

# BRINQUEDO DE MIRITI: A FORÇA PEDAGÓGICA DA CULTURA LOCAL NO CURRÍCULO

## MIRITI TOY: THE PEDAGOGICAL STRENGTH OF THE LOCAL CULTURE IN CURRICULUM

## JUGUETE DE MIRITI: LA FUERZA PEDAGÓGICA DE LA CULTURA LOCAL EN EL CURRÍCULO

\* Joyce Otânia Seixas Ribeiro

\*\* Lídia Sarges Lobato

\*\*\* Joneide Pinheiro Alexandre

**RESUMO:** O texto trata da conexão entre cultura e educação, e seu propósito é discutir a *força pedagógica* da cultura local no currículo. Para tal, tomamos como referência os resultados de pesquisa desenvolvida em Abaetetuba, uma cidade típica do Estado do Pará, que criou o brinquedo de miriti, um artefato que constituiu uma tradição bicentenária e que também é patrimônio cultural imaterial. As informações foram produzidas durante dez meses de pesquisa, por meio da etnografia pós-moderna em dois ateliês de produção do famoso artefato. Percebemos que apesar da centralidade do brinquedo de miriti para a economia e cultura local, este não tem lugar nas escolas municipais, por duas razões: pela omissão do tema no currículo e pela inexistência de política de formação cultural para os professores/as. A contribuição deste estudo está em explorar as potencialidades da cultura local para o redimensionamento do currículo, com vista ao *ensino culturalmente relevante* para crianças e jovens da escola básica. **PALAVRAS-CHAVE:** Artesanato. Tradição oral. Patrimônio cultural. Currículo

### INTRODUÇÃO

O propósito deste trabalho é discutir a *força pedagógica* da cultura local no currículo. Estamos empregando a expressão *força pedagógica* no sentido delineado por Giroux (2003), qual seja, como uma condição que amplia a produtividade da escolarização em direção a aprendizados culturais e diferentes modos de ser. Nesta tarefa, tomamos como referência os resultados de pesquisa desenvolvida em Abaetetuba, um município do Estado do Pará que possui um bem cultural, o brinquedo de miriti, que constituiu uma tradição bicentenária e é patrimônio cultural imaterial do Estado.

---

\* Professora de Didática da (Faecs Abaetetuba), professora do programa de pós-graduação em currículo e gestão da escola básica (PPEB/NEB/UFPa), linha de pesquisa currículo da escola básica, líder do Gepege. Mestrado e doutorado em educação e políticas públicas (UFPa). E-mail: joyce@ufpa.br

\*\* Mestranda (PPEB/NEB/UFPa), na linha de pesquisa Currículo da escola básica; vice-líder do Gepege. E-mail: lidiasarges@yahoo.com.br

\*\*\* Bolsista Pibic/CNPq; Curso de Pedagogia (UFPa – Pará); integrante do Gepege. E-mail: alexandrejoneide@hotmail.com

⌘ Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 2, p.227 - 245, Maio/Agosto,2017. ISSN:2236-0441  
DOI: 10.14572/nuances.v28i2.4653

As informações foram produzidas durante dez meses de pesquisa etnográfica<sup>1</sup>, a partir da abordagem denominada de pós-moderna, conforme as orientações de Clifford (1998). Além de Clifford, contribuem com a etnografia pós-moderna George Marcus, Dick Cushman, Marilyn Strathern, Robert Thorton, tendo se aproximado recentemente, Clifford Geertz. Mesmo sem consenso entre os representantes mencionados, um aspecto comum entre eles é o fato de não focarem na descrição, mas na escritura e na busca de outros modos de composição.

A etnografia pós-moderna surge em um cenário de dupla crise: a epistemológica, instituída pelo abalo nos pilares da ciência moderna, e a sociocultural, marcada pela industrialização, globalização e descolonização. Os efeitos de ambas crises, são, de um lado, o pós-modernismo acadêmico e cultural e, de outro, a desconstrução da etnografia realista. O momento é de transição paradigmática, no qual se nota a constituição de outra ciência, a pós-moderna, que é contingente e enfatiza a diversidade de teorias e de métodos, influenciada por Baudrillard, Foucault, Lyotard, Nietzsche, Derrida, Deleuze e Said.

Apesar da manutenção da observação como norma para o trabalho de campo, a feição do terreno de pesquisa é alterada, pois agora há outro *modus operandi* e outro *etos*, ambos ancorados na objetividade parcial e incerta, e na relação sujeito-objeto atravessada por relações de poder e pela diferença, tornando-a conflituosa e negociada. Assim, a observação, a relação entre o etnógrafo e os interlocutores, a autoridade etnográfica, a tradução e a escrita são afetadas pelo hibridismo e pela bricolagem, que passam a contar com roteiros exploratórios de aplicabilidade local e performática (RIBEIRO; MAUÉS, 2013).

Durante o trabalho de campo, observamos dois ateliês de produção do brinquedo de miriti, conversamos com artesãos e artesãs – os/as interlocutores/as –, buscamos documentos, e capturamos muitas imagens do cotidiano. Ao produzir tais informações, foi possível compor o diário de campo, um texto polifônico, inventivo e parcial que mostra a complexidade dos encontros.

Não indicamos como objetivo inicial de pesquisa, discutir patrimônio cultural e currículo escolar – refletíamos o processo educativo por meio do currículo não escolar – porém, a pesquisa e o diário de campo nos arremessaram para lugares teóricos inesperados e nos colocamos a enfrentar tais desafios e, neste ponto, os resultados, apesar de provisórios, abrem outras possibilidades teórico-práticas para o currículo.

---

<sup>1</sup> A pesquisa desenvolvida teve como título *O brinquedo de miriti no município de Abaetetuba: a tradução da tradição de um artefato pedagógico-cultural por meio das interseções de gênero e sexualidade*/Prodoutor 2013-2015/Propesp/UFPA.

Ñuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 2, p.227 - 245, Maio/Agosto,2017. ISSN:2236-0441  
DOI: 10.14572/nuances.v28i2.4653

Para refletir a *força pedagógica* da cultura local no currículo acionamos o aporte teórico dos Estudos Culturais com Hall (1997, 1997a), Canclini (1983, 1989 1994), e os autores e autoras que procedem ao debate cultural no campo curricular estabelecendo conexão com a formação de professores, como Moreira (1999), Moreira e Candau (2003), Moreira e Macedo (2001), Giroux (2003) e McLaren (1997).

