

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS ANTRÓPICOS DA AMAZÔNIA
MESTRADO ACADÊMICO EM ESTUDOS ANTRÓPICOS DA AMAZÔNIA

LEIDE DAIANE DOS ANJOS MARTINS

**FORMAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL DE CRIANÇAS DO ENSINO
FUNDAMENTAL À LUZ DAS DIRETRIZES CURRICULARES DE ANANINDEUA**

CASTANHAL – PARÁ
2024

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)**

M379f MARTINS, Leide Daiane dos Anjos.
Formação da identidade cultural de crianças do ensino
fundamental à luz das diretrizes curriculares de Ananindeua /
Leide Daiane dos Anjos MARTINS. — 2024.
104 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. João Batista Santiago Ramos
Coorientador(a): Prof. Dr. Carlos José Trindade da
Rocha
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Campus Universitário de Castanhal, Programa de Pós-
Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia, Castanhal,
2024.

1. Identidade cultural. 2. Crianças. 3. Escola. 4.
Currículo. 5. Antropização. I. Título.

CDD 375

LEIDE DAIANE DOS ANJOS MARTINS

**FORMAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL DE CRIANÇAS DO ENSINO
FUNDAMENTAL À LUZ DAS DIRETRIZES CURRICULARES DE ANANINDEUA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos Amazônicos – PPGEEA, do Campus de Castanhal, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Antrópicos na Amazônia.

Área de concentração: Estudos Antrópicos da Amazônia
Linha: Etno Saberes e Tecnologias Sociais

Orientador: Prof. Dr. João Batista Santiago Ramos

Co-orientador: Prof. Dr. Carlos José Trindade da Rocha

CASTANHAL - PARÁ
2024

LEIDE DAIANE DOS ANJOS MARTINS

Data: 15 / Março /2024.

Avaliação: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João Batista Santiago Ramos
PPGEAA – UFPA – Presidente

Prof. Dr. Carlos José Trindade da Rocha
PPGEAA/UFPA/SEDUC – (Co orientador) Membro Interno

Prof. Dra. Eula Regina Lima Nascimento
UFPA/FAPED/CCAST – Membro Externo

Profa. Dra. Raquel Amorim dos Santos
UFPA/FAPED/CCAST- Membro Externo

*Dedico esta dissertação, primeiramente a **DEUS** por ser minha infinita fortaleza e mostrar-me o caminho que devo seguir para alavancar meus sonhos e concretizá-los.*

*A minha amada mãe, **SIMONE MARTINS** pelo amor incondicional, incentivo e por ter abraçado meus sonhos como parte dos seus, por ensinar-me a cultivar os princípios de bondade e honestidade. És o exemplo que tento seguir diariamente e que ao longo de minha trajetória foi assídua em não permitir que houvesse desistência em meio as dificuldades e compreendeu-me durante todos os momentos e fases. Obrigada por nunca largar a minha mão.*

AGRADECIMENTOS

A caminhada foi longa e de intensas emoções e dedicação. Os desafios foram grandes, mas sobrava vontade de vencer. Mas sozinha não conseguiria carregar o fardo, por isso agradeço primeiramente a Deus por ser minha fonte de sabedoria e fortaleza e me agraciou com paciência e perseverança em todos os momentos de minha caminhada.

A minha mãe Simone Martins, grande incentivadora dos meus estudos que sempre acreditou em mim e fez do meu sonho a sua meta de vida e nunca mediu esforços para que meu sonho se realizasse. Mamãe, como teria chegado até aqui sem você? Você compartilhou dos meus sonhos mais íntimos. Esta dissertação é dedicada a você, mamãe, que muitas vezes sorriu meu sorriso, chorou o meu choro. Carrego comigo a certeza de que muitas coisas na minha vida não teriam acontecido se não fosse sua força e perseverança de acreditar em mim e no meu potencial. Nos momentos onde a esperança estava distante lembro-me de você falando: “calma, tudo vai se resolver!” E com esses incentivos e alertas me guiastes por iluminados caminhos, mas todos com pedras e me ensinaste a retirar uma por uma das pedras e todas elas sem pressa. Agradeço-te por ter me ajudado a superar meus problemas, por me acalantar em noites mal dormidas, por ter entendido, às vezes com o coração apertado, meu choro e as suas lágrimas que não enxuguei, das brincadeiras e momentos de ternura que não participei, pelos stress que tomaram conta em situações impróprias, enfim, por não me deixar carregar o fardo sozinha. E por rezar constantemente pela realização dos meus sonhos: esta vitória também é sua!

Ao meu pai Juvenal Martins que mesmo sem entender como funciona a vida acadêmica compreendeu a importância desta para minha caminhada profissional e acadêmica e me incentivou em continuar persistente.

A minha tia Cibele Menezes que talvez não tenha noção da força que trouxe em meus dias mais silenciosos.

Ao meu orientador, o professor doutor João Santiago Batista Ramos pelos conselhos meu muito obrigada pelo ombro amigo no momento em que estava em uma fase difícil na vida. Todo meu respeito pelos direcionamentos e indicações de leituras para que fosse alcançada a produção da dissertação. E a certeza que és parte do meu crescimento profissional e acadêmico.

Ao meu co-orientador, professor doutor Carlos José Trindade da Rocha que foi incansável nos direcionamentos, leituras demonstrando paciência entre os erros e acertos em todo o processo de pesquisa. Meu muito obrigada e respeito pelo profissional que és.

Aos meus colegas de turma Deliane Gaia, Leliane Aguiar, Ângelo Negrão, Gabrielle falcão, Mara Lago e Maria de Lourdes por me acolherem e mostrarem que é possível continuar em meios as adversidades. Assim, agradeço aos amigos as constantes ajudas nos momentos conturbados.

Meu agradecimento a equipe da escola municipal Manoel Fernandes de Oliveira que colaborou profundamente para que a pesquisa fosse realizada em seu espaço.

E a todos os amigos e pessoas que diretamente e indiretamente colaboraram para que eu realizasse este momento único.

E agora, uma vez conhecido o caminho, só há uma coisa a fazer: seguir em frente! E por menor que seja o passo, é sempre uma conquista.

Minha eterna gratidão a todos!

MARTINS, Leide Daiane dos Anjos. **Formação da identidade cultural de crianças do ensino fundamental à luz das diretrizes curriculares de Ananindeua**. 2024.104f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia. Universidade Federal do Pará, Campus Castanhal. Pará, 2024.

RESUMO

A pesquisa busca compreender a formação da identidade cultural de crianças do ensino fundamental à luz das diretrizes curriculares municipais de Ananindeua. Utilizou-se uma abordagem qualitativa envolvendo documentos e representações descritivas de crianças do 4º e 5º anos matutino e vespertino de uma escola do ensino fundamental do município. Os resultados apontam que o documento curricular do município criou macroáreas e entre elas a de Multiculturalismo passando a ser chamada de Identidade Cultural envolvendo cidadania e civismo. Na prática é necessário repensar as abordagens educacionais, considerando o papel fundamental que desempenham na formação identitária e cultural das crianças, a fim de mais bem promover a valorização da diversidade como parte integrante desse processo identitário cultural de crianças no âmbito escolar, pois reflete sobre diversos conceitos da educação amazônica e sobre o cotidiano do mundo globalizado. A pluralidade cultural amazônica presente no cotidiano escolar deve ratificar a diversidade cultural como traço fundamental na construção das identidades de crianças, definida e negociada no campo dos conflitos e das infinitas possibilidades de singularização, no âmbito escolar municipal de Ananindeua.

Palavras-chave: Identidade cultural. Crianças. Escola. Currículo. Antropização.

MARTINS, Leide Daiane dos Anjos. **Formation of the cultural identity of elementary school children in light of Ananindeua curricular guidelines.** 2024.104

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)

M379f MARTINS, Leide Daiane dos Anjos.
Formação da identidade cultural de crianças do ensino
fundamental à luz das diretrizes curriculares de Ananindeua /
Leide Daiane dos Anjos MARTINS. — 2024.
104 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. João Batista Santiago Ramos
Coorientador(a): Prof. Dr. Carlos José Trindade da
Rocha
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Campus Universitário de Castanhal, Programa de Pós-
Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia, Castanhal,
2024.

1. Identidade cultural. 2. Crianças. 3. Escola. 4.
Currículo. 5. Antropização. I. Título.

CDD 375

f. Thesis (Master's degree). Postgraduate Program in Anthropic Studies in the Amazon. Federal University of Pará, Castanhal Campus. Pará, 2024.

ABSTRACT

The research seeks to understand the formation of the cultural identity of elementary school children in light of the municipal curriculum guidelines of Ananindeua. A qualitative approach was used, involving documents and descriptive representations of children in the 4th and 5th years of morning and afternoon classes at an elementary school in the municipality. The results indicate that the municipality's curriculum document created macro areas, including Multiculturalism, now called Cultural Identity involving citizenship and civics. In practice, it is necessary to rethink educational approaches, considering the fundamental role they play in the identity and cultural formation of children, in order to better promote the appreciation of diversity as an integral part of this cultural identity process of children in the school environment, as it reflects on various concepts of Amazonian education and daily life in the globalized world. The Amazonian cultural plurality, present in everyday school life, must ratify cultural diversity as a fundamental trait in the construction of children's identities, defined and negotiated in the field of

conflicts and the infinite possibilities of singularization in the municipal school environment of Ananindeua.

Keywords: Cultural identity. Children. School. Curriculum. Anthropization

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Lista de figuras

Figura 1 - EMEIF Manoel Fernandes de Oliveira	28
Figura 2 - Livro Amazônia Patrimônio nosso de cada dia	29
Figura 3 - Fases da análise do conteúdo.....	29
Figura 4 - Processo de elaboração de identidade cultural	33
Figura 5 – Concepções básicas de cultura	37
Figura 6 - Aspectos constituintes das formas simbólicas.....	42
Figura 7 - Níveis de desenvolvimento da criança.....	49
Figura 8 - Estrutura da BNCC para ensino fundamental.....	55
Figura 9 - Direitos de aprendizagem/Campos de experiências	57
Figura 10 - Competências na dimensão identidade cultural de crianças	61
Figura 11 - Áreas de conhecimento ensino fundamental – anos iniciais (1º ao 5º ano) ...	65
Figura 12 - Macroárea identidade cultural e cidadania	68
Figura 13 - Grupos que as crianças frequentam	72
Figura 14 - Preferências musicais das crianças do 4º e 5ºanos	73
Figura 15 - Utilização da TV pelas crianças de 4º e 5º anos	75
Figura 16 - Concepção das crianças sobre identidade cultural	76
Figura 17- Sobre costume, comportamentos e hábitos na vida.....	77
Figura 18 - Importância de todas as disciplinas (alunos do 4ºano)	80
Figura 19 - Importância de todas as disciplinas (alunos do 5º ano)	81
Figura 20 – Expectativas de Melhorias dos costumes, comportamentos e hábitos	82
Figura 21 – 3º momento de coleta de dados	84
Figura 22 – Expressão identitária cultural de criança do 4ºano (a)	85
Figura 23 - Expressão identitária cultural de criança do 4ºano (b)	86

Figura 24 - Expressão identitária cultural de criança do 4ºano (c).....	87
Figura 25 - Expressão identitária cultural de criança do 4ºano (d)	88
Figura 26 - Expressão identitária cultural de criança do 5ºano (e)	89
Figura 27 - Expressão identitária cultural de criança do 5ºano (f)	90
Figura 28 - Expressão identitária cultural de criança do 5ºano (g)	91
Figura 29 - Expressão identitária cultural de criança do 5ºano (h)	92
Figura 30 - Expressão identitária cultural de criança do 5ºano (i).....	93

Lista de tabelas

Tabela 1 – Autodeclaração identitária de cor das crianças pesquisadas ($\mu = 87$)	71
--	----

Lista de quadros

Quadro 1 - Categorias e subcategorias de análise de pesquisa	30
Quadro 2 - Estratégias para desenvolver identidade	54
Quadro 3 -Direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança	58
Quadro 4 - Desenvolvimento das crianças	67
Quadro 5 - Componentes curriculares e identidade cultural	69
Quadro 6 - Componente curricular que aborda costume, comportamento e hábitos	78

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 ENCANTAMENTOS INTRODUTÓRIOS	15
2 PERCURSO METODOLÓGICO	27
3 IDENTIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO HUMANIZADORA	31
3.1 Identidade cultural	31
3.1.1 Identidade.....	32
3.1.2 Cultura	36
3.2 Educação humanizadora ou utopia?	43
3.3 Desenvolvimento histórico-cultural da criança	47
3.4 Preservação e fortalecimento da identidade cultural da criança.....	50
4 ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DO ENSINO FUNDAMENTAL	55
4.1 Ensino fundamental.....	55
4.2 Direitos de aprendizagem e Campos de experiências.....	56
4.3 Competências e habilidades das crianças.....	60
5 IDENTIDADE CULTURAL NO ÂMBITO ESCOLAR EM ANANINDEUA	64
5.1 Documento curricular do município de Ananindeua	64
5.1.1 Organização do currículo do ensino fundamental	64
5.1.2 Desenvolvimento da criança em macroárea de identidade cultural	66
5.1.3 Competências curriculares para identidade cultural.....	68
5.2 Formação identitária cultural em grupos sociais de crianças	70
5.2.1 Identificação e grupos sociais das crianças de 4º e 5º anos	70
5.2.2 Entendimentos das crianças sobre identidade cultural	76

5.2.3 Identidade cultural nas disciplinas escolares do 4º e 5º anos.....	78
5.3 Representação de identidade cultural no ensino fundamental	83
5.3.1 Expressão de crianças sobre cultura.....	83
5.3.2 Expressão identitária cultural de crianças do 4º ano.....	85
5.3.3 Expressão identitária cultural de crianças do 5º ano.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICES	102

INTRODUÇÃO

A formação da identidade cultural das crianças no âmbito escolar é um processo complexo e fundamental para o desenvolvimento humano. Ela envolve a interação com diversos elementos culturais que moldam a visão de mundo e a identidade de cada indivíduo.

Nesse contexto, os “encantos de ações antrópicas” referem-se às experiências educacionais que muitas vezes negligenciam ou subestimam a importância da diversidade cultural e das influências ambientais na construção da identidade das crianças.

O termo “encantos” sugere a ideia de que, em algumas situações, as ações educacionais precisam da beleza necessária para promover uma melhor compreensão e valorização das diferentes culturas que compõem nossa sociedade. Isso pode ocorrer devido à ausência de formações, de políticas públicas e a construção histórica da sociedade desigual brasileira.

As “ações antrópicas” referem-se às ações humanas que têm um impacto direto no ambiente e nas comunidades, como as escolas. Essas ações podem ser positivas, como a promoção da diversidade cultural e o respeito às tradições locais, ou negativas, como a imposição de valores dominantes que suprimem as identidades culturais das crianças.

Ter acesso com igualdades com os Outros, aos códigos, normas e conhecimentos produzidos na sociedade em que vive. A escola que trabalha para todos e com todos, respeitando as diferenças sociais, exerce o papel pedagógico e humano com novas alternativas para tolerar e respeitar a todos. As práticas educacionais podem ser transformadoras para encantar as crianças com a riqueza da diversidade cultural, promovendo o respeito mútuo, a valorização das diferentes perspectivas e a construção de identidades sólidas e inclusivas.

É crucial que as escolas se tornem espaços onde as crianças possam se reconhecer e serem reconhecidas, onde possam explorar suas próprias raízes culturais e aprender sobre as culturas de seus colegas, formando assim uma identidade cultural enriquecida e mais aberta à diversidade.

Nesse contexto, a pesquisa se justifica pela importância de repensar as abordagens educacionais no contexto escolar, considerando o papel fundamental que desempenham na formação da identidade cultural das crianças, ressaltando a

necessidade de promover a valorização da diversidade como parte integrante desse processo na pós-modernidade, uma vez que, reflete sobre diversos conceitos da educação e sobre o cotidiano do mundo globalizado da sociedade capitalista de viés neoliberal.

Assim, propomos a seguinte questão de pesquisa: Como pode ocorrer a formação da identidade cultural de crianças do ensino fundamental à luz das diretrizes curriculares de Ananindeua?

Para responder a esta questão, propomos como objetivo geral: desta investigação:

- Compreender as Diretrizes Curriculares do município de Ananindeua e suas implicações na formação da identidade cultural de crianças no âmbito escolar do 4º e 5º ano do ensino fundamental.

Objetivos específicos:

- Descrever abordagens sobre identidade cultural na diretriz curricular do município de Ananindeua;
- Destacar o que as crianças do 4º e 5º anos concebem como identidade cultural no âmbito escolar.
- Verificar a representação de expressão identitária cultural das crianças do 4º e 5º anos por meio da escrita e desenho.

Espera-se, a partir dessa questão, contribuir para o debate tanto em relação à identidade e cultura como no fornecimento de subsídios aos processos de direito à aprendizagem e campos de experiências de crianças no município de Ananindeua.

A seguir faço uma apresentação breve da organização desta investigação: A pesquisa inicia-se com a seção intitulada os Encantamentos Introdutórios, em que destaco minhas experiências em movimentos de encanto e desencanto do que possivelmente me levaram a pesquisar a temática em questão. Bem como a justificativa, os objetivos e questão de pesquisa, e, ainda a organização estrutural do trabalho.

Na seção 2, Percurso Metodológico, apresentamos a metodologia de investigação descrevendo os procedimentos e processamentos de dados coletado, instrumentos de coleta de dados, participantes, local e técnica de análise.

Na seção 3, Identidade cultural e educação humanizadora, buscamos refletir sobre os aspectos humanizadores e utópicos tecendo considerações

sobre identidade e cultura, desenvolvimento histórico-cultural, preservação e fortalecimento da identidade cultural da criança.

Na seção 4, sobre organização e estrutura do ensino fundamental enfatizamos o ensino fundamental, bem como os direitos de aprendizagem e campos de experiências, e ainda, as competências e habilidades das crianças.

Na seção 5, sobre identidade cultural em âmbito escolar em Ananindeua, descrevemos os resultados da pesquisa, buscamos destacar o Documento Curricular do Município de Ananindeua (DCMA) no que tange a identidade cultural e na expressão do desenho infantil, devidamente organizados em categorias e subcategorias de análises.

Por fim, a seção de considerações finais e as referências.

1 ENCANTAMENTOS INTRODUTÓRIOS

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria (Paulo Freire, 1996).

Considerando que vivo uma história de encantos e, que venho construindo nela, uma abertura para o campo do aprendizado com as relações que estabeleço em meu desenvolvimento formativo, buscando garantir que o sucesso e a felicidade sejam uma modalidade minha, e não externa a mim.

Vale lembrar que o fato de sermos amazônidas pode nos permitir as possibilidades formativas do homem, pois elencam a essência da cultura, já que demarca um povo, uma história, costumes, culinárias, dialetos e que são princípios que caracterizam determinada época, comunidades, sociedades, na qual geração em geração sofreram acerca da relação humano-meio e humano-humano.

Assim, início minha realidade de aproximação com termos científicos referentes à cultura, arte, literatura, que na infância não se nomeava, de outra forma era pautada nos conhecimentos populares; que são revistos na academia, que nos enriquecem na perspectiva de ampliar nossa profissionalidade.

Pois bem, até os 17 (dezessete) anos - como filha única - sempre fui incentivada à leitura pela minha mãe, que não teve a oportunidade de prosseguir com os estudos, muito menos entrar numa faculdade. Por fazer parte de uma família com 6 irmãos os incentivos familiares e financeiros não permitiram, principalmente por ter sido obrigada a tornar-se “adulta” aos 14 (quatorze) anos de idade com uma gestação e um casamento; fruto do momento histórico de pensar o papel da mulher.

Ainda jovem tentou voltar à escola, mas trabalhar, estudar, cuidar de uma criança e manter uma casa se tornou inviável, e por isso priorizou a garantia do cuidado da casa e de nossa família (eu e ela) e assim me guiou, com sua sabedoria para o caminho ao qual ela não conseguiu seguir - os estudos. Desde muito pequena os livros de literatura fizeram parte das minhas rotinas de brincadeiras - livros de literatura clássica conhecidas pela minha mãe. E o que ela fazia para saber se eu havia lido? Sim, ela utilizava de “estudo dirigido” sem saber, quando

brincava comigo sobre eu contar oralmente as histórias dos livros que ela me presenteava e discutíamos sobre as historinhas e isso me marcou profundamente. E, assim, fui constituindo uma identidade cultural de leitora infantil.

Sempre fui muito dedicada e procurava manter um ritmo de estudos. Falas da minha mãe como: “precisa estudar”; “precisa garantir teu futuro”; “precisa crescer para não depender de ninguém”; “precisa primeiro estudar, depois você vai poder fazer o que quiser” esse discurso de sempre “precisar fazer algo” sempre me tocava como uma busca por libertação, como o único caminho que eu tinha para seguir e – mais uma vez precisava agarrar com todas as forças. Não havia nenhuma outra forma.

Sigo com meus encantos, passando pelas etapas do sistema de educação brasileira e chegando ao nível de ensino do fundamental II (6º ao 9º ano), me tornei automatizada quantos aos estudos, decorar conteúdo, fazer provas e ser aprovada ao final de cada ano. E isso se estendeu até ao ensino médio, na qual tenho poucas lembranças marcantes, fazendo com que houvesse o esquecimento do que significava uma leitura por prazer.

Durante o cursinho pré-vestibular tive uma professora de literatura que me fez voltar a enxergar os clássicos literários com os mesmos olhos de encanto novamente, como minha mãe havia me tocado. Ela me tocou e trouxe de volta àquela identidade cultural do gosto pela leitura sem pretensões. Eu enxergava nela a beleza das histórias, contextos históricos e poetas. Era prazeroso ouvi-la, era agradável sua aula. Sem peso, sem exageros decorativos, sem carga de responsabilidade o aprendizado vinha junto com o gostar de aprender, - educação emancipadora freiriana - por conseguinte voltei a dar um valor precioso para a literatura, arte, cultura.

E assim, em 2009 cheguei na UEPA - Universidade Estadual do Pará no Curso de Letras – Língua Portuguesa Campus XVII, em Vigia de Nazaré e na UFPA no Curso de pedagogia Campus I de Castanhal. Sentia que os cursos se complementavam. Cursei as duas graduações ao mesmo tempo: uma na modalidade blocada¹ e a outra no sistema intervalar.

Nessa época aos 19 (dezenove) anos trabalhava – concursada - como porteira escolar, na qual fiquei pelo tempo exato de duração da graduação,

¹ A modalidade blocada nos cursos da UFPA/CCAST, significa que para cada turma, as disciplinas ocorrem preferencialmente em períodos, de 20 a 25 dias, uma após a outra (UFPA/CCAST, 2020).

primeiro emprego, estudando no ensino superior e foi esse trabalho que me sustentou e dignificou, principalmente, na época das aulas no sistema intervalar, já que precisava me deslocar da minha cidade e minha mãe não poderia arcar com todos os custos.

Então, por pelo menos 5 (cinco) anos tive a vida plenamente para os estudos e trabalho, sem férias, sem tempo. Era um objetivo “iluminado” buscar a minha libertação por meio do estudo sempre ao lembrar minha mãe ecoando na minha cabeça: “precisa estudar”. Eu sentia que era um sonho de nós duas cursar uma graduação. E eu fazia por nós. Existia uma certeza dentro de mim que após a faculdade as possibilidades de melhoria de vida iam mudar - eu não estava errada.

Durante as graduações minha rotina na cidade onde morava, Vigia de Nazaré, era trabalhar pela manhã na escola como porteira escolar, pelo turno da tarde ir para a UEPA e a noite eu realizava as leituras para não acumular. Isso acontecia durante os meses letivos do calendário acadêmico do sistema regular. E nos meses de férias (janeiro/fevereiro – julho/agosto) eu viajava para Castanhal para cursar Pedagogia, na UFPA em tempo integral, já que o curso era intervalar². E para que fosse possível viver o curso eu dividia com amigas a moradia, despesas como alimentação, transporte e material, e assim ocorreu por todo o curso.

