

CONCEPÇÕES DA PROPOSTA CURRICULAR E A PRÁTICA DE SALA DE AULA SOBRE A TEMÁTICA DA DIVERSIDADE EM UMA ESCOLA DA ZONA RURAL DE SÃO LOURENÇO DA MATA – PE

Joel Severino da Silva¹

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
joelsilva.educar@gmail.com

Luciana Menezes de Lima Mendes²

Universidade Federal de Pernambuco- UFPE
luciana.mendes3007@gmail.com

Resumo:

Este artigo é resultado de um trabalho da disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, realizado no primeiro período de 2015. Nesta disciplina, tinha-se como atividade curricular: desenvolver um trabalho de investigar uma prática pedagógica em uma escola municipal, onde dever-se-ia considerar a proposta curricular da ação investigada. Assim, esta investigação teve lugar na Escola Municipal Jair Pereira de Oliveira, situada na zona rural de São Lourenço da Mata/ PE entre março e julho de 2015. Investigou-se, especificamente a ação pedagógica da professora do 5º ano. Objetivou-se neste trabalho, verificar como a temática da diversidade é trabalhada em sala de aula e, como tal conteúdo perpassa pelo currículo quer prescrito, quer oculto e pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Metodologicamente, se caracteriza como uma pesquisa de campo. Utilizou-se como material de análise: entrevistas semiestruturadas e observação. Para a análise dos dados, lançamos mão à Análise de Conteúdo desenvolvida por Bardin. A constatação advinda do campo investigado articula-se ao material bibliográfico no sentido de que, o currículo de fato é um campo de disputa de poder e significados, que ganha legitimidade no espaço escolar, o qual está estruturado numa lógica hierárquica que, impõe limites ao processo de ensino aprendizagem e, limita o professor desenvolver sua prática pedagógica de forma a atender a diversidade presente em sala de aula. Contrariamente, privilegia-se e ao mesmo tempo se matem através do material didático, do currículo prescrito e oculto, as estruturas históricas: brancas; eurocêntricas; patriarcal; católica; pentecostal e neopentecostal. Concluiu-se, portanto que, a prática pedagógica da professora investigada pouco questiona tais concepções à medida que a mesma afirma não trabalhar a temática da diversidade em função da cultura dominante na comunidade, sobretudo, religiosa. Conclui-se ainda, a forte presença da estrutura social e histórica influenciando a prática pedagógica na escola da zona rural, a qual assenta-se no modelo de uma pedagogia dominante.

Palavras-chave: Currículo, Prática Pedagógica, Diversidade, Escola do Campo.

¹ Graduando Pedagogia Pelo Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Estudou na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto – Portugal em 2016. É Membro do Grupo de Estudo em Religiosidades, Educação, Memórias e Sexualidades (UFPE) cadastrado no CNPq. Bolsista do PIBIC/UFPE/CNPq em: 2014-2015, 2016-2017 na área de religião e diversidade religiosa, com ênfase nas discursões envolvendo as religiões de matriz africana; 2017-2018 na área de gênero e sexualidade.

² Graduanda em Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Membro do Grupo de estudo e Desenvolvimento de Matemática na Educação Básica – GREDAM – UFPE.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de uma atividade da disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, realizado no primeiro período de 2015. Nesta disciplina, tinha-se como atividade curricular: desenvolver um trabalho de investigar uma prática pedagógica em uma escola municipal, onde dever-se-ia considerar a proposta curricular da ação investigada. Assim, este trabalho, teve lugar na Escola Municipal Jair Pereira de Oliveira, situada na zona rural de São Lourenço da Mata/ PE entre março e julho de 2015.