Ressaltamos que aqui apresentaremos apenas parte dos resultados de pesquisa, contudo, ainda assim, acreditamos que estes contribuem efetivamente para pensar a relação entre cultura e currículo, cuja finalidade última é o *ensino culturalmente relevante*, um processo que proporciona além de conhecimento, sensibilidade e empatia, levando crianças e jovens a se identificarem com os artefatos e significados de sua cultura.

Antes de seguir, destacamos que refletir sobre a cultura local traz alguns riscos, especialmente quando há o deslocamento do polo do debate, ao retirá-lo da cultura global para depositá-lo na cultura local. Os riscos se apresentam em razão da cultura ter ocupado centralidade substantiva e epistemológica nos últimos anos, sendo perceptível o aumento do interesse pela cultura local devido ao impacto da globalização nas sociedades periféricas (HALL, 1997). Tal impacto tem mostrado a suscetibilidade dessas sociedades às influências culturais dos países centrais, expressas em problemas como a diluição de suas fronteiras, de suas culturas e de certas identidades coletivas e individuais. Estes efeitos expandiram os temores da homogeneização cultural e levaram a afirmação do local.

Considerando isso, acreditamos que a cultura local não é constituída nem isoladamente, nem em oposição ao global, mas em contato permanente, conflituoso e de intensas negociações simbólicas com aquela; e este processo reverbera no espaço das relações cotidianas conectadas por cerimônias, rituais, símbolos e experiências comuns que produzem sentido sobre o particular, como bem argumenta Featherstone (1997). Portanto, não nos move a nostalgia por uma cultura pura e redentora, logo, não intencionamos o “fortalecimento” de identidades locais, nem a “valorização” de tradições e bens culturais, objetivos recorrentes das políticas culturais neoliberais. Nosso desejo é discutir a cultura local como *força pedagógica* produtiva no processo de escolarização.

Organizamos o artigo da seguinte maneira: iniciamos apresentando a tradição do brinquedo de miriti, explicando alguns de seus elementos; em seguida, discutimos a noção de patrimônio cultural imaterial encerrando com a *teatralização* e o imperativo de formação cultural para participar deste palco; fechamos o artigo com uma discussão sobre a *força pedagógica* da cultura local e a necessidade de redimensionamento do currículo.

Para o momento, nossa intenção não é de apontar respostas definitivas, mas de contribuir com o debate e pensar possibilidades.

## A INVENÇÃO DA TRADIÇÃO DO BRINQUEDO DE MIRITI

A cultura local foco deste estudo é a de Abaetetuba, um município localizado relativamente próximo a Belém, capital do Estado do Pará, contando com um percurso rodoviário de 60,5 km e o rodoviário de 101,5 km. Atualmente a cidade é representada como “a capital mundial do brinquedo de miriti”, em razão da visibilidade alcançada por este artefato nos últimos anos, conquistada tanto pela invenção da bicentenária tradição nas ilhas, quanto pelo seu recente reconhecimento como patrimônio cultural imaterial.

A bicentenária tradição do brinquedo de miriti, é de origem popular e preservada pela tradição oral; os conhecimentos culturais que circulam sobre, informam que as primeiras iniciativas para modelar o miriti partiram de crianças ribeirinhas<sup>2</sup> que, sem acesso aos brinquedos industrializados, usavam a bucha do miriti para produzir pequenos barcos e canoas que flutuavam com facilidade nos rios e igarapés, proporcionando os prazeres do lúdico. Com o tempo, os brinquedos de miriti passaram a ser comercializados em feiras e mercados.

Durante a pesquisa, identificamos quatro elementos estruturantes desta tradição: a relação com o Círio de Nazaré, a estética da miniaturização, os temas tradicionais, e a *produção generificada*. Para o momento falaremos dos três últimos.

A estética dos brinquedos é um aspecto que desperta atenção e a despeito da beleza dos artefatos, estes ainda guardam certos traços de rusticidade. As peças são apresentadas em miniaturas entalhadas com abundância de detalhes e colorido vibrante. Sobre a miniaturização, Canclini (1989) afirma que esta é parte integrante de uma estratégia discursiva destinada a engrandecer o significado, na medida em que permite em um só olhar apreendê-lo, já que cada miniatura remete a um aspecto da vida da cidade ou do campo e a certas marcas da *amazonidade*. Assim, o brinquedo de miriti é um artefato-síntese do regionalismo, da identidade amazônica, pois passa ou quer passar a impressão de ser o reflexo fiel da realidade.

Os temas recebem atenção redobrada. Há os temas considerados tradicionais e os inovadores. Os temas tradicionais são os mais procurados pelo público em geral, constituindo-se daqueles que traduzem as cenas pitorescas da vida no interior da Amazônia: homens e mulheres trabalhando na pesca, na agricultura, ou no extrativismo; habitando as palafitas,

---

<sup>2</sup> Grosso modo, ribeirinhos/as são mulheres e homens integrantes da população tradicional, que moram às margens dos inúmeros rios que cortam a Amazônia – mas muitos já se deslocaram para as cidades –, sobrevivendo da pesca, da agricultura, do extrativismo, entre outras ocupações.

remando em canoas, namorando, dançando e participando de procissões religiosas; há ainda as representações da fauna e da flora; enfim, uma diversidade de temas e cenas que despertam o interesse e a admiração.

Os chamados temas inovadores são aqueles produzidos em razão do contato com a cultura globalizada, tecnológica e massiva como rádio, televisor, computador, celular, *tablet* e muitos outros; comuns são também os personagens de super-heróis de filmes de sucesso como Homem Aranha e Batman, bem como personagens de desenhos animados como Bob Esponja e Meninas Super Poderosas.

Sobre a inovação da tradição, iniciamos acionando a *tradição seletiva* de Williams (1979), para argumentar que a tradição do brinquedo de miriti não é apenas sobrevivência do passado, mas sim que se constitui em uma versão do passado, ligada ao presente por meio da seleção de certos significados. A tradição, portanto, é um processo intencionalmente seletivo que ratifica uma ordem contemporânea histórica e culturalmente (WILLIAMS, 1979).