Em 2012 finalizei a graduação de Língua Portuguesa e em 2013 a graduação de Pedagogia. E ainda em 2013 parti para a Especialização em Docência do Ensino superior e em 2014 em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, ambas na cidade em que eu morava, pela Instituição de Ensino Superior Franciscano – IESF.

A graduação em Letras me possibilitou o contato por caminhos novos e diversos da literatura - que também é uma manifestação identitária - e que em meio aos encantamentos deparei-me com as diversas identidades culturais. Aqui me refiro aos campos explorados pela literatura nas aulas, as quais tive contato com diversas culturas, por exemplo, com a “origem cultural” de determinada época por meio de obras literárias, e conseqüentemente identidades culturais, as quais abriram minha visão para a importância deste campo de pesquisa na educação.

² O curso intervalar é destinado a estudantes matriculados em cursos de graduação, na modalidade intensiva (Intervalar), geralmente nos meses de recesso de turmas regulares.

Outros encantos em torno da literatura social e filosófica, no âmbito acadêmico, pude perceber momentos em que os sujeitos da realidade em questão sentiam-se pertencente a determinada cultura, bem mais que apenas pertencimento, sentir-se parte dela como uma identidade viva e em constante amadurecimento na medida em que se conhecia dentro da cultura em que formou seus valores, posicionamentos e hábitos. Quanto a identidade cultural nos processos formativos dos seres humanos, possui valores sociais que me movimentaram até este interesse de pesquisa.

Hoje, vejo em meu processo formativo estas interligações com a cultura, religião, sociedade e política, bem como, sua manifestação percebida em meu cotidiano enquanto profissional da educação, quando percebo que meu aluno consegue associar a cultura com as suas vivências seja uma experiência social, gastronômica ou mesmo de territorial.

Constantemente, e, antes mesmo de percebê-la, verifico como a cultura influencia na formação do saber da pessoa humana. Nesses primeiros passos de (des)encantos o contato com outras manifestações da arte, bem como algumas disciplinas na própria graduação de pedagogia somaram-se em espaços de encantos que se faz importante no direito de aprendizagem de crianças³.

A cultura e suas manifestações são capazes de contribuir para a formação educacional, em que é desenvolvida a percepção de mundo, imaginação, observação e raciocínio. Esse processo característico de contribuição acontece com as manifestações da arte, pois envolvem elementos fundamentais da essência humana e colabora para o crescimento cognitivo, social, crítico e humanizador do homem. E por isso a busca por um olhar de como a cultura – aquela que a identifica - pode ser relevante na vida educacional da criança.

Ressalto, que Brandão (2009), antropólogo e contribuidor sobre estudos culturais, na qual explora temas como a identidade cultural, a participação popular, a educação e a construção social da realidade, diz que:

De um modo ou de outro, existem espaços populares de criação original, de autonomia de expressão de si mesmos e de representação de seu mundo segundo a sua própria experiência. Sempre existiram estratégias

³ Os direitos de aprendizagem, destacados na BNCC, perpassam pelas dez competências gerais, na qual dialoga em âmbito pedagógico para assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, cujos são pautados pelos princípios éticos, políticos e estéticos para formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL,2018).

de originalidade e de uma genuína afirmação de identidades peculiares, mais reflexivas do que apenas reflexas (Brandão, 2009, p.74).

Entendo, que buscar compreender e interpretar os diversos aspectos da cultura brasileira exige análise que envolve uma perspectiva crítica e reflexiva sobre as dinâmicas sociais. O trabalho com gente, característico na educação, é marcado por uma variedade de abordagens possíveis, por multiplicidades de campos.

Então pela ocasião do encanto de conclusões dos cursos de formação inicial, minha temática no curso de pedagogia envolveu “A arte e a indústria cultural na teoria frankfurtiana” e no curso de letras “Oralidade: um componente para o ensino e a formação social do sujeito”. Hoje, confesso com encantamento, que nesses encantamentos, já havia uma preocupação com a cultura e formação mais humanizada.

Nessas experiências formativas de pesquisas os trabalhos concluíram que é importante levar em consideração a realidade em que o sujeito vive, e isso já se vale da teoria de vários autores em que apontam que a cultura enquanto sociedade e educação, não pode ser utilizada de forma homogênea por todos os seus integrantes, pois os aspectos de determinada cultura também sofre pelas antropizações por influência de região, época, classe social, comunidade de fala entre outros fatores que se destacam para que essas variações aconteçam, tal questão nos leva a observar que tão importante quanto trabalhar a cultura em sala de aula é a concepção que norteia o trabalho.

Nesse sentido, a concepção de educação adotada pelo professor poderá fazer toda a diferença, visto que aluno não deverá sentir-se inferior ou superior por sua referência cultural, porém é necessário que o mesmo, a partir do seu desenvolvimento em sala de aula, domine adequadamente para cada contexto de uso.

Compreendo que nos dois trabalhos de conclusão de curso ambos abordaram os aspectos formativos da pessoa humana pela arte, cultura, oralidade enquanto propiciadoras de práticas sociais em que direcionam para a autonomia crítica e social do ser humano, observando-se que há necessidade de incentivar o ensino, ainda preso às raízes do tradicional, para aproximar os gêneros culturais enquanto processo contínuo e uma prática necessária, não somente enquanto característica de um povo, mas por questões referentes à formação deste

inacabamento humano socialmente estabelecido pelo fator de seu caráter crítico.

Ressalto, que para pensarmos na formação humanizada de uma criança é incondicional a presença das características culturais que ela assume como parte essencial de sua identidade, ou seja, uma forma de evidenciar a estruturação que compõe seu valor discursivo e interativo enquanto sujeito que pensa e se percebe ativamente participativo na sua realidade e que compreende formas sociais diversas. A sala de aula deve ser mobilizada como parte integrante de formação humana, enquanto catalisadora de transformações diárias, já que esse espaço é dinâmico, onde as experiências são únicas, os objetos de análise não são os mesmos e os resultados desta experiência compõem diversas ramificações contextuais de identidades culturais.

Os aspectos formativos/identidade – que são pontos centrais nas duas pesquisas – vieram da identificação de determinada realidade, que à época entendia como um componente capaz de favorecer a formação social, cultural e - por que não dizer - também linguístico, pois compreendo que contribui no amadurecimento e na composição de um conjunto de formas discursivas, interacionistas, cognitivas, culturais e políticas que são benefícios para o mundo social.

Destaco ainda, que durante a graduação ministrei aulas de língua portuguesa voluntariamente no cursinho pré-vestibular popular da UEPA, em cursinhos particulares da cidade, realizava análises textuais particulares, bem como participei do conselho escolar na escola que trabalhava.

Após finalizar as graduações iniciei de fato minha vida no ramo educacional ainda em Vigia de Nazaré. Dos anos de 2013 e 2014 atuei como coordenadora pedagógica no Ensino Fundamental I, já 2015 e 2016 como Coordenadora Pedagógica na Educação Infantil, onde fui fortalecendo aspectos identitário, a partir do momento quem aprendi a olhar o ensino e educação de forma mais bem humanizada.

Obtive aprendizagens encantadoras como coordenadora pedagógica, pois me permitiu ver as realidades dentro das escolas, vários momentos vividos me acrescentaram profissionalmente. Vivências em conferência municipal de educação, ao qual participei de uma equipe de coordenadores para elaboração de metas do Plano Decenal para a Educação Municipal, por 2 (dois) anos atuei no Planejamento Educacional anual como formadora de professores para o ensino

fundamental, bem como, formadora para o ensino infantil no município em que residia.

Durante a trajetória como coordenadora pedagógica participei do programa de formação continuada para professores da educação infantil do Estado do Pará – MEC/UFPA, foi um curso de aperfeiçoamento/extensão sobre currículo, planejamento e organização do trabalho pedagógico na educação infantil que durou quase um ano e que foi de extrema importância para ampliar meus horizontes sobre criança, infância e educação infantil. Pude trabalhar formações aos professores de sala de aula, contribuir nos planejamentos e atividades de classe. Encantos que marcaram muito para mim, pois tive retornos positivos nesses trabalhos.

No ano de 2016 fui chamada no concurso público para trabalhar em sala de aula na cidade Nova Timboteua. Foi minha primeira turma como professora regente - Turma de 5º ano. Todas as experiências anteriores me deram mais segurança para um novo desafio, o de regente de classe, foi então, que inevitavelmente incluí a literatura escolar aos meus alunos.

Tenho lembranças do dia em que trabalhei as histórias do livro de uma autora regional que abordava o cotidiano de crianças ribeirinhas e as imagens do livro eram da técnica chamada xilogravura. E com apenas um livro foi trabalhado, além da leitura e escrita que é intrínseco ao livro, a nossa realidade em que pude perceber um interesse e afinidades com algo que eles haviam vivenciado.

Com isso, houve uma reafirmação/reconhecimento de sua identidade cultural, de identidade como amazônidas, comparativos que na visão das crianças estavam distantes de suas realidades, pois havia o entendimento de que as crianças amazônidas eram somente àquelas que moravam próximo do rio.

Atualmente, sou concursada no município de Ananindeua trabalhando com crianças no fundamental I, especificamente com turmas de 4º e 5º ano. Vale ressaltar que as crianças da cidade metropolitana possuem realidades muito diferentes daquelas que moravam na cidade pequena de Nova Timboteua.

Portanto, como diz Imbérnon (2009, p. 18) é preciso analisar o que funciona, o que devemos abandonar, o que temos de desaprender, o que é preciso construir de novo ou reconstruir sobre o velho. Concordo com o autor, que se nos dedicarmos à cultura, esse incremento e mudança obrigam-nos a rever nossa perspectiva sobre o que se deve ensinar e aprender.

Em busca de mudanças, a Pós-graduação *Stricto Sensu* passou a ser um

sonho que se tornou realidade, um encanto em minha própria profissionalidade e construção de identidade cultural que foi se consolidando através do Programa em Estudos Antrópicos na Amazônia - PPGEEA.

O PPGEEA - do ponto de vista particular constitui-se como premissa a forma como me relaciono com o fator “ser amazônida” na sua amplitude (e não na sua plenitude), pois somos parte intrínseca da Amazônia, e poucas vezes absorvemos plenamente o que ela nos entrega na sua essência.

Sabia que os encantos e dificuldades coexistiam durante esse curso, mas confiante, me lancei no aprofundamento dessa cultura acadêmica antropizada. Morando em outro município, tive que me adequar ao novo estilo de vida, passando momentos difíceis, de privações e provações pessoais e profissionais. Contudo, a família, os amigos e novos colegas de turma me acolheram, fortaleceram e sustentaram-me fazendo com que chegasse até aqui para me encantar.

Cheguei ao programa com uma proposta diferente daquela que aqui defendo, entretanto, sabia desde o princípio que meu objeto de pesquisa teria que envolver a proposta do curso e minha linha de pesquisa, sem perder de vista minha formação, haja vista entendo que sou fruto dela.

No programa minha proposta inicial tematizava “a arte e a indústria cultural na histórica cidade paraense Vigia de Nazaré: os encantos da arte refletida na formação do sujeito vigiense”. Esta intenção de investigação tinha importância para mim, uma vez que, minhas origens são vigienses, as lembranças que trago na minha história estão enraizadas nesse espaço.

O desafio e vontade de contribuir sobre questões culturais na minha cidade ainda mexe com minhas emoções, revisitando minhas lembranças, as pessoas com quem convivi e marcaram minha infância, das quais algumas hoje não estão mais entre nós.

As provocações sugeridas pelos professores formadores do programa durante as primeiras aulas, principalmente Metodologia científica/elaboração de projetos, foram decisivas, pois senti que precisava delimitar e lapidar o rumo do objeto e de nossas intenções sem perder a essência da ideia original, como aprendi na disciplina em destaque. Escolhas e decisões foram feitas e tomadas, mesmo em meio ao contexto de pandemia do COVID-19.

Nesse processo, situações e contingências da vida, calaram-me ante a mim mesma, num espaço estranho nunca antes vivido. Mergulhei na minha história, em

bloqueios profundos e até depressivos que venho superando a cada dia. Já fortalecida na minha fé e recuperação da autoestima, continuo a fazer a limpeza de desencantos em minha alma, eliminando os pedaços que nada dizem, juntando os restos que permaneceram para dar conta dessa missão encantadora que iniciei.

Em meio a estas situações, outros enfrentamentos paralelos de superação, para ter a certeza em continuar no caminho de investigação que devemos escolher, como uma situação inusitada em que me foi solicitada comparecer na Secretaria Municipal de Educação, ponderando que minha temática de pesquisa não contribuiria com a educação do município, excluindo todas as veredas arduamente já delineadas.

No primeiro momento, um desencanto impactante que me colou no canto para desencantar. Minha percepção foi de uma aculturação na perspectiva essencialista como se o resultado da pesquisa destruísse a cultura original de determinado grupo, uma certa violência simbólica, pois o contato entre culturas é potencializado, promovendo modificações no modo de agir e pensar dos grupos sociais.

Sem dúvida, essa justaposição situacional pode também ser um discurso retórico. Como pesquisadora iniciante, expressar dúvidas, explanar ideias diferentes ou mesmo contraditórias representam diversas simbologias culturais. A dúvida então, repousou na diversidade de ideias sobre minha própria temática e não na ideia de pesquisa.

Isso me fez parafrasear Ultramarini (2016, p. 50) em seu livro “Como não fazer uma tese” em que descreve o escritor Samuel Beckett, em *O Inominável* (1989), exemplificando:

Agora onde? Agora que? Agora quando? Nada de perguntas, hipóteses. Siga, siga adiante, naquele dia que eu simplesmente fiquei em casa, em casa onde, em vez de sair, à moda antiga, sair para passar o dia e a noiteo mais longe possível, não era longe (Beckett, 1989, p. 72).

Concordo, que devemos evitar as aporias, ou seja, a confusão de ideias que em determinados momentos caracteriza a elaboração de uma pesquisa, é evitar as aposiopeses⁴. Estas deixam clara a dúvida sobre a ideia a abraçar e o caminho a escolher. Portanto, uma situação compreensível do ponto de vista, que

⁴ Uso da interrupção intencional do texto, com uso de reticências

sou funcionária do município, com licença aprimoramento e bolsa de estudo municipal.

Cortar sem dor as produções de longas horas é a atitude certa quando, minimamente, se desconfia que há algum excesso, tais cortes são sugeridos, com uso de observações pequenas, curtas, que demonstrem conhecimento das contextualizações realizadas o fenômeno que interessa (Ultramari, 2016).

No atropelamento desses encantos, embora tenha causado um hiato de pensamento, o esforço foi redobrado, para mim orientanda e orientador/coorientador. Como orientanda é sempre o mesmo conselho: escreva, escreva, escreva! Clarice Lispector (2002) já dizia: “não é fácil escrever, é duro como quebrar rochas”. Porém, Pablo Neruda, ironicamente, teria dito que escrever é uma tarefa fácil, bastando iniciar com maiúscula e terminando com um ponto: no meio coloca-se as ideias.

Seguindo o pensamento de Neruda, associado a uma coorientação criativa, redirecionamos as lentes da pesquisa, buscando o equilíbrio de redirecionamentos das ideias, confesso que este momento foi o mais desafiador, pois na ordem para a elaboração de uma pesquisa, normalmente tem-se uma sequência lógica que deve ser perseguida, quer para o bem de quem escreve, quer para o bem de quem orienta, quer para o deleite de quem lê.

Os encantos simbólicos vividos durante esta pesquisa, agora num canto encantado, assumem uma necessidade de ação humana, ou seja, antropizada que se constituíram em minha própria história, relacionadas a algumas ideias, tais como poder, resistência, resiliência e política que sempre farão parte em nossos constructos de seres humanos.

Enquanto produto humano, a cultura precisa ser ensinada e transmitida para novas gerações, independente de locais, principalmente, em instituições escolares. A identidade, por sua vez, orientada pelos sistemas carece mais de significações. Com isso, a identidade cultural nesta pesquisa busca transmitir uma visão de ações humanizadas.

Assim, durante os desdobramentos do mestrado, considero ser de grande importância realizar o mestrado acadêmico na área de Estudos Antrópicos na Amazônia. Estudar realidades e modelos culturais e científicos relativos à compreensão da antropização com a linha Linguagens, tecnologias e Saberes culturais gerados por ações humanas com abordagem interdisciplinar permitindo

aprendizagens e desafios em meu contínuo de formação.

Reconheço lacunas em minha formação acadêmica no PPGEAA e acredito que o maior desafio foi o de relacionar minha formação em letras e pedagogia com a proposta do programa. É imperioso destacar que no programa me vi incentivada às diferentes formas de antropismo, mapeando e compreendendo imbricações epistemológicas com meu objeto de pesquisa.

As disciplinas obrigatórias e opcionais cursadas, as participações em eventos, publicações de artigos, entre outras atividades acadêmicas, sem dúvidas me oportunizaram concretizar processos relacionados ao ensino, pesquisa e extensão de forma interdisciplinar e antropizada.

Na disciplina obrigatória Estudos Interculturais foi possível amadurecer os conhecimentos sobre o que é interculturalidade, hibridização e multifuncional, na qual respectivamente abordam sobre contato e diálogos culturais e campos de conflitos que enfrentam a questão da relação entre processos identitários socioculturais diferentes; no hibridismo há a mistura de duas ou mais culturas, gerando “novos” elementos; enquanto que no multiculturalismo existe um pluralismo cultural. E em todos esses pontos haviam a discussão em comum sobre a cultura e civilização, colonização e pós-colonialismo, saber tradicional, oralidade, saber científico.

Na disciplina Metodologia da Pesquisa I – Projeto Científico pude aprender sobre a construção da estrutura de um projeto científico. Que tipos de pesquisas cabem ao mundo científico, as etapas e critérios e diferenças entre método e metodologia. O que mais chamou minha atenção nessa disciplina foi a escrita consciente do título, em que lembro nitidamente de ser dito “a construção de um título é uma arte”, mostrando ser intencional, visionário, intrigante, chamativo, persuasivo.

Em Metodologia da Pesquisa II – Redação Científica nos foi atribuído a função de identificar dentro dos trabalhos de conhecimentos científicos as exigências da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT, bem como compreender as partes de um trabalho científico.

A disciplina opcional Tópico Temático: Relações Socioambientais, Saberes Práticos na Amazônia enveredou pela abordagem da cultura popular, a arte como um sistema cultural, os estudos e conhecimentos contemporâneos da cultura, diversidades de saberes sociais na Amazônia, bem como as influências dos

saberes científicos sobre o campo tradicional.

Com base nessas disciplinas e nas interações de relações humanas no mestrado busquei produzir trabalhos científicos e participações em eventos. Os movimentos de formação em minha história durante o curso de mestrado foram aproveitados principalmente durante as disciplinas cursadas e dentro de minhas limitações e situações vividas em algumas produções e participações em eventos.

Como o desfecho deste relato, posso concluir que as belezuras em nossas vidas não ocorrem ao acaso. Independente de utopias, todos estamos sujeitos às influências de uma força superior. Ao encerrar mais essa etapa profissional e acadêmica, expresso minha gratidão, resumindo essa jornada em uma palavra: AGRADECIMENTO. Agradeço por todas as diversidades e aprendizados ao longo dos anos, pelas transformações em minha vida e perspectivas. Esta experiência é verdadeiramente transformadora.

Cada momento descrito nestas linhas tem um valor inestimável em minha trajetória, trazendo ensinamentos que de outra forma seriam inalcançáveis. Espero corresponder ao conhecimento compartilhado, desempenhando o papel de professora da melhor maneira possível. Inspirada pelos grandes mestres que me acompanharam, levo cada um de vocês eternamente em minhas lembranças.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Para estudar as questões de identidade cultural de crianças no âmbito escolar, utilizamos a abordagem qualitativa (Flick, 2009) de investigação, pois se adequa no método filosófico na teoria histórico-cultural que é voltada para o desenvolvimento humano.

Essa estratégia metodológica de investigação compreende um conjunto de habilidades, suposições e práticas que devem ser empregadas pelo pesquisador e que refletem o movimento que vai das concepções teóricas ao mundo empírico e vice-versa. Com isso, em outras palavras, buscamos colocar as concepções de pesquisa em movimento.

Do ponto de vista dos objetivos e procedimentos técnicos a pesquisa é descritiva e exploratória (Gil, 2017). Com esta técnica de investigação procuramos descrever as características da população e do fenômeno investigado. Uma de suas peculiaridades está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como a observação, questionário e entrevistas.

Portanto, procedeu-se um levantamento de documentos e estudos que agregam dados a respeito da identidade, cultura voltadas para crianças no âmbito escolar na região metropolitana de Belém, especificamente em Ananindeua, a fim de identificar encantos de ações antrópicas de identidade cultural no município.

Considerando as coorientações recebidas para uma pesquisa mais humanizada, considerando a interdisciplinaridade, etno-saberes e tecnologias sociais relacionados à linha da pesquisa, assumimos suas contraposições de integração, que por sua vez, quer de forma direta, quer por seu potencial em captar aspectos antrópicos.

Para a definição deste objeto de estudo os levantamentos bibliográficos e documentais foram fundamentais para uma base de sustentação teórica convergente para a temática investigada, uma vez que, é uma temática pouco explorada na área de estudos antrópicos na Amazônia.

Por esta pesquisa ter iniciado em meio ao contexto pandêmico, houve uma adequação de procedimentos para seleção, sendo a amostra constituída por conveniência. Os critérios de inclusão dos participantes foram: 1) existência de ações voltadas para identidade cultural da criança em âmbito escolar; 2) acesso

aos documentos e projetos da escola; e 3) aceitação dos alunos e seus responsáveis de ensino e familiares.

Inicialmente foi pensado em 3(três) escolas, sendo 3(três) professores abrangendo 6 turmas. Seguindo os critérios de inclusão o campo de investigação foi limitado em 1(uma) escola (Figura 1) e 2 (duas) professoras, abrangendo 4(quatro) turmas, sendo uma turma de 4º ano e outra do 5º ano, ambas com turnos manhã e tarde, totalizando 87 alunos.

Figura 1 - EMEIF Manoel Fernandes de Oliveira



Fonte: a autora (2024).

As crianças participantes são da periferia da cidade de Ananindeua com idades entre 9 -11 anos. As turmas 4º e 5º ano foram escolhidas, para além dos critérios supracitados, por serem turmas de final do 2º ciclo de aprendizagem do ensino fundamental. Os participantes assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE (APÊNDICE A) conforme ética de pesquisa.

Houve visitas e conversas informais, bem como aplicação de atividades lúdicas com as crianças em sala de aula. Esta atividade foi organizada em 03 (três) momentos. No 1º Momento, através de roda de conversa com a turma sobre o termo cultura foi utilizado o livro “Amazônia Patrimônio nosso de cada dia” (Figura 2) da escritora Bella Pinto de Sousa⁵, observando-se os conhecimentos prévios das crianças.

⁵ Paraense nascida em Óbidos, no Baixo Amazonas. Profissionalmente ligada à educação e à cultura exercendo atualmente a função de Técnica Cultural na Fundação Cultural do Pará Tancredo Neves. Suas obras possuem linguagem fácil, didática, remetendo-se à cultura amazônica.

Figura 2 - Livro Amazônia Patrimônio nosso de cada dia

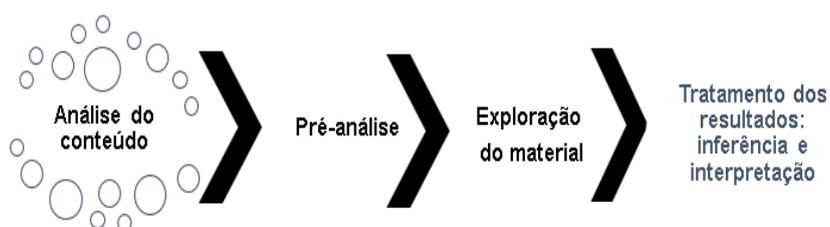


Fonte: Sousa (2010)

Em um 2º momento, apresentou-se vídeos e documentários que pudessem ampliar a visão das crianças sobre cultura amazônica, em que pudemos no 3º momento, aplicar um questionário (APÊNDICES B e C). Este questionário, devido ao contexto de organização de tempo de aula dos professores, orientamos os alunos levar para casa e responder no prazo de 1 (uma) semana. No 4º momento (culminância) as crianças deveriam em sala de aula expressar através do desenho, pintura e escrita aspectos de cultura identitária sobre linguagem, dança, comidas e danças amazônicas que mais se identificavam.

