

**A reflection on the curriculum in formal and non formal teaching spaces on the multiculturalism trails do not present in the Marabaixo Cycle**Cláudia Patrícia Nunes Almeida<sup>1</sup>Miriam Ines Marchi<sup>2</sup>Marcelo Máximo Purificação<sup>3</sup>**Resumo**

O presente artigo promove uma reflexão a respeito do currículo e as relações dos saberes multiculturais presentes no Ciclo do Marabaixo, e a prática desses conhecimentos em espaços formais e não formais de ensino. Os estudos são pautados em Candau (2010, 2012), Munanga (2005), Jacobucci (2008), Hall (2014, 2015), Silva (1999, 2014), Moreira (1999) Lopes e Macedo (2011), entre outros. A pesquisa enquadra-se como etnográfica, conforme especifica André (2012) e tem caráter qualitativo, descritivo e documental, de acordo com Goldenberg (2004), considerando a análise descritiva como suporte teórico para a análise dos dados, e as seguintes técnicas de coleta de dados: observação participante, entrevista semiestruturada e diário de campo. Os participantes foram: alunos do ensino médio de uma instituição pública federal do estado do Amapá; professores de história, artes, sociologia; e membros da Associação Cultural Berço das Tradições Amapaenses - Marabaixo da Favela: Barracão Tia Gertrudes. Os estudos apontaram que o currículo é um dispositivo de poder, em que saberes, identidades e culturas são incluídas ou excluídas do processo educacional em espaços formais de ensino. Outro aspecto revelado foi a potência e a importância dos espaços não formais de ensino, como as associações culturais, no que diz respeito à conscientização e à valorização dos saberes multiculturais presentes na cultura popular, em especial o Ciclo do Marabaixo que acontece no Estado do Amapá.

**Palavras-chave:** Currículo. Ensino. Poder. Multiculturalismo. Ciclo do Marabaixo.**Abstract**

This article promotes a reflection on the curriculum and the relationships of multicultural knowledge present in the Marabaixo Cycle, and the practice of this knowledge in formal and non-formal teaching spaces. The studies are based on Candau (2010, 2012), Munanga (2005), Jacobucci (2008), Hall (2014, 2015), Silva (1999, 2014), Moreira (1999), Lopes and Macedo (2011), among others. The research is ethnographic, as specified by André (2012) and has a qualitative, descriptive and documentary character, according to Goldenberg (2004), considering descriptive analysis as theoretical support for data analysis, and the following data collection techniques: participant observation, semi-structured interview and field diary. The participants were: high school students from a federal public institution in the state of Amapá; history, arts, sociology teachers; and members of the Cultural Association Berço das Tradições Amapaenses - Marabaixo da Favela: Barracão Tia

<sup>1</sup> Doutoranda e mestre em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES. Professora no Instituto Federal do Amapá – IFAP. Membro do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Multidisciplinar – NEPEM. E-mail: [patriciasilvionunes@hotmail.com](mailto:patriciasilvionunes@hotmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Química pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora Titular na Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES, onde atua nos Programas de Pós-Graduação em Ensino e Ensino de Ciências Exatas. E-mail: [mimachi@univates.br](mailto:mimachi@univates.br)

<sup>3</sup> Pós-doutor em Educação pela Universidade de Coimbra – UC. Doutor em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES. Doutor em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-Goiás. Docente nos Programas de Pós-Graduação da UEMS, FACMAIS e UNEB. E-mail: [maximo@unifimes.edu.br](mailto:maximo@unifimes.edu.br)

Gertrudes. The studies showed that the curriculum is a device of power, in which knowledge, identities and cultures are included or excluded from the educational process in formal teaching spaces. Another aspect revealed was the power and importance of non-formal teaching spaces, such as cultural associations, in terms of sensitizing and valuing the multicultural knowledge present in popular culture, especially the Marabaixo Cycle that takes place in the State of Amapá.

**Keywords:** Curriculum. Teaching. Power. Multiculturalism. Marabaixo Cycle.

## 1 Introdução

As manifestações culturais do Estado do Amapá possuem algumas peculiaridades, que podem ser percebidas na literatura escrita e oral, assim como nas manifestações populares que se consolidaram como expressão cultural, religiosa, identitária e de resistência dos povos que habitam a região norte, principalmente na parte que constitui a Amazônia.

