture and curriculum. When asked about what they understand by cultures, they came to the fore: the understanding of the culture which acquires significance when related to the reality of the neighborhood experienced by students, establishing links between cultures and socioeconomic inequalities. The social disparity presents in this neighborhood also presents in the curriculums practiced since the questions of socio-cultural reality cannot be excluded from any curricular discussion that aims to understand how different social groups express their cultures.

**Keywords:** Curriculum.Cultures. School Practices.

1. **INTRODUÇÃO**

Considerando que os currículos exercem um papel político e cultural nas escolas, este artigo visa compartilhar dados que demonstram como as professoras de uma escola pública de Minas Gerais – Diamantina, compreendem e interpretam as diferentes culturas no campo escolar e o modo como estas interpretações criam e recriam suas ações. Nesse sentido nos antepomos a apresentar por meio de análise de conteúdo, os dados coletados através das entrevistas semiestruturadas com as professoras que atuam entre o 1º e 5º do ensino fundamental I. O campo da nossa investigação foi a Escola Municipal Jalira Luchesi de Miranda, na cidade de Diamantina-MG. As professoras foram entrevistadas pelo fato de serem elas que estão na mediação entre o currículo e as práticas cotidianas com os alunos. Para manter o sigilo e a confiabilidade das nossas entrevistadas, seus nomes são fictícios.

Nesse texto, apresentaremos um recorte das entrevistas. Os temas centrais aqui delineados foram os guias das discussões analíticas desse estudo, no qual identificamos a interpretação das professoras sobre culturas. Ao perguntarmos para as professoras o que elas entendem por culturas, emergiram vários posicionamentos que se estendem pelo cotidiano de suas práticas. Dentre elas está a compreensão de cultura que adquire significação quando se relaciona à realidade vivida pelos alunos. Como consequência desse processo de compreensão das culturas das professoras, como que um efeito cascata se cria elos entre culturas e desigualdades sociais e econômicas.

O texto estrutura-se da seguinte forma: iniciamos apresentando as perspectivas teóricas que adotamos na qual socializamos os conceitos principais das temáticas que embasam este estudo: cultura e currículo. Posteriormente, discutimos as concepções de cultura, a partir dos dados coletados. Destacamos a realidade dos alunos como sinônimo de cultura. Juntamente a isso, problematizamos a questão da desigualdade social presente nos relatos das nossas entrevistadas. Nas considerações finais, expomos alguns apontamentos em relação a possibilidades de um trabalho no qual se discutam as questões sociais da e na escola.

**2. FUNDAMENTAÇÃO E PERCURSO METODOLOGICO**

**Culturas e Currículos**

Definir cultura não constitui tarefa simples uma vez que o termo é polissêmico e complexo. Para [1] a palavra cultura implica, (...) “o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo”. Eles nos ensinam: um grupo que compartilha uma cultura partilha também um conjunto de significados construídos, ensinados e apreendidos pela linguagem.

[2] ressalta que é preciso entender cultura como qualquer lugar social, não apenas como espaço de lutas pela sobreposição de significados e modos de vida. Mas é um lugar no qual as subjetividades são formadas e acontecem os processos de regulação social. Ele chama a atenção sobre o termo culturas no plural, que produz um efeito não hierarquizante na palavra. Ao considerarmos que existem culturas ponderamos a existência de uma multiplicidade delas e não a ideia de uma cultura única e legítima. Quando se fala em culturas abre-se espaço para distintas significações culturais.

[3] explicita que toda ação social é cultural, e todas as práticas sociais expressam algum significado. Mediante isso, [4] contribuem para entendermos que a cultura não é uma instância superior às demais dimensões sociais, como a política e a econômica, mas que ela perpassa toda e qualquer prática social.

[5] elucidam que a cultura perpassa também o ambiente escolar com os seus currículos. [6] afirma que por meio dos currículos os conhecimentos sociais são selecionados, distribuídos, e assim ensinados e apreendidos nas escolas.

