



TÂNIT CRISTINA MIRANDA CAMARGO FERREIRA

**O ENSINO DA CULTURA E HISTÓRIA REGIONAL/ LOCAL NAS ESCOLAS DE
EDUCAÇÃO BÁSICA: São Thomé das Letras-MG**

**TRÊS CORAÇÕES – MG
2022**

TÂNIT CRISTINA MIRANDA CAMARGO FERREIRA

**O ENSINO DA CULTURA E HISTÓRIA REGIONAL/ LOCAL NAS ESCOLAS DE
EDUCAÇÃO BÁSICA: São Thomé das Letras-MG**

Dissertação do Mestrado Profissional apresentada à Universidade Vale do Rio Verde (UninCor) como parte das exigências do programa de Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino para obtenção do título de mestre.
Área de Concentração: Ensino.

Orientador(a): Prof^a. Dr^a. Jocysare Cristina Pereira de Souza

**TRÊS CORAÇÕES
2022**

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca do Centro Universitário Vale do Rio Verde – UNINCOR

F383e Ferreira, Tânit Cristina Miranda Camargo
O ensino da cultura e história regional/local nas escolas de educação básica: São
Tomé das Letras – MG / Tânit Cristina Miranda Camargo Ferreira. Três Corações,
2022.
96 f. : il. color.

Orientadora: Dra. Jocyare Cristina Pereira de Souza.
Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário Vale do Rio Verde – UNINCOR.
Mestrado profissional em Gestão, Planejamento e Ensino.

1. História local. 2. Educação básica. 3. Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). 4. Brasil. Base Nacional Comum Curricular (2017). 5. Minas Gerais. Currículo de Referência (2018). I. Souza, Jocyare Cristina Pereira de. II. Centro Universitário Vale do Rio Verde – Unincor. III. Título.

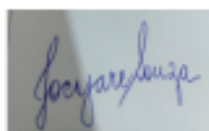
CDU:801:981.51

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado APRESENTADO POR TANIT CRISTINA MIRANDA CAMARGO FERREIRA, COMO PARTE DOS REQUISITOS PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE NO PROGRAMA DE Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino.

Aos vinte e dois dias do mês de fevereiro de dois mil vinte e dois, reuniu-se, remotamente, a Comissão Julgadora, constituída pelos professores doutores: Jocyare Cristina Pereira de Souza (UninCor), Terezinha Ricartz Santana (UninCor), e Neide Pena (Inep-MEC), para examinar a candidata Tanit Cristina Miranda Camargo Ferreira na defesa de sua dissertação intitulada: O ENSINO DA CULTURA E HISTÓRIA REGIONAL / LOCAL NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA: SÃO THOMÉ DAS LETRAS-MG. A Presidente da Comissão, Jocyare Cristina Pereira de Souza, iniciou os trabalhos às 14h, solicitando à candidata que apresentasse, resumidamente, os principais pontos do seu trabalho. Concluída a exposição, os examinadores arguíram alternadamente a candidata sobre diversos aspectos da pesquisa e da dissertação. Após a arguição, que terminou às 17h e 50min, a Comissão reuniu-se para avaliar o desempenho da candidata, tendo chegado ao seguinte resultado: Profa. Dra. Jocyare Cristina Pereira de Souza (aprovada), Profa Dra Terezinha Richartz Santana (aprovada) e Profa Dra Fabiana Costa Dias (aprovada). Em vista deste resultado, a candidata Tanit Cristina Miranda Camargo Ferreira foi considerada aprovada, fazendo jus ao título de Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino.

Três Corações, 22 de fevereiro de 2022.

Novo título (sugerido pela banca):



Prof. Dra. Jocyare Cristina Pereira de Souza

Prof. Neide Pena



Prof. Dra. Terezinha Richartz Santana



Prof. Dra. Fabiana Costa Dias (Suplente externo)

Prof. Dr. Jesus Alexandre Tavares Monteiro (Suplente interno)

CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO RIO VERDE - UNINCOR

Três Corações: Av. Castelo Branco, 82 - Chácara das Rosas | CEP: 37417-150 - TELEFONE: 35 3239.1000

Belo Horizonte: Av. Amazonas, 3.200 - Prado | CEP: 30411-186 - TELEFONE: 31 3064.6333

Caxambu: Rua Dr. Viotti, 134 - Centro | CEP: 37440-000 - TELEFONE: 35 3341.3288

Dedico este trabalho a todos aqueles que
contribuíram para sua realização.

AGRADECIMENTOS

A Deus por seu amor incondicional e pela graça imerecida.

Ao meu esposo Dalton e aos meus filhos, Samuel e Sofia pelo apoio, paciência e incentivo para vencer mais esta etapa. E por compreenderem minha necessidade de crescimento e desafio constantes.

A minha amiga Luciana por todo apoio e companheirismo. Ao meu amigo e irmão, que foi criado em outra família, só pode!!! Marcelo sua amizade, com certeza, foi o melhor presente que o mestrado me deu. E é daqui pra vida!

À minha orientadora, Dr^a. Jocyare Cristina Pereira de Souza, pelos ensinamentos, pela amizade, pela compreensão e pela brilhante orientação.

À Universidade Vale do Rio Verde (UninCor) e a todos os professores. Em especial, um agradecimento à professora Terezinha Richartz, que me apontou o caminho do mestrado.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para o meu êxito profissional.

“A enunciação é vista historicamente; assim, o
sentido são os efeitos da memória”.
(Guimarães, 1995)

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Análise dos conteúdos e abordagem sobre a cultura e história local PET 1 2020 ..	57
Tabela 2 - Análise dos conteúdos e abordagem sobre a cultura e história local PET 7 2020 ..	58
Tabela 3 - Letramentos Digitais oportunizados na Sequência	91
Tabela 4 - Escolaridade de docentes por nível de ensino no Brasil em 2020.....	92
Tabela 5 - Organização das ideias no módulo de apresentação da sequência.....	95

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Esquema de sequência didática.....	86
Figura 2 - Igreja matriz em São Thomé das Letras-MG.....	103
Figura 3 - Igreja de Pedra São Thomé das Letras-MG.....	104
Figura 4 - Apresentação do Projeto para a Superintendência Regional de Ensino de Campo Belo.....	110
Figura 5 - Aplicação do Produto para a Superintendência Regional de Ensino de Campo Belo	111
Figura 6 - Aplicação do produto para a Superintendência Regional de Ensino de Campo Belo	112
Figura 7 - Oficina para as Escolas Estaduais da Superintendência Regional de Ensino de Campo Belo	113
Figura 8 - Oficina para as Escolas Estaduais da Superintendência Regional de Ensino de Campo Belo	114
Figura 9 - Oficina para as Escolas Estaduais da Superintendência Regional de Ensino de Campo Belo	114

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Cargo e função dos participantes.....	115
Gráfico 2 – Disciplina que os participantes atuam	116
Gráfico 3 – Atuação dos participantes – educação básica.....	116
Gráfico 4 – Segmento de atuação dos participantes da educação básica	117
Gráfico 5 – Participação dos estudantes na replicabilidade da Metodologia	117
Gráfico 6 – O desenvolvimento da replicabilidade com os estudantes	118
Gráfico 7 – A eficácia da Metodologia	118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
DCN	Diretriz Curricular Nacional
DSD	Domínio Semântico de Determinação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PET	Plano de Estudo Tutorado
PNE	Plano Nacional de Educação
PTT	Produto Técnico Tecnológico
SD	Sequência Didática
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UNINCOR	Universidade Vale do Rio Verde

RESUMO

Esta dissertação está ligada à Linha de Pesquisa Formação de Professores e Ação Docente do Programa de Mestrado em Gestão, Planejamento e Ensino da Universidade UninCor. O presente estudo toma como proposta de reflexão a realidade da Educação Básica brasileira com foco na formação de professores e seu papel no sistema educacional, considerados nos contextos histórico, político, cultural e social. Diante da definição do objeto de pesquisa, problematiza-se: como os livros didáticos adotados nas escolas de Educação Básica que formam as Superintendência Regional de Caxambu, localizadas na região Sul do Estado de Minas Gerais, contemplam a história regional/local (tempo e espaço) desses municípios. Tendo em vista a análise dos documentos que normatizam o Ensino no Brasil e em Minas Gerais – Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Currículo Referência do Estado de Minas Gerais (CRMG), objetiva-se reconhecer de que forma essas normativas instituem a história regional/local (tempo e espaço) enquanto proposta de constituição nos currículos. A hipótese levantada foi a de que não haja efetivação do reconhecimento cultural por meio de estudos da cultura e da história local nas propostas de ensino apresentadas nos principais materiais didáticos adotados pelas escolas de educação básica da região. O reconhecimento cultural se dará por meio de uma sequência didática, construída após a pesquisa da História da cidade de São Thomé das Letras e de uma dissertação de mestrado, que se fundamenta na análise semântica histórico-enunciativa; para tanto, esta referência terá embasamento nos posicionamentos teóricos de Guimarães (2002) e (2018). O presente estudo se define, portanto, como um recurso didático, uma Sequência Didática, que poderá atingir a Educação Básica. Assim, o produto, será uma ferramenta pedagógica eficaz para o estudo da cultura e da história local de municípios, uma vez que poderá preencher a lacuna existente no ensino da Educação Básica sobre a história regional e local, e que estará acessível para que docentes possam replicá-la.

Palavras-chave: 1. Educação Básica 2. Cultura 3. Histórias Regional/local 4. Sequência Didática 5. Ensino

ABSTRACT

This dissertation is linked to the Research Line Teacher Training and Teaching Action of the Master's Program in Management, Planning and Teaching at UniCor University, the present study takes as a proposal of reflection the reality of Brazilian Basic Education with a focus on teacher training and its role in the educational system, considered in historical, political, cultural and social contexts. In view of the definition of the research object, we problematize: how the textbooks adopted in the Basic Education schools that form the Regional Superintendence of Caxambu, located in the southern region of the State of Minas Gerais, contemplate the regional/local history (time and space) of these counties. In view of the analysis of the documents that regulate Education in Brazil and Minas Gerais - Basic Education Guidelines Law (LDB), National Curriculum Parameters (PCN), National Curriculum Guidelines (DCN), National Curricular Common Base (BNCC) and Reference Curriculum of the State of Minas Gerais (CRMG), the objective is to recognize how these regulations establish regional/local history (time and space) as a proposal for constitution in curricula. The hypothesis raised was that there is no effective cultural recognition through studies of culture and local history in the teaching proposals presented in the main didactic materials adopted by basic education schools in the region. Cultural recognition will take place through a didactic sequence, built after researching the history of the city of São Thomé das Letras and a master's dissertation, which is based on historical-enunciative semantic analysis; to this end, our reference will be based on the theoretical positions of Guimarães (2002) and (2018). The present study is defined, therefore, as a didactic resource, a Didactic Sequence, which can reach Basic Education. Thus, the product will be an effective pedagogical tool for the study of culture and local history of municipalities, since it will be able to fill the existing gap in the teaching of Basic Education on regional and local history, and which will be accessible so that teachers can replicate it.

Keywords: 1. Basic Education 2. Culture 3. Regional/Local Stories 4. Didactic Sequence 5. Teaching

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 ENSINO DA CULTURA E HISTÓRIA PRESENTES NOS DOCUMENTOS QUE NORMATIZAM O ENSINO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA	18
2.1 O sentido de cultura na educação	19
2.2 A cultura e a humanidade	20
2.3 Análise dos documentos	21
2.3.1 Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs.....	22
2.3.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB	24
2.3.3 Base Nacional Comum Curricular, BNCC	26
2.3.4 Currículo Referência de Minas Gerais, CRMG	34
2.3.5 Considerações sobre as análises dos documentos que normatizam o ensino.....	38
3 A CULTURA SOB O VIÉS DE MICHEL DE CERTEAU	39
4 ENSINO DA CULTURA E HISTÓRIA PRESENTES NOS MATERIAIS DIDÁTICOS	55
4.1 Análise dos Planos de Estudo Tutorados	57
4.1.1 Análise do PET 1/2020 do 9º ano do Ensino Fundamental – anos finais	59
4.2 Análise do PET 7/2020 do 9º ano do ensino Fundamental - anos finais.....	65
4.2.1 Componente de Língua Portuguesa (PET 7).....	65
4.2.2 Componente de Matemática (PET 7).....	67
4.2.3 Componente de Ciências (PET 7)	68
4.2.4 Componente de Geografia (PET 7).....	69
4.2.5 Componente de História (PET 7).....	71
4.2.6 Componente de Língua Inglesa (PET 7)	73
4.2.7 Componente de Arte (PET 7).....	74
4.2.8 Componente de Educação Física (PET 7).....	75
4.2.9 Componente de Ensino Religioso (PET 7)	76

4.3	Considerações acerca das análises dos PETs.....	77
5	O PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO.....	84
5.1	O que é uma sequência didática?.....	85
5.2	Como compreendemos a avaliação?.....	87
5.3	Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e desenvolvimento dos Letramentos Digitais	89
5.4	Prototipação do produto “O ensino da Cultura e História locais presentes nas histórias das cidades”	91
5.4.1	Sequência Didática “O ensino da Cultura e História locais presentes nas histórias das cidades”	93
6	Aplicabilidade e replicabilidade do produto técnico tecnológico	109
6.1	Aplicabilidade e replicabilidade do produto técnico tecnológico	110
6.2	Eficácia: comprovação da aplicabilidade e da replicabilidade.....	115
6.3	Plataforma digital: repositório dos vídeos.....	119
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
	REFERÊNCIAS	123

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida na Universidade Vale do Rio Verde, UninCor, no programa de Mestrado Profissional Gestão, Planejamento e Ensino, na linha de Pesquisa: Formação de Professores e Ação Docente que tem como foco o processo de formação de professores e seu papel no sistema educacional, considerados nos contextos histórico, político, cultural e social. Esta linha de pesquisa estuda a prática docente no desenvolvimento e implantação de projetos e processos na área de ensino, presenciais e à distância, no uso de material didático e de novas tecnologias, além de desenvolver competências e habilidades para planejar, elaborar materiais educacionais, programar, implantar e avaliar o cenário multicultural do espaço escolar, articulando projetos aos processos educacionais de aprendizagem formal e não formal. No caso da pesquisa aqui apresentada, o enfoque dado está relacionado à prática docente, no desenvolvimento de material educacional por meio do Produto Técnico Tecnológico, capaz de subsidiar o trabalho na Educação Básica.

O Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* na modalidade Mestrado Profissional em que esta pesquisa se desenvolveu encontra-se alocado na área de Ensino. Por esta razão, visa a produção de conhecimentos aplicados em contextos reais por meio de um Produto Técnico Tecnológico, no caso, em escolas de Educação Básica. Assim, problematiza-se: Como auxiliar professores da Educação Básica a desenvolver um trabalho interdisciplinar que oportunize o contato dos estudantes com sua história e cultura local?

Acredita-se que os documentos que normatizam o ensino no Brasil e no estado de Minas Gerais defendem o trabalho com esta questão, inclusive orientando que aconteça dentro de todos os segmentos de ensino na Educação Básica. Entretanto, os materiais didáticos utilizados como ferramenta para subsidiar o trabalho docente, por serem elaborados em grande escala em nível nacional ou estadual, não são capazes de garantir que o ensino seja realmente particularizado para questões locais, ficando sob a responsabilidade dos docentes a sua complementação, sem qualquer orientação ou embasamento. Dessa forma, hipotetiza-se que a elaboração de uma sequência didática que envolva a leitura de textos que narrem a história das cidades e pesquisas utilizando diversas tecnologias de informação e comunicação seja capaz de subsidiar o trabalho destes professores da Educação Básica, trazendo elementos da cultura dos povos que fizeram parte dos processos históricos de formação das cidades e que, ainda hoje, existem e constituem as identidades culturais dos estudantes.

Assim, o objetivo principal desta pesquisa foi elaborar uma sequência didática interdisciplinar que tivesse, como tema, a história e a cultura locais dos estudantes e que se utilizasse da materialidade linguística, com textos que narrassem as histórias das cidades, fazendo uso de diversas tecnologias de informação e comunicação durante o processo.

Para atingir a este objetivo, os seguintes objetivos específicos foram trabalhados: analisar os documentos que normatizam o Ensino no Brasil e em Minas Gerais verificando o que normatizam sobre o trabalho com a história e cultura local dos estudantes, sendo: Lei Diretrizes e Bases da Educação, LDB (BRASIL, 2017a), Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs (BRASIL, 1997a; 1997b; 1998), Base Nacional Comum Curricular, BNCC (BRASIL, 2017b) e Currículo Referência de Minas Gerais, CRMG (MINAS GERAIS, 2018); realizar análise documental de amostra de materiais didáticos utilizados em escolas de Educação Básica verificando se contemplam ou não estudos sobre a história e cultura local; realizar breve pesquisa bibliográfica sobre conceitos e estruturas de sequências didáticas e avaliação para organizar a forma de apresentação do produto a ser criado; elaborar uma sequência didática com base na pesquisa bibliográfica realizada, oportunizando o trabalho interdisciplinar com a história e cultura local dos estudantes; e, por fim, aplicar a sequência didática elaborada em um contexto real da Educação Básica, avaliando sua organização, relevância e compreensão por parte dos envolvidos.

Neste contexto, o estudo foi organizado em cinco capítulos mais as considerações finais. No Capítulo II, *O ensino da cultura e história presentes nos documentos que normatizam o ensino nas escolas de Educação Básica* apresenta-se uma pesquisa documental (SEVERINO, 2007) com a análise dos documentos que normatizam o Ensino no Brasil e no Estado de Minas Gerais, citados anteriormente, discutindo sobre as orientações dadas acerca da necessidade ou não de se apresentar estudos sobre a cultura e história local dos estudantes, dando suporte para a elaboração do Produto Técnico Tecnológico (PTT).

No capítulo III, *A cultura sob o viés de Michel de Certeau*, após a análise dos documentos que normatizam a educação, esta pesquisa se aprofundará no estudo da cultura, com base teórica em Michel de Certeau. Ele é um escritor que se destacou como referência de grande relevância nos estudos sobre a cultura, sobre a escola e a educação. Fomentou um diálogo entre os temas, abraçando com destaque a perspectiva da cultura como constitutiva da experiência dos sujeitos e das práticas sociais.

No Capítulo IV, *Ensino da cultura e história presentes nos materiais didáticos*, realiza-se a análise documental de uma amostra dos materiais didáticos utilizados em escolas

públicas mineiras, da cidade de São Tomé das Letras-MG, tomada como *locus* da amostra. Nesta análise, realizada em uma amostra dos Planos de Estudos Tutorados elaborados pela Secretaria Estadual de Ensino de Minas Gerais para o estudo de crianças e adolescentes em período de isolamento social, busca-se averiguar a contemplação ou não de conteúdos relacionados a história e cultura local dos estudantes. Esta etapa da pesquisa, assim como a anterior, serviu de embasamento para a proposição do PTT.

No Capítulo V, *Produto Técnico Tecnológico*, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre sequência didática e avaliação, oferecendo ferramentas para a elaboração da SD pretendida como PTT. Neste capítulo, apresenta-se a sequência e a elaboração e aplicação do Produto Técnico Tecnológico fruto desta pesquisa, que consistirá em um produto capaz de subsidiar os professores da Educação Básica sobre conteúdos relacionados a história e cultura local dos estudantes. Para tanto, foram utilizadas técnicas de pesquisa bibliográfica (SEVERINO, 2007). O produto surgiu e é sustentado devido às análises sobre os documentos que normatizam o ensino evidenciarem a importância e necessidade de se desenvolver um ensino com questões relativas à cultura e história local dos estudantes. O objetivo central deste capítulo foi o de refletir sobre os conceitos de sequência didática e avaliação para elaborar uma sequência que atenda ao que preconizam os documentos que normatizam o ensino no Brasil e em Minas Gerais sobre o estudo da história e cultura locais, garantindo, ainda, que os estudantes sejam considerados como protagonistas no processo de ensino-aprendizagem.

No Capítulo VI, *Aplicabilidade e replicabilidade do produto técnico tecnológico*, foram realizadas oficinas online com os professores que aceitaram participar do processo de aplicação e replicação do produto. Foi realizada a explanação da teoria que fundamentou a pesquisa e que, posteriormente, se aterá a cultura local/ regional, na construção de uma sequência didática. Depois houve a divisão das escolas em grupos e cada grupo escolheu um município do seu interesse. Assim, mostrou-se o processo histórico de formação do nome da cidade escolhida pelo grupo de professores, para posteriormente, culminar na construção de uma Sequência Didática.

2 ENSINO DA CULTURA E HISTÓRIA PRESENTES NOS DOCUMENTOS QUE NORMATIZAM O ENSINO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Não é possível falar de educação sem fazer uma conexão direta com a questão da cultura. Ao pesquisar, entende-se que cultura é, segundo Edward Burnett Tylor, citado por Cuche (2002, p. 39 *apud* LARAIA, 2006, p. 25): “[...] todo aquele complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, a lei, os costumes e todos os outros hábitos e capacidades adquiridos pelo homem como membro da sociedade”. Ou seja, é toda forma de criação e tradição criada exclusivamente pelo Homem.

Além de existirem várias outras definições de cultura, como termo geral, cultura significa a herança social e total da humanidade. Ela passa a ser um forte agente de identificação pessoal e social, um modelo de comportamento que integra segmentos sociais e gerações. Assim, para que os estudantes tenham a oportunidade de conhecerem a cultura presente em seu entorno como aquela responsável pela constituição de sua comunidade e de si próprios, torna-se fundamental que as instituições educacionais proporcionem este tipo conhecimento, atrelado ao estudo sobre sua história, desvendando suas origens culturais.

Nesse cenário, problematiza-se: os documentos que regem o ensino na Educação Básica brasileira e em Minas Gerais orientam que o trabalho com a história e a cultura local/regional esteja presente nos currículos e planos de ensino das instituições educacionais? A hipótese é que os documentos que normatizam o ensino no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 2017a), os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs (BRASIL, 1997a; 1997b; 1998) e a Base Nacional Comum Curricular, BNCC (BRASIL, 2017b); e em Minas Gerais como o Currículo Referência de Minas Gerais, CRMG (MINAS GERAIS, 2018) orientam e determinam que o trabalho nas escolas de Educação Básica deva contemplar a cultura local e regional dos estudantes, ficando sob responsabilidade das Instituições Escolares as adequações de seus currículos.

Assim, objetiva-se reconhecer de que forma essas normativas instituem a história e a cultura regional/local enquanto proposta de constituição nos currículos e, para tanto, foram utilizadas técnicas de pesquisa documental (SEVERINO, 2007) tomando como fontes documentos como leis e materiais de orientação educacional veiculados pelo Ministério da Educação do Brasil, MEC.

Com esta análise, busca-se sustentar a proposição deste estudo e evidenciar a importância de se contemplar em escolas de Educação Básica estudos que contemplem a história e cultura local dos estudantes.

2.1 O sentido de cultura na educação

Conforme mencionado anteriormente, compreende-se cultura como a herança social e total da humanidade integrando segmentos sociais e gerações. Assim, partindo dessa compreensão da cultura, vê-se a relevância da pluralidade cultural que tem como foco ajudar o alunado em seu convívio e interação. Respeitar a pluralidade cultural é o mesmo que o respeito ao que contribui para o desenvolvimento do homem e da cidadania do ser humano. A escola deve incentivar, por meio de leituras e reflexão, a compreensão de todos sobre o valor do ser humano e a liberdade de criar, por diversas formas de expressão. Nisto se dá a diversidade, que é a validação da variedade, pluralidade e das diferenças. Conceitualmente, diversidade é a reunião de tudo aquilo que apresenta múltiplos aspectos e que se diferenciam entre si, como: diversidade cultural, diversidade biológica, diversidade étnica, linguística, religiosa entre outras.

A diversidade cultural são os múltiplos elementos que representam, particularmente, as diferentes culturas, como a linguagem, as tradições, a religião, os costumes, a organização familiar, a política, entre outros, que reúnem as características próprias de um grupo humano em um determinado território. A diversidade étnica é a união de vários povos em uma mesma sociedade e, por sua vez, a etnia é um grupo de indivíduos que possuem afinidades de origem, história, idioma religião e cultura, independentemente do país em que se encontrem. Quando a escola compreende esta riqueza, precisa assumir a sua responsabilidade e compromisso em formar cidadãos que entendam que o Brasil, com grande diversidade étnica e com sua população composta da miscigenação de vários povos, formou uma nova identidade cultural que precisa ser preservada e respeitada em suas particularidades e especificidades.

A escola ocupa indiscutivelmente um espaço fundamental no processo de educação e socialização das novas gerações e das diversas culturas. Neste sentido, representa, também, local privilegiado para reflexão, discussão e promoção da diversidade, inclusão de pessoas com as mais variadas potencialidades, limitações e deficiências. Por isso, a luta e o esforço de inúmeros pensadores, educadores e políticos na construção de uma escola para todos, aberta a diversidade e inclusão.

No entanto, o paradigma da segregação é intenso e, ainda, enraizado em muitas escolas. Um sintoma desse fenômeno, aparece na postura de algumas escolas e alguns gestores educacionais, que frente às dificuldades e desafios apresentam muita resistência e lidar com a diversidade, o pluralismo cultural, a individualidade e a inclusão. De acordo com Ambrosetti (1999, p. 92), “[...]trabalhar com a diversidade não é, portanto, ignorar as diferenças ou impedir o exercício da individualidade”. Pelo contrário, esse trabalho deve envolver o favorecimento do diálogo. Neste sentido, constitui-se imperativo “[...] dar espaço para a expressão de cada um e para a participação de todos na construção de um coletivo apoiado no conhecimento mútuo, na cooperação e na solidariedade” (AMBROSETTI, 1999, p. 92).

Assim, a educação deve integrar as diferenças e respeitar o conhecimento intercultural gerando uma sociedade mais justa e democrática. Esse desafio na escola perpassa o trabalhoso caminho de promover e instaurar novas ideias, assim como estratégias que se distanciem do modelo escolar atual, ou seja, que seleciona, classifica, expulsa e exclui e invisibiliza as culturas locais e individuais.

2.2 A cultura e a humanidade

A percepção individual do mundo é influenciada pelo grupo, a sociedade sente a necessidade de fazer parte de pequenas tribos, onde, muitas vezes, se sentem acolhidos ou encaixados. Aquilo que o grupo aprova ou valoriza tende a ser selecionado na percepção pessoal. Já o que é rejeitado ou indiferente aos valores do grupo tem menor possibilidade de ser selecionado pela percepção do sujeito. Se for significativa para o sujeito, ele passa a guardar para si ou elabora uma forma de adaptá-lo aos valores do grupo que pertence, no intuito de evitar a censura coletiva ou o desprezo de suas ideias.

A cultura traz para a sociedade um conhecimento e uma riqueza sem igual. O acesso ao lazer, conhecimento, prazer e diversos bens que, para as pessoas, tem grande relevância. Quando bem trabalhada pode se tornar algo que faça parte da vida e do cotidiano do todo. Tornando rotineiro o acesso a novas tradições e ideologias.

A solução cultural é a melhor arma de que se dispõe para combater os graves problemas socioeconômicos do país, pois a cultura interfere na autoestima de maneira surpreendente, atribuindo valor, identidade, disciplina e motivação para mudar. A cultura proporciona prazer em ser, fazer e pertencer, sendo este o prazer sadio de viver e é uma força capaz de reverter muitos problemas de uma sociedade. Ela fortalece os aspectos e a identidade

peçoal e social do indivíduo e condições de bem-estar. Esta é a bela relação da cultura e da humanidade.

2.3 Análise dos documentos

Realizou-se o estudo dos documentos que normatizam a educação no Brasil e em Minas Gerais, com o intuito de confirmar, ou não, se eles determinam o estudo da cultura local e regional. Iniciou-se falando sobre os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997a; 1997b; 1998), que são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal com o objetivo principal de orientar os educadores por meio da normatização de alguns fatores fundamentais concernentes a cada disciplina. Esses parâmetros abrangem tanto a rede pública, como a rede privada de ensino e sua meta é garantir aos educandos o direito de usufruir dos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania. Não são obrigatórios, mas servem como norteadores para professores, coordenadores e diretores, que podem adaptá-los às peculiaridades locais. Os profissionais de educação devem fazer a leitura e não é necessário começar pelo início do documento, mas precisam lê-lo de forma integral para entenderem a sua proposta. Ele deve fazer parte do dia a dia da prática pedagógica, e o professor tem a liberdade de transformá-lo sempre que preciso.

Outro documento importante analisado foi a LDB, Leis de Diretrizes e Bases (BRASIL, 2017a) que é a mais importante lei brasileira que se refere à educação. Esta lei foi aprovada em dezembro de 1996 com o número 9394/96 e foi criada para garantir o direito a toda população de ter acesso à educação gratuita e de qualidade, para valorizar os profissionais da educação, estabelecer o dever da União, do Estado e dos Municípios com a educação pública. Ela estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Ela foi institucionalizada para garantir o direito a toda população de ter acesso à educação gratuita e de qualidade, para valorizar os profissionais da educação, estabelecer o dever da União, do Estado e dos Municípios com a educação pública.

Analisou-se, também, a Base Nacional Comum Curricular, BNCC (BRASIL, 2017b), um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Este documento surgiu como uma exigência colocada para

o sistema educacional brasileiro pela própria LDB visando um avanço na construção da qualidade do ensino ofertado nas escolas de Educação Básica, públicas e privadas.

Por fim, analisou-se o Currículo Referência que é um documento elaborado a partir dos fundamentos educacionais expostos na nossa Constituição Federal, CF (BRASIL,1988), LDB 9394/96 (BRASIL, 2017^a), Plano Nacional de Educação, PNE de 2014 e BNCC (BRASIL,2017b). Foi elaborado, no decorrer de 2018, em regime de colaboração entre Secretaria de Estado de Educação SEE e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, UNDIME–MG. O espírito do trabalho é a construção coletiva para a integração dos Cursos em seus Eixos Tecnológicos por uma Matriz Curricular de Referência. Orientam a organização e a análise os seguintes elementos da organização curricular dos projetos de cursos aprovados: o perfil profissional, as competências, as habilidades, as bases tecnológicas e as ementas.

2.3.1 Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs

De acordo com os PCNs é função da escola abordar a pluralidade cultural com as crianças logo nas primeiras séries do ensino fundamental. Para se trabalhar a pluralidade cultural, faz-se necessário estudar as culturas de todos os integrantes do grupo.

Os temas propostos pelos PCNs não são rígidos e podem ser alterados quando for necessário, visando sempre entrar em acordo com a realidade da região na qual estão sendo trabalhados. Dessa forma, o Estado, o município e a própria escola têm autonomia para sugerir e acrescentar outros assuntos a fim de atender às mudanças sociais necessárias. É válido citar que cada um desses temas se baseia na realidade, ou seja, eles dependem não só das necessidades de cada região como também das necessidades de cada aluno.

No livro de apresentação da obra, composta por dez exemplares, defende-se que os conteúdos a serem desenvolvidos nas escolas de ensino fundamental precisariam estar adequados às características locais, sociais e econômicas das crianças, como é possível confirmar no trecho: “[...] a definição dos conteúdos a serem tratados deve considerar o desenvolvimento de capacidades adequadas às características sociais, culturais e econômicas particulares de cada localidade” (BRASIL, 1997a, p. 54).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia e História, livro 5, a história local está indicada tanto como eixo para seleção de conteúdos quanto método de ensino-aprendizagem. Essas diretrizes destacam que,

Ao ingressarem na escola, as crianças passam a diversificar os seus convívios, ultrapassando as relações de âmbito familiar e interagindo, também, com outro grupo social – estudantes, educadores e outros profissionais –, caracterizado pela diversidade, e, ao mesmo tempo, por relações entre iguais. A própria classe possui um histórico no qual o aluno terá participação ativa. Sendo um ambiente que abarca uma dada complexidade, os estudos históricos aprofundam, inicialmente, temas que dão conta de distinguir as relações sociais e econômicas submersa nessas relações escolares, ampliando-as para dimensões coletivas, que abarcam as relações estabelecidas na sua localidade. Os estudos da história local conduzem aos estudos dos diferentes modos de viver no presente e em outros tempos, que existem ou que existiram no mesmo espaço (BRASIL, 1997b, p. 40).

O documento, em sua totalidade, coloca o aluno em evidência e propõe que seja garantida sua individualidade por meio de estudos que respeitem sua regionalização, sua história e cultura local e sua relação com a humanidade, como é possível confirmar nos trechos retirados ainda do livro 5, História e Geografia:

[...] os conteúdos são apresentados de modo a tornar possível recriá-los, considerando a realidade local e/ou questões sociais contemporâneas. (BRASIL, 1997b, p. 15). [...] Ao se recuperar esses materiais, que são fontes potenciais para construção de uma história local parcialmente desconhecida, desvalorizada, esquecida ou omitida, o saber histórico escolar desempenha um outro papel na vida local, sem significar que se pretende fazer do aluno um “pequeno historiador” capaz de escrever monografias, mas um observador atento das realidades do seu entorno, capaz de estabelecer relações, comparações e relativizando sua atuação no tempo e espaço (BRASIL, 1997b, p. 31).

Bem como no trecho retirado dos PCNs de Geografia de 5ª a 8ª séries:

É fundamental que o espaço vivido pelos alunos continue sendo o ponto de partida dos estudos ao longo do terceiro e quarto ciclos e que esse estudo permita compreender como o local, o regional e o global relacionam-se nesse espaço. [...] A compreensão de como a realidade local relaciona-se com o contexto global é um trabalho a ser desenvolvido durante toda a escolaridade, de modo cada vez mais abrangente, desde os ciclos iniciais (BRASIL, 1998a, p. 30).

Assim, a teoria e a prática são trabalhadas em conjunto a fim de alcançar um equilíbrio que beneficie a convivência em sociedade e faça do aluno um cidadão consciente de que a diversidade cultural é primordial para a interação entre as pessoas. As diferenças unem as pessoas em busca de um conhecimento mais aprofundado do mundo do outro, das suas concepções e origem. Esse compartilhar de ideias, sonhos e princípios oriundos de culturas diferentes e de suas histórias se somam, complementam-se e o resultado dessa mesclagem é a formação da identidade de cada um.