A presença da temática da diversidade em uma escola da zona rural atravessada neste trabalho surgiu, inicialmente, movido pela curiosidade que tivemos, enquanto estudantes da área da educação. Soma-se a isso, os contatos teóricos e metodológicos vividos no trajeto percorrido pelos pesquisadores no curso de Pedagogia da UFPE. Teorias, que nos possibilitaram compreender, ainda que de forma preliminar, as relações de poder construídas historicamente no campo escolar, que via de regra é mediada por parâmetros e normativas curriculares arquitetadas num embate político pelos diversos atores e segmentos sociais.

Neste enredo de disputa, o currículo prescrito aparece como expressão hegemônica de um conjunto de preceitos, conhecimentos e valores selecionados como aqueles que devem ser aprendidos em sala de aula, e que ganha tom de verdade na forma como ele vai formando ideologicamente as pessoas (SILVA, 1995). Se por um lado, o currículo define quais conhecimentos, serão transmitidos como cultura legitimada, por outro lado, exclui outros saberes tão importantes quantos, muitas das vezes negligenciando estes saberes, como se educação se restringissem ao conteúdo sistematizado e selecionado (GOMES, 2007). “A educação é, como outras uma fração do modo de vida dos grupos sociais que criam e recriam entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade” (BRANDÃO 2007, p.10). No entanto, haveremos de concordar ainda, que de grosso modo que, os saberes que ficam de fora neste jogo, são daquelas e daqueles povos, cuja posição social por eles ocupadas são aquelas, que numa linguagem Freiriana são os “desvalidos”.

Neste processo, os grupos foram reforçando seus espaços conquistados e excluídos. Talvez, esta desigualdade tem ganhado um aliado em comum, “a escola”, espaço que pode está empoderando esta dualidade. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos. (BRANDÃO, 2007. 10). Neste mesmo

sentido Boudeau (2006) diz que a escola através de suas técnicas de avaliação esconde das crianças as desigualdades sociais.

Por estas e outras razões, nos sentimos inquietados a pesquisar esta riqueza empobrecida no currículo: “a diversidade”. Associado a isso, outra temática que nos provoca é a educação do campo, que durante todo processo social e político do Brasil, foi tida como objeto de segundo plano, ou como de manipulação de massa, como nos meados do século XX, que em função da conjuntura política vivenciada no país, mobilizou políticas públicas de assistência rural e de alfabetização. Influenciada por política de grande envergadura econômica e em função de uma grande tensão social entre os vários segmentos das classes sociais (SILVA, 2015). Com uma crise de legitimidade de Estado instalada entre fins dos anos 50 e início dos anos 60 do século XX, a sociedade civil começa se articular em oposição ao estado (IDEM). Neste momento, são postos em reivindicações, várias necessidades básicas entre elas a “educação” segundo (Barreiro 2010) a educação de jovens e adultos passa ser tema de debate, com a finalidade de banir o analfabetismo e valorizar a educação popular. Isto desencadeia no “Movimento de Educação de Base (MEB), oficializado pelo Decreto nº 50.370 de 21/3/61, que teve à frente o grande educador Paulo Freire.” Barreiro (2010, p. 27). Isto pode estar nos denunciando que a escola rurícola não teve e possa ser que ainda não tenha ferramentas técnicas e metodológicas que abarcam os variados saberes e valores sociais e culturais, por ser em sua origem como aquela que deveria ser apenas alfabetizada.

Ainda, em relação a diversidade Gomes (2007) chama atenção para não esquecermos de que ela se constrói simultaneamente com os processos de identidades, e que varia de contexto para contexto. Indicando que a diversidade no contexto da escola rural deve ser observada e compreendida segundo as suas especificidades, compreendendo assim, seu processo de construção histórica, que segundo Gomes (2007, p. 25) justificasse porque “... muito do que fomos educados a ver e distinguir como diferente é na realidade, uma invenção humana, que ao longo do processo cultural e histórico, foi tomando forma e materialidade”. Neste contexto, o que indagamos em nosso trabalho é: como a temática da diversidade é trabalhada com crianças da zona rural? Como o professor dialoga com os conteúdos programáticos no currículo prescrito ao currículo vivido? Há de fato uma preocupação com a temática da diversidade? Que diversidade é discutida neste espaço?