Diante desse contexto e ciente de que os saberes culturais fazem parte da construção da identidade sociocultural das comunidades, um saber em especial tornou-se objeto de pesquisa: o Ciclo do Marabaixo<sup>4</sup>. Essa festividade possui origem nas raízes africanas, e tem características religiosas e profanas. O evento é realizado em louvor à Santíssima Trindade e ao Divino Espírito Santo. Começa sempre na Páscoa e termina no Domingo do Senhor (primeiro domingo após *Corpus Christi*).

Alguns estudiosos, a exemplo de Candau (2010, 2012), Moreira e Silva (1994), Silva (1999; 2014) e Hall (2014; 2015) comentam que a categoria de identidade, além de pessoal, é fundamentalmente social e política, sendo considerada uma referência em torno da qual o indivíduo se autorreconhece e se constitui. Além de estar em constante transformação, é construída a partir das relações que ele estabelece consigo mesmo, com o outro e com o ambiente a sua volta. Em vista disso, o indivíduo constrói sua identidade ao longo da vida, com elementos culturais adquiridos por meio da herança cultural. Assim sendo, a identidade atribui diferenças entre os seres humanos, haja vista que ela se evidencia a partir da consciência da diferença e do contraste com o outro. Identidade e diferença são, pois, intrínsecas ao poder.

Diante do exposto, busca-se, por meio dos estudos aqui apresentados, provocar uma reflexão a respeito do currículo de uma instituição de ensino pública federal do Estado do Amapá, a fim de observar se ele dialoga e se integra às práticas de ensino experienciadas no

---

<sup>4</sup> Festividade de cunho religioso e profano acompanhado por ladainhas (feitas em latim) realizadas nas casas de membros dos grupos de Marabaixo, a missa, a gengibirra (bebida alcoólica feita de gengibre e cachaça) e músicas ritmadas ao som das Caixas de Marabaixo (instrumentos de percussão) e ladrões (letras das músicas), bem como pela dança dos marabaixeiros (mulheres e homens, que dançam com vestimentas coloridas).

multiculturalismo presente no contexto do Ciclo do Marabaixo. Dessa forma, esta investigação é uma oportunidade de refletir sobre as contribuições que o multiculturalismo pode fornecer à constituição do currículo como instrumento de inclusão de elementos culturais no processo de ensino, como também demonstrar a importância das práticas educacionais que ocorrem nos espaços não formais de ensino, no que tange à composição do currículo nos espaços formais de ensino.

Cientificamente, a pesquisa poderá provocar reflexões sobre as relações do currículo formal/prescrito<sup>5</sup> e oculto<sup>6</sup> e suas práticas educacionais em relação à cultura, ensino, multiculturalismo, diferença, identidade e resistência voltados para as expressões culturais de grupos minoritários que buscam a legitimidade, o direito e o reconhecimento de suas manifestações.

## **2 Os enlaces teóricos: identidade, diferença, cultura e o aspecto do poder na composição do currículo**

Tentar entender a identidade e a diferença de um grupo implica, inicialmente, compreender os valores materiais e imateriais implícitos na lógica de pensamento de sua vida cultural, como também nas relações que engendram as tramas de poder que norteiam os saberes, costumes e a cosmovisão que integram os laços identitários, e reafirmam a experiência desse grupo em uma construção histórica. Quando esses elementos se voltam para o campo do ensino, especificamente para o currículo, essas tramas se tornam mais evidentes.

Nesse sentido, identidade e diferença podem ser observadas como processos de produção social e de relação de poder, constituídos nas relações discursivas estabelecidas por representações simbólicas significativas para o sujeito forjado historicamente, haja vista que:

[...] as identidades são constituídas dentro e fora do discurso (e) nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de

<sup>5</sup> Segundo estudos baseados em Moreira e Silva (1995,1997) e Sacristán (1998), também conhecido como currículo oficial. São os currículos definidos pelas diretrizes curriculares apresentadas pelo governo federal, estadual e municipal. Esse currículo se materializa na prática pedagógica desenvolvida em sala de sala, mediante a ação do professor, surgindo assim o currículo prescrito. Podemos citar como exemplo de currículo formal as DCNs, PCNs e orientações curriculares dos estados e municípios.