Atualmente, os brinquedos são produzidos em centenas de ateliês familiares, espalhados pela cidade e campo. A produção é artesanal, marcada pela divisão de tarefas, à qual denominamos de *produção generificada*, ancorada na crença de que existe *trabalho bruto* e *trabalho leve*. Em geral, as tarefas consideradas *brutas* são as masculinas: cortar-modelar, lixar, selar, e aplicar massa. As tarefas supostamente *leves*, são as femininas: a pintura e o acabamento (contorno) com caneta apropriada.

Em razão do espaço não exploraremos a dinâmica da *produção generificada*, porém, não podemos deixar de fazer um breve comentário sobre o corte-modelagem. O corte-modelagem é reponsabilidade do homem, do artesão-chefe, que em geral é o dono de ateliê e o chefe da família. Para muitos artesãos, cortar-modelar é considerado um *dom*, devido a crença de que esta não é uma tarefa simples e fácil, já que requer destreza e técnica. Acreditar no suposto *dom*, segundo Canclini (1989), expressa a fé de que a inspiração emana dos deuses. Esta tarefa quase sagrada, compete unicamente aos homens considerados naturalmente destemidos e habilidosos. Cada artesão-chefe possui uma técnica, sua marca particular, e um observador atento a identifica com certa facilidade.

Há vários discursos que justificam a masculinização do corte-modelagem como a exigência de habilidade já indicada antes, e o perigo. O discurso sobre o perigo existe devido a combinação entre a qualidade da matéria-prima e a ferramenta manuseada para modelar. A matéria-prima usada na produção do brinquedo é o pecíolo, braço ou “bucha” retirado da palmeira do miriti, espécie abundante na região das Ilhas de Abaetetuba (SILVEIRA, 2012). A

“bucha” do miriti é leve e quebradiça – levando-o a ser chamado de isopor da Amazônia –, e esta maleabilidade combinada à ferramenta usada para modelar, uma faca com fio cortante ou estilete, ocasiona ferimentos cotidianos nas mãos dos artesãos mais hábeis.

A permanente ameaça de ferimentos em mãos pouco habilidosas mantém o corte-modelagem como tarefa masculina, e a pintura-acabamento como tarefa feminina, pois sendo supostamente mais delicadas e pacientes, as mulheres seriam mais cuidadosas com os detalhes e com a aparência final das peças. A *produção generificada* está naturalizada, e os artesãos e artesãs chegaram a ressaltar que jamais perceberam a divisão de tarefas, logo, esta nunca se constituiu em problema, pois os homens sempre cortaram e as mulheres sempre pintaram (RIBEIRO; LOBATO, 2015).

Esses elementos constituem hoje a tradição do brinquedo de miriti. O discurso da manutenção da tradição é recorrente entre artesãos e artesãs, pois esta “resgata” a memória e os valores que estão desaparecendo de Abaetetuba, e garante renda para muitas famílias. Por conta disso, a tradição é enaltecida, havendo um permanente esforço para garantir sua continuidade.

A tradição do brinquedo de miriti é uma entre as muitas que foram inventadas nos séculos XVIII e XIX, quando a Europa sofreu os efeitos dos eventos políticos e culturais que transformaram a feição das sociedades ocidentais (HOBSBAWN, 1984). Naquele contexto, as tradições foram inventadas com a finalidade de disseminar os valores republicanos, porém, no Brasil, o objetivo era de, por meio do folclore, construir uma cultura nacional que incluísse o país no conjunto das nações cultas. Mais adiante, no período do modernismo brasileiro, o artesanato, o folclore e a cultura popular foram tratados como representantes da essência nacional, e muito usados para preservar tradições e costumes considerados ameaçados de extinção.

Para concluir este tópico sobre a tradição, argumentamos que esta é um discurso capaz de produzir sentimentos e condutas politicamente sancionadas, e funciona semelhante a religião, pois mesmo laica trata-se de uma forma de fé (HOBSBAWN, 1984), na medida em que é amplamente aceita. O reconhecimento da tradição do brinquedo de miriti levou este artesanato a ser duplamente central para a cidade de Abaetetuba: além de aquecer a economia garantindo renda adicional para centenas de famílias, proporciona visibilidade, prestígio e diferenciação, com efeitos na constituição de identidades por meio do orgulho de pertencer. Este cenário cultural permitiu que o brinquedo de miriti fosse reconhecido como patrimônio cultural.

## **BRINQUEDO DE MIRITI: PATRIMÔNIO CULTURAL IMATERIAL**

Além de constituir uma tradição bicentenária, o brinquedo de miriti é considerado pelo Instituto do Patrimônio Histórico Nacional (IPHAN), como “elemento estruturante do Círio de Nazaré” (IPHAN, 2004), uma das maiores celebrações religiosas do Estado do Pará e do país; é também reconhecido pela Lei 7.433/2010 como patrimônio cultural imaterial do Estado. Dada a significância histórica, social, cultural e educativa do patrimônio cultural, exploraremos brevemente sua noção, contando com as contribuições de Gonçalves (2002), Clifford (1994, 1998) e Canclini (1983, 1989, 1994).

Em qualquer cultura há práticas de colecionar certos bens e artefatos culturais, móveis e imóveis, que servirão para definir uma propriedade coletiva, expressar o desejo de constituir identidades e de marcar domínio sobre o outro (GONÇALVES, 2002). Estes três aspectos são muitos presentes no ocidente, o que é confirmado por Clifford ao argumentar que “[...] colecionar tem sido há muito uma estratégia para a distribuição de um eu, uma cultura e de uma autenticidade possessiva” (1994, p. 68). Porém, a contingência faz com que cada coleção contenha o que merece ser guardado e protegido do tempo, o que precisa ser lembrado, preservado, enfim, entesourado (CLIFFORD, 1994). É da coleção que surge o patrimônio (GONÇALVES, 2002).