Nesse sentido, como sublinha [7] “o modo como acontecem as relações de poder no interior da sociedade influenciam as decisões curriculares e são por elas influenciadas”. A escola então, por meio do currículo produz, reproduz, mas também contesta, negocia, transgredi, recria os aspectos da sociedade em que está inserida.

O currículo configurado por meio das práticas nunca é neutro. Há interesses, conflitos que se cruzam e estão vinculados às ideias hegemônicas e contra hegemônicas, ao poder, às ideologias. O currículo é território de resistências como tem nos ensinado [8], [6] dentre outras contribuições como [9] e [10]. Para [11] “o currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”.

Para [6]o currículo vai muito além de um objeto estático, um modelo já estabelecido para pensar as práticas escolares e as aprendizagens que são necessárias na sala de aula ou um material prescrito aos professores de como e o que devem ensinar. Ele é um espaço, no qual diferentes teorias se complementam no dia a dia. A prática curricular é exercida por diferentes agentes sociais, que dão visibilidade ao currículo. Os alunos que são orientados sob o currículo, reagem a ele, e os professores o modificam de acordo com a realidade e a necessidade. De acordo com [12] “quanto mais um currículo é naturalizado, quanto mais ele é compreendido como único possível, legítimo e correto, mais eficiente é o processo de deslegitimação dos saberes excluído desse currículo”.

O currículo das escolas por vezes apresenta uma visão homogênea e padronizada dos conteúdos a serem trabalhados, partindo da premissa que apenas um currículo padrão, pode atender a todas as especificidades da sala de aula. Essa padronização recai também sobre os sujeitos que compõem a escola. No entanto, como revelam os estudos de [5] as classes minoritárias, os “outros”, “os diferentes” ao entrarem no universo escolar, desestabilizam sua lógica e instalam outra realidade sociocultural, causando assim manifestações de mal-estar, tensões e conflitos. Sendo assim, pensar sobre currículos na relação com as culturas, significa entender se e como algumas culturas têm mais destaque que as outras.

Entendemos que os currículos como seleções culturais podem guiar o que nos tornaremos, as nossas identidades, sejam elas, por exemplo, culturais, nacionais, dentre outras. Compreendemos que as diferentes culturas são formadas em contextos vividos, que são históricos e híbridos. O espaço escolar é local no qual os sujeitos com diferentes pertencimentos culturais estão em constante contato. Como tem afirmado [7]a escola é um espaço-tempo híbrido, no qual as identidades vão sendo construídas, resignificadas de acordo com as relações tecidas.

Dessa forma, passaremos então a demonstrar como o currículo vivenciado pelas professoras e traduzido por elas por meio das entrevistas, sinalizam os caminhos traçados para a compressão dos currículos como práticas culturais dentro da escola. Dentro do campo do currículo, as práticas culturais são aquelas que acontecem na sala de aula em termos de cultura. São as práticas viabilizadas e visibilizadas na escola por meio do currículo. Com base nos relatos das professoras identificamos o que elas entendem por cultura e de que maneira elas a traduzem nas suas práticas.

**3. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

**Culturas: o que nos dizem as professoras**

Nesse tópico socializaremos parte dos dados oriundos das entrevistas realizadas com as professoras do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I, da Escola Municipal Jalira Luchesi de Miranda, na cidade de Diamantina-MG. Escolhemos realizar a investigação na referida escola pelo fato de que nela são desenvolvidos projetos culturais, oficinas de folclore, ofertadas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Consideramos importante contextualizar o campo da nossa investigação, bem como o contexto em que ela está situada.

