

A Diversidade Cultural no Currículo da Rede Municipal de Ensino de Guanambi/BA

Marinete da Frota FIGUEREDOⁱ

Dinalva de Jesus Santana MACÊDOⁱⁱ

Resumo

Este artigo é resultado de uma pesquisa que objetivou analisar como a diversidade cultural é contemplada no currículo da Rede Municipal de Ensino de Guanambi/BA. Trata-se de um estudo qualitativo, o qual teve como fonte de dados a Proposta Curricular da rede e entrevistas semiestruturadas realizadas com cinco professoras. Os dados foram produzidos por meio da técnica de análise de conteúdo na modalidade temática, cujos procedimentos demonstraram que a concepção da diversidade cultural no currículo analisado ainda é vinculada a uma visão liberal, havendo uma prevalência de mecanismos padronizadores no ensino, condição a qual revela que o currículo ainda é articulado segundo a universalização do conhecimento, evidenciando a emergência de uma educação intercultural crítica.

Palavras-chave: currículo; diversidade cultural; educação intercultural crítica.

The Cultural Diversity in the Curriculum of the Municipal Educational System of Guanambi/BA

Abstract

This article is the result of a research that aimed to analyze how cultural diversity is included in the curriculum of the Municipal Educational system of Guanambi/BA. This is a qualitative study, which had as data source the Curriculum Proposal of the system and semi-structured interviews, which were carried out with five teachers. The data were produced through the technique of content analysis in the thematic modality, whose procedures showed that the conception of cultural diversity in the analyzed curriculum is still linked to a liberal view, with a prevalence of standardizing mechanisms in teaching, a condition which reveals that the curriculum is still articulated according to the universalization of knowledge and which highlights the emergence of critical intercultural education.

Keywords: curriculum; cultural diversity; critical intercultural education.

ⁱ Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP). Professora da Rede Municipal de Ensino de Guanambi/BA. E-mail: marinetefrota@hotmail.com – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0022-6128>.

ⁱⁱ Pós-doutoranda pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia (Uneb). E-mail: dinalvamacedo@hotmail.com – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8702-5048>.

La Diversidad Cultural en el Currículo de la Red Municipal de Enseñanza de Guanambi/BA

Resumen

Este artículo es resultado de una investigación que objetivó analizar cómo la diversidad cultural es contemplada en el currículo de la Red Municipal de Enseñanza de Guanambi/BA. Se trata de un estudio cualitativo, que tuvo como fuente de datos la Propuesta Curricular de la red y entrevistas semiestructuradas, que fueron realizadas con cinco profesoras. Los datos fueron producidos por medio de la técnica de análisis de contenido en la modalidad temática, cuyos procedimientos evidenciaron que la concepción de la diversidad cultural en el currículo analizado aún está vinculada a una visión liberal, existe una prevalencia de mecanismos estandarizados en la enseñanza, condición la cual revela que el currículo aún es articulado según la universalización del conocimiento y que evidencia la emergencia de una educación intercultural crítica.

Palabras clave: currículo; diversidad cultural; educación intercultural crítica.

1 INTRODUÇÃO

A escola brasileira é fruto de um projeto segregacionista da modernidade, cuja formação se fez em face da imposição e da universalização cultural, o que resultou em negação, exclusão e inferiorização de algumas formas de saberes e de identidades culturais. Dessa maneira, por meio de uma política de afirmação de conhecimentos e de valores considerados universais ou cultura comum, a escola é submetida à construção de projetos seletivos e classificatórios que determinam escolhas e também exclusões.

Santos (2009) situa e discute essa condição da modernidade com base no que ele denomina de pensamento abissal concernente à dominação de uma epistemologia que eliminou da reflexão epistemológica o contexto cultural e político da produção e reprodução do conhecimento, situação que, ao longo da história, gerou consequências, induzindo à supervalorização de determinados saberes e à subalternização de outros.

Ao compreender o mundo como diversificado quanto a culturas e saberes, Santos (2009) coloca em xeque o fato de, no decorrer da história moderna, uma forma de conhecimento pautado pelo modelo epistemológico de ciência ter se tornado único e considerado como válido e legítimo, descartando outros saberes, desenvolvendo o silenciamento e a negação de povos e de culturas.

De acordo com Santos (2009), essa condição é reflexo de um sistema de distinções visíveis e invisíveis (as invisíveis alimentam as visíveis), articulado por linhas imaginárias que

dividem a realidade social em “deste lado da linha”, em que se encontra o positivismo como paradigma dominante, e “do outro lado da linha”, representado por todas as outras formas de conhecimento negadas e descartadas. Conforme o autor supracitado, essas linhas foram arquitetadas com base na necessidade de dominação colonial, mas estão estruturalmente enraizadas nas relações políticas e culturais no sistema contemporâneo.

Por essa lógica, em que apenas a ciência moderna é legitimada como conhecimento, tudo aquilo que está fora de seus marcos é desvalorizado. Assim, conhecimentos populares, de indígenas, de camponeses, de populações negras e quilombolas, isto é, de grupos silenciados, são rejeitados e vistos como ilegítimos, havendo um epistemicídio (SANTOS, 2009).

Tal quadro, frequentemente, cria na e para a escola situações de conflitos e mal-estar entre as múltiplas posições do sujeito – raça, gênero, sexualidade, religião, classe social. Desse modo, questioná-lo é basilar para pensar o currículo educacional do Brasil, país caracterizado pela diversidade cultural, a qual foi instituída mediante a violência e a exclusão da diferença, submetendo povos negros e indígenas à escravidão, à negação de suas identidades e a condições sombrias até os dias atuais, cenário que exige desses povos uma luta incansável contra o próprio extermínio e pelo reconhecimento de suas contribuições ao País.

