

Uma incursão acerca das culturas referendadas/pertencentes aos processos de ensino e aprendizagem da escola da comunidade quilombola do Maracujá

Raiane Cordeiro de Araújoⁱ

Ivonete Barreto de Amorimⁱⁱ

Resumo

Este artigo tem como objetivo discutir a incorporação das culturas referendadas e pertencentes no âmbito do processo de ensino e de aprendizagem da escola da comunidade quilombola do Maracujá, localizada na Bahia. O referencial teórico inclui: Amorim (2014), Candau e Moreira (2008), Gadotti (2012), Gomes (2012), Quijano (2005), Santos (2012, 2019), Sacavino (2020), dentre outros autores. A metodologia de natureza qualitativa e caráter descritivo apresenta os dados das entrevistas com três lideranças e duas professoras da comunidade quilombola do Maracujá. Os resultados permitiram perceber que a dialógica intercultural impulsiona reflexões, atitudes e lutas com vistas a construir novas alternativas sociais que levem a educação para um caminho dos saberes e fazeres tradicionais e à valorização da práxis educativa quilombola com uma prática de Educação Comunitária atrelada ao social.

Palavras-chave: cultura; comunidade quilombola do Maracujá; narrativas dialógicas; escola.

An incursion on the referred/belonging cultures of the teaching and learning processes in the school of the Maracujá quilombola community

Abstract

The aim of this paper is to discuss the incorporation of the local referred/belonging cultures in the teaching-learning process of the school of the Maracujá quilombola community, located in Bahia, Brazil. The theoretical framework includes: Amorim (2014), Candau and Moreira (2008), Gadotti (2012), Gomes (2012), Quijano (2005), Santos (2012, 2019), Sacavino (2020), among other authors. The methodology of qualitative nature and descriptive character presents data from interviews with three leaders and two teachers from the Maracujá quilombola community. The findings allowed to realize that the intercultural dialogue drives to reflections, attitudes and struggles with a view to build up new social alternatives that lead education to a path of traditional knowledge and to the appreciation of quilombola educational praxis as a practice of Community Education linked to the social.

Keywords: culture; Maracujá quilombola community; dialogical narratives; school.

ⁱ Doutoranda em educação do Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), bolsista Faperj. Mestrado em Intervenção Educativa e Social (PPGIES), Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: raianeacuneb@gmail.com – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3983-3670>.

ⁱⁱ Pós Doutora pelo Programa Bachillerato en Ciencias y Humanidades pela Universidad de Santiago de Chile. Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora Permanente, orientadora e vice coordenadora do Programa de Pós-graduação em Intervenção Educativa e Social (PPGIES/UNEB/Campus XI). E-mail: ivoneteeducadora623@gmail.com – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9943-2118>.

Incurção en las culturas referidas y relativas a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escuela de la comunidad quilombola del Maracujá

Resumen

El objetivo de este artículo es discutir la incorporación de las culturas referenciadas y relativas al proceso de enseñanza-aprendizaje de la escuela de la comunidad quilombola del Maracujá ubicada en Bahía, Brasil. El marco teórico incluye: Amorim (2014), Candau y Moreira (2008), Gadotti (2012), Gomes (2012), Quijano (2005), Santos (2012, 2019), Sacavino (2020), entre otros autores. La metodología de la investigación cualitativa de carácter descriptivo presenta datos de entrevistas con tres líderes y dos docentes de la comunidad quilombola del Maracujá. Los resultados permitieron dar cuenta que el diálogo intercultural impulsa reflexiones, actitudes y luchas con miras a construir nuevas alternativas sociales que lleven la educación a un camino de saberes y prácticas tradicionales y la valoración de la praxis educativa quilombola como una práctica de Educación Comunitaria vinculada a lo social.

Palabras clave: cultura; comunidad quilombola Maracujá; narrativas dialógicas; escuela.

1 INTRODUÇÃO

O universo da educação é permeado por desafios, entre eles a necessidade de construir propostas de ensino inclusivas, que permitam o estabelecimento de compromissos inovadores e que alcancem as diversas classes sociais, em especial aquelas que englobam os menos favorecidos. Não é novidade que, por inúmeros motivos, a educação convencional, com o seu projeto hegemônico de educação escolar, regulada pelo Estado, falha em cumprir a tarefa de proporcionar uma educação que permita o pleno desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania, principalmente quando diz respeito a comunidades quilombolas.

Nesse ponto, destacam-se a educação popular, comunitária e social, pertencente a um campo denominado Pedagogias Críticas, que, em linhas gerais, busca formar educadores e educandos que saibam lidar com os desafios existentes no mundo atual, fazendo valer uma perspectiva de educação mais humanizada. Uma educação voltada para o fortalecimento e respeito aos valores, saberes e fazeres dos grupos excluídos, visando ao rompimento dos entraves capazes de anular esses grupos de se posicionarem em relação a todo conhecimento adquirido pelas vivências e saberes tradicionais, em detrimento do que defende a academia. Pensando nesses aspectos e de acordo com a realidade de inserção desta pesquisa, surgiu a pergunta: Como as culturas referendadas,

pertencentes à comunidade quilombola do Maracujá, podem reverberar no processo de ensino e de aprendizagem da escola quilombola?

Nesse panorama, cabe às políticas educacionais garantir acesso e permanência a uma educação pública de qualidade, que respeite e valorize os saberes da/na comunidade, sendo necessários, para isso, alguns recursos facilitadores, como transporte, alimentação, assistência à saúde e políticas públicas afirmativas, com vistas a diminuir as desigualdades raciais presentes na sociedade, acumuladas por anos. Diante disso, este artigo tem como objetivo discutir a incorporação das culturas referendadas, pertencentes ao âmbito do processo de ensino e de aprendizagem da escola da comunidade quilombola do Maracujá.

