



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS
CAMPUS SOSÍGENES COSTA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS – PPGER/CSC
NÍVEL MESTRADO PROFISSIONAL**

MARIZE PINHO REZENDE

**CURRÍCULO E SABERES LOCAIS: UMA PROPOSTA COLETIVA PARA O
ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE SANTA CRUZ CABRÁLIA**

**PORTO SEGURO - BA
2020**

MARIZE PINHO REZENDE

**CURRÍCULO E SABERES LOCAIS: UMA PROPOSTA COLETIVA PARA O
ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE SANTA CRUZ CABRÁLIA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino e Relações Étnico-Raciais, pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB.

Orientadora: Profa. Dra. Eliana Povoas Pereira Estrela Brito.

**PORTO SEGURO - BA
2020**

Dados internacionais de catalogação na publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul da Bahia - Sistema de Bibliotecas

R467c Rezende, Marize Pinho, 1977 -

Currículo e saberes locais: uma proposta coletiva para o ensino fundamental do município de Santa Cruz de Cabralia. / Marize Pinho Rezende. – Porto Seguro, 2020.

216 p.

Orientador: Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais. Campus Sosígenes Costa.

1. Currículo. 2. Cultura. 3. Saberes Locais. I. Brito, Eliana Póvoas Pereira Estrela. II. Título.

CDD: 375



Universidade Federal do Sul da Bahia

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO-PRPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

ATA Nº 6

Aos vinte e três dias do mês de março do ano de 2020, às 14 horas por meio de webconferência endereço: <https://mconf.rnp.br/webconf/csc> / UFSB, realizou-se a prova de Defesa de dissertação/produto final, intitulado CURRÍCULO E SABERES LOCAIS: UMA PROPOSTA COLETIVA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE SANTA CRUZ CABRÁLIA, de autoria da Candidata MARIZE PINHO REZENDE, aluno(a) do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, em nível de Mestrado. A Comissão Examinadora esteve constituída pelas/os professores/as: Profa. Dra. Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito (presidenta); Profa Dra. Carolina Bessa Ferreira de Oliveira (PPGER/UFSB); Profa Dra. Cléia Demétrio Pereira (UDESC) e Prof. Dr. Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves (PPGES/UFSB). Concluídos os trabalhos de apresentação e arguição, a(o) candidata(o) foi aprovada pela Comissão Examinadora. Não houve indicações de correções condicionais. Foi concedido um prazo de 60 dias regimentares, para que a(o) candidata(o) entregue o trabalho em sua redação definitiva na Secretaria Acadêmica e na Biblioteca do Campus. Para constar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos membros da Comissão.

Dr. CLEIA DEMETRIO PEREIRA, UDESC

Examinador Externo à Instituição

Dr. GUSTAVO BRUNO BICALHO GONCALVES, UFSB

Examinador Externo ao Programa

Dr. CAROLINA BESSA FERREIRA DE OLIVEIRA, UFSB

Examinador Interno

Dr. ELIANA POVOAS PEREIRA ESTRELA BRITO, UFSB

MARIZE PINHO REZENDE

Mestrando

AGRADECIMENTOS

O presente projeto não poderia ter sido desenvolvido até aqui se eu não tivesse recebido o apoio de várias pessoas.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a minha professora orientadora, a Doutora Eliana Povoas, que tem me acompanhado em disciplinas e na elaboração desse estudo de forma paciente, atenciosa e com uma presteza indescritível. Obrigada pelo empenho, pelas palavras de incentivo e pelas correções e críticas sempre construtivas, com as quais tenho crescido muito como acadêmica.

Gostaria de agradecer igualmente a todos os meus colegas de mestrado, com os quais dividi angústias, crescimento, conhecimento e estabeleci uma linda parceria de motivações, força e apoio durante todo esse percurso.

Desejo agradecer também a todos os professores do programa, cujo aprendizado foi de suma importância para a concretização dessa pesquisa.

Por fim, agradeço a minha família, que me apóiam em tudo que me proponha a enfrentar, seja profissionalmente ou academicamente. Sem eles não teria conquistado tudo isso. Obrigada pelo incentivo e confiança.

Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. (SILVA, 2010)

RESUMO

No Brasil, as preocupações com o currículo remetem aos anos 1920 e persistem aos dias atuais. O currículo constitui-se como um campo de forças onde diferentes normativas disputam sentidos sobre como devem ser os currículos escolares da educação básica. Fazem parte deste jogo de forças, todo um conjunto normativo que, ao prescreverem parâmetros, diretrizes e bases curriculares - quase sempre sem a participação dos professores e das comunidades escolares – acabam por produzir resistências tanto por parte dos estudiosos da área, quanto da própria comunidade escolar. Em vista disso, esse estudo analisou os caminhos percorridos pelos documentos legais: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Diretrizes Nacionais Curriculares e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o objetivo de contextualizá-los e tencioná-los na rede de discursos produzida pelos diálogos, discussões, entendimentos manifestos entre os docentes da educação municipal do Município de Santa Cruz Cabralia/Ba. Neste sentido, o desafio da pesquisa resultou na construção de um caderno de orientações curriculares que considere as discussões realizadas e valorize as diferentes etnias e culturas presentes nos contextos da educação escolarizada do município de Santa Cruz Cabralia, tornando-se assim mais significativo, localmente. Apoiamo-nos em pressupostos das pesquisas qualitativas em educação, em especial a pesquisa-ação, com encontros e debates com os professores da rede. O trabalho se beneficiou em especial da abordagem sobre Ciclo de Políticas desenvolvidas por Stephen Ball e colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992) e pelos ensinamentos de dois estudiosos do campo do currículo: Tomaz Tadeu da Silva e Elizabeth Macedo.

Palavras-chave: saberes locais, ensino fundamental, diferenças, ensino.

ABSTRACT

In Brazil, concerns about the curriculum go back to the 1920s and persist to the present day. The curriculum is constituted as a field of forces where different norms compete for meanings on how school curricula of basic education should be. They are part of this game of forces, a whole set of norms that, when prescribing parameters, guidelines and curricular bases - almost always without the participation of teachers and school communities - end up producing resistance both on the part of scholars in the area and the community itself. school. In view of this, this study analyzed the paths taken by the legal documents: National Curriculum Parameters (PCNs), National Curriculum Guidelines and Common National Curriculum Base (BNCC), with the objective of contextualizing and intending them in the discourse network produced by dialogues, discussions, manifest understandings among teachers of municipal education in the Municipality of Santa Cruz Cabrália / Ba. In this sense, the research challenge resulted in the construction of a curriculum guidance book that considers the discussions held and values the different ethnicities and cultures present in the context of school education in the municipality of Santa Cruz Cabrália, thus becoming more significant, locally. We rely on the assumptions of qualitative research in education, through research-action research, with meetings and debates with teachers from the network. The work benefited in particular from the approach on Policy Cycle developed by Stephen Ball and collaborators (Bowe; Ball; Gold, 1992) and from the teachings of two scholars in the curriculum field: TomazTadeu da Silva and Elizabeth Macedo.