Portanto, como resultado de árduos enfrentamentos, ao longo dos anos, o Brasil, a partir da Constituição de 1988, deu pequenos passos no campo das políticas de inclusão e de reconhecimento de grupos historicamente negados, de modo que se aumentaram os debates e as cobranças quanto à valorização da diversidade no âmbito das políticas curriculares e dos diversos segmentos da sociedade. Contudo, a escola permanece alicerçada em noções particulares de mundo, visões universais de homem, cultura e sociedade, o que a caracteriza como um espaço de privilégios e de discriminação (NEIRA; NUNES, 2009).

Tendo esse quadro como pano de fundo e a educação como um direito social de todos/as, busca-se uma escola democrática, alerta para os diversos saberes e identidades culturais e para a inserção crítica dos sujeitos na vida pública. Assim, compreende-se que a problematização acerca da diversidade cultural no âmbito do currículo mantém-se imprescindível e urgente. Nesse ínterim, considera-se o currículo da Rede Municipal de Ensino de Guanambi/BA, cujo público estudantil é formado por múltiplas identidades culturais.

Nesse sentido e em confronto com a política homogeneizante, buscou-se, por meio do estudo ora apresentado, analisar como a diversidade cultural é contemplada no currículo da

Rede Municipal de Ensino de Guanambi/BA. Para tanto, foram eleitos os seguintes objetivos: a) identificar a concepção de diversidade, os princípios orientadores e as proposituras do currículo da Rede Municipal de Ensino de Guanambi/BA; b) identificar a percepção dos/as professores/as da Rede Municipal de Ensino de Guanambi/BA relativamente à diversidade cultural e como a contemplam em suas práticas; c) averiguar como os/as professores/as analisam a política da Rede Municipal de Ensino de Guanambi/BA quanto à diversidade cultural.

Vale destacar que se compreende a diversidade segundo uma perspectiva em que sua constituição se dá lado a lado aos processos identitários. Por esse entendimento, as identidades são arquitetadas em contextos históricos, socioeconômicos e políticos e atravessadas por relações de poder (GOMES, 2007).

Além disso, considera-se o currículo sob uma ótica que rompe com a noção de neutralidade que lhe é atribuída com base no discurso da ciência e dos projetos modernos. Este é visto como um artefato cultural constituído por relações de poder, o qual produz e induz saberes (MOREIRA; SILVA, 2011). Por esse prisma, repudiam-se a universalidade do conhecimento, a ausência e a marginalização de determinados saberes e de identidades no currículo escolar.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este texto refere-se a uma pesquisa em nível de mestrado, concluída em fevereiro de 2021, cujo *locus* investigativo foi o currículo da Rede Municipal de Ensino de Guanambi/BA. Trata-se de um estudo qualitativo que, segundo Minayo (2001), responde a questões muito particulares e se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos.

A pesquisa teve como fonte e instrumentos de coleta de dados a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Guanambi/BA, bem como entrevistas semiestruturadas realizadas com cinco professoras pertencentes a essa rede. Inicialmente, procedeu-se a uma análise documental, a qual, conforme Lüdke e André (1986), constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, tanto na complementação de informações obtidas por outras técnicas quanto no desvelamento de aspectos novos de um tema ou problema.

Em continuidade da pesquisa, realizaram-se as entrevistas com as professoras. De acordo com Lüdke e André (1986), esse tipo de entrevista possui um caráter interativo e, por apresentar uma configuração mais livre e menos estruturada, torna-se um instrumento mais adequado para as pesquisas qualitativas no âmbito educacional.

Como técnica de análise de dados, adotou-se a análise de conteúdo na modalidade temática, que, segundo Franco (2018), assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica de linguagem e está vinculada às condições contextuais de seus/suas produtores/as. Nesse sentido, trata-se de uma técnica cujo ponto de partida é a mensagem, a qual responde aos seguintes questionamentos: “O que se fala? O que se escreve? Com que intensidade? Com que frequência? Que tipo de símbolos figurativos é utilizado para explicar as ideias? E os silêncios? E as entrelinhas?” (FRANCO, 2018, p. 26).

A análise documental foi realizada de acordo com as seguintes estratégias: leitura e análise geral dos textos, observação da forma como as proposições curriculares são organizadas; leitura aprofundada dos itens que abordam as concepções e os princípios orientadores das práticas pedagógicas da rede; leitura aprofundada dos textos introdutórios referentes às etapas e às modalidades de ensino e elaboração de categorias.

De forma similar, analisaram-se as entrevistas. Inicialmente, realizou-se uma leitura geral de cada uma das questões respondidas pelas professoras. Em seguida, as entrevistas foram agrupadas por questões, no sentido de examiná-las de forma aprofundada. Após essa organização, elegeu-se a categoria temática abrangendo os elementos e as problemáticas apresentadas. Em síntese, esse processo foi desenvolvido por meio da articulação problematizada entre os intentos da pesquisa, a base teórica e as informações produzidas.

3 O CURRÍCULO ESCOLAR E A EMERGÊNCIA DE UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL CRÍTICA

A luta por uma educação equânime e que atenda a diversidade cultural requer um olhar atento para o currículo, bem como para a compreensão e a posição de cultura que lhes atravessa.

Em face de uma história marcada por projetos impostos, segregacionistas e excludentes, o currículo foi arquitetado perante noções particulares de mundo, visões universais de homem, de cultura e de sociedade (NEIRA; NUNES, 2009). Em outras palavras, ele é fruto de uma

política assimilacionista da cultura ocidental-europeia e norte-americana, cuja condição constituiu-o em um espaço de privilégios e de homogeneização dos sujeitos.