Em tempo, é oportuno destacar os teóricos que sustentaram as discussões nessa investigação: Amorim (2014), tratando de aspectos relacionados às teorias do currículo; Candau e Moreira (2008), que abordam o multiculturalismo, as diferenças culturais e práticas pedagógicas; Gadotti (2012), que discute a educação social, popular e comunitária; Gomes (2012), discutindo sobre as tensões e os processos de descolonização dos currículos na escola brasileira, assim como as relações étnico-raciais e a descolonização dos currículos; Quijano (2005), referindo-se à colonialidade do saber; Santos (2012, 2019), que trata do pensamento abissal, da ecologia de saberes e da pedagogia do conflito; Sacavino (2020), que discute as problemáticas das diferenças culturais e as práticas pedagógicas, entre outros autores.

Evidenciamos que o artigo ficou estruturado em cinco seções. A primeira consta destas Considerações Iniciais; a segunda trata da Trajetória Metodológica; a terceira seção apresenta um passeio intercultural no processo de ensino e de aprendizagem da instituição pesquisada, a Escola Municipal Maria Rita Marcelina Silva; a quarta trata dos aspectos relacionados à dialogicidade, desafios e perspectivas para uma educação quilombola. E, por fim, as Considerações Finais, em que é apresentada uma síntese reflexiva.

2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

A metodologia dessa investigação está ancorada na pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação que, segundo Thiollent (2011, p. 21), “pode ser qualificada quando houver

realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação”. A investigação é de caráter descritivo, pois busca fazer uma análise do objeto estudado, assim como dos dados coletados, intencionando relatar este objeto. Para Triviños (1987, p. 110), “o estudo descritivo pretende descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade”, sendo utilizado quando o pesquisador intenta conhecer determinada comunidade, suas características e outros aspectos relacionados à sua cultura.

Salientamos que a coleta de informações seguiu os protocolos de segurança indicados pela Organização Mundial de Saúde (OMS) a respeito da COVID-19, que incluem cuidado com o distanciamento social e uso de máscaras. Do mesmo modo, seguimos as orientações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), que orienta com relação aos procedimentos éticos de pesquisas com seres humanos.

Neste artigo, a coleta das informações baseou-se nos dados das entrevistas narrativas com três lideranças do quilombo do Maracujá e com duas professoras da escola localizada na comunidade. Informamos que os participantes tiveram seus nomes preservados através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Como garantia do sigilo, utilizamos nomes de personalidades negras que colaboraram para a formação da história do nosso país (Quadro 1).

Quadro 1 - Participantes da pesquisa

Nome	Atuação social	Idade
Dandara	Liderança	39
Tereza de Benguela	Liderança	42
Zumbi	Liderança	57
Maria Firmina	Professora	41
Antonieta de Barros	Professora	43

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

A opção pela entrevista narrativa se deu porque esse tipo de estratégia visa a um diálogo profundo, a partir do qual emergem histórias de vida relacionadas ao entrevistado/a, que se entrelaçam com o contexto situacional pesquisado, respeitando a forma de comunicação coloquial de cada representante e mantendo as marcas da oralidade. Nesse cenário, Weller e Zardo (2013, p. 132) afirmam que as entrevistas

narrativas ajudam a “compreender a relação entre indivíduo e estrutura e o esquema conceitual construído de maneira significativa pelos sujeitos ao relatarem suas experiências e trajetórias”.

Em vista disso, as autoras enfatizam que é necessário compreender não apenas as experiências individuais e coletivas, mas também captar as particularidades de cada entrevistado/a, bem como o contexto social, econômico, político e cultural por trás dessas narrativas. Cada trajetória de vida narrada apresenta a sua singularidade e nos faz lançar um novo olhar sobre a temática, situação essa que se mistura com a experiência cotidiana em comunidade, visto que, em nosso caso, a pesquisadora é também professora da referida escola e convive quase que diariamente com os colaboradores desta pesquisa. Com base nesse instrumento de coleta de informações, conseguimos construir um arranjo de particularidades dos atores sociais pesquisados e, conseqüentemente, detectar algumas das necessidades dessa comunidade e desenhar, através da intervenção desta pesquisa, uma forma de atender esses objetivos.

É válido destacar que, para a análise das entrevistas narrativas, utilizamos como estratégia a abordagem de Análise de Conteúdos proposta por Bardin (2016), que oportuniza compreender as características que estão por trás dos fragmentos de mensagens explicitadas nas narrativas.

3 UM PASSEIO INTERCULTURAL NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DA ESCOLA PESQUISADA

Falar sobre os aspectos voltados ao processo de ensino e de aprendizagem de uma comunidade quilombola é também situar a relevância de apresentar um pouco de onde se fala. Assim, a Fazenda Maracujá se destaca pela sua quase totalidade da população formada por negros, o que foi uma característica importante para a sua certificação, que aconteceu em 17 de setembro de 2014, sob a responsabilidade da Fundação Cultural Palmares, passando, a partir da referida data, a se chamar comunidade quilombola do Maracujá. A localidade fica situada a cerca de 18 quilômetros da sede do município de Conceição do Coité, cidade pertencente ao território de identidade do Sisal.

A comunidade é formada por aproximadamente trezentas famílias; porém, poucos moradores possuem renda fixa, dependendo das aposentadorias, auxílios do governo e da agricultura de subsistência, cultivando produtos como milho, mandioca, feijão, entre outros (Parcero, 2007). Outra forma de sobrevivência de algumas pessoas do quilombo é através da confecção de esteiras de pindoba, que são comercializadas na feira livre da sede do município.

Agora, já situada, observamos que o ambiente acadêmico, por vezes, ignora a cultura e os saberes populares, validando somente o que é produzido por pesquisadores/as, o conhecimento científico. Infelizmente, isso não é diferente do que ocorre em algumas escolas, se é que não podemos mencionar em inúmeras escolas de comunidades quilombolas no Brasil afora, onde o currículo escolar imposto, em sua grande maioria, ignora a sabedoria desse povo em detrimento de continuar seguindo o projeto predominante de desenvolvimento e de educação exigido pelo Estado.