A cidade de Diamantina foi construída em torno do objetivo da extração de diamantes no século XVII. O centro da cidade tem sido historicamente ocupado pela elite econômica local desde esses tempos. Contudo, o bairro Cidade Nova, onde está situada a escola campo da nossa investigação, é fruto do crescimento da cidade, sendo construído posteriormente ao processo de construção e ocupação do centro histórico de Diamantina. Nos anos 90, esse bairro era considerado zona rural, por ser bem distante do centro. O bairro inicialmente foi alcunhado por “mutirão”, devido ao fato de que nos finais de semana as pessoas se reuniam para a construção das primeiras casas, que eram todas iguais, feitas com materiais doados pela Prefeitura de Diamantina e atualmente é denominado Cidade Nova. Importante mencionar o distanciamento entre os habitantes que moram nesse bairro e o centro da cidade. Sendo considerado um bairro periférico, é alvo de constantes estereótipos e discriminações por abrigar o presídio da cidade e pelo distanciamento do centro histórico.

Quanto à Escola Municipal Jalira Lucchesi de Miranda, esta iniciou suas atividades em 2001, com uma turma de educação infantil vinculada à Fundação Municipal Do Bem Estar Do Menor-FUMBEM. Em agosto de 2006 a escola passou a realizar as suas atividades em prédio próprio, com o nome de Escola Municipal Doutor João Antunes de Oliveira. Em 2007, a Câmara Municipal de Diamantina decretou que a escola passaria a se chamar Escola Municipal Jalira Lucchesi de Miranda. Esse nome é uma homenagem à primeira moradora do bairro Cidade Nova, onde a escola está situada.

Conforme aponta o Projeto Político Pedagógico da escola do ano 2017, essa instituição oferece o Ensino Fundamental I e a Educação Infantil. No ano de 2017, quando começamos a realizar a pesquisa, especificamente, a faixa etária dos alunos era de 03 a 10 anos, totalizando 153 alunos. Os estudantes atendidos pela escola são de classe média baixa e grande parte permanece em suas residências enquanto os pais saem para trabalhar.

Nessa possibilidade, faremos aqui uma breve caracterização das professoras que colaboraram para nossa investigação, concedendo entrevistas ao nosso estudo. Mantendo a confiabilidade da pesquisa, será resguardado o nome das entrevistadas, utilizando nomes fictícios que elencamos de forma aleatória. As entrevistas foram realizadas com duas professoras da Escola Municipal Jalira Lucchesi de Miranda, do ensino fundamental I, aconteceram dentro da escola, em horários combinados entre as professoras e a entrevistadora e ocorreram de maneira tranquila, não havendo nenhum contratempo ou constrangimento com alguma questão específica das perguntas.

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

A segunda professora entrevistada, a quem chamaremos de Maria, possui formação em Pedagogia com pós-graduação em Escolas Integradas, Gestão Integrada e Práticas Pedagógicas. Trabalha na Escola Municipal Jalira Lucchesi com uma turma de 5º ano do ensino fundamental. Possui 11 anos de experiência nessa escola e anteriormente foi diretora de uma escola municipal em Diamantina/MG. No momento também trabalha como professora na rede privada, com uma turma de 3ª ano do ensino fundamental.

Como nossa investigação relaciona-se a quais culturas são trabalhadas no currículo, nas entrevistas foi possível identificarmos as visões que as professoras possuem sobre cultura e de que maneira essas percepções influenciam suas práticas. A pergunta sobre o que elas entendem sobre cultura trouxe-nos questões relevantes para pensarmos o contexto nos quais os currículos se efetivam. Ao modo de [2] temos defendido o termo culturas no plural. Essa abordagem possibilita as mais variadas práticas de significação a serem denominadas de cultura. [11] elucida sobre o papel da cultura, expresso em quase todos os aspectos da vida social, assumindo importância e centralidade na organização da sociedade, bem como na constituição dos agentes sociais e dos currículos.

No entanto, frente às dificuldades de se chegar a um conceito de cultura, não podemos reduzir tudo a ela, como se não houvesse nada mais além da cultura. Isso implica considerar que em todas as práticas sociais estão envolvidas questões de significado, como tem nos ensinado [3].