Com essa imposição e absolutização do pensamento, de acordo com Santos (1998), a compreensão da cultura associa-se às produções ocidentais, isto é, a seus valores, hábitos, costumes e comportamentos, sendo, portanto, vista como unitária, homogênea e universalmente incontestada, de modo que seus princípios, segundo Silva (2011), deveriam ser transmitidos às gerações por intermédio do currículo escolar.

Em razão disso, submete-se ao currículo uma visão etnocêntrica de mundo, de conhecimento e de cultura, mediante princípios de racionalização e de mecanização do ensino, cujos mecanismos contribuem para preservar os privilégios daqueles/as pertencentes aos grupos culturalmente favorecidos e, por conseguinte, para a manutenção das desigualdades da sociedade (MOREIRA; SILVA, 2011).

Ao considerar essa condição como um produto do pensamento abissal que cria abismos e separa os tipos de conhecimentos, tornando alguns deles invisíveis, Santos (1997, 2002) chama a atenção para a necessidade de visibilização das formas de conhecer e compreender o mundo que foram invisibilizadas pela racionalidade indolente e arrogante da ciência moderna. Assim, o autor propõe uma razão cosmopolítica, constituída mediante o que ele denomina de sociologia das ausências e das emergências.

A sociologia das ausências visa identificar as experiências produzidas como ausentes e torná-las presentes e alternativas à hegemonia de determinadas experiências. As ausências são geradas por intermédio de monoculturas, as quais produziram classificações sociais e culturais, bem como o silenciamento e o descrédito de necessidades e aspirações de grupos identitários específicos, como indígenas, negros/as, camponeses, mulheres (SANTOS, 2002).

Em prol do combate a esse quadro, vislumbra-se a substituição das monoculturas pelas ecologias de saberes, uma proposição voltada para a coexistência e a interdependência de saberes científicos e não científicos, dando credibilidade aos agentes e saberes marginalizados. Nessa direção, a sociologia das ausências busca modificar objetos não credíveis em credíveis, transformando as ausências em presenças (SANTOS, 2002).

Por sua vez, a sociologia das emergências refere-se à investigação de alternativas dentro de possibilidades concretas, ou seja, sinais do presente como uma potência e uma viabilidade para uma reinvenção social futura. Esses sinais são identificados nos seguintes campos sociais:

experiências de conhecimento; experiências de desenvolvimento, trabalho e produção; experiências de reconhecimento; experiências de democracia e experiências de comunicação e de informação (SANTOS, 2002).

De forma sintética, a sociologia das ausências e das emergências reporta-se a uma proposição que assume a diversidade epistemológica voltada para a valorização de conhecimentos e de práticas negadas. Em outras palavras, uma proposta que confronta e visa combater o pensamento abissal.

Em defesa disso, Santos (2001) chama atenção para o multiculturalismo que se trata de um dado da sociedade (não reconhecido), que vem se tornando um movimento legítimo de reivindicação de grupos identitários subalternizados. Contudo, diante de um viés político em torno das questões culturais, o autor adverte acerca da importância de distinguir entre as formas conservadoras ou reacionárias e as formas progressistas e inovadoras.

Por esse prisma, Candau (2008), por sua vez, trazendo o debate acerca do multiculturalismo para o campo educacional, descreve três vertentes do multiculturalismo: a assimilacionista, a diferencialista ou plural e a interativa. Ao apoiar-se em Santos (2001), a autora considera a terceira vertente a mais adequada, porquanto acentua a interculturalidade e pauta-se pela articulação de políticas de igualdade e políticas de diferença.

Nesse sentido, Candau (2012) afirma que não é possível trabalhar as questões relacionadas à igualdade descartando a diferença, como também não se pode tratar das questões que envolvem a diferença, desarticulando-a da afirmação da igualdade, pois esta não se opõe às diferenças, mas às práticas de uniformização e de homogeneização.

Candau (2018) explicita que a educação intercultural crítica compreende a diferença como riqueza pedagógica, que promove o diálogo entre os diversos sujeitos, saberes e práticas visando a justiça dos pontos de vista social, econômico, cognitivo e cultural, bem como a democratização da sociedade e construção de relações dignas entre os múltiplos grupos socioculturais. Ao defender esse projeto de educação, Candau (2012, p. 239) adverte:

O que estou querendo trabalhar é, ao mesmo tempo, desconstruir a padronização e lutar contra todas as formas de desigualdade presentes na nossa sociedade. Nem padronização, nem desigualdade. A igualdade que quero construir assume o reconhecimento de direitos básicos de todos. No entanto, esses todos não são padronizados, não são os “mesmos”. Devem ter as suas diferenças reconhecidas como elemento de construção da igualdade.

Essa proposição da autora chama atenção para a necessidade de a educação se conectar aos movimentos culturais. Nesse sentido, a escola que produz e reproduz culturas, onde diversas identidades se cruzam, não pode deixar de fomentar reflexões acerca dos processos e das relações assimétricas que produzem a diferenciação dos sujeitos, bem como permitir o silenciamento e a negação do conhecimento e dos saberes de determinados grupos culturais (NEIRA; NUNES, 2009).

Isso significa que o currículo escolar deve validar as distintas explicações para o entendimento da realidade e promover relações positivas e o convívio com a diferença, mediante a valorização e o reconhecimento das múltiplas identidades. Nesse sentido, os saberes oriundos de comunidades populares e de grupos historicamente negados também são dignos para constituir o currículo, pois o quadro de desigualdades só pode ser combatido se houver o poder da representação de todos os sujeitos e grupos culturais (NEIRA; NUNES, 2009).

Trata-se de uma política pela alteridade e paridade de direitos, articulada à negociação cultural e à denúncia das desigualdades. Nessa direção, Candau (2008) assinala que não se trata de “abraçar” as diversas culturas com propostas compensatórias e realizadas em momentos pontuais, mas de um enfoque que deve afetar a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasses, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade.