Laraia (1997), defensor da cultura numa visão plural, apresenta argumentos organizados através de capítulos, a saber: i) O determinismo biológico; ii) O determinismo geográfico; iii) Antecedentes históricos do conceito de cultura; iv) O desenvolvimento do conceito de cultura; v) Ideia sobre a origem da cultura; e vi) Teorias modernas sobre cultura.

No que diz respeito à questão do determinismo biológico, Laraia (1997, p. 09) argumenta que “os antropólogos estão totalmente convencidos de que as diferenças genéticas não são determinantes das diferenças culturais” e indica algumas situações que exemplificam sua hipótese. Segundo o pesquisador, pode ocorrer o não-aprendizado de certos costumes por uma pessoa que foi retirada ainda criança de sua comunidade de origem e a reprodução de comportamento do local em que foi criado. O autor enfatiza também que, mesmo havendo diferenças determinadas biologicamente, como a de sexo, por exemplo, a antropologia tem comprovado que atividades atribuídas à mulher em uma dada cultura podem ser atribuídas ao homem em outra. No caso dos participantes da pesquisa do Quilombo Maracujá, todos os informantes foram nascidos e criados no quilombo, têm residência fixa na localidade, mas constatou-se que, algumas vezes, se diferenciam atividades “recomendadas” para homens e para mulheres.

Nesse sentido, pensar uma educação quilombola para os sujeitos do quilombo é um grande desafio que deve começar com a valorização da oralidade, prática tão presente

nessas comunidades, além de proporcionar uma desconstrução do paradigma preponderante de desenvolvimento presente no contexto educacional brasileiro. Afinal, a educação precisa se reinventar, focando em um olhar social, em que os objetivos de integração e da convivência sejam decisivos para uma escola do tipo transformadora, que englobe a vida e o convívio humano em comunidade.

Portanto, são inúmeras as adversidades que envolvem a Educação Escolar Quilombola. As questões relacionadas, por exemplo, ao material didático utilizado nessas comunidades são uma das situações que proporcionam a invisibilidade dessa população. Por serem livros, em sua maioria, resultado de relações econômicas, sociais, políticas e culturais que supervalorizam a hegemonia ocidental, os reflexos dessa supervalorização apresentam-se de forma explícita nesses materiais, marcando uma interface de posições soberanas em detrimento de inúmeras situações de desigualdades.

Nesse cenário, Quijano (2005, p. 228) nos afirma que,

[...] no processo de constituição histórica da América, todas as formas de controle e de exploração do trabalho e de controle da produção-apropriação-distribuição de produtos foram articuladas em torno da relação capital-salário (de agora em diante capital) e do mercado mundial. Incluíram-se a escravidão, a servidão, a pequena produção mercantil, a reciprocidade e o salário.

Desta maneira, o autor ressalta o quanto o mercado capitalista do mundo contemporâneo se consolida cada vez mais como um potencializador do monopólio do conhecimento científico e, conseqüentemente, do tecnológico, atravessando as ideias de concorrência e de supremacia de produção. O mundo globalizado monopoliza não apenas os lucros, como também as subjetividades, os aspectos culturais e os modos de produção do conhecimento. Coadunando com esse autor, Santos (2019) ressalta que a sala de aula precisa ser, por ela mesma, transformadora e um espaço propício para o surgimento de possibilidades de vários tipos de conhecimentos. O autor reitera (2019) que, na sala de aula,

Assentam igualmente em emoções, sentimentos e paixões que conferem aos conteúdos curriculares sentidos inesgotáveis. Só assim é possível produzir imagens desestabilizadoras que alimentem o inconformismo perante um presente que se repete, repetindo as opções indesculpáveis do passado. O objectivo último de uma educação transformadora é transformar a educação, convertendo-a no processo de aquisição daquilo

que se aprende, mas não se ensina, o senso comum (Santos, 2019, p. 528).

Nesse âmbito, a luta por uma educação popular, libertadora e que proporcione debates críticos e reflexivos deve colocar-se à disposição da população, visando a possibilitar a construção de uma sociedade mais humana, democrática e consciente. Segundo Sacavino (2020, p. 9), “esta perspectiva de educação intercultural implica dois movimentos entrelaçados, questionar e promover, que devem ser levados em conta em toda prática pedagógica”. Características diferentes do que é defendido pelo projeto burguês de educação para a cidade, mais divergente ainda do projeto de educação para o campo, onde, em diversas situações, é oferecido menos do que realmente deveria se ofertar, principalmente no que diz respeito a uma conscientização da importância da luta de classe, com vistas à efetivação dos direitos a uma educação capaz de transformar social e economicamente a vida das pessoas que moram no perímetro rural.

Outrossim, entende-se que a educação no quilombo deve incorporar conhecimentos ancestrais e intergeracionais, existentes nas dimensões sociais, políticas e nas vivências da comunidade. Nessa conjuntura, a luta emerge da resistência de um coletivo de sujeitos contra um projeto dominador; afinal, a escola não é o espaço hegemônico da educação, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/93, em seu Art. 1º,

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de pesquisa e ensino, nos movimentos sociais e organização da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1993, p. 8).

Desse modo, a educação no quilombo precisa ser voltada para as ações desenvolvidas pelos sujeitos nos seus costumes cotidianos, quer seja na relação familiar, nas questões de trabalho, nas lutas e manifestações sociais, nas tradições culturais, na relação de sustentabilidade ambiental, enfim, no modo particular de ser e estar no mundo, valorizando e respeitando os interesses da vida em comunidade e, conseqüentemente, estabelecendo um sistema de troca necessário para a concretização do processo de ensino e de aprendizagem, que deve acontecer de forma contextualizada, mediada e não imposta.

Considerando o que afirma Vygotsky (2007), o sujeito é um ser histórico, dotado de dizeres e saberes, apto a aprender e a ensinar. Um ser que é fruto das interações sociais e, por isso, capaz de transformar e ser transformado através dessas relações e das manifestações culturais envolvidas. Partindo desse modo, da zona de desenvolvimento real, determinada pela capacidade de realizar tarefas de maneira independente, para a zona de desenvolvimento potencial, necessitando de mediação para a aprendizagem, sendo a interação um aspecto de suma importância para a efetivação desse processo.