A noção de patrimônio esteve presente no mundo clássico e no medievo, e hoje está presente tanto na sociedade ocidental quanto nas sociedades tribais (GONÇALVES, 2002). Nas modernas, constituiu-se como categoria de pensamento bem definida e individualizada ainda no século XVIII, com a decisiva contribuição de antropólogos que avançaram em suas reflexões, ampliaram e renovaram o conceito de patrimônio. A Antropologia contribuiu para a compreensão do patrimônio cultural, na medida em que a ambiguidade da noção de cultura, pensada etnograficamente, tomou como referência o ponto de vista do outro (GONÇALVES, 2002).

Nesta perspectiva, patrimônio cultural é concebido como um conjunto de bens materiais e imateriais que representa ideias e valores na mediação entre passado e presente, e constitui identidades e formas culturais (GONÇALVES, 2002), identificando uma nação e concedendo-lhe prestígio indiscutível (CANCLINI, 1989; 1994), na medida em que diferencia um lugar de outro. O reconhecimento deste “fato” guarda a certeza de que cabe preservá-lo, restaurá-lo e defendê-lo por sua grandiosidade, beleza e valor social. A preservação diz respeito à sua utilidade e, principalmente, ao fato de que conservar bens arcaicos, artefatos e lugares históricos

“[...] é uma tarefa sem outro fim que o de guardar modelos estéticos e simbólicos” (CANCLINI, 1989, p. 161), e buscar legitimação histórica por iniciativa de certos grupos sociais.

O patrimônio material e imaterial pode também ser denominado de tangível e intangível, porém, para o momento exploraremos apenas a noção de patrimônio imaterial. O patrimônio cultural imaterial possui uma definição mais complexa pois considera não o objeto, lugar ou monumento, mas seu valor simbólico. Deste modo, lugares, objetos e práticas podem ser considerados patrimônio cultural imaterial, como: mercados, feiras, santuários, praças, cidades; cestarias, tecidos, cerâmicas, culinária, e uma variedade de artesanatos.

Conservar o patrimônio cultural proporciona a saúde espiritual à população, na medida em que a preservação serve de testemunho de que a suposta essência do passado de glórias ou de certo estado de natureza, sobrevive às mudanças do progresso e da modernização (CANCLINI, 1989), como é o caso da vida ribeirinha no interior da Amazônia. Ainda para o autor, em tempos de vertiginosa industrialização, o campo – seus costumes e tradições – passa a ser considerado como a única via de redenção social, sendo representado como a “alma” do país, em razão da crença de que lá estão resguardadas a pureza, os valores, e a população mantém sua identidade intacta.

Para encerrar esta parte, queremos falar da *teatralização*, uma necessidade de grupos e classes que consideram o mundo como um grande palco natural com repertório pré-estabelecido para a exposição do patrimônio, que só “[...] existe como força política na medida que é teatralizado: em comemorações, monumentos e museus” (CANCLINI, 1989, p. 162), feiras, exposições e festividades. Considerando assim, o brinquedo de miriti é *teatralizado* em, pelo menos, três momentos distintos: quando exposto e comercializado durante o Círio de Nazaré; durante o *Miritifest*, uma grande feira local realizada anualmente por um período de três dias; e quando expostos cotidianamente ao grande público nos “museus naturais”, isto é, nas casas dos moradores e moradoras da cidade e nos espaços de instituições públicas (CLIFFORD, 1994).

A educação tem conexão com a *teatralização*, na medida em que para participar deste palco é preciso ser culto, conhecendo a coleção de bens culturais e seus significados, para construir com estes laços afetivos e de identificação. Quanto menor a formação escolar, menor a chance de ocupar o palco e atuar nele. Para que a população tenha garantido o direito inalienável à memória e à identidade que não é constituída sem uma História (BENGIO, 2015), para que conheça a tradição e o patrimônio cultural de seu lugar, produzindo afetos, empatia e identificação, é preciso que crianças e jovens recebam formação apropriada.



## A FORÇA PEDAGÓGICA DA CULTURA LOCAL NO CURRÍCULO

Até aqui, falamos de dois aspectos da cultura de Abaetetuba: a tradição e o patrimônio cultural. Se a tradição do brinquedo de miriti concede prestígio, visibilidade, diferencia e constitui identidades pelo orgulho de pertencer, a existência de um patrimônio cultural supõe a certeza de que é preciso preservá-lo por suas qualidades históricas, simbólicas e estéticas.

Apesar da centralidade do brinquedo de miriti para a economia e para a cultura local, nas escolas da cidade seus significados não são discutidos em razão de sua omissão no currículo escolar e da inexistência de uma política de formação cultural direcionada aos docentes, como indicou um levantamento que realizamos na Secretaria Municipal de Educação e Cultura/SEMEC e nas escolas municipais com grupos de professores/as.

O silêncio só não é total devido a SEMEC manter aproximação com a ASAMAB – Associação dos Artesãos de brinquedos a Artesanato de Miriti de Abaetetuba, garantindo sua participação no Conselho Municipal de Educação. E também por ter desenvolvido alguns projetos educacionais, como o *Pro-Jovem Saberes da Terra*<sup>3</sup> que consistia em oficinas de produção do brinquedo de miriti; participavam das oficinas crianças e jovens de comunidades do campo e das ilhas de Abaetetuba. Tais oficinas não tinham como único objetivo repassar as técnicas de produção do brinquedo, mas refletir sobre a representação do mundo ribeirinho, a realidade paraense e o brinquedo de miriti como patrimônio cultural. Considerando a necessidade de formação docente para atender a esta demanda cultural, a SEMEC realizou vários cursos de formação continuada para o trabalho pedagógico com o brinquedo de miriti por meio do Núcleo de Produção Arte e Ciência (NUPAC).