Terminada a coleta de dados iniciamos a tabulação e transcrições, com o propósito de analisar e discutir as constituições de dados relevantes para a pesquisa. Para isso, fizemos uso da análise de conteúdo (BARDIN, 2016; FLICK, 2009). Conforme os autores concebemos a análise do conteúdo como análise sistemática (identificação, classificação, organização, interpretação, consolidação e comunicação), considerando as três etapas que precisam ser seguidas pelos pesquisadores para essa análise (Figura 3).

Figura 3 - Fases da análise do conteúdo



Fonte: a autora com base em Bardin (2016).

Portanto, a partir da finalização da pré-análise e da exploração dos dados

empíricos através dos dados relevantes selecionadas através dos instrumentos, foi possível compor o *corpus* de análise de pesquisa, iniciando o tratamento dos dados constituídos. Nessa etapa, estabelecemos ilustrações como nuvem de palavras, figuras, quadros e tabelas, os quais condensaram e puseram em relevo as informações fornecidas pela análise.

Assim, as análises foram construídas na perspectiva da formação do sujeito criativo investigativo (Rocha, 2021), que nesta pesquisa foram representados em 3 (três) categorias e 11 (onze) subcategorias de análise (Quadro 1).

Quadro 1 - Categorias e subcategorias de análise de pesquisa

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS
<ul style="list-style-type: none"> • Identidade cultural em âmbito escolar em Ananindeua 	<ul style="list-style-type: none"> • Documento curricular do município de Ananindeua • Concepções e orientações da proposta pedagógica • Organização do currículo do ensino fundamental • Desenvolvimento da criança em macroárea de identidade cultural • Competências curriculares para identidade cultural
<ul style="list-style-type: none"> • Formação identitária cultural em grupos sociais de crianças 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação e grupos sociais das crianças de 4º e 5º anos. • Entendimentos das crianças sobre identidade cultural. • Identidade cultural nas disciplinas escolares do 4º e 5º anos
<ul style="list-style-type: none"> • Representação de identidade cultural no ensino fundamental 	<ul style="list-style-type: none"> • Expressão de crianças sobre cultura • Expressão identitária cultural de crianças do 4º ano • Expressão identitária cultural de crianças do 5º ano

Fonte: a autora (2024).

A partir disso, buscou-se estabelecer as matrizes analíticas através da categorização, buscando conexão com a questão e objetivos de pesquisa, as quais foram complementadas com discussões crítico construtivas.

3 IDENTIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO HUMANIZADORA

Nesta seção, buscamos realizar uma interconexão entre identidade e cultura, educação humanizada e utopia, bem como o desenvolvimento histórico e cultural da criança, com reflexões da preservação e fortalecimento de sua identidade cultural. Esses elementos são explorados a seguir.

3.1 Identidade cultural

Entender a identidade cultural é uma tarefa que nos leva inicialmente compreender os conceitos de identidade e cultura de forma isolada, porém com junções desses dois conceitos, para a elaboração do entendimento da identidade cultural.

Para tal, esse processo de desconstrução nesta pesquisa não é uma doutrina, uma filosofia ou um método. Ela é somente, em consonância com Derrida (2001), uma estratégia de decomposição ou rompimento com pensamentos ocidentais, possibilitando assim, novas formas de pensar, sem descartar o processo de construção inicial de determinados conceitos.

Nessa pesquisa, partimos do pressuposto que, a identidade proporciona a compreensão das predileções do indivíduo, e seu pertencimento a determinado espaço ou local, no qual a cultura faz-se presente, englobando várias simbologias, crenças e valores que trazem história. Sendo assim, a cultura em suas diversas abordagens corrobora para a definição dessa identidade, pois de alguma forma os indivíduos, em sua gênese, possuem contato com algum modo de cultura, acreditando-se que esse elo inicial seja transmitido e influenciado em seu marco inicial pela família, e depois por outros meios de sociabilização como a escola.

Neste sentido, as discussões percorrem determinados conceitos, buscando constatar algumas clássicas posições filosóficas, apresentando uma coexistência hierárquica de pensamento, não colaborando para uma neutralização, que precarizaria este campo de discussão, evitando inovações de emitir opiniões efetivas e ações antrópicas.

3.1.1 Identidade

Os indivíduos fazem parte de um ambiente quando se voltam para a composição da identidade, e nesse ambiente é construída de deliberada cultura, com influências e mudanças tornando-se múltipla (Stefani; Salvagni, 2011). Estas mudanças capacitam ao indivíduo, trajetórias e opções sublimes a seguir, com responsabilidades também por sua formação identitária. Uma vez ajustado pelo ambiente, pode organizar esse ambiente conforme suas vontades.

Porém, quando se volta para a identidade cultural, há uma outra percepção que não é descartada. A exemplo os debates estadunidenses sobre cultura e identidade a partir dos anos 1950 e 1960 considerando a imigração, é substituído pelo debate sobre raça, e que depois nas décadas de 1980 e 1990 se voltam para diferentes categorias e grupos de pessoas, como: orientação sexual, deficiências, religiões, gênero, entre outros (Kuper, 2002).

O novo caráter, a partir de políticas culturais na perspectiva de identidade cultural, em que as distintas características de um grupo servem como reconhecimento, passando a ser opcional, ao lado de uma crença implícita, com alguma coletividade cultural, ainda que seja negada, há uma identidade essencial, oriunda de uma coletividade em que pertence.

A identidade cultural possui vários entraves para sua definição, sendo que nesse processo sua identificação se liga a elementos próprios da cultura, que por sua vez, está atrelada a existência de uma essência que marca as diferenças entre nações e noções, e que atualmente está ligada ao senso de pertencimento do indivíduo a determinado grupo que o represente, em sua identidade (Freitas Júnior; Perucelli, 2019, p. 128).

Popularmente, é possível entender a identidade do sujeito como algo que o caracterize enquanto tal, distinguindo-o e o tornando semelhante a um determinado grupo. Ainda, a identidade é vista como algo que deve ser construído pelo sujeito que não a possui, previamente (Stefani; Salvagni, 2011, p. 22)

Isto posto, depara-se com convergências entre o conceito de identidade, relacionados com aspectos da globalização, crise das identidades, preservação e dinâmica que também envolvem o processo de elaboração de uma identidade cultural (Figura 4).

Figura 4 - Processo de elaboração de identidade cultural



Fonte: a autora com base na literatura (2023).

Historicamente, na filosofia a palavra identidade se associa, ao que algo é, ou seja, define-se da essência. Para Ricoeur (1990), o conceito de identidade é equívoco. Conforme Stefani e Salvagni (2011), um exemplo clássico de análise da identidade em seu sentido coisificado é a cartesiana. Quando Descartes se pergunta “Quem sou eu?” a famigerada resposta dada por ele é: “Eu sou uma coisa que pensa” (Cogito ergo sum), concepção problemática.

Contudo, essa concepção revela-se problemática ao levantar debates acerca da complexidade da identidade humana. A redução do ser à capacidade de pensamento coloca em destaque apenas uma faceta da existência, negligenciando outras dimensões como as experiências sensoriais, as relações interpessoais e as emoções. Essa abordagem limitada suscita reflexões sobre a integralidade da natureza humana, desafiando a ideia de que a identidade se resume unicamente à atividade mental.

No aspecto sociológico da compreensão acerca da identidade, destacam-se as relações sociais pautadas nas multiplicidades que fazem surgir identidades plurais e por vezes antagônicas. Estas identidades, concebidas na contemporaneidade, carregam no seu entendimento a interferência dos mais diversos aspectos da sociedade, sendo indispensável essa leitura social para que se possa saber mais sobre os indivíduos (Stefani; Salvagni, 2011).

A identidade é formada sempre em uma certa relação com o onde o homem está situado, nessa relação o homem se define. As condições de existência do homem são aquilo através do qual ele se constitui. Então, o homem se dá sempre por perspectivas e ou delimitações (Nefto; Ramos, 2000, p. 213).

Para Neto e Ramos (2000) as teorias de identidade se fundam na cultura, considerando a que cultura é apreendida, dinâmica e compartilhadamente; ganham sentido e estão imbricadas no universo das relações sociais. Identidade e cultura são pertinentes, pois cultura não só é um produto da vivência dos homens, é também um processo dessa produção.

A identidade cultural não está distante dessas definições de identidade, pois elas são a identificação essencial da cultura de um povo. O que um povo produz artística, religiosa, linguística, moral e cientificamente abarca seu conjunto de produção cultural, seguindo alguns padrões dentro de sociedades, o que origina para determinadas sociedades um aspecto identitário para as culturas.

A identidade não particulariza um núcleo estável ou um conceito essencialista, sem qualquer alteração, está sujeita a uma radical historicização, em um processo de metamorfoses, quando por exemplo, refere-se aos processos de globalização e aos de movimentos forçados (ou livres) em práticas que desencantam o caráter estabelecido de culturas e populações, que rogam a origem de um passado histórico.

A globalização se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mas interconectado (Hall, Stuart, 2001, p. 67).

Assim, a identidade cultural seria um sistema de representação das relações entre indivíduos e grupos, que envolve o compartilhamento de patrimônios comuns, como língua, religião, artes, trabalho, esportes, festas, entre outros. É um processo dinâmico, de construção continuada, que se alimenta de várias fontes no tempo e no espaço. Como consequência do processo de globalização, as identidades culturais não apresentam hoje contornos nítidos e estão inseridas numa dinâmica cultural fluída e móvel.

Através dessa relação entre globalização e identidade cultural, indica-se que a globalização pode aproximar pessoas, diminuir distâncias, mas acentua as diferenças, aumentando conflitos étnicos, contribuindo para o deslocamento das identidades culturais desintegrando-as, homogeneizando-as, conseqüentemente, enfraquecendo-as.

Problematizar a lógica da globalização e suas implicações negativas ao encontro das diferentes identidades culturais, apontam para desigualdades sociais,

conflitos étnicos culturais que advém desse encontro promovendo banalizações. Como preservar a identidade dentro de momentos, encontros intensos e rápidos e tentar diminuir aspectos como etnocentrismo, xenofobia, com os próprios conflitos étnicos. Isso é uma tarefa muito difícil.

Nesse sentido, entende-se que há problemas à definição de identidade cultural, ou crises de identidade, pois quando se leva em conta o mundo globalizado que se vive se tem uma conexão de todas as partes do mundo, através da crescente e constante circulação de pessoas, bens e informações. Isso tende a fazer com que as identidades culturais se tornem instáveis, frágeis e menos rígidas.

O exterior exerce um importante papel na formação de nossa identidade, que está presente no nosso imaginário e é transmitida, fundamentalmente por meio da cultura. A identidade é o que nos caracteriza como pessoa ou como grupo social. Ela é definida pelo conjunto de papéis que desempenhamos e é determinada pelas condições sociais decorrentes da produção da vida material.

Para Hall (1999, p. 74) a medida em que as culturas nacionais se tornam mais expostas às influências externas é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural”.

Não dá para delimitar mais as culturas circunscritas num espaço específico. Percebemos que há um encontro, uma mistura, um processo chamado endoculturação⁶ de aprendizado e com certeza de muitos conflitos. A globalização pode aproximar pessoas, diminuir distâncias, mas agrava as diferenças, aumentando os conflitos étnicos.

A identidade dos povos está em sua cultura é a construção e inclusão pelo ser humano de suas crenças e mitos, símbolos, os conjuntos de comportamentos e conhecimentos. Portanto, valorizar e conhecer a própria cultura são autoafirmações do que se é. Do contrário, seríamos conduzidos por qualquer onda que chega. Dentro dessa premissa, é certo valorizar e preservar o patrimônio cultural na Amazônia em suas manifestações populares, uma vez que, ela é tão

⁶ Definido como o processo permanente de aprendizagem de uma cultura que se inicia com assimilação de valores e experiências a partir do nascimento de um indivíduo e que se completa com a morte. Este processo de aprendizagem é permanente, desde a infância até à idade adulta de um indivíduo.

importante quanto às manifestações ditas eruditas.

A preservação de uma identidade cultural pode ser feita por meio da popularização, divulgação e priorização dos símbolos nacionais e regionais, além dos costumes, culinárias, gírias e a cultura como um todo.

3.1.2 Cultura

Considera-se que a invenção do conceito de cultura se deu pós-evolução semântica dessa palavra que ocorreu na língua francesa no século XVIII e só depois se difundiu, por empréstimo linguístico, às línguas alemã e inglesa (Cuche, 2002).

Para o autor, o termo cultura no sentido figurado passa a ser utilizado, com mais frequência, no século XVIII, inicialmente seguido de um complemento, “cultura das artes”, “cultura das letras”, “cultura das ciências”, como se fosse necessário que a coisa cultivada estivesse explicitada; em seguida, para designar a “formação”, a “educação”.

Para Thompson (2009), no início do século XIX, a palavra cultura era usada como um sinônimo para, ou em alguns casos em contraste com a palavra civilização, termo este, usado na França e na Inglaterra no fim do século XVIII para descrever um processo progressivo de desenvolvimento humano, um movimento em direção ao refinamento e à ordem, por oposição à barbárie e à selvageria.

Na ideia alemã a cultura foi criada pela classe média que duvidava dela mesma, sentindo-se mais ou menos alijada do poder e das honras e que procura para si uma outra forma de legitimidade social (Godoy; Santos, 2014, p. 19). Estendida à nação alemã, ela participa da mesma incerteza, à expressão de uma consciência nacional que se questiona sobre o caráter específico de seu povo que não conseguira sua unificação política. “A nação alemã, procura afirmar sua existência glorificando sua cultura (Cuche, 2009, p. 26, 27).

Conforme Godoy e Santos (2014) esta é a razão pela qual a noção alemã de Kultur tendência, continuamente, a partir do século XIX, para a consolidação e delimitação das diferenças nacionais. Discorre-se então de uma noção individualista contrária à noção francesa universalista de civilização, que é a expressa uma nação cuja unidade nacional aparece como conquistada há muito tempo.

Neste contexto, importante que se entenda que a cultura é uma preocupação marcante na e da contemporaneidade. Ela tem sido usada com os mais variados significados e lhes são imputados vários atributos, tais como: popular, erudita, nacional entre outros. Adotaremos aqui 2 (três) concepções básicas de cultura (Figura 5).

Figura 5 – Concepções básicas de cultura



Fonte: baseado em Thompson (2009).

Cuche (2009), ressalta que a invenção do conceito científico de cultura emerge na Etnologia para pensar o problema da especificidade humana na diversidade dos povos e dos costumes. Defende que o uso primitivo da palavra cultura nas línguas francesa e alemã tem um sentido normativo; já na Etnologia, o seu uso já puro é exclusivamente descritivo, ou seja, não se trata de dizer o que deve ser a cultura, mas de descrever o que ela é, tal como aparece nas diferentes sociedades humanas.

Nessa direção, Thompson (2009), concebe que o conceito de cultura tem relação estreita com o desenvolvimento da disciplina Antropologia, que tem como um dos seus principais ramos o estudo comparativo da cultura; devido à diversidade de pressupostos e métodos.

1) Concepção descritiva de cultura

A concepção descritiva considera a concepção universalista de cultura, tomada por Thompson (2009) em sua amplitude de sentido etnológico, sendo um complexo que inclui lei, moral, conhecimento, crença, arte, costume e todas os demais saberes e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade.

Esta definição descritiva e não normativa que rompe com as definições restritivas e individualistas de cultura. Assim, a cultura é adquirida (inconsciente) e depende da hereditariedade biológica, é a expressão neutra da totalidade da vida social do homem, caracterizando-se por sua dimensão coletiva que permite pensar toda a humanidade. Em suas partes constitutivas classifica e compara sistematicamente crenças, costumes, entre outros, característico de uma determinada sociedade.

a) Caráter particularista

Na concepção particularista se relaciona com a concepção antropológica do relativismo cultural, caracterizando-se a um princípio metodológico, estudar uma cultura particular, era preciso a priori uma abordagem aplicada as suas próprias categorias para antecipadamente compará-la e interpretá-las a outras culturas.

Desta forma, a complexidade de cada sistema cultural só poderia ser atingida se o pesquisador mergulhasse “nos porões da casa” do sistema cultural.

Esta concepção particularista implica que cada cultura é específica, única e representa uma completude singular, pois é dotada de um estilo particular expresso por meio dos costumes, crenças, arte, línguas, influenciando sobre o comportamento dos indivíduos.

Godoy e Santos (2014) pontuam que ainda pode-se insistir em outro aspecto do relativismo cultural. Um aspecto que poderia talvez ser um princípio ético que afirma a dignidade de cada cultura e eleva a tolerância e o respeito às culturas diferentes. Na medida em que cada cultura tem direito à proteção e estima ao ser ameaçada expressa um modo único de ser homem.

b) Caráter funcionalista

Na concepção funcionalista de cultura, qualquer cultura deve ser analisada numa perspectiva sincrônica, a partir unicamente da observação de seus dados contemporâneos. Segundo Cuche (2009) havia contradições contra o evolucionismo voltado para o futuro e contra o difusionismo voltado para o passado, por isso se propôs o funcionalismo centrado no presente. O funcionalismo centrado no presente, é o único intervalo de tempo em que as sociedades humanas podem ser objetivamente estudadas.

O caráter funcional das diferentes culturas é explicado pela teoria científica

da cultura, que é controvertida. Os fenômenos culturais nessa teoria são analisados em termos das necessidades e satisfação humanas. O funcionalismo se revela pouco apto para pensar as disfunções e contradições culturais internas e até os fenômenos culturais patológicos. O grande mérito desta concepção seria, no entanto, mostrar que não se pode estudar uma cultura analisando-a do exterior, e ainda menos a distância.

II) Concepção simbólica da cultura

Um traço distintivo da vida humana é o uso dos símbolos, que tem sido uma temática presente aos envolvidos no desenvolvimento das ciências sociais e humanas como caráter simbólico (Thompson, 2009).

O caráter simbólico da cultura se refere à forma como os humanos constroem significados e atribuem valor às coisas através de símbolos. Estes são formas de representação que carregam significado cultural e podem ser compartilhados e compreendidos por membros de uma mesma cultura.

Esses símbolos podem ser objetos materiais, como bandeiras, rituais, como festas religiosas, ou até mesmo ideias e conceitos abstratos, como o amor, a justiça e a liberdade. Eles são fundamentais para a transmissão de valores e crenças entre as gerações, permitindo que as pessoas se identifiquem com suas comunidades e construam um senso de pertencimento.

Além disso, a cultura simbólica pode ser capaz de criar e sustentar sistemas de significados e interpretações do mundo, que orientam a ação humana e fornecem um quadro de referência para compreender e lidar com a realidade. Portanto, o caráter simbólico da cultura é fundamental para a compreensão da diversidade cultural e das formas como as sociedades constroem sentido e significado em suas vidas.

A concepção simbólica de cultura é um tema central na antropologia e na sociologia, mas também tem sido abordada pela filosofia, especialmente nas áreas da epistemologia, ontologia e filosofia da linguagem.

Na epistemologia, a filosofia explora a forma como os símbolos e a cultura moldam nossa compreensão do mundo. A cultura nos fornece um conjunto de conceitos, valores e perspectivas que nos permitem interpretar e compreender a realidade, através da linguagem e outros símbolos culturais, somos capazes de

construir e compartilhar nossos conhecimentos e crenças.

Na ontologia, a filosofia explora a natureza dos objetos simbólicos e como eles se relacionam com a realidade. A cultura é capaz de criar símbolos que representam objetos e conceitos abstratos, como a justiça e a liberdade. Através desses símbolos, somos capazes de compreender e interagir com o mundo de maneiras significativas.

Na filosofia da linguagem, a filosofia explora a natureza da linguagem e como ela é capaz de expressar significado. A linguagem é fundamental para a cultura simbólica, pois permite que as pessoas comuniquem e compartilhem ideias e valores. Através da linguagem, somos capazes de criar e transmitir narrativas, rituais e tradições que moldam nossa compreensão do mundo.

Para White (2009), no que diz respeito à criação, ordenação e regulação de sistemas econômicos e político e sistemas de parentescos o discurso articulado é um recurso poderoso fruto da simbolização. Neste contexto, a linguagem permite transmitir e acumular o conhecimento, que, por meio da simbolização e da articulação do discurso, cria instituições e organizações sociais, aperfeiçoando consecutivamente o uso de formas de tradições de conhecimento e de crenças; e uso de ferramentas.

Os filósofos, Ernst Cassirer e Clifford Geertz, enfatizam a importância dos símbolos na construção da cultura humana. Eles argumentam que os seres humanos são seres simbólicos, que constroem e compartilham significados através de símbolos culturais. Outros filósofos, como Martin Heidegger e Ludwig significados através, enfatizam a importância da linguagem na construção da cultura.

Em resumo, a filosofia tem abordado a concepção simbólica de cultura de várias maneiras, explorando como os símbolos e a linguagem moldam nossa compreensão do mundo e como a cultura é capaz de criar e transmitir significado através de símbolos culturais.

Se não fosse a capacidade de construir um discurso articulado, ainda estaríamos vivendo como o Homem de Neandertal, sem tecnologia humana e organização social (White, 2009). Assim, para Godoy e Santos (2014) a cultura, em termos ideológicos, sociológicos e tecnológicos, depende da simbolização, que depende do discurso articulado. Portanto, a origem da cultura foi consequência do exercício da capacidade humana de atribuir significado aos símbolos (simbolizar).

O homem é, ao mesmo tempo, animal e ser humano. Visto que a função da cultura é atender às necessidades do homem para tornar a vida segura e duradoura, podemos dividir essas necessidades em duas classes, quais sejam: as que podem ser satisfeitas com os recursos materiais existentes no mundo exterior e as que não podem ser satisfeitas com eles (Godoy; Santos, 2014).

A cultura explora os recursos do mundo exterior para fornecer materiais e tornar a vida mais duradoura, contínua e segura. A exploração dos recursos pela cultura se dá ideológica, sociológica e tecnologicamente. Assim, o papel da cultura como diz White (2009) é contribuir para uma vida com mais segurança e durabilidade para a espécie humana.

Não se pode entender uma cultura sem que se saiba algo sobre o Homem como animal. Compreender a origem e as funções da cultura exige compreender o Homem, portanto há uma relação íntima e necessária entre o Homem, como um tipo de animal e a cultura, considerando-a de forma genérica e como um todo. Portanto, a origem e a função da cultura não podem ser entendidas sem que saibamos suficientemente sobre o Homem (Godoy; Santos, 2014).

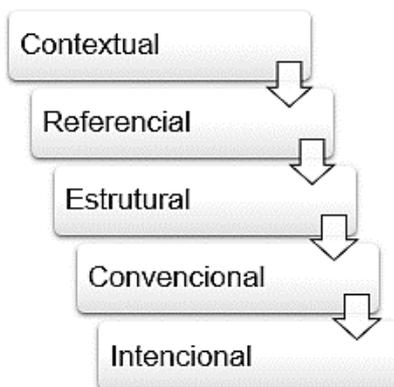
III) Concepção estrutural de cultura

A concepção estrutural da cultura, desenvolvida por Thompson (2009) preocupou-se em como se promove e se inserem os contextos e processos socialmente estruturados. Nessa concepção a cultura é concebida tanto uma alteração da concepção simbólica como alternativa que altera o modo de concepção simbólica no processo social estruturado e contextos.

As relações assimétricas de poder, por acesso de mecanismos institucionalizados de produção, recepção e transmissão das formas simbólicas, por exemplo, caracterizam a estruturação dos contextos e a estruturação dos processos.