Na busca de “respostas” a estas indagações, analisamos a proposta curricular e, as práticas pedagógicas e concepções dos professores de uma escola localizada na zona rural do município de São Lourenço da Mata – PE.

Partimos dos pressupostos que, pelo fato da presença da formação colonialista e patronalista terem sido mais intensa nas áreas rurais, isto possa ainda estar presente nestes espaços e neste sentido os sujeitos que lá estão tenham maiores resistências à diversidade e que isto possa estar presente na escola rurícola. Outro pressuposto é de que os textos legais que regem a prática pedagógica da escola, como Projeto Político Pedagógico e, os materiais didáticos, possam negligenciar aspectos da diversidade e isto se reverbera no ensino/aprendizagem, condicionando os professores a ficarem limitados a ensinarem os conhecimentos legitimados, limitando-os a compreender a diversidade apenas como folclórica e não como direito constituído.

Neste sentido, delineamos como objetivo geral: compreender como o professor do 5º ano trabalha a temática da diversidade e, articula com o Projeto Político Pedagógico da escola. Como objetivos específicos, identificar as atividades onde a professora trabalha a temática da diversidade; verificar o conteúdo do Projeto Político Pedagógico. Sobre a temática da diversidade; analisar situações de sala de aula e o tratamento dado a temática da diversidade.

2. METODOLOGIA

Inicialmente, a pesquisa assumiu enquanto os seus objetivos, um formato exploratório uma vez que fora necessária uma aproximação inicial com o objeto da pesquisa para levantamento bibliográfico e familiarização com o tema. Pois segundo Antônio Carlos Gil (2006, p.41) “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-los mais explícito ou a construir hipóteses”. Quanto ao seu delineamento, trata-se de um estudo de campo, A pesquisa se entre março e julho de 2015, onde realizamos encontros quinzenais.

O grupo amostra escolhido foi o quinto ano da escola Municipal Jair Pereira de Oliveira da zona rural de São Lourenço da Mata – PE. Para isto foi feito um trabalho de observação e diálogo, junto à turma e a prática pedagógica da professora.

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, pois visa compreender e descrever como a temática da diversidade é compreendida e trabalhada pela professora do 5º ano da referida escola, bem como estabelecer relações com os conteúdos programáticos, de modo a contemplar o debate da diversidade. Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. [...]. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. Bogdan & Biklen (1994, p. 48).

Dessa forma, esta pesquisa é qualitativa descritiva, onde os pesquisadores tiveram um contato com o espaço educacional, interagindo com a realidade do ambiente, já que segundo Metz

(1978) *apud* Bogdan e Biklen (1994, p.48), “os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, deslocando-se, sempre que possível ao local de estudo”. Na tentativa de abstrair o máximo de informações, pois como afirma Bogdan e Biklen (1994, p.49):

Ao recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa [...] exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permitam estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. (BOGDAN E BIKLEN 1994, P.49):

E como instrumento de coleta dos dados utilizamos a entrevista semi-estruturada, onde se fez possível recolher as impressões da professora a respeito do que fora pesquisado. Este instrumento foi utilizado tendo como finalidade principal dar oportunidade a professora de expor os seus olhares acerca do que se propomos a pesquisar. Segundo Duarte (2004, p.215) “entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados”.

Outro instrumento ao qual tomamos como modelo foi a observação, que segundo Richard (2008, p.259): “é o exame minucioso ou a mirada atenta sobre um fenômeno no seu todo ou em algumas de suas partes; é a captação precisa do objeto examinado”.