<sup>6</sup> Sacristán (1998) explica que o Currículo Oculto, refere-se a toda bagagem cultural, incluindo vivências, experiência e conhecimentos que o aluno adquire em sua trajetória de vida dentro e fora da sala de aula. Essas experiências são trazidas para a sala de aula. Diz respeito à cultura e aos símbolos, que, grosso modo, chamamos de experiências não escolares, e que se incorporam e se manifestam nas práticas educativas.

modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica naturalmente constituída, de uma 'identidade' em seu significado tradicional [...] (HALL, 2014, p. 109-110).

Diante dessa situação, de Silva (1995) destaca que os mecanismos de regulamentação social do currículo, a partir de sua concepção como política de identidade social e representação do outro, implica admitir que, mais que uma questão cognitiva, há uma construção intelectual, visto que o currículo trata da construção de nós mesmos como sujeitos e das nossas formas de interação com a diferença. Essa consciência é averiguada em professor (P), quando nos reportamos à cultura no processo de ensino e a importância dos alunos se reconhecerem pertencentes a uma identidade cultural, conforme relata um dos professores entrevistados:

P2 “- Elas estão presentes sim, porque nós trabalhamos a... o tema cultura né... com os alunos do 1º ano e a gente faz uma abrangência no geral: o que é a cultura? E a gente vai trabalhando: o que é a cultura regional? cultura de massa? de que forma isso... esse tipo de cultura vai influenciando? vai marcando a nossa vivência? como é que...é ... a gente pode investigar? diagnosticar? detectar a presença dessa cultura? de que forma que ela nos atinge? [...]

Percebe-se, então, que o tema Cultura está no currículo e é tratado pelo professor. No entanto, quanto nos referenciamos à cultura local, afro-amapaense, em especial ao Ciclo do Marabaixo, verificou-se que ela vem sendo silenciada em todo o percurso curricular da instituição pesquisada, pois, em todas as falas dos entrevistados (4 professores), eles responderam não fazer alusão à cultura do Marabaixo durante as aulas. Isso é demonstrado nas entrevistas dos professores (P), como também na dos alunos (A), e no próprio conteúdo curricular, já que em nenhum momento o Ciclo do Marabaixo é retratado. Quando os professores foram indagados: se já tinha sido realizada alguma atividade no ambiente escolar, que promovesse os saberes multiculturais presentes no Ciclo do Marabaixo, esses deram as seguintes respostas:

P1 - Bom ...é ... em relação ao Marabaixo não conheço.

P2 - É ...não . de forma específica o Marabaixo em si, eu ainda não desenvolvi, eu ainda não trabalhei o Ciclo do Marabaixo.

P4- É.. diretamente ao Ciclo do Marabaixo eu não participei em nenhum momento. Os momentos em que eu participei são aqueles momentos de elaboração e planejamento interdisciplinar, principalmente nos encontros pedagógicos. Mas nada assim..... Nas rodas de conversas com os professores de outras disciplinas a gente

nunca definiu atividades ou projetos para desenvolver voltados diretamente para o Marabaixo, né?

Esse fato pode explicar as respostas dados pelos alunos: A1, A3 e A4, quando esses foram interpelados se já haviam participado de atividades organizadas pela instituição pesquisada envolvendo o Ciclo do Marabaixo e os seus saberes multiculturais. Os alunos deram as seguintes respostas:

A1 - É ... ainda não mantive contato em nenhuma disciplina é... quando se diz respeito ao Campus Santana, mas se eu não me engano já entramos esse âmbito de cultura amapaense na disciplina de artes com a professora (cita o nome da professora).

[...]

Não...não era específico do Marabaixo.

A3 - Não. É mais ... assim a questão da musicalidade dos ritmos aqui. Como em filosofia a gente fez um trabalho que...para falar [era para falar] de alguma cultura, alguma coisa assim...