2.3.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação abrange todos os processos formativos existentes no Brasil, desde a Educação Básica até a profissionalizante e Ensino Superior e traz, como princípio básico, a relação da educação com as práticas sociais, tema tão importante quando se aborda o conceito de cultura na humanidade. Segundo o documento, em seu artigo segundo:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho [...] Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; [...] XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII – consideração com a diversidade étnico-racial (BRASIL, 2017a, p. 8).

Desde este início percebem-se fortes indicadores da relevância dada ao documento sobre o trabalho com a história e cultura local/regional. Primeiramente, acredita-se que o exercício da cidadania esteja estritamente relacionado ao conhecimento de si e de seu entorno, ou seja, da compreensão de si como sujeito de direitos e deveres, complexo e formatado em meio à crenças e valores culturais de sua localidade; e compreensão de seu entorno, dos povos que compõe sua comunidade, dos artefatos culturais e naturais e seu papel neste ambiente. Outro ponto importante tratado nestes princípios está no que se refere a garantir o direito de os estudantes pesquisarem e divulgarem a cultura, pressupondo que estes conteúdos façam parte dos currículos desenvolvidos nas escolas.

Seguindo a análise deste documento, especificamente quanto ao modelo de organização educacional proposto por ele, percebe-se que as instituições educacionais devem “[...] articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (BRASIL, 2017a, p. 10). Assim, fica claro o papel das escolas em conhecer seu entorno e organizar seus currículos de forma a garantir esta integração entre os conteúdos básicos de ensino, a sociedade e a comunidade escolar.

Encontra-se, ainda, o artigo 26 que trata especificamente da Educação Básica, foco desta pesquisa:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas

características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2017a, p. 19).

Este trecho corrobora com a hipótese deste trabalho, pois, segundo ele, as escolas de Educação Básica devem seguir normatizações e currículos com uma base comum estabelecida em diretrizes nacionais, complementando-as com questões regionais e locais dos estudantes. Dentre estas questões a serem complementadas, a LDB preconiza que devam constar, entre outros:

§2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. [...] §4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia [...] (BRASIL, 2017a, p. 20).

Estes recortes selecionados ajudam a comprovar que a história e cultura local são temas tratados como obrigatórios neste documento, cabendo às instituições educacionais as complementações necessárias em seus currículos garantindo que os estudantes tenham oportunidade de conhecer, por exemplo, a cultura artística de sua comunidade e a história dos povos que ajudaram a constituir as identidades dos brasileiros e suas próprias. Isto torna-se mais evidente ainda na continuação do artigo 26:

Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. §1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2017a, p. 21).

Nestes trechos, a obrigatoriedade do ensino da cultura e história dos povos responsáveis pela constituição do povo brasileiro garantem que sejam contemplados estudos não discriminatórios, perpassando todos os povos e culturas que fizeram parte da formação de nossa nação até os dias atuais. Embora a ênfase seja dada à cultura indígena e negra, ela abre perspectivas para que se inicie os estudos sobre história e cultura destes povos chegando a outros que, porventura, fizeram parte da formação das comunidades brasileiras em que os estudantes possam estar situados.

No artigo 35 da LDB encontram-se normatizações para a elaboração de uma base curricular garantindo no processo educacional o respeito aos valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura:

A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. (BRASIL, 2017a, p. 25).

Reforçando a importância do estudo da cultura, vê-se, também, nas disposições gerais da referida Lei:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I – Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; [...] Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. [...] § 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: I - Fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; [...] III - Desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV - Elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, 2017a, p. 49-50).

Este recorte, embora enfatize o trabalho com a cultura indígena, para os nativos evidencia a preocupação do documento em garantir que todos tenham acesso às particularidades histórico-culturais de seus povos, de seus antepassados. Todo o documento fala da importância do estudo da cultura de cada integrante do grupo para a criação da sua identidade, para reconhecimento das suas raízes e para que aconteça de fato a aceitação e compreensão da diversidade cultural.

2.3.3 Base Nacional Comum Curricular, BNCC

A Base Nacional Comum Curricular, como o próprio nome diz, trata-se de um documento de ordem mandatória, com força de Lei que traz os conteúdos mínimos comuns a serem garantidos em todas as escolas de Educação Básica. Entretanto, estudiosos defendem que a elaboração desta Base Nacional Comum Curricular pode trazer um certo entrave para que este estudo se dê de fato, visto a padronização dos conteúdos a serem estudados. Daí a

importância de se garantir que as instituições escolares façam as complementações em seus currículos, garantindo a parte diversificada de sua localidade.

Desmistificando este suposto entrave sobre a padronização dos conteúdos, Dourado e Oliveira (2018) acreditam em uma discussão de diversidade mais simplista, com ideia de construção de currículo centrado nas competências e habilidades:

A lógica da diversidade dá lugar a uma perspectiva de uniformização e homogeneização curricular, com a prescrição de currículo mínimo centrado em habilidades e competências, permitindo maior atrelamento da BNCC às avaliações externas. Além disso, observa-se subtração da autonomia, da diversidade e da localidade em detrimento da centralização curricular, cujos planejadores da política federal assumem as definições e os mecanismos de sua implementação por meio do financiamento, da gestão centralizada, da avaliação, da formação de professores, entre outros (p. 41).

Dentro desta discussão faz-se necessário falar sobre etnicidade e ressaltar que muito se confunde quando se ouve este termo. Para alguns, refere-se a uma forma interpretativa de denotar diferenças culturais entre sociedades, porém, sabe-se que pode ser bem mais específico, como afirma Cohen (1974 *apud* DE OLIVEIRA, 2006, p. 23), etnicidade é, essencialmente, a forma de interação entre grupos culturais operando dentro de contexto sociais comuns.

Então, a todos os que estão envolvidos em uma sala, em uma realidade escolar, dentro de um mesmo contexto cultural, é mister que haja esta interação genuína, para que todos possam falar do seu lugar de pertencimento e ser reconhecido e respeitado.

Poutignat (1997) fez um estudo e apresentou vários conceitos discutidos e apresentados por diferentes autores e, como é notório em seu trabalho, os autores se contradizem para definir o termo etnicidade. Considera-se, então, como “[...] um conjunto de atributos e de traços tais como a língua, a religião, os costumes, o que a aproxima da noção de cultura, ou a ascendência comum presumida dos membros, que a torna próxima da noção de raça” (p. 86).

Para tanto, o estudo da língua, dos costumes, da religião e ascendência, é fundamental a compreensão da cultura local e regional. Identifica-se, também, este apontamento da questão cultural imbricado em competências da BNCC. A Base Nacional Curricular Comum e os currículos elaborados a partir dela têm papéis complementares para a garantia do direito à aprendizagem, assegurando, assim, que os estudantes desenvolvam competências, que se definem como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas

da vida cotidiana, com vistas ao pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. As competências gerais pressupõem que, ao final da trajetória escolar, os estudantes tenham se desenvolvido como cidadãos críticos, autônomos capazes de atuar em sociedade.

A exemplo disso, apresenta-se a Competência 1, *Conhecimento*:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017b, p. 09).

Nesta, o trabalho com a história e cultura local é amplamente contemplado, pois, conhecendo os conhecimentos historicamente construídos em seu contexto local e mundial, os estudantes serão capazes de compreender sua realidade, sendo mais justos e democráticos. Por exemplo, compreendendo o modo como se deu a formação dos territórios, as culturas e povos que estiveram presentes nesses processos, saberão suas origens, a origem do povo brasileiro como um todo, valorizando e respeitando a todos como iguais.

A segunda competência, chamada *Pensamento científico, crítico e criativo* estabelece que os estudantes devam:

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (BRASIL, 2017b, p. 09).

Nesta competência, o estudante é colocado como aquele que investiga e consegue chegar a soluções de seus próprios problemas e entraves, sabendo resolver problemas de forma crítica e consciente. Embora esta competência não seja tão explícita quanto a primeira no que concerne ao trabalho com a história e cultura local, de forma subliminar, acaba por suscitar que isto seja oportunizado aos estudantes, para que possam agir criticamente, com respeito ao próximo e a si mesmos nesta busca por soluções, neste testar de hipóteses.

A terceira competência, denominada *Repertório Cultural*, em sua redação estabelece que os estudantes devam “[...] valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BRASIL, 2017b, p. 09). Nesta, a cultura é o grande foco a ser garantido aos estudantes ao longo dos anos de escolaridade, desde as culturas locais e regionais até as mundiais, de modo que os estudantes possam conhecê-las, apreciá-las, valorizá-las e contribuir para com elas. O documento estipula o que os alunos precisam desenvolver até o final do ensino fundamental;

fruição: vivenciar sua identidade, comunidade e cultura e demonstrar sentimento de pertencimento, por meio de experiências artísticas e explorando relações entre culturas, sociedades e as artes. Expressão: expressar sentimentos, ideias, histórias e experiências por meio das artes. Documentar, compartilhar e analisar obras criativas. Investigação e identidade cultural: reconhecer e discutir o significado de eventos e manifestações culturais e da influência da cultura na formação de grupos e identidades. Consciência multicultural: desenvolver senso de identidade individual e cultural e demonstrar curiosidade, compreensão e respeito com diferentes culturas e visões de mundo. Respeito à diversidade cultural: experimentar diferentes vivências culturais e compreender a importância de valorizar identidades, tradições, manifestações, trocas e colaborações culturais diversas. Além da Mediação da diversidade cultural: reconhecer os desafios e benefícios de se viver e trabalhar em sociedades culturalmente diversas e explorar novas formas de reconciliar valores e perspectivas culturais diferentes ao abordar desafios em comum.

A quarta e quinta competências, *Comunicação e Cultura Digital*, estão relacionadas às linguagens e pressupõem que sejam desenvolvidas garantindo as particularidades regionais e locais dos estudantes, fazendo uso de recursos de comunicação atuais e contemporâneos, sem deixar de garantir que eles tenham conhecimento sobre os processos evolutivos destas e como contribuíram para com o acervo histórico-cultural da humanidade:

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017b, p. 09).

A sexta competência, *Trabalho e Projeto de Vida* e a sétima, *Argumentação*, pressupõem que o ensino ofertado garanta aos estudantes que possam valorizar e reconhecer a grande diversidade de saberes e culturas presentes em sua comunidade e em outras comunidades para que possa exercer a cidadania e construir um projeto de vida, com sonhos e projeções com escolhas conscientes com seu papel em uma sociedade justa e democrática, argumentando e defendendo seus pontos de vista pautados em conhecimento científico e não apenas senso comum:

6. Valorizar a diversidade de saberes e 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. 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2017b, p. 09).

As três últimas competências, *Autoconhecimento e autocuidado*, *Empatia e cooperação* e *Responsabilidade e Cidadania*, em seus textos, tratam que o estudante deve:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. 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. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017b, p. 10).

Elas tratam do conhecimento de si para, em seguida, ser possível conhecer e respeitar o próximo; da competência socioemocional relacionada ao exercício da empatia que, basicamente, necessita que os estudantes se coloquem no lugar dos outros e do agir individualmente considerando o coletivo, pensando na comunidade e nos efeitos de suas ações, garantindo que todos possam ser éticos, inclusivos e solidários. Todas as três, para terem seus objetivos atingidos, necessitam que os estudantes tenham consciência sobre si mesmos, seu papel na sociedade como ser de direitos e deveres que o são e, no ponto de vista da presente investigação, o trabalho com a cultura e história local, passa a ser um ponto de partida para o desenvolvimento destas. Na medida que os estudantes vão tendo oportunidade de conhecer e discutir sobre os povos e culturas que estiveram e ainda estão presentes na formação de suas cidades, em sua própria formação, vão ampliando sua consciência inclusiva e solidária. É preciso conhecer para respeitar, conhecer para defender e partindo disto desenvolverão suas identidades histórico-culturais e poderão pensar, agir criticamente em busca de uma sociedade mais justa.

Falando sobre construção de identidade, para Faria e Salles (2012), a construção da identidade da criança acontece por meio da interação com os outros indivíduos, em diferentes contextos sociais:

[...] é na relação com o outro, que o sujeito se constitui como ser individual, nas práticas sociais das quais participa, na cultura em que está inserido, apropriando-se

dela e transformando-a. [...] experiências importantes para as crianças relativas à afetividade, ao autoconhecimento, ao cuidado e ao autocuidado, à organização e auto-organização parecem fazer parte do “currículo oculto” das instituições, e, desta forma, não têm sido trabalhadas intencionalmente (FARIA; SALLES, 2012, p. 101).

Dessa forma, a BNCC, em sua redação na segunda versão, complementa:

O foco do trabalho pedagógico deve incluir o cultivo de uma visão plural de mundo e de um olhar que respeite as diferenças existentes entre as pessoas e entre os contextos ou culturas. Esse trabalho deve se pautar pela constante reflexão e intervenção, por parte do/a professor/a, no combate ao preconceito e às discriminações culturais, de gênero, étnico-raciais, de classe social. [...] Portanto, as instituições precisam conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade das contribuições familiares e das comunidades, suas crenças e manifestações culturais, fortalecendo formas de atendimento articuladas aos saberes e às especificidades de cada comunidade (BRASIL, 2016, p. 56).

O documento é dividido nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Nesta primeira, os eixos estruturantes do trabalho são as interações e brincadeiras, além do acolhimento às famílias e à comunidade:

[...] as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar [...] como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2017b, p. 34).

Percebe-se que, segundo o documento, desenvolver um trabalho que aborde características locais e regionais dos estudantes é algo que deve ser iniciado desde os primeiros anos de escolaridade, trazendo fortes subsídios para o defendido neste estudo sobre a importância da história e cultura local dos estudantes nas escolas de Educação Básica.

Na etapa da Educação Infantil, as dez Competências Gerais já analisadas são contempladas nos seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento: conviver, brincar, explorar, conhecer-se, participar e expressar. Assim como as Competências Gerais, estes direitos trazem em seus textos indicações da necessidade de um trabalho que contemple conteúdos próximos dos estudantes como a história e cultura local:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o **conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura** e às diferenças entre as pessoas. Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), **ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais**, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola

e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, **histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura**, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens. **Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural**, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2017b, p. 36 - grifo nosso).

Continuando a análise da BNCC da etapa da Educação Infantil, percebe-se que ela é toda organizada com vistas à formação integral da criança, rompendo com a fragmentação dos conteúdos. Embora ela traga objetivos organizados em cinco Campos de Experiências, propõe que o trabalho seja integrado em todos eles. Em todos os Campos de Experiências encontram-se citações explícitas sobre o trabalho com a valorização da cultura e história local dos estudantes, como por exemplo: “(EI03EO06) manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida” (BRASIL, 2017b, p. 44) e “(EI03ET06) relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade” (BRASIL, 2017b, p. 49).

A etapa seguinte do documento, Ensino Fundamental, segue os mesmos princípios da etapa da Educação Infantil no sentido de ofertar oportunidades para que os estudantes vivenciem experiências em seu contexto familiar, social e cultural, reconhecendo seu pertencimento a um grupo (BRASIL, 2017b, p. 56). Esta etapa, diferentemente da Educação Infantil, é organizada por áreas do Conhecimento, sendo, em cada uma delas, especificadas suas Competências específicas, Componentes Curriculares e Competências Específicas de cada um destes Componentes.

Analisando as Competências Específicas das Áreas ou dos Componentes, encontram-se trechos que sustentam a proposição de um estudo que contemple a história e a cultura local dos estudantes, por exemplo em Língua Portuguesa “[...] compreender a língua como fenômeno **cultural, histórico**, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de **construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem**” (BRASIL, 2017b, p. 85 - grifo nosso), tratando a linguagem como uma ferramenta capaz de trazer conhecimento sobre a cultura da comunidade em que os estudantes estão inseridos, ajudando-os a construir suas identidades.

Em Artes,

Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e **culturais do seu entorno social**, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades (BRASIL, 2017b, p. 196 – grifo nosso).

Nesta Competência Específica, o estudo da arte é trazido como uma estratégia para que os estudantes possam conhecer seu entorno e valorizá-lo, assim como a história e a cultura que fazem e fizeram parte de sua região, ajudando-os, mais uma vez, a construir suas identidades e respeitar as demais.

Nos componentes de Geografia e História também se encontram mais Competências Específicas que colocam o estudante como protagonista no sentido de construir sua identidade com base nos conhecimentos histórico-culturais de sua comunidade, conhecendo e valorizando as mais diversas manifestações existentes em todo o território brasileiro:

Interpretar e expressar 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 (BRASIL, 2017b, p. 364 - grifo nosso).

Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo. **Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais**, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica. **Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos**, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações (BRASIL, 2017b, p. 400 - grifo nosso).

Assim como nestes Componentes, nos demais encontram-se, também, estes indicadores, comprovando que o documento como um todo tem a preocupação em favorecer e valorizar a história e cultura dos estudantes como forma de se conhecerem para conhecerem e respeitarem aos outros. Todo o documento, como bem exemplificado nas citações anteriormente apresentadas, orienta aquilo que deve ser oportunizado, mas não como o deve, ficando, portanto, a cargo das escolas e seus professores fazer as adequações em seus currículos para garantir que estes conhecimentos sobre o local e regional sejam contemplados. Isto sustenta a proposição deste estudo em elaborar um material que subsidie o trabalho dos professores acerca do estudo da cultura e história local de seus estudantes.

2.3.4 Currículo Referência de Minas Gerais, CRMG

O currículo Referência também fala sobre a diversidade cultural e ressalta a importância do seu estudo. Para este trabalho, pesquisou-se sobre: o reconhecimento e a valorização dos diferentes povos, culturas, territórios e tradições existentes em nosso estado.) e sobre a diversidade mineira se traduzir no que se pode entender como várias “Minas Gerais” (MINAS GERAIS, 2018).

O documento, foi organizado pelo Estado de Minas Gerais pautado nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, contendo todos os conteúdos mínimos a serem desenvolvidos com as crianças e adolescentes, mais a parte diversificada correspondente à realidade social, histórica e cultural do Estado. Por esta razão, sua organização é muito parecida com o documento analisado anteriormente, dividindo-se em etapa da Educação Infantil e etapa do Ensino Fundamental.

Na Educação Infantil, apresenta os Campos de Experiência e os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento como na BNCC e, assim como nela, estes Direitos traduzem a forma como as crianças aprendem e deixam evidente a necessidade de se oportunizar acesso à sua história e cultura local como forma de se conhecer e valorizar para então poder agir criticamente, conhecendo, valorizando e respeitando a todos. Como este documento foi pensado para atender às várias Minas Gerais, que compreende o Estado como um todo, nestes direitos já se encontram algumas especificações sobre o toque regionalizado dado “[...] manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida, vivenciando as tradições regionais e suas identidades culturais” (MINAS GERAIS, 2018, p. 57), “[...] conhecer as diferentes tradições culturais, os costumes do seu grupo e de outros. [...]. Valorizar o patrimônio científico, tecnológico, histórico, artístico e cultural” (MINAS GERAIS, 2018, p. 106) e “[...] relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade” (MINAS GERAIS, 2018, p. 61).

No segmento da Educação infantil, como foi possível perceber, é apontado no texto que é preciso: compreender a criança como um sujeito que pensa, cria e recria o mundo a sua volta (MINAS GERAIS, 2018). Ele manifesta, ainda, interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida, vivenciando as tradições regionais e suas identidades culturais (MINAS GERAIS, 2018).

No Ensino Fundamental, assim como na Educação Infantil, o documento seguiu a organização dada pela redação da BNCC garantindo as especificidades regionais de Minas

Gerais. Nesta etapa percebe-se que o documento enfatiza que é preciso “[...] possibilitar aos alunos lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente” (MINAS GERAIS, 2018, p. 197). Além de:

Compreender os estudantes, como sujeitos com histórias, e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa (MINAS GERAIS, 2018, p. 200).

O documento, como dito, pensado em todo o vasto território mineiro, orienta que cada uma das escolas garantam as adequações específicas de sua localidade por meio da construção coletiva de seus Projetos Políticos Pedagógicos:

Nessa perspectiva, a construção coletiva dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) torna-se essencial na efetivação de um currículo territorial, regional ou local que contemple as especificidades de cada comunidade e reflita, na sala de aula, em aprendizagem significativa (MINAS GERAIS, 2018, p. 200).

O Currículo Referência apresenta as Áreas de Conhecimento, Competências específicas para cada Área, Componentes das Áreas e Competências Específicas de cada um desses Componentes, apresentando as habilidades que serão desenvolvidas em cada uma delas em cada ano de escolaridade. Nessas habilidades, pautadas na BNCC, encontram-se algumas alteradas pelos redatores do Currículo de Minas, apresentando-se com marcações como GXP ao final, se foram totalmente criadas; ou X, se foram alteradas. Nessas habilidades, especificamente, encontram-se alterações voltadas para as questões regionais do Estado.

No Componente de Língua Portuguesa encontram-se algumas alterações na redação dada pela BNCC, garantindo as especificidades regionais do Estado de Minas Gerais e o trabalho com a cultura e história local:

(EF69LP50 X) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, **lendas locais** reconstruídos à partir da ajuda de familiares, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática para **interagir com a cultura local e comunidade**.

Esta habilidade traz a questão da produção escrita como ferramenta para se trabalhar com questões culturais da localidade dos estudantes. Embora não aborde claramente a

história, ao se tratar de dialetos, registros e lendas locais, os estudantes estarão em contato direto com produções históricas de suas comunidades. Outra habilidade retirada do Componente de Língua Portuguesa também faz menções à questão histórico-cultural local dos estudantes e sobre o olhar atento às suas identidades:

(EF69LP44 X) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários e não literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção (MINAS GERAIS, 2018, p. 408).

O Componente de Artes, também aborda desde os primeiros anos do Ensino Fundamental a necessidade de um estudo relacionado aos artistas mineiros e às expressões artísticas da comunidade em que as escolas se situam. Nas habilidades deste Componente, destinadas para crianças do 1º ao 5º ano, encontram-se algumas criadas pelos redatores, dando o caráter regionalizado: “(EF15AR01MG) Conhecer a história da Arte e os diversos artistas locais, através de pesquisas e apreciação das linguagens artísticas, resgatando a tradições culturais de cada município” (MINAS GERAIS, 2018, p. 534).

Neste mesmo Componente, para crianças do 6º ao 9º ano, encontram-se as seguintes alterações que correspondem à adequação regional e que devem ser readaptadas em cada uma das escolas, em caráter local, no que concerne ao trabalho sobre a história e cultura local/regional:

(EF69AR01MGA) Pesquisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros, **(locais e regionais)** e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.(EF69AR01MGB) Apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros **(locais e regionais)** e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.(EF69AR01MGC) Analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, **em obras de artistas mineiros**, brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético (MINAS GERAIS, 2018, p. 546 - grupo nosso).

No componente de Educação Física, a habilidade criada pelo Currículo mineiro sobre a importância de se valorizar a importância dos jogos e brincadeiras traz a comunidade como um local de pertencimento dos estudantes, com características, crenças, valores, costumes, ou seja, com cultura específica a ser considerada e valorizada:

(EF89EFMGP9) Compreender e analisar a importância dos jogos e das brincadeiras ao longo da vida dos sujeitos, identificando princípios, valores e atitudes éticos e estéticos presentes nos tempos e espaços de experimentação, vivência e fruição, interpretando sua realização na comunidade, na região e no país (MINAS GERAIS, 2018, p. 603).

Em Ciências, as habilidades: “(EF04CI09MG) identificar conhecimentos populares e sua relação com as pesquisas científicas discutindo a cultura local e sua influência na sociedade” (MINAS GERAIS, 2018, p. 757) e “(EF06CI30MG) considerar o impacto do progresso pelo conhecimento científico e suas aplicações na vida, na sociedade e na cultura de cada pessoa” (MINAS GERAIS, 2018, p. 763), criadas pelos redatores do currículo mineiro, abordam os conhecimentos populares e sua relação com conhecimentos científicos para se compreender questões culturais locais e individuais contribuindo para com a construção das identidades dos estudantes e sua relação de pertencimento com sua comunidade.

Em Geografia também é possível encontrar reorganizações da BNCC dando o caráter regional mineiro, como por exemplo: “(EF13GEMG) identificar características naturais e socioculturais do lugar em que vive comparando-o com outras paisagens mineiras e brasileiras” (MINAS GERAIS, 2018, p. 808); “(EF45GE01MG) Compreender e relacionar as diversidades regionais existentes no Estado de Minas Gerais com a diversidade sociocultural brasileira) (MINAS GERAIS, 2018, p. 814); e “(EF07GEMG) Relacionar a importância das unidades de conservação e sítios arqueológicos com a preservação da memória e identidade de um povo, enfatizando o patrimônio natural e cultural de Minas Gerais” (MINAS GERAIS, 2018, p. 821/822). Nestas, percebe-se a regionalização dos conteúdos, voltados para questões presentes no estado mineiro, ampliando posteriormente para questões externas a ele, sempre cuidado para que a diversidade histórico-cultural seja valorizada.

No componente de História, não foi diferente: “(EF04HI10X) Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a **formação da sociedade brasileira, regional e local**” (MINAS GERAIS, 2018, p. 852 - grifo nosso); “(EF05HI01) **Identificar os processos de formação das culturas e dos povos**, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado” (MINAS GERAIS, 2018, p. 853 – grifo nosso); e “(EF07HI12X) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática) **destacando a miscigenação e a diversidade cultural em Minas Gerais**” (MINAS GERAIS, 2018, p. 861 – grifo nosso). Nestes, percebe-se que o documento traz os conteúdos mínimos exigidos pela BNCC, mas acrescenta questões regionais, sempre preocupado em considerar a diversidade do povo

brasileiro, orientando que os estudantes a conheçam, reconheçam seus processos de formação para que assim possam se identificar como parte e fruto destes.

Esta organização visando a regionalização dos conteúdos acontece em todo o documento nos demais componentes, sempre valorizando a diversidade mineira e orientando escolas e municípios a realizarem sua reorganização, garantindo a especificidade de sua localidade, haja visto que Minas Gerais é um Estado com vasto território e amplo em diversidades.

2.3.5 Considerações sobre as análises dos documentos que normatizam o ensino

Por toda a pesquisa realizada, por meio da leitura dos documentos que normatizam a educação, vimos que estes são perpassados pela questão da cultura e história regional/ local e das diversas expressões culturais, frente a toda pluralidade de histórias, de crenças, de costumes e de construção de identidade.

Todos os quatro documentos analisados, Lei de Diretrizes e Bases, LDB (BRASIL, 2017a), Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs (BRASIL, 1997a; 1997b; 1998), Base Nacional Comum Curricular, BNCC (BRASIL, 2017b) e Currículo Referência de Minas Gerais, CRMG (MINAS GERAIS, 2018) defendem que o estudo ofertado aos estudantes da Educação Básica tenham relação com sua localidade, que seja ofertado os conteúdos mínimos comuns a todos, mas que tenham o direito de ter o conhecimento sobre assuntos relacionados ao seu entorno, oportunizado. Em todos os documentos encontram-se fortes indicadores sobre a importância de se trabalhar com os estudantes assuntos relacionados a sua história e os processos que a compõem, de modo que possam se conhecer e se reconhecer nela. Trabalhados a história e seus processos, dar-se-á oportunidade para que tenham contato com as diversas manifestações culturais que fazem parte dela e que ajudam a constituir os sujeitos que hoje o são compostos de múltiplas culturas. Este estudo, além de oportunizar que os estudantes possam se reconhecer, oportuniza que possam reconhecer, valorizar e respeitar o próximo e suas diferenças.

Nota-se, então, a importância do estudo da história e cultura local e regional no universo escolar, uma vez que ela aproxima o estudante pesquisador do seu objeto de estudo. A narrativa deixa de ser fundamentada em temas distantes para se incorporar aos fenômenos históricos da região e, conseqüentemente, do município. Passa existir a construção de uma

história e cultura plural, sem qualquer tipo de preconceito e os excluídos passam a ter voz. O passado se torna mais imediato, como o afirma o professor Rafael Samuel:

A História Local requer um tipo de conhecimento diferente daquele focalizado no alto nível de desenvolvimento nacional e dá ao pesquisador uma ideia mais imediata do passado. Ela é encontrada dobrando a esquina e descendo a rua. Ele pode ouvir os seus ecos no mercado, ler o seu grafite nas paredes, seguir suas pegadas nos campos (SAMUEL, 1990, p. 220).

Ainda, estudam-se as Capitânicas Hereditárias, os Governos Gerais, a Independência do Brasil e a Proclamação da República, mas não se analisa o processo de emancipação política do próprio município. Fala-se da cultura e arte de outros locais, porém não se enfatiza o valor histórico-cultural da própria região, como exemplo a musicalidade, das culturas dos antepassados, das revoltas, das lutas e das dores enfrentadas por eles para conquistar espaço e voz. Portanto, é preciso que os professores e gestores escolares entendam a necessidade de valorização do estudo da história e cultura local e regional no ensino fundamental, uma vez que “[...] estudar o município é importante e necessário para o aluno, na medida em que ele está desenvolvendo o processo de conhecimento e de crítica da realidade em que está vivendo” (FERNANDES, 1995, p. 08).

Hoje, todos nós sabemos que a finalidade básica do ensino de história na escola é fazer com que o aluno produza uma reflexão de natureza histórica, para que pratique um exercício de reflexão crítica, que o encaminhe para outras reflexões, de natureza semelhante, na sua vida e não só na escola. Afinal de contas, a história produz um conhecimento que nenhuma outra ciência produz e nos parece fundamental para a vida do homem – indivíduo eminentemente histórico (FERNANDES, 1995, p. 03).

Nesta ótica, entende-se a importância do referido estudo e de como é fundamental fazê-lo de maneira significativa e contextualizada. Formando alunos que entendem da sua cultura local, a repensam e reconhecem que a cultura é um dos elementos mais relevantes para uma sociedade. Oferecendo a eles a sua história local, não os privando da riqueza do patrimônio cultural, da memória, da identidade.

3 A CULTURA SOB O VIÉS DE MICHEL DE CERTEAU

Após a análise dos documentos que normatizam a educação, esta pesquisa se aprofundará no estudo da cultura, com base teórica em Michel de Certeau. Ele é um escritor que se destacou como referência de grande relevância nos estudos sobre a cultura, sobre a escola e a educação. Fomentou um diálogo entre os temas, abraçando com destaque a

perspectiva da cultura como constitutiva da experiência dos sujeitos e das práticas sociais. Michel de Certeau, historiador por formação e vocação desenvolve, em seus escritos, uma abordagem metodológica inovadora, vendo a história pelo prisma da antropologia, filosofia, sociologia e ciência política, além de incorporar, em sua análise, a teoria psicanalítica.

Seguindo a direção principal desta pesquisa, é importante entender que a busca por melhores caminhos para o ensino da cultura e história locais depende, primeiramente, de uma compreensão mais apurada da própria cultura que se pretende ensinar; dissociada, em um primeiro momento, da atividade educacional, que já abarca seus próprios desafios.

Não fosse assim, seria difícil, senão impossível, chegar a uma perspectiva satisfatória e, de alguma forma, inspiradora acerca da cultura local. Por esse motivo, buscou-se na obra: *A Cultura no Plural*, de Michel de Certeau, a referida perspectiva.

Sua visão traça, em primeiro momento, um paralelo com o que seria a “cultura no singular”, trazendo à baila duas personagens: a população em massa e as autoridades. Ao redor, a realidade; afetada e desenhada por desdobramentos naturais: eventos geológicos, por exemplo, e artificiais, que surgem da essência política do homem civilizado.

Certeau (1995) acerta precisamente a realidade vista até os dias de hoje, uma cultura no singular, que exclui, que dá voz e lugar de poder à elite, que representa as pessoas que têm acesso aos livros, ao conhecimento acadêmico e às universidades. Enquanto a classe excluída, sem acesso a esta cultura que exclui, vive para trabalhar, colocar o mercado para girar e ser silenciada e dominada.

A problemática surge, em primeiro momento, da própria interpretação que as personagens têm do meio em que vivem. As autoridades, detentoras do poder político e das informações, desenham a história com base nos próprios interesses e, por isso, conseguem discernir o que se passa ao seu redor. As novas leis, reformas e, até mesmo, conflitos são eventos acessados pelas autoridades que compreendem os propósitos que sublinham cada uma de suas decisões bem planejadas. Estes poderes, segundo Certeau, simbolizam o:

Câncer dos poderes, portanto, mas um “câncer que está controlado”. Os poderes organizam-se independentemente do corpo do qual obtém suas forças e ao qual não beneficiam (CERTEAU, 1995, p. 216).

Infelizmente, a historicidade valoriza e privilegia a cultura grafocêntrica, o que é “um câncer” que mata toda e qualquer possibilidade de desenvolvimento e crescimento, reprimindo e colocando barreiras, maquiadas por um “suposto rigor acadêmico”.

Os questionamentos de Certeau sobre a cultura surgem desde 1960 e sempre propôs discussões entre a cultura e a educação de um ponto de vista histórico. Ele testemunhou um período difícil e agitado da Segunda Guerra Mundial, em que a luta contra o Totalitarismo era necessária. Viu, também, a Europa se reerguer e erguer um muro separando o Ocidente e o Oriente, a famosa “Era de Ouro”, momento em que todos tinham um grande temor de que se deflagra-se uma guerra nuclear.

A realidade exigia que pensamentos fortes e a disposição de lutar pela mudança de paradigmas. Com tantos conflitos culturais e brigas por poder, que tornavam irrelevante até a vida das pessoas, o surgimento da busca pela voz da pluralidade era urgente. Não seria a permanência de um autoritarismo de esquerda ou de direita que resolveria o grande problema.

Estas lutas e questionamentos permanecem no passar do tempo até os dias de hoje, percebe-se que as autoridades não somente interpretam a geopolítica de forma distinta, mas que enxergam, sem filtros, a cultura predominante à sua volta, até mesmo porque, juntas, formam o grupo hegemônico que determina, em certo sentido, a própria cultura.

A cultura singular da Meritocracia é injusta e capitalista, na qual somente alguns tem acesso ao saber. É uma estrada de competições injustas, cujos vencedores já iniciam a corrida com “quilômetros de vantagem”. Uma competição já fadada a derrota dos já derrotados pela vida e pela ausência de oportunidades.