Nessa lógica, no caso do Quilombo do Maracujá e de inúmeros outros quilombos espalhados pelo Brasil, essas relações sociais defendidas por Vygotsky (2007) devem acontecer por meio de diversas transformações que se estabelecerão através de longos processos de mediação com o outro. Vygotsky (2007, p. 64) enfatiza que “A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.”

Nesse ponto, Freire (2013) defende que essa transformação só acontece a partir do diálogo e da partilha. Esses aspectos são a forma mais segura para a educação e a libertação dos oprimidos, sendo necessário se desfazer das amarras ainda presentes na educação com relação à transmissão do conhecimento, que impõe e reforça a educação bancária, sendo, portanto, oposta à educação voltada à horizontalidade dos saberes, elemento que deve ser, cada vez mais, utilizado nas práticas dos processos de ensino e aprendizagem de comunidades tradicionais.

Esses elementos podem ser facilmente percebidos na fala de duas das lideranças do Quilombo do Maracujá:

Eu acho que a escola deveria fornecer uma educação voltada ao segmento cultural da comunidade, para não deixar que as coisas do passado morram, que resgatassem o aprendizado do samba de roda, do reisado e de tantas coisas bonitas e boas que a cultura negra tem para oferecer e que hoje está morrendo por conta de que essa juventude não está aprendendo nada nesse segmento. Eu gostaria de ver isso ser implantado, resgatado pela escola, em sala de aula. Eu vejo que isso é algo que deve ser preparado para a educação de comunidades quilombolas (Líder Zumbi).

Aqui na comunidade, as comemorações tinha muito valor. No passado, por exemplo, o samba, que é cultura, era muito forte, está sumindo por vários motivos: a violência, a falta de aprendizado do samba, a cultura ser continuada porque os idosos vão ficando de idade e os mais novos não

pegam o ritmo pra que isso se fortaleça. Os caruru são cultura e tradição na comunidade, ainda acontecem só que diferente de como era antes, aquela festança. São tradições que a comunidade tinha e estão se acabando. Se você me perguntar por que quebrou eu vou lhe dizer que faltaram informação e incentivo para a comunidade... muita gente não entende que é cultura e que precisava preservar, é aí que acho que a escola tem que agir, mostrar a importância pras crianças, pra os jovens, eles entendendo vão cobrar dos pais, vão querer aprender (Líder Tereza de Benguela, 2021).

Estas narrativas deixam evidente o desejo de que a escola valorize a cultura da comunidade e, além disso, que a instituição ajude no resgate dessas tradições culturais que, com o passar do tempo, estão se perdendo. Eles reiteram ainda que é papel da escola, por estar inserida em um quilombo, fazer esse resgate e promover essa valorização. Nesse contexto, Sacavino (2020, p. 4) afirma que “a interculturalidade crítica é prática política alternativa à geopolítica hegemônica, monocultural e monorracional de construção do conhecimento, de distribuição do poder e de caráter social”. Quando as ideologias predominantes são representadas por numerosas situações presentes no ambiente escolar, elas podem reverberar em episódios de preconceito, seja com relação ao material didático ou até mesmo em outras situações do cotidiano escolar.

Infelizmente, é comum encontrarmos no material didático, por exemplo, conteúdos ligados ao estudo do corpo humano que trazem apenas imagens de corpos brancos. Situações como esta não propiciam debates para questões relacionadas à identidade, sentimento de pertença, entre tantos outros aspectos, principalmente quando diz respeito ao contexto escolar de um quilombo. A mesma situação acontece com relação às datas comemorativas; o que ainda podemos perceber em algumas comunidades quilombolas é uma educação que supervaloriza as datas comemorativas do sul e sudeste, o que confirma a nossa percepção de educação eurocêntrica. Esses episódios podem ser confirmados pela fala de outra liderança comunitária, Dandara (2021), quando nos afirma:

A escola ainda está um pouco fragilizada com relação ao trabalho de valorização étnica e cultural dos alunos, eu vejo que os alunos não se aceitam porque não compreendem do que se trata, eles não se enxergam, por exemplo, nos livros que a escola usa. Essas discussões precisa ser trabalhadas na escola, até porque os pais, os avôs e avós sofreram na pele com o racismo, e por isso muitas dessas pessoas, pela criação, se tornaram racistas. Então, eu vejo que a escola tem a responsabilidade de ajudar, no sentido de problematizar essas discussões, ajudar eles a compreender melhor essas questões (Líder Dandara, 2021).

Dandara complementa o que Zumbi e Tereza de Benguela defenderam anteriormente quando enfatiza a necessidade de que a escola contribua no desenvolvimento da construção e/ou ressignificação identitária, pois o processo de valorização cultural e étnica faz parte da própria concepção identitária, que é, sim, individual, mas que tem raízes nas projeções articuladas no cotidiano e com a forma como são tratadas as diferentes culturas. Nessa perspectiva, Lopes e Macedo (2011, p. 222) argumentam que “[...] diferentemente do que ocorre com os discursos globais, as identidades locais não pretendem aniquilar as demais manifestações identitárias.”

Partindo desse pressuposto, as autoras afirmam que a pretensão não é negar os saberes históricos acumulados por anos com relação aos conteúdos escolares, mas entrecruzar os conhecimentos, possibilitar reflexões, questionamentos e novas discussões, além de utilizar os conhecimentos do currículo escolar na perspectiva de parceria para o desenvolvimento e fortalecimento local. Coadunando com essa premissa, Dussel (2005, p. 30) assevera que “[...] o ‘eurocentrismo’ da Modernidade é exatamente a confusão entre a universalidade abstrata e a mundialidade concreta hegemônica pela Europa como ‘centro’.”