Conforme Godoy e Santos (2014), a constituição das formas simbólicas leva em consideração os aspectos intencional, convencional, estrutural, referencial e contextual (Figura 6).

Figura 6 - Aspectos constituintes das formas simbólicas



Fonte: Godoy e Santos (2014).

Em relação ao aspecto intencional, as formas simbólicas são produzidas, construídas por um sujeito que tem propósitos e objetivos empregando as expressões de - e para - um sujeito, expressando-se por mensagens que devem ser compreendidas por outro(s) sujeito(s).

O aspecto convencional relaciona-se a um movimento que não implica em consciência das regras, que seja capaz de formulá-las, porém com aplicação em situações práticas, como nas interpretações de formas simbólicas. As formas simbólicas, tanto à produção, construção ou emprego de suas formas interpretativas recebidas pelos sujeitos são referidas a processos caracterizados a aplicações de códigos, regras ou convenções diversas. Como concebe Thompson (2009), elas fazem parte do conhecimento tácito que os indivíduos empregam no curso de suas vidas cotidianas, com significados e sentidos às expressões criadas.

O aspecto estrutural, refere-se ao fato de que as formas simbólicas são construções que exibem uma estrutura articulada, consistindo-se de elementos relacionados entre si. A relação e análise dos traços estruturais e suas relações, são limitadas do estudo das formas simbólicas. Sua relevância se dá pela transmissão de significado, é via de regra, construído com elementos sistêmicos que analisam e aprofundam a compreensão dos significados emitidos pelas formas simbólicas (Thompson, 2009).

A ocorrência de suas limitações ocorre porque os traços e elementos não seesgotam aos significados transmitidos pelas formas simbólicas, bem como, pela

abstração do contexto e processos sócio histórico que são inseridas serem negligenciadas ao aspecto referencial.

As construções que tradicionalmente representam algo, estão relacionadas ao aspecto referencial, referem-se e dizem algo sobre alguma coisa. Desta forma, as formas simbólicas ou algum elemento em contextos determinados, podem representar ou substituir um indivíduo, situação ou objeto, assim como um objeto particular num sentido mais particular de expressão linguística.

No aspecto contextual as formas simbólicas estão constantemente inseridas em processos e contextos sócio históricos específicos em que são recebidas, produzidas e transmitidas. Para Thompson (2009), as formas simbólicas mais complexas, como exemplos, os discursos, textos, obras de artes entre outros, admitem uma diversidade de instituições específicas dentro e por meio das quais essas formas são recebidas, produzidas e transmitidas em seu modo formativo, decirculação, de recebimento no meio social, dos sentidos e de valores que possui para os que recebem vai depender das instituições e contextos que a modelam, mantêm e as geram.

3.2 Educação humanizadora ou utopia?

Ao intentar a identidade cultural à educação humanizador ou utópica, aspira-se criar um ambiente educacional que não apenas respeite as diferenças culturais, mas que também as incorpore de maneira significativa para promover uma compreensão mais profunda, uma convivência harmoniosa e a construção de uma sociedade idealizada baseada em valores humanos fundamentais.

Assim, discutir o sentido da educação utópica requer cuidados, pois seu conceito pode sinalizar ambiguidade devido a própria etimologia da palavra utopia. Sendo assim, Ramos (2012) esclarece-nos que:

Utopia é algo que se pretende alcançar, sempre uma nova descoberta que o homem é capaz de inferir, de pensar no mundo justo e liberto, na expectativa de se chegar a liberdade, de obter aquilo que foi negado (Ramos, 2012).

Desse modo, poder-se-ia dizer que um sentido mais genuíno da utopia educacional está centrado no constante movimento de ação planejada, que não se

vinculam à inércia, mas na constante luta do que pode vir a ser.

No âmbito desta perspectiva, se faz necessário compreender falhas, rupturas e o sistema vergonhoso de nossa sociedade, para que, como dizem Marx e Engels (2011, p. 44) a história das lutas de homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor e servo, mestre de corporação e aprendiz em suma, opressores e oprimidos sempre em oposição, travem combates ininterruptas, ora velada, ora aberta.

Importa dizer que, pensar na educação nos leva à escola e a historicidade em que ela foi delineada - pelo capitalismo. Ela sempre se mostrou reservada à função de reproduzir desigualdades sociais, à medida que contribuiu, preponderantemente, para a manutenção desta reprodução da ideologia inculcada nas mentes. Apesar da formatação histórica, a maioria dos sujeitos fazedores do processo de educar vislumbra a pretensão de levantar uma bandeira de luta que vise a excitar um espírito de transformação para a realidade educacional imposta de cima, que permeia o processo de escolarização há décadas no país.

À escola pública se deve, em boa parte, o sucesso de alguns dos principais “mitos legitimadores” (Ramirez; Boli, 1987) em que assentou a modernidade: o mito do individualismo, o mito da nação como agregado de indivíduos, o mito do progresso nacional e individual, o mito da socialização e continuidade do ciclo de vida e o mito do Estado como guardião da Nação.

Para Sarmiento (2002, p. 274), o fenômeno de descontextualização e globalização das sociedades, numa fase de modernidade avançada, a partir da transformação e disseminação dos meios de produção e difusão de saberes, bem como da afirmação no plano social de culturas alternativas à cultura padrão (e, entre elas, as culturas infantis e juvenis), explica a instalação da crise das escolas a nível mundial. Esta é uma crise institucional da escola de massas. Ora, a crise dos mitos legitimadores permite dar visibilidade à lógica social da educação, pondo em causa a própria escola.

A história concebe que havia um processo de produção de sua crescente precariedade como instituição de ensino e que revelavam equívocos tecnicistas; desinteresse de governantes pela efetiva formação escolar da maioria das crianças brasileiras; medidas de barateamento do custo-aluno; desvalorização dos educadores na forma de baixos salários, formação profissional precária e imposição, por instâncias superiores, de reformas e projetos educacionais; política

educacional pautada por disputas partidárias e interesses eleitoreiros que produzem repetida descontinuidade técnica e administrativa gerada pela sistemática destruição, a cada governo, do que foi feito pelos antecessores.

Mas hoje, percebemos que a sociedade civil sente a necessidade de engajamento nas políticas públicas. Ao se tratar da política educacional busca-se entendimento das políticas públicas sociais, pois neste grupo se encontra as perspectivas educacionais, e, por meio da Legislação Educacional que é posta a implantação aos movimentos e referenciais da educação. Assim, a política pública é responsabilidade do Estado que em paralelo com organismos políticos e entidades da sociedade civil que ao processarem decisões sucedem as normatizações do país – a legislação.

Compreende-se que o exercício de construir uma política educacional, não se trata de um trabalho simples de realização, pois comporta uma nação, anseios, objetivos e valores e estes em meio processo político não podem ser esquecidos pelos responsáveis que “moldam” a educação de um povo, em especial das crianças.

Alguns documentos foram importantes na produção das Políticas Educacionais e que foram imprescindíveis para a definição de prioridades e metas educacionais como o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” de 1932 que foi um marco, pois foi utilizado como instrumento de regulamentação da situação educacional brasileira, bem como um alerta à sociedade, onde serviu para inspiração de nossas leis que regem a educação brasileira. Uma dessas leis, hoje, que é a fonte principal de implementação da educação nacional é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que já sofreu alterações de acordo com o governo e com modelo atual datado de 1996.

Desse modo, adotando-se os parâmetros de autonomia pessoal, de consciência de direitos, de assunção de responsabilidades e de sentimento de identidade cultural são reflexões em que se propõe uma educação democrática que contraponha a utopia legislativa e o tradicionalismo institucional até então constatados.

Nesse sentido é importante pensar para quem as leis foram institucionalizadas? Bom, tendo em vista que a educação é um processo que deveria garantir a formação de um ser, deve-se pensar primeiramente na criança. Vale ressaltar que há diferença entre criança, infância e educação infantil.

A criança é o indivíduo em si, enquanto a infância é o estágio ou período de vida em que essa criança se encontra. A infância é um período crucial no desenvolvimento humano, pois abrange a formação da personalidade, a aquisição de habilidades, o estabelecimento de bases sólidas para a vida adulta e sua importância tem sido reconhecida pela sociedade em tempos imemoriais.

A utopia do infantil está na ânsia por saber, colocando em movimento a construção do mundo pela via do desejo, justamente porque a questão do infantil parece ultrapassar a infância. Pommier (1999) nos diz que, para a própria criança, já há infantil, presente nas teorias que ela inventa e que continuará a repetir durante toda sua vida. O infantil se distingue da criança sobre a qual ela elucubra.

Pensar na criança é ir de forma incondicional às características que a compõem enquanto ser humano em formação, com isso há que se evidenciar elementos culturais e sociais que ela assume como parte essencial de sua identidade, ou seja, uma forma de corroborar a estruturação que compõe seu valor discursivo e interativo enquanto sujeito que pensa e se percebe ativamente participativo na sua realidade, que compreende formas sociais diversas.

A infância não é um tempo, não é uma idade, uma coleção de memórias. A infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos, para nos deixarmos encantar (Couto, 2011, p. 66). Concordamos com a autora ao conceber, que o infantil permanece como potência, é utopia, justamente nesse movimento do inacabado, do em decisão, do inconcluso, da disponibilidade ao enigma do porvir. “A infância é um território de limbo que nos obriga à viagem, nos obriga à busca.”. Sendo assim, podemos pensar a infância como abertura.

A infância é vivenciada e percebida na sociedade contemporânea tem mudado significativamente ao longo do tempo. Tanto o termo infância como criança têm sido objeto de reflexão em vários ramos de pesquisa e uma delas é nas diversas correntes filosóficas, onde muitos filósofos têm se dedicado a refletir sobre a infância e a educação das crianças.

Cabe destacar, que na filosofia clássica, por exemplo, Platão e Aristóteles já discutiram a educação das crianças e a importância de trabalhar suas mentes desde cedo. Já Rousseau defende que a educação deve ser feita de forma natural e progressiva, levando em consideração o desenvolvimento da criança em cada fase da vida, em que deve seguir a natureza humana, que é essencialmente boa,

e não tentar moldá-la de acordo com os interesses da sociedade.

O filósofo que abordou a infância foi John Locke, que em sua obra “Ensaio sobre o Entendimento Humano” defende que a mente humana é uma “tábula rasa” ao nascer, ou seja, não tem ideias inatas. Para Locke, a educação deve ser baseada na experiência e na observação, e deve estimular a curiosidade e a busca pelo conhecimento.

Já Immanuel Kant, em sua obra "Pedagogia", defende que a educação deve ser voltada para o desenvolvimento moral e intelectual da criança, estimulando a razão e a autonomia. Kant acreditava que a educação deve ajudar a criança a se tornar um cidadão livre e responsável, capaz de pensar por si mesmo e de tomar decisões conscientes.

Além desses filósofos, outros discutiram a infância e a educação das crianças, como Platão, Aristóteles, Nietzsche e Michel Foucault, por exemplo Foucault, em sua obra "Vigiar e Punir", discute a forma como a sociedade trata as crianças e como a educação pode ser usada para exercer o controle sobre elas. Para ele, a educação deve ser questionada e transformada, para que não se torne uma ferramenta de opressão e dominação.

Houveram transformações no decorrer do tempo e uma das mudanças significativas na sociedade contemporânea é o papel cada vez mais ativo das crianças na construção de sua própria vida e de seu ambiente. As crianças são cada vez mais vistas como agentes sociais com identidade cultural, ou seja, a forma como as crianças são criadas e educadas mudou ao longo dos anos, resultado das transformações sociais, culturais e políticas.

3.3 Desenvolvimento histórico-cultural da criança

Quando pensamos sobre os campos formativos das crianças, fazemos isso com um olhar à luz de sua identidade cultural, tomando como uma oportunidade para a escola e os educadores promoverem a construção de uma sociedade mais plural e respeitosa, em que todas as culturas e identidades sejam valorizadas e respeitadas

Salientamos, que os conceitos referentes à criança e à infância se complementam e são culturalmente determinados e historicamente construídos (Maia, 2012). A partir das relações com outras pessoas se constituem humanos,

fazendo parte de uma sociedade, estando nela e com ela, criando, recriando e tomando decisões (Freire, 1983).

Nesse processo, a construção da história da infância deve ser pontuada, tendo em vista peculiaridades do ser criança como sujeito histórico no mundo social. A definição do campo situado entre história da criança compreendida como a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos com essa classe de idade e da criança seria a história de suas relações das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade (Kuhlmann; Fernandes, 2004, p.15).

Assim, o conceito de humanização refere-se ao processo de formação das qualidades humanas produzidas histórica e coletivamente pelo conjunto de homens (Mello, 2007; Mello; Farias, 2010). Todas as condições humanas são, nesse sentido, formadas nas relações entre o homem e o mundo da cultura, tornando-se produtos e produtoras da história humana. Conseqüentemente, a criança, nessa perspectiva, não nasce com caráter humanizado, mas se humaniza pelas suas experiências de vida e de educação (Leontiev, 2001).

No processo de internalização da cultura, o caráter ativo e reinterpretativo é singular de cada ser humano em considerando o enfoque histórico-cultural, tomando a criança como sujeito da sua atividade formativa, em que necessita investimento em pesquisas que permitam interlocução com o contexto educacional, compreendendo fatores da aprendizagem e formação limitadas, bem como para a produção de conhecimentos que embasem a valorização e respeito à criança como sujeitos de direitos e da construção de práticas educativas (Arce; Varotto, 2011, p. 25).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, definem a criança como:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009).

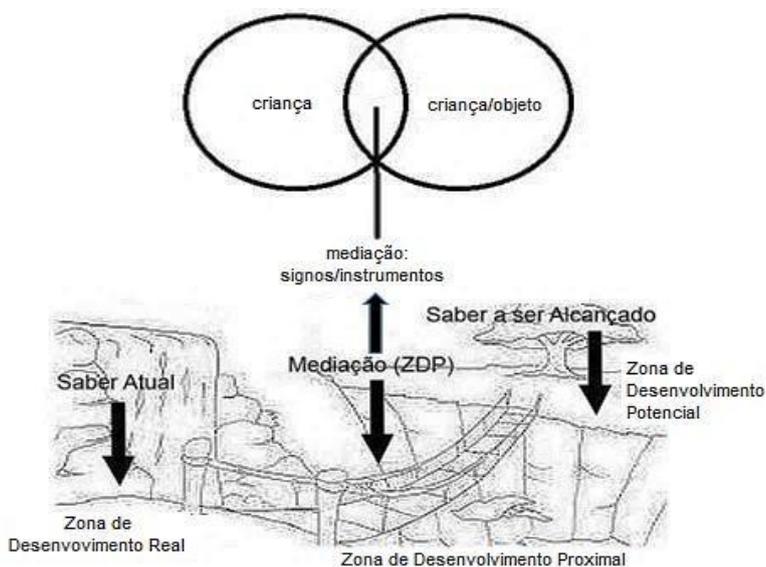
Compreender e conhecer o desenvolvimento identitário da criança nos ajuda a vislumbrar com mais clareza de que modo pode-se estimulá-la e, portanto, contribuir para que cresça descobrindo-se em sua identidade cultural. O contato inicial da criança com o nosso mundo dá-se primeiramente por meio quase que

exclusivo, dos adultos que cuidam do bebê em um primeiro momento de sua sobrevivência.

Para Arce e Varotto (2011, p. 26) à medida que seu sistema biológico se transforma, vai conseguindo aos poucos, controlar melhor seu corpo. Sua apresentação ao mundo se dá pelos objetos ofertados pelos adultos ou presentes no ambiente. Sua interação e manuseio com os objetos – produtos da criação humana, que encerram conhecimentos históricos, sociais e culturais - formam capacidades e habilidades que permitirão complexificar suas experiências, bem como estabelecerem relações com a realidade.

Nesse contexto, Vygotsky (2007, p. 111) concebe que, se é indiscutível que a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento das crianças, quando se pretende definir a efetiva relação entre o processo de desenvolvimento e a capacidade potencial (aquilo que a criança seria capaz de realizar, com a ajuda de alguém mais experiente) de aprendizagem. Para o autor, é determinante 2 (dois) níveis de desenvolvimento da criança (Figura 7).

Figura 7 - Níveis de desenvolvimento da criança



Fonte: Vygotsky (2007)

Conforme Vygotsky (2009), compreende o homem e seu desenvolvimento na perspectiva sociocultural, isto é, se constitui na interação como meio que está inserido. Nessa interação há uma relação dialética, pois, o indivíduo internaliza, transforma e intervém às formas culturais.

Entre seus pilares básicos de pensamento está a cultura como parte do

processo de construção da natureza humana e a relação homem-mundo, mediada por sistemas simbólicos. Seu conceito central, é a mediação, que é a intervenção de um elemento intermediário em uma relação.

Para Vygotsky (2010), os dois elementos mediadores: os instrumentos e os signos, que oferecem suporte para a ação no mundo (Stadler, *et al.*, 2004). O objeto (externo) criado pelo homem para facilitar sua sobrevivência e trabalho é denominado com instrumento; os signos são instrumentos psicológicos (internos), que apoiam diretamente o homem nos processos internos.

A linguagem e as representações da realidade são sistemas simbólicos que realizam a mediação da criança com o mundo. Cabe o fornecimento destas, o próprio grupo cultural, pois, na interação com o outro, se interioriza as formas culturais construídas (Stadler, *et al.*, 2004).

A zona de desenvolvimento real é a etapa em que a criança soluciona os problemas com autonomia; a zona de desenvolvimento potencial é a etapa em que a criança está apta para compreensão de problemas complexos, porém ainda precisando de um mediador (Romero, 2015).

Vygotsky (2007, p. 113), ainda destaca que criança abandonada a si mesma, não pode atingir nenhuma forma evolucionada de pensamento abstrato e, precisamente por isso, a escola tem a tarefa em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nesse direcionamento, para desenvolver o que lhe falta.

A partir dessa discussão, e pensando nas possibilidades que o trabalho no ensino fundamental pode encerrar para o desenvolvimento da identidade cultural de crianças, na próxima subseção nos dedicaremos a destacar alguns aspectos importantes dos direitos de aprendizagem da criança, dos campos formativos e das competências e habilidades pautadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Diretrizes Curriculares do município de Ananindeua.

3.4 Preservação e fortalecimento da identidade cultural da criança

O fortalecimento e a preservação da identidade cultural da criança são um processo relevante para o desenvolvimento de uma sociedade multicultural e inclusiva e de sua formação de identidade. Neste sentido, há alguns autores (Hall, 1997; Freire, 1976; Bancks, 2005; Ladson-Billings, 1995; Oliveira, 1992), que trabalhar na perspectiva do fortalecimento e preservação dessa identidade

cultural.

Para Hall (1997), ao questionar a centralidade da cultura e seu grau de importância na interpretação da realidade e dos comportamentos, se reconhece a ampliação do que está associado a ela, desde o seu papel constitutivo aos aspectos da vida social, na composição da pessoa como um ator social, da própria identidade, e da subjetividade.

A centralidade da cultura possui uma profundidade epistemológica denominada de “virada cultural”, que se refere a esse poder fundador de que são dotados os discursos circulantes no circuito da cultura, que transformam explicação, modelos teóricos do mundo e compreensão (Hall, 1997, p. 17).

Assim, os discursos constituem-se como redes de significações, tomados pelos sujeitos para se auto interpretar e acabam por produzi-los. A interpelação acontece quando o sujeito se reconhece a partir dos discursos. Ele os toma como algo que lhe diz respeito, identifica-se e produz-se como um sujeito daquele modo, compreende e explica a si e ao mundo a partir daquele regime de verdade (Moraes, 2019).

Conforme a autora, os trabalhos sobre Estudos Culturais não são unívocos em suas perspectivas de problematização, conectam-se por uma abordagem que sobre a importância de se analisar o conjunto da produção cultural e de práticas de uma sociedade que carregam e produzem significados para entender os padrões de comportamento e o conjunto de ideias compartilhadas por homens e mulheres que nela vivem.

A concepção de cultura como um conjunto de significados partilhados é encontrada no funcionamento da linguagem que é condicional ao sentido de sistema de representação pelos quais é produzido o significado. Essa representação se dá através do que se diz, faz, pensam e sente. Em parte, o significado se dá através de como se utiliza, se interliga ou se interage com as coisas. As crianças têm seus significados através da forma como utilizam ou interagem com as práticas cotidianas.

Ainda se vive um recrudescimento do conservadorismo em panorama global, configurando-se em situações marcadas por ataques constantes às conquistas sociais e aos direitos humanos, o que termina por penalizar, as classes populares (os indígenas, negros, comunidade LGBTQIA+, mulheres, lésbicas, gays, bissexuais transgêneros) e é claro as crianças em formas de repressão que

acarretam violência contra o outro. (Silva; Marques, 2019).

Conforme Sarmiento (2007, p. 25), a infância tem sofrido um processo de ocultação, que decorre das concepções historicamente construídas sobre as crianças e dos modos como são inscritas em imagens sociais, que evidenciam sobre seus produtores, bem como, ocultam a realidade sociais e culturais da criança em sua existência social.

Neste contexto a abordagem pedagógica, baseada na conscientização e na valorização da cultura local defendida Paulo Freire, reconhece a criança como um ser inventivo e ativo que não somente (re)produz cultura ainda prevalece a ideia dominante da criança como inocente, imatura, de natureza pura tão somente reprodutora de cultura.

A leitura da Conscientização⁷ possui chaves que estão diretamente vinculadas a compreensão que as crianças possuem em suas relações com o mundo. Freire (1976, p. 117) concebe que “Toda consciência é sempre consciência de algo, a que se intenciona da consciência de si dos seres humanos, implicando na consciência das coisas, da realidade concreta em que se acham como seres históricos e que eles aprendem através de sua habilidade cognoscitiva. O autor ainda ressalta que:

Na medida em que o sujeito se conscientiza ocorre a transformação. Uma transformação que se opera dentro dele (na sua construção mental) e pelas suas ações no mundo (pelas ações do seu corpo). “A sua autenticidade se dá quando a prática do desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática a transformação” (Freire, 1976, p. 117) (Grifo do autor).

Assim, o educador que desejar realizar práticas visando a transformação da realidade pode e deve fazer. Na medida em que realiza esse tipo de prática, o educador expõe o seu compromisso e se compromete com “a transformação radical ou revolucionária de sua sociedade (Freire, 1976, p. 118).

Considerando a defesa da inclusão de diversas perspectivas culturais no currículo escolar, Banks (2005, p. 3) defende que o principal objetivo da educação multicultural é a “reforma da escola e outras instituições educacionais para que as crianças de diferente raça, classe social, etnia experienciem uma igualdade

⁷ A leitura da conscientização envolve o processo de absorver, interpretar e refletir sobre informações relevantes para promover uma compreensão mais profunda das questões sociais e, conseqüentemente, um maior nível de conscientização e engajamento.

educativa”.

Na perspectiva de Banks (1997, p. 107) a educação multicultural ajuda as crianças a pensarem criticamente apresentando atitudes e destrezas ao conhecimento pessoal/cultural com compromissos necessários para se envolverem em ações democráticas, indo além de lacunas existentes entre suas realidades e ideais.

O conhecimento pessoal/cultural é concebido explicações, conceitos interpretações provenientes da experiência de cada indivíduo na família e nas comunidades culturais de pertença e de vizinhança. Frequentemente, se chocam com as normas, e as expectativas escolares, provocando nas crianças dificuldades acadêmicas que se acentuam quanto mais esses conhecimentos individuais se afastarem da norma (Silva, 2015).

Cabe destacar também que na preservação e fortalecimentos da identidade cultural da criança, Ladson-Billings (1995) traz contribuições na área da pedagogia crítica e da educação multicultural, com ênfase na valorização da identidade cultural dos alunos. Para a autora, para que os conhecimentos sejam utilizados como ponto de partida para a ação pedagógica da aprendizagem, é necessário que as atividades curriculares sejam elaboradas de acordo com os princípios da pedagogia culturalmente relevante.

Essa pedagogia, definida como uma pedagogia da oposição, pois é crítica e comprometida com o coletivo, apresenta três proposições para o processo de ensino e aprendizagem: o sucesso acadêmico, a consciência crítica e a competência cultural (Ladson-Billings, 1995a).