A4- “Nunca tive

As respostas de A1, A3 e A4 e de P1, P2, e P4 demonstram que os saberes multiculturais presentes no ciclo do Marabaixo não fazem parte das práticas de ensino da instituição pesquisada, apesar de os professores terem a liberdade de elaborar o currículo como pode ser visualizado nas entrevistas:

P1 Sim, o professor tem a livre e espontânea liberdade de fazer a própria ementa né...de fazer o próprio currículo [...]

P4 – [...]Sim né... Tenho a oportunidade de inclusive...é... (professor se apresenta). Eu tive a oportunidade, eu acredito que eu tenho de trabalhar no currículo né...inclusive o: os...as ementas ...as reformulações ultimamente de sociologia quem participou fui au [...]

Diante desse contexto, Silva (1999) atenta para o fato de que o currículo torna-se um poderoso instrumento de afirmação de identidade, pois percebe-se que esse pode ser um elemento construído e estruturado num grupo social com representações utilizadas para “forjar”<sup>7</sup> a sua identidade e as identidades dos outros grupos sociais. Isso reforça a ideia de que múltiplas vozes aparecem em torno do currículo. Muitas delas ecoam do que foi dito e posto no currículo; outras, emanam do silêncio, daquilo que não está posto explicitamente. O currículo traz múltiplas e diferentes vozes advindas do social, do cultural e do político. Silva

<sup>7</sup> Usado aqui no sentido de moldar.

(1999, p. 23) enfatiza que: “[...] As relações sociais no interior das quais se realizam as práticas de significação não são simplesmente relações sociais; elas são mais do isso: são relações de poder”.

Logo, compreende-se que as relações sociais estabelecem significados as suas representações simbólicas e passam a dar sentido a esses símbolos em meio às relações de poder experienciadas nas práticas sociais, de modo que a identidade não existe “naturalmente”: ela é construída pelo próprio grupo e pelos outros grupos. Entende-se, desse modo, que o *poder* não é externo às práticas de significação que constituem o currículo, um elemento estranho, alheio às relações sociais das quais poderíamos nos desfazer, nos emancipar, pois as relações de poder são intrínsecas às práticas de significação que formam o currículo.

## **2.1 O desafio de uma educação multicultural e as práticas curriculares escolares**

Envolver as questões culturais no currículo escolar, e analisar como esses saberes são ensinados, aprendidos em espaços escolares e não escolares, significa incluir as classes socialmente desfavorecidas, a partir das diferentes etnias, com seus hábitos, bem como os costumes, o que nos leva a discutir sobre a possibilidade de se adotar um modelo de educação multicultural. Para Sacristán (1995, p. 82), o currículo multicultural é “[...] a capacidade da educação para acolher a diversidade”. Percebe-se, também, que as transformações sociais postulam espaços educativos permeados pelo encontro, diálogo, partilha e respeito à diversidade cultural. Candau (2010, p. 15) ressalta que:

Hoje esta consciência do caráter homogeneizador e monocultural da escola é cada vez mais forte, assim como a necessidade de romper com esta e construir práticas educativas em que a questão da diferença e do multiculturalismo se façam cada vez mais presentes.

Freire (2014) explica que o multiculturalismo não é uma justaposição de cultura, nem a dominância de uma sobre a outra, mas uma relação dialógica que permite o respeito, a troca de saberes, sem medo de ser diferente. Nessa perspectiva, o Ciclo do Marabaixo pode ser caracterizado como um exemplo dessa relação dialógica cultural, com base na seguinte assertiva: “O Marabaixo compreende as contribuições de várias culturas: africanas, baianas, cariocas, maranhenses, paraenses, portuguesas, etc. A África contribuiu com o ladrão, danças e indumentárias, etc. [...]” (MARTINS, 2014, p. 43). Tal postulado nos faz recordar mais um dos ensinamentos de Freire (1995, p. 110):

[...] o mergulhar nas “águas culturais” das massas populares implica em compreendê-las para desenvolver uma nova prática pedagógica, pois o respeito ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural das realidades vivenciadas pelas experiências de cada comunidade.