O autor trata o eurocentrismo como a centralidade e a superioridade da Europa frente a outros países, em que se acredita que apenas a cultura europeia apresenta maior valor e, por isso, está acima das outras. É como uma ideologia que insiste em colocar a cultura eurocêntrica como eminente, buscando justificativas que perpassam desde a época colonial e chegam até os dias atuais, oscilando entre uma universalidade abstrata e a mundialidade concreta, hegemônica e preconceituosa, em que a Europa é colocada como âmago do mundo.

Continuam, dessa forma, apresentando a história a partir do olhar do homem branco, privilegiado, tornando invisível o legado das demais populações, reforçando os já incontáveis estereótipos existentes em torno das pessoas negras, fazendo valer a prática do pensamento abissal. Pois, como nos afirma Santos (2012, p. 3), “O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis [...]”.

Segundo o autor, o pensamento moderno ocidental é considerado um pensamento abissal, pois opera separando o mundo em dois sistemas, o visível e o invisível; seria como

o Norte e o Sul, ou ainda os dominantes e os dominados. Onde as pessoas do lado visível da linha vivem em condições humanas, enquanto as pessoas do lado invisível vivem em situações subumanas.

É necessário, mais do que nunca, avançarmos com relação a esse pensamento colonial, que supervaloriza o que é oriundo de outro local, encarando-o sempre como melhor. Concordando com isso, Theodoro (2005, p. 96) defende que “a pedagogia de base africana é iniciática, o que implica participação efetiva, plena de emoção, onde há espaço para cantar, dançar, comer e partilhar”.

Partindo dessa perspectiva, observamos a necessidade de ressignificar o currículo escolar e fortalecer a formação continuada dos professores no sentido de perceberem a importância do reconhecimento, da valorização da cultura quilombola e da responsabilidade que eles têm como professores dessas comunidades. Por isso, sentimos a necessidade de conceituar o termo currículo como um campo amplo e atravessado de relações de poder. Sendo assim, Silva (1996, p. 23) afirma:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

Isto posto, podemos afirmar que o currículo necessita ser percebido como um território a ser reivindicado diariamente, pois, apenas dessa maneira, poderemos pensar e validar o conhecimento que realmente pretendemos proporcionar aos nossos alunos. Desta forma, e só assim, discutindo o currículo é que as professoras, no caso específico do quilombola do Maracujá, terão a oportunidade de valorizar as identidades culturais dos seus alunos e viabilizar uma aprendizagem significativa, uma aprendizagem que seja sinônimo de luta e resistência. Falando nesses dois termos, achamos prudente apresentar, segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, os seus significados:

LUTA, s.f. Esforço para superar, para vencer obstáculos ou dificuldades [...] de classes [...] qualquer conflito de âmbito político, econômico e/ou cultural, envolvendo interesses antagônicos e disputas por status social, estabelecido no decorrer da história, de forma explícita ou latente, entre diferentes classes sociais (Houaiss, 2004, p. 1793).

RESISTÊNCIA, s.f. Recusa de submissão à vontade de outrem; oposição, reação luta que se mantém como ação de defender-se; defesa contra um ataque 6fig. reação a uma força opressora [...] qualidade de quem demonstra firmeza; persistência (Houaiss, 2004, p. 2438).

Nessa direção, afirmamos que é de suma importância que o currículo seja encarado como espaço de conquista e, por isso, reúna forças e desenvolva potencial naqueles que participam do processo educativo. Uma vez que é por meio de um currículo decolonial que os estudantes são possibilitados a superar conflitos em diversas áreas e ascender socialmente, resistindo e se opondo como forma de defender a si mesmos, os seus e a existência do seu lugar de origem, a comunidade quilombola, que, por si só, já é uma perfeita representação de luta e resistência. Nas palavras de Candau e Moreira (2008, p. 28):

O currículo representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do (a) estudante.

Concordando com a sapiência dos autores, entendemos que o currículo precisa seguir um modelo que propicie uma ampliação dos horizontes culturais e que acompanhe as mudanças do mundo contemporâneo. Nessa compreensão, é de suma importância mencionarmos o currículo pós-crítico, que visa exatamente promover uma educação intercultural, proporcionando práticas educacionais direcionadas à multiplicação de saberes e de sentidos dentro do ambiente escolar. Nesse prisma, Amorim (2014, p. 14) assevera que:

[...] a incorporação de elementos como a identidade, a alteridade, a subjetividade, entre outros, na compreensão do currículo, incide em alterações significativas na práxis pedagógica. A práxis pedagógica vinculada nesse modelo é envolvida por um movimento dialógico e dialético permanente, com os autores do processo educativo rompendo com procedimentos racionalistas e cartesianos, assumindo a necessidade de compreender o currículo através das relações de poder difundidas por toda rede social. O que torna possível desvelar, então, os diferentes fatores que envolvem procedimentos de dominação, os quais podem ser percebidos na dinâmica de poder entre gênero, raça, etnia, entre outros.

Coadunando com a autora, não podemos deixar de mencionar a fala da professora entrevistada Antonieta de Barros (2021) sobre a importância da consonância do PPP da

escola com o estudo reflexivo desse material como uma possibilidade de oportunizar a criação de novos caminhos para educar e novas opções de analisar o currículo, que precisa estar ao alcance do professor, mas, acima de tudo, estar em consonância com as necessidades de aprendizagem dos alunos. Assim, explicita Antonieta de Barros (2021):

Mesmo na pandemia, o Projeto Político-Pedagógico da escola foi atualizado em parceria com o pessoal do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia, juntamente com a sua ajuda que foi de muita importância e da diretora da escola. Acho que agora como o PPP já está atualizado e voltado para essas questões, seria interessante a gente estudar esse material e desenvolver atividades que vão realmente transformar o aluno em um aluno de uma comunidade quilombola (Professora Antonieta de Barros, 2021).

A narrativa da professora nos permite perceber que é realmente necessário assumir o compromisso da ressignificação do currículo. Essa situação não ocorre apenas com o processo de reformulação do Projeto Político-Pedagógico; a iniciativa é de grande importância, sim, no entanto, é imprescindível ultrapassar as amarras do papel e realmente efetivar, através do estudo e de formações específicas para os professores que atuam nessa modalidade, uma educação decolonial.