Diante desta informação, conversamos com os professores e professoras sobre os cursos e a maioria afirmou não ter participado; do coletivo de docentes que colaboraram com o levantamento, apenas três professoras disseram ter participado dos cursos; porém, as professoras esclareceram que os cursos focaram em orientações sobre o uso pedagógico do brinquedo na sala de aula, negligenciando o debate cultural sobre representação e patrimônio, o que foi possível constatar, em razão de os professores e professoras demonstrarem não deter estes conhecimentos. Os professores e professoras informaram também, que até o momento não

---

<sup>3</sup> Projeto do MEC, ao qual os municípios aderem, cujo objetivo é “[...] desenvolver políticas públicas de Educação do Campo e de Juventude que oportunizem a jovens agricultores (as) familiares, com idade entre 18 a 29 anos, excluídos do sistema formal de ensino, a elevação de escolaridade em Ensino Fundamental com qualificação profissional inicial, respeitadas as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica e produtivas dos povos do campo” (<http://portal.mec.gov.br/>); o projeto desenvolve ações que elevem a escolaridade dos alunos e qualifique os professores por meio de cursos de especialização lato sensu.

⌘nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 2, p.227 - 245, Maio/Agosto,2017. ISSN:2236-0441  
DOI: 10.14572/nuances.v28i2.4653

houve a promoção de debate sobre a cultura local e sua conexão com o currículo ou como eixo da formação de professores.

Esta situação está na contramão do previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ambos de 1996, pois em ambos os documentos, há a previsão do ensino da cultura brasileira e do patrimônio cultural, particularmente no Tema Transversal Pluralidade Cultural, avaliado por especialistas em patrimônio como a expressão do compromisso do Estado com a educação patrimonial (LONDRES, 2012; SCIFONE, 2012; FLORÊNCIO, 2012); assim, este Tema Transversal é considerado um avanço, na medida em que a temática ganha espaço no interior da sala de aula, independente do aporte teórico que orienta o debate cultural promovido no documento em questão.

Na literatura curricular, especialmente a orientada pelos Estudos Culturais, os temas transversais são duramente criticados e com estas críticas, evidentemente, concordamos. Não cabe no momento pontuá-las, pois há ampla literatura disponível dedicada à reflexão sobre cultura e currículo nacional<sup>4</sup>.

Mas consideramos relevante dizer que o Tema Transversal Pluralidade Cultural parte dos objetivos do ensino fundamental, e destaca que o bloco de conteúdos pode transversalizar com Artes, História, Geografia, e Língua Portuguesa, sendo que na lista de conteúdos indicados consta a “*Valorização do patrimônio linguístico, artístico e cultural dos diversos grupos, como bem comum a ser preservado por todos*” (BRASIL, 1996a, p. 81 – grifo nosso). Porém, apesar de o currículo nacional prever tais conteúdos, percebemos que em Abaetetuba, esta sinalização não se traduz em prática pedagógica, pois sem formação pedagógico-cultural os professores e professoras não sabem o que dizer e o que fazer sobre sua própria cultura no interior da sala de aula.

Ao final, somos levadas a concluir que a SEMEC ainda não focou na cultura local como conhecimento a ser recontextualizado em conteúdo escolar, e considerado como eixo da formação cultural dos/as professor/as. A cultura local, seus significados e artefatos, precisa ser considerada no processo de escolarização, pois a cultura *governa o social e o individual*, regulando a sociedade e as condutas, os modos de agir, constituindo identidades e

---

<sup>4</sup> FACED/UFRGS. Análise do Documento “Parâmetros Curriculares nacionais”. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. S. (Orgs.). *Novos Mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996; LOPES, A. C. A diferença nos PCN do Ensino Fundamental. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). *Políticas de Currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006; MACEDO, E. Parâmetros Curriculares Nacionais e a falácia de seus temas transversais. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999.

⚡ Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 2, p.227 - 245, Maio/Agosto,2017. ISSN:2236-0441  
DOI: 10.14572/nuances.v28i2.4653

subjetividades (HALL, 1997; 1997a). Essa é a força social da cultura, que assume aspectos de força pedagógica no ambiente escolar como bem sintetizada na passagem abaixo:

[...] a cultura tornou-se a *força pedagógica* por excelência e sua função como uma condição educacional mais ampla para o aprendizado é crucial para a aplicação de formas de *alfabetização* dentro de diferentes esferas sociais e institucionais, pelas quais as pessoas definem a si mesmas e sua relação com o mundo social (GIROUX, 2003, p. 19 – grifos nossos).

Como *força pedagógica*, a cultura estende as possibilidades da escolarização na medida em que amplia aprendizagens, permite constituir outras identidades e outros modos de estabelecer relações sociais. No município de Abaetetuba, a tradição e o patrimônio cultural precisam ser tomados como *forças pedagógicas* para a escolarização, pois a cultura local é um terreno privilegiado que imprime sentido à vida cotidiana de modo mais imediato; por isso, é repleta de possibilidades criativas e inventivas para o ensino. Por meio do ensino dos elementos e dos artefatos da cultura local, é possível construir significados outros nas diferentes esferas sociais, produzindo modos de pensar e agir diferenciados. Por isso, cremos na viabilidade de os conhecimentos ensinados produzirem experiências que sejam capazes de estruturar-desestruturar a interpretação sobre a relação cultura e sociedade, sobre a posição dos sujeitos nesta relação, e sobre a constituição do *eu* e do *Outro*.

Ao reconhecer a *força pedagógica* da cultura, definindo-a como eixo central do processo de escolarização, mudanças internas e externas à escola serão exigidas. Não é nossa intenção explorar a mudança global da escola, mas tão somente o redimensionamento do currículo e a necessária atenção à formação de professores/as.

## **A CULTURA LOCAL E O REDIMENSIONAMENTO DO CURRÍCULO**

Já informamos que a centralidade substantiva da cultura na cidade de Abaetetuba ainda não se traduz em centralidade epistemológica, ou seja, os conhecimentos que advém da cultura ainda não são acionados na sala de aula para a explicação e compreensão do mundo social.

O reconhecimento da *força pedagógica* da cultura para a escolarização, impõe pensar o currículo como um campo de produção de cultura, uma arena de conflitos entre posições culturais em contestação. Para Costa (1998), o currículo é uma arena na qual circulam significados em meio a relações de poder, e esta condição o torna um terreno fértil para a política cultural; no currículo delineado como arena cultural, há uma intensa produção, circulação e reprodução de significados que materializam um projeto de indivíduo para certa sociedade.