Keywords: local knowledge, fundamental education, differences, teaching.

LISTA DE SIGLAS

APLB	Associação dos Professores Licenciados do Brasil
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CENPEC	Centro de Estudo e Pesquisa em Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
INSPER	Instituto de Ensino e Pesquisa
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MB	Banco Mundial
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGER	Programa de Pós Graduação em Ensino e Relações Étnico-Racial
PPP	Proposta Política Pedagógica
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SGE	Sistema de Gestão Escolar
SIASI	Sistema Instituto Ayrton Senna de Informação

SM	Sociedade de Maria
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
UNCME	União dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância
USAID	United States Internacional for Development

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: composição do currículo de Cabrália.....**59**

TABELA 2: escolas da nucleação para discussões com professores da rede**75**

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	5
2 SANTA CRUZ CABRÁLIA: SINGULARIDADES QUE MARCAM DIFERENÇAS CULTURAIS.....	111
2.1 A educação no Município de Santa Cruz Cabrália.....	14
3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E NORMATIVAS QUE ORIENTAM O CURRÍCULO: INTENCIONALIDADES E MATERIALIDADES	18
3.1. Concepções teóricas sobre os estudos curriculares.....	18
3.2 Documentos curriculares no contexto das políticas educacionais.....	35
3.3 Dos PCN's as DCN's para Educação Básica: conceitos e Estratégias	39
3.4 Base Nacional Comum Curricular: Princípios e Discursos.....	48
4 CAMINHOS DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS	56
5 PERCURSOS DA PESQUISA.....	64
5.1 O Currículo do Município de Santa Cruz Cabrália na Perspectiva dos Saberes da Cultura Local	65
5.2 Redesenhamentos da Proposta Curricular do Município de Santa Cruz Cabrália.....	70
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS.....	94
ANEXO A: VALORIZAÇÃO DA DIFERENÇA E ESPECIFICIDADES LOCAIS	98
ANEXO B: EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	100
ANEXO C: EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE.....	105
ANEXO D: EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CAMPO	109
ANEXO E: COMUNIDADES ASSENTADAS	112
ANEXO F: ENSINO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	114
APÊNDICE: Caderno de Orientação, práticas curriculares e a cultura de Santa Cruz de Cabrália (BA)	117

1 INTRODUÇÃO

O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar.

Michel Foucault

Iniciei meu percurso como profissional na educação de Santa Cruz Cabrália no ano de 1999, como professora de alfabetização, 1ª série (atual 2º ano). Em 2006 fui convidada a coordenar uma escola do município que atendia ensino fundamental I, já em 2007 me transferiram para trabalhar na secretaria de educação como coordenadora do programa do Instituto Ayrton Senna, circuito campeão¹. Em 2009, devido à mudança de governo no âmbito municipal, fui lotada em uma escola de ensino fundamental II, pois tinha concluído o curso de Letras e feito concurso para atuar na área como professora de língua portuguesa anos finais. Em 2013, concluído o curso de pedagogia, prestei concurso para coordenadora pedagógica, no município de Santa Cruz Cabrália.

Atualmente, atuo como professora no município de língua portuguesa do ensino fundamental II e como coordenadora pedagógica lotada em uma escola de ensino fundamental I. Em 2017, fui transferida para a Secretária Municipal de Educação para atuar como diretora de ensino, tendo sido afastada do cargo, á pedido, para cursar o mestrado de Ensino e Relações Étnicas Raciais na Universidade Federal do sul da Bahia (UFSB).

Com essas experiências, vivenciei as angústias da docência perante as mudanças sociais e educacionais das últimas duas décadas e conheço de perto as aflições quanto ao enfrentamento docente no desenvolvimento do trabalho pedagógico com relação às várias interferências externas na escola.

Percebo uma mudança de ares entre o Fundamental I e o II. Nas escolas que atuei no Fundamental I presenciei um envolvimento coletivo maior, trocas de experiências e a motivação de desenvolvimento de projetos educacionais riquíssimos, com objetivos importantíssimos para a aprendizagem dos alunos de forma interativa e participativa. No Fundamental II, sinto essa coletividade comprometida e o envolvimento com projetos mais difícil de alcançar. Talvez o fato

¹Que atendia o ensino Fundamental I (séries iniciais), com foco no primeiro ano.

das separações de professores por disciplina cause esse distanciamento.

A tarefa de ensinar carrega em si uma gama de responsabilidades e uma organização de acompanhamento, para não dizer regime de controle, muito intenso. As reuniões, formações ou encontros estiveram voltados para a definição do que se deve alcançar no ensino aprendizagem e como, por meios das metodologias e procedimentos mais adequados. Nesse jogo estratégico, os docentes estão imersos em uma educação mercadológica que produz corpos dóceis e competitivos, individuais e com qualidade apenas para produzir mão de obra. No entanto, percebemos alguns exemplos de profissionais que se superam diante dessa realidade e a transforma com sua ação pedagógica, por meio de projetos contextualizados e que se destacam com o ensino voltado para aprendizagens de forma integral.

No meu caminho acadêmico – principalmente a partir do Programa de Pós-graduação em ensino e Relações étnico-raciais (PPGER) – atrelado às experiências docentes e de coordenação pedagógica, vou me dando conta do quanto os documentos produzidos a partir de políticas públicas e das leituras que nos são acessíveis via biblioteca Ministério da Educação (MEC)², nos oportuniza apenas uma reflexão acerca do que devemos ensinar para educar, no intuito de produzir sujeitos aptos ao mundo do trabalho e do quanto as influências do neoliberalismo,³ por meio das multinacionais, têm controlado o destino da educação do Brasil e dos demais países.

Vejo professores sem a mínima condição de infraestrutura de trabalho exercerem sua função com uma enorme escassez de materiais, presos ao livro didático, uma vez que esse se torna o único acesso gratuito de instrumento de trabalho além do quadro branco. Com isso, os docentes elaboram um plano anual baseado em um documento permeado apenas com os conhecimentos básicos para cada ano, ofertados pelo coordenador pedagógico. Alguns ficam presos a isso, mas a maioria busca, pesquisa, envolve-se com a realidade dos alunos e transcendem.

Os alunos, principalmente do fundamental II, questionam o tempo todo quanto

² O MEC - é um órgão do governo federal que trata dos assuntos relacionados à educação e cultura em todo território nacional. É o órgão superior de todas as secretarias de educação estaduais e municipais do Brasil.

³ Segundo Gentili (1995): O neoliberalismo constitui um projeto hegemônico. Isto é, uma alternativa dominante à crise do capitalismo contemporâneo através da qual pretende-se levar a cabo um profundo processo de reestruturação material e simbólica das nossas sociedades. O neoliberalismo deve ser compreendido como um projeto de classe que orienta, ao mesmo tempo e de forma articulada, um conjunto de reformas radicais no plano político, econômico, jurídico e cultural.

ao significado de aprenderem certos conteúdos e em que momento vão utilizá-los durante a vida. Os professores ficam em dúvida se contextualizam mais o conhecimento com a realidade do aluno, a partir de suas vivências, saberes e cultura, ou, se submetem ao conhecimento prescritivo das diretrizes curriculares exigidas nas avaliações externas.⁴ Essas avaliações ditam se o aprendizado foi alcançado, medem em dados numéricos o desempenho da turma e do próprio professor. Além disso, as avaliações externas apontam os índices escolares, que acabam sendo utilizados como pautas reuniões, nas quais, esses profissionais que regem a turma com o desempenho baixo são unicamente responsabilizados pelo baixo número de proficiência da turma.