Ressaltamos que é também papel do professor a busca pela qualificação. Isso faz parte dos aspectos morais e éticos que envolvem a profissão do educador ou qualquer outra profissão encarada com responsabilidade. Se existe insegurança, é necessário buscar o estudo visando melhorias para as práticas em sala de aula, pois, como bem nos lembra Ricoeur (1991, p. 30), [...] “só encontrará seu pleno desenvolvimento nos estudos colocados sob o signo da ética e da moral. A autonomia de si surgirá aí intimamente ligada à solicitude com o próximo e à justiça para cada um”.

Partindo dessas análises, é impossível não fazer inferência à relevância das práticas da Pedagogia Social e ao seu lugar de representação no contexto educacional, principalmente no caso de comunidades tradicionais, pois as práticas da Pedagogia Social visam uma educação para a formação do desenvolvimento social que englobe todas as suas dimensões educacionais, sociopolíticas e culturais significativas, com particularidades que dizem respeito desde os aspectos geográficos e históricos até no que tange à sua localização e origem.

Tendo como referência esses e tantos outros aspectos e direitos, em 2012 foi homologada a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) 16/2012, que define

as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Essas diretrizes definem, na teoria, que a Educação Escolar Quilombola propõe uma pedagogia própria, respeito às especificidades étnico-raciais e culturais, materiais didáticos e paradidáticos específicos, formação específica para os professores que atuam nas escolas quilombolas e naquelas que recebem alunos quilombolas.

O fato de explicitarmos anteriormente que as definições acontecem na teoria se dá pela ineficiência do cumprimento das leis e decretos em nosso país, visto que, na prática, ainda estamos distantes de cumprir o que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, ficando a cargo dos professores que atuam nessas comunidades alterar sua práxis e buscar formação para a modalidade na qual trabalham, se tornando mais um entre tantos hiatos existentes na educação em nosso país.

Essa situação não é diferente do que acontece na Escola Municipal Maria Rita Marcelina Silva do quilombo do Maracujá, em Conceição do Coité, como podemos perceber na fala da professora entrevistada Maria Firmina (2021):

Apesar de o Projeto Político-Pedagógico já estar atualizado com relação às questões quilombolas, porque ano passado foi feita uma reformulação com sua ajuda e a do mestrado. Por causa da pandemia, a gente ainda não começou a focar nele. E tem também aquilo de que a gente participou ano passado, a reformulação do referencial curricular, que também incluiu algo do currículo quilombola, mas a gente ainda não desenvolveu.

Pela narrativa da professora, percebemos que se concretiza a ausência de formação específica para essa modalidade da educação. Como mencionado por ela, o ano de 2020 foi marcado pelo processo de reformulação do Referencial Curricular do município de Conceição do Coité, no qual foi incluída a Educação Escolar Quilombola através de uma construção dialogada com alguns professores do município, desde os que atuam nas instituições escolares quilombolas e/ou os que trabalham em instituições que contemplam alunos provenientes de territórios quilombolas, até mesmo aqueles que se interessaram pela temática. No entanto, apesar de o documento já existir, ele ainda não foi disponibilizado aos professores, assim como não aconteceram formações específicas para os professores da rede municipal de ensino.

4 DIALOGICIDADE, DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

Descolonizar o currículo é mais do que nunca uma necessidade e um desafio para o século XXI (Gomes, 2012). É mister uma busca por igualdade epistemológica entre os saberes das comunidades tradicionais e os científicos, considerando as pluralidades dessas populações como válidas e possíveis. No contexto da escola, é primordial o estabelecimento de uma inter-relação entre estes saberes, de maneira a contribuir para a construção do conhecimento escolar de forma coletiva, partindo da diversidade cultural, com o intuito de fazer do conhecimento um sinônimo de transformação social. Coadunando com essa ideia, Silva (2016, p. 11) afirma:

A concepção de uma Pedagogia Social fundamentada no pensamento pedagógico de Paulo Freire representa uma importante contribuição para a pesquisa, análise e reflexão das ricas e diversificadas práticas de educação popular, comunitária e social oriundas dos movimentos sociais e populares, por vezes, fragilizada por falta de fundamentação teórica, marginalizada pela academia, desprovida de instâncias de formação e com produção completamente fragmentada, sem nenhuma organicidade teórica ou conceitual.

Dessa forma, considera-se como ponto nevrálgico abordar os aspectos e princípios básicos da pedagogia social, que tem como premissa máxima contribuir para a educação escolar, não a ter como concorrente, assim como colaborar para o processo de humanização dos sujeitos que participam do fazer educacional, respeitando e fazendo valer as áreas socioculturais, sociopolíticas e socio pedagógicas de domínio da Pedagogia Social.

Nessa vertente, um dos pontos-chave está na formação do professor e no fortalecimento da Pedagogia Social, com suas bases vinculadas à pedagogia freiriana — uma pedagogia preocupada com o social, com o popular, com os saberes comunitários e tradicionais. Uma pedagogia que visa a promover a liberdade, a autonomia e a criticidade do sujeito, focando no rompimento de práticas que se sobrepõem à relação de soberania de uns em detrimento de outros, por isso, necessitando ser exercitada e valorizada em nosso país. Nessa direção, a professora Antonieta de Barros (2021) afirma que:

A responsabilidade maior de trabalhar em uma escola quilombola é adquirir informações, conhecimentos sobre o que é ser quilombola, sobre as questões culturais, para passar para os alunos. Mas eu vejo que com

relação à preocupação com a aprendizagem dos alunos é o mesmo peso trabalhar em uma escola normal ou em uma escola quilombola, a responsabilidade é a mesma. Acho que o maior desafio hoje é adquirir os conhecimentos necessários para trabalhar com uma comunidade quilombola, os conhecimentos específicos na verdade, acho que o maior desafio é esse (Professora Antonieta de Barros, 2021).