As atividades pedagógicas devem estar diretamente relacionadas à vida dos alunos e às suas experiências (Ladson-Billings, 1995b). A conscientização do ensino culturalmente relevante é o primeiro passo para a construção de uma ponte entre os ambientes escolar, comunitário e do lar.

Para que o ideal de melhoria da identidade cultural da criança tenha qualidade e não seja desvirtuado, resultando em efeitos almejados é preciso ter muito claro no que a educação das crianças, se distingue em seus níveis de escolaridade. Como apontando nas pesquisas de Oliveira (1992), uma das principais pesquisadoras brasileiras em relação à educação para as relações étnico-raciais e à promoção da diversidade cultural.

Nessa concepção de educação das crianças, da qual somos partidários,

defende-se o estímulo da criatividade, a valorização das brincadeiras, o estímulo às múltiplas expressões e da apropriação de significados, o respeito à diversidade de gênero, racial e cultural, às iniciativas de preservação e fortalecimento da identidade cultural da criança.

As contribuições significativas para o debate sobre a preservação e fortalecimento da identidade cultural da criança, traz estratégias e reflexões relevantes para a promoção de uma educação inclusiva e multicultural. Analisando suas concepções inferimos algumas estratégias que podem ser adotadas para ajudar a criança a desenvolver uma identidade cultural saudável e forte (Quadro 2).

Quadro 2 - Estratégias para desenvolver identidade

➔	Expor a criança a sua própria cultura.
➔	Estimular a valorização das diferenças.
➔	Promover a interação com pessoas de diferentes culturas.
➔	Incentivar as leituras e histórias sobre diferentes culturas.
➔	Fortalecer a auto estima da criança em relação a sua cultura.

Fonte: a autora com base na literatura (2023).

Em nosso entendimento, estas estratégias podem contribuir para que a criança desenvolva uma identidade cultural significativa, ao mesmo tempo em que pode promover a inclusão e a diversidade cultural. Ao expor a criança a sua própria cultura, isso implica ensina-la sobre tradições, histórias, costumes, língua e música de sua cultura, bem como, envolve-la em atividades culturais como danças, celebrações e festivais.

Ao estimular a valorização das diferenças, leva-se em conta a importância que a criança aprenda a valorizar e respeitar as diferenças culturais, e a reconhecer a relevância da diversidade cultural. Ao promover a interação com pessoas de diferentes culturas se permite a interação com pessoas de diferentes culturas, o que em nosso entendimento ajuda a desenvolver na criança a empatia e o entendimento em relação às diferenças culturais, assim como a expandir sua visão de mundo.

Nessa direção incentivar a leitura de livros e histórias sobre diferentes culturas pode permitir a criança a apreciar e entender outras culturas, as diferenças e semelhanças entre elas, fortalecendo a autoestima da criança em que ela se sinta orgulhosa de sua própria cultura com autoestima positiva em relação a sua identidade cultural.

4 ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DO ENSINO FUNDAMENTAL

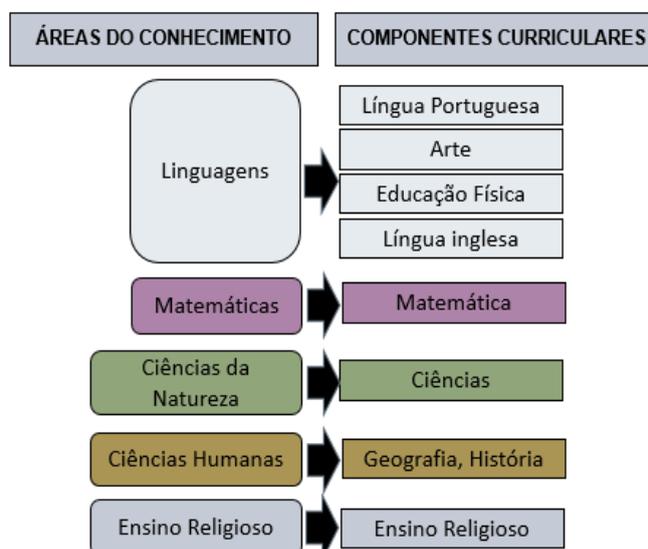
As interações entre identidade cultural, educação humanizador permite estabelecer uma relação com o ensino fundamental, que é essencial para construir uma sociedade mais inclusiva e justa. Ao reconhecer e valorizar a diversidade, a educação nessa fase pode desempenhar um papel crucial na formação de indivíduos conscientes, respeitosos e preparados para contribuir com a comunidade global.

4.1 Ensino fundamental

O ensino Fundamental se divide nos anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano) e são organizados em 5 (cinco) áreas do conhecimento (Linguagem, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Ensino Religioso) que se dividem em componentes curriculares. Cada uma dessas áreas estabelece competências específicas e um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas.

O Ensino Fundamental consiste num nível de ensino, que compõe a Educação Básica (sendo o segundo nível). Antes dele temos a educação infantil (de 0 à 5 anos) e posterior o ensino fundamental e o Ensino Médio. Assim, esta etapa da educação básica se inicia, regularmente, a partir dos seis anos de idade e tem duração de nove anos. No que diz respeito ao ensino fundamental (veja a figura 8).

Figura 8 - - Estrutura da BNCC para ensino fundamental



Fonte: a autora com base na BNCC (2018).

Essas habilidades estão relacionadas à diferentes objetos de conhecimento (conteúdo, conceitos e procedimentos) que são organizados em várias unidades temáticas, de acordo com cada ciclo de aprendizagem, ou seja, organizam os conteúdos (objetos de conhecimento) que, se trabalhados de forma adequada pelo professor, permitem aprendizagens de habilidades, que por sua vez, mobilizam o desenvolvimento de competências propostas pela BNCC.

Essa nova organização deve ser considerada no planejamento de ensino do professor e da escola, principalmente ao se trabalhar a identidade cultural.

4.2 Direitos de aprendizagem e Campos de experiências

Os objetivos da aprendizagem da criança se desenvolvem na construção de sua identidade pessoal, para que respeite e conheça modos de vida diferentes, e, que possa se desenvolver sua oralidade e se expressar. Portanto, os direitos de aprendizagem são saberes essenciais para o desenvolvimento da criança. O processo de aprendizagem das crianças não é automático, necessita de vivências para se tornar possível (Malaguzzi, 1999).

A criança tem direito de construir significados sobre si e os outros, em situações que possam desempenhar um papel ativo no mundo que a cerca. A criança protagonista experimenta e descobre algo novo a cada instante, desenvolvendo sua imaginação, linguagem e concentração (Kishimoto, 1997).

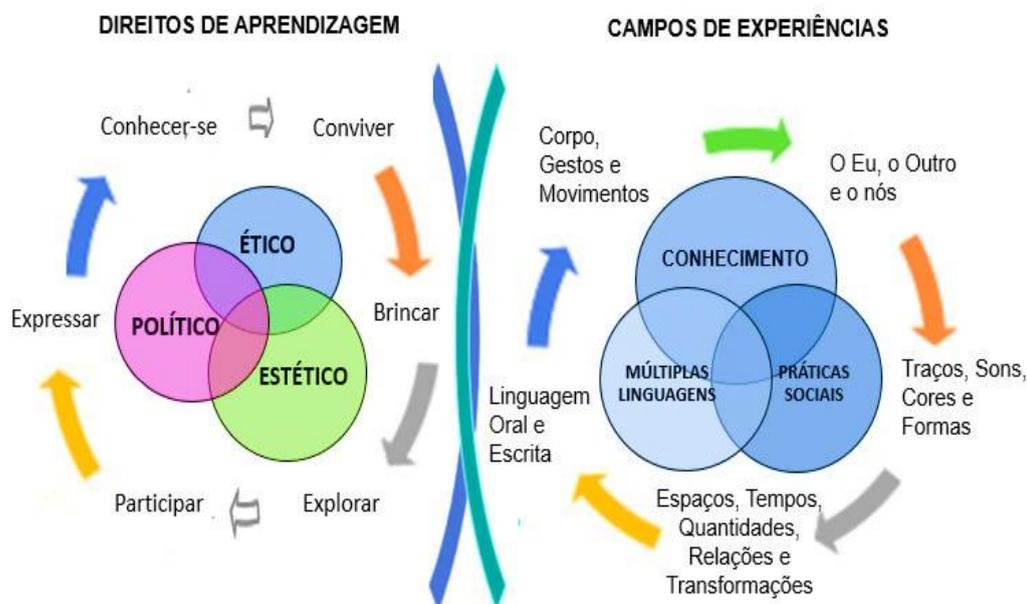
A própria BNCC sinaliza esses direitos quando descreve que se deve usar todas as linguagens, interações e brincadeiras para esse fim, ou seja, o cotidiano escolar deve considerar sempre essa construção de identidade da criança. Os direitos de aprendizagem são movimentos, garantidos na legislação da educação brasileira, em que a criança por intermédio de brincadeiras, vivências, faz de conta, conseguem fazer relações, conhecendo-se e externando seus sentimentos.

Assim, a BNCC como documento de caráter normativo define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, assegurando seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2017, p. 7).

De acordo com a BNCC devem ser assegurados seis direitos de

aprendizagem e desenvolvimento; bem como, 5 (cinco) campos de experiências, dos quais as crianças podem aprender e se desenvolver (Figura 9).

Figura 9 - Direitos de aprendizagem/Campos de experiências



Fonte: a autora com base em Brasil (2017).

Observando os direitos de aprendizagens, um dos pontos importantes é a formação integral da criança, o que inclui o desenvolvimento de habilidades sócio emocionais, como a empatia, o respeito, a cooperação, a responsabilidade e a autonomia. Isso pode ser feito por meio de atividades e projetos que promovam a reflexão e a interação entre os alunos, incentivando a construção de relações saudáveis e solidárias.

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2017, p. 8).

Em conformidade com os fundamentos pedagógicos apresentados na Introdução deste documento, a BNCC está estruturada de modo a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes (Brasil, 2017, p. 23).

Com base nos eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais propostas pela BNCC para educação básica os 06 (seis)

direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Quadro 3) defendem as condições para que as crianças aprendam em situações de construções de significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

Quadro 3 -Direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança

DIREITOS	APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
Conviver	Respeito em relação à cultura e às diferenças entre si e adultos, em pequenos ou grandes grupos.
Brincar	Ampliar e diversificar seu acesso a produções culturais.
Participar	Desenvolver diferentes linguagens e elaborar conhecimentos, decidindo e se posicionando.
Explorar	Ampliar seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
Expressar	Questionar de forma sensível, dialógica e criativa por meio de diferentes linguagens.
Conhecer-se	Construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências.

Fonte: com base na BNCC (2017).

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, os 6 (seis) direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (Brasil, 2017, p. 37).

Ainda, conforme a BNCC é preciso acompanhar tanto as práticas pedagógicas, quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação de suas trajetórias e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças (Brasil, 2017, p. 39).

Com relação aos campos de experiência na infância, são configurados como um conjunto de áreas de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) do Brasil para a educação infantil. Esses campos foram criados para orientar os educadores na promoção de um desenvolvimento integral das crianças, levando em consideração suas necessidades, interesses e potencialidades.

Em conformidade com a identidade cultural, o campo formativo da criança

é abordado no primeiro campo formativo estabelecido pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil para a educação infantil, “O Eu, o Outro e o Nós”. Nesse campo, a criança é convidada a refletir sobre sua identidade, suas origens e sua relação com a cultura que a cerca.

Cada campo de experiência tem uma finalidade específica, mas todos estão interligados e devem ser trabalhados de forma integrada, para que as crianças possam aprender de forma significativa e contextualizada. Além disso, é importante que os educadores tenham um olhar atento e sensível às desigualdades de cada criança, para que possam promover um desenvolvimento pleno e equilibrado em todas as áreas.

É importante que a escola e os educadores reconheçam a importância da identidade cultural na formação da criança, e promovam atividades que valorizem a diversidade e a pluralidade cultural. Isso pode ser feito por meio da exploração de diferentes culturas, tradições, costumes e expressões artísticas, e também por meio da valorização das histórias e vivências pessoais das crianças.

Os educadores devem estar atentos como a identidade cultural das crianças pode influenciar seu processo de aprendizagem e socialização, e devem promover um ambiente acolhedor e respeitoso para que as crianças se sintam valorizadas e incluídas.

No ensino fundamental, a criança passa por um período de importantes transformações em sua vida acadêmica e pessoal. Nesta etapa, a criança é considerada capaz de compreender conceitos mais complexos e se desenvolver em diferentes áreas do conhecimento, como linguagem, matemática, ciências, história, geografia, artes, entre outras.

Assim, é importante que o ensino fundamental promova um aprendizado que leve em consideração as necessidades, interesses e habilidades das crianças, de forma a garantir que a aprendizagem seja significativa e estimulante. Além disso, é essencial que o ensino seja pautado em um ambiente seguro e acolhedor, que valorize o diálogo e o respeito às diferenças.

Os professores do ensino fundamental devem estar preparados para lidar com as especificidades dessas faixas etárias, entendendo que cada criança tem um ritmo e estilo de aprendizagem próprios. É importante que eles utilizem diferentes estratégias e recursos didáticos, promovendo atividades que estimulem a criatividade e a curiosidade das crianças para formação de identidade cultural no

âmbito escolar.

Além disso, é importante que a escola e os professores trabalhem em parceria com os pais e/ou responsáveis para garantir que a identidade cultural seja um processo contínuo e integrado, que envolva todos os aspectos da vida da criança.

4.3 Competências e habilidades das crianças

Alguns estudos (Carvalho, 2004, Ferrão; Beltrão; Marinho, 2003, Santos, 2001; Barbos, 1999) foram realizados visando identificar fatores associados a competência acadêmica e outros (Del Prette; Del Prette, 2005; 2005) vem focalizando aspectos relacionados à competência social.

Ao lado de fatores sócio demográficos, um corpo crescente de estudos vem focalizando aspectos relacionados ao funcionamento social da criança. Para Del Prette e Del Prette (2005) a competência social qualifica a proficiência do desempenho social e se refere à capacidade do indivíduo de organizar pensamentos, sentimentos e ações em função de seus objetivos e valores, articulando-os às demandas imediatas e mediatas do ambiente.

Entendemos, que as competências e habilidades das crianças são influenciadas por vários fatores, incluindo a sua identidade cultural. Como já dito, essa identidade é formada por suas crenças, tradições, valores, língua e história compartilhadas por seu grupocultural. Assim, o desenvolvimento de habilidades específicas pode ser influenciado por essa identidade cultural, como a capacidade de se comunicar efetivamente em diferentes contextos culturais, o domínio de uma língua adicional, a resolução de conflitos interculturais e a compreensão da própria identidade.

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e sócio emocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017, p. 8).

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (Brasil, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).

A BNCC define 10 (dez) competências gerais da educação básica. Essas competências, apresentamos dentro do interesse de pesquisa as seguintes:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo cultural para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Valorizar e fruir as diversas manifestações culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
3. Valorizar as vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
4. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Essas competências incluem a dimensão cultural e identitária das crianças, como forma de promover o desenvolvimento de cidadãos conscientes e críticos de sua realidade cultural. A seguir (Figura 10), algumas ideias que BNCC do Ensino Fundamental descreve como as competências podem ser trabalhadas nessa perspectiva:



Fonte: a autora com base na BNCC (Brasil, 2017).

A concepção de criança, na perspectiva histórico-cultural, se sustenta na tese de que ela só se desenvolve, isto é, se humaniza mediante a apropriação da cultura e no processo de sua atividade. Essa compreensão pode ser trabalhada a partir do desenvolvimento do **conhecimento** sobre a cultura e identidade da própria criança, das diferentes culturas que existem e de sua comunidade.

A competência do **pensamento crítico** pode ser desenvolvida a partir da análise de diferentes culturas e perspectivas, bem como a compreensão de como a identidade cultural influencia as formas de pensar e agir. As crianças devem ser capazes de questionar estereótipos e preconceitos culturais e desenvolver um pensamento crítico em relação à diversidade cultural.

A competência do repertório cultural pode ser desenvolvida a partir da ampliação do conhecimento e contato com diferentes formas de expressão cultural, como arte, literatura, música, dança, culinária, entre outras. Isso permite que as crianças tenham acesso a diferentes culturas e expressões artísticas, ampliando seu repertório cultural.

A competência da comunicação pode ser trabalhada a partir da promoção do diálogo intercultural, do desenvolvimento de habilidades comunicativas para interagir com pessoas de diferentes culturas e línguas, e do uso de diferentes meios de comunicação para transmitir ideias e conceitos relacionados à diversidade cultural.

A cultura digital pode ser desenvolvida a partir da utilização de tecnologias para ampliar o contato com diferentes culturas e perspectivas, bem como para promover a expressão cultural e identitária das crianças.

A competência do trabalho em equipe pode ser desenvolvida a partir da promoção de atividades coletivas que valorizem a diversidade cultural, como a realização de projetos em grupo que envolvam diferentes culturas e perspectivas.

A competência empatia pode ser trabalhada a partir da compreensão e valorização das diferenças culturais e do desenvolvimento de habilidades para se colocar no lugar do outro e compreender as perspectivas culturais e identitárias diferentes das suas próprias.

A resolução de problemas é uma competência que pode ser trabalhada a partir da identificação e análise de conflitos culturais e da busca por soluções que promovam a diversidade cultural e identitária.

A competência responsabilidade social pode ser trabalhada a partir do

desenvolvimento de valores como respeito, tolerância e solidariedade, bem como da promoção de ações que valorizem a diversidade cultural e identitária.

A competência de autonomia para identidade cultural implica em saber lidar com situações de diversidade cultural, reconhecer e respeitar as diferenças culturais, e ser capaz de interagir de forma respeitosa e empática com pessoas de diferentes origens culturais.

Esse conjunto de competências defendidas nesta pesquisa para a diversidade cultural está articulado às aprendizagens essenciais estabelecidas para o Ensino Fundamental. Com o intento de aprofundar, ampliar e consolidar a formação integral das crianças, atendendo as finalidades desta etapa, para que possam construir e realizar seu projeto de vida, em consonância com os princípios de uma identidade cultural mais justa, ética e cidadã.

5 IDENTIDADE CULTURAL NO ÂMBITO ESCOLAR EM ANANINDEUA

Nesta seção apresentamos os resultados e discussões de pesquisa, conforme análise do conteúdo. Assim, passamos a discorrer sobre essas construções e os resultados encontrados, seguidos de inferências sobre o conhecimento produzido correspondente aos objetivos desse estudo nas categorias e subcategorias a seguir.

5.1 Documento curricular do município de Ananindeua

De acordo com o Documento Curricular do Município de Ananindeua (DCMA), o Ensino Fundamental constitui-se em um dos níveis da Educação Básica voltado a atender os alunos de seis aos quatorze anos. Essa etapa é de matrícula obrigatória e sua oferta é gratuita. Tem como premissa desenvolver a capacidade de aprendizado do aluno, por meio do domínio da leitura, escrita e do cálculo. Após a conclusão do ciclo, o aluno deve ser também capaz de compreender o ambiente natural e social, o sistema político, a tecnologia, as artes e os valores básicos da sociedade e da família (Ananindeua, 2019, p. 99).

Os pressupostos da proposta pedagógica coadunam com as proposições de Sacristán (2000, p. 35), para o qual o currículo escolar é antes de tudo práxis, não se esgotando na parte explícita da seleção cultural organizada e transformada em conteúdo escolar, muito menos em uma lista de conteúdo a ser desenvolvida na escola. No município de Ananindeua o currículo é antes de tudo, prática social (Ananindeua, 2019, p. 55).

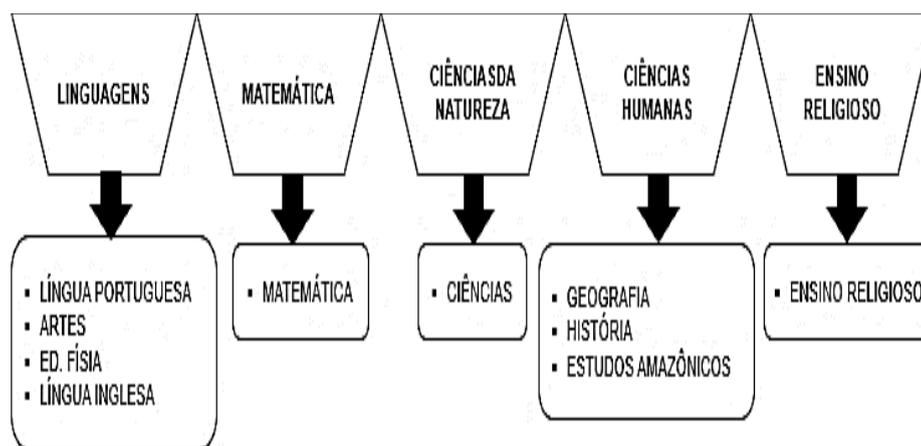
Nesse sentido, a Proposta Pedagógica deve estar alicerçada em uma concepção de criança e infância que leve em conta a ação das crianças materializada a partir das intervenções pedagógicas, ricas em vivências lúdicas e experimentos que suscitem aprendizagem e ampliação do patrimônio cultural das crianças (Ananindeua, 2019, p. 55).

5.1.1 Organização do currículo do ensino fundamental

O currículo do Ensino Fundamental, seguindo as orientações dos atuais

Marcos Legais da educação brasileira, dentre elas, a BNCC e respeitando as particularidades para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º ao 5º Ano) e o Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º Ano) organiza as aprendizagens básicas em competências gerais que permeiam competências de áreas em cinco áreas do conhecimento: **Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso**, as áreas por sua vez, abordam um ou mais componentes curriculares (Figura 11).

Figura 11 - Áreas de conhecimento ensino fundamental – anos iniciais (1º ao 5º ano)



Fonte: com base DCMA (2019).

Das 5 (cinco) áreas de conhecimento gerais, cada uma possui suas competências que subsidiam e especificam as competências em seus componentes por meio das habilidades. Os componentes possuem quadros organizadores que de forma geral estão divididos em anos e estruturados em unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades, com exceção de língua portuguesa que possui campos de atuação e práticas de linguagem.

Dessa forma, a Organização do Trabalho Pedagógico a ser desenvolvido neste documento fundamenta-se em: princípios (éticos, políticos e estéticos), saberes historicamente acumulados pela humanidade, Atividades pedagógicas, Concepções de Educação Integral e Educação Inclusiva.

Os princípios de forma geral, são orientados para o exercício da cidadania responsável, ao respeito à dignidade humana, contribuindo para combater e eliminar quaisquer formas de preconceito e discriminação, a fim de buscar equidade no acesso à aos bens culturais e outros benefícios de exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades de redução da pobreza e das desigualdades sociais e

regionais. E ainda, esteticamente de valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira; de construção de identidades plurais e solidárias.

5.1.2 Desenvolvimento da criança em macroárea de identidade cultural

É no tempo, no espaço e no contexto que o sujeito aprende a construir e reconstruir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo-emocionais, sócio emocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional.

Os seres humanos nascem mergulhados em cultura, e é claro que esta será uma das principais influências no desenvolvimento. Vale ressaltar que no desenvolvimento humano das crianças, o contexto cultural é o palco das principais transformações e evoluções. Pela interação social, aprende-se a se desenvolver, criar novas formas de agir no mundo, ampliando ferramentas de atuação neste contexto cultural complexo que são recebidos a vida toda. Como concebe Leontiev (2001):

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas estão aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles (LEONTIEV, 2001, p. 272).

A Proposta Curricular do Ensino Fundamental do município de Ananindeua, referenciada nos pressupostos da BNCC, ao valorizar as situações significativas de aprendizagem, pressupõe a necessária continuidade das experiências vivenciadas na Educação Infantil para o desenvolvimento do sujeito histórico-cultural. Nessa perspectiva, abordada nas diretrizes da educação de Ananindeua, a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem está atrelada ao fato de que a criança viver em meio sociocultural.