Para pensar o currículo nesta perspectiva, é necessário considerar que as fronteiras entre pedagogia e cultura podem ser diluídas, assim como as linhas que separam conhecimento escolar, conhecimento cultural e conhecimento massivo (SILVA, 1999; 2000). Planejar e organizar o currículo assim percebido, é um modo de expandir as possibilidades para a escolarização de crianças e jovens.

A omissão dos elementos da cultura no currículo já foi objeto de ampla reflexão, e uma explicação recorrente para este fato, é que a seleção curricular prioriza unicamente conhecimentos oriundos da cultura erudita.

Ora, informamos anteriormente que o brinquedo de miriti tem origem na cultura popular – mais especificamente na cultura ribeirinha –, que, como sabemos, é considerada como o insignificante da vida cotidiana, julgada como indigna de inclusão no currículo, sendo repetidamente depreciada.

Mesmo que para Bengio *et al* (2015) a cultura popular seja tolerada pela cultura capitalista e apareça como justificativa para a patrimonialização, para Giroux (2003), no contexto da escola as manifestações populares seguem desprezadas, a despeito de serem força significativa na constituição de identidades e subjetividades de crianças e jovens. Assim, concordamos com o autor, que é preciso questionar o cânone, o separatismo entre alta e baixa cultura e o que é considerado conhecimento ‘objetivo’, pois estes fundamentos marcam exclusões no currículo. É preciso tensionar por outra seleção de conhecimento e redimensinar o currículo, para que este expresse os interesses dos diferentes grupos, desafiando o monoculturalismo, diluindo as fronteiras erigidas para abrir pequenas trilhas que permitam compor outros cenários.

Ao priorizar o cânone, o currículo das escolas do município de Abaetetuba – assim como a de expressivo quantitativo das escolas brasileiras – é dimensionado de modo impeditivo, pois incorpora apenas o que e quem é culturalmente considerado e prestigiado, ignorando os conhecimentos culturais de origem popular (MOREIRA, 1999).

Hoje, esta situação de exclusão tem se agravado, na medida em que para Giroux e Simon (1995), o currículo escolar está voltado para as provas e exames com o nítido interesse na classificação, na formação instrumental e na produção de grupos de consumidores, confirmando a lógica de mercado. Além disso, ainda no caso brasileiro, uma infinidade de programas e projetos educativos (como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa<sup>5</sup>, entre outros)

---

<sup>5</sup> “O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental” (Cf. <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>).

Ñuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 2, p.227 - 245, Maio/Agosto,2017. ISSN:2236-0441  
DOI: 10.14572/nuances.v28i2.4653

consomem o tempo de professores e professoras, impedindo a criatividade e a inventividade, bem como sua participação em importantes momentos de formação. Como efeito disso, o currículo escolar silencia vozes, invisibiliza experiências, oculta artefatos culturais e cala sobre histórias, tradições, memórias e bens culturais.

Considerando que os conhecimentos – tanto os eruditos quanto os populares – ampliam as capacidades humanas, habilitando mulheres e homens a intervir na constituição de suas próprias identidades e subjetividades (GIROUX; SIMON, 1995), argumentamos em favor de um currículo que considere a cultura local e seus artefatos, bem como as transações simbólicas e materiais do cotidiano, pois estes elementos é que imprimem sentido à ética e às experiências. E se em uma cidade que construiu uma cultura particular, relevante no plano econômico e simbólico, seus artefatos e significados ainda não se constituem em eixo para pensar o currículo, é imperativo redimensioná-lo.

Para que o redimensionamento curricular seja levado a efeito, é necessário superar a visão estreita e monolítica de cultura, para mirar na cultura considerada como *quermesse cosmopolita* (CLIFFORD, 1998) e no currículo como artefato cultural. Nesta feira mundial há encontros inusitados, representações aceitas, contestadas e negociadas, trocas simbólicas, tradução, produção de identidades e alteridades. O currículo precisa ser pensado e planejado considerando conhecimentos e informações que permitam a aquisição de habilidades para pensar a cultura e sua relação com a sociedade em determinado tempo-espço, e para constituir significados outros, a partir da intersecção entre diferença e poder, e de seus efeitos no que as pessoas são, sentem e fazem.

Frisamos que não se trata apenas de codificar a tradição e o patrimônio cultural em conteúdos e temas para o processo ensino-aprendizagem, pois há questões de fundo e da maior relevância que precisam ser questionadas como: qual a visão que os alunos sobre a tradição do brinquedo de miriti? O que eles já sabem sobre as conexões entre o brinquedo de miriti e a religiosidade? Como professores/as podem abordar a temática cultural sem banalizá-la, romantizá-la ou endeusá-la? Como ensinar sobre tradição e patrimônio cultural sem discriminar as outras culturas? Como evitar que crianças e jovens habitem memórias prontas, espaços herméticos e experiências pré-construídas? Como promover atravessamentos entre cultura, sociedade, memória, experiências, conhecimentos e identidades sem a visão propagandística, redentora ou sacralizadora de patrimônio cultural?

Com estes questionamentos desejamos ir além da inversão do foco, deslocando-o do global e do erudito para depositá-lo no local e no popular, pois assim fazendo, não teríamos

avanços qualitativos; a intenção mesmo é hibridizar o currículo, reequilibrando-o com aspectos relevantes das culturas popular, massiva e erudita, reagrupando os conhecimentos canônicos e os conhecimentos culturais.

Redimensionar o currículo significa partir de outras opções preferenciais, particularmente as que tornam a sala de aula espaço de encorajamento das culturas, por meio de uma pedagogia cultural que produza a interlocução entre as pessoas (MCLAREN, 1997). A partir das ideias de Robert Connell sobre *justiça curricular*, Moreira e Candau (2003) destacam que neste mapa, esta não será uma tarefa simples e fácil, pois como toda seleção de conhecimento é intencional e atravessada por tensões sociais, em algum momento haverá a aceitação e contestação ao cânone e/ou aos conhecimentos excluídos da seleção curricular. De tudo, é preciso evitar a colonização do currículo e da cultura, e um bom começo é considerar a justaposição entre global-local e erudito-popular-massivo.