Enfim, é uma proposição que visa combater a monocultura do currículo mediante a denúncia das desigualdades, a negociação e o diálogo entre grupos culturais e a ecologia dos saberes. Viabiliza por intermédio dela uma educação de todos/as e que possa contribuir para a formação de sujeitos críticos. Trata-se de um projeto escolar de enfrentamentos que visa responder à necessidade de políticas e de currículos democráticos, o que lhe caracteriza com uma emergência na educação brasileira.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Tendo como pano de fundo a luta por uma educação democrática e a emergência de uma educação intercultural crítica, buscou-se analisar como a diversidade cultural é contemplada no currículo da Rede Municipal de Ensino de Guanambi/BA. Nesse sentido, a seguir, serão apresentados os dados produzidos, bem como as reflexões pertinentes a eles.

4.1 A diversidade cultural na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Guanambi/BA: realidade e proposições

A fim de refletir sobre o currículo como texto da Rede Municipal de Ensino de Guanambi/BA, debruçou-se, inicialmente, sobre a Proposta Curricular da Rede, homologada em 2016. Trata-se de um documento de 319 páginas, organizado conforme as seguintes seções: Caracterização da Rede Municipal de Ensino de Guanambi; Princípios e Concepções que norteiam as Práticas Pedagógicas da Rede; Etapas e Modalidades de Ensino; Organização da Práxis Pedagógica; As Modalidades atendendo às Diversidades; e Referências.

Antes de adentrar nas discussões pertinentes ao texto do referido documento, destaca-se que todos/as os/as estudantes da Rede Municipal de Ensino de Guanambi/BA são atendidos/as na sede e nos distritos do município. É importante enfatizar que esse município possui duas comunidades remanescentes quilombolas: Queimadas, certificada em julho de 2015, e Morro de Dentro, certificada em dezembro de 2019.

Analisou-se que a diversidade cultural atravessa as proposições do documento, mediante, porém, uma perspectiva liberal. Assim, embora esteja alicerçada em princípios de justiça, de equidade, voltados para reconhecimento dos múltiplos grupos culturais, há contradições e uma prevalência de concepções e de mecanismos reguladores do conhecimento e das identidades dos/as alunos/as.

Notou-se que, ao longo do texto, há diversos trechos voltados para a inserção da diversidade cultural no currículo, entretanto o chamamento para essa questão disputa espaços de forma assimétrica com o discurso direcionado para a padronização do ensino, havendo, portanto, conflitos nas argumentações do texto. Esse quadro advém da abrangência do pensamento moderno ocidental-eurocêntrico, do pensamento abissal, que, conforme Santos (2009), promove a homogeneização de identidades e a exclusão de conhecimentos e saberes.

Essa condição é revelada pelos conflitos entre os discursos que atravessam o documento e também por algumas de suas proposições que se esbarram na realidade enfrentada pela rede. Logo na introdução do texto, questiona-se: “Por que uma proposta curricular?”. Após uma breve discussão acerca das mudanças sociais, políticas, culturais e econômicas da sociedade e de uma consequente necessidade de a escola se renovar, Apple (2002) é mencionado com sua análise de que a padronização do currículo das escolas americanas é frágil, pois desconsidera

as diferenças, tenta impor a escolha de conteúdos e privilegia determinados saberes e conhecimentos em detrimento de outros. Contudo, apesar disso, conforme o documento, a padronização, mediante uma base, revela-se importante.

Apesar disso, é inegável que a existência de uma base comum nacional, especialmente em um país com dimensões continentais como o nosso, que tem como marca a diversidade, pode colaborar para a construção de um sistema de ensino que possa assegurar uma unicidade nas diferentes instituições de ensino, independentemente da esfera que se ligam, sejam elas públicas ou privadas. É preciso considerar que a entrada para a universidade pública no Brasil se dá em grande parte por meio de uma avaliação realizada pelo próprio Ministério da Educação – Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – o que conduz a preocupação com a garantia de que os alunos envolvidos no processo tenham acesso, por meio da educação sistematizada, as mesmas informações que possam desenvolver os conhecimentos cobrados nas avaliações (PEREIRA; SANTOS, 2016, p. 24).

Além do Enem, o texto enfatiza, entre outros elementos que regulam o sistema de ensino, a necessidade de considerar outras versões das avaliações em larga escala, condição que permite observar que a proposta foi considerada um meio de regulação do ensino, cujos princípios são vistos como forma de adequação à diversidade que caracteriza o País e meio de ajuste do ensino a tais provas.

Compreende-se que a cobrança quanto às avaliações em larga escala e o reflexo delas sobre as escolas fazem com que as redes de ensino priorizem caminhos voltados ao avanço no desempenho dos/as alunos/as em tais avaliações. Há uma pressão externa sobre as instituições, a qual subtrai cada vez mais a autonomia do corpo docente, impedindo-o de desenvolver um trabalho direcionado para a formação crítica e ativa dos/as discentes.

Assim sendo, embora o posicionamento de Apple (2002) tenha sido abordado como um importante questionamento dessa condição do currículo, o atendimento das demandas da diversidade foi visto em função da homogeneização do ensino e associado às avaliações em larga escala, que possuem uma lógica de apelo ao mercado e de adequação dos sujeitos à sociedade de desigualdades.