Estar atualmente em um programa de mestrado voltado para o ensino e relações étnico-raciais me levou a refletir sobre todas essas imposições que são oferecidas como a solução dos problemas de aprendizagem focados apenas em habilidades cujo objetivo é o de preparar para o mercado de trabalho. Inquietei-me com as realidades emanadas e gritantes nos espaços escolares que não faziam parte do programa de ensino e que não estavam contempladas nos documentos como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e na própria Proposta Curricular da escola que ou se baseava nas habilidades do Instituto Ayrton Senna ou nos currículos de outros municípios.

Reconhecendo os privilégios que tenho como mulher branca e como professora de crianças brancas e não brancas, presenciei e me incomodei com o preconceito contra uma aluna negra por parte de um grupo de alunos, e contra a opção sexual de outra. Já me vi sem saber como lidar com um aluno especial na sala, pesquisando “sozinha” o quê e como ensinar a ele. Percebi o quanto o povo negro e indígena, tão presentes em nossa cidade, são negligenciados pelos nossos planos de ensino, bem como os saberes, a verdadeira história, seus heróis e cultura. Como Coordenadora Pedagógica me vi incomodada com um projeto em uma escola rural que trabalhava horta e alimentação saudável e que não constava na proposta curricular, nem no PPP. À medida que vamos mergulhando nas teorias críticas dessa nossa realidade educacional, nos damos conta como esse processo se efetiva em nossos corpos docentes e discentes, vamos levando, driblando as situações sem muita consciência de onde estamos inseridos. Quando somos

⁴ Prova Brasil, ANA, Pisa.

professoras, independente da etnia, somos responsáveis pela resolução de conflitos e pelo crescimento do aluno em todos os campos da vida dele, temos a obrigação de garantir a representatividade de todos, e temos a responsabilidade de buscar mudanças educacionais mais viáveis para transformar o nosso currículo eurocêntrico e colonial.

Em meio a todos esses questionamentos e despertares, me vi no lugar de propor aberturas, de apresentar outras possibilidades aos docentes de Santa Cruz Cabrália, município localizado no estado da Bahia, a fim de pensarmos juntos sobre todo esse contexto educacional das últimas décadas de mudanças governamentais que atingem diretamente o modo que lecionamos.

As minhas implicações me levaram a pensar em uma análise da Proposta Curricular do Município, que tem sido construída desde 2014 com o auxílio de professores, coordenadores e gestores e que em 2017 foi finalizada e entregue ao Conselho Municipal de Educação (CME), mas que se encontra sem parecer, aguardando agora uma nova versão articulada com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL/BNCC, 2017)⁵, exigência essa oriunda do MEC. Caberia então, pensar sobre esse processo e sobre o caminho mais adequado a se tomar.

Diante do exposto, buscamos como objetivo de estudo para o mestrado profissional, discutir a BNCC, com o desafio de analisar a proposta curricular construída pela comunidade escolar do município de Santa Cruz Cabrália e decidir após discussões, debates e reflexões sobre que currículo queremos. Portanto, como perguntas norteadoras para pesquisa, consideramos as seguintes questões: É possível construirmos um currículo dos sonhos, coletivamente sonhados, enquanto docentes da rede de ensino municipal de Santa Cruz Cabrália? É possível inserir no currículo escolar os diferentes saberes locais que habitam a realidade social e cultural do município? Quais suas possibilidades? E quais seus limites?

Com isso, o nosso objetivo geral foi elaborar um caderno de orientações como referência para implementação do currículo na prática pedagógica, considerando as peculiaridades do município de Santa Cruz Cabrália, como a cultura local, as relações étnico-raciais, com ênfase na indígena e afrodescendente e com as manifestações culturais do município. Os específicos foram: a) analisar as

⁵ A BNCC, segundo o MEC, é um documento que visa nortear o que é ensinado nas escolas do Brasil inteiro. Trata-se de um documento normativo que define o conjunto orgânico progressivo das aprendizagens essenciais e indica os conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade (BRASIL, 2017).

diretrizes Nacionais Curriculares, incluindo a BNCC; b) ler e revisar a Proposta Curricular do Município de Santa Cruz Cabrália; c) discutir sobre currículo com a equipe educacional da rede municipal; d) elaborar coletivamente uma Proposta Curricular, que seja articulada – quanto aos conhecimentos - às diretrizes nacionais, mas com as especificidades do Município aqui tratado.

A importância desse trabalho se deu por acreditarmos que a forma de desconstruirmos discursos de poder e verdades se efetive a partir do contra discurso do que se está exposto como dado e imposto sem uma reflexão ou alternância de transformação ou adequação curricular consistente.

É preciso uma apropriação crítica e estabelecer estratégias de desaprender o aprendido e voltar a aprender; pensar se o que queremos é um currículo que se adeque às avaliações nacionais e internacionais ou construir uma proposta criativa, que dialogue de forma concreta com a realidade sociocultural de Santa Cruz Cabrália, que articule os conhecimentos científicos a outros saberes produzidos pelos sujeitos em suas realidades sociais, históricas, econômicas, políticas e culturais.

Nesse sentido, a partir das críticas e leituras realizada da BNCC, posterior a sua aprovação em 2017, a comunidade educacional de Santa Cruz Cabrália, sentiu a necessidade de problematizar os currículos escolares frente as determinações oficiais de que as escolas deveriam considerá-la em seus currículos. Assim, a ideia desse trabalho surgiu a partir do meu lugar como professora responsável, junto a Secretaria de Educação de Santa Cruz Cabrália, pela finalização da Proposta Curricular para a Educação Básica do Município⁶ e como responsável pela articulação da BNCC, no âmbito do município.

Cabe lembrar que esse documento foi iniciado por outra equipe, na qual participei da elaboração como coordenadora pedagógica e como professora de língua portuguesa. Esse lugar, confesso, é um tanto incômodo, uma vez que me vejo na situação de efetivar a implementação⁷ de uma base curricular prescritiva,

⁶ A Proposta Curricular do Município foi elaborada com a participação de professores a partir de 2014 e só em 2017 ficou pronta, foi encaminhada ao CME para ser aprovada, mas o mesmo não o fez devido a exigência do MEC em articular os currículos Municipais à BNCC, em vista disso, o CME está aguarda a nova versão.

⁷ Esse termo é muito utilizado pelo MEC, no que toca a BNCC, refere-se a efetivar, realizar ou executar algo. Esse ministério nos orienta com estratégias de implementação do documento desde que o mesmo foi aprovado, a saber 2017, mas segundo Ball (2004) há uma análise, uma reelaboração e reformulações dessas políticas. Elas não são simplesmente implementadas.

elaborada sob a coordenação do MEC, que em sua finalização foi criticada por especialistas da área e pelos próprios educadores do Município.