Dito isso, faz-se necessário também identificar os tipos mais gerais das fases do desenvolvimento. Destarte, sem tomar as definições de modo rígido ou como normas e/ou dogmas, mas apenas para um entendimento mais abrangente sobre

odesenvolvimento humano, daremos, a seguir, ênfase para as fases em que o(a) criança do Ensino Fundamental se encontra, isto é, 6 a 14 anos, conforme aquilo que propõem Papalia, Olds e Feldman (2005) para a referida faixa etária.

Quadro 4 - Desenvolvimento das crianças

TERCEIRA INFÂNCIA (6 a 11 anos)	
DESENVOLVIMENTO	CARACTERÍSTICAS
Físico	Mais lento. Força física e habilidades aumentam. Fragilidades para doenças respiratórias.
Cognitivo	Diminuição do egocentrismo. Início pensamento lógico concreto. Habilidades de memória e linguagem aumentam. Ganhos cognitivos, demonstração de necessidades educacionais e talentos especiais.
Psicossocial	Autoconceito mais complexo, autoestima afetada. Os colegas assumem importância fundamental
ADOLESCÊNCIA (12 a 18 anos)	
Físico	Crescimento e mudanças físicas, maturidade reprodutiva. Riscos a transtornos da alimentação e abuso de drogas.
Cognitivo	Capacidade de pensar de forma abstrata e usar o raciocínio científico. Persistência de pensamento, atitudes e comportamentos imaturos.
Psicossocial	Busca por identidades. Bons relacionamentos com os pais, influências positivas ou negativas de amigos.

Fonte: com base DCMA (2019).

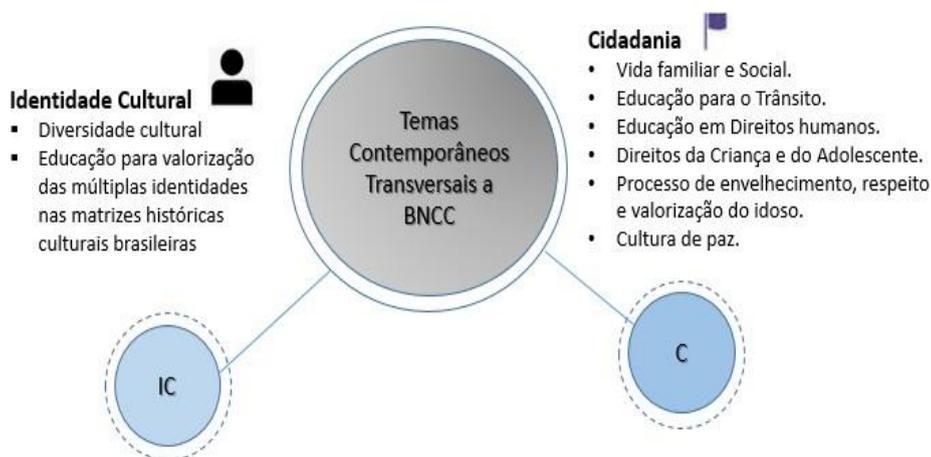
Nesses termos, a travessia de momentos importantes da vida humana, ou seja, da infância para adolescência, exige compreensão que a criança é alguém que já tem algum domínio das ferramentas básicas das relações sociais, porém continua em transformação e aprendizagem. Esta consideração nos dá a percepção do contínuo movimento da inter-relação entre a criança e o meio, aquele(a) que recebe contribuições culturais como agentes de modificações em meio sociocultural.

Ressalta-se a importância da interação social no desenvolvimento cognitivo e toda função no desenvolvimento cultural de uma criança aparece primeiro no nível social, entre pessoas, e depois no nível individual, dentro dele próprio. O desenvolvimento orgânico é regido por forças naturais e o desenvolvimento cultural, que define a especificidade humana, emerge da progressiva inserção da criança nas práticas sociais do seu meio cultural com auxílio da mediação do outro (Pino, 2005).

Nesse contexto, foram criadas macroáreas, entre elas a de Multiculturalismo recebeu nova denominação com o intuito de se ter uma área mais abrangente em significado sócio-histórico passando a ser chamada de Identidade Cultural e a

macroárea cidadania e civismo, pelo mesmo motivo passou a ser chamada apenas de Cidadania (Figura 12).

Figura 12 - Macroárea identidade cultural e cidadania



Fonte: com base na DCMA (2019).

A macroárea identidade cultural, busca promover atividades de estudos e pesquisas para identificar o valor nutricional da alimentação, conforme as culturas das regiões e da cultura local. Enquanto, a macroárea cidadania visa proporcionar aos alunos atividades apresentando as leis, levando-os ao conhecimento (direito e deveres) e reflexão de cada uma. Educação para o trânsito, direitos humanos, direitos da criança e do adolescente, processo de envelhecimento; respeito e valorização da pessoa idosa.

A intenção seria desenvolver atividades que levem a criança e o jovem a uma consciência de que eles podem ser agentes transformadores na construção de uma sociedade democrática, justa, solidária e sustentável.

5.1.3 Competências curriculares para identidade cultural

Entre as 10 competências Gerais da Proposta, amparadas pela BNCC, que envolvem explicitamente a identidade cultural, destacam-se:

1) a valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária;

2) desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as

diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

Observa-se que há uma preocupação em construir novas mentalidades, para perceber o aluno sobre o foco de um sujeito histórico cultural, que possui conhecimentos adquiridos por meio das experiências vivenciadas em seu meio. Para Vygotsky (2010), o que determina a influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento de sua personalidade consciente é a vivência.

Integrar e interagir intervenções pedagógicas que considerem as crianças com deficiência de modo a garantir as especificidades de seu tempo de aprender. Assim, conforme o DCMA, são recomendadas sugestões didáticas para abordagem dos temas contemporâneos transversais que envolvem a identidade cultural das crianças (Quadro 5).

Quadro 5 - Componentes curriculares e identidade cultural

COMPONENTES	ASPECTOS DE IDENTIDADE CULTURAL
CIÊNCIAS DA NATUREZA	Promover atividades de estudos e pesquisas para identificar o valor nutricional da alimentação, conforme as culturas das regiões e da cultura local.
EDUCAÇÃO FÍSICA	Trabalhar a pluralidade cultural através de atividades e ações transdisciplinares e multidisciplinares, estimulando as criações artísticas relacionadas com as danças, a ginástica, o teatro, exposições, aplicação de jogos, lutas e esportes, enfatizando a diversidade e a riqueza multicultural.
HISTÓRIA	Promover em relação à Diversidade Cultural em rodas de conversas, estudos dirigidos, culminando em manifestações artísticas e/ou culturais e/ou seminários informativos sobre o que significa diversidade cultural, sua importância e respeito a diversidade. - Identificar e valorizar a música, na dança e na alimentação.
INGLÊS	Proporcionar aos estudantes contato com atividades culturais de diversos países, exercitando o respeito ao diferente, como forma de conhecimento da cultura alheia e transmissão da nossa. Apreciações que permitam as crianças conhecer festividades culturais e seus sentidos, danças, alimentos, moradia por meio de filmes e músicas tanto da nossa região, país e de outros povos como indígenas e países.
ARTE	local, regional e brasileira, mas também nas diferentes culturas pelo mundo. Valorizar a diversidade contida na produção particular, local e nas diferentes produções universais.
MATEMÁTICA	Abordar temas intimamente ligados com diversas contribuições científicas e os valores das diversas culturas, além de considerar a sala como laboratório para práticas de trabalhos científicos em etnomatemática, abordando diversos objetos do conhecimento na perspectiva de várias culturas como geometria na arte marajoara, os sistemas de numeração ao longo da história.
LÍNGUA PORTUGUESA	Valorizar e respeitar a diversidade cultural por meio de interpretação de textos literários. Desenvolver autoestima positiva utilizando dinâmicas de grupo, músicas e/ou relatos. Conhecer e combater a prática do <i>Bullying</i> ou atos discriminatórios promovendo campanhas e reflexões sobre essas temáticas. Resgatar as culturas de raízes africanas usando jogos, pesquisas, exposições, entrevistas, produção de poemas, dentre outros.

Fonte: com base DCMA (2019).

A valorização da diversidade das culturas das diferentes crianças e de suas famílias por meio de brinquedos, imagens e narrativas que promovam a construção por elas de uma relação positiva com seus grupos de pertencimento, deve orientar as práticas criadas na Educação Infantil ampliando o olhar das crianças desde cedo para a contribuição de diferentes povos e culturas. (DCNEI, 2009, p. 89).

Considerando as áreas do conhecimento na organização da DCMA, a concepção na área de linguagem assume função basilar como instrumento de comunicação, revelando a capacidade humana de expressar sentimentos, moções e pensamento, contribuindo, assim, para a transformação social. Através dessas práticas de interação que se constituem de conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos, integrados ao ser humano se constrói como sujeito social.

5.2 Formação identitária cultural em grupos sociais de crianças

Esta categoria de análise divide em duas subcategorias a de identificação e grupos sociais das crianças pesquisadas e seus entendimentos sobre cultura.

5.2.1 Identificação e grupos sociais das crianças de 4^o e 5^o anos

Durante a coleta de dados desta pesquisa os alunos/as apresentaram um comportamento comum às suas faixas etárias (9 a 11 anos). As crianças eram bastante agitadas, andavam pela sala, conversavam e brincavam bastante.

A aparência e os materiais escolares não evidenciavam a carência material a que estão submetidas as crianças da escola pesquisada. Observou-se pelas queimadas pelo sol, cabelos malcuidados, material escolar simples, roupas e calçados desgastados. O comportamento observado foi considerado comum para crianças. As existências de diferenças relacionam-se as autodeclarações de cor e algumas experiências que as crianças vivenciam em seu capital cultural no meio social que convivem.

Ressalta-se, que as crianças buscam compreender o seu lugar no meio social desde muito cedo, e essa busca é possibilitada pelos grupos de pertença, isto é, a identificação das crianças com determinados grupos parte da comparação social. O significado de pertencer a grupos e como eles são valorados pelas outras pessoas, impactam na autopercepção de pertencimento grupal (Tajfel, 1982;

Verkuyten; Fleischmann, 2017).

Dentre esses, o pertencimento racial se destaca devido as vivências sociais distintas que o viés racial possibilita às crianças brancas e negras (Sarmiento; Pinto, 1997). Nessa direção, a tabela 1 ilustra a manifestação das crianças.

Tabela 1 – Autodeclaração identitária de cor das crianças pesquisadas ($\mu = 87$)

COR	AUTODECLARAÇÃO COR/RAÇA	MÉDIA DE IDADE
Parda	37,9%	10 anos
Branca	13%	
Preta	6,8%	
Indígena	2,2%	

Fonte: a autora (2024).

As crianças de 4^o e 5^o anos, com média de idade entre 9 e 10 anos se autodeclararam em sua maioria como Pardas (37,9%), brancas (13,0%), pretas (6,8%) e indígenas (2,2%) respectivamente. Os resultados vão de encontro aos novos dados do IBGE (2022) em que a população brasileira pela primeira vez supera a autodeclaração de cor/raça branca. Quem se declara pardo possui miscigenação de raças com predomínio de traços negros.

É possível apreender que essas crianças permitem uma reflexão sobre experiências produzidas para o desenvolvimento de um sentido de identidade, a partir da auto definição em termos dos grupos e pertencimentos sociais, como os de raça e classe social. O pertencimento racial é destacado devido as vivências sociais distintas que o viés racial possibilita às crianças para além do tom de pele.

A Rede de Ensino do município de Ananindeua encoraja a abordar todos os Temas Contemporâneos Transversais propostos pela BNCC, através de Projetos Interdisciplinares bimestrais e para tanto entre suas 06 (seis) Macro áreas destacamos as de Multiculturalismo e Cidadania e Civismo (DCMA, 2019). Nessa perspectiva a proposta curricular orienta que as escolas estejam em parte voltadas a tratar do tema de maneira específica e sistemática de modo a contribuir para a construção de uma sociedade justa e igualitária.

Na infância, a identidade racial dos sujeitos possui extrema relevância, podendo influenciar suas respectivas posições na sociedade, seja no âmbito cultural, social, econômico ou político. O estudo infere que as crianças são agentes ativos na construção de suas identidades raciais e que a cor de pele destas incide efeitos significativos no processo, cujo debate precisa ser ampliado e democratizado.

Evidencia-se que a identidade dos grupos sociais (principalmente do negro) no Brasil é marcada por um ideal de branqueamento, legitimado pela história como modelo dominante e socialmente aceito, que supervaloriza uma categoria racial em detrimento das outras, atribuindo aos negros e indígenas, especialmente, o excesso de características negativas. Desta tensão, surgem movimentos contrários que lutam incessantemente para enfraquecer os estereótipos e representações sociais negativas atribuídas a determinados grupos sociais.

Diante da reflexão acerca do auto declaração racial, surgem questionamentos alternativos do tipo: Qual grupo você participa e que músicas você se identifica? Essa identificação grupal é definida como um processo de busca em ser parecido com os outros indivíduos e dessa forma se enquadrar em um grupo, incorporando comportamentos semelhantes aos integrantes do grupo de identificação e absorvendo os valores e costumes do grupo. Esses grupos serviram de modelo para as crianças participantes, portanto, nessa pesquisa serão chamados de grupos de referência, o que instiga, os sujeitos a se sentirem motivados a se integrar e se direcionar em favor do grupo (Pimentel; Gouveia; Fonseca, 2005).

Esses resultados são apresentados nas figuras 13, 14 e 15, a seguir:

Figura 13 - Grupos que as crianças frequentam



The logo features the word 'Escola' in a large, bold, black sans-serif font at the top. Below it, 'Futebol Game' is written in a smaller, bold, black sans-serif font. Underneath 'Futebol Game', there are six smaller words arranged in two rows: 'Dança' and 'Igreja' on the first row, and 'Torcida' and 'Música' on the second row. Below 'Dança' is the word 'Capoeira', and below 'Música' is 'Skate Patins'. All these words are in a smaller, black sans-serif font.

Fonte: a autora (2024).

Observa-se que as crianças do 4º e 5º anos do EF, declaram participar do grupo da escola, de jogos de futebol e game, grupos da Igreja, música e de danças. Assim, conseguimos apreender aquilo que Vygotsky (2010) afirmou sobre como as interações com o outro e com o espaço, por meio dos signos e instrumentos, afetam a construção da identidade da criança, por meio de um ambiente que convida à comunicação, interação e investigação, e com isso havendo:

Um processo natural de desenvolvimento, a aprendizagem aparece como um meio de reforçar esse processo natural, pondo à sua disposição os instrumentos criados pela cultura que ampliam as possibilidades naturais do indivíduo e reestruturam suas funções mentais (Vygotsky, 2010, p.19).

Assim, as crianças ao conviverem em grupos escolar, religiosos, musicais e dançantes podem se descobrir ao ver o outro, se descobrindo; ela se reconhece no espaço em que está e reconhece o outro. Nesse sentido, é interessante lembrar que esta formação da identidade pessoal acontece a partir dos aspectos intrapessoais, que são as capacidades e habilidade inatas como também as características próprias da personalidade; os aspectos interpessoais, que configuram a identificação com os pares e por fim, os aspectos culturais, que constituem os valores e costumes aos quais o indivíduo é exposto na comunidade social em que vive (Schoen-Ferreira; Aznar-Farias; Silvaes, 2003).

Nesse contexto, no cotidiano das culturas e comunidades do mundo inteiro, a música se faz presente. Escuta-se música em casa, no carro, ao se exercitar, ao festejar ou sair com amigos (Pimentel; Donnelly, 2008). É nítida a presença e relevância da música no panorama social e emocional das crianças, diariamente na mídia são expostos músicas e clipes de músicas que repercutem no âmbito da identidade cultural.

As preferências musicais das crianças do 4º e 5º anos (Figura 14) pesquisadas possuem uma diversidade de estilos musicais como: Funk, gospel, rock, rap, sertanejo, além de carimbó e o brega paraense.

Figura 14 - Preferências musicais das crianças do 4º e 5ºanos



Fonte: a autora (2024).

A música é utilizada como forma de comunicação entre as identidades (Tekman; Hortaçsu, 2002). A música é muito importante na vida social e pessoal, como também nos aspectos de satisfação particular, emocional e nas necessidades do desenvolvimento das crianças. Para a elaboração das escolhas das preferências

musicais, são levadas em consideração razões pessoais, sociais como também demandas situacionais, como suas participações em grupos frequentados.

A música desempenha um papel fundamental na preservação e transmissão de narrativas culturais. Considerando Godoy e Santos (2014) atua como uma forma simbólica poderosa na expressão e construção da identidade cultural, bem como para a conexão entre as gerações e a transformação cultural ao longo do tempo.

A preferência musical é um fator fundamental para a formação das culturas juvenis e tribos urbanas, observam-se as características que configuram e constituem uma cultura juvenil, por exemplo, analisando as vertentes artísticas constituintes da cultura hip hop, que é manifestada pela dança (break, passinho, freestyle etc), pelas aparelhagens que utilizam seus efeitos sonoros para reproduzir o dançante brega paraense, dos pensadores e MCs que compõem e cantam rap, e dos grafiteiras que reproduzem uma vertente artística visual representando a comunidade e a cultura hip hop, presentes através das mídias no cotidiano das crianças.

Com efeito, na abordagem educacional das DCMA (2019) fundadas em referência teórica central à teoria histórico-cultural formulada pelo psicólogo russo Lev Vygotsky, há uma grande preocupação de que os ambientes escolares sejam adequados às necessidades e possibilidades particulares de cada momento do desenvolvimento da criança.

A identidade cultural é, justamente, esse padrão que identifica uma produção cultural a certo grupo social. Por exemplo, podemos associar certos de ritmo musical específico à cultura *hip hop*, que surgiu nos centros urbanos. Também identificamos alguns pertencimentos identidade cultural às músicas paraenses, assim como identificamos suas variações (carimbó, melody) fazendo parte da cultura das crianças. A identidade cultural funciona, portanto, criando laços que ligam certos elementos a musicalidade regional paraense.

Nessa influência ambiental, extensivo ao espaço escolar, ilustramos o que as crianças do 4º e 5º anos mais utilizam com uso da Televisão (Figura 15).

Figura 15 - Utilização da TV pelas crianças de 4º e 5º anos



Fonte: a autora (2024).

As crianças do 4º e 5º anos, fazem escolhas de entretenimento e mídia de acordo com suas necessidades pessoais, portanto, o vídeo game, filmes, futebol e novelas são uma forma de representação de personalidade, de necessidades e problemas expressos através dessas preferências e na inclusão de grupos que também se identificam com essas escolhas e conseqüentemente com as características individuais dos pares.

Assim, o conservadorismo cultural se coloca do ponto de vista econômico na infância. Os games/jogos se apresentam a uma elite educadora como instrumento de moralidade, o que segundo Ariés (1981) demonstra junto ao sentimento de infância uma representação ambígua, socialmente falando. A escola e a família devem adotar os jogos que julgam adequados execrando àqueles que são maléficos ao desenvolvimento da criança, um maniqueísmo recorrente em relação à representação do papel do vídeo game.

A identidade da criança, assim como o papel dos jogos, compactua com a constituição social e cultural do sistema capitalista e são elementos imprescindíveis para a sua constituição. Para Adorno (2003, p. 100-101), “a cultura nasce como um jogo”. Apesar de considerar o jogo uma manifestação cultural, o autor chama a atenção para o perigo de torná-lo uma atividade abstrata. O jogo, para ele, simboliza um momento lúdico da arte como cópia de uma práxis, um grau muito mais elevado do que cópia da aparência.

De forma geral, as crianças demonstraram características comuns a fase de desenvolvimento infantil: gostam da escola, jogos, músicas e TV. Em nossas observações apresentaram diferenças do ritmo de aprendizagem, na linguagem, comportamentos, hábitos e valores que se condicionam de suas idiossincrasias e da origem socioeconômica.

5.2.2 Entendimentos das crianças sobre identidade cultural

A escola, com sua função social de formar o indivíduo para viver em sociedade, tem a finalidade de (entre outras) proporcionar que o aluno aprenda a atribuir significado às coisas, a agir socialmente e de maneira autônoma. Nesta perspectiva, se faz necessária a compreensão das crianças sobre cultura proporcionando o desenvolvimento de sua identidade pessoal, identidade esta que expressa aquilo que são as crianças, que vai sendo tecida em meio às relações estabelecidas, que variam conforme as situações em que as mesmas se colocam.

A análise dos dados levantados junto às crianças participantes dessa pesquisa foi feita com base nas discussões levantadas acerca da BNCC e da DCMA (2019) e, mais precisamente, sobre a importância conceitual e do trabalho com questões que se relacionam aos temas identidade e cultura no cotidiano escolar. Durante as análises podemos perceber que as respostas dadas pelas crianças do 4º e 5º anos foram ao encontro de nosso objetivo de pesquisa, pois procuramos entender como as temáticas entendidas nessa faixa etária.

Ao verificar as respostas dadas pelas crianças sobre o que entendiam sobre identidade cultural, alguns deles mostraram suas compreensões. As respostas foram organizadas em nuvens de palavras, se relacionando a conteúdo com o objetivo proposto na questão (Figura 16).

Figura 16 - Concepção das crianças sobre identidade cultural



Fonte: a autora (2024).

Na visão das crianças de 4º e 5º anos, a construção da Identidade parece ser afirmada como processo que podem se dá por toda vida, observa-se que, essa construção já está se dando na infância entre as crianças participantes dessa pesquisa. Simões, Resnick e Rodrigues (2021) descrevem que a infância atualmente é constituída de costumes, valores, hábitos, mas também de práticas sociais de avanços tecnológicos e econômicos em que as crianças destacam a

religião, comidas, costumes, hábitos, diversidade, entre outros.

O ser humano e, evidentemente, as crianças, são seres históricos e produtores de cultura, “(...) seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem” (FREIRE, 2000, p.40).

A exemplo, a Unidade Temática Dança, assim como os demais conteúdos da cultura da Educação Física, apresenta uma riqueza de variedades com ritmos e formas, expressas na diversidade cultural do ser humano que simboliza seus sentimentos, emoções e interesses que convergem com o ato de dançar de acordo com suas motivações instintivas, explicitadas através de códigos e padrões estabelecidos (DCMA, 2019).

Em sua obra “Cultura corporal da Dança”, Bregolato (2006) classifica certa variedade de danças tanto no Brasil como do mundo que vão desde as consideradas primitivas até aquelas mais atuais, fato que reforça a condição de diversidade dessa prática corporal. Além de experimentar e fruir a cultura corporal da Dança se apropriando desse conteúdo na prática, de acordo com cada realidade, e na (re)criação (criação/reelaboração) de combinação de movimentos, o professor poderá fomentar a construção do saber, através de atividades reflexivas que estimularão também o conhecimento teórico.

Com base nos resultados anteriores, propusemos que as crianças dissessem sobre a existência de desafios (a questão solicitava como os costumes, comportamentos e hábitos poderiam ser melhorado em suas vidas) para se trabalhar a temática identidade cultural. Na visão das crianças do 4º e 5º ano do EF, o crescimento pessoal, o trabalho prático, a obediência, o respeito, maior tempo no recreio, saber sobre diversidades regionais e religiosas foram as respostas mais recorrentes (Figura 17).

Figura 17- Sobre costume, comportamentos e hábitos na vida

Como poderia ser melhorada os costumes, comportamentos e hábitos em sua vida?	
<i>melhorando cada dia mais como</i>	
<i>Plano</i>	(Aluno 5º ano)

<i>por meio de práticas não só através</i>	
<i>de teoria</i>	(Aluno 5º ano)

<i>obedeça os professores, de respeito,</i>	(Aluno 4º ano)
Digitalizado com CamScanner	

Fonte: a autora (2024).

Verifica-se, que as crianças do 4º ano do EF, pautam pela obediência e respeito às pessoas; enquanto os do 5º ano o melhoramento enquanto pessoa e ações práticas em detrimento da teoria/vontade. Podemos inferir que as crianças cultivam uma identidade cultural, pois trazem conhecimentos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade, possibilitando a realização como pessoa humanizada, além de marcar culturalmente um comportamento aprendido, algo produzido e transmitido socialmente, inclusive no meio escolar.