Por outro lado, o documento defende a inserção da diversidade cultural no currículo:

É necessário reconhecimento e respeito às diferenças e ao pluralismo cultural, étnico e religioso, constituindo-se numa possibilidade de superação dos preconceitos, de modo que se garanta aos diferentes o direito a voz e a representação nos diversos espaços sociais, educacionais e culturais. Para tanto, o currículo da escola deve priorizar o multiculturalismo, que, segundo Silva (1999), está relacionado com a capacidade de reconhecer a diversidade

cultural, étnica, religiosa que permeia o tecido social, criando espaços de encontro entre as diferentes culturas, possibilitando o diálogo e a troca de experiência entre os diferentes sujeitos a fim de favorecer tanto a compreensão mais aprofundada das diferenças culturais quanto a reconstrução de valores, hábitos e saberes entre os sujeitos (PEREIRA; SANTOS, 2016, p. 36).

Notou-se que há preocupação da rede acerca do atendimento da diversidade cultural, todavia ela se apresenta em uma condição secundária e não compatível com o posicionamento anterior, uma vez que a rede percebe a Proposta Curricular como um mecanismo importante para a uniformização do ensino, havendo, assim, movimentos contraditórios relativamente ao currículo.

Nos textos referentes aos temas transversais, constatou-se que a diversidade cultural é percebida como uma questão a ser contemplada por intermédio da temática “Pluralidade Cultural”, e “Temas Locais”. O texto aborda elementos importantes referentes ao combate de práticas e processos discriminatórios, porém, especificamente, ao se referir aos temas locais, estes são considerados estratégias de mapeamento de conteúdos obrigatórios, o que torna a questão um instrumento de ensino, e novamente é vista em uma condição secundária.

No que diz respeito às etapas e às modalidades de ensino, o documento apresenta reflexões e proposições voltadas para as etapas e modalidades que a rede contempla (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial), bem como para algumas modalidades negadas e que se apresentam como uma emergência para a rede (Educação Escolar Quilombola e Educação do Campo).

Analisou-se que a diversidade cultural perpassa pelos textos de múltiplas maneiras. As proposições para a Educação Infantil, embora abordem as questões culturais como algo a ser lembrado nas ações pedagógicas, carecem de direcionamentos críticos acerca delas. Em uma condição similar, encontra-se a Educação Especial, pois não apresenta nenhuma proposição atenta à diversidade cultural. O Ensino Fundamental, por seu turno, oferece discussões significativas, nas quais destacam-se a abordagem a respeito da necessidade de todos os componentes curriculares contemplarem a diversidade cultural, bem como o ensino da história e a cultura afro e afro-brasileira e indígena, como estabelece a Lei 11.645/2008.

A Educação de Jovens e Adultos também aponta avanços nesse sentido, ao advertir sobre a indispensabilidade de o currículo observar os aspectos socioculturais e as diversidades de seus coletivos, atentando-se para as questões do campo, para as identidades dos/as alunos/as

(maioria negros e mulheres negras), para as condições de trabalho e os enfrentamentos deles/as e também para as assimetrias de poder que atravessam os elementos citados.

Esses passos dados rumo à diversidade cultural esbarram-se na realidade da rede guanambiense que, conforme elucidado *supra*, não possui escolas nas comunidades rurais e quilombolas. Entretanto, o documento aborda proposições para as escolas que atendem alunos/as que se enquadrariam nessas modalidades.

Especificamente, com relação à educação do campo, destaca-se a seguinte proposição:

A parte diversificada do currículo e a organização dos tempos escolares devem ser adaptadas aos modos de vida no campo. Esse espaço é o que vai determinar a construção, reconstrução ou o reconhecimento identitário da escola do campo. Assim, o calendário escolar, bem como a metodologia da alternância, por exemplo, podem ser construídos de acordo com a necessidade da comunidade (PEREIRA; SANTOS, 2016, p. 294).

Alguns conflitos são observados nessa proposição. Nota-se que é direcionada apenas para a parte diversificada do currículo, havendo a manutenção de uma compreensão fragmentada a seu respeito. Uma educação voltada para alunos/as do campo não restringe o olhar somente sobre suas demandas na parte diversificada. Além disso, tal condição vai ao encontro da própria proposição que sugere a pedagogia da alternância, na qual o currículo escolar é visto como um instrumento de luta e de reconhecimento da história, da cultura e dos saberes do povo do campo, condição que, necessariamente, implica a ressignificação da organização do currículo e, no caso da cidade de Guanambi, exige a reestruturação do sistema de ensino e os mecanismos de ofertas da educação.

Quanto à Educação Escolar Quilombola, de acordo com a Proposta Curricular, as discussões apresentadas em seu texto giram em torno da não existência de escola nas comunidades, mas observando que os/as alunos/as quilombolas estão na rede e visando a possibilidade da construção de escolas nas comunidades. Nesse sentido, ressalta a importância da participação dos povos quilombolas na efetivação do currículo, bem como a necessidade de observar a identidade, a história e as culturas afro e afro-brasileira.

Analisa-se essa proposição como significativa, porém acredita-se que a oferta de escolas nas comunidades é condição categórica para a efetivação de uma educação que de fato reconheça os sujeitos pertencentes a elas, inclusive, trata-se de uma das questões acordadas pela Resolução 8, de 20 de novembro de 2012, que define diretrizes para essa modalidade de educação (BRASIL, 2012).

Teixeira e Macêdo (2019), tendo como colaboradores/as lideranças e mães quilombolas da comunidade de Queimadas, realizaram um estudo a respeito das questões étnico-raciais no trabalho pedagógico de escolas do distrito de Mutãs em Guanambi/BA. A pesquisa aborda dados importantes e preocupantes como: não existem diálogos entre as lideranças e a escola; a participação de mães nas ações da escola acontece de forma esporádica (reuniões, festividades etc.); o exercício de monitoria realizado pelas mães, por não se sentirem seguras em deixar seus/suas filhos/as expostos/as na parte externa da escola nos momentos que antecedem e sucedem as aulas, assim como no transporte deles/as, que é realizado apenas com os cuidados do motorista do ônibus.