É importante salientar, que fizemos uso da observação participante, pois como apontamos no objetivo, nosso propósito é como analisar uma professora de uma turma do quinto ano trabalha a temática da diversidade em uma escola rurícola. Dessa forma, compreendemos que para evitarmos o máximo de equívocos, se constituiu necessário dispor deste recurso e nos colocarmos na situação dos pesquisados, isto é, na condição de sermos também observados pelos sujeitos pesquisados. Entendemos que devemos compreender os hábitos, os valores, entre outras características, assim como diz Richard (2008):

O observador não é apenas um espectador do fato que está sendo estudado, ele se coloca na condição e ao nível dos outros elementos humanos que compõe o fenômeno a ser observado [...]. O observador participante tem mais condições de compreender os hábitos, atitudes, interesses, relações pessoais e características [...] Richard (2008, p. 261).

É importante lembrar, que não existe neutralidade na educação. As práticas pedagógicas criam e recriam estratégia de ensino e aprendizagem, no momento em que as subjetividades dos sujeitos ali envolvidos, se inter cruzam. A observação é um instrumento de pesquisa bastante usado e pode ser utilizado em qualquer método de pesquisa científica, por ser a base de toda investigação no campo social, pois a observação tanto pode ser exclusiva como também pode se unir a outras

técnicas de coleta de dados. E como instrumento de análise, nos respaldamos na Análise de Conteúdo (AC), definida por Bardin (2006, p. 04) como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter [...] indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da constatação do campo de pesquisa e do apoio teórico/metodológico, discutiremos cuidadosamente alguns elementos identificados no campo de pesquisa, no que diz respeito a temática trabalhada “Diversidade”, como dissemos acima: “Uma riqueza empobrecida no currículo”.

Para começo de conversa, retomaremos a concepção de diversidade segundo a autora com a qual estamos dialogando (Gomes 2007), segundo esta autora “... diversidade é um componente no desenvolvimento biológico e cultural da humanidade” (Gomes 2007, p. 8). O que atesta sua complexidade. Talvez seja por isso que a professora com a qual trabalhamos, evitava trabalhar com esta temática, como ela mesma afirmou. No entanto, isso não justifica o silêncio da professora, embora reconheçamos que não depende unicamente dela, entendemos que, o professor é o sujeito, que ao ter contato direto com o processo de ensino aprendizagem, pode fazer indagações ao currículo prescrito. Portanto, o responsável direto na política de formação indenitária dos educandos.

Como os autores com os quais nos apoiamos, convergem numa mesma perspectiva na compreensão do currículo e com base em Tomaz Tadeu da Silva, comungam que o currículo é uma relação direta de disputas de significados, de identidade que está estritamente atravessado por poder. Neste sentido, o currículo é o instrumento sistemático e organizado, que define qual cultura pode ser representada e perpetuada na escola, conseqüentemente na sociedade como todo. Sendo assim, o trabalho de um professor, não circunscreve ao processo de ensinar o aluno ler e escrever, mas de torná-lo cidadãos do mundo no mundo como diz Gohn (2010).

O professor não só segue um currículo, mas constrói junto com os alunos no processo de ensino/aprendizagem. Mesmo tendo que “seguir” o currículo hegemônico, privilegiado e excludente, ele pode fazer de forma questionadora, se impondo frente ao modelo vigente de maneira a produzir sentidos. Segundo Orlandí (2003) isso é possível pelo mecanismo de antecipação “Esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro,

segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte” Orlandi (2013, p. 39). Ou seja, deve ter em mente, que o currículo é um campo de poder. Portanto, negar a discursão sobre diversidade e consequentemente as posições inferiorizadas de um grupo em relação a outro “significa retificar o conhecimento e retificar o currículo, destacando apenas o seu aspecto de consumo e não de produção” Gomes (2007, p. 23).

Observamos ainda, que o espaço escolar está estruturado numa lógica hierárquica que, impõe limites ao processo de ensino aprendizagem e, impede o professor de desenvolver sua prática pedagógica, em função da posição de sujeito e lugar como diz Orlandi (2013).