5.2.3 Identidade cultural nas disciplinas escolares do 4º e 5º anos

Ao perguntar quais aulas falam sobre costumes, comportamento e hábitos? Em suas respostas identifica-se que são contemplados em 2 (dois) componentes curriculares (geografia e história) no 4º ano; e, em 08 (oito) componentes no 5º ano (Quadro 6).

Quadro 6 - Componente curricular que aborda costume, comportamento e hábitos

Ano Escolar	Componente Curricular
4º ano	Geografia, história,
5º ano	Língua portuguesa, história, geografia, ciências, matemática, educação física, artes, ensino religioso

Fonte: a autora (2024).

Para as crianças do 4º e 5º anos, aulas que abordem costume, comportamento e hábitos são mais comuns, sobretudo nos componentes de Geografia, História e Ensino Religioso. Esses componentes curriculares são da área de Ciências Humanas nas DCMA (2019).

As DCMA (2019), em suas competências específicas para o Ensino de Geografia, normatizam a análise do mundo cultural, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo. Não obstante, no Ensino de Geografia espera-se que os alunos interpretem e expressem sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

A concepção do componente curricular de Geografia para o Ensino Fundamental deve propiciar aos alunos a capacidade de interpretar o mundo, compreender processos e fenômenos culturais e atuar de forma ética, responsável e autônoma de fenômenos sociais e naturais que se apresentem (DCMA, 2019).

Assim, conforme o documento é imprescindível que os alunos identifiquem a presença e a sociodiversidade de culturas indígenas, afrodescendentes, povos e comunidades tradicionais para compreender suas características socioculturais e suas territorialidades. Do mesmo modo, é necessário que eles diferenciem os lugares de vivência e compreendam a produção das paisagens e a inter-relação entre elas, como o campo/cidade e o urbano/rural, no que tange aos aspectos culturais. Essas aprendizagens servem de base para o desenvolvimento de atitudes, procedimentos e elaborações conceituais que potencializam a construção das identidades e a participação em diferentes grupos sociais.

A unidade temática: o sujeito e seu lugar no mundo trabalham a multiplicidade étnico-culturais e desigualdades sociais, conhecendo a população e cultura brasileira; para habilidades de identificação das diferenças ético-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios (EF05GE02) e respeito as diferentes características e aspectos que envolvem a formação da cultura brasileira (EF05GE01).

Para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. As interpretações historiográficas são sempre realizadas a posteriori e que dependem, sempre, da valorização cultural.

Nessa perspectiva é, portanto, a da alteridade, buscando reconhecer, no outro, as diferenças que constituem a complexidade da história e da vida, sem, contudo, classificá-las em hierarquias culturais. O outro é o próprio mundo e a própria realidade de estar no mundo; e o aluno, ainda que de maneira inicial, deverá perceber que essa é uma postura que urge em nosso mundo moderno e que, por isso, marca o pensamento e a produção historiográfica recente. Tudo isso torna possível revalorizar a diversidade cultural no entorno do educando, muitas vezes não percebida, devido a impedimentos de toda ordem provenientes, inclusive, da escola e da família (DCMA, 2019).

Daí a preocupação no ensino da História com a melhor discussão de temas

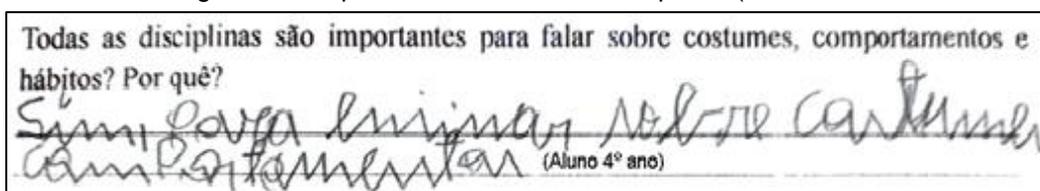
ligados à conservação do patrimônio cultural edificado, à valorização de tradições culturais e técnicas e a necessidade de uma coexistência mais tolerante e respeitosa entre diferentes e diferenças.

Em suas competências específicas busca compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas culturais. Identifica interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Nesse momento, também são analisados processos mais longínquos na escala temporal, como a circulação dos primeiros grupos humanos. Essa análise se amplia no 5º ano com a Unidade Temática: Povos e Culturas: Meu Lugar no Mundo e Meu Grupo Social, cuja ênfase está em pensar a diversidade dos povos e culturas e suas formas de organização. A noção de cidadania, com direitos e deveres, e o reconhecimento da diversidade das sociedades pressupõem uma educação que estimule o convívio e o respeito entre os povos.

Todos os componentes curriculares da DCMA (2019), abordam direta e indiretamente questões de identidade cultural. Assim, com base nas principais manifestações das crianças que trouxeram em suas falas os costumes, comportamento e hábitos, buscamos saber se os alunos (4º e 5º anos) achavam que todas as disciplinas são importantes para falar sobre esses aspectos de Identidade Cultural (Figura 18).

Figura 18 - Importância de todas as disciplinas (alunos do



Fonte: a autora (2024).

A figura acima, representa a concordância das crianças do 4º ano, que justificam sua resposta a importância desse ensino. Podemos inferir, que os alunos enquanto protagonista, como estabelecido anteriormente, constrói suas relações e produzem significados, através de processos de aprendizagem sobre costumes e

comportamentos, modificando o meio escolar em que estão inseridas, ao mesmo tempo em que se desenvolvem.

Destaca-se, que as crianças selecionam e se apropriam das culturas do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações, criando e participando nas suas culturas de pares e com adultos contribuindo ativamente para a produção e mudanças culturais (Corsaro, 2011; Grigorowitschs, 2008; Marchi, 2009, 2017, 2018; Sarmiento, 2003, 2004, 2005).

Esse também é o processo de constituição de identidades, tal como compreende Woodward (2013). Segundo a autora, a identidade é explicitada por sistemas de representação que fornecem o suporte de significados para as experiências, visto que a produção de costumes perpassa as relações sociais, constituindo identidades individuais e coletivas. Tais identidades são relacionais, constituídas pela mediação entre as disciplinas escolares, especialmente pela linguagem, daí a importância de todas as disciplinas.

Para as crianças do 5º ano, também houve concordância falarem de costumes, comportamentos e hábitos, com a justificativa de fazerem parte do cotidiano, de suas variedades que explicam sobre cultura e para a aprendizagem. Os alunos se ressentem de não perceberem isso no Ensino de Matemática, conforme ilustrado na Figura 19.

Figura 19 - Importância de todas as disciplinas (alunos do 5º

Todas as disciplinas são importantes para falar sobre costumes, comportamentos e hábitos? Por quê?

sim. Porque todas as disciplinas, ~~deveriam~~ estão presentes e fazem parte dessa cultura. (Aluno 5º ano)

Sim tem muitas variedades que explicam tudo sobre cultura. (Aluno 5º ano)

sim, para aprender (Aluno 5º ano)

porque a matemática não tem o assunto (Aluno 5º ano)

Fonte: a autora (2024).

Com base nos relatos das crianças de 4º e 5º anos, defendemos, então, a abordagem transversal da Identidade Cultural, não devendo ser tratada como um tópico isolado, mas sim integrada de maneira transversal em diversas disciplinas. Essa abordagem permite que os alunos reconheçam a diversidade cultural como

um elemento intrínseco à sociedade, promovendo a tolerância e o respeito pela pluralidade.

Esse entendimento promove a formação de indivíduos mais conscientes, abertos ao diálogo intercultural e capazes de respeitar as diferenças. Além disso, contribuem para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Já nesse nível de ensino, a inclusão da Identidade Cultural no currículo educacional desempenha um papel essencial na formação dos alunos, não apenas como estudantes, mas como cidadãos do mundo. Ao promover a compreensão e valorização das diversas culturas, a educação fortalece os laços sociais e contribui para a construção de uma sociedade mais plural e respeitosa.

Nesta pesquisa, argumentamos que existem pontes entre as abordagens dos Estudos Culturais e os novos Estudos Sociais da Infância que passam pelos conceitos de identidade e cultura. Desta forma, complementando as análises anteriores, buscamos saber das crianças de que maneira a escola poderia melhorar e atender as expectativas em relação aos costumes, comportamentos e hábitos. A representação dos resultados está ilustrada na Figura 20.

Figura 20 – Expectativas de Melhorias dos costumes, comportamentos e hábitos

De que maneira na escola poderia ser melhorado os costumes, comportamentos e hábitos de forma que atenda suas expectativas?

*manter tempo para recreio e não se cantar
mã e trabalhar com comportamentos, e respeito*
(Aluno 4º ano)

*Não tenha expectativas sobre isso. Mas talvez,
não fiquem chorando os outros de mágoa, tratando
a culpa de que não é culpado.* (Aluno 5º ano)

*El sugere não como o lanche no
não pegar e respeito* (Aluno 5º ano)

*ter mais respeito a protetor
de os p... e... (Aluno 5º ano)*

a não falar palavrão. (Aluno 5º ano)

Fonte: a autora (2024).

Observa-se que as crianças possuem uma expectativa de maior tempo no recreio, evitando o bullying e preconceito racial, respeito com outros alunos e aos professores e não ter uma linguagem imprópria.

A escola deve desempenhar um papel fundamental na construção e no fortalecimento da Identidade Cultural dos alunos. Ensinar valores de respeito, empatia e tolerância, permitindo que os alunos compreendam e apreciem a

diversidade e cultura sem preconceitos. Ao implementar estratégias, as escolas podem desempenhar um papel crucial na formação de alunos, preparando-os para uma sociedade globalizada e multicultural.

A DCMA (2019), acerca do papel da escola afirma que: o papel da escola não é simplesmente responder as necessidades, mas estabelecer uma crítica em relação às necessidades presentes nas crianças e nos alunos – criadas na vida cotidiana – acolhendo a experiência do aluno e avançando em suas necessidades com reflexão e criticidade (DCMA 2019, p.133). Com isso, a escola precisa ir para além da sistematização educacional, deve viabilizar o acolhimento da experiência da criança como um dos pontos para o desenvolvimento sociocultural da criança.

Assim, o respeito é algo recorrente nas respostas dos alunos do 4º e 5º anos do EF. Ele desempenha um papel vital na formação da Identidade Cultural das crianças por várias razões significativas como: autoestima e pertencimento, aceitação a diversidade, desenvolvimento da empatia e tolerância, prevenção de estereótipos e preconceitos, fortalecimento da auto expressão e construção de relações positivas. Ao criar um ambiente onde o respeito pela Identidade Cultural é valorizado e praticado, as crianças têm a oportunidade de crescer com uma compreensão mais profunda da diversidade cultural.

5.3 Representação de identidade cultural no ensino fundamental

5.3.1 Expressão de crianças sobre cultura

A pesquisa de campo se deu em uma escola pública municipal de Ananindeua, na qual funciona até o 5º ano do ensino fundamental. As turmas de 4º e 5º ano foram as que participaram da pesquisa.

Inicialmente foi realizada uma conversa com indagações sobre o que seria de fato cultura, identidade ou até mesmo como se enxerga isso no dia a dia, isso aconteceu para houvesse um retorno das crianças da sua leitura de mundo e experiências. Durante a roda de conversa houveram muitas dúvidas em que obtive respostas das mais diversas como, por exemplo, na pergunta: o que seria cultura na visão deles. E como respostas percebi mais dúvidas: *é um ritmo, professora?; é uma matéria?; é tipo uma coisa de um estado?; é alguma coisa que um representa uma cidade? é açai, professora?*

E partir de então, iniciou-se, claramente, um amadurecimento do que seria a cultura, o mesmo se deu com “o conceito” de identidade: *é um documento? É como a pessoa é?*. E com isso, se deu a costura de termos e conceitos sob a ótica dos alunos de acordo com seu nível cognitivo e vivências.

Posteriormente, foi realizada leitura de uma das histórias do livro “Amazônia Patrimônio nosso de cada dia, complementando com vídeos aulas” (Figura 21), que possibilitou a chamar a atenção para termos e cenários como: ribeirinho, canoas, pôr-do-sol na beira de rio, tomar banho na maré, termos linguísticos da região, que reforçariam o que eles mesmos haviam chamado de “coisa de um estado” e mais que isso alguns se reconheceram nas histórias do livro. Após o livro ficou circulando entre as crianças que se mostraram interessadas em ler as outras historinhas.

Figura 21 – 3º momento de coleta de dados



Fonte: a autora (2024).

Percebemos nessa atividade, que foi complementada com vídeo didático de curta duração, que a leitura de livros infantis desempenha um papel significativo na formação da identidade cultural das crianças.

Essa relação é fundamental, pois os livros proporcionam às crianças não apenas a compreensão mais aprofundada de sua própria cultura, mas também a oportunidade de explorar e apreciar a diversidade identitária cultural ao redor de sua territorialidade amazônicas, destacando pontos de conexão com a representação e diversidade cultural, desenvolvimento da linguagem e identidade linguística, histórias tradicionais e mitos com base em questionamentos e reflexões, experiências do cotidiano, com empoderamento e autoestima.

5.3.2 Expressão identitária cultural de crianças do 4º ano

Incentivar a expressão criativa através de atividade de desenho e escrita pode permitir que as crianças compartilhem elementos importantes de sua cultura de maneira única. É essencial que educadores, pais e cuidadores estejam atentos à necessidade de uma representação cultural inclusiva e autêntica. Isso contribui para o desenvolvimento de uma identidade positiva, promovendo o entendimento, a aceitação e o respeito pela diversidade cultural desde a infância.

Nesse sentido, seguindo os procedimentos da pesquisa, como culminância, foi realizada o 4º momento da atividade, visando representar, ilustrar, escrever aspectos identitário culturais que as crianças do 4º ano concebiam. Para isso, selecionamos 04 (quatro) ilustrações que representaram as crianças das turmas.

Figura 22 – Expressão identitária cultural de criança do 4ºano (a)



Fonte: a autora (2024).

A criança de 10 anos, buscou representações mais objetivas, como gastronomia, linguagem, bem como a dança (carimbó) representada pelo vestido florido em cores fortes. Nesse momento ela já entrega a imagem associada à escrita ampliando para além da atividade com aspecto semântico. Essa criança, em específica, chegou até mim e perguntou: “o que é carimbó?”. Houve um certo espanto pelos colegas que estavam próximos pelo desconhecimento da criança.

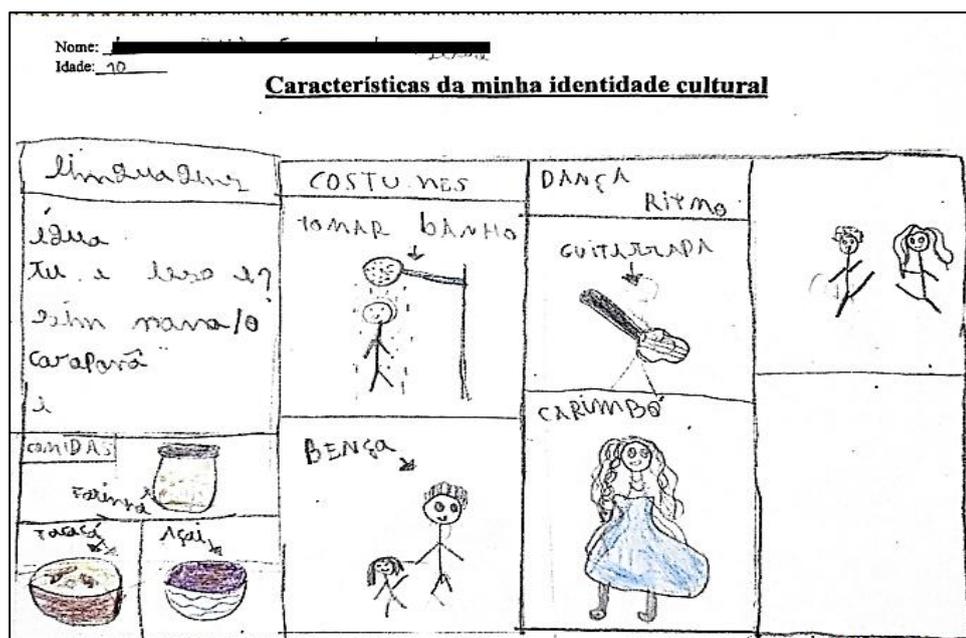
Nesse momento permiti que as próprias crianças explicassem o que era e de que forma elas caracterizariam o carimbó.

Destacamos, que a dança tradicional desempenha um significativo aspecto na formação cultural e de identidade da criança. Através da dança, as crianças são expostas a expressões artísticas, valores culturais e tradições locais, que desempenham construções em sua identidade.

Em dado momento uma das crianças disse “é uma dança do Pará”, outro falou “é um ritmo” e as informações foram se complementando ao passo que elas foram explicando como era a vestimenta, as cores. Foram exemplificadas as informações dadas com um vídeo de um grupo de carimbó. E ao final, a criança que estava em dúvida falou: “professora, eu amei! É muito bonito.”

Nessa direção, ilustramos outra expressão registrada de criança do 4º ano (Figura 23).

Figura 23 - Expressão identitária cultural de criança do 4º ano (b)



Fonte: a autora (2024).

Nessa ilustração o aluno preferiu focar em aspectos mais abstratos como os costumes, bem mais que características gastronômicas ou visuais. Pautado principalmente nos hábitos de populações ribeirinhas e/ou comunidades menores em que agem de acordo com as tradições como: tomar benção, banho (trazidos como um costume indígena), linguagem e gírias tipicamente paraenses.

Observa-se, que os costumes ribeirinhos desempenham papel fundamental na formação da identidade cultural amazônica. A população ribeirinha, que vive nas

margens dos rios da Amazônia tem uma relação intrínseca com o meio ambiente, suas tradições, modos de vida e uma linguagem única que reflete sua conexão com a natureza e a história.

Preservar e promover esses aspectos culturais na escola é crucial para a manutenção da identidade ribeirinha amazônica. A compreensão e valorização desses costumes pelas crianças contribuem não apenas para a preservação da diversidade cultural, mas também a alteridade desta criança em sua capacidade de reconhecer e respeitar as diferenças e a diversidade entre as pessoas. No contexto das crianças em relação aos mais velhos, a alteridade com o outro envolve a compreensão e aceitação das diferenças geracionais.

A relação entre crianças e mais velhos é muitas vezes um veículo para a transmissão de tradições, histórias familiares e valores culturais. As crianças desenvolvem em suas ZDP uma compreensão mais profunda de suas raízes através dessas importantes interações.

Outras expressões trazidas por essas crianças, foi questões étnico-raciais e verbetes usuais no cotidiano da Amazônia paraense (Figura 24).

Figura 24 - Expressão identitária cultural de criança do 4ºano (c)



Fonte: a autora (2024).

Aqui a criança expressa indiretamente as características da sua identidade

amazônica. Essa criança ressalta a capoeira que veio com a chegada dos negros ao Brasil, ao qual foram escravizados juntos com os indígenas e que deixou um legado na gastronomia, ritmos, artes e costumes representados em sua identidade cultural.

Essa criança, também descreve verbetes usados no Pará como o “carapanã” (pernilongo/mosquito) e a expressão “égua” usada em diferentes contextos de fala do povo paraense. Os verbetes regionais, ou seja, palavras e expressões típicas de uma região específica fortalecem a formação da identidade cultural das crianças.

A linguagem regional é um componente vital da cultura, e a incorporação na educação e na comunicação diária pode ter vários impactos positivos. Portanto, a incorporação de verbetes regionais na educação e na comunicação diária das crianças é uma maneira valiosa de preservar e promover a identidade cultural, além de enriquecer suas experiências linguísticas e culturais.

As crianças do 4º ano, descrevem também a gastronomia, ritmos, gírias e religião de forma representativa (Figura 25).

Figura 25 - Expressão identitária cultural de criança do 4ºano (d)



Fonte: a autora (2024).

Observa-se que a criança, abordou a gastronomia, ritmos, gírias e religião de maneira mais ampla, porém foi para além em pensar em espaços que demarcam paisagens belenenses e que representam lugares característicos e turísticos dos paraenses como a “estação das docas” e um pôr-do-sol à beira de um rio, sendo

uma paisagem com canoas que refletem características ribeirinhas.

Podemos inferir, que a identidade cultural é dinâmica e pode evoluir ao longo do tempo à medida que as crianças continuam a interagir com diferentes influências e experiências. O suporte positivo da família, da escola e da comunidade são fundamentais para um desenvolvimento saudável da identidade cultural das crianças.

5.3.3 Expressão identitária cultural de crianças do 5º ano

As crianças do 5º ano escolar, geralmente com idade em torno de 10 a 11 anos, passam por uma fase importante em seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Em seu desenvolvimento cognitivo estão em um estágio em que devem demonstrar maior capacidade de raciocínio lógico e abstrato. Elas se tornam mais independentes nas atividades escolares e começam a aplicar estratégias mais avançadas de resolução de problemas.

Assim, a Figura 26 inicia a ilustração de expressão identitária cultural das crianças do 5º ano escolar.

Figura 26 - Expressão identitária cultural de criança do 5ºano (e)



Fonte: a autora (2024).

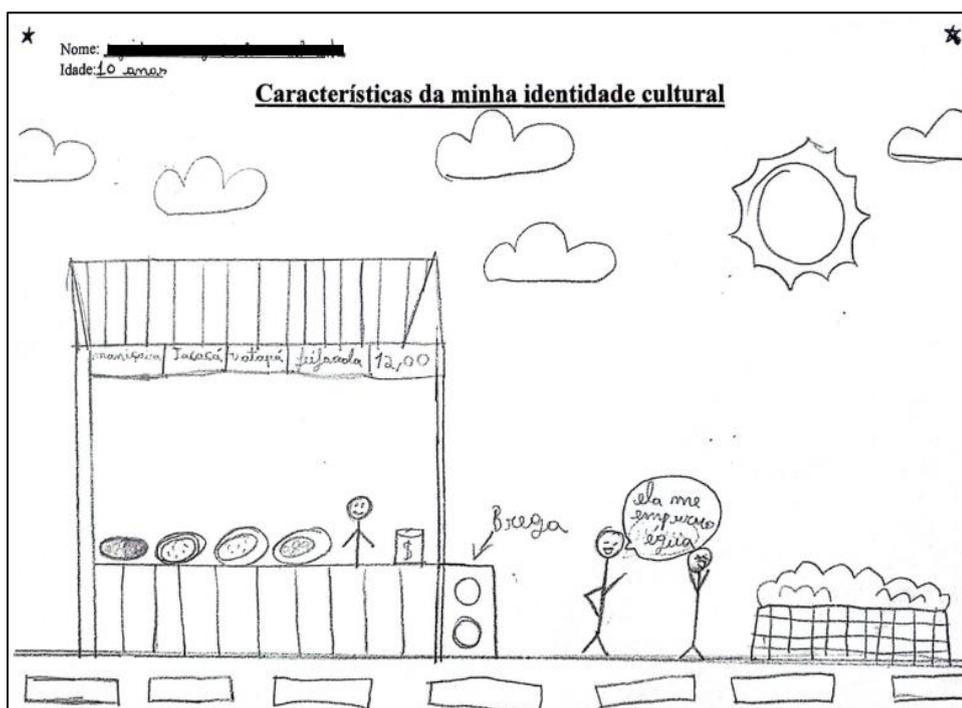
A criança pautou sua identidade cultural no simbolismo do açaí, bem como as casas com vendas de açaí e o carimbó, aqui a criança incluiu o boto, lenda

amazônica em que em diálogo com a autora desta pesquisa relata que se trata de um homem muito charmoso que atraia moças ribeirinhas que ao momento do misticismo amazônico elas se apaixonam pelo belo rapaz que ao fim entrava no rio vira um boto e desaparece.

Ao perguntar o motivo pela representação da lenda do boto, ela apenas disse gostar das lendas amazônicas, algumas crianças reafirmaram que essa seria a sua preferida, demonstrando um conhecimento sobre as lendas.