O redimensionamento do currículo a partir do *eixo cultural* exige uma contraparte – parte correspondente –, a formação de professores/as na perspectiva cultural, uma condição para que estes deem conta dos temas e problemas culturais, e possam transitar com desenvoltura nesse terreno curricular; mas para isso, os professores e as professoras precisam ser formados para desenvolver o trabalho cultural (MCLAREN, 1997).

Há uma infinidade de proposições para a formação de professores/as culturalmente orientada, entre as quais a de Peter McLaren. Não exploraremos em detalhe sua proposta, mas indicaremos dois aspectos que consideramos importantes, o que já permite visualizar sua singularidade.

A partir da noção de cultura como arena de disputa material e simbólica, portanto, um espaço conflituoso e de permanente negociação, McLaren (1997), pensa o currículo multicultural e a tarefa dos professores e professoras. Ao tratar da tarefa docente, argumenta em favor de necessária formação de professores para o trabalho cultural, afirmando que esta precisa ser pensada no terreno de outra ética, cujos pilares são a contingência, a particularidade, a diferença, a identidade, a alteridade, e as relações de poder, ferramentas que possibilitarão a construção de outra agenda educativa na sala de aula (FIALCOFF, 2014).

A formação do/a trabalhador/a cultural requer a seleção de conhecimentos gerais e específicos sobre a cultura global-local e suas conexões com os diferentes processos educativos. Os conhecimentos específicos são os provenientes da cultura local, que, no caso de Abaetetuba, incluem a invenção da tradição do brinquedo de miriti; a estética da miniaturização e os temas-chave; os modos de vida dos artesãos; a constituição da identidade cultural pelo pertencimento;

os ateliês e a *produção generificada*; o corte-modelagem e o “dom” masculino; o brinquedo de miriti como patrimônio cultural imaterial; o brinquedo de miriti e os significados da cultura Amazônica, entre outros. Estes conhecimentos permitirão aos professores e professoras mapear sua própria cultura, movimentar-se nos seus sinuosos labirintos e construir uma agenda pedagógico-cultural para a sala de aula, considerando os conhecimentos escolares e as experiências de seus alunos e alunas, para, a partir deste ponto, tentar promover o *ensino culturalmente relevante* (MCLAREN, 1997).

A partir do reequilíbrio entre conhecimento escolar e experiências de vida de seus alunos e alunas, é possível por meio do trabalho cultural, proporcionar a aquisição de habilidades necessárias para a leitura da cultura local e de seus artefatos, bem como do conhecimento situado fora de sua experiência cotidiana. Esta é uma formação cultural que possibilita ainda participar da *teatralização*, reconhecendo a tradição e o patrimônio cultural, o que amplia sobremaneira a comunicação e a movimentação no fragmentado e volátil mapa cultural de hoje.

Além desta tarefa, há outras que desafiarão o/a trabalhador/a cultural, como a de orientar alunos e alunas a procederem um exame crítico dos conteúdos escolares e de suas próprias experiências, avaliando seu papel na criação de uma cultura e sociedade plurais, a partir da leitura crítica dos atravessamentos entre culturas. Neste ponto, alunos e alunas terão possibilidade de criar auto referência como sujeitos político e moral ativos, uma condição para ampliar e aprofundar o conhecimento que tem de si mesmo e de sua cultura. A ideia não é a demonização da cultura global, nem a defesa romantizada da cultura local, supostamente volátil e individualizante, pura e autêntica, respectivamente. É possível trilhar outras referências pedagógico-culturais que permitem a diluição das fronteiras deste improdutivo paradoxo, para pensar a interconexão entre global e local, e situar-deslocar os significados do brinquedo de miriti sobre a vida na Amazônia, inclusive, identificando outras narrativas sobre esta cultura particular.

Há muitos desafios, como é possível notar, limitados por diferentes fronteiras, como a política de formação de professores centrada no viés pedagógico, e aquele que McLaren (1997) considera o maior deles, a família, pois as mães, os pais e os responsáveis, em geral, são avessos a ação política e cultural, já que têm em mente o sucesso social de seus filhos e filhas. Tais desafios, em relação a Abaetetuba, envolvem a feitura de alianças e negociações com forças político-culturais e educativas diferenciadas como universidades, associações de artesãos do miriti, ateliês de produção, Secretaria de Cultura, SEMEC, Sebrae, entre outros. Os elementos

da cultura local – a tradição e o patrimônio cultural – precisam ser considerados propriedades coletivas.

Não queremos de modo idealista defender a autenticidade desta cultura, mas afirmar que este artefato é significativo para a memória e a história do lugar, aspectos que contribuem decisivamente para a constituição de identidades. Os museus, as artes, a música, o cinema, a Literatura e a Arquitetura, tem procedido ao redimensionamento de seus respectivos espaços por meio da hibridação das culturas, por reconhecerem o mapa cultural atual e o intenso trânsito entre os significados. A escola precisa juntar-se à estas instituições, para, neste ponto, reinventar-se, começando pelo currículo e pela formação de professores/as, com a finalidade de formação cultural das novas gerações.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brinquedo de miriti é uma experiência comum da vida de Abaetetuba, e expressa a cultura por meio da tradição e do patrimônio cultural, disseminando sentidos sobre este modo de vida e constituindo a identidade individual e coletiva. Porém, a despeito da centralidade deste artefato para a economia e para a cultura local, sua incontestável *força pedagógica* não está presente no processo de escolarização de crianças e jovens da escola básica.

Assim, o que tentamos de forma abreviada, foi apresentar a potencialidade da cultura local para o redimensionamento do currículo, tornando-a eixo da escolarização. A partir desse ponto, outros conhecimentos culturais terão lugar no currículo, ao lado do cânone, como a invenção da tradição bicentenária do brinquedo de miriti, a *produção generificada* nos ateliês, o patrimônio cultural, e outros a estes relacionados. Mas para que os professores e professoras possam discuti-los em sala de aula, precisam ser preparados para ser trabalhadores/as culturais. O currículo sustentado por um eixo cultural coloca em cena trabalhadores/as culturais capazes de, mesmo tateantes, praticar o *ensino culturalmente relevante*, uma ação pedagógico-cultural indispensável à formação de crianças e jovens, para que sejam capazes de participar da *teatralização*, de construir o *eu* e o *Outro*, de contestar e negociar, mas também de sentir empatia e desejo de cuidar dos artefatos de sua cultura.