Diante disso, para que se compreenda a dimensão educativa contida no Ciclo do Marabaixo realizado pelas comunidades afro-amapaenses, deve-se entender a concepção de educação como prática social, presente em todas as ocasiões da formação de indivíduos e grupos. A esse respeito, Brandão (2002, p. 26) afirma:

Educar é criar cenários, cenas e situações em que, entre elas e eles, pessoas, símbolos sociais e significados da vida e do destino possam ser criados, recriados, negociados e transformados. Aprender é participar de vivências culturais em que, ao participar de tais eventos fundadores, cada um de nós se reinventa a si mesmo.

Desse modo, é no entrelaçar das negociações, das experiências vivenciadas, e constituídas pelas teias da cultura que formamos a nós mesmos, e assim nos constituímos como sujeitos. Hall (2015) salienta que essa consciência de negociação experienciada por meio da cultura pelos sujeitos legitimou as culturas híbridas. Diante desse contexto, Candau (2012) concebe as culturas como fenômeno dinâmico, em contínuo processo de construção, desconstrução, reconstrução, e “hibridização”, que coloca a ênfase nas “fronteiras”, nos lugares do encontro e do confronto de tradições.

Trazendo essa problemática para o “chão da escola”, é necessário que os saberes culturais e religiosos africanos passem por esse momento de “negociação” para que rompam os grilhões que ainda os impedem de fazer parte das práticas pedagógicas em muitas escolas amapaenses. Para Albuquerque (2012), o saber popular, ou simplesmente sabedoria de vida, sinaliza uma forma singular de inteligibilidade do real fincada na cultura, com a qual determinados grupos reinventam o cotidiano, criam estratégias de sobrevivência, transmitem seus saberes e perpetuam seus valores e tradições. Essas gentes “[...] criam seus próprios mestres e reproduzem, com os instrumentos e artifícios de sua própria educação, a sua sabedoria” (BRANDÃO, 1985, p. 20).

Sob essa perspectiva, cremos que o Ciclo do Marabaixo permite a criação de vínculos essenciais à reprodução e à produção dos saberes culturais das comunidades afrodescendentes que vivem no Amapá, visto que preservar esses saberes é uma forma de resistência na constituição da identidade étnica, social, cultural e religiosa das comunidades. As letras dos “ladrões de Marabaixo” carregam consigo toda essa representatividade

simbólica multicultural, em que a história, a arte, a sociologia e as outras ciências se fazem presentes. Veja:

### **Ladrão 1**

Aonde tu vai rapaz<sup>8</sup>

Por esses campos sozinho (Bis)

Vou construir minha morada

Lá nos Campos do Laginho (Bis)

[...]

A avenida Getúlio Vargas

Tá ficando um primo

As casas que foram feitas

Foi só pra morar os douto

[...]

Autor: Julião Thomaz Ramos

### **Ladrão 2**

Pelo jeito que tô vendo

Eu já vou ficar sozinha

Uns vão para Favela<sup>9</sup>

E outros para o Laginho

Autora: Gertrudes Saturnino

A educação constitui-se na articulação da prática educativa como patrimônio cultural da comunidade quilombola, que, ao assumir essa perspectiva, adquire vínculo com a concepção freiriana de educação como prática da liberdade e ato político, fundada na

---

<sup>8</sup> O ladrão narra a retirada do povo negro pelo então governador Janary Gentil Nunes que desapropriou as terras que pertenciam aos negros que habitavam a frente da cidade. A população negra fora deslocada para o bairro do Laginho (onde só iriam morar os negros).

<sup>9</sup> Segundo Valdinete Silva da Costa, neta de Gertrudes (entrevistada e presidente da associação Berço do Marabaixo da Favela), a avó compôs esse Ladrão quando o então governador Janary Gentil Nunes desapropriou as terras que pertenciam aos negros que habitavam a frente da cidade.



conscientização e problematização da existência, no diálogo com o real concreto, com as contradições e problemas locais, pois o “ladrões” contam a história de resistência e a luta do povo negro amapaense descendente dos primeiros escravos que habitaram a Amazônia, bem como narra o papel social e político dados a eles historicamente: exclusão e preconceito .