Retomando a sintética e simplista definição de cultura, que consiste na primeira definição de cultura criada pelo Antropólogo inglês Edward Tylor, exposta na introdução do trabalho:

Pesquisamos e entendemos que cultura é: “todo aquele complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, a lei, os costumes e todos os outros hábitos e capacidades adquiridos pelo homem como membro da sociedade”. Ou seja, é toda forma de criação e tradição criada exclusivamente pelo Homem (CUCHE, 2002, p. 39 *apud* LARAIA, 2006, p. 25).

Não seria possível se ater a ela, mas sim partir dela para repensar a gigantesca evolução do conceito de cultura, visto ser fundamental que entendamos mais profunda e amplamente o tema, pois é o pano de fundo desta pesquisa. Sabe-se que o significado que é atribuído às palavras está intimamente conectado ao contexto em que elas estão inseridas, por isso pode ser tão diversamente interpretado, pois é influenciado pelo meio social e histórico. Com o termo cultura não seria diferente, desde a sua primeira definição, muitas outras surgiram e foram sendo aprimoradas, buscando abarcar a sua magnitude. É certo que ainda sofre transformações, conforme o momento histórico, geográfico e social em que estão inseridos.

Com esta demanda, a de pensar cultura de uma forma mais profunda, introduz-se aqui a ótica de Certeau, que sempre se posicionou com estranhamento e perplexidade quando qualquer discussão passava pela ausência da alteridade, o que perpassa a cultura o tempo todo. Ele era movido por uma inquietude e defendia a ideia de que todo pesquisador precisa neutralizar seus pressupostos, seus juízos de valor particulares, para conseguirem ter a chance de conhecer o outro:

À força de examinar essas folhas de papel enegrecida por uma poeira mult centenária; à força de fichar um vocabulário desarticulado; à força de ser um erudito improvisador, nas regiões silenciosas de Arquivos Municipais e Departamentos; à força de habitar nas salas de consultas das Bibliotecas, grotas em que se “conserva” e veicula os cadáveres de outrora; à força de ler, sem nunca ser capaz de entendê-las, palavras que se referem a experiências, doutrinas ou situações estranhas - eu assistia ao afastamento progressivo do mundo, cujos vestígios eram inventariados por mim. Ele me escapava ou, de preferência, eu começava a perceber me de que ele me escapava. Deste momento escalonado incessantemente no tempo, é que tarda o nascimento do historiador. Essa ausência é que constitui o discurso histórico. A morte do outro coloca-o fora de alcance e, por isso mesmo, define o discurso da historiografia, ou seja, do texto histórico (CERTEAU, 2011, p. 164).

Falar de cultura é falar de história, é falar do estudo e do pesquisar história. E é exatamente este encontro com o desconhecido, desta conexão imparcial com os enredos não contados, que ora estavam as sombras, que emergem novos entendimentos sobre cultura. Cultura é pensar no presente, pensar no futuro, mas é iniciar a viagem a partir do passado, das histórias vividas, que para muitos nunca existiram ou não existem mais. É nesta fenda que surge o papel do educador que fomenta esta pesquisa na escola, fazendo a junção entre o presente e o passado, através dos relatos orais ou documentais. Para Certeau, assim se fazia história:

“Faço história” no sentido em que não só produzo textos historiográficos, mas tenho acesso, por meu trabalho, à consciência de que algo se passou, atualmente morto, inacessível como vivo. A estrutura [do passado, por meio dos documentos] defende e exprime esta aquisição da experiência histórica; ela diz que houve algo diferente. [...] A “estrutura” é um conceito-ferramenta que exprime, à semelhança de uma resistência, a diferença que o trabalho histórico faz aparecer entre um presente e “seu” passado (CERTEAU, 2011, p. 166-167).

Certeau defendia a luta pelo rompimento das barreiras, pelo reconhecimento da cultura no plural. Com fundamento na ideologia de que todos os que quisessem ou necessitassem deveriam ter acesso às condições de estudo, todos deveriam. Somente assim haveria uma luta justa com o posicionamento elitista do saber.

Para Michel de Certeau, o conceito de cultura era amplo, veja:

O termo cultura ocorre em “difusão da cultura”, “cultura de massa”, “política da cultura” etc. Pode-se distinguir vários de seus empregos, característicos de abordagens diferentes. Ele designará assim:

- a. Os traços do homem “culto”, isto é, segundo o modelo elaborado nas sociedades estratificadas por uma categoria que introduziu suas normas onde ele impôs seu poder.
- b. um patrimônio das “obras” que devem ser preservadas, difundidas ou com relação ao qual se situar (por exemplo, a cultura clássica, humanista, italiana ou inglesa etc.). À idéia de “obras” que devem ser difundidas acrescenta-se a de “criações” e de “criadores” que devem ser promovidos, em vista de uma renovação do patrimônio.
- c. a imagem, a percepção ou a compreensão do mundo próprio a um meio (rural, urbano, nativo etc.) ou a uma época medieval, contemporânea etc.): a *Weltanschauung* de Max Werber, a *Unit Idea* de A.O.Lovejoy etc. Essa concepção que atribui à “idéias” tácitas o papel de organizar a experiência aproxima-se talvez da estética social de Malraux, substituta das visões de mundo religiosas ou filosóficas.
- d. comportamentos, instituições, ideologias e mitos que compõem quadros de referência e cujo conjunto, coerente ou não, caracteriza uma sociedade como diferente das outras. Desde E. B. Taylor (*Primitive culture*, 1871), este se tornou o conceito-chave em antropologia cultural (cf. os *patterns of culture*). Há todo um leque de posições segundo se privilegiem as práticas e os comportamentos ou as ideologias e os mitos.
- e. a aquisição, enquanto distinta do inato. A cultura diz respeito aqui à criação, ao artifício, à ação, em uma dialética que se opõe e a associa à natureza.
- f. um sistema de comunicação, concebido segundo os modelos elaborados pelas teorias da linguagem verbal. Enfatizam-se sobretudo as regras que organizam entre si os significados, ou, em uma problemática próxima, a mídia (cf. A. Moles) (CERTEAU, 1995, p. 195-196).

Segundo Michel de Certeau (1974), a cultura não consistia em receber, mas sim em realizar o ato pelo qual cada um marca aquilo que outros lhe dão para viver e pensar. Ele defendia a ressignificação do que o meio social oferecia. Ele não acreditava na cultura gerada por um grupo de poder. Não defendia a cultura letrada, muito menos uma cultura monolítica, mas sim uma cultura no plural. Ou seja, para Certeau a cultura requer uma implicação de todos, em todos os tempos, pois a cultura é algo que se reinventa, se ressignifica, se transforma. Não é algo estático e é um produto social.

Certeau lutava contra a prática desta cultura de poder que silencia, que amedronta, que manipula. Para ele, quando se pratica a cultura no singular, a verdade cultural é sufocada. A verdade ocupa lugar de primazia no pensamento sociológico de Certeau.

Uma sociedade resulta, enfim, da resposta que cada um dá à pergunta sobre sua relação com uma verdade, sobre sua relação com os outros. Uma verdade sem sociedade é apenas um engodo. Uma sociedade sem verdade é apenas uma tirania. Assim como a dupla relação – com os outros e com uma verdade – mede o alcance “filosófico” do trabalho social (CERTEAU, 1995, p. 38-39).

O povo não poderia apenas representar tão somente “receptáculos”. Os detentores do poder de voz não podem contrapor-se eternamente à equidade de oportunidades. A cultura, no singular, segrega, cala e buscar homogeneizar a massa. Homogeneizar as desigualdades entre

os desiguais. Homogeneizar a falência de um futuro cheio de criatividade, autonomia que é enterrado junto com os sonhos das pessoas e culturas esquecidas.

Ora, apenas será possível acessar a cultura e a história locais por meio da busca da verdade histórica. Contudo, como acessá-la, se o historiador depara-se com os muros da ordem social vigente? O caminho proposto por Certeau é o caminho da luta e da subversão. É necessário, por essa perspectiva, fomentar a produção cultural das minorias, em aberto combate aos conceitos históricos, políticos ou até mesmo morais artificialmente e forçadamente estabelecidos. Esta luta precisaria ser feita por intermédio de movimentos de conscientização:

Cada um dos movimentos que tentaram responder por uma “conscientização” coletiva em situações semelhantes, como o de Paulo Freire no Brasil, defrontou-se com o mesmo problema. A partir do momento em que, pelo seu trabalho, uma ação começa a modificar o equilíbrio das forças, ela é interrompida pela repressão que organiza os poderes estabelecidos. Contrariamente às esperanças “populistas” de organismos estritamente culturais, ela é recambiada a confrontamentos políticos inevitáveis. A partir de um limite que pode ser durante muito tempo ignorado ou cuidadosamente evitado, a promoção cultural manifesta a sua relação necessária com as opções de uma sociedade com ela mesma e com as forças desiguais de que cada classe dispõe para fazer com que prevaleçam suas escolhas (CERTEAU, 1995, p. 216-217).

Aquilo que é visto como marginal, deve assumir o protagonismo em um cenário de predominância da cultura no plural. Somente assim será possível acessar a verdade na leitura e produção histórico-cultural, tão importante dentro das escolas e previsto pelos documentos educacionais brasileiros. A cultura, no plural, não busca unificar, não busca homogeneizar, muito pelo contrário, busca diferenciar, busca a riqueza da diversidade. A quem foi dado muito, agora deve receber pouco, e a quem não foi dado nada ou quase nada, deve ser ressarcido cultural, histórica e economicamente.

A priori, urge, a necessidade de que o educador seja intencional em despojar-se da bagagem cultural que predomina e sufoca a verdade histórica, artística e sociológica do povo a ser estudado. A fim de que os grupos hegemônicos que estão no poder não silenciem as histórias e a cultura, que são agentes de transformação e ressignificação da vida em sociedade. Não deve haver assuntos proibidos ou cesurados que não possam estar em pauta:

Há em um grupo uma homogeneidade que implica ausências. A possibilidade de uma discussão repousa sobre pessoas excluídas e assuntos proibidos; é um fato, mas é preciso reconhecê-lo. Não poderíamos considerar como insignificantes estas ausências. O discurso é ainda mais determinado por seus postulados quando não os explicita. De outro lado, esse acordo suporia que os discursos sustentados pelos observadores possam substituir diretamente o ponto de vista dos responsáveis, ou se atribuir um poder de sedução, ou suprir miraculosamente as forças que organizam um país. O discurso permanece alheio à ação, mesmo quando fala dela (CERTEAU, 1995, p. 223).

Certeau acreditava que estes grupos se valiam de, entre outros instrumentos, canais de comunicação para que a moral, a arte e a lei que predominassem fossem aquelas que vinham ao encontro de seus interesses, determinando, assim, a própria cultura, a cultura que eles queriam, a cultura no singular. A fim de, grosso modo, exemplificar o que se diz, imagine o comercial de televisão que incentiva o consumo da tradicional refeição americana: hambúrguer, batata-frita e refrigerante. A partir dessa espécie de artificial determinação da cultura vigente, muitas nações ao longo do mundo têm a sua culinária local deixada de lado por consumidores ávidos pelo *hiperpalatável*¹ prato estadunidense, enriquecendo multinacionais companhias de *fast food*.

Nesse contexto, as autoridades estão inseridas no grupo daqueles que acessam a realidade pelas lentes da suposta verdade. Estes poderosos compreendem a artificialidade da cultura à sua volta e perpetuam intencionalmente e, para estes, é interessante o sufocamento da cultura no plural defendida por Certeau. Por sua vez, a população em massa assiste ao espetáculo por uma perspectiva ilusória, pensando viver uma cultura por ela produzida, que respeita sua identidade e seus interesses.

Os indivíduos são aprisionados em suas mazelas e a elite constrói muros, não pontes. Neste cenário, questiona-se: e as escolas? As escolas, na maioria das vezes, retroalimentam esta engrenagem segregatória, que moldam as pessoas. A escola deveria ser espaço de pesquisa, de desenvolvimento, de criação, de reflexões. Entretanto, a cultura grafocêntrica, a cultura escrita e erudita ainda é replicada. Uma avalanche conteudista, sem cultura, sem expressões artísticas e corporais, sem socialização. Não querem seres que inferem ou interpretam, querem pessoas que copiam e colam.

Esta mesma população manipulada pensa que as decisões políticas: decretos, leis, julgamentos, que a produção artística: música, filmes, que a moral ou as crenças mais fundamentais e que norteiam sua ética são derivadas da natural relação que têm com o meio ao seu redor, quando, na realidade, Certeau acusa a manipulação que os grupos hegemônicos realizam e que, ocultamente, regem todos os movimentos culturais.

Controlam as redes de imprensa e já também as de vídeo. Financiam centros de pesquisas científicas intra ou extra-universitárias que servem aos seus objetivos. Colocam em seus produtos exigências que não são mais as do público geral, o qual se torna simultaneamente capaz de comprá-los e incapaz de tirar partido deles. Em

¹ Neologismo trazido do termo em inglês *hyperpalatable*, que designa alimentos altamente calóricos e que, por isso, provocam um incomum e intenso apelo ao consumo.

suma, os produtos culturais servem à classe daqueles que os criam e são pagos pela massa dos que praticamente deles não usufruem (CERTEAU, 1995, p. 215).

Quando, por algum motivo, a ilusão desmonta perante os olhos da população, por algum evento incomum, entra em cena a frustração, como nas palavras do escritor:

É difícil crer em qualquer coisa. Ouvimos ontem, na televisão, uma jovem comunista iugoslava dizer isso. Ela estava preparada para defender seu país contra a URSS, embora houvesse acreditado na grande pátria do socialismo. Não que julgasse serem menos necessários laços estreitos com o bloco vizinho. Mas alguma coisa desmoronara silenciosamente nela. Não tinha mais um lugar, nem nome que lhe confirmasse a veracidade das suas exigências. Restava somente, por razões políticas ou estratégicas, uma aliança útil (CERTEAU, 1995, p. 25).

A dinâmica da sociedade em que impera a “cultura no singular” é uma dinâmica mórbida. De um lado, a frustração acima descrita gera consequências traumáticas, sejam silenciosas ou violentas. E não poderia ser diferente. Os povos se identificam por seus costumes, tradições, ou seja, por sua cultura. Vez que esta política das interdições abandona seu estado de imponência e rigidez, demonstrando sua apodrecida estrutura, surge então, na população, a sensação de incerteza, de instabilidade.

Uma educação com problemas estruturais, na essência, que reproduz uma visão capitalista, excludente, desigual, que premia os que “merecem” e pune os que não atingiram a métrica esperada. Uma política que não luta pelo povo, que na verdade emudece e imobiliza àqueles a quem deveria defender e lutar pelos direitos.

A política não garante a felicidade nem confere significado às coisas. Ela cria ou recusa condições de possibilidades. Interdita ou permite: torna possível ou impossível. É sob este viés que ela se apresenta aqui, no sentido de que a ação cultural choca-se com as interdições silenciosamente postas pelos poderes (CERTEAU, 1995, p. 214).

Além disso, a crise que segue esse rompimento extrapola a esfera sociológica, haja vista que os povos, em muitos casos, unem-se sob uma bandeira, um corpo político, em um território. Assim, as instabilidades alcançam dimensões econômicas e geopolíticas que refletem, de forma mais severa, na massa populacional hipossuficiente, que passa a viver uma realidade ainda mais desigual e injusta. Ela, estranhamente, é reforçada e reproduzida pelas escolas como forma de ensino e aprendizado de uma cultura no singular.

Apesar das divergências teóricas ou metodológicas que possam vir à luz em uma reunião de professores e de especialistas, todo grupo de pesquisadores tende a reconstituir uma interpretação unitária, a pensar na *cultura no singular*. Ele obedece desse modo, à lei das pertencas sociais e profissionais. Uma homogeneidade de meio, de classe, de intelectuais ressurge e se trai no objeto (a cultura) abordado. O

lugar de onde se fala, no interior de uma sociedade, emerge silenciosamente no discurso e reproduz-se no nível intelectual, com o ressurgimento de um modelo *totalitário*. Com efeito, a *cultura no singular* traduz o *singular de um meio*. Ela está na maneira como respiramos, nas idéias, na pressão autoritária de uma determinação social que se repete e se ‘reproduz’ (Bordieu e Passeron) até mesmo nos modos científicos. Na análise cultural, o singular traça caracteres cifrados o privilégio das normas e dos valores próprios a uma categoria (CERTEAU, 1995, p. 227).

É nesse momento em que as consequências do encontro do povo com uma verdade suprimida podem se tornar violentas, até porque esse encontro não acontece ao mesmo tempo para toda a população. Embates acalorados ocorrem tanto entre aqueles de mentalidade subversiva contra as autoridades quanto contra as camadas mais conservadoras da população.

Os atos de violência são justamente designados como ‘manifestações’. Eles pretendem quebrar e desmascarar a economia alienante do meio e o totalitarismo da identidade. Sob esse ponto de vista, o ultraje torna-se ‘paixão moral’. Ele se faz gesto, porque as palavras foram confiscadas. O desordeiro que quebra o visor da calculadora IBM ou a porta do automóvel procede — mas exteriormente ao texto — como o escritor que trabalha na desconstrução da linguagem. A fenda que ele assinala na rede objetiva dos significados é o correspondente de um lapso de linguagem. Esse ato intercepta com um protesto um universo saturado. A repetição do anônimo cria o análogo de um ‘ruído’ em que a palavra tem inicialmente a forma de uma fratura, de um buraco, de uma blasfêmia (CERTEAU, 1995, p. 94).

Michel de Certeau acreditava que precisava ser questionado e repensado o elitismo e o papel da Universidade na reprodução de estruturas sociais engessadas. Com as práticas existentes não podia se falar em igualitarismo cultural, porque as hierarquizações sociais se apoiavam na dita cultura predominante, a referida cultura no singular. Ele defendia que a luta precisava ser travada através do terreno da cultura, buscando impactos nas formas de pensamentos e de produção intelectual da época. Muita semelhança com a luta que ainda é travada nos dias de hoje, pois ainda se busca o fim do aprisionamento destas rígidas e desiguais estruturas.

Porque a atividade científica ou governamental é sempre elitista, ela depara com a cultura silenciosa da multidão como um obstáculo, uma neutralização ou uma disfunção dos seus projetos. O que nela é perceptível é, portanto, uma inércia, das massas com relação à cruzada de uma elite. É um limite. O “progresso” dos letrados ou dos executivos detém-se nas bordas de um mar. Essa fronteira móvel separa os homens do poder e “os outros” (CERTEAU, 1995, p. 240).

Entretanto, não basta apenas um posicionamento negativo frente aos entraves enfrentados por estes grupos culturais excluídos, apagados, esquecidos. Conforme (CERTEAU, 1995, p. 145):

Um certo número de movimentos minoritários enfrenta a dificuldade de ter, em um primeiro momento, que se situar negativamente. Uma autonomia cultural, social ou

étnica sempre se manifesta dizendo não: Não diz o negro, não sou um americano. Não diz o indiano, não sou um chileno ou um argentino. Não diz o bretão, não sou um francês. Essa é uma posição de partida absolutamente fundamental, mas rapidamente se torna enganosa quando se permanece nela: corre-se o risco de se agarrar quer a uma ideologia política, quer a uma formulação exclusivamente cultural.

Para além do dizer não ao apagamento, a luta precisa ter perseverança. Para Certeau, era preciso trazer à tona um conjunto cultural não evidente, mas que existe ou já existiu no passado. Se houver a perpetuação do desprezo por aquilo que não tem voz e que, automaticamente, não é revelado, isso implicará no consentimento com o silêncio de uma cultura que foi silenciada e não conseguir se expressar. Então, não basta dizer ‘não sou isto’, ou ‘sou aquilo’, a escola precisa cumprir seu papel social transformador e dar prosseguimento a referida luta por visibilidade e voz.

Portanto, para o historiador, assim como para o etnólogo, o objetivo é fazer funcionar um conjunto cultural, fazer com que apareçam suas leis, ouvir seus silêncios, estruturar uma paisagem que não poderia ser um simples reflexo sob pena de nada ser (CERTEAU, 2010, p. 79-80).

Certeau cita Husserl e defende que, por meio de uma educação cultural, o povo passaria a entender que tem o poder de “criar culturas” e, apesar de todo e qualquer esgotamento que pudesse haver durante este caminho, aprenderia a discorrer sobre questões e problemas filosóficos também.

Assim como a dupla relação com os outros e com uma verdade mede o alcance "filosófico" do trabalho social. É uma "tarefa infundável" essa reconciliação, dizia Husserl num texto fundamental. Ela surgiu com "a idéia", segundo ele de origem grega, de criar uma "comunidade filosofante" por meio de um incessante "movimento de educação cultural". É esse "poder de criar culturas", como diz Husserl, a ambição que o homem estabeleceu para si mesmo num momento da sua história, à qual ele aspirava como sinal de sua dignidade, que corre o risco, atualmente, na Europa, de provocar sua "lassidão", como se ele se cansasse de si próprio. Mas toda ação, na medida em que é política, é também "filosófica"[...]. (CERTEAU, 1995, p. 38).

Michel de Certeau defendia a ação cultural que era similar a uma ação sindical ou uma ação política. Esta ação ligaria agentes a seus objetivos ou alvos. Esses agentes culturais deveriam exercer funções no campo cultural. Eles poderiam ser: criadores, animadores, críticos, promotores, consumidores entre outros. Nesse sentido, eles não seriam meros espectadores, pois suas ações e posicionamentos deveriam gerar uma política cultural, com objetivos coerentes, visando a modificação de comportamentos. Eles buscavam atingir estes objetivos através de um discurso cultural, que trata dos problemas culturais, sempre tendo em

mente uma revisão do equilíbrio social. A escola poderia lutar contra a utopia e ser fomentadora deste espaço de linguagem, com emissores e destinatários:

Permanece o fato de que, mesmo sob essa forma, uma reflexão ou um texto sobre a cultura deixa em suspenso uma interrogação decisiva: *quem fala e para quem?* Todo discurso é definido por um emissor e um destinatário. Supõe um contrato tácito entre eles. [...] Parece-me que uma análise ou um discurso instala-se no “não-lugar” da utopia quando não delimita seus destinatários e, por isso mesmo, sua própria condição (CERTEAU, 1995, p. 224).

Porque, para Certeau, a saída para os problemas não era a neutralidade. As desigualdades e apagamentos culturais e sociais não se resolveriam sendo colocados em um “bolso” e sendo esquecidos, negligenciados. As dívidas que se tinham com a sociedade, que eram estruturais, com o surgimento de novos poderes que as perpetuavam, somente se agravariam mais, e esta neutralidade poderia gerar um sentimento de que é aceitável se esquivar de pagar o preço global por todo o prejuízo. Infelizmente, o que se via e ainda se vê nesses dias são organismos públicos colonizados por interesses particulares.

Certeau dizia que o país era um amante das situações adquiridas e paralisado pelas burocracias. Ele percebia que o conformismo triunfava com o desenvolvimento quantitativo em posse dos mesmos grupos, gerando o apagamento da diversidade e manutenção da marginalização de alguns grupos.

É claramente perceptível que este questionamento e nova forma de pensar e compreender cultura não apoia o determinismo para a conceituação das coisas. Michel de Certeau nunca apoiou o pensamento passivo frente aos conflitos sociais, queria fomentar pensamentos de autonomia e resistência ao sistema, instigando a criatividade coletiva. Ele defendia que a Historiografia, ou seja, o estudo de como a história é escrita e de como a compreensão histórica muda com o passar do tempo era essencial para a formação de mentalidades que promoveriam transformações no mundo.

O referido livro *La culture au pluriel* [A cultura no plural] publicado em 1974 na França, que foi um compilado de vários artigos escritos entre 1968 e 1973, e que teve como espinha dorsal a interrogação fundamental acerca da função do ensino na sociedade midiática. Michel defendia e acreditava que a escola não detinha mais o monopólio da transmissão da cultura; ou de outro modo, “[...] não é mais o centro distribuidor da ortodoxia em matéria da prática social [...]” (CERTEAU, 1995, p. 129).

Provavelmente, Certeau defendia que a escola não deveria mais deter o monopólio da transmissão da cultura, exatamente por transmiti-la de forma negligente e singular, visando

apenas a manutenção do poder e a reprodução da desigualdade e do silenciamento da cultura no plural.

Os dogmas, os saberes, os programas e as filosofias perdem sua credibilidade, sombras sem corpos que nem a mão, nem o espírito podem capturar e cuja evanescência irrita ou engana o gesto que ainda os procura; eles nos deixam, muitas vezes persistentemente, apenas a ilusão ou a vontade de 'sustentá-los' (CERTEAU, 1995, p. 27).

Afinal, o caminho de dominação não é uma prática nova, mas sim uma prática reproduzida há muito tempo, uma prática que se iniciou, há muitos anos, a partir do monopólio eclesiástico e que, depois, passou a ser um monopólio do estado. Quando a escola se submete a perpetuar esta prática, torna-se mais um ator leviano do silenciamento cultural dos mais diversos povos, contribuindo para que os silenciados sejam apagados, sejam esquecidos e apenas possam ocupar um papel social de submissão, passividade e invisibilidade.

[...] uma, uma ideologia que mantenha no ensino a possibilidade de uma missão, de um evangelismo; a outra, a uma força, pois o docente não tem outro poder senão aquele que diz respeito à organização de uma sociedade. Esse duplo papel foi exercido sucessivamente pela Igreja, depois pelo Estado. Ele revela a relação de uma cultura 'desinteressada' com um poder interessado (CERTEAU, 1995, p. 135).

Certeau via que o ensino, ao invés de libertar, exercia uma seleção social por meio da hierarquização que dispunha os níveis acadêmicos e intelectuais. A escola passa a ser para à elite e permanece inacessível ao restante da população. A linguagem dá-se como um espetáculo à parte e; ao sujeito que não consegue acesso a esta escolarização elitizada, a esta linguagem erudita, e a esta estranha cultura; cabe contentar-se em ser apenas um consumidor, uma parte não pensante da sociedade, a parte daqueles que trabalham muito, tem pouco de lazer e nenhuma voz.

Léxicos inumeráveis, vocabulários estrangeiros. Eles se calam no momento em que o museu ou a escrita captam seus fragmentos para fazê-los exprimir nossos interesses. Eles cessam, então, de falar e ser falados. Os progressos do nosso saber medem-se pelos silêncios que eles criam. Que fronteira é essa, portanto, que deixa passar para a nossa cultura somente signos caídos ou extraídos, inertes, de uma outra cultura? (CERTEAU, 1995, p. 241).

Pensando na educação hoje, para que se possa superar esse abismo intelectual, é preciso que as escolas entendam que a língua não pode mais ser vista com um sentido único, baseado em uma cultura grafocêntrica, que tem como base um código acadêmico, porque este entendimento reforça uma cultura sem histórias, sem memórias e sem sentido. A educação básica e as universidades não podem ser vistas apenas como um meio de um dia receber um diploma e poder exercer uma determinada profissão.

Em última análise, o estudo informa-nos menos sobre a cultura popular do que sobre aquilo que é, para um universitário progressista de hoje, fala da cultura popular. Isto nos remete a uma questão com a que deparamos repetidas vezes e à qual é preciso responder: de onde se fala, o que se pode dizer? Mas também, enfim: de onde falamos nós? O problema torna-se, por conseguinte, imediatamente político, uma vez que coloca em causa a função social – isto é, antes de mais nada repressivo – da cultura erudita (CERTEAU, 2010, p. 80).

A escola precisa ser um lugar iminentemente social, um lugar de pesquisa e diálogos, um lugar que vai além dos conhecimentos acadêmicos e dos conteúdos, reconhecendo, portanto, os diversos saberes. A escola precisa falar das histórias locais, do memorável para os povos que ali estiveram ou estão. Sendo assim, infere-se que os educadores precisam ser agentes de transformação, buscando fugir do “fixismo nostálgico” como chamava Certeau. Este fixismo nostálgico é o que muitos educadores vivenciam, querendo manter os valores e práticas acadêmicas de um passado de silêncios culturais, um passado que se recusa a viver a cultura da pluralidade. Certeau já dizia:

Pra mim trata-se de uma questão de fundo, que coloca em debate o *lugar* do intelectual na sociedade e a experiência ou a concepção da cultura que resulta disso. Um exemplo: que relação há entre a pesquisa que tornou possível isolar em Arc-et-Senans os membros de profissões liberais e, de outro lado, a experiência de uma empregada de um supermercado? Aquilo que se apresenta a nós como a profissão lucrativa que consiste em deliberar sobre as condições necessárias a um controle da mudança possui, para a operária, um alcance inteiramente diferente. Aquilo que é possível colocar sob o signo da “cultura” na vida da empregada seria “*fazer algo para si próprio*” (e não para o patrão) [...] Além disso, como mostram análises recentes, ela não tem com a linguagem a mesma relação que os profissionais do discurso; ela não é a matéria-prima do seu trabalho, mas o ponto de referência de sua atividade. Portanto, podemos nos perguntar se o termo “cultura” não é um puro equívoco. De todo modo, do lugar de onde estamos, não podemos superar a diferença que nos separa da experiência própria à maioria das pessoas. Ousamos e devemos falar disso, mas do lugar especial que ocupamos e que nos determina na sociedade (CERTEAU, 1995, p. 227-228).

Esta escola que aceita a diversidade e a cultura no plural dá espaço para todos os discursos, todas as formas de se expressar, todas as formas de conhecimento, não somente a elitizada e vista como a certa, a ideal. Uma escola para brancos, para os negros, para indígenas, para deficientes: físicos, visuais, auditivos e cognitivos. Uma escola para ricos e para pobres, para letrados e iletrados, aí está a cultura no plural, dando visibilidade e voz a todos.

Ensinar economia na universidade não abre nenhuma, ou quando abre algumas poucas oportunidades no mercado; pelo contrário, há uma via privilegiada, a de pertencer a uma dessas escolas que cercam uma rede quase familiar de “veteranos”, membros de castas financeiras, industriais ou políticas. Em outros níveis ocorre algo semelhante. Por razões sociais, uma competência ou uma formação cultural não constitui mais a via que conduz aos altos cargos – contrariamente ao que exigiria

uma racionalidade econômica-, mas o campo que um grupo explora ou determina. É preciso, portanto, passar pelos labirintos de protetorados ou de monopólios. Mas na verdade, é preciso deixar de considerar como um meio de promoção de cultura da qual esses grupos fizeram o palco de sua expansão (CERTEAU, 1995, p. 215-216).

Para que este ensino seja efetivamente transformador e libertador o currículo não pode estar preso a saberes preestabelecidos. O espaço precisa ser aberto a discussões, a reflexões e a ações críticas. Com metodologias ativas, com valorização das mais diversas inteligências. Formando alunos autônomos, independentes, criativos e atuantes. Aí está a grande diferença que as instituições de ensino precisam fazer. Certeau foi um autor que defendia as práticas libertadoras e críticas:

Para ele, fazer a história era ao mesmo tempo submeter à experimentação crítica os modelos forjados em outros contextos, quer fossem sociológicos, econômicos, psicológicos ou culturais, e mobilizar, para entender o sentido dos signos guardados pelo arquivo, suas competências de semiótica, de etnólogo, de psicanalista (CERTEAU, 2010, p. 152).

Michel de Certeau escolheu o caminho mais tortuoso, o mais difícil, mas também o mais legítimo e necessário. A cultura não pode mais ser vista e replicada baseada no pensamento de que o presente apaga o passado, ou que o novo tem mais importância que o antigo, ou que o singular deve permanecer sobre o plural, a cultura não pode ser como uma noite escura:

A cultura oscila mais essencialmente entre duas formas, das quais uma sempre faz com que se esqueça da outra. De um lado ela é aquilo que ‘permanece’; do outro aquilo que se inventa. Há, por um lado, as lentidões, as latências, os atrasos que se acumulam na espessura das mentalidades, certezas e ritualizações sociais, via opaca, inflexível, dissimulada nos gestos cotidianos, ao mesmo tempo os mais atuais e milenares. Por outro lado, as irrupções, os desvios, todas essas margens de uma inventividade de onde as gerações futuras extrairão sucessivamente sua ‘cultura erudita’. A cultura é uma noite escura em que dormem as revoluções de há pouco, invisíveis, encerradas nas práticas -, mas pirilampos, e por vezes grandes pássaros noturnos, atravessam-na; aparecimentos e criações que delineiam a chance de um outro dia (CERTEAU, 1995, p. 239).

Certeau defendia a ideia de que o isolamento do cultural, o silenciamento da cultura local e regional, geraria uma cultura da alienação. Onde as pessoas, não tendo como base a sua identidade história e cultural, caminhariam apenas seguindo a direção que era dada à “boiada”. Não haveria questionamento, ou um olhar crítico para os acontecimentos ou sobre a vida em sociedade, mas sim um papel a cumprir, um papel delimitado pelos sistemas econômicos.

A alienação está hoje ligada ao isolamento do cultural. Os movimentos sociais tem exatamente como objetivo e como resultado quebrar o círculo cultural e revelar os

poderes estabelecidos que ele oculta. Eles explicitam ou restauram as relações das situações culturais (do trabalhador, da mulher, dos jovens) com o modo de relações mantido por sistemas econômicos (CERTEAU, 1995, p. 206).

Os movimentos sociais precisam cumprir a missão a eles encarregada. De trazer reflexão sobre a ação, reflexão sobre as ditas “verdades”, que podem e devem ser questionadas, para que haja o rompimento com a cultura de massa, com a cultura operária. Os grupos diversos da elite também detêm as suas verdades, as suas histórias, as suas identidades e, por isso, existem.

Assim, a ação que visa consolidar uma cultura “operária” não corresponde mais às vontades expressas pelos próprios trabalhadores, ciosos de uma participação na cultura comum e pouco dispostos a se deixar encerrar em um universo próprio. Apegar-se a esse programa antigo é congelar o recorte que uma opressão socioeconômica criou no século XIX; é contrariar uma evolução, talvez também servir a ideologias ou instituições estabelecidas (CERTEAU, 1995, p. 207).

Michel de Certeau escrevia para trazer lucidez, para que não mais houvesse este congelamento do recorte da opressão socioeconômica. A educação, a história e a cultura seriam um caminho norteador para repensar estas ideologias e instituições estabelecidas como as detentoras do saber, do poder e das decisões. Não estavam nos planos deste grupo que detinha o poder, instituições escolares que produzissem sujeitos que andassem na contramão do proposto por eles como “a única cultura”. Sujeitos que estudam a sua história, que entendem o caminhar histórico do seu povo, sentem-se pertencentes, sentem-se capazes e passam a sonhar com o crescimento e com as oportunidades de desenvolvimento pessoais e do grupo.