## **MIRITI TOY: THE PEDAGOGICAL STRENGTH OF THE LOCAL CULTURE IN CURRICULUM**

**ABSTRACT:** The text explains the connection between culture and education, and its purpose of this paper is to discuss the pedagogical strength of the local culture in curriculum. To this end, we took as a reference the results of research carried out in Abaetetuba, a typical city of the Pará state, which created the miriti toy, an artifact that constituted a bicentennial tradition and is intangible cultural heritage too. The data were generated for ten months of research, through the postmodern ethnography, in two of the famous artifact production studios. We realize that despite the centrality of miriti toy for the economy and local culture, it has no place in municipal schools, for two reasons: due the theme omission in curriculum and by the inexistence of a policy of cultural formation of teachers. The contribution of this study is to explore the potential of local culture for resizing the curriculum, in order to a culturally relevant education for children and youth from elementary school.

**KEYWORDS:** Handcraft; Oral tradition; Cultural heritage; Curriculum.

## **JUGUETE DE MIRITI: LA FUERZA EDUCATIVA DE LA CULTURA LOCAL EN EL CURRÍCULO**

**RESUMEN:** El texto se refiere a la relación entre la cultura y la educación, y su propósito es discutir la fuerza pedagógica de la cultura local en el currículum. Con este fin, nos referimos a los resultados de las investigaciones desarrolladas en Abaetetuba, una ciudad típica del estado de Pará, que creó el juguete miriti, un artefacto que es una tradición bicentenaria y que es también patrimonio cultural inmaterial. La información fue producida durante diez meses de investigación, hasta de la etnografía posmoderna en dos de los famosos estudios de producción de artefactos. Nos damos cuenta de que a pesar de la centralidad de juguete miriti para la economía y la cultura local, esto no tiene lugar en las escuelas públicas por dos razones: la omisión del tema en el currículum y por la inexistencia de una política de formación cultural de profesores. La contribución de este estudio es explorar el potencial de la cultura local para el redimensionamiento curricular, con miras a la enseñanza culturalmente pertinente para los niños y jóvenes de la escuela primaria.

**PALABRAS CLAVE:** Artesanía; Tradición oral; Patrimonio cultural; Curriculum.

## **REFERÊNCIAS**

BENGIO, F. C. S. et al. A produção na cultura popular: tensões no Programa Nacional de Patrimônio Imaterial. *Quaderns del Psicologia*. v. 17, n.1, 2015. pp. 19-27.

BRASIL. *Certidão Círio Nossa Senhora de Nazaré*. Brasília: IPHAN, 2004.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. *Pluralidade Cultural/PCNs*. MEC: Brasília, 1996a.

CANCLINI N. G. Políticas culturais na América latina. Trad. Wanda Caldeira Brant. *Novos Estudos*. n. 2, junho, 1983.

\_\_\_\_\_. *Culturas Híbridas*. São Paulo: Edusp, 1989.

\_\_\_\_\_. O patrimônio cultural e a construção do imaginário nacional. Trad. Maurício Santana Dias. *Revista IPHAN*. N. 23, 1994, pp. 91-115.

CLIFFORD, J. Colecionando arte e cultura. Trad. Anna O. B. Barreto. *Revista IPHAN*, n, 23, 1994. pp. 69-75.

\_\_\_\_\_. *A Experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

COSTA, M. V. Currículo e política cultural. In: COSTA, M. V. *O currículo: nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FEATHERSTONE, M. *O desmanche da cultura: globalização, pós-modernismo e identidade*. São Paulo: Nobel/Sesc, 1997.

FIALCOFF, D. Entrevista com Peter McLaren. *Revista Espaço Acadêmico*. n. 32, jan/2014.

FLORÊNCIO, S. R. R. Educação patrimonial: um processo de mediação. In: TOLENTINO, Atila B. (Orgs.). *Educação Patrimonial: reflexões e práticas*. IPHAN, João Pessoa, 2012.

GIROUX, H.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2ª edição revista. São Paulo: Cortez, 1995.

GIROUX, H. *Atos impuros: a prática política dos Estudos Culturais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GONÇALVES, J. R. S. O patrimônio como categoria de pensamento. In: ABREU, R.; CHAGAS, M. (Orgs.). *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. pp.21-29.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

\_\_\_\_\_. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997a.

HOBSBAWM, E. Introdução: A Invenção das Tradições. In: HOBSBAWM, E.; RANGER, T. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

LONDRES, C. A educação patrimonial na formação das novas gerações: algumas considerações. In: TOLENTINO, A. B. (Orgs.). *Educação Patrimonial: reflexões e práticas*. IPHAN, João Pessoa, 2012.

MCLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, A. F. B. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: MOREIRA, A. F.B. (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999.

MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. F. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papirus, 2001.

MOREIRA, A. F.B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*. Mai/jun/jul/ago, n. 23, 2003.

PARÁ. *Lei 7.433/2010*, de 30/06/2010.

RIBEIRO, J.; MAUÉS, J. A arte do fazer da etnografia pós-moderna no campo curricular. In: POJO, E.; RIBEIRO, J.; SOUSA, R. (Orgs.). *A Pesquisa no Baixo Tocantins: contribuições teórico-metodológicas*. Curitiba: CRV, 2013.

RIBEIRO, J.; LOBATO, L. Gênero, sexualidade e currículo cultural nos ateliês de produção do brinquedo de miriti. *Anais 3ºSIECE/5ºSBECE*. Canoas: ULBRA, 2015.

SCIFONE, S. Educação e patrimônio cultural: reflexões sobre o tema. In: TOLENTINO, A. B. (Orgs.). *Educação Patrimonial: reflexões e práticas*. IPHAN, João Pessoa, 2012.

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

\_\_\_\_\_. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVEIRA, F. L. Miriti das Águas, das ilhas... de Abaeté. FERNANDES, P.; SCHUBER, V.; CAL, C. L.V. (Orgs.). *Miriti das Águas*. Belém: SECULT/SEBRAE, 2012.

WILLIAMS, R. *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

Recebido em agosto de 2016

Aprovado em maio 2017