Na nossa análise identificamos nos relatos das professoras, a noção de cultura de três formas distintas: Cultura como costume, como conhecimento e como realidade dos alunos. Para a professora Ana[[1]](#footnote-1), cultura relaciona-se aos costumes que são compartilhados por um grupo. Para ela, a cultura seria aquilo que faz sentido para um grupo, e que eles compartilham entre si e que determinam o que eles são.

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

Essa percepção de cultura apresentada pela professora acima, condiz a uma vertente antropológica de cultura, na qual se enfatizam os significados que são compartilhados por um grupo. [1] elucidam sobre essa forma de conceber a cultura, e explicam como essa visão pode influenciar nas práticas em sala de aula.

Cultura identifica-se, assim, com a forma geral de vidade um dado grupo social, com as representações da realidade e as visões de mundo adotadas por esse grupo. A expressão dessa concepção, no currículo, poderá evidenciar-se no respeito e no acolhimento das manifestações culturais dos (as) estudantes, por mais desprestigiadas que sejam. (CANDAU, MOREIRA, 2007, p.27)

A professora Ana ao entender que cultura se relaciona aos modos de vida e aos costumes de um povo, ratifica seu interesse em trabalhar com os modos e costumes provenientes de seus alunos. Em um trecho de sua fala, ela acrescenta que não adianta trabalhar com algo que seja muito fora da cultura dos alunos, salienta ser necessário olhar os costumes, os modos de vida do bairro no qual se insere a escola para basear o seu trabalho.

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

Com isso, podemos destacar que a professora reconhece seus alunos como sujeitos de cultura. Entendemos que essa maneira de ver e conceber a cultura cria práticas culturais dentro desse contexto específico. A professora ao conceber os seus alunos como sujeitos de cultura, configura a forma como ela pratica os currículos dentro de sala de aula. Além de direcionar o trabalho dela dentro da escola, essa percepção cultural sobre seus alunos, indica que ela possibilita uma voz ativa dos seus alunos dentro de sala de aula.

A professora Maria[[2]](#footnote-2) possui a ideia de cultura como os conhecimentos que adquirimos ao longo da vida, e que todos os sujeitos são carregados de cultura.

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

O homem é um ser cultural. Ele deixa as suas marcas em todos os lugares que passa. O homem produz, reproduz culturas e as modificam também [8] nos auxilia na compreensão desses aspectos relatados pelas professoras ao afirmar que cultura é o resultado de qualquer trabalho humano. Seja por meio dos costumes e saberes transmitidos entre os grupos, seja pelos conhecimentos que são adquiridos em nossas vivências. Através dos relatos das professoras, compreendemos que seus entendimentos a respeito de culturas, não se limitam aos conhecimentos difundidos em ambiente escolar, mas em todos os espaços nos quais os sujeitos estão inseridos. Nessa perspectiva, “o currículo constitui um dispositivo em que se concentram as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente construídas e os conhecimentos escolares” [1]

A realidade dos alunos como sinônimo de cultura ganha destaque nos relatos das professoras e, por conseguinte nas nossas análises. Ao focar nossas análises em como as diferentes culturas são trabalhadas e contextualizadas nessa escola, os nossos dados apresentaram a realidade vivida e sentida pelos alunos sendo abordada no currículo vivenciado. Além do mais, o destaque recaiu também no fato de que essa realidade é marcada pelos problemas sociais enfrentados pelos estudantes, bem como as distintas discriminações provenientes do fato de habitarem esse bairro periférico. A seguir apresentamos essa discussão da cultura vivida e sentida, implicando as práticas pedagógicas da escola.

**Culturas e realidade dos alunos**

A professora Ana, a todo tempo retrata sobre a realidade dos alunos e a importância de inserir nos processos de ensino na sala de aula essa realidade. Durante o nosso colóquio ela frequentemente remete-se ao cotidiano da escola, e de como ela procura trabalhar essas questões – da realidade – em suas aulas. Quando perguntada sobre o que era trabalhado relacionado às diferentes culturas na escola, a colaboradora deixa claro, a realidade dos alunos como foco.