As lendas são narrativas tradicionais que desenvolvem a formação da cultura e identidade de uma comunidade. Elas são transmitidas oralmente de geração em geração, refletindo valores, crenças e ensinamentos importantes no imaginário das crianças. Assim como a lenda do boto, várias outras representam apenas uma pequena amostra da rica diversidade de narrativas culturais amazônicas. Cada lenda carrega consigo valores, ensinamentos e aspectos únicos da identidade de suas respectivas culturas, o que é demonstrado pelas crianças do 5º ano.

Figura 27 - Expressão identitária cultural de criança do 5ºano (f)



Fonte: a autora (2024).

A expressão da criança descreve barracas de vendas de comidas típicas. Vale ressaltar o desenho ilustra alimentos como: maniçoba/tacacá (origem indígena) e vatapá/feijoada (origem africana), som do ritmo brega e como diálogos regionais demonstram uma cena comum de encontrar pelas ruas do bairro de sua

moradia como a mesma informou.

Em nosso entendimento, a criança demonstra humanização em relação as comidas típicas, que envolve a introdução e a valorização de alimentos locais e tradicionais desde cedo. Esse processo é essencial para a formação de uma relação saudável com a alimentação, a promoção da diversidade culinária e o fortalecimento da identidade cultural.

Conforme figura 28, outra criança expressa sua identidade cultural em caixinhas separadas como na gastronomia em que prezou por comidas mais consumidas. Percebemos sua preocupação em deixar imagens e a escrita. Inseriu também ritmos como o carimbó, embora tenha colocado o samba como parte da sua identidade mesmo não sendo tipicamente amazônica.

Mostra que o contato com outras culturas também contribui para a auto identificação cultural. Vale ressaltar, o diálogo proposto pela criança em que se utiliza de gírias e expressões compreendidas apenas pela região do salgado.

Figura 28 - Expressão identitária cultural de criança do 5ºano (g)



Fonte: a autora (2024).

A concretização do direito ao desenvolvimento, além de respeitar as DCMA, deve atentar para critérios de ordem social, ambiental e cultural, evitando-se a desapropriação cultural de encantamento das crianças, fenômeno deletério que

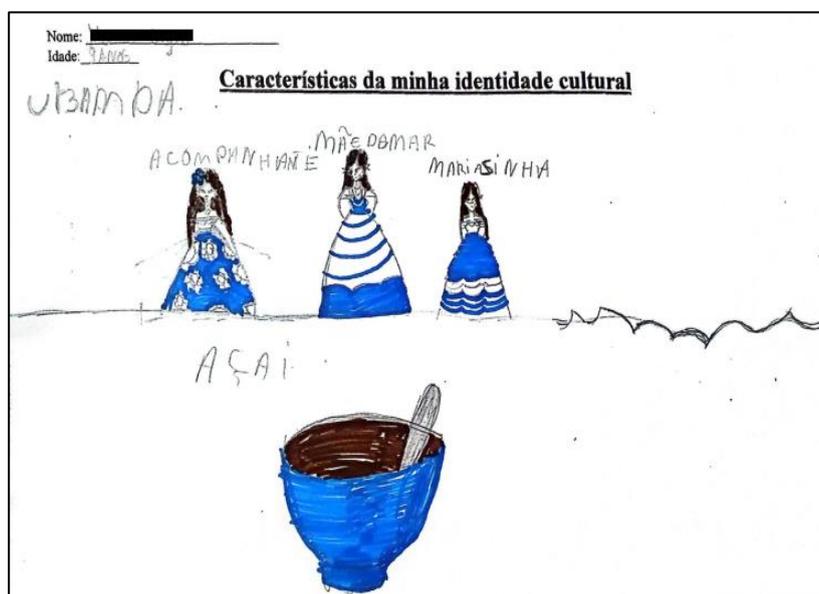
tem sido observado através da difusão generalizada dos valores e costumes do mundo ocidental como um padrão para todo o planeta.

Neste movimento de se evitar a desapropriação cultural na escola, para que o desenvolvimento se estabeleça conforme as demandas identitárias e peculiares de cada povo, o trabalho escolar tem sido crucial, haja vista a proximidade que estas constroem com a base social, permitindo um melhor mapeamento das necessidades e demandas locais.

A identidade cultural da criança não é uma utopia, mas sim um processo dinâmico e complexo. A formação da identidade cultural é influenciada por uma variedade de fatores, incluindo a família, a comunidade, a escola, os amigos, a mídia e as experiências individuais. Esses elementos moldam a maneira como a criança percebe a si mesma em relação ao seu ambiente cultural e social.

A figura 29, ratifica esse contexto, embora a identidade cultural esteja em constante evolução, especialmente durante a infância, ela não é inatingível ou irreal. Ao contrário, a identidade cultural é uma construção real e significativa que reflete a herança, os valores e as experiências únicas de cada criança.

Figura 29 - Expressão identitária cultural de criança do 5ºano (h)



Fonte: a autora (2024).

Aqui a criança chamou a atenção por ser a única em abordar aspectos da cultura africana como a religião de matriz africana. Ao ser indagada sobre o motivo pelo interesse as abordar sobre e se esta era praticante da religião em questão, a criança respondeu: *professora, sou evangélica e o meu pastor disse que não posso*

gostar dessas coisas porque é errado” e indaguei então sobre o que levou e desenhar sobre a umbanda, sua resposta: “vi um dia a mãe do mar (não disse de que maneira aconteceu esse encontro) e perto de casa tem um terreiro e gostei muito da roupa dela, achei ela linda. As cores são bonitas”.

Continuei, e perguntei quem seriam as outras duas ao lado e ela de maneira muito tranquila, respondeu são suas companheiras “a Mariazinha e a acompanhante” suas roupas são parecidas com a da mãe do mar. Eu gosto delas, professora, mas não posso falar nada para o pastor senão ele briga comigo”.

A religião é um fator que também influencia a identidade cultural. Essa criança nos faz refletir que a religião desempenha seu papel na formação de valores, crenças e tradições familiares, contribuindo para a identidade cultural da criança. No entanto, a intolerância religiosa pode representar um desafio para o desenvolvimento saudável dessa identidade.

A intolerância religiosa já está presente na infância e pode surgir quando há fala de compreensão, estigmatização ou discriminação com base na religião. Isso pode ser especialmente desafiador para as crianças que podem se sentir excluídas ou incompreendidas devido às suas crenças religiosas.

Neste contexto, a figura 30 chama a atenção para o aspecto característico da diversidade de representações de religiões em que algumas crianças colocam o catolicismo e acrescentam um participante das celebrações que é o “coroinha”.

Figura 30 - Expressão identitária cultural de criança do 5ºano (i)

Nome: _____
Idade: 0 _____

Características da minha identidade cultural

<p>Comida</p> <ul style="list-style-type: none"> - opai - maniçoba - tacoca 	<p>Religião</p> <ul style="list-style-type: none"> - católico <p>Coroinha</p> <p>Cris</p> 	<p>Danças</p> <ul style="list-style-type: none"> - corinbo - coroinha 	<p>Linguagem</p> <ul style="list-style-type: none"> - egua - Teró - Pitiu - carolana
--	--	---	--

Fonte: a autora (2024).

Vale lembrar que o catolicismo é uma das heranças dos jesuítas dadas durante a catequização aos indígenas, ao qual o cristianismo permanece até os dias atuais. A criança também colocou o círio de Nossa Senhora de Nazaré (Patrimônio Cultural do Brasil, pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - Iphan), sendo revelada sua importância artística, cultural e religiosa que muito é utilizada para representar o estado do Pará, bem como a cultura amazônica.

A construção da identidade cultural de crianças e essa diversidade da Amazônia paraense e brasileira é ilimitada: costumes, tradições, lendas e crenças constituem o imaginário das crianças em fase escolar. Constituído de uma multiplicidade de identidades e modos de ser, negros/as, brancos/as, indígenas, mulheres, homens pertencem a uma sociedade miscigenada que foi instruída ao longo da historiografia brasileira por intermédio de políticas educacionais com orientação monocultural, que privilegiavam uns em detrimentos de outros.

O reconhecimento em tese da DCMA no contexto da educação escolar do município de Ananindeua e do Brasil é uma questão de justiça social, pautada nos direitos humanos e articulada às práxis educativas. Desse modo, a discussão da identidade e cultura no campo do currículo e pedagógico abarca uma posição clara a favor dessa luta por uma antropização humanizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa é um de meus encantos que se materializa, uma tentativa de dar visibilidade ao que ocorre na escola no ensino fundamental, mostrando as possibilidades de construção de identidade cultural no desenvolvimento de crianças à luz das Diretrizes Curriculares Municipais de Ananindeua. No decorrer do trabalho, procuramos estruturar o entendimento de proposições que ocorrem no processo de construção do conhecimento através da interface entre diretrizes oficiais com os conhecimentos cotidianos de crianças do 4º e 5º anos e como isso se processa no desenvolvimento das atividades em sala de aula.

Um dos questionamentos principais que fizemos quanto a construção de identidade cultural à luz das Diretrizes Curriculares Municipais se configurou no nosso objeto de pesquisa. Assim nos perguntamos: Como pode estar ocorrendo esta formação junto as crianças do ensino fundamental? Essa questão, à primeira vista, nos pareceu complexa, pois não se trata apenas de um questionamento educacional, mas de um problema intrinsecamente de mais bem promover a valorização da diversidade como parte integrante desse processo identitário cultural de crianças no âmbito escolar, pois, reflete sobre diversos conceitos da educação amazônica e sobre o cotidiano do mundo globalizado.

A pluralidade cultural amazônica, presente no cotidiano escolar, deve ratificar a diversidade cultural como traço fundamental na construção das identidades de crianças, definida e negociada no campo dos conflitos e das infinitas possibilidades de singularização no âmbito escolar municipal de Ananindeua.

As Diretrizes Curriculares Municipais apontam para um currículo que contempla a realidade do aluno, mas, na hora da efetivação do currículo na sala de aula a construção identitária cultural não acontece de forma rotineira e clara. Os conteúdos curriculares das escolas são determinados pela Secretaria de Educação de Ananindeua. Percebemos que a identidade cultural dos alunos é construída mais no ideário imaginário dos atores escolares do que de fato no chão de sala de aula.

De forma geral, a habilidade autônoma de compreender e valorizar a identidade cultural envolve capacidade de enfrentar situações diversas, respeitar as disparidades culturais e interagir de maneira respeitosa e empática com crianças

de origens culturais distintas. As competências, destacadas no documento no contexto da diversidade cultural, estão integradas às metas educacionais fundamentais estabelecidas para o Ensino Fundamental.

O Documento também tem o propósito de aprimorar, ampliar e solidificar a formação integral das crianças, alinhando-se aos objetivos desta fase, busca permitir que elas construam e concretizem seus projetos de vida em conformidade com os princípios de uma identidade cultural mais justa, ética e cidadã.

É importante destacar que as críticas ao documento, são as comuns nos sistemas educacionais com questões como: perspectiva eurocêntrica, inclusão limitada da diversidade cultural, estereótipos e preconceitos, falta de enfoque nas contribuições culturais, desconexão com a realidade dos alunos, falta de abordagem crítica, entre outras.

É necessário um trabalho em promover a compreensão mais completa da identidade cultural, refletindo a riqueza da diversidade existente nas crianças do ensino fundamental.

As crianças do 4º e 5º anos, com idade média entre 9 e 10 anos, autodeclaram-se majoritariamente como pardas (37,9%), brancas (13,0%), pretas (6,8%) e indígenas (2,2%). Elas participam ativamente de grupos escolas, jogos, atividades religiosas, música e danças. Suas preferências musicais abrangem estilos diversos como funk, gospel, rock, rap, sertanejo carimbó e brega paraense. As escolhas de entretenimento, como videogames, filmes, futebol e novelas, foram percebidas como expressões de personalidade e necessidades, refletindo identidades compartilhadas.

Na visão das crianças, a construção da identidade cultural é um processo vitalício, já evidente na infância. As aulas que abordam costumes, comportamentos e hábitos são mais comuns em disciplinas como geografia, história e ensino religioso. Embora concordem que todas as disciplinas são importantes para discutir esses aspectos de identidade cultural, algumas crianças do 5º ano destacaram a falta de abordagem desses temas nas aulas de matemática.

As crianças expressam expectativas quanto a um maior tempo no recreio para evitar bullying e preconceito racial, promovendo respeito entre os colegas e professores, e evitando linguagem inadequada. A construção da identidade cultural é manifestada através de escrita e desenhos, destacando a diversidade da Amazônia paraense, incluindo costumes, tradições, comidas típicas, linguagem,

lendas e crenças, representando uma multiplicidade de identidades e modos de ser.

Além dessas respostas não esgotarem as discussões sobre a temática, a presente pesquisa me apontou para novas perguntas, dúvidas e questionamentos, encaminhando para estudos futuros. Estes dois anos de intenso estudo serviram para me mostrar os (des)encantos que uma pesquisa em estudos antrópicos na Amazônia não seria responsável por desvelar verdades ou soluções definitivas, marcando, assim, uma grande ruptura em minhas noções pré-concebidas sobre o que é ser uma pesquisadora, sobretudo, na investigação da construção da identidade cultural de crianças e que podem servir como base para aprofundamentos dessa temática de pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T.W. **Experiência e criação artística**: arte e comunicação. Lisboa: Edições 70, 2003.
- ANANINDEUA. **Diretriz curricular do município de Ananindeua**. Por uma educação emancipadora. Educação infantil e ensino fundamental. 2019. p. 436.
- ARCE, Alessandra. SILVA, Débora A. S. M.; VAROTTO, MICHELE. **Ensinando ciências na educação infantil**. Campinas, SP. Editora Alínea, 2011.
- ARIÉS, F. Pequena contribuição à história dos jogos e brincadeiras. In: Áries, F. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BANKS, J. A. Transformative Knowledge: Implications for multicultural education and curriculum reform. **Colóquio/Educação e Sociedade**, v.1, p.107-125, 1997.
- BANKS, J. A. et al. **Democracy and diversity**: principles and concepts for educating citizens in a global age. Seattle: Center for Multicultural Education, College of Education, University of Washington, Seattle. 2005.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil, [1977] 2016.
- BECKETT, Samuel. **O inominável**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Cultura rebelde**: escritos sobre a educação popular ontem e agora. Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, São Paulo, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez de 2009.
- COUTO, M. **Tradutor de chuvas**. Lisboa: Caminho. 2011.
- CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2. ed. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2002.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância**: Teoria e Prática Petrópolis: Vozes. 2005.
- DERRIDA, J. **L'Université sans condition**. Paris: Éditions Galilée. 2001.
- FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. CEDES**. v. 24, n. 62, 2004. p. p. 64-81.
- FERRÃO, M. E., BELTRÃO, K. I.; SANTOS, D. P. **Política de não-repetência e a**

qualidade da educação: Evidências obtidas na modelagem dos dados da 4ª série do Saeb-99. Brasília: MEC/Inep. 2001.

FLICK, Uwe. **Introdução a pesquisa qualitativa**. Porto Alegre. 3ª ed. Artmed. 2009. p. 405.

FREIRE, Paulo. Algumas notas sobre conscientização. In: **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS JUNIOR, Miguel Archanjo de.; PERUCCELLI, Tatiane. Cultura e identidade: compreendendo o processo de construção/desconstrução do conceito de identidade cultural. **Cadernos de estudos culturais**, Campo Grande, MS, v. 2, p. 111-133. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo. Atlas. 6ª ed. 2017.

GODOY, Elenilton Vieira.; SANTOS, Vinício de Macedo. Um olhar sobre a cultura. Educação. **Revista Belo Horizonte**. v.30, n.03, p.15-41, 2014.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: **Educação & Realidade**. 1997. p. 15-46.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedo e brincadeira: usos e significações dentro de contextos culturais. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

KUHLMANN JR, M.; FERNANDES, R. Sobre a história da Infância. In: FILHO, L. M. F. (Org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 22 a 37.

KUPER, Adam. **Cultura, a visão dos antropólogos**. Bauru, Edusc, 2002.

LADSON-BILLINGS, G. (1995a). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491.

LADSON-BILLINGS, G. (1995b). But that's just good teaching: the case for culturally relevant pedagogy. **Theory into Practice**, 34(3), 159-165.

LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone – Editora da Universidade de São Paulo, 1989.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria de desenvolvimento da psique infantil. In L. S. Vigotski, A. R. Luria, & A. N. Leontiev, **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem** (p. 59-83). São Paulo: Ícone. 2001.

LISPECTOR, Clarice. **Correspondências**. São Paulo. Ed. Rocco. 1ªed. 2002. 336p.
MAIA, Janaína Nogueira. **Concepções de criança, infância e educação dos professores de educação infantil**. 135f. (Dissertação). Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande. MS. 2012.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich; Marco Aurélio Nogueira (Org.). **Manifesto do Partido Comunista**. 11.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MELLO, S. A. As práticas educativas e as conquistas de desenvolvimento das crianças pequenas. In: RODRIGUES, Elaine & ROSIN, S. M. **Infância e Práticas educativas**. Maringá: Eduem, 2007.

MELLO, S. A. FARIAS M. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação Santa Maria**, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan/abr. 2010.

MORAES, Maria Laura Brenner. Stuart Hall: cultura, identidade e representação. **Revista Educar Mais**. v. 3, n. 2, 2019. p. 167-172.

NETFO, Laura Filomena Santos de Araújo.; RAMOS, Regina Souza. Cultura, Identidade e Trabalho: Inter-Relação de Conceitos. **R. Bras. Enferm.**, v. 53, n.2, p. 213-222, . 2000

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Rediscutindo a natureza do ensino. IN: Escola Básica. CEDES/ANPEdiANDE. Campinas: Papiros, 1992a.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2006. PEREIRA, A. C. A. O adolescente em desenvolvimento. São Paulo: Harbra, 2005.

PINO, A. A. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

POMMIER, Gérard. O conceito psicanalítico de infância. In: Trata-se uma criança. **Anais I Congresso internacional de psicanálise e suas conexões**. Rio de Janeiro, Companhia de Freud, 1999.

RAMIREZ, Francisco O.; BOLI, John. The political construction of mass schooling: European origins and worldwide institutionalization. **Sociology of Education**, nº 60, 1987, p. 2-17.

RAMOS, J. B. S. **Por uma utopia do humano**. Olhares a partir da ética da libertação de Enrique Dussel. Porto: Edições Afrontamento. 2012. 304p.

RESENDE, Muriel L. M. Vygotsky: **um olhar sociointeracionista do desenvolvimento da língua escrita**. 2009. Disponível em: <https://www.profala.com/artpsico108.htm>. Acesso em ago. 2023.

RICOEUR, Paul. *Soi-même comme un autre*. Paris: Éditions du Seuil, 1990

ROCHA, Carlos J. T. Desenvolvimento profissional docente e a formação do Homo Creare Experimentalis. **TEIAS** (Rio de Janeiro, impresso), v. 22, p. 338-349, 2021.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Lógicas da ação nas escolas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

SIMÕES, Patrícia Maria Uchôa.; RESNICK, Riva.; RODRIGUES, Cibele Maria Lima. Infâncias e estudos culturais: um diálogo sobre identidades e culturas. **Pro-Posições**, v.

32, e20190068, 2021.

STADLER, Gesane; ROMANOWSKI, Joana P.; LAZARIN, Luciane; ENS, Romilda T.; VASCONCELLOS, Sílvia. Proposta pedagógica interacionista. **Anais** do IV EDUCERE: Anais, 2004.

STEFANI, J.; SALVAGNI, J. UMA ABORDAGEM SOCIOLÓGICA E FILOSÓFICA DO CONCEITO DE IDENTIDADE. **Tempo da Ciência**, [S. l.], v. 18, n. 36, p. 21–34, 2000. DOI: 10.48075/rtc.v18i36.9040. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/tempodaciencia/article/view/9040>. Acesso em: 3 set. 2023.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis: Vozes, 2009.

ULTRAMARI, Clovis. **Como não fazer uma tese**. Curitiba: PUCPress, 2016. 152p.

VYGOTSKY, L. S. **A questão do meio na pedologia** (M. P. Vinha, trad.). *Psicologia USP*, 21(4). 2010. (Trabalho original publicado em 1935).

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo (SP) Martins Fontes 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. Ivan Ivic; Edgar Pereira Coelho (Org.). **Coleção Educadores**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010, 140p.

WHITE, L. A.; DILLINGHAM, B. **O conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

Eu LEIDE DAIANE DOS ANJOS MARTINS (contato: 91 98307-2201) convido você a participar do estudo formação da identidade cultural de crianças do ensino fundamental à luz das diretrizes curriculares de Ananindeua. Informamos que seu pai/mãe ou responsável legal permitiu a sua participação. Pretendemos saber como pode estar ocorrendo a formação identitária cultural de crianças do 4º e 5º anos. Gostaríamos muito de contar com você, mas você não é obrigado a participar e não tem problema se desistir. As crianças participantes desta pesquisa têm de 10 (dez) anos de idade a 11 (onze) anos de idade. A pesquisa será feita na sua escola, onde os participantes crianças responderão a questionários, assistirão vídeos de curta duração em uma atividade que irão escrever, desenhar e pintar. Para isso, será usado os materiais escolares comuns (lápiz de cores, lápis preto, canetas, borrachas), ele é considerado seguro. Caso aconteça algo errado, você, seus pais ou responsáveis poderão nos procurar pelos contatos que estão no final do texto. A sua participação é importante melhorar a aprendizagem e a escola. As suas informações ficarão sob sigilo, ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados no PPGEEA/UFPA e em eventos e revistas científicas, mas sem identificar (dados pessoais, imagens e áudios de gravações) das crianças.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa. Entendi as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com insatisfeito comigo. A pesquisadora esclareceu minhas dúvidas e conversou com os meus pais/responsável legal. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa/estudo.

Ananindeua, ____ de _____ de 2024.

Assinatura da criança

Assinatura do pesquisador responsável

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:
Pesquisador(a) Responsável: Prof. Dr. João Ramos e Prof. Dr. Carlos Rocha
PPGEAA/UFPA/CCAST.
Av. Maximino Porpino da Silva, 1000 – Centro – Castanhal - Pará, CEP 68746-360

APÊNDICE B**QUESTIONÁRIO FECHADO PARA CRIANÇAS DO 4º E 5º ANO****Você pertence a algum grupo social específico?**

igreja futebol Skate Escola música vídeo-game
 dança capoeira Outro: _____

Quais os gêneros musicais de sua preferência?

Brega paraense hip-hop Rock sertanejo Gospel Regue
Axé
 Carimbó Outro: _____

O que você mais assiste na TV?

novela noticiário seriado programa de reportagem programa de auditório
 clip musical filme programa de esporte jogo de futebol
Outros: quais? _____

Como você classificaria sua cor?

(A) Branca (B) Parda (C) Indígena (D) Preta (E) Oriental

Qual(is) seu(s) programa(s) preferido(s) na TV?

APÊNDICE C**QUESTIONÁRIO ABERTO COM CRIANÇAS DO 4º E 5º ANO**

1. Por que você vem à escola?
2. Você consegue aplicar em seu dia a dia o que você aprende na escola sobre costumes e hábitos?
3. O que você sabe sobre cultura, mas que não tenha sido ensinado pela escola?
4. O que você busca além do que é ensinado na escola? (O que você gostaria de aprender e não é ensinado sobre costumes, comportamentos e hábitos na escola).
5. Como as aulas poderiam ser mais atraentes para você?
6. As aulas na escola falam sobre costumes, comportamentos e hábitos? sobre o que falam? Quais as disciplinas falam mais sobre isso?
7. Como poderia ser melhorada os costumes, comportamentos e hábitos em sua vida?
8. Todas as disciplinas são importantes para falar sobre costumes, comportamentos e hábitos? Por quê?
9. De que maneira na escola poderia ser melhorado os costumes, comportamentos e hábitos de forma que atenda suas expectativas?
10. Você sabe dizer o que é cultura? Se sim, explique.
11. Você sabe dizer o que identidade? se sim,