Fica evidente que, mesmo sendo amparada por uma certidão, a comunidade de Queimadas ainda não tem seus direitos garantidos, especialmente no que diz respeito às questões educacionais, quadro que revela um currículo ainda colonizado, universalizado e hegemônico. Vale enfatizar que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola instituem às escolas que atendem alunos/as de comunidades quilombolas o dever de garantir, no currículo, ações que considerem suas especificidades históricas, culturais, políticas, econômicas e identitárias (BRASIL, 2012), condições que exigem a participação e o envolvimento das comunidades no processo de construção e de desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico.

A escola tem papel fundamental no processo de valorização e de reconhecimento das identidades negras e no rompimento de estereótipos e de diferentes manifestações de preconceito (LIMA; MACÊDO, 2020). Nesse sentido, compreende-se como urgente uma relação cotidiana, dialógica e participativa entre a escola e as comunidades para que as demandas sociais, culturais e históricas dos quilombolas sejam atendidas.

4.2 O olhar docente sobre a diversidade cultural no currículo da Rede Municipal de Ensino de Guanambi/BA: concepções, análises e revelações

Ao compreender que a análise da diversidade cultural no currículo escolar perpassa também pelo olhar dos/as docentes, buscou-se, por intermédio das entrevistas realizadas com as professoras da rede, identificar a percepção delas a respeito dessa questão no currículo, como

a contemplam em suas práticas pedagógicas e como a analisam na política da Rede Municipal de Ensino de Guanambi/BA.

Explorou-se inicialmente o conceito de diversidade cultural segundo a visão das professoras. Assim sendo, analisou-se que, apesar de confuso, apenas o conceito apresentado por uma das professoras aborda elementos pertinentes às relações de poder que atravessam a questão:

Desde a palavra diversidade cultural já tem uma compreensão, diverso, igual ou diferente a múltiplos, uma conotação que temos seres complexos, diversos, sociais e culturais, um mundo repleto de misturas que se divergem, se completam, se disputam. Singular e plural, suas linguagens, suas manifestações e tradições que o diferem e o complementam (VALENTINA).

Apreende-se que, além da pluralidade de manifestações, a professora elenca as questões sociais, as divergências e a produção das diferenças, cuja análise é basilar para a inserção e o reconhecimento da temática no currículo. De acordo com Gomes (2007), a compreensão da produção da diferença, que está intrinsecamente vinculada às relações de poder, é fundamental para o rompimento dos privilégios, os quais atravessam o currículo escolar. Nesse sentido, não basta identificar as múltiplas culturas, suas manifestações e as diferenças conectadas a elas; faz-se necessário examinar os conflitos que resultam em relações binárias, preconceituosas, racistas e discriminatórias. Segundo Gomes (2007), o olhar para a diversidade cultural não pode se desvincular dos processos de colonização e dominação da história da sociedade brasileira que vitimaram e ainda vitimam sujeitos.

Após a apresentação dos conceitos, as interlocutoras expuseram a forma pela qual contemplam a diversidade cultural no currículo. Notou-se que a diversidade cultural ainda é percebida por uma perspectiva folclórica, pois é desvinculada das prioridades de ensino, inserida ocasionalmente nas ações pedagógicas das docentes, por meio de situações favorecidas pelas aulas e/ou por aproximação de algum conteúdo com a questão e também em datas comemorativas:

[...] A sala de aula em si fornece esses espaços de diversidade, o momento em que acontece nossas relações de saber, que se relaciona com o saber do aluno, o contexto em que o mesmo está inserido, sua relação com esse mundo que nos encontramos, diversos de cores e relações (VALENTINA).

[...] às vezes, quando realizo projeto, procuro intercalar algumas atividades culturais. Um dos projetos que a escola mais se identifica é o da consciência negra, onde os alunos procuram mostrar a sua criatividade, mas temos o da

feira junina e o de Ação de Graça onde apresentamos a diversidade cultural da língua estrangeira (GLÓRIA).

Essa mesma condição caracteriza a avaliação das professoras quanto ao currículo da Rede Municipal de Ensino. Elas analisam que a diversidade é tratada de forma tímida e reduzida a datas comemorativas:

O currículo escolar contempla a diversidade cultural de forma ‘tímida’ e ainda precisa de muitas adequações. Nos planejamentos muitas são as discussões sobre essa necessidade, porém sempre nos deparamos com as cobranças voltadas para os conteúdos de forma geral (ALICE).

[...] hoje as escolas se preocupam em realizar projetos que envolvam a diversidade cultural, mas ficam restritos apenas às datas comemorativas. Como festas juninas e a consciência negra. Não existe um momento mais específico e profundo nesta questão (GLÓRIA).

Conforme Torres Santomé (2013), um trabalho voltado para a diversidade cultural não pode ser reduzido a lições ou unidades isoladas destinadas a seu estudo. Para o autor, não se pode cair no equívoco de dedicar um dia do ano à luta contra os preconceitos e práticas discriminatórias, pois “um currículo antimarginalização é aquele em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas” (TORRES SANTOMÉ, 2013, p. 167).

Os discursos das professoras revelam o trato pedagógico da diversidade cultural numa perspectiva liberal, isto é, por uma ótica de contemplação e em situações pontuais. Associada a essa condição, a fala da professora Alice chama a atenção para uma questão crítica e tensa no tocante à educação escolar brasileira, abordada na introdução da Proposta Curricular da Rede. Trata-se da priorização de um trabalho voltado para o ensino de conteúdos da base comum, quadro que está associado à superioridade atribuída ao conhecimento científico e à centralização das avaliações de rendimento e em larga escala.

Em face desse quadro, as redes de ensino são convencidas de que a padronização é um meio de garantir uma educação de qualidade, não havendo, portanto, espaços para a compreensão e inserção da diversidade cultural no currículo.