Lopes (2005) e Moreira e Silva (1999) salientam que é preciso que a escola, como parte integrante de uma sociedade que se sabe preconceituosa e discriminadora, reconheça que é hora de mudar. Desse modo, o currículo é visto como um campo em que são travadas disputas de poder, lutas sobre significados de mundo e de indivíduos no eterno processo de formação de identidades; também desperta questões sobre como as identidades atuais estão sendo construídas. Portanto, resistir à imposição de uma monocultura faz parte da luta.

Os espaços não formais de ensino, nos quais acontecem os encontros de saberes e ideais de resistência à monocultura, exclusão social, cultural, e discriminação racial, nos chamam a atenção pela sua potencialidade de construir e constituir o empoderamento dos saberes neles apresentados. Entre esses lugares, estão as associações comunitárias, centros culturais, diretórios e tantos outros espaços não formais de ensino, que conseguem agregar, junto aos participantes, o sentimento de pertencimento e valorização dos saberes ali compartilhados, sejam eles culturais, políticos, sociais, históricos ou outros.

## **2.2 Espaço formal, informal e não formal de educação**

Quando tratamos do conceito de espaço formal e não formal de educação, a primeira certeza que temos é que ainda não há, na literatura, um consenso a esse respeito. Por essa razão, são apresentadas algumas concepções sobre o assunto, que, a nosso ver, não se refutam, mas se complementam.

Jacobucci (2008) define como espaço formal aquele relacionado às instituições escolares da Educação Básica e do Ensino Superior, definidas pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, ou seja, é a escola sistemática, que segue normas, diretrizes e metas superiores, com todas as suas dependências: salas de aula, laboratórios, quadras de esportes, biblioteca, pátio, cantina e refeitório. A escola formal tem um sistema avaliatório para classificar o desempenho dos alunos; já a educação não formal é aquela que ocorre fora do espaço formal, relacionando-se com instituições cuja função básica não é a educação formal, e ocorre em lugares não institucionalizados. Entre esses espaços não formais, estão os museus, associações culturais, parques ecológicos, sindicatos, igreja e afins.

Trilla e Ghanem (2008) adotam como referencial de educação formal, não formal e informal as concepções de Coombs (1975), que assim as define:

A *educação formal* compreenderia ‘o sistema educacional’ altamente institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado que vai dos primeiros anos da escola primária até os últimos da universidade; a *educação não formal*, ‘toda atividade organizada, sistemática, educativa, realizada fora do marco do sistema oficial, para facilitar determinados tipos de aprendizagem a subgrupos específicos da população, tanto adultos como infantis e a *educação informal*, um processo, que dura a vida inteira, em que as pessoas adquirem e acumulam conhecimentos, habilidades, atitudes e modos de discernimento por meio das experiências diárias e de sua relação com o meio (COOMBS, 1975 apud TRILLA; GHANEM, 2008, p. 32-33).

Diante dos conceitos supracitados, compreendemos que os espaços formal, não formal e informal são os ambientes onde se realiza o processo educativo do sujeito, ou seja, os lugares onde os encontros acontecem, se inter cruzam, nos quais, conseqüentemente, os discursos se evidenciam e se concretizam como uma arma valiosa de “poder”. Assim, a escola, as associações de bairro e a família se tornam esses espaços de encontros discursivos, que atuaram direta ou indiretamente na formação subjetiva individual de cada sujeito. A educação formal, a não formal e a informal são os processos educativos nos quais o sujeito é apresentado aos conhecimentos científicos e empíricos, logo, nesses três espaços, a educação se faz presente embora com intencionalidades diferenciadas, uma vez que os discursos a serem inseridos terão propósitos díspares.

Assim, pode-se entender que ocorre uma interpenetração entre esses espaços de ensino no que concerne às representações de saberes: escolar e não escolar, de modo que o homem vai se constituindo como sujeito agenciador dos seus discursos e saberes, para que, assim, tenha a consciência de seu “poder” no mundo em que está inserido, e, consciente desse “poder”, possa agir como “ser social”, em que o respeito ao outro, sua postura política, socio-histórica e sua diversidade cultural estejam presentes e sejam respeitadas na composição de sua vida profissional e pessoal. Dessa maneira, o homem, como ser historicamente constituído, se concretiza como sujeito por meio dos discursos que ele constrói para si.