A professora que observamos aponta duas coisas que merecem destaque neste momento. Uma de caráter interno e de estrutura curricular e a segunda de caráter externo que reverbera no interno. Ora, a concepção de interno e externo, estamos se referindo ao espaço dentro da escola, como o currículo e o material didático com o qual o professor trabalha. O externo é a forte presença de lideranças religiosas, a presença ideológica do autoritarismo, tradicionalismo que reflete dentro da escola, sobretudo, na relação de convivência entre os alunos, que acabam estereotipando o negro, o gordo, ou seja, aqueles que não estão dentro do padrão considerado comum, em outras palavras, hegemônico. Para observarmos rapidamente estes dois elementos, citamos um pequeno trecho da fala da professora, o primeiro recorte é justamente do momento em que ela fala do material didático e dos limites dele:

E essa coleção que temos é chamada de Buriti campo em que um único livro ele é integrado ele tem as cinco disciplinas e tudo muito resumido, no mais resumido possível, ou seja, eu sei que meu aluno é um aluno de escola Rural e (...), mas o livro nem permite que haja um avanço por que ele é diferente, ele é de fato limitado. Ele já traz a limitação e diversidade em nenhum ponto o meu livro eu vejo falando sobre essa questão a não ser a questão da cor quando a gente está trabalhando a história do Brasil (Fala da professora do 5º ano)

Fica claro na fala da professora que, a temática da diversidade não aparece, no material didático para o 5º ano da escola do campo, sem falar ainda de suas limitações teóricas.

Observou-se ainda que, o material/livro didático que aborda sobre o negro, acaba reforçando o estereótipo de que este, só foi escravo. Negligencia o papel político e social destes indivíduos como cidadãos. Esta ideia de não abordar a diversidade negra, nem seu papel social é uma expressão real do currículo, que escolhe que cultura deve ser representada, (Gomes 2007, p. 24 *apud* Silva 1995, p. 195) “as narrativas contidas no currículo trazem embutidas as noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação”.

Percebem-se, pois, a relação de poder em que se envolve o currículo na medida em que busca ensinar aquilo, considerado como verdade. No entanto, esta é uma realidade aparentemente verdadeira, pois segundo Foucault (2005) não existe verdade, mais vontade de verdade, que busca consubstanciar o poder nas práticas discursivas pela vontade de verdade, segundo ele é aquele que aponta para as *oposições* entre o “*verdadeiro*” e o “*falso*”. Tais separações tornam-se instrumentos de controles na medida em que se organizam em torno das contingências históricas. Neste sentido, a cultura hegemônica, tenta se firmar como verdadeira no currículo, conseqüentemente as que estão de fora, são falsas, o que causa estranhamento, e motivo de chacota, quando se fala em diversidade em sala de aula.

O segundo aspecto é o externo, que é aquele relacionado a relação comunitária, segundo a professora, a presença de lideranças religiosa e também do professor tem muito prestígio entre os alunos. Este prestígio, se dá não pelo respeito apenas, mas sobretudo, pela forte presença autoritarista da comunidade, oriunda da construção patriarcal e coronarista, conservadora. Para conversarmos um pouco sobre. Traremos um pequeno recorte da fala da professora:

...Aqui no distrito, a chegada do Padre e do presbítero da nossa igreja, da igreja que fica daqui da frente é muito, mas muito forte. Então o líder religioso é o líder significativo para a comunidade. O professor também tem esse poder, coisa que a gente não vê, mas na zona urbana quando na verdade existe muito é desrespeito, não que o professor seja o dono da razão o soberano, mas ele tem uma capacidade incrível de liderança de ser visto na sociedade. (Fala da professora do 5º ano).

Neste sentido, a professora diz que o grande problema em trabalhar essa temática é a comunidade “*A minha maior limitação hoje talvez seja a comunidade, a comunidade ela não é aberta a esses temas, principalmente a questão de sexualidade muito menos, pois ela muito tradicional*”. Percebe-se neste depoimento, que o currículo sofre pressão externa de ambos os lados da sociedade, que elabora o currículo escrito hegemônico e aquele do currículo não prescrito, que se dá numa relação de força e disputa pelo significado, sempre em disputa. Este currículo não prescrito, ou oculto (GIROUX, 1996), são modo de ação-organização não prescrito no currículo, mas poderosamente influente, nas definições e organizações do espaço e convivência social.