Conforme Freitas (2016), em razão do avanço das políticas neoliberais na educação escolar e da conseqüente supervalorização dos resultados quantitativos no monitoramento da “qualidade” da educação, assiste-se a um movimento que retoma e intensifica a negação de outras dimensões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem e a educação como um

direito social fundamental a todos/as. Referem-se a processos hegemônicos que se movem em prol da manutenção do controle social e cultural, nos quais a autonomia docente é sucumbida.

Nesse contexto, verifica-se que, mesmo após a construção de políticas em prol do reconhecimento da diversidade cultural, essa questão alcançou poucos avanços para além do campo do discurso. Três das professoras entrevistadas disseram que trabalham em escolas que recebem estudantes do campo, contudo os currículos das instituições não são construídos segundo questões e peculiaridades desses/as alunos/as, havendo uma adaptação deles/as ao ensino, por meio de adequação de horários e também em algumas ocasiões das aulas:

Atende alunos da zona rural. Não percebo uma ação específica para atender esses alunos. Mas nos planejamentos sempre buscamos elaborar atividades e projetos que evidenciem e valorizem a diversidade cultural (ALICE).

[...] minha escola atende a mais de 80% de alunos da zona rural. Eles vêm de diversas comunidades, como não sou de Guanambi, sei muito pouco desses locais. Além disso, a orientação pedagógica direcionada pela secretaria é para alunos urbanos (VITÓRIA).

No caso dos(as) alunos(as) da zona rural existe uma adequação dentro de seus horários de entrada e saída, pois eles utilizam transporte escolar algumas vezes intermunicipal. As atividades para casa são elaboradas dentro das suas possibilidades de estudo e pesquisa, adequando as suas necessidades. Culminância de projetos, festividades, semana de prova deve atender a suas demandas podendo ser remarcadas (GRAÇA).

Mesmo na escola que tem mais de 80% dos/as estudantes da zona rural, aparentemente, não há esforços e/ou percepção da necessidade de inserir suas identidades no currículo, tendo em vista a fala da professora que disse não conhecer a realidade de seus/suas alunos/as. Diante dessa situação de hegemonia da cultura urbana, questiona-se: quais os impactos desse currículo na identidade dos/as alunos/as? Em uma escola urbanizada, os/as estudantes vão se deparar com currículos distantes de suas especificidades e cultura, existindo uma negação da diversidade e uma potencialização das fronteiras e tensões entre o espaço urbano e o rural, bem como o avivamento de estereótipos e da segregação das identidades dos sujeitos do meio rural.

Essa condição é fruto de uma história demarcada pela desvalorização, romantização ou depreciação dos valores, das crenças e dos saberes do campo. Geralmente, são vistos como ultrapassados e ignorantes, daí, conforme Arroyo (2004), os currículos do ensino básico serem pensados e organizados para a cidade. O campo é lembrado apenas em situações ocasionais e em uma perspectiva de adaptação a propostas e a calendários referentes ao ano letivo.

Nesse sentido, referindo-se, especificamente, aos/às estudantes da zona rural, Machado (2009, p. 194) adverte que “muitas pessoas passam a negar sua própria condição campesina, influenciadas pela ideologia do campo como elemento de atraso sociocultural e econômico”, fato que revela a condição abissal da sociedade e pode repercutir negativamente na vida escolar dos/as estudantes, logo, em suas intervenções na sociedade.

Associado a esse cenário, as professoras revelaram não se sentirem preparadas para um trabalho que atenda a diversidade cultural e que a rede não ofertou formação nessa questão:

É algo que me interessa, mas não me sinto preparada para tal (VITÓRIA).

Não [com relação à forma como se vê quanto ao preparo docente]. Precisamos de suporte pedagógico (ALICE).

Não [com relação à oferta de cursos]. Apenas de algumas palestras. A maioria das informações que tenho vem das leituras que despertam curiosidades [...] (GLÓRIA).

Formação e capacitação, não. Estudo por conta própria e pelo desafio que a profissão nos oferece a cada dia. Viver e sobreviver nesse universo que é a escola, onde as relações de poder ainda se sobrepõe é preciso muita leitura (VALENTINA).

Percebe-se que a formação continuada dos/as docentes acerca da diversidade cultural tem ficado sob responsabilidade individual do/a professor/a, situação que gera obstáculos para o envolvimento dele/a com a questão, tendo em vista a carga horária de trabalho, a remuneração baixa e outras demandas que envolvem a docência.

Considerando a importância das questões étnico-raciais para o debate da diversidade cultural, buscou-se saber, com base no depoimento das professoras, se a Rede Municipal de Ensino tem ofertado cursos a respeito da temática. As respostas delas foram negativas, como se observa nas falas a seguir:

[...] Eles tratam mais da especificidade do conhecimento da área e os conteúdos mais interdisciplinares ficam a desejar. O ensino da história e cultura afro-brasileira, por exemplo, por não ser específico de um componente curricular, mas de todos, acaba ficando mais restrito à comemoração do Dia da Consciência Negra [...] (VITÓRIA).

A secretaria de Educação enquanto instituição de poder muito pouca está preocupada com as relações que se constitui a sociedade na qual está instituída [...]. Planejamento com professor mensalmente não é formação para questões que realmente são necessárias a nossa ação pedagógica. Permanece aí uma postura/visão desvinculado da prática, de ensino tradicional, de

marginalização e exclusão. Ou seja, não há formação. É gritante uma formação diferenciada, tendo como primeira ideia o valor humano [...] (VALENTINA).