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

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

Para a professora Maria fizemos o mesmo questionamento. Na sua fala, ela destaca a necessidade dos alunos da escola, conhecerem outros espaços que não seja o bairro no qual se insere a escola. Ela nos relata que sempre quando possível busca por atividades que façam os alunos saírem do bairro, para conhecerem outras dimensões da cidade e aprender novidades.

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

Quando as professoras mencionam sobre o cotidiano dos alunos, como centro de aprendizagem, elas nos apresentam distintos olhares. Ana descreve a realidade dos alunos como sinônimo de cultura. Maria relata que mostrar outras realidades para além da sala de aula oportuniza distintas aprendizagens. Estas falas nos impulsionam a ver o cotidiano escolar na acepção de [13] que entende os cotidianos escolares como entrelugares no processo de identificação cultural dos alunos. Esse autor ressalta que as dimensões teórica e metodológica potencializam esses processos. Com isso, compreendemos a relevância dos trabalhos que são desempenhados no cotidiano das práticas, por estas professoras, articuladoras dos currículos e seus significados no dia a dia.

Para a professora Ana, cultura tem a ver com a realidade dos alunos, ela persegue esse sentido nas suas práticas. Cultura e realidade se confundem na sua fala, mas o importante é destacar o protagonismo que os currículos têm nesse processo de incorporação da realidade – aqui neste contexto, traduzida como cultura. Qual realidade-cultura é essa mencionada pelas professoras? Destacamos nesse momento as falas das professoras que nos direcionam a ver os currículos a partir e com a realidade dos alunos inseridos nesse contexto.

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

Porque nossos alunos aqui ficam muito presos ao bairro.

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

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

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

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

Esses posicionamentos acima demarcam a compreensão das docentes sobre uma das dimensões das culturas que perpassam o currículo por elas vivenciado na escola. A realidade dos alunos destacada refere-se aos problemas sociais, à desigualdade social presentes no bairro. A realidade social na qual os alunos estão inseridos se mesclam á dinâmica cultural da qual fazem parte. Isso acaba por imprimir no cotidiano da sala de aula a cultura como sinônimo de vivências, mas com forte tom para a desigualdade social como marcadora dessas culturas.

Elas relatam a respeito das experiências dos alunos entrecruzando-as aos problemas sociais. A questão da desigualdade social, de acordo com as posições das professoras, é um dado, uma constatação e influencia na cultura dos alunos. Questionar a desigualdade social presente neste bairro contrastando-a aos currículos praticados revela-se como um possível caminho a ser trilhado por essa escola. Uma vez que as questões de classe não podem ser alijadas de qualquer discussão curricular que se pretende compreender como diferentes grupos expressam suas culturas. Nessa perspectiva às discussões a respeito das culturas étnico-raciais, de gênero, geracionais dentre outras, se agregariam às discussões sobre as relações sociais assimétricas. Reconhecer as implicações que essas situações de desigualdade podem acarretar na vida desses estudantes é um passo importante em matéria de reinvenção das práticas culturais que perpassam os currículos neste contexto.

Questões como estas que ponderamos não se resumem apenas à escassez de ordem financeira, mas em uma série de silenciamentos e omissões que são acometidos a esses sujeitos. [14] nos auxiliam a entender um pouco mais essas questões ao afirmar que:

A exclusão econômica resulta, por sua vez, em exclusão social e política, visto que os pobres passam a viver à margem da sociedade, com pouca capacidade de se organizarem para fazer com que suas vozes sejam ouvidas, pois faz-se necessário lembrar que a existência da cidadania como situação histórica supõe, necessariamente, um complexo de condições politicas, sociais, econômicas e culturais. Por exemplo, se uma sociedade não garante que todos os seus membros tenham as mesmas oportunidades de acesso ao bem-estar, à cultura e à educação em sentido amplo, tal sociedade apresenta déficits enormes de democratização de sua estrutura social e política. (SANTOS, 2017, p. 241)