Esses grupos formam-se e identificam-se graças à possibilidade reencontrada de se *situar em algum lugar*, em uma relação com outras forças. Um conflito manifesta-se no interior do sistema que o obliterava. Pelo fato de se distinguir de outras posições, os membros tornam-se capazes de se comunicar entre si e de analisar uma situação concreta (CERTEAU, 1995, p. 207).

A libertação mental de um povo institui a permissão para a sua linguagem, para o seu discurso. Eles passam a se comunicar, a se entender e a analisar as situações vividas pela sociedade que está inserido. As ordens não são mais ouvidas como regra absoluta. Eles encontram um lugar de pertencimento, situam-se como sujeitos que têm força de decisão, ou de subversão caso somente esta comunicação de protesto e resistência lhe reste.

Não se pode dissociar aqui o ato de compreender o meio ambiente e a vontade de mudá-lo. A “cultura” dele recebe uma definição: não é possível exprimir o sentido de uma situação senão em virtude *de uma ação empreendida* para transformá-la. Uma produção social é a condição de uma produção cultural (CERTEAU, 1995, p. 208).

A mudança de mentalidade de um povo caminha lado a lado às ações que empreendem, que geram transformações em seu meio. Onde existe a instituição da cultura de um povo, precisa existir a sua produção social, gerando experiência cultural. Os integrantes interagem entre si e com os objetos do meio, usufruindo de autonomia, enxergam-se como capacidade e competência para realizarem algo por si mesmos e pelos seus. Através do sentimento de pertença, aprendem a conviver e a compartilhar de ambições e objetivos de vida.

Fazemos hoje uma distinção maior entre aquilo que está escrito (o dito) e o gesto que o produz (o dizer). Sem dúvida, essa tendência participa da nossa experiência cultural, que refere os sistemas de significados aos procedimentos ou ao ato dos quais eles resultam - o enunciado a uma enunciação (CERTEAU, 1995, p. 243).

A linguagem da cultura não é apenas lida ou escrita, este é apenas um aspecto da cultura. Ela é dialeto, fala através dos símbolos, dos códigos, dos signos. A cultura se faz por meio do experimentar, da comida, das festas, das manifestações artísticas, da roda de conversa, dos relatos orais, da contação de histórias. A cultura é livre, é leve. Ela traz risos, choro, ela deixa marcas. Deste agrupamento social fluem as linguagens, o comunicar de ideias e sentimentos, de memórias. A cultura é uma obra, uma imensa obra de arte, construída a muitas mãos.

Da “saída” organizada por amigos, pela família ou por uma turma de jovens, à “manifestação” teatral, pop, grevista ou revolucionária, há um elemento comum que constitui o essencial dessas expressões: *um agrupamento social se faz produzindo uma linguagem*. A festa não se reduz aos registros e aos restos que ela deixa. Por mais interessantes que sejam, esses objetos “culturais” são apenas os resíduos do que não mais existe, a saber, a expressão ou a obra- no sentido pleno do termo (CERTEAU, 1995, p. 243).

Certeau defendeu uma escola no plural, onde não existisse o aluno padrão ou o lugar fixo do saber. Ele sabia que a educação somente servira para a sua real função, se fosse além da cultura grafocêntrica, da cultura erudita e escrita. Para uma grande transformação, a escola realmente deveria ser para todos, reconhecendo, assim, as mais diversas inteligências e culturas; onde não existiria medidas ou comparações, mas oportunidades e diversidade. Um lugar de ser, de aprender e fazer.

4 ENSINO DA CULTURA E HISTÓRIA PRESENTES NOS MATERIAIS DIDÁTICOS

Neste capítulo será tratada a análise, por amostragem, dos materiais didáticos utilizados em escolas de Educação Básica. O intuito é, em conformidade com o objeto de pesquisa, averiguar se o material didático utilizado contempla o estudo da cultura e história regional /local, conforme preveem os documentos educacionais nacionais analisados no capítulo anterior.

Para atingir o objetivo proposto, realizar-se-á, novamente, a técnica de pesquisa documental (SEVERINO, 2007), analisando materiais didáticos utilizados nas escolas de Educação Básica. Como o território mineiro é vasto e, conseqüentemente, possui inúmeras escolas de Educação Básica, optou-se por realizar uma análise por amostragem, tomando

como *locus* da pesquisa escolas mineiras, especificamente localizadas na cidade de São Tomé das Letras, que faz parte da Superintendência Regional de Ensino de Caxambu-MG. Esta cidade conta com duas Escolas Estaduais: a Escola Estadual do Sobradinho, que atende alunos do Ensino Fundamental anos iniciais, do Ensino Fundamental anos finais e do Ensino Médio; e a Escola Estadual José Cristiano Alves, que atende alunos do Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio. Ambas as escolas, desde março de 2020, utilizam o Plano de Estudo Tutorados (PET) como material didático, assim como toda a Superintendência Regional de Ensino de Caxambu, quando se deflagrou a pandemia da COVID-19 no Brasil, suspendendo totalmente o ensino presencial e fazendo necessário a elaboração rápida de um material acessível aos alunos de forma *online*.

Os PETs consistem em apostilas elaboradas para que os alunos e os professores trabalhassem os conteúdos curriculares ao longo do período de isolamento social. Os alunos das escolas estaduais e municipais tinham acesso ao material pelo *site*: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/> e aqueles que necessitassem poderiam retirar o material impresso nas escolas.

Cada PET é composto por um conjunto de atividades semanais que contemplam as habilidades e os objetos de conhecimento previstos para cada ano de escolaridade/componente curricular e respeitam a carga horária mensal de cada um. As habilidades e os objetos de conhecimento trabalhados no PET seguem o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e os Conteúdos Básicos Comuns (CBC) para o Ensino Médio, pois, até o momento desta pesquisa, o Currículo Referência de Minas Gerais para o Ensino Médio não havia sido homologado, valendo, ainda, o anterior a este. O PET tem a finalidade de orientar e organizar a rotina de estudo do aluno no momento remoto, oferecendo a ele, semanalmente, atividades diversificadas em cada componente curricular. O PET, para o professor, tem a finalidade de nortear suas atividades educativas no ensino remoto, além de direcionar o seu diálogo com os estudantes, por meio de diferentes estratégias e mídias.

Para melhor organização da amostragem, foram eleitos dois PETs a serem analisados: o primeiro, elaborado pela Secretaria Estadual de Ensino de Minas Gerais; e o último, ambos do ano letivo de 2020 e destinados a alunos no 9^a ano do Ensino Fundamental anos finais que, de acordo com a BNCC e com o CRMG, sendo elaborados em uma abordagem em espiral, que retoma e amplia os conteúdos a serem oferecidos, traria conceitos já desenvolvidos nos anos anteriores de forma ampliada, antecedendo os conteúdos do Ensino Médio. Com a

análise, acredita-se que foi confirmada a hipótese de que os materiais didáticos, por serem elaborados em larga escala para todo o Estado de Minas Gerais, embora contemplem questões regionais do Estado, não garantem que o ensino abranja questões locais das comunidades e escolas, ficando a cargo dos professores essa complementação.

4.1 Análise dos Planos de Estudo Tutorados

Observa-se, a seguir, duas tabelas com a síntese do levantamento dos conteúdos do PET 1 e do PET 7, ou seja, uma amostragem do primeiro e do último PET, utilizados pelo 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais.

Tabela 1 - Análise dos conteúdos e abordagem sobre a cultura e história local PET 1 2020

COMPONENTE		PET 1- 2020			
		1ª SEMANA	2ª SEMANA	3ª SEMANA	4ª SEMANA
Língua Portuguesa	Conteúdo	Análise Linguística e semiótica	Análise Linguística e semiótica	Análise Linguística e semiótica	Análise Linguística e semiótica
	Abordagem da cultura local	Não	Não	Não	Não
Matemática	Conteúdo	Unidades de medida	Unidades de medida	Unidades de medida	Unidades de medida
	Abordagem da cultura local	Não	Não	Não	Não
Ciências	Conteúdo	Estudos físicos da matéria e mudança de estado físico	Estudos físicos da matéria e mudança de estado físico	Transformações da matéria	Variações de energia nas variações da matéria
	Abordagem da cultura local	Não	Não	Não	Não
História	Conteúdo	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX
	Abordagem da cultura local	Não	Não	Não	Não
Geografia	Conteúdo	Globalização e mundialização	Globalização e Divisão Internacional do Trabalho	Nova Ordem Mundial e o mundo pós-Guerra Fria	A divisão do mundo em Oriente e Ocidente
	Abordagem da cultura local	Não	Não	Não	Não
Língua Inglesa	Conteúdo	Recursos de persuasão	Recursos de persuasão	Práticas de leitura e novas tecnologias	Práticas de leitura e novas tecnologias
	Abordagem da cultura local	Não	Não	Não	Não

Fonte: a autora (2021)

Tabela 2 - Análise dos conteúdos e abordagem sobre a cultura e história local PET 7 2020

COMPONENTE		PET 7- 2020			
		1ª SEMANA	2ª SEMANA	3ª SEMANA	4ª SEMANA
Língua Portuguesa	Conteúdo	Composição dos gêneros jornalísticos narrativos e argumentativos	Regências nominal e verbal	Colocação pronominal	Apreciação e réplica
	Abordagem da cultura local	Não	Não	Não	Não
Matemática	Conteúdo	Razões trigonométricas no triângulo retângulo	Razões trigonométricas dos ângulos notáveis	Razões trigonométricas dos ângulos notáveis	Tabela de razões trigonométricas dos ângulos agudos
	Abordagem da cultura local	Não	Não	Não	Não
Ciências	Conteúdo	Especiação	A filogenia e a cladogênese	Preservação a Biodiversidade	Desenvolvimento sustentável
	Abordagem da cultura local	Não	Não	Não	Não
História	Conteúdo	As ditaduras nos países latino-americanos	O fim do bloco comunista	Globalização e o terrorismo	Governos Brasileiros pós-ditadura
	Abordagem da cultura local	Não	Não	Não	Não
Geografia	Conteúdo	Europa: população e meio ambiente	A situação das formações vegetais europeias	As moções e a ocupação do espaço no sudeste asiático	Internet no Brasil e no mundo
	Abordagem da cultura local	Não	Não	Não	Não
Língua Inglesa	Conteúdo	Informação em ambientes virtuais	Informação em ambientes virtuais	Escrita: construção da persuasão	Recursos de argumentação
	Abordagem da cultura local	Não	Não	Não	Não
Arte	Conteúdo	O trabalho do Produtor Cultural	Mercedes Baptista	Mercedes: espetáculo do Grupo Emú	Música Afro-brasileira
	Abordagem da cultura local	Não	Não	Não	Não
Ed. Física	Conteúdo	Badminton	Hóquei	Basquete	Segurança nas práticas corporais de aventura
	Abordagem da cultura local	Não	Não	Não	Não
Ensino Religioso	Conteúdo	Imanência e transcendência	Expressão de valorização e de desrespeito à vida	Expressão de valorização e de desrespeito à vida em diferentes mídias	Conceitos de imanência, transcendência e diversidade religiosa
	Abordagem da cultura local	Não	Não	Não	Não

Fonte: a autora (2021)

Esta síntese, evidencia-se que os resultados obtidos confirmam a hipótese inicial que foi obtida pela análise crítica documental dos materiais, descrita a seguir.

4.1.1 Análise do PET 1/2020 do 9º ano do Ensino Fundamental – anos finais

Nesta seção serão analisados os componentes curriculares trazidos no primeiro Plano de Estudos Tutorados (PET) elaborado pela Secretaria de Estado de Ensino do Estado de Minas Gerais para ser desenvolvido com os alunos no período de isolamento social, com as escolas fechadas, tendo o apoio de responsáveis tutores para orientar quanto ao período de estudos e organização das tarefas em casa.

Optou-se por analisar todos os componentes pois, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017b), o ensino não deve ser fragmentado. Neste sentido, o trabalho com o tema história e cultura local poderia ser oportunizado em vários componentes, uns interligados a outros tendo este tema como centro. O intuito era, portanto, analisar as possibilidades apresentadas pelo material para o trabalho com este tema: se ele é citado e como é, em cada um dos componentes apresentados e das habilidades selecionadas.

Assim, seguindo com a análise em busca de confirmar se os conteúdos abordados realmente favorecem que as habilidades selecionadas sejam alcançadas e se realmente o material oportuniza ao professor orientações para que realize as propostas considerando o local dos estudantes e de sua comunidade.

4.1.1.1 Componente de Língua Portuguesa (PET 1)

No início do PET encontram-se orientações destinadas aos tutores, responsáveis pelos alunos em casa neste período de isolamento social e aos alunos. Em seguida, o material apresenta os conteúdos e as habilidades que serão oportunizados no PET ao longo das quatro (04) semanas que contempla. Nesta etapa, é possível localizar algumas questões que estabelecem relações com o objeto desta pesquisa, estudo da cultura e história local, como nas semanas 1, 2, 3 e 4, nas orientações dadas a respeito da interdisciplinaridade, dos conteúdos de Língua Portuguesa com Educação Física:

(EF89EF22MGP9) Compreender e analisar a importância dos jogos e das brincadeiras ao longo da vida dos sujeitos, identificando princípios, valores e atitudes éticos e estéticos presentes nos tempos e espaços de experimentação, vivência e fruição, fomentando sua realização. (EF89EF09P9) Problematizar a

prática excessiva de exercícios físicos e o uso de medicamentos para a ampliação do rendimento ou potencialização das transformações corporais, recorrendo a fatos e ao conhecimento científico produzido (MINAS GERAIS, 2020a, p. 3/ 8/ 12/ 16).

Assim como com Artes:

(EF69AR09P9) Pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas e grupos brasileiros (ênfase na cultura popular regional e local) e estrangeiros de diferentes épocas. (EF69AR16P9) Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. (EF69AR24P9) Reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros (locais e regionais) e estrangeiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro (MINAS GERAIS, 2020a, p. 3/ 8/ 12/ 16).

Entretanto, ao analisar as propostas de atividades de Língua Portuguesa destas semanas, não foram encontrados indicadores que sustentassem a interdisciplinaridade proposta, nem mesmo orientações para que os tutores responsáveis fizessem tais adaptações propondo relações das análises sobre os contos selecionados e as artes ou jogos e brincadeiras, de modo que as relações com o local dos estudantes deixam de ser garantidas.

4.1.1.2 Componente de Matemática (PET 1)

Na semana 1, destinada ao Componente de Matemática, o conteúdo abordado são as Grandezas e Medidas (MINAS GERAIS, 2020a, p. 19-21), unidades utilizadas para representar medidas muito grandes ou muito pequenas, como a distância entre planetas. Nesta semana, nenhuma orientação é dada para que pensem sobre questões locais ou regionais. A semana 2 segue no mesmo tema, incluindo questões de notações científicas como X^{10} (MINAS GERAIS, 2020a, p. 22-24). Na semana 3, o material aborda a distância com a questão da velocidade (MINAS GERAIS, 2020a, p. 25-26) e, por fim, na semana 4, noções de Grandezas e Medidas muito pequenas como nanofio, chegando a estabelecer relações com o CORONAVÍRUS (MINAS GERAIS, 2020a, p. 27-32).

Neste material elaborado para desenvolver os conteúdos de Matemática observou-se uma preocupação com as questões atuais e sanitárias, sem, entretanto, estabelecer relações com o contexto real e local dos estudantes. Ao tratar de assuntos sobre o CORONAVÍRUS, por exemplo, poderiam solicitar pesquisas sobre os indicadores de contaminação da região, sobre os índices municipais, estaduais, nacionais e mundiais e, até mesmo, estabelecer relações do vírus com a distância percorrida até chegar em sua região, haja vista o tipo de conteúdo

explorado. Mesmo que esses assuntos não digam respeito à história e cultura locais, outras disciplinas poderiam trabalhar conjuntamente e discutir relações históricas e culturais que contribuíram para este tipo de disseminação viral, trazendo a cultura e confrontando-as com as suas próprias. Esta abordagem, no entanto, não foi sugerida.

4.1.1.3 Componente de Ciências (PET 1)

No material elaborado para o Componente de Ciências da semana 1, espera-se que, ao final, os estudantes sejam capazes, entre outras questões, a “Refletir sobre o consumo sustentável dos materiais utilizados no cotidiano” (MINAS GERAIS, 2020a, p. 34), mas as atividades exploram apenas os estados da matéria, sem estabelecer relações com o consumo sustentável ou sobre como em sua comunidade estes recursos são utilizados. Na semana 2 (MINAS GERAIS, 2020a, p. 37-41), o assunto é ampliado para a noção de permanência dos estados da matéria, temperatura e pressão. Em todas as propostas, questões culturais poderiam ser exploradas, como pesquisas sobre o modo de conservação de líquidos mais utilizados na região neste tempo e em tempos passados, artefatos culturais que podem comprovar, com pesquisas em museus como o uso de igaçabas indígenas, por exemplo. Estas complementações, contudo, não são sugeridas.

Na semana 3 para o componente de Ciências (MINAS GERAIS, 2020a, p. 42-45) são abordadas transformações das matérias por fenômenos químicos e físicos e nenhuma pesquisa sobre fenômenos comuns em sua localidade são sugeridos. Na semana 4, o objetivo é desenvolver a habilidade de “(EF09CI56MG) Reconhecer as variações de energia envolvida nas mudanças de estado físico da matéria” (MINAS GERAIS, 2020a, p. 46) e, novamente, nenhuma pesquisa que amplie os conhecimentos ou que possa oferecer contato dos estudantes e relação estes conteúdos com sua realidade local foram sugeridos.

4.1.1.4 Componente de História (PET 1)

Na unidade destinada ao ensino de conteúdos do Componente de História, na semana 1, o objetivo é tratar da História da Proclamação da República, possibilitando o desenvolvimento das habilidades:

(EF09HI01X) Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil, destacando os movimentos contestatórios como parte constituinte da identidade nacional e mostrando a enorme desigualdade social entre as elites e a população pobre. (EF09HI02) Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954 (MINAS GERAIS, 2020a, p. 51).

Analisando as habilidades selecionadas, percebe-se que a intenção é realmente oportunizar reflexões dos estudantes acerca dos processos históricos que a Proclamação da República suscitou em sua localidade, inclusive, analisando as habilidades orientadas como interdisciplinares a este conteúdo, sustentam a proposição:

Arte (EF69AR02P9) Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço e associando-os à cultura local.
Ensino Religioso (EF09ER07X) Identificar, descrever e formular princípios éticos familiares, religiosos e culturais) que possam alicerçar a construção de projetos de vida (MINAS GERAIS, 2020a, p. 51).

Entretanto, analisando as propostas desta semana, não foram encontrados indícios de complementações capazes de orientar os tutores ou alunos a desenvolver tais habilidades voltadas para questões locais. Por exemplo, ao abordar o termo “quilombos” sugerindo pesquisas sobre seu significado (MINAS GERAIS, 2020a, p. 53). O material não sugere nenhum tipo de pesquisa sobre possíveis quilombos localizados em seu entorno ou sobre os povos escravos que possam ter sido presentes no início de formação de suas cidades. O sentido de cultura que o significado de “quilombo” pode trazer foi totalmente desconsiderado, bem como perderam uma excelente oportunidade para desenvolver discussões sobre o preconceito racial e igualdade de direitos entre os povos e suas culturas.

Na semana 2 do componente de História, são acrescentadas as habilidades:

(EF09HI03X) Identificar os mecanismos de inserção/exclusão dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados. (EF09HI04X) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil, identificando as lutas de resistência das comunidades quilombolas e movimentos negros no Brasil e em Minas Gerais contra o preconceito e a discriminação (MINAS GERAIS, 2020a, p. 54).

É sugerido o mesmo tipo de interdisciplinaridade proposto na semana 1. Nas atividades orientadas, algumas pesquisas sobre a política “Café com leite”, economia cafeeira, coronelismo entre outras (MINAS GERAIS, 2020a, p. 56), são sugeridas, mas nenhuma menção à relação das descobertas destas pesquisas com sua localidade, se algumas informações lhes parecem familiares, se suas comunidades se enquadram em algumas destas

questões. Sabe-se que muitos municípios mineiros vivem do cultivo do café, por exemplo, e nenhuma relação deste tipo foi orientada. O mesmo não acontece com relação aos povos negros escravos. Embora seja uma das habilidades selecionadas, nenhuma das questões oportunizadas fazem com que o estudante estabeleça relações deste período de coronelismo, por exemplo, com a escravidão e os resultados deste período histórico para estes povos e para a nação como um todo.

Na semana 3, a habilidade selecionada foi “(EF09HI05) Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive” (MINAS GERAIS, 2020a, p. 58), sendo sugerida a interdisciplinaridade com Arte: “(EF69AR02P9) Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço e associando-os à cultura local” (MINAS GERAIS, 2020a, p. 58) e com Ensino Religioso: “(EF09ER07X) Identificar, descrever e formular princípios éticos (familiares, religiosos e culturais) que possam alicerçar a construção de projetos de vida” (MINAS GERAIS, 2020a, p. 58).

A primeira proposta de atividade (MINAS GERAIS, 2020a, p. 59) traz uma imagem antiga da Avenida Central (atual Avenida Rio Branco) do Rio de Janeiro e propõe que os estudantes pesquisem as mudanças ocorridas na cidade e que marcaram as primeiras décadas do regime republicano. Esta proposta poderia ser substituída por uma pesquisa sobre suas próprias cidades neste período e as principais mudanças ocorridas. Se, porventura, a cidade dos estudantes não for antiga o suficiente ou não possuir registros, o mais indicado seriam pesquisas sobre cidades de sua região ou, no mínimo, seu Estado, mas isto não ocorre. Deste modo, nenhuma orientação dada nesta semana mostrou-se capaz de atender às habilidades selecionadas ou à contemplação da história e cultura local dos estudantes.

Na semana 4, a principal habilidade eleita foi: “(EF09HI06) Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade)” (MINAS GERAIS, 2020a, p. 61), com as mesmas sugestões de interdisciplinaridade dada à semana anterior. É sugerida uma pesquisa sobre a conquista dos direitos trabalhistas (MINAS GERAIS, 2020a, p. 62), mas nada relacionado ao local dos estudantes, nem mesmo uma sugestão de ampliação da pesquisa para sua localidade.

4.1.1.5 Componente de Geografia (PET 1)

O próximo componente analisado, Geografia, apresenta, na semana 1, a unidade temática “O sujeito e seu lugar no mundo” (MINAS GERAIS, 2020a, p. 66). O intuito é

desenvolver conceitos sobre globalização, mas nenhuma pesquisa orienta que pesquisem, em sua localidade, efeitos da globalização, seja comercial, cultural ou outros. Na semana 2, por sua vez, o foco da globalização é dado sobre a Divisão Internacional do Trabalho (DIT) (MINAS GERAIS, 2020a, p. 69). O material trata das DITs em nível internacional e solicita que os estudantes listem as características dos países pobres e ricos. Poderia haver uma reflexão sobre os impactos destas questões em sua localidade, mas a orientação não é dada.

Na semana 3 de Geografia, a habilidade selecionada foi “(EF09GE05) Analisar fatos e situações para compreender a integração mundial (econômica, política e cultural), comparando as diferentes interpretações: globalização e mundialização” (MINAS GERAIS, 2020a, p. 73). Os conceitos de globalização, mundialização e internacionalização são abordados, mas nenhuma orientação é dada sobre pesquisas que poderiam realizar em sua comunidade, buscando evidências destas expressões como em nomes, pratos típicos, empresas entre outras. O mesmo ocorre quando o material sugere que listem numa tabela os produtos consumidos por Bilge e Drevin retirados de um texto (MINAS GERAIS, 2020a, p. 75-76). Poderiam muito bem ter solicitado pesquisas de consumos típicos de suas cidades, buscando o nome do produto consumido, o local de compra e o país de origem, mas esta complementação não é orientada.

Por fim, na semana 4 de Geografia, a habilidade selecionada foi “(EF09GE06X) Associar o critério (geográfico, religioso e cultural) de divisão do mundo em Ocidente e Oriente com o Sistema Colonial implantado pelas potências europeias” (MINAS GERAIS, 2020a, p. 77). Em seu texto, esta habilidade não apresenta possibilidades de complementação com o local ou o regional e isto realmente não é sugerido pelo material ao longo das propostas oportunizadas.

4.1.1.6 Componente de Língua Inglesa (PET 1)

Nas propostas do componente de Língua Inglesa, encontram-se as habilidades “(EF09LI05) Identificar recursos de persuasão (escolha e jogo de palavras, uso de cores e imagens, tamanho de letras), utilizados nos textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento” (MINAS GERAIS, 2020a, p. 82/ 84) nas semanas 1 e 2; e nas semanas 3 e 4:

(EF09LI08) Explorar ambientes virtuais de informação e socialização, analisando a qualidade e a validade das informações veiculadas.

(EF07LI10) Escolher, em ambientes virtuais, textos em língua inglesa. (Habilidade de anos anteriores).

(EF09LI13) Reconhecer, nos novos gêneros digitais (blogues, mensagens instantâneas, tweets, entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas símbolos gráficos, entre outros) na constituição das mensagens (MINAS GERAIS, 2020a, p. 86/ 89).

Nas 4 semanas, a interdisciplinaridade orientada é dada com o componente de Artes:

(EF69AR01P9) Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético (MINAS GERAIS, 2020a, p. 82/ 84/ 86/ 89).

Entretanto, em nenhuma das propostas é solicitado que o aluno estabeleça relações das expressões inglesas com seus dialetos regionais ou locais, ou mesmo que reflitam sobre a influência da cultura americana em suas vivências.

Percebe-se que, neste volume 1, as habilidades selecionadas nem sempre estão sendo contempladas em sua totalidade, principalmente em se tratando das orientações de interdisciplinaridade. É preciso refletir, ainda, que estes materiais serão aplicados aos alunos em contextos externos ao ambiente escolar, mediados por pessoas sem formação acadêmica, por isso mesmo denominados tutores e não professores. Esta constatação faz refletir ainda mais sobre as orientações dadas no material, que sugere a interdisciplinaridade, mas não orienta como pode ser realizada, não sugerindo propostas que as contemplem.

4.2 Análise do PET 7/2020 do 9º ano do ensino Fundamental - anos finais

Este foi o sétimo e último PET elaborado para os alunos do ensino fundamental do 9º ano em 2020 e trouxe orientações para o desenvolvimento de todas as Áreas do Conhecimento para as 4 semanas as quais se destinava. Todos os componentes explorados no material foram analisados observando se contemplavam ou não o trabalho com a história e cultura local, assim como o realizado com o PET 1.

4.2.1 Componente de Língua Portuguesa (PET 7)

O primeiro componente abordado foi língua Portuguesa que, na primeira semana, explorou a unidade temática de leitura que explorou as habilidades:

(EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.

(EF69LP14) Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma (MINAS GERAIS, 2020b, p. 02).

Estas habilidades, embora não contemplem explicitamente a questão da história e cultura locais, a depender do modo como as propostas são elaboradas, podem sim oportunizar o trabalho. Neste material foi explorado o gênero de entrevistas e o tema de fundo foi o CORONAVÍRUS (MINAS GERAIS, 2020b, p. 2-5), um tema extremamente atual e relevante. Entretanto, os alunos poderiam ser orientados a buscar novas informações sobre o assunto em sua comunidade, ampliando os conhecimentos sobre o tema e sobre o gênero em questão de modo que o estudo se tornasse mais interessante e relacionado ao contexto local. Mesmo não se tratando de história e cultura local, se estaria, de certa forma, garantindo as especificidades locais de que os documentos que orientam o ensino tratam, mas esta orientação não fez parte do material.

A semana 2 de Língua Portuguesa explorou a análise linguística/semiótica, relacionada à regência verbal e nominal (MINAS GERAIS, 2020b, p. 6) utilizando, como instrumento para análise, um texto de Manoel de Barros. O que poderia favorecer a inserção da história e cultura local neste tipo de habilidade seria a utilização de textos que abordassem essa temática, propondo que, além da análise linguística/semiótica, fossem explorados os sentidos do texto, mas isso não ocorre neste material.

Na semana 3, o material prossegue com a análise linguística/semiótica com foco na coesão e suas relações com as regras de colocação pronominal na norma padrão e na coloquial (MINAS GERAIS, 2020b, p. 10) utilizando uma tirinha como texto para reflexão. O material poderia propor um parêntese para análise dessas questões linguísticas presentes em dialetos regionais e locais, por exemplo, na questão “b” da página 10: “observe que, nas três circunstâncias, o rapaz empregou o pronome oblíquo numa posição depois do verbo. – Essa opção é a mais comum entre nós, brasileiros?”; a questão poderia ter todo um foco mais regional ou local que apenas “brasileiros”, mas o material não sugere esta complementação ou adequação.

A quarta e última semana, destinada ao componente de Língua Portuguesa, volta a abordar a leitura com as habilidades:

(EF69LP44) **Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos** e de diferentes visões de mundo, em textos literários, **reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas** e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

(EF69LP48X) Reconhecer e Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc.), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico- espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal (MINAS GERAIS, 2020, p. 13 - grifo nosso).

Para desenvolver essas habilidades, foi sugerida a análise de um poema de Manuel de Barros e, posteriormente, a leitura de um texto informativo sobre características de um poema para que pudessem produzir o seu próprio. Em nenhum momento do texto é sugerida pesquisa que contemple a história e cultura local, ou mesmo reflexões que levem os estudantes a inferir a presença de valores e culturas no texto analisado. As questões buscavam que se pensasse sobre metáforas presentes, simbologia de algumas expressões, estrutura dos versos e figuras sonoras (MINAS GERAIS, 2020b, p. 14), sem considerar os acontecimentos que estiveram presentes no momento da escrita do poema e que poderiam interferir na produção dos sentidos ou ajudá-los a compreender a cultura que estivera presente.

Uma outra complementação que garantiria a abordagem que aqui se busca seria a orientação mais específica para a produção do poema. O material orienta que se faça e que se contemple, pelo menos, três (03) características das abordadas no texto informativo da página 15, mas não sugere temas nem mesmo a elaboração de um contexto de produção. Caso o fizesse, poderia atrelar a produção do poema a pesquisas sobre a história de suas cidades, por exemplo explorando mais de uma área do conhecimento e contemplando a produção textual e o estudo da história e cultura local de forma significativa.

4.2.2 Componente de Matemática (PET 7)

O segundo componente trazido no PET 7 foi a Matemática. Em todas as 4 semanas foi explorada a Geometria relacionada às relações métricas de triângulos (MINAS GERAIS, 2020b, p. 18-32). O conteúdo foi explorado de uma maneira estritamente matemática, com exceção apenas da semana 4, sem uso de imagens ou outros tipos de textos que pudessem estabelecer relações com outras áreas do conhecimento. Nem mesmo foi solicitado que buscassem em objetos ou monumentos as representações trigonométricas estudadas. Isto não favorece que sejam feitos aportes sobre o estudo da cultura e história local e por esta razão, nesta unidade, não foi contemplado e nem mesmo seria possível, pelo menos não da forma

que o conteúdo foi apresentado. Apenas na quarta semana, o material trouxe a trigonometria aplicada em situações concretas do cotidiano das pessoas, como em pistas para *mountain bike* e escadas rolantes com as questões:

O desenho abaixo, com representação esquemática fora de escala, foi usado para o cálculo estrutural de uma rampa de plataforma de manobras com *mountain bike* em uma praça da cidade. Qual é a medida do comprimento de cada rampa? [...] Uma escada rolante liga dois andares de um shopping e tem uma inclinação de 30°. Sabendo-se que a escada rolante tem 6 metros de comprimento, qual é a medida da altura (h) de um andar para o outro? (MINAS GERAIS, 2020b, p. 31-32).

Como é possível perceber, mesmo nesta situação não foi explorado nada do contexto local ou regional dos estudantes que poderiam ter sido convidados a analisar formações arquitetônicas de suas cidades averiguando a aplicação destes conceitos, mas não o foram.

4.2.3 Componente de Ciências (PET 7)

O componente de Ciências iniciou a semana 1 explorando a unidade temática “Vida e Evolução”, contemplando a habilidade “(EF09CI11) Discutir a evolução e a diversidade das espécies com base na atuação da seleção natural sobre as variantes de uma mesma espécie, resultantes de processo reprodutivo” (MINAS GERAIS, 2020b, p. 33) para discutir sobre especiação e o processo de seleção natural dos seres vivos.

O tema não favorece de forma direta o estudo sobre a história e cultura local, entretanto, na questão de número 5: “Escolha uma espécie de animal diferente daquela já representada no desenho desta semana. Faça um desenho mostrando como ocorre o processo de especiação para o animal que você escolheu” (MINAS GERAIS, 2020b, p. 36), os alunos poderiam ter sido convidados a pesquisar sobre animais de sua localidade, representando a fauna de sua região e os processos de especiação que podem vivenciar. Seria uma maneira de trazer o conteúdo para questões mais próximas de suas vivências, fazendo com que conhecessem mais seu entorno e pudessem valorizar e preservar de forma mais consciente, mas esta orientação não foi dada.

Na semana 2 é explorado o objeto de conhecimento “Ideias evolucionistas” por meio da mesma habilidade explorada na semana 1 com o tema A filogenia e a cladogênese (MINAS GERAIS, 2020b, p. 37). Nesta semana, os assuntos relacionados às interações genéricas dos seres vivos e suas linhagens não permitiam a inclusão de temas como a história e cultura local dos estudantes. Já na semana 3, com o objeto de conhecimento “Preservação e

Biodiversidade” por meio da habilidade: “(EF09CI12) Justificar a importância das unidades de conservação para a preservação da biodiversidade e do patrimônio nacional, considerando os diferentes tipos de unidades (parques, reservas e florestas nacionais), as populações humanas e as atividades a eles relacionados” (MINAS GERAIS, 2020b, p. 41), consegue-se vislumbrar possibilidades.

Nesta semana, o material trata da preservação à biodiversidade discutindo a fragmentação do habitat, unidades de proteção integral e unidades de uso sustentável. Os alunos são convidados a explicar com suas palavras alguns destes conceitos, mas não são levados a refletir sobre as relações deles com seu entorno ou se presenciaram alguns em sua comunidade, deixando passar a oportunidade de se relacionar o conteúdo a questões locais.