Diante deste dilema – continuar e tentar qualificar os currículos ou desistir e não resistir ao que é imposto – decidi pela primeira opção, ao assumir comigo o compromisso de desenvolver uma proposta curricular municipal a partir de uma construção coletiva, junto com os meus colegas professores. Assim, dei início a um trabalho de reelaboração curricular de uma proposta já existente no Município de Santa Cruz Cabralia, referente ao Ensino Fundamental, como estratégia voltada à construção de um documento que garanta a contextualização da realidade da nossa região, nossa história e cultura.

O trabalho junto aos professores do município acabou por nos levar a algumas reflexões: Até que ponto existe autonomia docente frente as decisões burocrático-administrativas? Depois: Existem condições de trabalho para desenvolver um currículo que assegure a inserção dos saberes locais? Como lidar com o currículo baseado em um contexto social com padrões eurocêntricos, branco, heterossexual, masculino em um contexto de desigualdade e diferença?

Mas, vamos aos poucos!

Diante desses questionamentos e daqueles aqui já supracitados, os caminhos metodológicos adotados para o desenvolvimento desse estudo contaram com a pesquisa qualitativa, mais especificamente a pesquisa-ação, por estar diretamente envolvida com o contexto estudado. Esta opção se deu ao fato de se tratar de uma elaboração de currículo acompanhado de um caderno de implementação - o qual resultou no produto dessa pesquisa - constituindo-se, assim, em uma intervenção na problemática identificada. Buscou-se também na pesquisa documental, complementar o estudo, uma vez que analisamos os documentos que estabelecem as diretrizes curriculares nacionais. Os dados foram levantados a partir de técnicas de entrevistas não-diretivas e reuniões com os profissionais de educação do Município de Santa Cruz Cabralia, com relatórios dos diálogos e com análise de prosa, mediante as contribuições de Thiollent (1982), Severino (2007) e Marli André (1983).

A presente dissertação está organizada, inicialmente, com um histórico do meu percurso profissional, do contexto e características étnicas e culturais, bem como do processo educacional e curricular do Município de Santa Cruz Cabralia.

Em seguida apresentamos uma análise das Diretrizes Nacionais Curriculares, da qual discutimos as intencionalidades, o contexto histórico e político, bem como a aplicabilidade nas escolas especificamente dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), das Diretrizes Curriculares Nacionais e a BNCC.

Na sequência indicamos os caminhos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa e as análises dos diálogos dos docentes acerca do Currículo do Município aqui estudado e sua interlocução com a da BNCC. Evidenciamos, contudo, as falas e reflexões que perpassaram pelos profissionais da educação, particularmente, no que pensam e opinam sobre o resultado final da elaboração do documento curricular, considerando as exigências do MEC de inserir as competências e habilidades da BNCC nos currículos estaduais e municipais.

Percebemos discursos e concepções divergentes entre os professores do Ensino Fundamental I e do II. Uma vez que os docentes do Fundamental I sofrem maior influência de Programas e capacitações do MEC e por isso, estão mais propensos as forças e estratégias políticas educacionais nacionais. Tais contraposições interferiram na pesquisa e na construção da proposta, o que dificultou o seu desenvolvimento na perspectiva pós-crítica. No entanto, durante o caminho buscamos atender as decisões e opiniões, mas articulando meios como a inserção de um capítulo sobre as especificidades de Santa Cruz Cabralia/Ba e a elaboração de um produto, cujo conteúdo se trata de discussões sobre etnicidade e cultura local, a fim de iniciarmos uma desconstrução de concepções tradicionais, ancoradas na perspectiva neoliberal.

Por fim, enfatizamos nas considerações finais, as percepções e análises constituídas no percurso da pesquisa, bem como o quanto esse estudo envolvendo docentes do município poderá transformar a realidade curricular e a prática pedagógica da educação do município.

2 SANTA CRUZ CABRÁLIA: SINGULARIDADES QUE MARCAM DIFERENÇAS CULTURAIS

Neste tópico, reconstituo algumas dimensões da história do Município de Santa Cruz Cabralia para entendermos melhor as peculiaridades dessa linda cidade,

rodeada por praias exuberantes e com um arsenal de cultura e etnias rico em diversidade.

Santa Cruz Cabralia é um município do litoral da Bahia que se estende por 1 562,7 km² e contava com 26.264 habitantes no último censo via Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE (2010). É uma das cidades históricas do estado da Bahia, por nela terem sido realizadas as 1^a e 2^a missas no Brasil, ambas celebradas por Frei Henrique de Coimbra, em 26 de abril e 1^o de maio de 1500⁸, respectivamente; a primeira delas na extremidade sul da Baía Cabralia, mais precisamente no ilhéu da Coroa Vermelha e a segunda na foz do Rio Mutari.

Seu território, antes da chegada dos portugueses, era habitado na faixa litorânea por índios da etnia Tupiniquim do tronco linguístico tupi-guarani e no interior por grupos macro-jê: botocudo, maxakali, kamakã, puri, pataxó e provavelmente outros, identificados na época pelos colonizadores pela designação tupi genérica de Aymoré, e denominados de tapuias pelos índios tupi-guarani por falarem uma língua diferente, como: amixocori, kumanaxó, kutaxó, kutatai, maxakali, malali manai, além de outros que também passavam como os tupiniquins botocudos e kamakãs.⁹

A Vila de Santa Cruz que deu origem a atual cidade foi fundada em 1535, logo após os portugueses desembarcarem na região às margens opostas do rio Mutari, por Pero do Campo Tourinho, primeiro donatário da capitania de Porto Seguro. Na segunda metade do século XVI, a povoação se desloca para um planalto às margens do rio João de Tiba, devido ao local não oferecer segurança aos moradores. Nesta elevação, a Vila de Santa Cruz se estabelece definitivamente. Em 29 de novembro de 1832, sob o Decreto-lei nº 8.594, o presidente da Província da Bahia eleva a Vila de Santa Cruz à categoria de município, mas sua implantação só ocorre no ano seguinte, em 23 de julho de 1833, data em que se comemora sua emancipação política da capitania de Porto Seguro.

Em 30 de março de 1938, é assinado o Decreto nº 10.724 pelo interventor Landolfo Alves de Almeida, elevando o município à categoria de cidade. Em 29 de janeiro de 1981, a cidade é tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), como patrimônio histórico, cultural e paisagístico. Em 9 de março

⁸ Sobre isso ver carta de Pero Vaz de Caminha.

Disponível em: <http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/carta.pdf>.