Diante desses pontos, discutir as oportunidades e possibilidades que esses alunos têm enquanto sujeitos ativos na sociedade poderá representar uma maior integração desses alunos na sociedade em que estão inseridos, quebrando com preconceitos e silenciamentos. Dar voz ativa a esses sujeitos que em tantos momentos são subordinados e discriminados em tantas condições. Destacamos também que essas questões nos oportunizam a pensar em como as práticas curriculares da escola muitas vezes podem provocar exclusões das culturas inerentes a estes alunos quando deixa à margem elementos culturais do próprio bairro que estes residem, dificultando o processo de valorização e reconhecimento dos alunos com e a partir de elementos da sua própria cultura.

Pensar e entender através dos currículos os problemas sociais que perpassam o bairro poderá contribuir para que, os alunos possam entender como essas desigualdades são socialmente construídas, ao mesmo tempo em que se fortalecerá a ideia de que estes são sujeitos que ocupam um determinado espaço com suas singularidades culturais.

Por outro lado, quando mencionando o trabalho com as culturas locais, as professoras buscam por referências fora do bairro, como o centro histórico de Diamantina. Sobre cultura local, nós a entendemos como práticas de significação oriundas do, e no entorno dos sujeitos. Sua casa, seu bairro, sua cidade, a sua escola, a sala de aula – todas as práticas e manifestações vivenciadas nesses lugares – podemos considerar como cultura local. Assim sendo, ressaltamos que é de suma importância o trabalho com as culturas locais de Diamantina para que os alunos se reconheçam enquanto parte integrante e construtora da cidade, contudo reconhecer o entorno desses alunos é buscar por uma realidade cotidiana que os representem.

Como tem salientado [7] o papel da escola é romper com a reprodução das desigualdades sociais, na luta por um projeto curricular que esteja ligado com a emancipação dos sujeitos, das relações de opressão da sociedade. Sendo assim, a escola terá de lidar com as diversidades sejam elas, econômicas, sociais, culturais, repensar as práticas pedagógicas e culturais para que através dos currículos, os processos que geram as desigualdades sociais e econômicas sejam discutidos rompendo com os silêncios sobre estas questões como pudemos constatar neste lócus investigado.

[15] destacam que “somos desiguais no modo de falar, de vestir, de andar, na cor, na classe social. Um currículo que pensa nestas diferenças é um currículo que tem o objetivo de incluir aqueles que foram historicamente excluídos.” Reafirmamos, portanto, a necessidade de incorporar nos currículos temas tais como a pobreza, a exclusão social, a marginalização. De forma que, além de contemplar a realidade social nas práticas escolares, possibilite também o questionamento desses estudantes frente a sua realidade. Repensar se no cotidiano de nossas práticas não estamos tratando dessas questões de forma naturalizada, é um grande passo.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As teorias críticas educacionais têm em comum o fato de questionarem as relações de poder baseadas na economia e na cultura que influenciam as relações dentro da escola. Defendem que a função do currículo escolar é promover uma educação crítica que permita uma perspectiva libertadora do pensamento, sendo uma possibilidade de luta por emancipação e por sujeitos críticos. Acreditamos que a escola, por meio de seus currículos, ao questionar a naturalização das diferenças em seus diversos âmbitos indagará também certas situações da sociedade tais como: a desigualdade social, a marginalização, o preconceito e a exclusão. Quando há uma naturalização das situações de desigualdades sociais, quando não se problematizam essas situações descritas nas entrevistas e vividas no bairro, acabamos por legitimar essas desigualdades.