4. CONCLUSÕES

Frente aos dados acima apresentados, verificamos que o currículo mesmo se impondo de uma cultura sobre a outra, não se constitui inacabado, como diz a Teoria do Discurso elaborada por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (1987), a hegemonia é momentânea e contingente, isto é, ela é

plástica dada em constante movimento na busca pelo significado. A hegemonia não é um campo fechado, cuja totalidade se constitui (SILVA & OLIVEIRA, 2016). Na concepção de Foucault (2005) no texto “A Ordem do Discurso”, na busca da verdade, que está nitidamente associada a poder. Ou seja, o currículo como diz Tomaz Tadeu Da Silva (1995) “o conhecimento, a cultura e o currículo são produzidos no contexto das relações sociais e de poder”. Construída no tempo e espaço.

Porém de forma preliminar, o pressuposto que levantamos se confirmam neste momento. Para lembrar, os pressupostos foram dois: primeiro, pelo fato da presença da formação colonialista e patronalista terem sido mais intensa nas áreas rurais, isto possa ainda estar presente nestes espaços e neste sentido os sujeitos que lá estão tenham maiores resistências à diversidade e que isto possa estar presente na escola rurícola.

Segundo é de que os textos legais que regem a prática pedagógica da escola como Projeto Político Pedagógico e os materiais didáticos possam negligenciar aspectos da diversidade e isto se reverbera no ensino/aprendizagem, condicionando os professores a ficarem limitados a ensinarem os conhecimentos legitimados, formais como: português, matemática, ciências, “história, geografia” e etc. deixando de lado outros saberes culturais e éticos tão importantes quanto o hegemônico.

Isto ficou muito claro na fala da professora, como discutimos acima. Indicando que este espaço de educação escolarizada resiste a temática da diversidade, sem falar que o currículo prescrito, reforça essa primazia, do branco, do eurocêntrico, do cristão, do heterossexual, do masculino, do patrão, enfim, de poder sobreposto como endeusamento. Portanto, paradigma da educação elitizante, que negligencia outros valores culturais, conseqüentemente a diversidade, que nesta prática acaba sendo empobrecida, à medida em estigmatiza e reforça o lugar de exclusão do não representado no currículo.

Embora, com pouco tempo de pesquisa, foi possível perceber que as estruturalidades da estrutura em que se inscreve o currículo, acabam limitando o trabalho pedagógico dos professores, que foram formados também dentro desta estrutura. Mesmo os professores se atualizando e se esforçando para realizar um trabalho de contraposição, muitas das vezes esbarram na realidade em que a escola está imersa, diz Libâneo (1992) que a cabeça do professor é progressista, mas a realidade é tradicional.

Isso se traduz na Pedagogia Dominante, tão criticada pela Escola de Frankfurt. A cerca disto, Giroux (1996), sublinha que, as escolas não são vistas como locais culturais e políticos. Para

além disto também é ignorada a noção de que elas representam arenas de contestação e luta entre grupos culturais e económicos que têm diferentes graus de poder. Assim as escolas são vistas como “Aparelho Ideológico do Estado” (ALTHUSSER 1985), cuja função última é constituir as condições ideológicas para a manutenção e reprodução das relações capitalistas de produção, isto é, a criação de uma força de trabalho que se conformará passivamente aos ditames do capital e das suas instituições. As escolas são vistas como prisões, fábricas e máquinas administrativas que funcionam tranquilamente para produzir os interesses da dominação e desigualdade. O mundo do trabalho é visto através de rotinas e práticas diárias que moldam as relações de sala de aula, isto é, o *currículo oculto da escola*.