⁹ Fonte: Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação Terra Indígena Comexatibá (Cahy/Pequi) Município de Prado (BA).(PRADO, 2006).

de 1935, o então prefeito, Sidrach Carvalho, através do Decreto nº 9.400, acrescenta o nome Cabrália ao de Santa Cruz, passando o município a chamar-se definitivamente Santa Cruz Cabrália. O nome Santa Cruz foi dado por Pero do Campo Tourinho ao fundar a Vila em 1535 que deu origem ao atual município em homenagem à cruz da fé cristã utilizada na ocasião da 1ª missa do Brasil no ilhéu de Coroa Vermelha e o segundo, Cabrália, em homenagem a Pedro Álvares Cabral.¹⁰

Em sua história, Cabrália antes habitado apenas por ameríndios, como nos contam os livros (PILETTI, 1989) com o passar do tempo sofreu mudanças. Houve o extermínio e expulsão de muitos índios da região pelos portugueses, além da cidade ter recebido povos de outras localidades e até de outros países como aconteceu em todo território brasileiro.

Eles exploraram o pau-brasil, destruíram nossas matas e nos colocaram em redutos religiosos com essa agressão fizeram com que nós fôssemos perdendo nossos costumes, hábitos, tradições, a nossa língua. Nós, juntamente com Botocudos, Maxakali, e outras etnias, resistimos mais de trezentos anos graças à proteção da floresta que cobria toda a região só conhecida por nossos antepassados e graças a nossa maneira de viver, pois sempre fomos grupos nômades. Em 1861, por decisão do governo, fomos aldeados em Barra Velha. Em 1951, ocorreu um grave massacre na aldeia de Barra Velha, causado por homens brancos desconhecidos que entraram na aldeia trazendo morte e a dispersão do nosso povo indígena que ali vivia. Esse massacre acontece mais ou menos na mesma época da criação do Parque do Monte Pascoal pelo governo, em 1943, e a implantação do Parque mais uma vez provocou o sofrimento e o empobrecimento do nosso povo.¹¹

Levando em consideração todos esses massacres e retiradas do povo indígena dessa região, o extremo Sul da Bahia no passado foi uma área destinada a uma intensa exploração do seu ambiente e do povo que nela vivia, foram trazidas pessoas com baixo nível de formação escolar para trabalhar nas fazendas regidas pelas leis dos coronéis, os índios perderam grande parte do seu território e do seu número populacional, cultura, costumes, formas de subsistência e hoje são considerados urbanizados devido a grande transformação a que foram submetidos obrigatoriamente.

Passaram também por essa inibição de cultura os negros trazidos para a região, ainda segregados em quilombos ou inseridos socialmente nas cidades.

¹⁰ Fonte: Sidrach Carvalho Neto no livro: "Cinco séculos de história", (2004).

¹¹ O excerto foi tirado do texto para o Projeto de documentação e pesquisa da cultura e língua Pataxó.

Vai ser a partir da abertura de estradas, da exploração das matas e o avanço da pecuária que a região se tornaria uma área aberta, não só para receber migrantes de várias partes do país, mas, também os mais diversos tipos de projetos econômicos, causando, assim, profundas modificações no espaço físico e na sociedade. (CERQUEIRA NETO, 2012, p. 104).

A partir dessa conjuntura histórica, social econômica e política, o censo IBGE (2010) aponta que Santa Cruz Cabralia é povoada em média por 30,63% brancos; 26,22% pardos; 1,2% amarelos; 25,55% pretos e 16,40% índios sendo esses, atualmente, considerados da etnia pataxó. Possuímos populações ribeirinhas, que vivem no campo, indígena e do centro urbano, cada área com suas especificidades e diversidades de subsistência, cultura, costumes, religiões etc. A distribuição religiosa do município descrita pelo censo IBGE (2010), é de 52,98% Católica Apostólica Romana; 11% espírita e 35% evangélica. Possuímos uma pequena representatividade do candomblé (apesar de termos uma parcela significativa de negros na população) que ainda é muito discreta em sua atuação devido aos preconceitos sofridos pela sociedade, vale ressaltar que eles nem aparecem no censo, mas sei que existem devido a relatos de alunos de uma escola em que trabalhei.

No que toca a distribuição da população quanto às áreas urbanas e rurais 27,7% residem na zona rural e 72,3% na urbana (IBGE, 2010).

2.1 A educação no Município de Santa Cruz Cabralia

Aqui, busco resgatar o histórico da educação escolarizada do Município, uma vez que nossa pesquisa está voltada para essa área. A cidade de Santa Cruz Cabralia possui aproximadamente 6.774,14 alunos entre as etapas de educação infantil, ensino fundamental I e II e EJA (Educação de Jovens e Adultos), distribuídos entre 28 escolas; destas, 16 consideradas rurais, com 2.096 alunos, e 12 urbanas com 4.678,14 discentes, segundo a Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Das 28 escolas há duas com extensões que são indígenas¹², possuindo 1.140 alunos. Entretanto, segundo professores das escolas, sabe-se que há alunos

¹² As escolas indígenas, a saber, Escola Municipal Pataxó Coroa Vermelha com quase 1.000 alunos, localizada na zona urbana e Escola Municipal Mata Medonha, fixada na zona rural, são instituições

declarados índios nas demais unidades de ensino do município que não são consideradas indígenas, mas a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) não possui o número estimado. Outra peculiaridade é a existência de uma escola situada em um assentamento do movimento sem terra¹³ com 207 crianças e adolescentes e outras em extensões escolares consideradas rurais constituídas a partir de mobilizações da reforma agrária. Além dessas, temos três escolas situadas em comunidades em processo de reconhecimento como ribeirinhas¹⁴.

No que toca a questão da inclusão, dentre os 6.774,14 discentes, 425 alunos são considerados especiais, 288 estão nos anos iniciais e 137 nos anos finais IBGE, (2010). Quanto aos índices de desempenho na aprendizagem, o município possui o IDEB 4.0 para o ensino fundamental I e 3,2 para o ensino fundamental II.

A história educacional do município quanto ao currículo sofreu muitas transformações. Até 1997, conforme as informações de Paulo¹⁵; que atua no município na área da educação há muitos anos, como professor, supervisor pedagógico, já foi diretor de ensino e diretor administrativo na Secretaria de Educação; os planos de curso eram basicamente uma adaptação do sumário dos livros didáticos disponível nas escolas. Só em 2000, três anos após a implementação dos PCN's, foi realizada uma proposta básica fundada nesse documento¹⁶ que foi denominado Plano de Ensino.

Antes disso, em 1997, vale lembrar que o Município recebeu uma proposta do Instituto Ayrton Senna junto com Belmonte, Eunápolis, Porto Seguro e Prado, para participarem do Projeto Costa do Descobrimento denominado Pacto do Sítio do

que só recebem os indígenas e possuem diretrizes educacionais específicas, voltadas para o resgate e manutenção da sua história e cultura.

¹³ A escola fica situada no Assentamento Agroecológico Gildásio Salles Ribeiro, o qual foi ocupado por cerca de 100 famílias, no dia 04 de dezembro de 2008, em um território dominado pela monocultura de eucalipto, o que os levou a realização do projeto de Reforma Agrária Popular, visto que existia uma concentração grande de terra nas mãos do agronegócio. A escola tem desenvolvido um projeto denominado Agroecologia Escola Sustentável, que tem como missão trabalhar a agroecologia em sala como disciplina, com desenvolvimento de práticas, por meio de oficinas, visando a reciclagem, a construção de hortas, plantio de árvores, ou seja, reflorestamento, reciclagem de cascas de frutas e materiais e preservação de nascentes, fauna e flora.