A narrativa da professora nos possibilita perceber que ela sente que existe uma responsabilidade diferenciada por trabalhar em uma comunidade quilombola, principalmente no que diz respeito aos conhecimentos específicos. Ela expressa a preocupação e enxerga como um desafio a busca por esses conhecimentos. Fica evidente em sua fala que essa formação, ou as condições para que ela ocorra, não acontece no âmbito da Escola do quilombo do Maracujá, mesmo com a garantia, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais voltadas para a Educação Quilombola, que estabelece como princípios a formação inicial e continuada para os docentes da Educação Básica que atuam nessa modalidade.

Destarte, pensar o processo de escolarização das comunidades quilombolas significa o compromisso de ressignificar o currículo escolar, redefinir as práticas didático-pedagógicas em sala de aula, visando a contemplar as necessidades e demandas da comunidade, obedecendo a uma proposta de construção dialógica com base nos anseios e necessidades dessas populações. Nesse sentido, pensando nas questões relacionadas à diversidade existente nas comunidades tradicionais e nas bases da pedagogia social, Gadotti (2012, p. 2) ressalta que “A diversidade é a marca desse movimento de educação social, popular, cidadã, cívica, comunitária. Trata-se de uma rica diversidade que precisa ser compreendida, respeitada e valorizada [...]”.

Nessa direção, ao falar sobre diversidade e mesmo sobre as especificidades de ensinar em uma escola quilombola, a professora Maria Firmina (2021) diz:

Acho que minha responsabilidade como professora é a mesma, independentemente do tipo de escola em que eu trabalhe. Para mim não é maior, porque eu acho que todo mundo é igual. Se os negros têm importância, os brancos também têm. Então eu não creio que a gente deve achar que é maior ou que pode ser mais valorizada porque é quilombola ou porque são negros, eu acho que as pessoas devem ser tratadas da mesma forma. Penso na questão da valorização da identidade quilombola sim, mas nem sempre a gente lembra de puxar pra isso, falar a verdade. Não é em toda aula que eu vou puxar lado do quilombo ou explicar alguma coisa do quilombo (Professora Maria Firmina, 2021).

A fala da professora nos remete às questões relacionadas às políticas públicas destinadas à Educação Quilombola, que visam garantir uma educação de qualidade, além das ações afirmativas com vistas a diminuir as desigualdades raciais presentes na sociedade, acumuladas por anos. Essas situações, lamentavelmente, ainda hoje atingem a população negra, que, de modo inegável, contribuiu significativamente para a formação histórica do nosso país, nos deixando legados incontáveis. Contribuições essas que não impedem que ainda hoje essa população sofra com o preconceito, a discriminação racial e tantas outras formas de silenciamento que a colocam em situações de vulnerabilidade social.

Desse modo, entendemos que existe uma grande responsabilidade por parte dos(as) professores(as) que trabalham nas escolas quilombolas. Não no sentido de diferenciar o ensino, tratando-o como melhor ou pior em relação às outras modalidades da educação básica, mas por termos o dever, como professoras destas escolas, de desconstruir os currículos europeizados. Assim, como docentes legitimamente situadas nessa comunidade, precisamos visibilizar a história dessa população afro-brasileira e não deixar lacunas para o fortalecimento do racismo epistêmico e para a colonialidade do saber (Quijano, 2005).

Nessa lógica, podemos afirmar que, sim, devemos sempre “puxar para o lado do quilombo” [sic] (Professora Maria Firmina, 2021), mas, para isso, é necessário que exista, de fato, uma formação específica para os professores, para que se sintam preparados para abordar esses assuntos, pois, como assevera Gomes (2012, p. 104-105),

Na escola, no currículo e na sala de aula, convivem de maneira tensa valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos. Nesse contexto, a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar, e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar.

Para Gomes (2012), o ato de falar sobre o assunto ou sobre temáticas relacionadas às questões étnicas, culturais e raciais nos possibilita encorajar debates interculturais, oportunizando um ambiente escolar mais plural e democrático.

Outro ponto crucial para a efetivação desse debate intercultural diz respeito ao material didático e paradidático selecionado e disponível nas escolas quilombolas. É de suma importância ressaltar que a Escola Municipal Maria Rita Marcelina Silva ainda é carente desses materiais, sendo mais um ponto dificultador para a inserção da discussão da temática em sala de aula. A professora Maria Firmina (2021) ressalta que “a escola, apesar de estar no quilombo, não tem, por exemplo, livros específicos para tratar das questões étnico-raciais” [sic]. Essa declaração é confirmada pela pesquisadora, sendo a grande inquietação que motivou esta investigação. Pois, ao buscar livros que discutissem a proposta de uma educação para diversidade, a exemplo de paradidáticos, ou que ancorassem as discussões implementadas pela lei nº 10.639/2003 na Educação Básica, não foi encontrado nenhum material de apoio.

Com esta pesquisa, buscamos construir de forma dialógica, a partir dos anseios e interesses dos anciãos, lideranças e estudantes da Escola Municipal Maria Rita Marcelina Silva, um paradidático que narre a história do quilombo do Maracujá. O objetivo é possibilitar que as crianças dessa comunidade se sintam representadas e se reconheçam nesse material. Além disso, visamos à inclusão desse paradidático como material de apoio para a discussão da temática nas escolas do município de Conceição do Coité. Por fim, a pesquisa pretende dar visibilidade à história da Comunidade Quilombola do Maracujá e às questões relacionadas ao Ensino de História e Culturas Africanas e afro-brasileiras.

Entende-se que as crianças e jovens dos quilombos precisam aprender e serem motivados a valorizar as tradições locais e as identidades tradicionais, tanto na vivência social em comunidade quanto no ambiente escolar quilombola. Na escola, é fundamental a existência do enfrentamento da estrutura colonial do ensino, da valorização da ecologia de saberes (Santos, 2012), por meio de conhecimentos epistemológicos vinculados à oralidade, na transmissão, construção, manutenção e preservação da identidade e originalidade dos saberes e fazeres tradicionais.