Na quarta e última semana, o tema preservação continua por meio da habilidade “(EF09CI13) **Propor iniciativas individuais e coletivas para a solução de problemas ambientais da cidade ou da comunidade**, com base na análise de ações de consumo consciente e de sustentabilidade bem-sucedidas” (MINAS GERAIS, 2020b, p. 44 - grifo nosso). Nesta semana, o tema é o desenvolvimento sustentável e os alunos são convidados a propor ações individuais que não são apresentadas no texto que lhes foi sugerido a leitura. Em nenhum momento o material solicita que pesquisem sobre possíveis problemas relacionados à sustentabilidade de sua comunidade ou região, de modo que possam conhecer mais sobre seu entorno e pensar em estratégias que pudessem contribuir. Mesmo não sendo um assunto relacionado a história e cultura local, a cultura da preservação de sua localidade não é contemplada.

4.2.4 Componente de Geografia (PET 7)

No componente de Geografia, nas semanas 1 e 2, são explorados “intercâmbios históricos e culturais entre Europa, Ásia e Oceania” e “transformações do espaço na sociedade urbano-industrial” por meio das habilidades:

(EF09GE09X) Identificar e analisar características de países e grupos de países europeus, asiáticos e da Oceania em seus aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir suas desigualdades sociais e econômicas e pressões sobre seus ambientes físico-naturais.

(EF09GE10X) Identificar e analisar os impactos do processo de industrialização na produção e circulação de produtos e culturas na Europa, na Ásia e na Oceania (MINAS GERAIS, 2020b, p. 48/ 52).

Observa-se que são temas que extrapolam a questão local e regional que, segundo os documentos que normatizam o ensino no Brasil e em Minas Gerais, foram explorados em anos iniciais, dando espaço para conhecimentos mais amplos como este aqui apresentado. De fato, ao se analisar as propostas planejadas, identifica-se que elas estão todas adequadas às habilidades as quais foram propostas, trazendo questões mundiais sobre população, na semana 1, para serem analisadas pelos estudantes, não contemplando o trabalho com a história e cultura local dos estudantes. Já na semana 2, são explorados os biomas e, na questão de número 3, ao tratarem de incêndios na Grécia, estabelecem relações com incêndios no Brasil: “Brasil e EUA em 2020 registraram e ainda registram incêndios florestais em grandes proporções. Quais as principais causas? Como podemos combater os incêndios florestais?” (MINAS GERAIS, 2020b, p. 55). Nesta questão em específico, os alunos poderiam ter sido provocados a pensar sobre incêndios em sua comunidade local, pensando sobre os fatores e o que poderiam fazer para tentar diminuir as incidências, mas isto não é sugerido como complementação no material.

Na semana 3, o material segue com a abordagem a questões de “[...] intercâmbios históricos e culturais entre Europa, Ásia e Oceania” abordando fenômenos das monções, variações climáticas e atividades econômicas destas regiões estrangeiras (MINAS GERAIS, 2020b, p. 56). Neste tópico, nas questões: “[...] como a poluição atmosférica pode afetar o regime de monções do Sudeste Asiático e da Ásia Meridional? Qual o impacto essa situação gera nas atividades econômicas dos países?” e “Quais medidas os governos podem tomar para evitar esse impacto ambiental?” da página 58, os estudantes poderiam ser convidados a pensar estas questões voltadas para problemas de seu contexto local, mas a orientação a este tipo de relação não é sugerida pelo material.

Na última semana destinada ao componente de Geografia, as unidades temáticas são “mundo do trabalho” e “formas de representação e pensamento espacial” e serão desenvolvidas tendo como foco as habilidades:

(EF69GE19MG) Identificar e discutir o papel das redes virtuais na vida dos adolescentes e analisar a exclusão digital.

(EF09GE14) Elaborar e interpretar gráficos de barras e de setores, mapas temáticos e esquemáticos (croquis) e anamorfozes geográficas para analisar, sintetizar e apresentar dados e informações sobre diversidade, diferenças e desigualdades sociopolíticas e geopolíticas mundiais (MINAS GERAIS, 2020b, p. 60).

O primeiro texto introdutório trata do acesso à internet no Brasil. Os estudantes são convidados a refletir sobre este acesso em nível nacional e mundial, como é possível perceber

pelas questões: “Quais as regiões do mundo com menor acesso a internet? Cite duas causas para essa situação”, “Quais as regiões do Brasil com maior e menor acesso à internet? Cite uma causa para justificar esse dado” e “A partir da leitura do texto da semana e da observação do mapa, quais ações devem ser tomadas pelos governos para ampliar o acesso da população à internet?” (MINAS GERAIS, 2020b, p. 63). Estas reflexões poderiam ser ampliadas para questões de sua localidade, com pesquisas complementares e reflexões acerca dos acessos ou ausência destes. Não seria especificamente um trabalho que contemplasse a história e cultura local dos estudantes, mas estaria relacionado a algo mais próximo, partindo da realidade de sua comunidade, oportunizando que a conhecessem melhor e pudessem agir com mais criticidade para melhorar a qualidade de vida na região com proposições inovadoras. Apenas conhecendo o que acontece e refletindo sobre isso, é possível começar a pensar em estratégias para sua melhoria, mas estas orientações não são dadas por este material.

4.2.5 Componente de História (PET 7)

Seguindo as análises, o próximo componente contemplado pelo material foi o de História. Na semana 1 foi abordada a unidade temática “A história recente” com o intuito de desenvolver as habilidades:

(EF09HI29) Descrever e analisar as experiências ditatoriais na América Latina, seus procedimentos e vínculos com o poder, em nível nacional e internacional, e a atuação de movimentos de contestação às ditaduras.

(EF09HI30X) Comparar e discutir as características dos regimes ditatoriais latino-americanos, com especial atenção para a censura política, a opressão e o uso da força, bem como para as reformas econômicas e sociais e seus impactos (MINAS GERAIS, 2020b, p. 64).

O foco do estudo eram as ditaduras no Brasil e em países da América Latina e um pequeno texto informativo retratou episódios da ditadura em países como Argentina, Paraguai, Uruguai e Chile. As questões apresentadas nesta semana eram todas voltadas para a interpretação explícita do texto informativo como podemos confirmar: “De acordo com o texto, qual a participação do EUA na formação de governos ditatoriais na América Latina?”; “Nos governos ditatoriais, ocorreram crescimentos significativos no setor industrial e na economia. Por que não representou justiça social à sociedade como um todo?”; “De que forma a Guerra Fria se encaixa no contexto político desses governos ditatoriais?”; e “Qual era o objetivo de luta das Mães da Praça de Maio?” (MINAS GERAIS, 2020b, p. 65-66). Percebe-se que não houve nem mesmo uma orientação para reflexão sobre os impactos destes

episódios atualmente ou sobre como algumas comunidades no Brasil podem ter sofrido mais ou menos neste período. Não foi solicitado, por exemplo, pesquisas e entrevistas com pessoas que viveram esse período para retratar como era o sentimento deles, se foram impactados ou não.

Na semana 2, o conteúdo teve continuidade contando com uma progressão e acréscimo da habilidade: “(EF09HI32) Analisar mudanças e permanências associadas ao processo de globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais” (MINAS GERAIS, 2020b, p. 67). Nesta semana, o tema foi o fim do bloco comunista com a queda da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, URSS. Interessante que nem mesmo o significado da sigla URSS foi compartilhado com os estudantes no material.

Nesta semana, embora uma das questões seja mais reflexiva, fazendo com que os estudantes pensem sobre influências de culturas religiosas na questão política do socialismo na União Soviética como:

Ao final dos anos 70, um cardeal polonês chamado Karol Wojtyła é anunciado como o novo Sumo Pontífice da Igreja Católica, passando a se chamar João Paulo II, tornando-se o primeiro Papa não italiano da História. Por que a nomeação desse Papa Polonês pode ter favorecido a ruína do Bloco Comunista? Lembre-se que na URSS não existia liberdade religiosa (MINAS GERAIS, 2020b, p. 68).

Não chega a estabelecer uma relação mais próxima dessas influências com suas vivências ou com as culturas predominantes em suas regiões. São assuntos voltados para questões comunistas externas ao Brasil.

Na semana 3, são abordadas as habilidades:

(EF09HI35) Analisar os aspectos relacionados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade, incluindo os movimentos migratórios e os choques entre diferentes grupos e culturas.

(EF09HI36X) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, reconhecendo os movimentos urbanos e rurais, formados por segmentos excluídos, que podem incluir mulheres, afrodescendentes, indígenas, grupos geracionais (jovens e idosos), portadores de necessidades especiais, seguidores de uma determinada religião etc., combatendo qualquer forma de preconceito e violência (MINAS GERAIS, 2020b, p. 70).

Nesta semana, o foco são os atentados terroristas cometidos pelo radicalismo islâmico e as disputas e interesses entre Oriente Médio e Estados Unidos. São sugeridas pesquisas para aprofundamento dos conhecimentos apresentados, mas nenhuma reflexão sobre a situação local ou regional dos estudantes.

Na última semana, as mesmas habilidades são abordadas tendo como tema os governos brasileiros pós-ditadura, “De Collor à Bolsonaro” (MINAS GERAIS, 2020b, p. 73). Nesta semana, após um breve texto informativo, é colocada a seguinte questão aos estudantes: “Escreva um pequeno texto explicando como os governos brasileiros têm se colocado para extinguir de vez a corrupção de serviço público brasileiro” (MINAS GERAIS, 2020b, p. 74). O texto retrata, de forma superficial, o que aconteceu no país desde o período de governo de Fernando Collor de Melo até a atualidade: são 30 anos retratados em uma lauda para que os estudantes possam refletir, ou seja, pouca informação para sustentar seus argumentos e nenhuma orientação para pesquisas complementares ou para buscas sobre informações dos que vivenciaram todo este período e como foram impactados, trazendo para seus contextos locais as influências políticas, sociais, econômicas e culturais deste processo.

4.2.6 Componente de Língua Inglesa (PET 7)

No componente de Língua Inglesa, a semana 1 explorou as habilidades:

(EF09LI08) Explorar ambientes virtuais de informação e socialização, analisando a qualidade e a validade das informações veiculadas.

(EF09LI16) Empregar, de modo inteligível, os verbos *should*, *must*, *have to*, *may* e *might* para indicar recomendação, necessidade ou obrigação e probabilidade (MINAS GERAIS, 2020b, p. 76).

Nesta semana, embora o foco linguístico sejam estratégias de leitura e escrita, o tema Metas Globais para o Desenvolvimento Sustentável proporciona reflexões sobre contextos locais dos estudantes, principalmente por meio da questão: “[...] agora é sua vez de enumerar e listar os Objetivos e Metas para o Desenvolvimento Sustentável após refletir sobre a realidade da sua região. Dica: adicione um verbo antes de cada Global Goal, tais como: Promover, Erradicar, Proteger, Enfrentar etc.” (MINAS GERAIS, 2020, p. 79). Pela primeira vez em todo o documento analisado uma questão que oriente pesquisas sobre as influências do conteúdo sobre sua realidade local foi abordada. Embora não seja especificamente sobre a história e cultura locais dos estudantes, faz com que eles se apropriem dos problemas enfrentados em sua região e talvez buscar suas origens.

Na semana 2 de Língua Inglesa, o foco vai para a questão da construção da persuasão (MINAS GERAIS, 2020b, p. 80-84) e na 3, para Sustentabilidade e os 3Rs da Educação Ambiental (MINAS GERAIS, 2020b, p. 85-89). Em nenhuma destas semanas o assunto volta-se para questões locais ou regionais dos estudantes, menos ainda se relaciona com a história ou cultura local destes.

Na semana 4, seguindo com o tema de fundo globalização e sustentabilidade, na última questão:

Agora, reflita: Como você pode ajudar nessa missão para alcançar os Objetivos Globais para o Desenvolvimento Sustentável? Reflita, converse com amigos, familiares e vizinhos, sobre o que cada um pode fazer para ajudar a mudar o mundo para melhor. Depois, produza um Plano de Ação. Pode ser um folder, cartaz ou até uma história em quadrinhos, ilustrando as ideias e ações que você pensou para alcançar os Global Goals. Compartilhe online com seus colegas, comunidade e professores. Não se esqueça de fazer uma versão em Inglês, ou bilíngue, para que um dia, suas ideias possam ser compartilhadas com mais pessoas ao redor do mundo. Let's take Action! (MINAS GERAIS, 2020b, p. 91).

Os estudantes são convidados a estabelecer relações do tema com sua região, orientando pesquisas e entrevistas para que possam elaborar um plano de ação que favoreça sua comunidade. Mais uma vez, o tema não está relacionado a história e cultura local dos estudantes, mas oportuniza que tenham contato com sua região e com os problemas que vivenciam, buscando refletir sobre eles para tentar propor mudanças possíveis.

4.2.7 Componente de Arte (PET 7)

Outro componente analisado foi o de Arte. Na semana 1, o conteúdo relacionado foi: “Os profissionais do cinema e suas funções: produtor, diretor, cineasta, ator, maquiador, figurinista etc.” (MINAS GERAIS, 2020b, p. 93) com o objetivo de desenvolver a habilidade: “(EF69AR08P9) Diferenciar as categorias de artista, artesão, produtor cultural, curador, designer, entre outras, estabelecendo relações entre os profissionais locais, regionais e nacionais do sistema das artes visuais” (MINAS GERAIS, 2020b, p. 93). Nesta semana, o foco foi o trabalho de um produtor cultural e as questões abordadas estavam todas relacionadas à interpretação do texto informativo apresentado aos alunos, sem nenhuma reflexão mais profunda.

Na semana 2 o foco vai para a dança, por meio da habilidade “(EF69AR15P9) Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando estereótipos e preconceitos” (MINAS GERAIS, 2020b, p. 96). Os alunos são questionados sobre seus hábitos de dançar e sobre preconceitos que uma dançarina negra pode ter vivenciado, no caso, Mercedes Baptista. Em nenhum momento o material sugere que façam pesquisas sobre grupos de danças em suas regiões ou sobre danças típicas que suas cidades podem apresentar.

Na semana 3, o foco é o teatro com o intuito e desenvolver a habilidade:

(EF69AR30P9) Compor improvisações e acontecimentos cênicos com base em textos dramáticos ou outros estímulos (música, imagens, objetos etc.), caracterizando personagens (com figurinos e adereços), cenário, iluminação e sonoplastia e considerando a relação com o espectador (MINAS GERAIS, 2020b, p. 98).

Nesta unidade, os estudantes são convidados a criar figurinos de artistas que retratem elementos culturais do espetáculo de Mercedes do Grupo Emú (MINAS GERAIS, 2020b, p. 99). Embora a estratégia seja realmente interessante e faça-os buscar por elementos em pesquisas que ampliam os estudos, poderiam ter sido convidados a retratar figurinos de peças que retratassem a cultura de sua localidade, mas esta ampliação não foi sugerida.

Na última semana de Arte, o tema foi música, com a habilidade:

(EF69AR23P9) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, jingles, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa (MINAS GERAIS, 2020b, p. 100).

Nesta unidade são compartilhadas informações sobre a música afro-brasileira e seus elementos como instrumentos típicos (MINAS GERAIS, 2020b, p. 100-103). Seria uma excelente oportunidade para oportunizar pesquisas sobre as músicas típicas e tradicionais de sua região, buscando as influências culturais presentes nelas, sejam africanas, portuguesas alemãs, entre outras, a depender da localidade em que os estudantes se encontram. Os alunos poderiam ser convidados a conhecer mais sobre a cultura presente em sua comunidade e trazida por povos antepassados, mas esta sugestão não foi dada pelo material.

4.2.8 Componente de Educação Física (PET 7)

Outro componente analisado foi Educação Física. Na semana 1 são abordados esportes por meio da habilidade: “(EF89EF02P9) Praticar um ou mais esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas, diferenciando as habilidades motoras necessárias para a prática da modalidade” (MINAS GERAIS, 2020b, p. 104). O esporte compartilhado é o badminton, pouco conhecido pela maioria dos brasileiros. Os alunos aprendem sobre o esporte e inclusive a confeccionar de forma caseira os materiais necessários para sua prática, como a raquete e a peteca, mas não são levados a pesquisar sobre esportes típicos de sua região e suas origens ou influências culturais.

Na semana 2 o esporte selecionado é o Hóquei na grama e no gelo (MINAS GERAIS, 2020b, p. 108-112). Como no esporte anterior, os alunos conhecem a prática e aprendem a confeccionar materiais necessários a sua prática. A única diferença desta abordagem para a da primeira semana é que numa questão em específico os estudantes são convidados a relacionar este esporte ao futebol, mais conhecido da maioria dos estudantes, mas sem nenhuma orientação sobre pesquisas acerca das influências culturais destes esportes ou de outros comuns em suas comunidades.

Na semana 3, o material traz o basquete como esporte sua história e regras (MINAS GERAIS, 2020b, p. 113-117). Assim como os esportes anteriores, nenhuma orientação é dada sobre pesquisas acerca de esportes tradicionalmente praticados em suas localidades. Em seguida, na semana 4, são abordados esportes de aventura (MINAS GERAIS, 2020b, p. 118-120) com orientações de segurança importantes aos praticantes. Nesta semana, os estudantes poderiam ser convidados a pesquisar sobre esportes de aventura praticados em suas regiões e porque são comuns nela, seja pela formação geográfica da região, seja por influências culturais entre outros, mas não há menções ao estabelecimento de relações de práticas de esportes com seus contextos locais ou regionais.

4.2.9 Componente de Ensino Religioso (PET 7)

O último componente analisado é o de Ensino Religioso que, na semana 1, aborda a unidade temática “Crenças religiosas e filosofias de vida” com o intuito de desenvolver a habilidade: “(EF89EF02P9) Praticar um ou mais esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas, diferenciando as habilidades motoras necessárias para a prática da modalidade” (MINAS GERAIS, 2020b, p. 122). O tema inicial é imanência e transcendência, apresentados em um texto informativo. As questões que seguem são todas interpretativas, sem nenhuma reflexão sobre seus contextos locais ou regionais.

Na semana 2 a unidade temática é mantida, com o objetivo de desenvolver uma outra habilidade “(EF09ER02X) Listar e discutir as diferentes expressões de valorização e de desrespeito à vida, por meio da identificação e da análise de matérias nas diferentes mídias” (MINAS GERAIS, 2020b, p. 125). Nesta, é trazido o hinduísmo com a lenda da Flor de Lótus, sem reflexões acerca destas influências presentes ou não em suas regiões.

Esta habilidade abordada na semana 2 é mantida na semana 3 com o texto “A influência da mídia na expressão de valorização e desrespeito a vida” (MINAS GERAIS, 2020b, p. 128). As questões são sobre interpretação do texto e opiniões acerca do tema tratado e, em apenas uma, surge a orientação para relações com a comunidade:

Pesquise o tema: “Brasil: um país com grande diversidade religiosa”. a) Pesquise sobre outras tradições religiosas existentes no país e em sua região. b) Organize um quadro com as religiões que você encontrou. c) Escreva dois parágrafos dizendo o que você pensa sobre a existência de diferentes crenças existentes no Brasil e a importância do respeito à diversidade cultural e religiosa (MINAS GERAIS, 2020b, p. 129).

Nesta questão, os estudantes são convidados a pesquisar sobre religiões presentes em sua região e poderiam ser levados a estabelecer relações delas com a história de formação de suas cidades, com a construção das identidades dos seus moradores e as influências culturais que trouxeram consigo.

Na semana 4, a mesma habilidade é contemplada com a música de Gilberto Gil, “Andar com fé” (MINAS GERAIS, 2020b, p. 131), nela, é abordada influências da religiosidade do compositor na letra e estabelecida relações desta com a cultura negra africana, como pode-se confirmar:

Na canção de Gilberto Gil, tem a seguinte frase: “A fé tá na maré”. O compositor faz referência a Iemanjá, orixá dona das águas, senhora do mar, segundo o Candomblé. Certamente, em sua vida, o compositor não deixou de experimentar o sofrimento pessoal e dos outros em relação ao racismo. No mundo tem crescido movimentos antirracistas, como o que tomou as mídias a partir da morte do cidadão George Floyd, preto, barbaramente assassinado por um policial branco nos Estados Unidos, movimento que ficou conhecido como “Black Lives Matter” (Vidas Negras Importam). No Brasil a mídia local impulsionou manifestações. Apesar do racismo estrutural, sabemos que os escravizados trazidos da África influenciaram profundamente nossa cultura, na religiosidade, na alimentação, na música e em tantas outras formas (MINAS GERAIS, 2020b, p. 132).

Entretanto, o material não orienta que seja feita uma reflexão sobre religiões presentes em suas comunidades e suas influências na cultura das cidades e suas próprias. Estas relações seriam possíveis em todas as semanas destinadas ao Ensino Religioso, haja vista a grande influência cultural das religiões nas formações das cidades e das identidades culturais dos povos que nelas residem, mas percebe-se que o material não tem este olhar interdisciplinar.

4.3 Considerações acerca das análises dos PETs

A análise realizada nos materiais tomados como amostra evidenciaram que, realmente, as hipóteses apresentadas inicialmente se confirmam. O Material, elaborado a nível Estadual, chega a propor algumas relações com questões regionais dos estudantes, entretanto, de forma ínfima se considerado o volume de propostas sugeridas. Há de ser considerado, ainda, o fato de que os Planos de Estudos Tutorados foram elaborados pensando na execução destes pelos alunos em casa, longe do ambiente escolar, tendo como tutores responsáveis sem orientação pedagógica. Os estudantes podem recorrer a seus professores por meio de tecnologias de informação e comunicação, mas complementações dadas por meio de intervenções diretas não são possibilitadas neste contexto, ficando apenas o que está publicado no material que recebem.

De forma geral, o material não cumpre o que está previsto nos documentos que normatizam o ensino em Minas Gerais no que concerne ao trabalho de valorização e conhecimento sobre a história e cultura local. O que acontece, de fato, é um estudo sucinto da cultura brasileira, de forma bem genérica sobre os indígenas e a cultura africana, e, no caso do componente de Ensino Religioso do PET 7, culturas presentes em religiões diversas, sem relações com o contexto local dos estudantes. Não foi detectado o estudo da cultura local/regional em nenhum dos componentes curriculares. Sabe-se que, o conteúdo cultural se constituiu na base civilizatória do currículo, estabelecendo-se no componente que dá vida e movimento ao ensino-aprendizagem e deve ser considerado como uma questão essencial, mas o que encontramos foi um pouco distante disso. Em algumas situações, os estudantes são levados a pesquisar sobre suas comunidades e região, relacionando os conteúdos, mas nada relacionado a questão cultural e, mesmo assim, esta relação com o local aparece muito pouco.

O currículo é uma importante ferramenta para acompanhar a evolução da sociedade e da cultura, ele também deve responder à igualdade de oportunidades no contexto da diversidade cultural, como meio de influenciar regulação da ação e transformar as práticas dos professores, visando a transformação social. É possível comparar o currículo escolar ao mapa que desenha as escolas, ele aponta onde ela está, direciona onde ela deve chegar e, principalmente, como alcançar os objetivos traçados. Nesse sentido, o currículo elaborado pelo Estado deve garantir situações que favoreçam este tipo de transformação social, partindo do conhecimento de si e de sua localidade para repensar esta e outras.

Faz-se necessário que os temas culturais permeiem as práticas educacionais; que a desconstrução nas organizações curriculares, as quais, por muito tempo, pontuaram a

superioridade de umas culturas sobre outras; e que as instituições de ensino evidenciem a história que as elites dominantes tentaram silenciar historicamente.

É certo que a melhoria da prática docente implica tomar partido por um quadro curricular que sirva de instrumento emancipatório para estabelecer as bases de uma ação mais autônoma. A educação liberta quando o sujeito é colocado em relação com culturas, valores, saberes e crenças distintas, de forma a construir o reconhecimento das diferenças e o respeito a elas.

Dessa forma, o currículo não pode ocupar um lugar à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que este se desenvolve, mas como objeto central, social, político e histórico.

O que se vê é que o conhecimento corporificado como currículo educacional não pode ser mais analisado fora de sua constituição social e histórica. Percebe-se que o material elaborado para o estudo pelos alunos do 9º ano dos anos finais do Ensino Fundamental não contempla estes conteúdos culturais regionais e locais, tão importantes para a formação de um pensamento crítico e autônomo. Essas informações ofereceriam aos discentes condições de criticar as situações de desigualdades e discriminações, de valorizar as diversidades e pluralidades culturais e oferecer o senso de existência e pertencimento de tantas culturas apagadas e silenciadas pelas culturas dominantes.

Importante lembrar que a diversidade cultural na BNCC é apontada com os 40% de flexibilidade oferecidos aos estados e municípios, possibilitando a inclusão de conteúdo específicos, entretanto não é o que vemos na prática. Os professores cumprem com o ensino previsto no material enviado. Quando a escola seleciona um determinado conteúdo de cultura e desconsidera outro ela influencia a vida dos sujeitos em processo de escolarização, porque o conteúdo e suas abordagens sempre estão a serviço de uma concepção de escola, que está a serviço de uma concepção de sociedade, que deve ser superada.

Vê-se claramente a importância da elaboração de uma sequência didática como modelo, para que outras sejam criadas e replicadas em outras escolas, visando preencher estas lacunas de conteúdo cultural local e regional, nos materiais didáticos utilizados.

Dentro desta temática, importa ressaltar que o ensino de História mudou bastante, desde a sua criação como componente curricular, em conformidade com as mudanças da sociedade, nas palavras de Barbosa (2006, p. 57) por Euzélia Teresinha Voronhuk em seu artigo “História local e consciência histórica: uma experiência com alunos de 6º ano” (2014,

p. 07), porém, nos últimos tempos esse ensino precisa encontrar um “sentido” para os estudantes:

[...] observamos, ainda nas últimas décadas do século XX, que, para a maior parte dos estudantes brasileiros, o estudo de história carece de sentido ou de utilidade; não se tem a visão de ciência e sim de matéria decorativa, estudo do passado, que só se exige a prontidão em declinar nomes, datas e fatos. Não é de estranhar que assim seja, porque ocorre a enorme distância entre a realidade vivenciada pela comunidade e o tratamento dado ao ensino de História, já que o aluno se torna mero espectador de fatos, não necessitando esforços no sentido de qualquer reflexão ou elaboração (BARBOSA, 2006, p. 57 *apud* VORONHUK, 2014, p. 07).

Faz-se necessário criar debates, discussões e pesquisas sobre estratégias pedagógicas mais adequadas para um ensino de história voltado para a formação de discentes conscientes de seus papéis no mundo. Nessa perspectiva, o uso da história local como opção metodológica tem ganhado destaque, pois se defende que é a partir do conhecimento de sua realidade que as pessoas se dão conta da importância enquanto sujeitos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais reforçam essa preocupação:

O ensino e a aprendizagem de História estão voltados, inicialmente, para atividades em que os alunos possam compreender as semelhanças e as diferenças, as permanências e as transformações no modo de vida social, cultural e econômico de sua localidade, no presente e no passado, mediante a leitura de diferentes obras humanas (BRASIL, 1997a, p. 49).

Voronhuk (2014, p.8) defende a ideia ao afirmar que o estudo da “[...] história do lugar tem aberto novas perspectivas também como importante instrumento de recuperação e preservação das memórias e das identidades locais.” Por meio dessa fala, ele enfatiza a importância de valorizar os lugares e suas histórias, seus fatos, que certamente se relacionam com os acontecimentos de outros locais. Nesta mesma linha metodológica lê-se, nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o ensino de História, quando colocam que, nas narrativas produzidas pelos estudantes, estão presentes as concepções históricas da comunidade à qual pertencem, seja concordando ou criticando as ideias.

Portanto, ao utilizar a história local, é possível selecionar conteúdos que, ao mesmo tempo, inicie um rompimento com a história oficial e tradicional, e passe a sensibilizar os estudantes no sentido de consciência histórica, de percepção enquanto sujeitos históricos. Nessa perspectiva, entende-se que a história local deve sempre ser ensinada de maneira contextualizada, nunca perdendo de vista as abordagens nacionais e globais, justamente fazendo com que os estudantes percebam as relações existentes entre a sua realidade e aquilo que aconteceu e acontece em outros lugares.

Nesse sentido, Gonçalves (2007, p. 181 *apud* VORONHUK, 2014 p. 08) afirma “[...] a ênfase sobre a história local não se opõe às histórias nacionais. O recorte sobre história local apenas designa uma delimitação temática mais ou menos inclusiva, em função das redes de interdependência e sociabilidade entre determinados atores, no lugar escolhido”.

Nesse importante sentido, a autora traz reflexões de Neves (1997 *apud* VORONHUK, 2014, p.9, colaborando com a discussão ao afirmar que “[...] o local, fora de um contexto geral, é apenas um fragmento e o geral, sem o respaldo das realidades locais, é apenas uma abstração; e, neste caso, ambos estarão destituídos de sentido”. Portanto, ao ensinar História, é necessário existir essa relação do nacional e do local, pois os fatos são interligados.

A própria realidade, compreendendo seu lugar, o meio em que vive e a relação desse lugar com conjunturas mais amplas. É desejável que os alunos se conscientizem dos papéis que desempenham na sociedade e as maneiras que podem participar e conseqüentemente ajudar a mudar, a melhorar o local que vivem, agindo politicamente e de maneira cidadã. Schmidt (2005, p. 113 *apud* VORONHUK, 2014, p. 10) coloca:

Como elemento constitutivo da “transposição didática” do saber histórico em saber histórico escolar, a história local pode ser vista como uma estratégia de ensino. Trata-se de uma forma de abordar a aprendizagem, a construção e a compreensão do conhecimento histórico, a partir de proposições que tenham a ver com os interesses dos alunos, suas aproximações cognitivas e afetivas, suas vivências culturais; com as possibilidades de desenvolver atividades vinculadas diretamente com a vida cotidiana, entendida como expressão concreta de problemas mais amplos.

Também é relevante observar que, nesse processo de globalização que a sociedade contemporânea vive, é cada vez mais difícil construir a identidade das populações, das comunidades, dos indivíduos, pois o costume é de se criar padrões culturais únicos e predominantes, incentivados pela grande mídia, em que não se permite refletir sobre a realidade, o espaço, a cultura local, levando os jovens a não se interessar pelo meio em que vive, deixando-os sem referências culturais e históricas. Portanto, ao estudar a história local, esse resgate pode acontecer, visto que pesquisarão, analisando e refletindo a cerca de acontecimentos do próprio local em que vivem, os fatos produzidos por pessoas comuns tais como eles, levando-os a um estado de pertencimento a esse lugar, a essa história não relatada em livros didáticos e, então, iniciando a construção de identidade.

O Plano de Estudos Tutorados volume 7, ao abordar a Globalização, não sugeriu o estabelecimento destas relações pelos estudantes, enfatizando apenas questões mundiais, sem levá-los a refletir sobre estes impactos em sua comunidade local ou sobre as influências de outras culturas em seu dia a dia.

Guimarães (2011), ao analisar as propostas de dois professores portugueses Manique e Proença, conclui que essa proposta pedagógica, o ensino da História Local, requer do professor uma relação crítica com as concepções historiográficas e pedagógicas dominantes, posto que, trata-se de assumir uma postura dialética que lhe permita captar e representar com seus alunos o movimento sócio histórico e temporal das sociedades, as contradições, as especificidades, as particularidades, sem perder de vista a totalidade.

Assim sendo, o uso da história local se faz ainda mais relevante, pois ajudará os estudantes a iniciar a construção de uma identidade e se identificar com a história do lugar em que vivem sentir-se parte da história, compreender que são ativos nos processos históricos e não apenas meros espectadores. Voronhuk (2014) também ressalta a questão da identidade e as dificuldades de criação desta ao trazer Santos (2002):

Com uma identidade criada por padrões culturais únicos, que não refletem o seu dia a dia e em grande parte nem o de seu país, a começar pela língua, as pessoas são transportadas a uma realidade que em geral não se refere ao seu cotidiano doméstico, local e profissional. Filmes, videoclipes, noticiários veiculados por agências estrangeiras, e outras, novelas, publicidade e demais programas de rádio e televisão raramente citam o papel que as populações pobres têm na geração de riqueza na sociedade. O mesmo autor faz uma referência a importância de usar o método da história local para despertar a ideia de pertencimento a um lugar, ao mesmo tempo de forma contextualizada ao dizer que: Tal perspectiva permite que os alunos de uma determinada escola compreendam, apalpando, diferentes aspectos da história do Brasil e de suas relações com o mundo, ao terem como referência o espaço e a história do lugar onde vivem. Leva-os a entender, no sentido inverso, que a história mundial, nacional e regional chega a seu bairro, à sua rua, à sua sala de aula, articulada entre si e explicando muito do cotidiano dos que ali viveram no passado, ou o que eles próprios (os alunos) vivem na atualidade. (SANTOS, 2002, p. 111 *apud* VORONHUK, 2014, p. 11).

Com essas afirmações percebe-se que a utilização da história local vem ao encontro das necessidades, dificuldades e anseios do ensino da disciplina nas escolas de todo país, oportunizando modificações e adequações conforme justamente a realidade de cada instituição, promovendo maior interação do público-alvo e conseqüentemente melhorias no ensino-aprendizagem da disciplina. Além do mais, o trabalho com a história local, dá a devida importância à história das pessoas comuns, que durante muito tempo ficou esquecida, fora dos estudos e principalmente do ensino de história, já que o privilégio era dos grandes atos heroicos, dos nomes considerados importantes, renegando o papel das populações pobres na geração de riqueza, na produção cultural, enfim não reconhecendo a maioria dos indivíduos nos processos históricos.

Nesse sentido, Voronhuk (2014, p. 12) afirma que:

Hobsbawn (1998, p. 230-231) também diz que não é interessante apenas descobrir o passado dos indivíduos comuns, mas se faz necessário também entender, compreender esse passado, os “por quês” de comportamentos, de situações, fazendo sempre um paralelo com o presente, ressaltando-se, portanto, mais uma vez a importância da contextualização.

Enfatizando a questão de observar o local, os processos históricos e culturais vivenciados pelos indivíduos e que foram responsáveis pelo que hoje presenciam. Corroborando com outra citação escolhida pela autora:

A história oral, as histórias de vida, a ampliação da noção de fontes, escapando-se do monopólio da documentação escrita e oficial, contribuem para que a pesquisa histórica possa ter no local/atual seu objeto e ponto de referência privilegiados. A história de onde se vive e se atua é, a um só tempo, a história de quem a faz e sente diretamente é o único ponto de referência possível para a compreensão de histórias mais distantes: de outros locais, ou da chamada história geral (NEVES, 1997, p. 25 *apud* VORONHUK, 2014, p. 12).