¹⁴ Segundo Neves (2005) povos ribeirinhos ou ribeirinho é o habitante tradicional das margens dos rios. Estes vivem com as condições oferecidas pela própria natureza, adaptando-se aos períodos das chuvas. Tendo a pesca artesanal como principal atividade de sobrevivência, mas cultivam também pequenos roçados para subsistência (consumo próprio) e também podem praticar atividades extrativistas.

¹⁵ A informação foi tirada de uma conversa informal, os nomes que serão utilizados nesse estudo são fictícios devido a um acordo de entrevista.

¹⁶ Apesar de eu ter buscado esse documento, fui informada de que não há registro dele na Secretaria de Educação.

Descobrimiento, que foi negociada pela própria Viviane Senna. Assim, iniciou-se a implantação dos programas do Instituto Ayrton Senna em Santa Cruz Cabralia com o Programa chamado Acelera Brasil, que tinha como objetivo:

Solução educacional desenvolvida pelo instituto Ayrton Senna especialmente para garantir que alunos com atraso escolar causado por reprovação ou abandono tenham a chance de recuperar o aprendizado e desenvolver competências cognitivas e socioemocionais necessárias para seguir em frente (Instituto Ayrton Senna, 2009).

O Instituto Ayrton Senna em 2001 implementou o Projeto Escola Campeã, com alguns programas como o Gestão Nota 10, que acompanhava a gestão de forma sistemática com um caráter gerencial hierárquico de administração, um programa que “trabalhava com indicadores e metas gerenciais, capacitação dos profissionais em serviço, e informação em tempo real”. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2009). Eram gerados documentos balizados por indicadores e metas, no que diz respeito ao cumprimento de dias letivos, frequência dos professores, dos alunos, reprovação, fluxo de aula, fluxo de alfabetização.

Outro Programa implementado foi o Circuito Campeão, que consistia em atender as turmas denominadas regulares, ou seja, voltadas para alunos com a idade adequada para série. A justificativa era acompanhar esses alunos a fim de evitar a reprovação e impedir a defasagem idade/série; uma vez que o programa Acelera não foi suficiente para conseguir reverter essa deficiência; ele possuía “gerenciamento das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, com foco na alfabetização no 1º ano” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2009), os instrumentos constituíam-se em fichas de acompanhamento sistemático de dia letivo, habilidades, nível de alfabetização dos alunos e livros lidos por eles. Vale ressaltar que o Instituto nessa época oferecia as matrizes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, elaboradas com base nos PCN's, que com tempo se estendeu para as demais disciplinas.

O Instituto proporcionava ainda um instrumento denominado fluxo de aula, oferecido a todos os professores para seguirem, contendo a distribuição por dias letivos das habilidades a serem dadas nas aulas. A cada semestre era realizada uma avaliação com os resultados registrados no Sistema de Dados do Instituto (SIASI), que gerava um relatório sobre o desempenho de cada aluno em cada série e gráficos sobre o desempenho de aprendizagem resumindo-os em habilidades

desenvolvidas ou não, para que o professor fizesse a intervenção necessária. Havia também o Educar para Vencer, o qual abordava do 6º ao 9º ano.

Todo esse acompanhamento aconteceu até 2009, mas com a mudança de governo no âmbito Municipal os acordos e a alimentação do sistema não cumpriam com as exigências do Programa, e assim a parceria do Instituto com o órgão e o município foi interrompida.

Laura¹⁷, uma técnica da secretaria da época, afirma por meio da sua fala que:

“principalmente com relação ao acelera, sentia uma fragilidade nos conteúdos, onde o objetivo era sim ler e escrever, mas de forma mecânica, sem uma visão de mundo por parte do aluno. As fichas eram também meramente para atender a um número, ou seja, voltado para melhorar índices e não para a qualidade. O material (livros) era descontextualizado com a realidade do aluno”.

Com o meu acompanhamento enquanto Coordenadora do Circuito Campeão, vivenciei também muitas reclamações por parte dos professores quanto às habilidades¹⁸ das matrizes e as avaliações, as quais segundo eles não condiziam com a realidade dos alunos da Bahia, mas quando levávamos essa contestação para as reuniões do Instituto Ayrton Senna, eles diziam que não podíamos subestimar nossos alunos e que deveríamos elevá-los ao nível de excelência dos demais Estados.

Tal situação se deu devido ao ideal neoliberal¹⁹ no Brasil dos anos de 1990, que repercutiu fortemente nas políticas públicas educacionais. Ancorado na ideologia de que o privado é mais eficiente do que o público, um *status* empresarial nos moldes de busca de eficiência, eficácia e produtividade adentraram o espaço educacional em diversos países latino-americanos e com isso reforçou-se alógica mercadológica de competitividade, com base em um novo gerencialismo que almeja a descentralização, as avaliações externas como medida de qualidade, a

¹⁷ O nome é fictício, Laura é Coordenadora Pedagógica do município há 13 anos, tendo atuado como professora no município de Porto Seguro, também já atuou como diretora de ensino na Secretaria de Educação de Cabralia.

¹⁸ Para Perrenoud (1999), habilidade trata-se de uma sequência de modos operatórios, de induções e deduções, onde são utilizados esquemas de alto nível. Portanto, para o autor, a habilidade é uma série de procedimentos mentais que o indivíduo aciona para resolver uma situação real, onde ele precise tomar uma decisão. Por exemplo, quando um aluno está aprendendo a multiplicar ele utiliza a habilidade da adição e da conservação do número, que ele já possui, para resolver o novo problema.

¹⁹ Segundo Gentili (1995, p. 193): “O discurso educativo do neoliberalismo configura-se a partir de uma reformulação dos enfoques economicistas do “capital humano”. Esta reconceituação supõe manter alguns princípios que sustentavam aquelas perspectivas, mas articulando-os a novos diagnósticos sobre as atuais condições de regulação dos mercados (especialmente do mercado de trabalho) e a novas promessas”.

padronização dos currículos, formações continuadas centralizadas e com um ideal individualista e performativo.

A partir de 2009, com a ruptura do Município com o Instituto Ayrton Senna, a educação em Cabralia ficou sem diretrizes e até hoje não as têm, uma vez que a equipe de 2009 da Secretária de Educação só iniciou a proposta de elaboração de um currículo próprio em 2014 e até o final da transição do governo não conseguiu finalizar. Em 2017 com a mudança de prefeito uma nova equipe continuou a revisão da proposta, e a encaminhou para o CME, mas esse não a aprovou devido a exigência do Governo Federal de implementar a BNCC.

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E NORMATIVAS QUE ORIENTAM O CURRÍCULO: INTENCIONALIDADES E MATERIALIDADES

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.