Identificamos assim, que um dos limites em relação a temática da diversidade, nas práticas de sala de aula estão relacionadas a resistência docente, dentre outras coisas, em função do material didático, do currículo prescrito – que define que cultura dever ser representada e que cultura deve ficar de fora de qualquer representatividade, como do currículo oculto – práticas discursivas subjacentes às próprias ideologias dominantes que permeia a cultura escolar.

Soma-se a isso, a forte herança cultural religiosa: católica; pentecostais; e neopentecostais que influenciam e limitam as concepções pedagógicas em sala de aula no tocante a diversidade cultural. Marginalizar-se neste aspecto: o negro; o gordo; o homossexual etc. privilegia-se e ao mesmo tempo mantem-se os “valores” dominantes, hegemônicos, machistas, eurocêtricos, branco, cristão e patriarcal.

5. REFERENCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado: Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado**. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977). 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues, 1940. **O que é educação**. 33.^a ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção primeiros passos: 203).

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. **Política de educação no campo: para além da alfabetização (1952-1963)** / Iraíde Marques de Freitas Barreiro. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: books.scielo.org/id/q7zxx/pdf/barreiro_9788579831300.pdf. Acessado em: 21 jan. 2015.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. Características da investigação qualitativa. In: _____. **Investigação Qualitativa em Educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora. Porto. 1994.p. 47-51.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**, 5^a ed. Edição Loyola, São Paulo, Brasil, 1996.

GIL, Antônio Carlos. Como classificar as pesquisas. In: __ **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo. Atlas. 6ª edição. 2006 p.41-57.

GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**. Vozes: Petropolis. 1996. pp. 9-65

GOMES, Nilma Lino. Indagações sobre currículo : diversidade e currículo / [Nilma Lino Gomes] ; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acessado em 25 de Maio de 2017.

GOHN, Maria da Glória. Educação Não Formal: Conceito, Campo e Educação Social. In: __ **A educação não formal em ação**. Cortez, 2010, p. 7-21.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia y Estrategia Socialista**. Hacia una radicalización de la democracia. Madrid: Siglo XXI, 1987.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: _____. **Democratização da Escola Pública** – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992. cap 1. Disponível em: http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0CDgQFjAE&url=http%3A%2F%2Fwww.aureliano.com.br%2Fdownloads%2Fdidatica%2Ftexto02.docx&ei=jkEIVaC_KMmWgwSsvISoAQ&usg=AFQjCNF100vANz-EuZBPJkPRFboT-f1XYQ&sig2=7OHD4AzVO4crivHDx5CONg&bvm=bv.88198703,d.eXY. Acesso em 17mar2017.

NOGUEIRA, Maria Alice, **Bourdieu & e a Educação** - 3ª ed.- Belo Horizonte Autêntica, 2006.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos/** 11ª edição, Campinas, SP Pontes Editores, 2013.

RICHARD, Robert Jarry. Observação. In: _____. **Pesquisa Social**. São Paulo. Editora Atlas. 3ª ed. (revisada e ampliada) 2008.p.259-263.

SILVA, Joel Severino da. Educação do e no campo como garantia de política pública para os camponeses: uma pauta na luta do MST. Revista. **Linkscienceplace**, v. 2, p. 365-376, 2015.

SILVA, Joel Severino da; OLIVEIRA, Aurenéa Maria de. **Religiões Afro-brasileiras no Ensino de História da África na Rede Pública de Ensino: O Caso de Recife e Olinda/PE**. In: II Simpósio Internacional da ABHR e XV Simpósio Nacional da ABHR, 2016, Florianópolis. Anais do II ASimpósio Internacional da ABHR e XV Simpósio Nacional da ABHR. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016. v. 1. p. 01-12.

SILVA. Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo/** Tomaz Tadeu da Silva – 3. Ed. – Belo Horizonte. Autêntica. 2009. 156.p.