Portanto, todos esses espaços: formais, informais e não formais de ensino são importantes no processo educacional do sujeito, quando falamos de identidade e cultura. Entretanto, a escola, como espaço formal de ensino e que institucionaliza o currículo, exerce um papel de domínio em incluir ou excluir saberes culturais durante o estágio de formação identitário do sujeito.

### 3 Procedimentos metodológicos: nas tramas da pesquisa

Consoante aos procedimentos metodológicos postulados por Triviños (1987); Gil (2008); André (2012), e Severino (2016), a pesquisa qualitativa e de tipo etnográfica permite ao pesquisador identificar produtores culturais individuais e coletivos, bem como lugares de cultura em uma região, no intuito de registrar de forma documental a cultura que se conheça, reconheça e valoriza a troca de experiências como conhecimento dotado de significados nas relações sociais da comunidade ou grupo estudado na sua cotidianidade, e nos processos do dia a dia em suas diversas modalidades.

Nessa mesma direção, Severino (2016) discorre que a pesquisa etnográfica visa compreender, na sua cotidianidade, os processos do dia a dia em suas diversas modalidades, os modos de vida do indivíduo ou grupo social. Faz registro detalhado dos aspectos singulares da vida dos sujeitos observados em suas relações socioculturais. Trata-se de um mergulho no microsocial, olhado com uma lente de aumento. Aplica método e técnicas compatíveis com a abordagem qualitativa. Utiliza-se método etnográfico, descritivo por excelência, por se entender que esse se aproxima do real experienciado pelo grupo pesquisado. Ainda sobre esse tipo de pesquisa, André (2012) expõe que:

Esse tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia a dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são vinculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo (ANDRÉ, 2012, p. 41).

E por possuir essas características, a pesquisa do tipo etnográfica possibilita uma nova concepção de se entender as tramas históricas instauradas no ambiente escolar no que concerne aos mecanismos de dominação e resistência que fazem interagir entre si a dimensão antropológica no cotidiano escolar, a verdade que dela se observa e a funcionalidade política daí resultante permeada por forças antagônicas discursivas. Para atender aos protocolos da pesquisa científica, adotamos os seguintes procedimentos: (i) Assinatura do termo de aceite, assinatura do TCLE, a observação e a entrevista semienterrada com alunos e professores, contexto em que se constatou que professores e alunos não sabiam o que era o Ciclo do Marabaixo e suas representações simbólicas, à exceção do professor de história que conhecia

o Ciclo, entretanto, não na sua profundidade, justificando que não o trabalhava em função do currículo direcionado para os conteúdos do ENEM.

Por todo o exposto, justifica-se, assim, a seleção da abordagem qualitativa, e o tipo de pesquisa etnográfica, como também a observação participante, entrevista semiestruturada, análise do conjunto de documentos (pesquisa documental) e o diário de campo como elementos técnicos utilizados na dissertação aqui apresentada.

Para a análise dos dados, adotamos a análise descritiva, segundo os aportes teóricos de Triviños (1987), Goldenberg (2004), Gil (2008), e outros que dissertam a respeito do assunto, os quais entendem que esse tipo de análise possui como objetivo a descrição das características de determinada população ou de determinado fenômeno, visando “[...] abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do objeto estudado” Goldenberg (2004, p. 63). Os estudiosos supracitados afirmam também que esse tipo de análise está presente em pesquisas qualitativas e etnográficas. Para Triviños (1987, p. 110) “[...] A maioria dos estudos que se realizam no campo da educação é de natureza descritiva. O foco essencial desses estudos reside no desejo de conhecer a comunidade [...].”

Os dados obtidos nas entrevistas e no diário de campo foram analisados e discutidos, objetivando a descrição e interpretação existente nesses corpora, almejando, conseqüentemente, abstrair as informações que culminaram nos resultados expostos nas considerações gerais.