Michel Foucault

3.1. Concepções teóricas sobre os estudos curriculares

Em muitos aspectos, teóricos e pensadores vêm buscando conceitos, concepções e meios de encontrar o caminho certo para propor uma diretriz efetiva que possa responder na educação potencialmente às necessidades diversas dos indivíduos que representam a sociedade. Com isso, muitas teorias sobre o currículo surgiram e surgem a fim de dar conta de atender as demandas educacionais. Diante disso, nos perguntamos, quais as principais teorias do currículo? Quais são suas características e inquietações?

Tomaz Tadeu da Silva, em seu livro "Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo", traça uma caminho cronológico das teorias do currículo e afirma que "uma teoria define-se pelos conceitos que utiliza para conceber a realidade" (SILVA, 2010, 24).

Silva (2010) categoriza as teorias curriculares em três, a saber, **Teorias Tradicionais**, as quais possuem como conceitos, ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos. **Teorias**

Críticas, com os conceitos de ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência. Por fim, **Teorias Pós-Críticas**, que enfatizam os conceitos, identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

Para melhor entendermos os processos de transformações e discussões em torno do currículo, vamos falar um pouco de cada uma dessas teorias.

No período em que passam a existir as **Teorias Tradicionais**, a preocupação com a organização das atividades educacionais fez surgir o termo *curriculum*. Esse passou a ser utilizado na Europa, em países como França, Alemanha e Portugal, influenciado pelas literaturas americanas, mais propriamente pelos Estados Unidos, onde a esfera de estudos do currículo surgiu como um campo profissional especializado.

Uma nova discussão surgiu com o processo de crescente industrialização e urbanização, por meio do qual o currículo passou a ser algo pensado, especificado e mensurado, mas mediante “forças econômicas, políticas e culturais que procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de massa de acordo com suas diferentes e particulares visões” (SILVA, 2010, p. 26).

Diante disso, se busca responder, o que se deve ensinar?

Bobbitt, então em 1918, escreve o livro *The curriculum*, onde responde de forma extremamente conservadora, por meio de proposições de que a escola deveria funcionar como qualquer outra empresa comercial ou industrial, seu modelo estava totalmente baseado na economia, seu foco era a eficiência, pois seguia o padrão de organização de Frederick Taylor, onde a educação deveria funcionar com os princípios administrativos dele, que, a saber, era um modelo voltado para atender a economia industrial de fábricas. Surge, então, a teoria que direciona o currículo denominado tecnicista (tradicional), onde o aluno teria que ser um produto fabril. No discurso curricular de Bobbitt, segundo Tomaz, pois, o currículo é supostamente isso: “a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados” (SILVA, 2010, p. 26).

Bobbitt concorreu com as ideias progressistas de Dewey, o qual tinha escrito em 1902 sobre o currículo, em um livro intitulado “*The child and the curriculum*” (A

criança e o currículo), nele o autor se preocupava com a construção da democracia liberal e considerava relevante a experiência da criança e jovens, revelando, assim, uma postura mais progressista. No entanto, as influências de Dewey não se refletiram tanto quanto as de Bobbitt na formação do currículo como campo de estudos.

O modelo de currículo de Bobbitt se consolida com o livro de Ralph Tyler, de 1949, obra que influenciou os estudos sobre currículo em diversos países, inclusive no Brasil, e que estabeleceu de forma decisiva as ideias em torno do currículo ancorado na visão de organização e desenvolvimento, o currículo nessa perspectiva centra-se numa questão técnica.

Tanto os modelos de Bobbitt e Tyler (tecnocrático), quanto o de Dewey (progressista) refutam a ideia de currículo clássico humanista, oriundo da antiguidade clássica, que tinha como principal objetivo inserir os alunos no mundo das grandes obras literárias e artísticas das heranças clássicas: grega e latina. Assim, o currículo tecnocrático refutava o clássico devido a sua inutilidade para a vida contemporânea voltada para o mundo do trabalho; e o progressista porque considerava que o currículo humanista desconsiderava a psicologia infantil, uma vez que ele se distanciava dos interesses e das experiências das crianças e dos jovens. Esse modelo baseado nos moldes de fábrica, onde a formação era voltada para o mundo do trabalho, ancorada na ideia de transmissão de conhecimentos técnicos e centrada no professor, com ênfase em normas e regras, começou a causar inquietações em alguns pensadores da educação, o que os levou a teorizar novas Concepções. (SILVA, 2010).

Dessa forma, na década de 60 as **teorias críticas** efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais. Foi um período de grandes transformações, movimentos sociais²⁰ e do surgimento de livros, ensaios e teorizações que, ainda acompanhando Tomaz Tadeu da Silva (2010, p. 27), “colocavam em xeque o pensamento e a estrutura educacional tradicional”.

As teorias críticas, assim, passaram a se preocupar em desenvolver técnicas de como fazer o currículo e o que ele faz. “O discurso que se efetivou nessa

²⁰ Trata-se dos movimentos de independência das antigas colônias europeias; os protestos estudantis na França, e em vários outros países; a continuação dos movimentos de direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos de contracultura; os movimentos feministas; a liberação sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil são exemplos de movimentos sociais que caracterizaram os anos 60”.(SILVA, 2010, p. 30)

perspectiva é de que o currículo da escola está baseado na cultura dominante, ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante” (SILVA, 2010, p. 28). A questão central era de debater qual saber era considerado verdadeiro e por que esses conhecimentos e não outros. Além de questionar o fato de os códigos trabalhados nas escolas serem apenas da classe dominante, o que segundo eles levariam as crianças de classe baixa a terem mais dificuldade de apreensão desses códigos os levando, assim, ao fracasso escolar.

Ao tomar o *status quo* como referência, desejável, as teorias tradicionais se concentravam, pois, nas formas de organização e elaboração do currículo. Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de *como fazer* o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamentos e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de *como fazer* o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo *faz*. (SILVA, 2010, p. 30).

Logo, o que importa para as teorias críticas é o que está em jogo no currículo, no caso, os sujeitos, pois eles consideravam que os aparelhos ideológicos do Estado, a saber, igrejas, escolas, família, jurídico, política partidária, governo, administração, exército, polícia, prisões e outros, funcionam por meio de violência e repressão e dispõem de métodos de exclusão e castigos para reformar seus rebeldes.

Nessa perspectiva eclodiu em diversos países representantes como o inglês Michel Young, no Brasil, Paulo Freire e na França, Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet.

Na atual sociedade capitalista os aparelhos políticos assujeitam os indivíduos à ideologia política do estado. Segundo Althusser, “na sociedade capitalista atual, o aparelho de Estado dominante é o Aparelho Ideológico Escolar” (ALTHUSSER, 1980, p.60). Todos os aparelhos servem a um mesmo objetivo, a reprodução das relações de produção capitalistas, ou seja, a reprodução das relações de exploração em última instância e o principal aparelho ideológico é a escola, pois atinge toda a população em um período longo de tempo. Para o autor, em seu livro “Ideologias e aparelho ideológicos de Estado”:

[...] ora, é através da aprendizagem de alguns saberes práticos (*savoir-faire*) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as *relações de produção* de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados. (ALTHUSSER, 1980, p.66-7).