Para se ensinar História Local é necessário dar voz aos sujeitos que estiveram, outrora, excluídos dos conteúdos ensinados. Necessita-se trazer as memórias e lembranças mais profundas daquela sociedade para a transformação de tais relatos em uma verdadeira identidade cultural. “O professor de história é um profissional que deve buscar o enriquecimento de sua base teórica e metodológica, para orientar um processo de ensino-aprendizagem significativo” (ROCHA, 2003 *apud* ASSIS; BELLÉ; BOSCO, 2013, p. 07) e leva-se esta perspectiva para professores de outras disciplinas, haja vista a necessidade de compreendermos o ensino de forma integrada e não fragmentada garantindo que os estudantes, como cidadãos, possam conhecer sua realidade e compreender a importância de suas ações nesta, com orientações dadas em todos os componentes curriculares e não apenas em disciplinas estanques, corroborando com as intenções de Rodrigues:

[...] o cidadão, embora pertencendo à Nação, tem no município suas raízes. É nela que ele nasce, cria seus filhos, trabalha; a relação fundamental da vida do cidadão ocorre, portanto, no município. Então começemos por ensinar nossos alunos a acompanhar os administradores municipais, em sua atuação política; começemos por ensiná-los a conviver com a realidade concreta dos municípios, pelo conhecimento da vida política, administrativa, cultural e social de onde ele vive. Será através desse conhecimento que o cidadão poderá dimensionar sua real parcela de influência na transformação da realidade vivida. Tal envolvimento o levará à compreensão de sua importância e papel na transformação dos rumos da nação (RODRIGUES, 1992 *apud* ASSIS; BELLÉ; BOSCO, 2013, p. 08).

Compreende-se, então, que a educação é um processo cíclico e contínuo de ensino e aprendizagem, necessário aos estudantes para que possam compreender suas realidades histórico-sociais, as culturas que fazem parte de sua constituição como sujeitos, de modo que

possam, com o tempo, propor mudanças significativas respeitando a todas as diferenças existentes entre os membros de sua comunidade.

Com base nestas reflexões, conclui-se que o ensino da história e da cultura local não apenas deve ser feito, mas realizado de maneira completa, para que os estudantes possam interferir positivamente na comunidade com seus conhecimentos. Aprender história é discutir evidências, levantar hipóteses, dialogar com os sujeitos, os tempos e os espaços históricos, refletindo sobre todos os processos que permeiam estas evidências em seus mais diversos tempos, levantando indicadores sobre os povos e culturas que ajudaram a constituir estes processos e que, hoje, são responsáveis pelo que todos vivem.

5 O PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO

Este capítulo tratou da elaboração e aplicação do Produto Técnico Tecnológico fruto desta pesquisa, uma sequência didática capaz de subsidiar os professores da Educação Básica sobre conteúdos relacionados a história e cultura locais dos estudantes. Para tanto, utilizou-se técnicas de pesquisa bibliográfica (SEVERINO, 2007) para o levantamento de diretrizes conceituais que orientassem a construção deste tipo de material pretendido, bem como sobre os processos avaliativos empregados.

O produto surgiu e é sustentado devido às análises sobre os documentos que normatizam o ensino e que evidenciaram a importância e necessidade de se desenvolver um ensino com questões relativas à cultura e história locais dos estudantes. Além disso, as análises realizadas sobre os Planos de Estudos Tutorados elaborados pela Secretaria Estadual de Ensino de Minas Gerais para o ano de 2020 foram efetuadas por amostragem e evidenciaram uma lacuna no que concerne a esta determinação dos documentos. Assim, problematiza-se, neste capítulo: Como suprir a lacuna deixada pelos materiais didáticos utilizados nas escolas de Educação Básica de Minas Gerais, auxiliando o professor na elaboração de propostas que contemplem a cultura e história local das crianças e adolescentes?

A hipótese levantada é a de que, com a elaboração de uma sequência didática que envolva processos de leitura, escrita, pesquisas e recursos midiáticos, tendo como pano de fundo textos que narrem as histórias das cidades, possa atender a este propósito e ser utilizada por todos os professores, de qualquer região de Minas Gerais, quiçá do Brasil, desde que feitas as adaptações sobre os textos utilizados como base e adequações acerca dos conhecimentos prévios dos estudantes.

O objetivo central deste capítulo foi refletir sobre os conceitos de sequência didática e avaliação para elaborar uma sequência que atenda ao que preconizam os documentos que normatizam o ensino no Brasil e em Minas Gerais sobre o estudo da história e cultura locais, garantindo, ainda, que os estudantes sejam considerados como protagonistas no processo e o ensino seja interdisciplinar, rompendo com a costumeira fragmentação, resquício da evolução industrial brasileira.

5.1 O que é uma sequência didática?

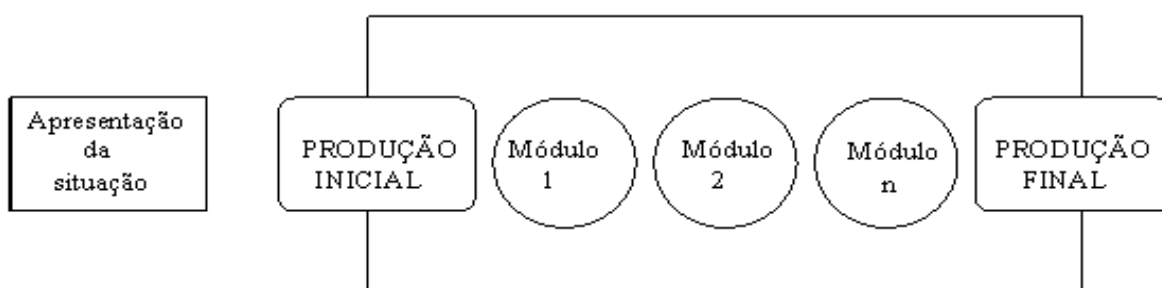
A sequência didática é uma estratégia educacional planejada e executada dentro de um período de tempo, sobre um tema específico, que busca auxiliar os alunos a solucionarem uma ou mais dificuldades reais na busca pela construção e acumulação de conhecimentos com diversas atividades convergentes. “De modo simples e numa resposta direta, sequência didática (doravante SD) é um modo de o professor organizar as atividades de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais” (ARAÚJO, 2013, p. 323).

Dentro de uma lógica convergente e sequencial de compartilhamento e evolução de conhecimentos, a SD é um diferencial estratégico que busca melhorar o engajamento dos alunos e conseqüente evolução no aprendizado dos discentes, além de servir como estratégia

aos docentes dando coerência e sentido ao processo do ensino-aprendizagem. O planejamento pedagógico intenciona levar os discentes a alcançar, no final do processo, os objetivos propostos. Para tanto utilizam-se das sequências didáticas, que podem ainda serem expostas por meio de módulos de ensino dispostos sequencialmente.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98), pesquisadores e difusores da SD e das relações da linguagem no Brasil, apresentam a seguinte estrutura:

Figura 1 - Esquema de sequência didática



Fonte: (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98)

Segundo os autores esse esquema parte de uma seção inicial – abertura - na qual será apresentada a situação detalhada que deverá ser desenvolvida pelos alunos e exibida de forma oral ou escrita. Na segunda seção o professor deve-se traçar um cenário diagnóstico das capacidades, possíveis dificuldades e atividades posteriores.

Ainda de acordo com os autores, nos módulos pode haver variação conforme a necessidade, o planejamento e o desenvolvimento da SD. Eles devem estar voltados para as atividades que levarão os alunos à aprendizagem progressiva. Nesta etapa eles aprenderão as características proposta pela SD como estilo, análises textual, gêneros e outros.

De tal forma, na produção final os professores avaliarão todo o processo de produção quando os discentes apresentarem os resultados. Esse modelo de produção trazido pelos autores foi desenvolvido no ensino Suíço; portanto, poderá precisar de adaptações à realidade brasileira. Todavia, ele servirá como norte para esta proposta.

Araújo (2013) diz que a ideia essencial de uma SD é a didatização de um gênero na qual a produção é processualmente elaborada, compreende-se que essa atividade sistemática, oral ou escrita, envolverá a leitura, a pesquisa, a interpretação e a produção. De tal modo, arquitetou-se que o módulo inicial, além de apresentar o conteúdo, realizará uma avaliação sobre os conhecimentos prévios dos estudantes, oferecendo um norte para o desenrolar da sequência e para a progressão dos conteúdos.

Os módulos iniciais contemplarão a leitura e pesquisas sobre textos que narrem as histórias das cidades, organizando um levantamento dos dados e informações sobre o assunto. Os módulos intermediários, além de contar com mais pesquisas sobre o tema, contemplarão a forma de socialização e organização dos dados encontrados, com discussões e reflexões sobre o que encontrarem, além da produção final de seus conhecimentos para apresentação final aos colegas fazendo uso de diferentes recursos de Tecnologia de Informação e Comunicação. Por fim, o módulo final, *Produção Final*, se destinará a apresentação final com compartilhamento de ideias e realização da avaliação e autoavaliação sobre todo o processo vivenciado.

Faz-se imperioso salientar que a SD deve estar atrelada com o projeto político-pedagógico da escola e deve estabelecer um paralelo constante com o crescimento dos alunos no decorrer da atividade pedagógica. Portanto, pode-se fazer adaptações ao longo do processo para que os objetivos sejam atingidos.

5.2 Como compreendemos a avaliação?

Compreende-se a avaliação dentro do processo de desenvolvimento das crianças e adolescentes como uma forma de verificar este processo e constatar o que os estudantes já conseguiram adquirir com relação a competências e habilidades dentro do objetivo pretendido pelo educador. Para isso, a avaliação precisa ser flexível e sensível, de modo que possibilite acompanhar o processo de mudanças de comportamentos que os estudantes apresentam ao longo do processo. Estas mudanças são para Brazorotto e Magalhães (2010, p. 58): “[...] mudanças de comportamentos do discente no que diz respeito às atitudes, conhecimentos e habilidades que determinado contexto ativo propicia em seu processo educativo, pois os comportamentos se modificam quando se aprende alguma coisa.”

Considera-se, ainda, o documento que hoje rege o ensino na Educação Básica Brasileira, a Base Nacional Comum Curricular, BNCC (BRASIL, 2017b). Nele, os processos de ensino e aprendizagem foram vinculados aos de desenvolvimento e avaliação, de modo que os educadores ensinam (objetos de conhecimento), estudantes aprendem (habilidades, conceitos, atitudes, valores). Os educadores avaliam (objetos de conhecimento), os estudantes desenvolvem (competências gerais ou específicas relativas aos objetos de conhecimento). Sendo este documento, de certa maneira, recente, homologado em 2017, os educadores nas escolas, em suas avaliações têm o desafio de aprender a organizar instrumentos avaliativos capazes de trazer indícios sobre as competências e habilidades dos estudantes nos termos em

que essa base propõe. Assim, pensando em uma avaliação não classificatória ou excludente, mas processual e formativa dos educadores, devem ser contempladas todas as expectativas de aprendizagem previstas no desenvolvimento do currículo, com relação ao processo cognitivo específico com o qual se deseja trabalhar dentro de cada série/ano, ciclo e componente curricular da base, visando um acompanhamento do processo de desenvolvimento e mudanças do estudante, oferecendo instrumentos que auxiliem tanto educador quanto estudante, a buscarem estratégias capazes de oportunizar que os objetivos sejam alcançados.

Acredita-se em uma avaliação, na perspectiva de Luckesi (2000), em que a ação de avaliar, por sua constituição mesma, não se destina a um julgamento final sobre alguma coisa, pessoa ou situação porque não é um ato seletivo. A avaliação deve ser somativa no sentido de sempre somar resultados e observações e formativa, no sentido de sempre contribuir para com a formação do estudante. Nesse contexto, considerando ainda alguns princípios básicos trazidos pela BNCC, como o de colocar os estudantes como centro do processo educacional, como sujeitos de direitos, protagonistas e reflexivos considerando as Dez Competências Gerais já analisadas neste estudo, pensamos numa avaliação que seja problematizadora, que tanto ofereça as informações necessárias ao educador para acompanhar os processos dos estudantes quanto ofereça a eles oportunidades para desenvolverem as competências e habilidades necessárias e pretendidas pelo educador.

Nessa perspectiva, Zabala e Arnau (2010, p. 50) complementam:

É impossível responder a qualquer problema da vida sem utilizar, para sua resolução, estratégias e habilidades sobre componentes factuais e conceituais dirigidos, inevitavelmente, por pautas ou princípios de ação. Uma prova comprometida com a avaliação de competências propõe itens que, preferencialmente, observam ações competentes dos alunos ao lerem um enunciado e julgarem qual é a melhor escolha a fazer, dentre as alternativas oferecidas.

Toma-se a expressão ‘prova’ por qualquer tipo de instrumento avaliativo, de modo que os estudantes sejam levados a ler ou interpretar as situações para escolher ou julgar quais ações serão mais eficazes para sua resolução, fazendo uso dos conhecimentos já adquiridos e contribuindo para a mudança de seus comportamentos. A avaliação, considerando as competências, deve ser feita nesse cenário de resolução de problemas, de tomadas de decisão ou escolhas dos itens que os estudantes acreditam ser os mais adequados ou corretos.

O processo avaliativo defendido pelos autores Zabala e Arnau (2010) propõe uma ação competente do estudante relacionando quatro pontos entre si: situação-problema que proponha intervenções, problemas ou situações a serem resolvidas; análise da situação

colocada aos estudantes; seleção dos esquemas de ação que os estudantes utilizarão para resolver o problema, se vão ler, interpretar, pesquisar, assimilar dados relevantes, escolher itens, entre outras ações que acharem mais convenientes de acordo com o que for proposto; e por último, a abordagem reflexiva e estratégia requerida, ou seja, esta etapa supõe que os estudantes façam escolhas, recorrendo ao seu repertório de habilidades para mobilizar o melhor a ser realizado nas diferentes situações ou contextos.

Todos estes passos levam os estudantes a um quinto, relacionado à mobilização destas habilidades que possuem como repertório e são compostas pelos conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais segundo Zabala e Arnau (2010). Os conteúdos factuais compreendidos neste processo avaliativo podem ser compreendidos como aqueles relacionados a acontecimentos ou fatos que fazem parte da história do conhecimento científico eleito pelo educador para ser desenvolvido com os estudantes. Os conteúdos conceituais pressupõem o domínio de noções, conceitos, teorias, fatos, utilizados pelos estudantes para explicar ou demonstrar o que já sabem.

Os conteúdos procedimentais dependem das situações abordadas e dos objetos de conhecimento eleitos pelo educador e implicam uma ação do estudante, um saber fazer, como por exemplo, selecionar dados, interpretar resultados, calcular, produzir, julgar itens. Por fim, os conteúdos atitudinais que vão, de certa forma, demonstrar como os estudantes se apropriaram dos objetos de conhecimento eleitos e quais mudanças comportamentais e de atitudes passaram a demonstrar. Não é algo facilmente avaliado, pois precisa de um olhar atento e observações do estudante de forma integral.

Em síntese, acredita-se em uma avaliação que seja formativa e que auxilie o estudante e educador na construção coletiva do conhecimento e no desenvolvimento das competências e habilidades selecionadas em determinada atividade. Esta avaliação deve ser problematizadora, para possibilitar que o estudante mobilize conhecimentos factuais, conceituais, procedimentais e desenvolva assim os atitudinais. Para tanto, o educar deve ter claro o que se pretende avaliar e como, colocando o estudante a par deste planejamento para que possam juntos construir o caminho mais adequado para o atingimento do objetivo final, a construção do conhecimento científico e mudanças de atitudes (mudanças positivas).

5.3 Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e desenvolvimento dos Letramentos Digitais

O impacto das novas tecnologias sobre o desenvolvimento dos estudantes é imensurável e vem se modificando com o tempo, exigindo tanto dos estudantes quanto dos próprios estudantes, mudanças e aquisição de novas habilidades e competências para terem acesso ao grande potencial que elas têm a oferecer.

Esta necessidade de mudança foi sentida drasticamente neste período vivenciado mundialmente com a pandemia do CORONAVÍRUS e a consequente suspensão das atividades escolares presenciais. As escolas tiveram que se reinventar e agilizar o processo de aquisição de novas tecnologias em seus modelos de ensino. Percebemos um grande problema com relação à possibilidade de acesso à internet por muitos estudantes e, por outro lado, uma dificuldade enorme dos que já possuíam este acesso, mas não apresentavam competências para sua utilização acadêmica, restringindo-a apenas a utilização de redes sociais, denotando defasagens com relação aos Letramentos Digitais (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016).

Por esta razão, além de oportunizar aos estudantes que tenham a oportunidade de conhecer mais sobre sua história e culturas, de forma interdisciplinar, por meio da sequência didática elaborada como Produto Técnico Tecnológico fruto desta pesquisa, tem-se a intenção de incorporar neste processo tecnologias de informação e comunicação recentes e que favoreçam o desenvolvimento dos Letramentos Digitais.

Inicialmente, é preciso lembrar que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) não são apenas aquelas que fazem uso de internet ou equipamentos eletrônicos. As Tecnologias de Informação e Comunicação existem desde a invenção da linguagem e vêm se modificando com o passar do tempo: um lápis já foi uma tecnologia inovadora, a impressão de Gutenberg, em 1400, também, e ambos foram, inicialmente, vistos com desconfiança e receio (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016). Assim, com o avanço das tecnologias, novos elementos foram sendo acrescentados e hoje temos uma variedade imensa de TICs à disposição.

O fato é que, com esta facilidade de acesso (teoricamente) e variedade de TICs, principalmente de TICs que fazem uso de recursos digitais, é preciso desenvolvermos “[...] habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17), chamados Letramentos Digitais, o que se pretende incluir nesta sequência. Entende-se que “[...] independentemente de estarmos ensinando a nossos alunos letramentos [...], nossa tarefa é ajudá-los a desenvolver estratégias para lidar com cada

área-chave, de modo a fazerem o máximo com as possibilidades das mídias digitais” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 21).

Para tanto, será feito uso de diversos recursos tecnológicos que favoreçam a construção dos conhecimentos dos estudantes e possibilitem uma avaliação formativa e olhar individual e coletivo por parte do educador, como a plataforma *Classroom*. Outra plataforma que pode ser usada é a *Padlet*, que permite a criação de quadros virtuais para facilitar a organização dos estudos e é compatível com diferentes formatos de apresentação: texto, fotos, vídeos, *links*, desenhos, entre outros; a utilização de pesquisas em internet; utilização de acervos midiáticos em forma de vídeos; e elaboração de apresentações utilizando recursos como *power point*, *word*, vídeos, entre outros, de acordo com a preferência e possibilidade de acesso dos estudantes.

Com estas estratégias, pretende-se oportunizar o desenvolvimento dos seguintes letramentos digitais:

Tabela 3 - Letramentos Digitais oportunizados na Sequência

Letramento Digital	Definição
Letramento Impresso	Habilidade de compreender e criar uma variedade de textos escritos que abrange o conhecimento de gramática, vocabulário e características do discurso simultaneamente com as competências da leitura e da escrita (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 23).
Letramento multimídia	Habilidade de interpretar e de criar efetivamente textos em múltiplas mídias, especialmente usando imagens, sons e vídeo (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 27).
Letramento em pesquisa	Habilidade de fazer uso eficiente de ampla gama de motores e de serviços de busca, incluindo a familiaridade com sua funcionalidade plena, bem como com suas limitações (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 38).
Letramento em Informação	Habilidade de avaliar documentos e artefatos fazendo perguntas críticas, avaliando a credibilidade, comparando fontes e rastreando as origens da informação (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 40).

Fonte: a autora (2021).

No decorrer da sequência, cada um dos letramentos será abordado e exemplificado, tomando o cuidado para atender aos estudantes que possuem acesso às tecnologias digitais e aos que não possuem.

5.4 Prototipação do produto “O ensino da Cultura e História locais presentes nas histórias das cidades”

Nesta seção, desenvolve-se o protótipo do produto com vistas a responder a problemática levantada no início deste capítulo: Como suprir a lacuna deixada pelos materiais didáticos utilizados nas escolas de Educação Básica de Minas Gerais, auxiliando o professor na elaboração de propostas que contemplem a cultura e história local das crianças e adolescentes?

Para tanto, é preciso refletir sobre o público-alvo que se pretende atingir com a proposição da sequência que comporá o produto, no caso, professores da Educação Básica. Dessa forma, a linguagem utilizada deverá ser adequada a este público considerando o nível de escolaridade diverso que apresentam, conforme dados do resumo técnico do censo escolar de 2020 publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP (BRASIL, 2021):

Tabela 4 - Escolaridade de docentes por nível de ensino no Brasil em 2020

Escolaridade x segmento de atuação na Educação Básica	Educação Infantil	Ensino Fundamental anos iniciais	Ensino Fundamental anos Finais	Ensino Médio
Ensino Médio ou inferior	6,6%	4,7%	8,2%	2,9%
Médio Normal/Magistério Superior completo	14,3%	10%	--	--
Bacharelado Superior completo licenciatura	2,6%	3,5%	3,6%	7,4%
	76,5%	81,8%	87,9%	89,6%

Fonte: a autora (2021).

Percebe-se que a grande maioria dos educadores possui formação acadêmica de nível superior, entretanto, não se pode desconsiderar a parcela que ainda não a possui, de forma que a sequência elaborada e o encarte do Produto Técnico Tecnológico com as orientações e encaminhamentos destinados ao professor foram elaborados com a finalidade de atender a todos, utilizando-se de uma linguagem menos acadêmica, ou seja, de mais fácil entendimento e acessível a todos.

Em se tratando de acessibilidade, pensando no encarte em que será disponibilizada a sequência didática, para que seja de fácil acesso a qualquer professor das mais variadas regiões do Brasil, mesmo que tenha sido produzido tendo como exemplo a história de São Thomé das Letras, o formato escolhido foi o digital, disponibilizado pela plataforma acadêmica da Universidade Vale do Rio Verde – UninCor, pelo URL:

<https://drive.google.com/file/d/10CmTUhsbU1vJwa4q8wwMsBwbxOQu93XU/view?usp=sharing>, que poderá também ser baixado e utilizado no formato impresso.

Este *e-book* apresentará seções de introdução ao professor, com uma carta de apresentação e orientações para sua melhor utilização; breve explicação sobre a importância de se desenvolver o trabalho com a cultura e história local dos estudantes, sustentada pelas pesquisas e resultados apresentados nos capítulos I e II deste estudo; explanação simplificada sobre o que compreendemos por sequência didática, avaliação e uso das TICs dentro deste processo, para que os professores possam compreender a forma de organização da sequência; a sequência descrita com exemplos de sua aplicabilidade realizada pela pesquisadora; e por fim, a síntese da sequência.

A seguir, será descrita a sequência planejada com base nas pesquisas bibliográficas realizadas sobre os conceitos de sequência didática, avaliação e utilização das TICs e Letramentos Digitais.

5.4.1 Sequência Didática “O ensino da Cultura e História locais presentes nas histórias das cidades”

De acordo com os estudos realizados, identifica-se que é impossível pensar uma sequência didática sem considerar o modo como ela será avaliada. Logo, pensando em avaliação, segundo Zabala e Arnau (2010), os objetivos e as competências que se pretende atingir deverão ser organizados para que os estudantes tenham possibilidades de desenvolver conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais. Ademais, considerando os estudos sobre a organização de uma sequência didática trazidos por Araújo (2013) e por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é preciso contemplar um módulo de apresentação e avaliação diagnóstica, módulos iniciais e intermediários que apresentarão a progressão das competências e habilidades e um módulo de produção final com a conclusão dos estudos, socialização e autoavaliação.

A sequência pode ser realizada por apenas um professor, ou ter os módulos divididos entre mais de um, contando com o apoio de outras disciplinas. Tudo depende da forma de organização das escolas e como dito, de como ela está organizada segundo seu Projeto Político Pedagógico. Ressalta-se apenas que, por envolver habilidades que perpassam várias disciplinas, ela pode acontecer em vários momentos. O tempo destinado a sua execução vai

depende deste tipo de organização dos professores, mas acredita-se que em torno de 30 dias seja possível sua finalização.

Neste cenário, os objetivos da sequência elaborada foram:

5.4.1.1 Objetivos da sequência didática

Objetivo Geral:

- Reconhecer a história da cidade em vive considerando elementos que fazem parte de sua cultura.

Objetivos Específicos:

- Realizar pesquisa em meios tecnológicos, ou não, fazendo uso de habilidades relacionadas ao letramento em pesquisa e letramento em informação (conteúdos factuais);
- Discutir as informações estabelecendo uma construção coletiva de sentidos fazendo uso de recursos digitais, sempre que possível (conteúdos conceituais e procedimentais);
- Selecionar informações capazes de trazer indícios sobre as culturas presentes na história das cidades, desenvolvendo o letramento em informação (conteúdos procedimentais);
- Ampliar as pesquisas com buscas em portadores como acervo de imagens, pesquisas de campo, acervos multimídias como vídeos informativos, entrevistas, museus, entre outros (conteúdos conceituais e procedimentais);
- Organizar as informações e planejar a forma de apresentação dos conhecimentos adquiridos, desenvolvendo habilidades do letramento impresso e multimídia (conteúdos procedimentais);
- Socializar as produções com foco em autoavaliação e ampliação do repertório e conhecimentos (conteúdos atitudinais).

5.4.1.2 Módulo de apresentação (1 aula)

Neste módulo de apresentação, serão oportunizados conteúdos factuais aos estudantes, além de realizar um levantamento sobre os conhecimentos prévios que possuem. Os objetivos desta etapa são: compartilhar com os estudantes o trabalho que será realizado; realizar diagnóstico sobre os conhecimentos que possuem acerca da história e cultura da cidade em

que vivem; e elaborar planejamento inicial sobre onde seria possível encontrar informações que possibilitassem o alcance do objetivo geral da sequência.

A proposta deve ser compartilhada com os estudantes em uma roda de conversa, expondo o objetivo central do estudo. Em seguida, os estudantes seriam convidados a falar sobre suas percepções acerca do tema, dando, inclusive, opiniões sobre como podem ser organizar para executar a atividade. O professor precisa já pensar nas possibilidades de organização, por exemplo, se os estudantes se organizariam em pequenos grupos, individualmente, em duplas etc. e, como deveria ser esta organização. É importante deixar que os próprios estudantes participem desta organização e opinem sobre a forma que desejam. O professor deverá intervir no sentido de possibilitar que todos sejam capazes de realizar a proposta, por exemplo, sabendo que seria importante ao menos um participante ter acesso a meios digitais, um diagnóstico da turma sobre este tipo de acesso seria importantíssimo, de modo que, na organização das duplas/grupos, o professor possa intervir garantindo a diversidade de possibilidade de acessos em cada um deles.

Para que os estudantes possam decidir como poderão se organizar, é importante que saibam exatamente o que será solicitado a eles, por isso a socialização da intenção com a sequência é de suma importância.

Em seguida, a turma deverá discutir, coletivamente, sobre o que já sabem sobre a história da cidade, o que gostariam de saber e onde poderiam encontrar as informações que desejam. O professor seria o escriba (ou um aluno ajudante) e registraria em cartazes as informações dadas pelos estudantes como no modelo de tabela a seguir:

Tabela 5 - Organização das ideias no módulo de apresentação da sequência

O que sabemos sobre a história de nossa cidade e suas culturas? E...	Onde mais podemos encontrar informações sobre este assunto?	Deste o primeiro do nome dado ao município, quais núcleos culturais foram sendo instituídos?
Qual história sobre o nosso município está no site oficial da prefeitura?	Pesquisas complementares	Levantamento das culturas

Fonte: a autora (2021).

Em posse deste levantamento, o professor já teria informações sobre os conhecimentos que os estudantes possuem, sobre as estratégias que eles pensam utilizar para ampliar os conhecimentos e sobre o que eles pensam, inicialmente, que poderiam saber mais, que seriam

seus conhecimentos provisórios. A avaliação se dará pela observação do professor sobre a participação dos estudantes na construção do quadro de organização das ideias.

5.4.1.3 Módulos Iniciais – pesquisa e construção de sentidos coletivos (3 aulas, mais tarefas de pesquisa extraescolar)

Nesta etapa, os estudantes serão convidados a iniciar as buscas sobre a história da cidade e terão a possibilidade de exercitar o letramento em pesquisa e em informação, pois, deverão realizar as pesquisas e depois selecionar aquelas de fontes confiáveis e que respondam à sua pergunta: Qual a história da cidade e quais culturas ela enuncia?

O problema que orienta esta etapa seria: qual a história da nossa cidade e quais culturas ela enuncia? Os objetivos serão: realizar pesquisa através de meios tecnológicos ou não, fazendo uso de habilidades relacionadas ao letramento em pesquisa e letramento em informação (conteúdos factuais); discutir as informações estabelecendo uma construção coletiva de sentidos fazendo uso de recursos digitais, sempre que possível (conteúdos conceituais e procedimentais); e selecionar informações capazes de trazer indícios sobre as culturas presentes na história da referida cidade, desenvolvendo o letramento em informação (conteúdos procedimentais).

Inicialmente, o professor deverá orientar os estudantes a realizarem as buscas pela história da cidade utilizando como recursos os que levantaram no módulo de apresentação. Com certeza uma das estratégias levantadas é que sejam feitas buscas na internet, neste ponto o professor poderá intervir questionando se eles sabem distinguir entre fontes confiáveis ou não.

O mais importante em todas as etapas é, primeiramente, ouvir os estudantes e fazer com que eles, mediados por questionamentos do professor, cheguem a algumas considerações. Para que não fiquem apenas com informações de senso comum, o professor pode providenciar leituras que tragam informações baseadas em conhecimentos científicos que comprovem as discussões do debate. Uma possibilidade sugerida é a leitura do artigo: *Como saber se uma fonte de informação é confiável ou não?* disponível no site *Bibliotheca Cultural Informacional* com data de publicação em 10 de julho de 2018. Após a leitura do texto, o professor deverá discutir com os estudantes sobre as informações buscadas e sua credibilidade.

A socialização das pesquisas poderá ser feita de duas formas a depender do nível de acesso a tecnologias e internet da turma: os grupos podem compartilhar seus textos através do *google classroom*, para que todos os grupos possam ter acesso e lá discutirem sobre os pontos importantes encontrados; ou, podem compartilhar na sala de aula, fazendo o levantamento oral das informações coletadas.

Poderá ser utilizado na sala de informativa das escolas (caso tenham), os alunos deverão ser orientados a aceitarem o convite para entrarem nesta sala do *google classroom* para que todos vejam as apresentações montadas; mas o professor, poderá apresentar através do *Datashow* as apresentações.

Caso a escola não possua internet, sala de computação ou os estudantes não tenham acesso que possibilite esta utilização, como dito anteriormente, ela poderá ser realizada na sala de aula com exposição oral dos estudantes. O importante é garantir que todos na sala tenham conhecimento das pesquisas realizadas pelos colegas e possam opinar com relação às fontes de informação utilizadas, contribuindo para com o desenvolvimento do letramento em pesquisa e em informação.

O papel do professor será mediar esta discussão e reflexão e, em seguida, mediar a elaboração do quadro síntese sobre elementos encontrados e quais culturas enunciam. Neste ponto, o professor intervém com comentários nas colocações dos estudantes que podem fazer no formato de sala de aula invertida, ou seja, realizam a proposta em casa e depois discutem em sala de aula, ou, podem fazer na própria escola, contando, no momento, com intervenções do professor em tempo real.

Para que os estudantes sejam capazes de realizar este levantamento sobre elementos que enunciam culturas, eles deverão ter conhecimento sobre o texto pesquisado, seja este texto um texto escrito, sejam fotos, sejam vídeos buscando neles as palavras, expressões ou imagens que remetem a determinada cultura e porque acreditam remeter. O professor vai mediando esta construção, trazendo para a turma exemplos de elementos que enunciam culturas como por exemplo algumas palavras que podem surgir: bandeirantes – podem enunciar a cultura portuguesa; escravos – podem enunciar a cultura negra africana etc.

A avaliação desta etapa se dará pela observação dos estudantes nos debates e nas participações durante a construção coletiva dos sentidos. Todo este processo avaliativo deverá ser compartilhado com a turma no módulo de apresentação do trabalho, para que saibam como serão avaliados e possam se preparar.

5.4.1.4 Módulos intermediários – pesquisas complementares e início da produção do material de apresentação (3 aulas ou mais dependendo do tempo gasto para a produção da apresentação)

Os módulos intermediários serão divididos em três etapas, sendo: 1ª pesquisas complementares; 2ª socialização das descobertas; e, 3ª início da produção do material de apresentação.

A problematização destes módulos será: Quais culturas podemos evidenciar e como organizar o material encontrado para compartilhar com o público que escolhermos? Os objetivos destes módulos serão: ampliar as pesquisas com buscas em portadores como acervo de imagens, pesquisas de campo, acervos multimídias como vídeos informativos, entrevistas, museus, entre outros (conteúdos conceituais e procedimentais); e organizar as informações e planejar a forma de apresentação dos conhecimentos adquiridos, desenvolvendo habilidades do letramento impresso e multimídia (conteúdos procedimentais).

Após o levantamento dos sentidos sobre possíveis culturas que fizeram ou fazem parte da cidade pesquisada, os estudantes serão convidados a realizar novas buscas com vista a confirmar a presença destas culturas ou outras que possam não ter aparecido inicialmente. Para isso, eles deverão levantar as fontes já utilizadas para buscar em outras, distintas e, aqui, o professor mediador poderá intervir sugerindo outras fontes. Outra questão que pode sofrer variações dependendo do grupo de estudantes é a forma de realização destas buscas: o professor poderá deixar que os estudantes opinem sobre como preferem realizar, se cada grupo busca por determinada cultura encontrada ou se todos buscam por todas. O importante é que entrem em um consenso e que os estudantes sejam ouvidos sobre suas ideias, de modo que a execução do trabalho seja realmente algo decidido colaborativamente entre alunos e professor.