Ao identificarmos o trabalho com as diferentes culturas destacamos que há o desejo de retirar os alunos do bairro, ampliando sua visão de mundo, de local, e por que não de pertencimento cultural; uma vez que os estudantes, pouco saem de seu bairro de origem para irem ao centro da cidade.[[3]](#footnote-3)

O centro histórico de Diamantina está localizado na parte antiga da cidade (século XVII) e é simbolicamente tratado como o lugar da cultura, da prosperidade, da riqueza. No entanto ao se promover as visitas nesse local histórico e turístico, questionamos de que maneira essa atividade tem impactado os estudantes quanto ao pertencimento cultural local. Não estarão criando apenas uma relação turística com a cidade de Diamantina? Em outras palavras, o efeito turístico como afirma [16] no qual se ressalta o encantamento, mas, não se produz significado de identificação com o local. Paradoxalmente esse modo de lidar com as diferenças culturais acaba por hierarquizar as culturas do centro e do bairro, a primeira superior e a segunda inferior. Sendo as culturas do centro da cidade detentoras do poder de se definir como cultura, elas se tornam dominantes. Isso faz com que apenas as produções da cultura dominante, sejam consideradas cultura. Isso justifica o fato de que levar os alunos ao centro da cidade, perfaz o trabalho com culturas, segundo umas das professoras entrevistadas.

O local desses alunos, no sentido de lugar onde vivem, no qual passam a maior parte de seu tempo é o bairro onde habitam. O bairro, a escola, a comunidade, o entorno são potencialmente relevantes na tessitura das culturas desses alunos. Uma ideia de trabalho nesse sentido é demonstrar a importância desse espaço no qual eles residem e também o pertencimento destes com o centro histórico, a fim de minimizar as distâncias culturais presentes nesse contexto. A construção do bairro e seu processo de ocupação, seus moradores e sua constituição importa ser levado em consideração nos currículos dessa escola.

Entendemos que as discussões sobre as diferentes culturas no currículo têm avançado. No entanto, essa pesquisa aponta que o recorte de classes econômicas é contundente nesse contexto escolar. Ou seja, a cultura está atrelada à questão econômica dos sujeitos, por isso as professoras tecem a todo tempo essa relação. Isso nos indica que a questão econômica daquela realidade escolar, implica não apenas na maneira como as professoras concebem cultura, mas diretamente em suas práticas curriculares. É premente estarmos atentos para as discussões de classes, uma vez que estas denotam, interferem e constroem também a arquitetura curricular escolar

**REFERÊNCIAS**

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

[2] VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e Currículo: um passo adiante. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite. Currículo: pensar, sentir e diferir. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

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

[4] GODOY, Elenilton Vieira; SANTOS, Vinicius de Macedo. Um olhar sobre a cultura. *Educação em Revista*, v. 30 nº 03, p. 15-41 julho/setembro.2014.

[5] MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação Escolar e Cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação* nº 23, p. 156-168. 2003.

[6] SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artemed, 2000.

[7] MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: Aproximações entre educação e ensino. *Cad. Pesqui. [online]* v. 42 nº 147.p.716-737 set/dez., 2012.

[8] SILVA, Tomaz Tadeu. Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

[9] BOURDIEU, P.; PASSERON, J. A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

[10] ALTHUSSER, L. Aparelhos ideológicos de estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado (AIE). Tradução Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

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

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

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

[14] SANTOS, Zélia Maria Melo de Lima. Escola como espaço de transformação: a articulação da educação, pobreza e desigualdade social no currículo escolar. *Rev. Int. Investig. Cienc. Soc.* v. 13 nº2, diciembre, 2017.p 239-252

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

[16] TORRES SANTOMÉ, J. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, Tomaz T. da (Org)**.** Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1998. Pag. 159-177.

1. Professora do 1º ano do ensino fundamental I. [↑](#footnote-ref-1)
2. Professora do 5º ano do ensino fundamental I. [↑](#footnote-ref-2)
3. Além de muito distante (3,1 Km), relevo montanhoso, o acesso para aqueles que não possuem automóvel próprio é a pé ou por meio de transporte com uma linha que não consegue atender toda a cidade, além do custo da passagem de ônibus de R$ 2,50. [↑](#footnote-ref-3)