Ao compreender a formação continuada como uma potência para o combate da monocultura do currículo, analisa-se esse quadro como uma grande barreira, a qual legitima o pensamento abissal no currículo. Assim sendo, embora a diversidade cultural seja elencada no currículo, este ainda é baseado na racionalidade moderna ocidental-eurocêntrica, cujos princípios subalternizam grupos culturais e identitários específicos, havendo, portanto, a manutenção e legitimação das disparidades que assolam o País.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo objetivou apresentar reflexões acerca de uma pesquisa de mestrado, que analisou como a diversidade cultural é contemplada no currículo da Rede Municipal de Ensino de Guanambi/BA. Para tanto, elegeram-se como fontes de dados a Proposta Curricular e as entrevistas com professores/as da rede.

Os resultados evidenciaram que a diversidade cultural no currículo da Rede Municipal de Ensino de Guanambi/BA ainda se trata de uma questão posta a sua margem, tendo em vista as lacunas identificadas na forma pela qual é contemplada. Constatou-se que, apesar de haver um discurso enfático quanto à necessidade de uma educação democrática e de todos/as, a diversidade cultural ainda é vista por uma perspectiva liberal e acrítica, de modo que não é elegida como prioridade no/do currículo.

Nessa condição, a proposta curricular em diversos trechos aborda reflexões e apontamentos acerca de elementos que envolvem a diversidade cultural. Todavia, esse documento apresenta contradições ao ser compreendido como um instrumento de padronização importante para o atendimento das demandas concernentes à escola e aos sujeitos. Além disso, algumas de suas proposições esbarram-se na realidade estrutural da rede.

O estudo revelou também que a diversidade cultural não é compreendida de maneira aprofundada pelas professoras, as quais disseram não se sentirem preparadas para um trabalho que possa contemplá-la e que a rede ainda não ofertou formação acerca dessa questão. Tal realidade constitui-se uma negligência e representa um obstáculo para a democratização do

currículo e para o reconhecimento da múltiplas culturas e identidades que se cruzam no espaço escolar.

Nesse sentido, os resultados apontaram que o currículo da Rede de Ensino Guanambiense ainda é um espaço de privilégios da cultura dominante, uma vez articulado por meio de uma perspectiva de conhecimento universal e comum de elementos da cultura ocidental-eurocêntrica. Constroem-se e se reproduzem, diante disso, relações binárias, de modo que sujeitos e grupos culturais específicos são vistos de forma secundária e submetidos à margem do currículo, o que mantém vivas as práticas estereotipadas, preconceituosas e racistas.

Propõe-se, portanto, um currículo intercultural crítico, no qual camponeses, quilombolas, indígenas, ribeirinhos e demais grupos identitários, historicamente negados e excluídos, sejam valorizados e reconhecidos. Desse modo, os múltiplos saberes e as diferentes culturas poderão coexistir equitativamente. Trata-se de um currículo sensível às diferenças e atento às relações de poder, que questiona os processos de colonização, dominação e opressão e fomenta caminhos de igualdade na diferença.

Portanto, compreende-se e alerta-se que a construção de currículos interculturais críticos na educação básica requer um olhar crítico e cuidadoso no âmbito da formação docente (inicial e continuada), da gestão das redes e das instituições de ensino, pois a interculturalidade exige mudanças do paradigma educacional relativamente ao trato pedagógico com as diferenças.

Nesse sentido, ressalta-se a importância de as academias continuarem desenvolvendo estudos concernentes à diversidade cultural no âmbito do currículo e também das demais questões relacionadas e indispensáveis à luta pela democracia e pela equidade na educação.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael Whitman. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 71-106.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 65-86.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 8, de 20 de novembro de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?lang=pt&format=pdf>.

Acesso em: 18 ago. 2020.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?lang=pt&format=pdf>. Acesso

em: 28 jun. 2020.

CANDAU, Vera Maria. **Didática: tecendo/reinventando saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Letras, 2018.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos. A importância da avaliação: em defesa de uma responsabilização participativa. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 127-139, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3156/2891>. Acesso em: 17 nov. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-47.

LIMA, Hayla Fernanda Moura; MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana. A comunidade quilombola de Queimadas: a luta pelo reconhecimento e valorização da memória/história. **Práxis Educacional**, v. 16, n. 39, p. 520-542, 2020. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6407>. Acesso em: 12 nov. 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Ilma Ferreira. Um projeto político-pedagógico para a escola do campo.

Caderno de Pesquisa: Pensamento Educacional, v. 4, n. 8, p. 191-219, jul./dez. 2009.

Disponível em: <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/1911/1631>. Acesso em: 12 nov. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 7-31.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

PEREIRA, Lindomar Santana Aranha; SANTOS, Ana Patrícia Bezerra dos. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Guanambi**. Guanambi: Prefeitura Municipal de Guanambi; Secretaria de Educação: Centro de Treinamento de Ensino e de Apoio Pedagógico, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 48, p. 11-32, jun. 1997. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_RCCS48.PDF. Acesso em: 25 nov. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Tempo, códigos barrocos e canonização. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 51, p. 3-20, 1998. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/10807/1/Tempo,%20C%C3%B3digos%20Barros%20e%20Canoniza%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. **Educação & Realidade**, v. 26, n. 1, p. 13-32, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/41311/26143>. Acesso em: 13 dez. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 237-280, out. 2002. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PDF. Acesso em: 28 dez. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 23-71.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TEIXEIRA, Érica Samilly Silva; MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana. O trabalho das escolas com as questões raciais: o que dizem as mães e as lideranças quilombolas. **Anais do VII Seminário Nacional e III Seminário Internacional** (Seminário GEPRAXIS), Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 7, n. 7, p. 5627-5642, maio 2019. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/9169/8975>. Acesso em: 16 jul. 2020.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 155-172.



Recebido em: 19/06/2021

Aprovado em: 11/10/2021