Decidida a forma de pesquisa complementar, os estudantes são convidados a realizar novas pesquisas em portadores distintos. Algumas possibilidades são pesquisas em Dissertações de Mestrado ou Doutorado, sempre com a mediação do professor, filtrando as informações, pois são textos mais densos e complexos. A intenção é que o professor os leve a perceber que pesquisas em documentos ou textos podem ser complementados por pesquisas de campo, com recursos de entrevistas, filmagens etc. Dessa forma, poderão trazer para a sala de aula elementos da cultura e história da cidade que não estão presentes em documentos facilmente acessados, mas que fazem parte do patrimônio histórico-cultural das cidades.

As entrevistas poderão ser filmadas, de modo que estas filmagens se tornem um documento a ser utilizado pelos grupos, pois, entende-se que documentar os relatos orais, por meio desse documento que captura e recorta o real, poderá trazer legitimidade ao fato que se deseja historicamente dar voz, produzindo importantes documentos, principalmente da cultura e da história regional/local. Podem acontecer visitas a museus com entrevistas a curadores, entrevistas a responsáveis por departamentos de cultura do governo municipal, entrevistas a moradores antigos, historiadores da cidade, padres entre outras.

Esta busca compreende a primeira etapa, que será seguida da socialização das descobertas. Esta socialização poderá ser feita como a primeira, com o uso de recursos tecnológicos para compartilhamento, cabendo ao professor organizar previamente o mural de publicações dos estudantes, solicitando que realizem comentários sobre o que os outros grupos/colegas compartilharam. No caso destes comentários, algumas regras deverão ser criadas antecipadamente, como, por exemplo, discutir os fatos e não colegas, discutir as informações e não a qualidade da apresentação (neste momento), comentários respeitosos e pautados em conhecimento compartilhado e não opiniões vazias. O objetivo é que exercitem a competência da argumentação e não meramente participem dizendo o que foi legal ou não.

Caso a utilização dos recursos tecnológicos não seja viável, a socialização deverá ser feita oralmente na sala e o professor abre para debates de opiniões seguindo as mesmas regras de argumentação orientadas anteriormente. Em ambas as situações, caberá ao professor intervir suscitando questionamentos e solicitando participações.

Na terceira e última etapa, os estudantes serão convidados a começar a organizar a forma de apresentação do trabalho final. Para isso, precisarão decidir sobre o público-alvo de sua apresentação e formas de organização. É importante que o professor defina juntamente com os alunos quem serão os convidados para o compartilhamento dos conhecimentos, sejam outras salas da escola, sejam familiares, sejam apenas os alunos da própria sala. A forma de organização também deverá ser discutida com os estudantes, cada grupo pode decidir escolher a forma de apresentação ou juntos entrarem num consenso sobre um modelo único. As apresentações podem variar de apresentações organizadas em slides com a parceria de professore de informática (caso haja na escola), podem organizar apresentações teatrais com parceria de professores de arte ou língua portuguesa (caso haja na escola), podem organizar apresentações organizadas em forma de vídeos informativos produzidos pelos próprios alunos ou seminários.

Seja qual for a forma escolhida para a apresentação, ela precisará ser organizada pelos estudantes em forma de roteiros ou produção de slides. Esta organização e produção será mediada pelo professor e fará com que os estudantes exercitem o letramento impresso e o letramento multimídia (a depender da escolha). Ao exercitarem esta tarefa de organizar as ideias em formato de apresentação, assimilarão os conhecimentos adquiridos, exercitando os conteúdos conceituais e procedimentais.

Assim como nas demais situações, a avaliação será realizada pela observação do professor acerca da participação dos estudantes, de sua capacidade de tomar decisões para resolver o problema sobre como compartilhar com o público escolhido por eles as informações que obtiveram em suas pesquisas sobre a história da cidade e suas culturas e sobre as produções realizadas para este planejamento.

5.4.1.5 Produção Final – socialização e autoavaliação (1 aula)

Esta compreende a última etapa do estudo e tem por objetivo: socializar as produções com foco em autoavaliação e ampliação do repertório e conhecimentos (conteúdos atitudinais).

Os estudantes, tendo decidido sobre o público-alvo e modo de apresentação, organização junto ao professor este acontecimento, devem organizar o ambiente e os materiais necessários. Após a apresentação, serão convidados a realizar uma autoavaliação sobre sua participação na tarefa. O importante é que sejam levados a refletir sobre suas dificuldades e facilidades; o que aprenderam mais e por quê; o que acreditam terem aprendido menos e por quê; se a organização dos grupos favoreceu ou atrapalhou o resultado se acreditam terem conseguido atingir ao objetivo proposto; se acreditam que suas apresentações foram claras; entre outras. Para ajudar os estudantes, o professor poderá disponibilizar a gravação da apresentação final, para que se vejam e avaliem a forma de apresentação, mas para isso, deverá providenciar este registro. A autoavaliação poderá ser realizada por escrito, ou ser solicitado que os estudantes respondam às questões em formulários online como o *Google Forms*, caberá ao professor decidir a melhor forma de apresentação de acordo com as possibilidades da turma e planejar antecipadamente sua organização. Caso optem por organizar questionários no *Google Forms*, segue uma sugestão de tutorial simples para sua utilização disponível no *YouTube*: <https://www.youtube.com/watch?v=C87YFYToHTA> .

Nesta etapa, a avaliação do professor será observar a produção final, se as informações foram compartilhadas de forma clara e se os estudantes foram capazes de desenvolver a atividade voltados para a produção documental. A proposta vai além da simples análise e discussão de produtos acabados trazidos para a prática pedagógica. Ela origina da perspectiva do papel ativo dos estudantes como protagonistas na concepção das produções finais a partir da história de formação histórico-cultural de formação das cidades. Parte-se, dessa forma, de uma produção subjetiva heterogênea dando visibilidade e enunciabilidade na construção da identidade cultural.

A produção da sequência didática e das formas de apresentação do conteúdo será instrumento de transformação social e pedagógica, pode se associar com a didática e a prática do ensino com os estudos das Linguagens, da Arte, da Filosofia, das Ciências Humanas e da Natureza, enfim, poderá perpassar diversas áreas do ensino em diferentes campos de experiências, inventando novos sujeitos em novas cenas enunciativas.

5.4.1.6 Realização e aplicação piloto da sequência em São Thomé das Letras-MG

Esta sequência descrita foi vivenciada pela pesquisadora utilizando textos que contam a história da cidade de São Thomé das Letras-MG com o objetivo de verificar sua eficácia para o desenvolvimento do trabalho sobre a história e cultura local. Inicialmente, buscou-se o texto que conta a história da cidade, disponível no *site* oficial da cidade por se tratar de uma fonte confiável. O texto encontra-se disponível no endereço eletrônico: <https://saotomedasletras.mg.gov.br/saothomedasletras/>. Com a leitura do texto, foram realizados os módulos iniciais e levantadas algumas culturas presentes, além de terem sido sublinhadas algumas palavras ou expressões que remetem a povos e culturas presentes nesta história:

Os índios Cataguás ocupavam aquele território, desde 1500 D.C, no período da colonização. Os índios Cataguás, também conhecidos como Cataguases foram uma tribo indígena brasileira. Descendentes da tribo Teremembés, os Cataguás eram considerados guerreiros valentes. A etimologia do nome nos remete à: "gente boa", contém o étimo "catu" (bom, boa), cuja vogal "u" em sílaba tônica dificilmente seria aglutinada. Quanto a "terra das lagoas tortas", o étimo "guá" não era o preferido pelos falantes originais para definir "lagoa", mas "enseada (de rio)"; "lagoa" seria "ipaba", "ipá" ou "pá" na forma mais reduzida.

O predomínio dos Cataguases foi tão grande que o território de Minas Gerais ocupado pela tribo era conhecido como País dos Cataguás ou até Campos Gerais dos Cataguases, denominação que só desapareceu depois de criada a Capitania de Minas Gerais. Supõe-se então que a origem ou assentamento desse povo foi onde há um rio com a foz circundada por mata virgem.

É de se observar que os Cataguás foram extintos a partir do século XVII e pouco ou nada se conhece de seu idioma, usos e costumes. Começamos a ver o primeiro apagamento cultural, o da cultura indígena. Os índios Cataguás eram muito temidos pelos conquistadores, pois além de ótimos guerreiros, tinham ainda a fama de devorarem os prisioneiros de guerra. Pouco se sabe sobre a veracidade de tal fama, mas é fato que os combates entre os bandeirantes e os índios eram extremamente violentos. Os Cataguás eram muito corajosos quando se tratava de defender suas terras, fosse de outra tribo ou dos conquistadores. Não à toa, os Cataguases eram conhecidos por seu caráter belicoso, mas foram expulsos pelos Bandeirantes em um processo de desbravamento e ocupação da terra virgem. Acredita-se que por volta de 1670, o Governo Português resolveu tomar sérias medidas contra os índios Cataguás, assim começando as expedições dos bandeirantes pelas terras dos Cataguases. Os estudos nos mostram que uma das primeiras bandeiras a alcançar tais terras foi comandada por Fernão Dias Paes Leme, acompanhado de aproximadamente 600 homens. Apesar da dedicação de Fernão Dias, o bandeirante paulista Lourenço Castanho Taques é apontado como aquele que derrotou definitivamente os Cataguás.

Na sequência da história, entra o colonizador João Francisco Junqueira, que inicia o processo latifundiário de ocupação e exploração. Latifundiário, pois existia a relação de um colonizador europeu, um senhor de escravos, um latifundiário que se utilizava da mão de obra escrava. Notamos aqui que ali também existia a presença da cultura negra, os negros que ali moravam, eram escravizados e viviam em uma situação precária, totalmente oposta a dignidade da pessoa humana. Detectamos aqui outra cultura silenciada.

Nos estudos vimos que, pela região da Estrada Real, com aproximadamente 710Km de extensão, compreendeu a primeira rota feita para levar as pedras preciosas e o ouro, até o mar. A construção de uma Igreja-forte, no pico da serra, em um lugar que não havia a exploração de ouro de forma localizada, entretanto, poderia ser exatamente para controlar a passagem ao pé da serra, dando assim todo o poder de controle sob os olhos de João Francisco Junqueira.

São Thomé das Letras é um município do estado de Minas Gerais, no Brasil. Seu nome deve-se a uma lenda sobre o suposto encontro no final do século XVIII, que uma carta

teria sido entregue na gruta a João Antão por um senhor de vestes brancas. Acredita-se que o filho de João Francisco Junqueira, Gabriel Francisco Junqueira, esteja sepultado debaixo do altar da igreja, a atual Igreja Matriz. As inscrições rupestres que ainda podem ser vistas na gruta onde teriam sido encontradas a estátua de São Thomé que atualmente são atribuídas aos Óvnis, onde detectamos a existência da cultura primitiva, também apagada.

João Antão, apresentando a carta ao seu antigo dono, como ordenado pelo senhor de vestes brancas, o escravo teria conseguido sua alforria, pois João Francisco Junqueira teria ficado bastante impressionado pelo relato do escravo e teria mesmo ordenado a construção de uma igreja ao lado da referida gruta, que hoje se encontra no que é o Centro de São Thomé das Letras.

Na realidade a ordenança para a construção da Igreja Matriz não seria um benefício ou um privilégio para os negros, mas sim, mais uma forma de João Francisco manter o controle.

Figura 2 - Igreja matriz em São Thomé das Letras-MG



Fonte: imagens internet livre acesso: https://www.flickr.com/photos/ivens_riboldi/8608250006

Nesta parte da história vemos o servo e submissão, patrão e poder. A igreja matriz representando o domínio do João Francisco Junqueira e a Igreja da Pedra, representando a submissão do povo negro, na pessoa de João Antão. De um lado o lugar da civilização, do outro o lugar da não civilização.

Figura 3 - Igreja de Pedra São Thomé das Letras-MG



Fonte: imagens internet livre acesso: <https://www.gettyimages.com.au/photos/s%C3%A3o-thom%C3%A9-das-letras>

A igreja nos remete exploração, sofrimento, simplicidade, mas sobretudo fé, força e superação. A Igreja Nossa Sra. do Rosário, conhecida como a Igreja de Pedra foi construída totalmente de pedras sobrepostas e sem argamassa, a construção típica da região de São Thomé. A construção da Igreja foi iniciada no século XVIII, usando mão de obra dos escravos.

Lemos que São Thomé era uma cidade-dormitório, pois era explorada por fazendeiros. Há relatos que eles faziam a Festa da Colheita que durava uma semana. Na história vemos também dois polos, o interesse da Geologia, que busca a exploração e destruição da natureza. E o interesse do Turismo, que busca o cuidado com a natureza, uma cidade conservada para que se torne turística. A exploração se dá através do cuidado e não da destruição. O interesse do Turismo também alimenta a questão dos Óvnis, atraindo visitantes não só pela beleza, mas também em busca destas supostas aparições. A pesquisa, ampliada pelos módulos intermediários, possibilitou o olhar para outras histórias que não aparecem no site oficial da cidade, mas estão em uma dissertação intitulada: *Nas Letras de São Thomé: uma análise semântica histórico-enunciativa dos nomes dos estabelecimentos comerciais de São Thomé das Letras*, apresentada ao programa de Mestrado em Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, a referida dissertação foi defendida por Souza (2005).

Agora será apresentado o conteúdo descoberto por meio desta pesquisa complementar para os módulos intermediários da sequência didática. A referida Dissertação pesquisada estudou os processos de designação urbanos, buscando formular questões sobre as relações

sociais urbanas de São Thomé das Letras, podendo, assim, compreender a questão do nome no processo histórico e social de urbanização. Segundo Souza (2005), compreender o processo designativo revela uma história local que buscamos ler e interpretar, não apenas fatos, mas um processo discursivo que traz o memorável da cultura a ser estudada. História que, sendo memória, constitui os sujeitos e as línguas no acontecimento da linguagem.

A dissertação traz um conhecimento confiável, levantado por meio da pesquisa dos textos que circulam a cidade, falando sobre a origem do nome do município e desenvolvimento do povoado, feito pela aluna, mestranda na época. Nas atividades propostas pelos módulos intermediários, buscou-se responder, por intermédio de pesquisa complementar, o seguinte questionamento: Desde o primeiro do nome dado ao município, quais núcleos culturais foram sendo instituídos?

As narrativas de origem da cidade contam...

A serra de S. Thomé das Letras é assim chamada em consequência de grandes curiosas pedreiras que possui, e nas quaes algumas pessoas julgavão outrora distinguir letras, em meio das bellas ramagens e variados desenhos que offercem. Da negação de uns que só vendo acreditarião na existência dessas letras e da forma caprichosa e realmente interessante dos signae que as pedras tinham, o nome de S. Thomé das letras coube à serra, e della passou para uma povoação erguida em uma de suas elevações. Uma outra tradição nos diz que o nome da serra foi dado por um jesuíta, devoto de S. Thomé, cuja imagem trazia sempre consigo, e que isolado vivia, abrigando-se em uma gruta que se encontrava junto ao local hoje ocupado pela matriz. A gruta tinha em seu lado exterior traços de cor vermelha que semelhavão letras, o que, junto à devoção do asceptico religioso, concorreu para a formação do nome deste lugar (...) tendo sido a povoação elevada à categoria de freguesia pela Lei provincial n.164 de 9 de Março de 1840 (VEIGA, 1884, p.536 *apud* SOUZA, 2005, p. 50).

Surge, no séc. XVIII, a formação de um núcleo de roça de São Thomé das Letras que tinha como tradição importante a celebração da Festa da Colheita, uma festa de cunho religioso, advinda do Catolicismo e que enuncia uma cultura rural e Religiosa. Como base para uma melhor compreensão do nome de São Thomé das Letras, foi realizada uma busca minuciosa em documentos públicos presentes na cidade, mais precisamente na Sede da Prefeitura e na Secretaria de Turismo, eram documentos pertencentes à igreja católica e ao IBAMA de Lavras, responsável pela fiscalização da área de extração da Pedra São Thomé. Também foram consultados documentos particulares, que os descendentes de famílias que presenciaram o processo de ocupação possuíam. Existiam, também, os registros escritos pela Sociedade Teosófica Brasileira- Eubiose – presente no local desde 1940.

O momento que marca a **cena enunciativa** da renomeação *São Thomé das Letras* que reescreve *Serra das Letras* se dá no espaço enunciativo da Língua Oficial, a Língua Portuguesa, e da Religião Oficial, a Religião Católica, ambas impostas pela

Coroa Portuguesa e nesse espaço historicamente determinado, o indivíduo-habitante deve tornar-se sujeito-cidadão/ sujeito-cristão. O nome São Thomé se constitui, na cena enunciativa de renomeação, a legitimação da Religião Católica como Religião Oficial da Coroa; São Thomé inclui uma expressão referencial que determina o *lugar do sagrado*. A unidade do nome que renomeia, no entanto, não é construída pela enunciação que o nomeia, mas por outra enunciação que está contida na enunciação que o designa “São Thomé das Letras”. O processo designativo de renomeação funciona como um mecanismo de controle social; busca-se por meio do nome “São Thomé” um efeito de funcionamento que traz implícitas normas religiosas que pretendem produzir uma unicidade ideológica que garanta uma identidade social. É importante salientarmos como o sentido de unicidade funciona como elemento constitutivo de inclusão, mas, sobretudo, de exclusão. A enunciação desse nome (“São Thomé”) significa evidenciar toda uma mística religiosa de um povo que se dá a partir da enunciação que se funda com a revelação da aparição de “São Thomé” na gruta das *letras avermelhadas* (SOUZA, 2005, p. 59).

Guimarães (2018) considera a Semântica como uma disciplina linguística que tem por objetivo buscar a compreensão do funcionamento da língua e não como uma parte da gramática. Antes de tudo, o estudo da linguagem deve abordar a significação, os sentidos, as ideologias na relação da linguagem com o mundo. Segundo o mesmo autor, uma cena enunciativa constitui modos específicos de acesso às palavras dadas as relações entre as figuras da enunciação e as formas linguísticas. Para a análise da designação do nome de São Thomé das Letras foi utilizada a análise da semântica da enunciação de Guimarães (2018), que consta na dissertação pesquisada.

No funcionamento dos nomes, Guimarães (2018) adota conceitos como espaço de enunciação, cena enunciativa, enunciador e Locutor. “É decisivo aqui considerar que a cena é produzida pelo agenciamento dos falantes a enunciar. E os falantes são constituídos, no espaço de enunciação, pela relação com as línguas, segundo a historicidade desta relação” (GUIMARÃES, 2018, p. 72).

A primeira nomeação da cidade foi: Serra das Letras e, em seguida, teve uma renomeação, uma reescritura para São Thomé das Letras.

A cena enunciativa de nomeação do ainda *povoado* Serra das Letras se dá no espaço enunciativo da Língua Oficial imposta pela Coroa Portuguesa, a Língua Portuguesa, e pela ocupação de povos de lugares diversos, principalmente os portugueses, reconhecidos como os colonizadores, e pelos negros africanos, reconhecidos como os escravos. A unidade do nome do “*povoado*”, no entanto, não é construída pela enunciação que o nomeia, mas por outra enunciação que está contida na enunciação que o designa “Serra das Letras” (SOUZA, 2005, p. 54).

A significação, desse modo, não se apresenta acabada, ela é considerada como o sentido de enunciados que se produz no acontecimento do funcionamento da língua que agencia os falantes (GUIMARÃES, 2018, p. 22).

Este espaço de enunciação é formado pela distribuição desigual das línguas para os falantes. De um lado, tem-se o Locutor, que se constitui como uma figura do dizer e é estabelecido pelo sentido no discurso; ele se apresenta como aquele que diz algo para alguém (seu Locutário) e que só pode falar enquanto predicado por um lugar social; de outra parte, os alocutores que são constituídos pelo agenciamento das condições histórico-sociais dos falantes, lugares sociais de dizer (GUIMARÃES, 2018, p. 50).

Segundo o mesmo autor, os sentidos não se fecham nos enunciados, tampouco na linearidade textual. O texto não se divide ao se tomar a palavra como unidade de análise; eles funcionam pelo efeito de totalidade.

Segundo Souza (2021)², no século XVIII, se dava a formação de um povoado que nos remetia há um processo de colonização que existia ali. Assim, foram deixando a cultura agrícola, para ir para São Thomé das Letras com o intuito de abrir seus estabelecimentos comerciais. A palavra LETRAS, tanto em Serra das Letras, quanto em São Thomé das Letras remete à cultura esotérica que traz um peso místico e comercial para a cidade. Remete, também, às letras indecifráveis e misteriosas. Percebe-se, portanto, como esta cultura vem com grande influência sobre a cultura local, principalmente em se tratando dos nomes dos estabelecimentos comerciais, porque acreditavam ou se via uma possibilidade de crescimento econômico para a cidade, através do chamariz místico no viés turístico.

Como parte de uma análise feita por Souza (2005), destaca-se este trecho:

O nome “Letras”, do sintagma preposicionado – *das Letras* – que determina “Serra” inclui uma expressão referencial que remete a algo muito particular: as *Letras* são as inscrições rupestres existentes nas paredes das grutas da região (SOUZA, 2005, p. 56).

Segundo Souza (2005), vê-se, claramente, esta transição de culturas, do núcleo de mineração de 1940, quando não havia nem estrada, para uma cultura esotérica, em 1970, através da entrada dos *Hippie*. Ou seja, surge como um povoado e vive um “boom” no comércio e no turismo, tornando-se uma cidade mística. Não sendo mais núcleo de roça, mas sim um núcleo esotérico. Com interesse e discursos totalmente antagônicos, de um lado a exploração da natureza através da mineração; e, de outro, a busca pela conservação da natureza, das cachoeiras, dos pontos turísticos naturais.

Nesta passagem histórico-cultural, São Thomé cai no esquecimento com relação à colonização, mineração e ao ouro. Deixa para traz a cultura religiosa, predominantemente

² Informação verbal dada pela professora Dr.^a Jocyare Souza, durante seção de orientação ocorrida em 23/11/21 – aqui parafraseada.

católica, inclusive não realizando mais a tradicional Festa da Colheita. A cultura esotérica retoma a questão do povoado (do memorável), trazendo uma releitura do povoado, agora ocupando o lugar do místico.

O nome São Thomé que reescritura Serra particulariza, no momento da renomeação, moradores específicos do povoado, supostamente conhecedores adeptos da *fé católica*. No caso da enunciação que designou “São Thomé das Letras”, essa enunciação se dá a partir da enunciação que renomeou um dos “Apóstolos de Cristo” junto à Igreja Católica: *o Thomé que precisava ver para crer, o Thomé que creu, o Thomé que divulgou a Igreja de Cristo, o Thomé que se santificou e recebeu da Igreja católica a titulação que o consagrou o santo “São Thomé”*. Esta relação entre enunciações se faz a partir da nomeação fundadora que sustenta uma identidade jurídico-administrativa que busca na designação “São Thomé das Letras” o funcionamento enunciativo que determina socialmente os moradores do povoado; desta forma ao enunciar essa nomeação que reescritura o nome anterior (Serra das Letras) enuncia-se, também, a determinação constitutiva dos ocupantes/moradores em dois momentos específicos: os nomes “Serra das Letras” e “São Thomé das Letras” não determinam apenas o espaço geográfico que se quer particularizar, mas o povo que o representa, que o constitui (SOUZA, 2005, p. 60).

De acordo com Souza (2021)³, é notória a ordem de transição cultural: núcleo de mineração, núcleo de roça, releitura para o núcleo místico e retoma o núcleo da mineração (extrativismo), na exploração da pedra São Thomé, que põe se em franco embate com a cultura esotérica que busca a preservação. Segundo Souza (2005), as suas pesquisas mostram este percurso da história e da cultural em São Thomé das Letras.

O nome “Serra”, considerando uma significação mais genérica, inclui a nomeação que identifica uma classificação geográfica para relevo (*cadeia de montanhas com muitos picos e quebradas*); designa, portanto, o tipo de relevo predominante na região de Minas Gerais. O nome “Serra”, considerando uma significação mais específica, designa, na região onde se situa a cidade de São Thomé das Letras, uma elevação que topograficamente é tratada como parte do “*Rabo da Saia da Serra da Mantiqueira*”, ou seja, parte final desta área do relevo mineiro, cujo agrupamento de elevações foi designado “Serra da Mantiqueira”; importante ressaltar que aqui o nome „Serra” foi ressignificado e trata-se especificamente de um *pico* ou *agrupamento de montes* que constituem parte da Serra da Mantiqueira e de onde, desde as últimas décadas do século XVIII, se extraem os quartzitos – *rocha que forma a Serra das Letras*; a imagem que o *pico* oferece, visto de baixo, é a de uma vigorosa elevação (1290 metros de altitude) como se fosse o mirante de uma fortaleza de pedras (SOUZA, 2005, p. 55).

Finalizando a pesquisa e experimentação/aplicação da sequência didática, os dados foram organizados por meio de registro escrito, como pôde ser observado nesta seção. Toda a pesquisa recebeu um olhar crítico da pesquisadora e foi compartilhada em exposição oral durante a aplicação do produto com professores da Educação Básica da Superintendência

³ Informação verbal dada pela professora Dr.^a Jocyare Souza, durante seção de orientação ocorrida em 23/11/21 – aqui parafraseada.

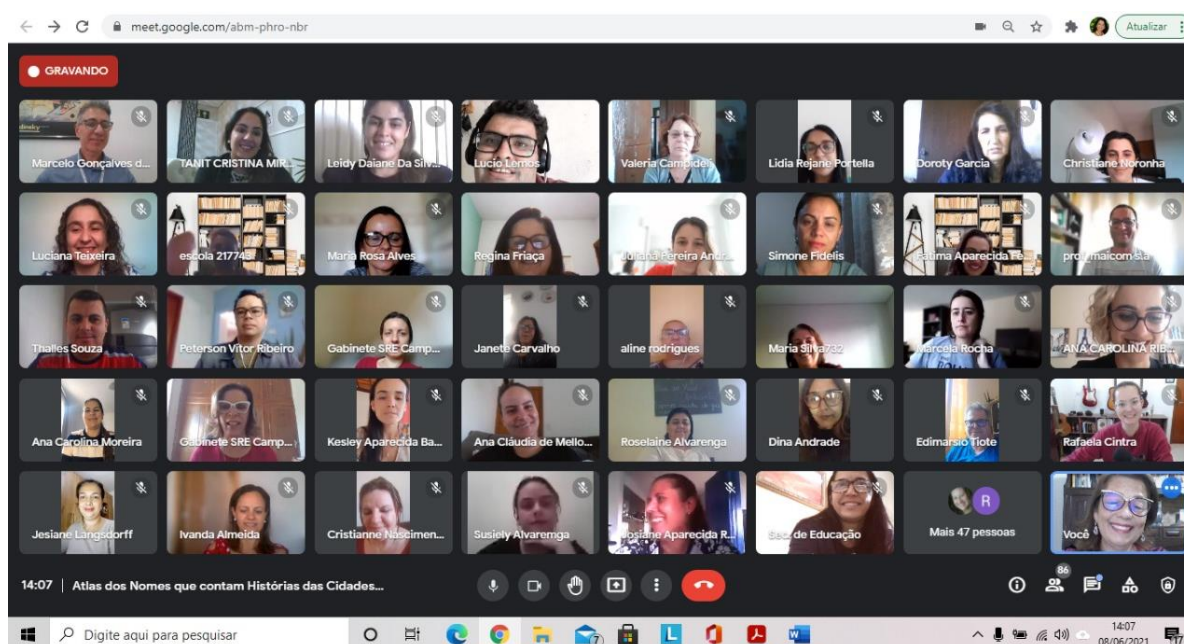
Regional de Ensino de Campo Belo-MG, com o intuito de promover sua replicabilidade através do trabalho dos professores em seus municípios de moradia.

6 APLICABILIDADE E REPLICABILIDADE DO PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO

Devido a pandemia, a aplicação do produto não pôde ocorrer na cidade de São Thomé da Letras, pois a referida cidade turística foi a última a ser aberta para turistas ou não moradores locais. A saída viável encontrada foi realizar a aplicação do produto com professores da Superintendência Regional de Ensino de Campo Belo. E as cidades a serem estudadas foram escolhidas pelos professores que demonstraram interesse em participar do projeto. Neste evento, participaram os mestrandos Ana Carolina R. Sandroni dos Santos, Luciana Teixeira de Souza, Marcelo Gonçalves de Brito e Tânit C. Miranda Camargo Ferreira. Todos os encontros foram realizados de forma remota pelo *Google Meet*.

No dia 25 de maio de 2021 aconteceu o encontro inicial, que teve mais de 150 participantes e, no qual, houve uma breve apresentação do Projeto Atlas dos nomes que contam histórias das cidades brasileiras mineiras (volume 1). A mestrandia Ana Carolina Sandroni apresentou a teoria que fundamenta estas pesquisas, a Semântica da Enunciação, de forma didática e como a teoria foi aplicada na construção da pesquisa da mestrandia na formação do nome da cidade de Formiga, Minas Gerais.

Figura 4 - Apresentação do Projeto para a Superintendência Regional de Ensino de Campo Belo



Fonte: a autora (2021).

6.1 Aplicabilidade e replicabilidade do produto técnico tecnológico

Após a explicação da teoria que fundamentou o início da pesquisa e que, posteriormente, se ateria a cultura local/ regional, na construção de uma sequência didática, houve a divisão das escolas em grupos. O segundo encontro foi planejado para que cada mestrando pudesse retomar, de forma breve, o percurso da pesquisa do nome do município e da história local. Assim, mostrou-se o processo histórico de formação do nome de São Thomé das Letras para, posteriormente, culminar na Sequência Didática.

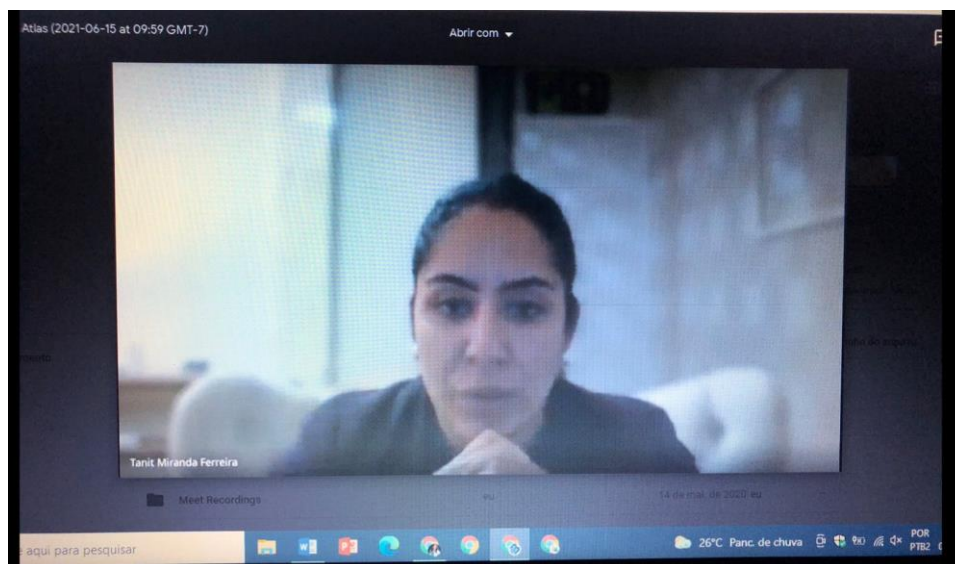
Ao final do encontro, que ocorreu no dia 08 de junho de 2021, os participantes escolheram as cidades para desenvolverem a pesquisa e para a replicabilidade da metodologia de ensino que está disponível no *link* do *Google Drive*:

<https://drive.google.com/file/d/1F13LxpoXOe2VfocMVH5KPbL3h3m9x4Jl/view?usp=sharing>

A aplicação do produto ocorreu no dia 15 de junho de 2021 e está disponível no *link* do *Google Drive*:

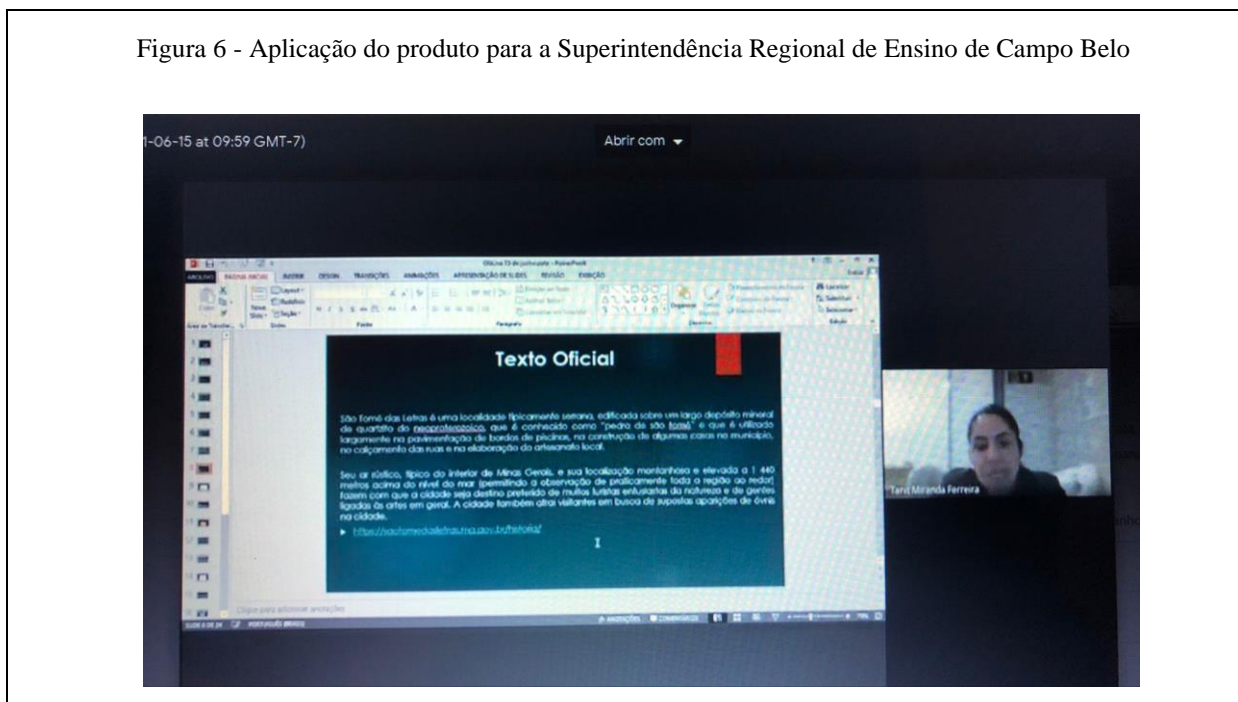
https://drive.google.com/file/d/1roUOaPJmeMfa_7igiVM0o_oxaY8WmAdP/view?usp=sharing

Figura 5 - Aplicação do Produto para a Superintendência Regional de Ensino de Campo Belo



Fonte: a autora (2021).