#### **4 Considerações finais**

As trilhas que as leituras de Candau (2010, 2012), Munanga (2005), Jacobucci (2008), Hall (2014, 2015), Silva (1999, 2014), Moreira e Silva (1995, 1999), Lopes e Macedo (2011), e tantos outros estudiosos que pautam seus escritos sobre a cultura, o multiculturalismo, o currículo, os espaços formais e não formais no universo da educação e, conseqüentemente, do ensino, mostraram que vivemos, como diz Silva (1999), num mundo social em que novas identidades culturais e sociais emergem e se afirmam, apagando fronteiras, transgredindo proibições e tabus identitários, num tempo de deliciosos cruzamentos de fronteiras, de um fascinante processo de hibridização de identidades, e que a

escola, por meio do currículo, legitima discursos, que incluem ou excluem culturas, e, conseqüentemente, forjam identidades individuais ou coletivas.

Evidencia-se, assim, que as relações entre currículo e cultura são discursivamente produzidas e constituídas por meio do currículo, fazendo com que ele se constitua como um artefato social, político, histórico e cultural. Desse modo, o currículo não é um elemento inocente, neutro e desinteressado do conhecimento social. O currículo possui suas tramas tecidas e interligadas por relações de poder, pois transmite visões sociais particulares e interessadas. O currículo não é um elemento transcendental e atemporal, tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Portanto, o conhecimento escolar estabelecido pelo currículo é permeado por relações sociais e culturais complexas de transposições/contextualizações didáticas e dinâmicas, que têm que ser ressignificadas constantemente, como pode ser visualizado no processo de composição curricular. Por meio do currículo, os alunos estabelecem conexões discursivas que afirmam, reafirmam ou contestam situações discursivas baseadas em seus saberes, conhecimentos advindos de suas experiências, e vivências, proporcionadas pelas relações de poder estabelecidas pelo currículo nesse espaço formal de ensino chamado escola, bem como fora dele.

É de suma importância reconhecer que os espaços não formais de ensino, como a Associação Cultural Berço das Tradições Amapaenses - Marabaixo da Favela: Barracão Tia Gertrudes, desempenham um papel primordial para demarcar territórios culturais identitários, que viabilizam também as apropriações culturais dos sujeitos envolvidos nas relações sociais discursivas, pois as suas lutas e pertencimento à cultura afro-brasileira e afro-amapaense romperam os grilhões do tempo e se fixaram na história do Brasil, pelas bandas de cá do Norte, no Amapá. E isso deve e precisa ser reconhecido no processo de composição do currículo da instituição de ensino pesquisada.

Percebe-se que os professores reconhecem essa necessidade e não se opõem a esse reconhecimento. Refletir acerca dessa demanda é importante, e viabilizar o encontro entre os saberes contidos nos espaços formais e não formais de ensino acerca da cultura, do multiculturalismo, bem como a sua integração ao currículo, é um diálogo possível. Romper o silêncio dentro dos espaços formais de ensino, fazendo ecoar as Caixas de Marabaixo, também é preciso, e o currículo é um caminho. Essa realidade pode se tornar real por meio de ações afirmativas, por meio de formação continuada para professores, e para equipe

pedagógica por intermédio de projetos, que almejem um trabalho multicultural e interdisciplinar.

### Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. Série Práticas Pedagógicas.

ALBUQUERQUE, Maria Betânia B. **Beberagens indígenas e educação não escolar no Brasil colonial**. Belém: FCPTN, 2012.

BRANDÃO, Carlos R.A. **A educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Didática Crítica Intercultural aproximações. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisa: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HALL, Stuart. The work of representation. *In*: HALL, Stuart (Org.). **Representation Cultural representation and cultural signifying practices**. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997.

\_\_\_\_\_. A Centralidade da Cultura- Notas sobre as revoluções culturais no nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, p. 15-49, 1997.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guaciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. Contribuições dos espaços não formais de educação para a formação da cultura científica. **Em extensão**, Uberlândia, v.7, 2008.

LOPES, Vera Neusa. Racismo, Preconceito e Discriminação. *In*: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p.185-204, 2005.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, T. T. da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Território Contestado**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MARTINS, Benedito Rostam Costa. **Marabaixo, ladrão, gengibirra e rádio** – Traduções de linguagens de textos culturais. São Paulo: 2012. 214f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica, São Paulo-SP, 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. *In*: Tomaz Tadeu da Silva e Antonio Flávio Moreira (Org.). **Territórios Contestados**: O currículo e os novos mapas culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p.7-77, 2014.