5 CONCLUSÃO

Através desse estudo, foi possível perceber alguns aspectos que dizem respeito à educação como base de resistência para a vida, principalmente para os grupos

considerados minorias; uma educação que se dá para além dos muros da escola. De modo que se faz necessário um currículo escolar relevante, com práticas educativas quilombolas que realmente se efetivem nesses territórios. Para isso, há necessidade de discussões ampliadas acerca das temáticas pautadas nas políticas que visam a um projeto educativo ligado à luta dos movimentos sociais e à visibilidade dos saberes e fazeres populares, tão relevantes para essas comunidades.

Assim, é urgente que os saberes culturais e as práticas educativas sejam compartilhados e mostrem a importância dos elementos associados à cultura, à educação e à territorialidade quilombola, com o intuito de contribuir para um diálogo intercultural mobilizado para a construção coletiva de uma educação que não fique restrita apenas ao espaço escolar. Pois a Educação Quilombola é uma prática de Educação Comunitária construída nas lutas concretas dos movimentos sociais e na regulamentação dos territórios dos povos e comunidades tradicionais.

Como já mencionado, o método escolhido para esta investigação foi a pesquisa-ação. Dentre os motivos para essa escolha, ressaltamos a estreita relação entre a pesquisadora, também professora do quilombo pesquisado, e os envolvidos na pesquisa, promovendo uma troca de conhecimento e de consciência entre os participantes. Isso possibilita que sejam ouvidos e coloca-os no mesmo lugar de importância dos grandes teóricos mencionados ao longo da pesquisa, pois entendemos que ninguém melhor do que eles/as para falarem sobre as suas realidades.

Nessa acepção, a Educação Quilombola não está acabada; ao contrário, é reinventada diariamente como prática de interculturalidade, de promoção de espaços para diálogos entre diferentes culturas e saberes, que se completam e se articulam como resistência contra o projeto hegemônico de educação ditado pelas elites. Por isso, cada vez mais é imprescindível que a educação possibilite aos estudantes o contato com demandas tão urgentes e presentes em nossa sociedade, transformando o ambiente escolar em um lugar democrático e acolhedor, que prepare cidadãos críticos e capazes de lidar com os inúmeros desafios impostos pelo mundo atual.

Em vista disso, é notório que a educação é um direito social e dever do Estado e da família, definido pela Constituição Federal de 1988. No entanto, tal perspectiva credencia sublinhar duas importantes linhas de abordagem: a primeira, em que a estrutura

organizacional da educação brasileira mostra um complexo arranjo de ações e agentes, para que tais determinações, mesmo que em tese, possam chegar aos estudantes, sujeitos da aprendizagem escolar; e a segunda refere-se à forma como as políticas educacionais têm chegado às escolas, o modo como são implementadas, sua abrangência e os efeitos implicados no cotidiano da comunidade escolar.

Destarte, a escola pública brasileira tem um potencial que está além do processo de ensino e de aprendizagem, pois o ambiente escolar e tudo envolvido nele refletem uma função social de extrema relevância para os principais envolvidos em todo o processo do fazer educacional: os estudantes. Para isso, é necessário que se tenha em negrito que uma boa educação é aquela que se compromete a tornar o estudante um cidadão que reconhece seus deveres e possibilita que se torne um ser político capaz de entender a realidade em que vive, valorizando desde os saberes locais até a busca por seus direitos no mundo global.

Com efeito, afirmamos que a dialógica intercultural impulsiona reflexões, atitudes e lutas com vistas a construir novas alternativas sociais que levem a educação para um caminho de respeito à vida, aos saberes e fazeres tradicionais e à valorização da práxis educativa quilombola, com uma prática de Educação Comunitária atrelada ao social. Com a intenção de desenvolver a cidadania usurpada ideologicamente de muitos desses sujeitos, formando-os de maneira integral e visando a contribuir para a diminuição dos inúmeros males causados historicamente, oportunizando uma educação focada na emancipação humana.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Ivonete Barreto de. **Currículo**. Salvador: UNIFACS, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 3 jun. 2021.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-36.

DANTAS, Vera Lúcia.; LINHARES, Angela Maria Bessa. Círculos de Cultura: problematização da realidade e protagonismo popular. Ministério da Saúde. **II Caderno de Educação Popular em Saúde**. s/d, p. 73 -76. Disponível em: <http://www.edpopsus.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/texto-2-4-cc3adrculos-de-cultura.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2021.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: Interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6079/5455>. Acesso em: 1 jul. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária**. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v. 18, n. 1, p. 10-32, 2012. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/3909/2386>. Acesso em: 27 nov. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: http://www.apeosp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf. Acesso em: 27 nov. 2020.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Elaborado no Instituto Antonio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura - Um conceito Antropológico**. 11. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

PARCERO, Lúcia Maria de Jesus. **Fazenda Maracujá: sua gente, sua língua, suas crenças**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005. p. 227-278.

SACAVINO, Susana Beatriz. Interculturalidade e Práticas Pedagógicas: construindo caminhos. **Revista do Centro de Educação UFSM**, Santa Maria, n. 45, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/38257/pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 78, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc>. Acesso em: 27 jun. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as Epistemologias do Sul para um pensamento alternativo de alternativas**. Buenos Aires: Clacso, 2019. p. 525-546.

SILVA, Roberto da. Os fundamentos freirianos da Pedagogia Social em construção no Brasil. **Pedagogia Social - Revista Interuniversitaria**, n. 27, p. 179-198, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/revista/5704/A/2016>. Acesso em: 2 jul. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

THEODORO, Helena. Buscando Caminhos nas Tradições. *In*: MUNANGA. Kabengele. (org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 83-100.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. *In*: VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 53-61.

WELLER, Wivian; ZARDO, Sinara Pollom. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 131-143, 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-70432013000200012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 jun. 2021.

Recebido em: 31/08/2021

Aprovado em: 05/09/2023

Publicado em: 27/09/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.