Figura 6 - Aplicação do produto para a Superintendência Regional de Ensino de Campo Belo

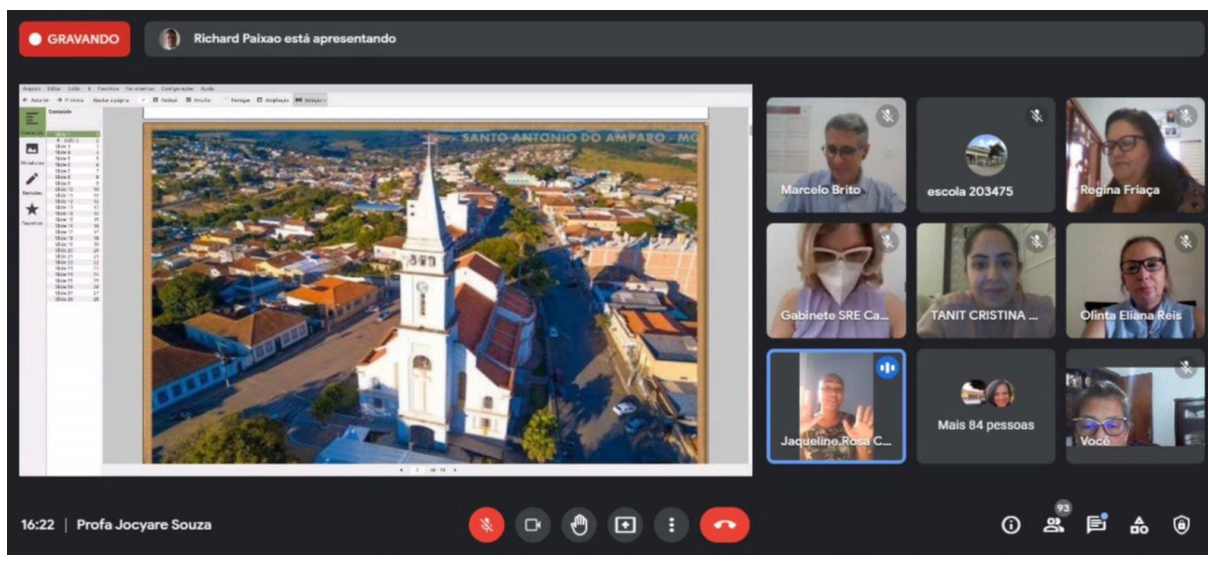


Fonte: a autora (2021).

No grupo em questão, havia nove (09) professores, especialistas, graduados e pós-graduados *lato e stricto sensu* de diversas disciplinas das cidades de Campo Belo e Santo Antônio do Amparo, municípios mineiros. As escolas participantes foram: Escola Estadual Cícero Ferreira e Escola Estadual Newton Ferreira, de Santo Antônio do Amparo-MG.

Os professores que participaram da aplicação do produto foram desafiados a montar uma sequência didática, pesquisando os seus municípios com o objetivo de descobrir as culturas que ali estiveram ou ali estão, replicando a proposta e levando a estes municípios mais conhecimento sobre a sua cultura local. A pesquisadora apresentou seu projeto através de oficinas remotas e deu suporte ao grupo de professores que ela acompanhou, através de um grupo de *WhatsApp*. O grupo pesquisou a cidade de Santo Antônio do Amparo e pode apresentar o trabalho aplicado em seus alunos, aos demais colegas de sua Superintendência. Foi um trabalho emocionante e enriquecedor. Após o término da primeira reunião de apresentação do projeto, realizada pela Prof.^a Dr.^a Jocyare Cristina Pereira de Souza, os professores participantes preencheram a presença e uma avaliação através de um formulário do *Google*.

Figura 7 - Oficina para as Escolas Estaduais da Superintendência Regional de Ensino de Campo Belo

Replicabilidade do produto

Fonte: a autora (2021).

A culminância do projeto, etapa final com todas as apresentações da Superintendência Regional de Campo Belo, ocorreu dia 22 de setembro de 2021 com a apresentação dos resultados das pesquisas realizadas pelos professores, as quais podem ser acessadas pelo *link*: https://drive.google.com/file/d/1mY02YW7xz459uyOYeFQjtGvh0XBtF_q/view?usp=sharing

No intervalo da segunda oficina até a culminância, formaram-se grupos de conversas *online* para que fosse possível orientar, esclarecer dúvidas e direcionar os professores na construção das pesquisas dos nomes das cidades escolhidas e para prepará-los para a replicabilidade do produto.

Figura 8 - Oficina para as Escolas Estaduais da Superintendência Regional de Ensino de Campo Belo

Replicabilidade do produto



Fonte: a autora (2021).

Figura 9 - Oficina para as Escolas Estaduais da Superintendência Regional de Ensino de Campo Belo

Replicabilidade do produto



Fonte: a autora (2021).

Observou-se que a culminância deste projeto, com a aplicação da ME, pode ser uma ferramenta eficaz, capaz de reverter os tristes dados estatísticos que apontam a reduzida

capacidade leitora dos estudantes brasileiros. Este percurso passa pela aplicação desse método Enunciativo de Ensino da leitura considerando o processo de significação que a constitui.

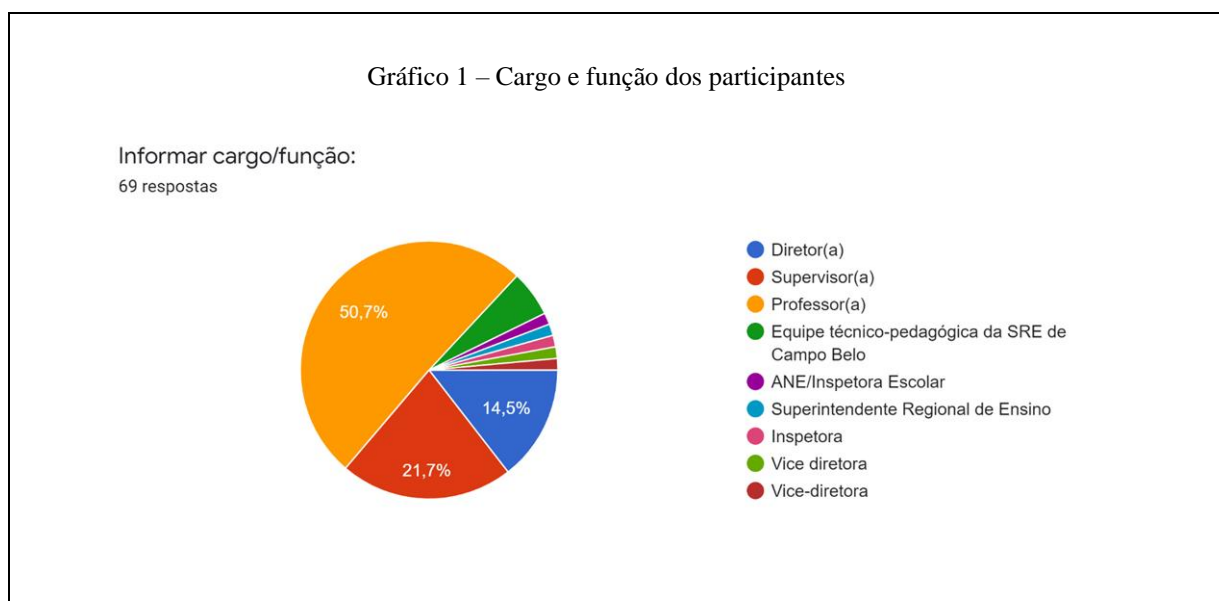
É um Atlas que se reconstrói permanentemente pelas análises e suas correlações a medida que estas análises vão mostrando variados modos de significar o existente. Dessa forma, poderá se valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2017).

6.2 Eficácia: comprovação da aplicabilidade e da replicabilidade

A observação dos dados a partir dos questionários aplicados no final de cada apresentação comprova a eficácia da Metodologia de Ensino que dará suporte para a construção da sequência didática sobre a cultura local/regional, e percebeu-se, durante todo o trajeto, o interesse dos participantes.

O resultado do questionário aplicado no dia 22 de setembro na Superintendência Regional de Ensino de Campo Belo encontra-se descrito nos gráficos a seguir, contendo as respostas dos 69 participantes da replicabilidade.

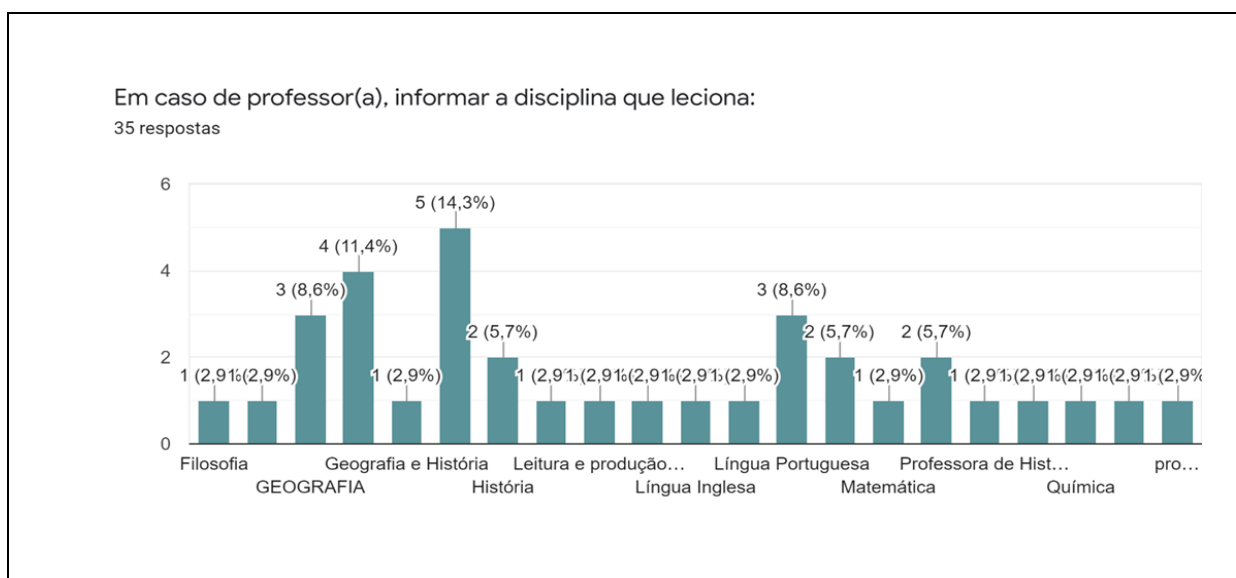
O Gráfico 1, informa o cargo/função de quem participou:



Fonte: a autora (2021).

O Gráfico 2 apresenta em qual disciplina os professores atuam:

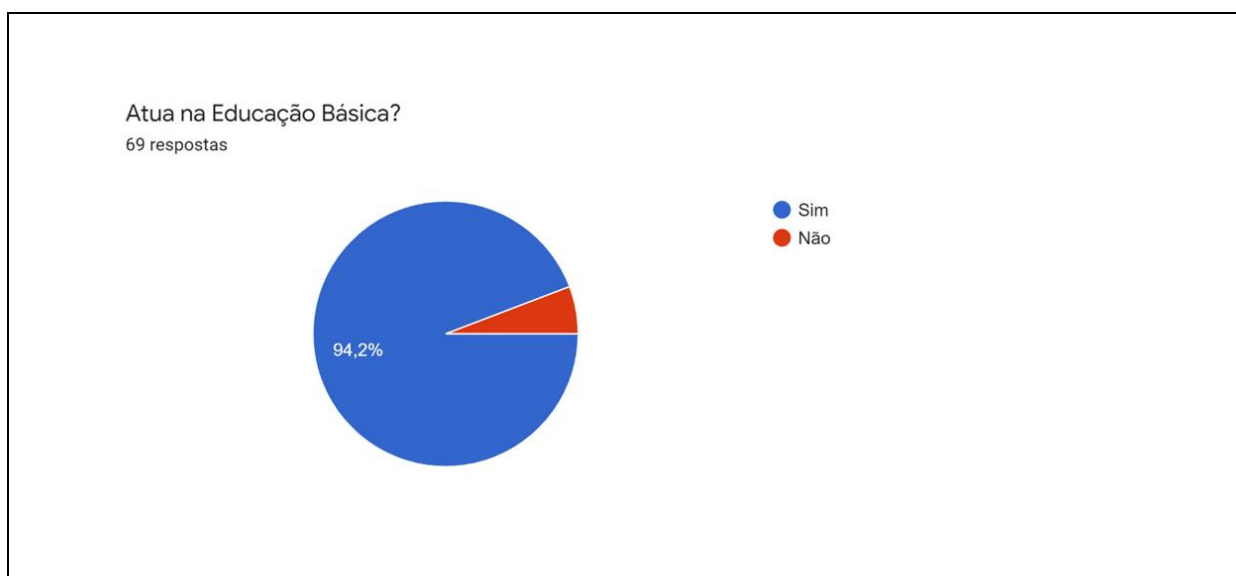
Gráfico 2 – Disciplina que os participantes atuam



Fonte: a autora (2021).

No Gráfico 3, a seguir, demonstram-se quantos professores atuam na Educação Básica:

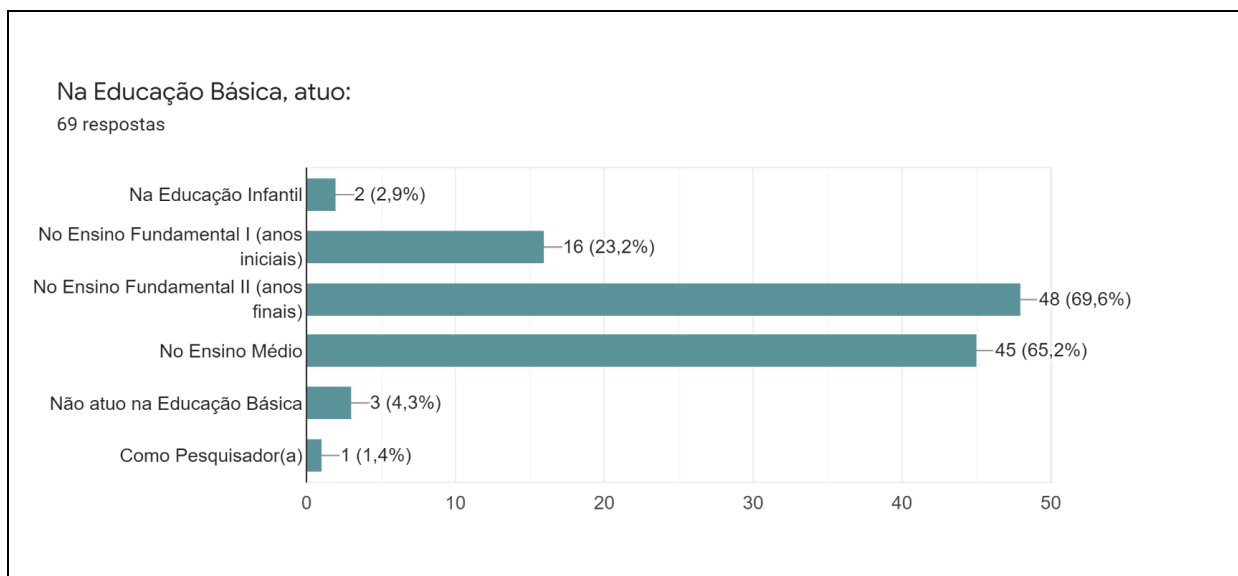
Gráfico 3 – Atuação dos participantes – educação básica



Fonte: a autora (2021).

O Gráfico 4 demonstra em qual segmento os professores atuam:

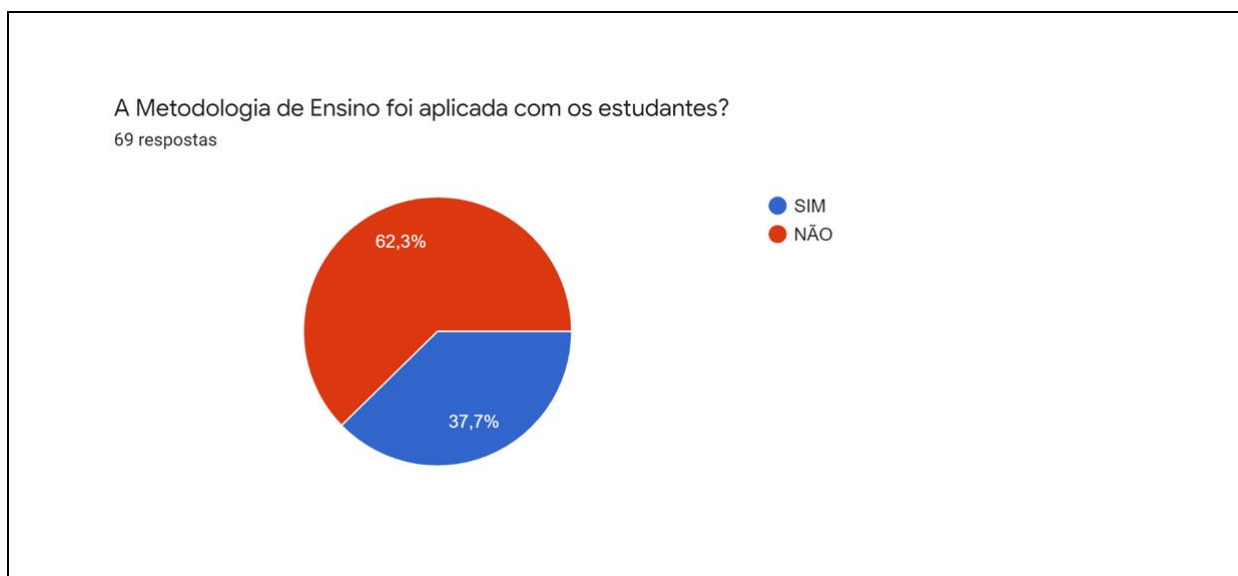
Gráfico 4 – Segmento de atuação dos participantes da educação básica



Fonte: a autora (2021).

O Gráfico 5 mostra a participação dos estudantes na replicabilidade da Metodologia:

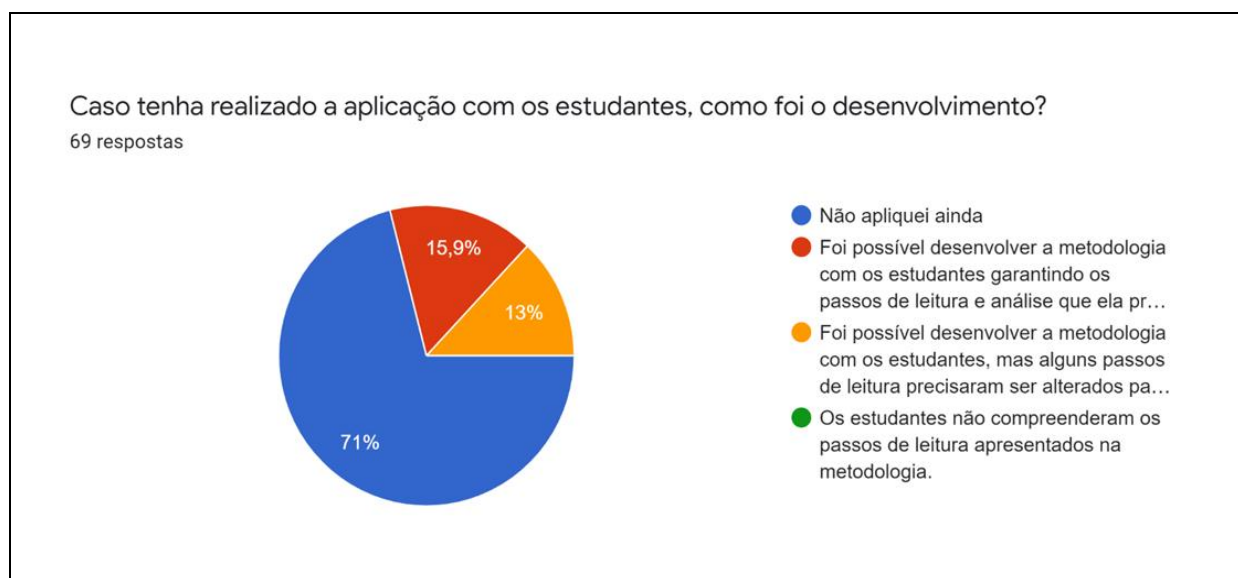
Gráfico 5 – Participação dos estudantes na replicabilidade da Metodologia



Fonte: a autora (2021).

O Gráfico 6 revela o desenvolvimento da replicabilidade com os estudantes:

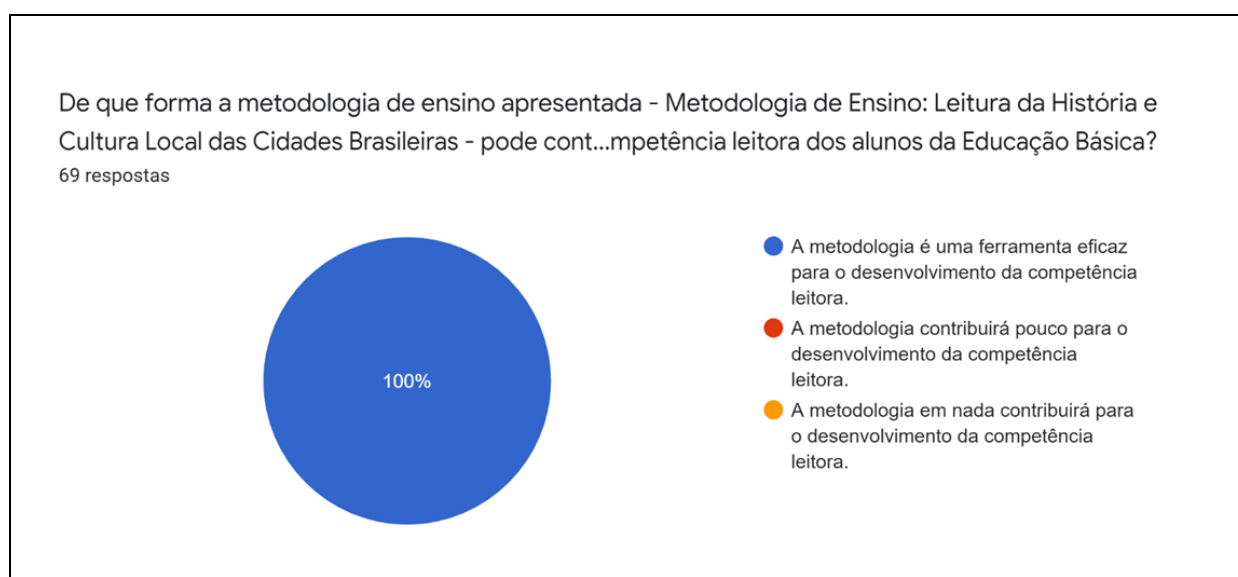
Gráfico 6 – O desenvolvimento da replicabilidade com os estudantes



Fonte: a autora (2021).

O Gráfico 7 demonstra a eficácia da Metodologia:

Gráfico 7 – A eficácia da Metodologia



Fonte: a autora (2021).

Nas análises dos gráficos apresentados, comprova-se que a Metodologia de Ensino mencionada poderá contribuir para a complementação do currículo da Educação Básica, sobre a história local e regional do município a ser estudado.

Por fim, aponta-se para a concordância e aceitabilidade dos critérios que foram avaliados durante a realização da aplicação do produto; bem como para as possíveis contribuições deste produto para a Educação Básica, através da construção de uma sequência

didática, que venha complementar o currículo e sanar a lacuna existente nos materiais didáticos.

6.3 Plataforma digital: repositório dos vídeos.

Um encarte digital, constando o passo a passo da Sequência didática construída, estará disponível, de forma *online*, disponibilizado pela plataforma acadêmica da Universidade Vale do Rio Verde – UninCor, pelo URL: <https://drive.google.com/file/d/10CmTUhsbU1vJwa4q8wwMsBwbxOQu93XU/view?usp=sharing>, que poderá também ser baixado e utilizado no formato impresso, com o intuito de que outros professores possam replicar o produto e colaborar ativamente para que o conteúdo da cultura local e regional seja complementado nos currículos escolares da Educação básica.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho concluiu-se após uma longa jornada de pesquisas e estudos, desde o seu início até a aplicação do produto. Cada capítulo, uma construção, uma descoberta. Para atingir o objetivo proposto, os seguintes passos foram trabalhados: análise dos documentos que normatizam o Ensino no Brasil e em Minas Gerais, com a finalidade de verificar o que normatizam sobre o trabalho com a história e cultura local dos estudantes, sendo: Lei Diretrizes e Bases da Educação, LDB (BRASIL, 2017a), Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs (BRASIL, 1997a; 1997b; 1998), Base Nacional Comum Curricular, BNCC (BRASIL, 2017b) e Currículo Referência de Minas Gerais, CRMG (MINAS GERAIS, 2018); análise documental de amostra de materiais didáticos utilizados em escolas de Educação Básica, objetivando verificar se eles contemplam ou não estudos sobre a história e cultura local; pesquisa bibliográfica sobre conceitos e estruturas de sequências didáticas e avaliação para organizar a forma de apresentação do produto a ser criado; ao final, a elaboração de uma sequência didática com base na pesquisa bibliográfica realizada, oportunizando o trabalho interdisciplinar com a história e cultura local dos estudantes; e, por fim, a aplicação da sequência didática elaborada em um contexto real da Educação Básica, avaliando sua organização, relevância e compreensão por parte dos envolvidos.

Conclui-se, assim, que os problemas levantados nos capítulos I e III, apresentaram dados que justificaram o desenvolvimento e a aplicação do produto técnico-tecnológico, confirmando que os marcos legais que normatizam o Ensino Básico brasileiro instituem, contemplam e reforçam o estudo da história e da cultura regional/local (tempo e espaço) nos currículos, o que justificou e deu pertinência e após a análise do material didático utilizado em 2020, os PETs, Planos de Estudo Tutorados, constatada a ausência de um conteúdo tão relevante para a identidade de um povo e para o conhecimento da história.

O capítulo II, traz a educação por meio do olhar de Michel de Certeau (1995), que mostra o quão importante é entender que a busca por melhores caminhos para o ensino da cultura e história locais depende, primeiramente, de uma compreensão mais apurada da própria cultura que se pretende ensinar; dissociada, em um primeiro momento, da atividade educacional, que já abarca seus próprios desafios. Sua visão traça, em primeiro momento, um paralelo com o que seria a “cultura no singular”, trazendo à baila duas personagens: a população em massa e as autoridades. Certeau (1995) lutava contra a prática desta cultura de

poder, que silencia, amedronta e manipula. Para ele, quando se pratica a cultura no singular, a verdade cultural é sufocada.

Destacou-se, também, no mesmo capítulo, que os indivíduos são aprisionados em suas mazelas e que a elite constrói muros, não pontes. Além disso, identificou-se que as escolas, na maioria das vezes, retroalimentam esta engrenagem segregatória. Esta mesma escola, que deveria ser espaço de pesquisa, de desenvolvimento, de criação e de reflexões. Infelizmente, a cultura grafocêntrica ainda é replicada. É uma avalanche conteudista, sem cultura, sem expressões artísticas e corporais, e sem socialização que não quer seres que inferem ou interpretam, mas apenas pessoas que ‘copiam’ e ‘colam’.

Se o estudo da história e da cultura regional/local são determinações, sobretudo na BNCC (2017), conclui-se, por intermédio do capítulo IV, com a proposição da aplicação de um produto que vem ao encontro desta demanda educacional e social. Nesse sentido, foi construída uma Sequência Didática fundamentada, também, no Método Semântico Enunciativo de Guimarães (2017 e 2018) que contemplou o estudo da história e da cultura regional/local do Município de São Thomé das Letras, cidade piloto, para vir a servir de exemplo a futuras replicações em outros municípios.

Foram muitos os desafios enfrentados na aplicação e no desenvolvimento do produto, entre eles, a disposição do corpo docente. Exemplifica-se, aqui, o caso dos docentes com relatos de trabalho burocrático excessivo, o que os desmotivavam para a prática da pesquisa. - algo que se sabe ser tão importante dentro de uma escola que quer cumprir seu papel de educação libertadora e transformadora.

Justifica-se, então, a execução e replicação do Produto Técnico-Tecnológico como estratégia pedagógica eficaz para atender às necessidade do referido estudo para a Educação Básica Brasileira. Essa prática poderá proporcionar aos discentes o protagonismo escolar, tirando-os da passividade e colocando-os, ativamente, na construção do seu conhecimento sobre a história e da cultura regional/local e sobre a pluralidade cultural. Acredita-se que, com isso, torna-se possível atingir resultados amplos na sociedade e formar cidadãos que, perante os conflitos sociais, fomentarão pensamentos de autonomia e resistência ao sistema, instigando a criatividade coletiva. Defende-se, por fim, que esses cidadãos saberão lidar com respeito com a diversidade e a cultura, no plural, dando espaço para todos os discursos, todas as formas de expressão e todas as formas de conhecimento, não somente a elitizada e vista como a certa, a considerada ideal. Serão, portanto, sujeitos pensantes e atuantes, e que a

escola poderá, por fim, tornar-se um lugar de pertencimento, forjando indivíduos que têm força de decisão, que tem visibilidade e voz.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, N.B. O “Eu” e o “Nós”: trabalhando com a diversidade em sala de aula. *In: Pedagogias das diferenças na sala de aula*. Marli André (Org.). São Paulo. Editora Papirus, 1999.

ARAÚJO, Denise Lino. O que é (e como faz) sequência didática. **Entrepalavras**, Fortaleza – CE – ano 3, v.3, n.1, p.322-334, jan./jul. 2013. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/148>. Acesso em: 07 agosto 2021.

ASSIS, Elisabete Xavier de; BELLÉ, Kássia Bellé; BOSCO, Vania Dilma. O ensino da história local e sua importância. **REDIVI -Revista de Divulgação Interdisciplinar do Núcleo das Licenciaturas**, 2013. Disponível em: <https://docplayer.com.br/32079755-O-ensino-da-historia-local-e-sua-importancia.html>. Acesso em: 23 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2016-pdf/40791-bncc-proposta-preliminar-segunda-versao-pdf/file>. Acesso em: 03 mar. 2021.

BRASIL. Senado Federal. **Lei Federal nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Senado Federal, 2017a. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Comum Curricular: BNCC**, 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais: geografia**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2021.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Censo da educação básica 2020: resumo técnico [recurso eletrônico]. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 10 set. 2021.

BRAZOROTTO, J.; MAGALHÃES, H. Repensando os Instrumentos de Avaliação frente às Metodologias Ativas. **Coleção Pedagógica**. Natal – RN, n. 10, 2010. Disponível em: <http://www.sistemas.ufrn.br/shared/verArquivo?idArquivo=1403759&key=c16ef2a226d0f0afa511aeb360b2e9b7> . Acesso em: 10 set. 2021.

CERTEAU, Michel de. A cultural no plural. Campinas: Papirus, 1995.

CERTEAU, Michel de. A Escrita da História. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

DE OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **Caminhos da identidade**: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo. Unesp, 2006.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da Educação Superior. *In: A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*, p.38-43. (Org.) Marcia Angela da Silva Aguiar e Luiz Fernandes Dourado. Recife: ANPAE, 2018.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. *In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro] Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95 – 128.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos Digitais**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FARIA, Vitória; SALLES, Fatima. **Currículo na Educação Infantil**: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. Editora Ática, 2012, 2ª edição.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. **Um Lugar na Escola para a História Local**. Recife: ANPUH (texto mimeografado), 1995.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica**: enunciação e sentido – Campinas, SP. Pontes Editores, 2018.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História**. 12. ed. Campinas-SP: Papirus, 2011.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 19 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LUCKESI, Carlos Cipriano. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Revista Pátio**, v. 12, p. 6-11, 2000.

MINAS GERAIS. Ministério da Educação. Governo Estadual. **Currículo Referência de Minas Gerais**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_mg.pdf. Acesso em: 27 nov. 2019.

MINAS GERAIS. **Plano de Estudo Tutorado**: 9º ano Ensino Fundamental. Volume 1. 2020a. Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 08 set. 2021.

MINAS GERAIS. **Plano de Estudo Tutorado**: 9º ano Ensino Fundamental. Volume 7. 2020b. Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 08 set. 2021.

POUTIGNAT, Philippe. **Teorias da etnicidade**. Unesp, 1997.

ROCHA, Aristeu Castilhos da. Proposta metodológica para o ensino de história. **Revista de Ciências Humanas**, v. 4, n. 4: Erechim, 2003. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/239>. Acesso em: 08 set. 2021.

ROCHA, I. L. da. **O Ensino Fundamental no Brasil** – Uma análise da efetivação do direito à educação obrigatória. Universidade Federal de Alagoas. Disponível em: https://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/IdnelmaLima_daRocha_GT1_integral.pdf. Acesso em: 12 ago. 2020.

RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola**: o transitório e o permanente na educação. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1992, p. 43

SAMUEL, Raphael. História Local e História Oral. In: **Revista Brasileira de História**. Pp. 219-242. V. 9, n.º 19, set. 1989 / fev. 1990. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/393>. Acesso em: 08 set. 2021.

SCHWARCZ, Lilia; STARLING, Heloisa. **Brasil**: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUSA, S.Z. Avaliação Escolar e Democratização: o direito de errar. In: AQUINO, J. G. (coord.) **Erro e Fracasso na Escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. (p.125-140).

VORONHUK, Euzélia Teresinha. Unidade Didática: HISTÓRIA LOCAL COMO FORMA DE DESENVOLVER A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA EM ALUNOS DE 6º ANO. In.: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE** - Produções Didático-Pedagógicas. Secretaria de Educação. Governo do Estado do Paraná. Iratí-PR, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unicentro_hist_pdp_euzelia_teresinha_voronhuk.pdf. Acesso em: 09 set. 2021.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: ARTMED, 2010.