O autor afirma ainda, que a escola atua ideologicamente por meio do seu currículo. Bowles e Gintis vão mais longe, afirmam que a escola contribui para esse processo não apenas por meio dos conteúdos explícitos no currículo, mas também pelo seu funcionamento, ao reproduzir as relações sociais do local de trabalho, como pontualidade, assiduidade, obediência a ordens e outros.

Bourdieu e Passeron (1964, p. 37) se concentravam na dominação cultural que o sistema hierárquico hegemônico reproduzia: “para os filhos de camponeses, de operários, de empregados ou de pequenos comerciantes, a cultura escolar é *aculturação*”. Assim, os valores, hábitos de outras classes sociais não eram considerados como cultura. Esse pensamento é reportado para os currículos escolares, o qual está baseado na cultura dominante. Com isso, esses códigos culturais ficam mais acessíveis para os alunos da classe dominante enquanto que para as crianças das classes dominadas ele é indecifrável, é incompreensível. Essa situação ocasiona o fracasso escolar para os alunos da classe dominada enquanto permite o sucesso dos da classe dominante.

Outro importante pensador dessa teoria foi Michael Apple, que discorre sobre uma teoria crítica baseada na relação entre a educação e a sociedade. Para ele, o currículo não é uma simples reprodução de informações objetivas, ele é, na verdade, fruto de determinados agrupamentos sociais que decidem o que será transmitido em sala de aula, ele é elaborado por certas camadas sociais, segundo suas ideologias, disputas, preocupações e cultura. Em sua obra “*Educating the ‘right’ way*” o autor diz que “[...] a única razão, repousa na necessidade de estimular o debate sobre qual o conhecimento mais importante a todos os níveis, desde as escolas a nível local às cidades, aos estados às regiões” (APPLE, 2001, p. 27).

O currículo nessa perspectiva crítica, para ser compreendido e até transformado tem que ser questionado sobre as conexões de relações de poder que está subjacente a sua construção. Quais grupos são beneficiados e quais são prejudicados? Que conhecimentos foram privilegiados? Ele assim trata das relações sociais de classe, bem como se preocupa também com a importância das relações

de gênero e raça no processo de representação cultural e social desempenhado pelo currículo.

Henry Giroux um teórico crítico também dos Estados Unidos, diferentemente de Apple, se concentrou em explorar a cultura popular como ela aparece na música, cinema e na televisão, mas no campo do currículo se posicionou contra as teorias empíricas e técnicas, pois ele acreditava que essas perspectivas dominantes, principalmente no campo do currículo, desconsideravam o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais ao centrarem-se em critérios de eficiência e racionalidade burocrática, o que segundo o autor contribui para a desigualdade social e as injustiças sociais, pontos esses discutidos de forma enfática pelos teóricos críticos. Giroux afirma em sua obra, “Os professores como intelectuais rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem” que:

Eu uso o termo discurso democrático tanto como referencial à análise crítica como quanto ideal fundamentado na noção dialética da relação escola-sociedade. Como referência à análise crítica, a teoria e prática da democracia oferece um modelo para analisar-se como as escolas bloqueiam as dimensões ideológicas e materiais da democracia. Por exemplo, ela examina as maneiras pelas quais os discursos da dominação se manifestam nas formas de conhecimento, organização escolar, ideologias dos professores e relação professor-aluno. Além disso, inerente ao discurso da democracia está a compreensão de que as escolas são locais contraditórios, elas reproduzem a sociedade mais ampla enquanto ao mesmo tempo contém espaço para resistir a sua lógica de dominação. Enquanto ideal, o discurso da democracia sugere algo mais programático e radical. Primeiramente, ele aponta o papel que professores e administradores poderiam desempenhar como intelectuais transformadores que desenvolvem pedagogias contra-hegemônicas que não apenas fortalecem os estudantes ao dar-lhes o conhecimento e habilidades sociais necessários para poderem funcionar na sociedade mais ampla como agentes críticos, mas também educa-nos para a ação transformadora. Isto significa educá-los para assumirem riscos, para esforçarem-se pela mudança institucional e para lutarem contra a opressão e a favor da democracia fora das escolas. (GIROUX, 1997, pp.28-29).

Logo, as escolas para Giroux não são meras reprodutoras das normativas pedagógicas do sistema e os professores/funcionários são agentes intelectuais e transformadores sociais, uma vez que ensinam o conhecimento de forma a tornar os alunos sujeitos críticos da realidade social em que estão inseridos, capazes de transformá-la.

No Brasil um nome que se destacou nas teorias críticas foi Paulo Freire que apesar de não abordar teorias propriamente do currículo, ajudou a pensar sobre a

questão “do que ensinar?”, principalmente no livro “Pedagogia do Oprimido”. Sua preocupação está centrada na educação de jovens e adultos residentes em países subordinados. Assim, Paulo freire faz uma crítica a “como é a educação” e diz “como ela deveria ser”.

A crítica de Freire ao currículo existente está sintetizada no conceito de “educação bancária”. A educação bancária expressa uma visão epistemológica que concebe o conhecimento como sendo constituído de informações e de fatos a serem simplesmente transferidos do professor para ao aluno. “Nela, o educador “enche” os educandos com os conteúdos de sua narração [...] A palavra, nessas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em verbosidade alienada e alienante.” (FREIRE, 1998, p. 80).

Freire nos apresenta a partir dessa crítica a perspectiva da educação problematizadora, a qual consiste em uma educação em que todos são sujeitos envolvidos no ato do conhecimento. A educação, assim, não consiste em mostrar o conhecimento de mundo, mas sim em construir dialogicamente, professor e aluno um conhecimento de mundo.

[...] a educação se torna um ato de depositar em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. (FREIRE, 1998, p. 81).

Em oposição a Freire, Saviani, com a pedagogia “crítica social dos conteúdos” defende a ideia de que a educação tem que estar separada da política, de forma a não perder sua especificidade. Para Saviani, a educação tem que transmitir os conhecimentos universais, para que as classes subordinadas se apropriem dele. Segundo o autor em seu livro, “Escola e democracia: teorias de educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política”, “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar aquilo que os dominantes dominam é condição de libertação” (SAVIANI, 1999, p.66).

O autor afirma que esse é um meio de dar poder às classes subordinadas para lutarem politicamente, assim, a ligação entre conhecimento e poder para ele se limita a isso.

A crítica na Inglaterra era diferente, centrava-se na sociologia e tinha como seu principal representante Michel Young, o qual enfatizou a organização do currículo, onde a questão para ele era analisar quais os princípios de estratificação e de integração que governam o currículo. Como ocorre o privilégio a certas disciplinas em detrimento de outras, ou porque em um currículo se separam as disciplinas e em outras elas se integram, ou qual é a relação que há entre essas seleções e o poder, assim, segundo Young, em seu texto “Para que servem as escolas?”:

o currículo tem que levar em consideração o conhecimento local e cotidiano que os alunos trazem para a escola, mas esse conhecimento nunca poderá ser uma base para o currículo. A estrutura do conhecimento local é planejada para relacionar-se com o particular e não pode fornecer a base para quaisquer princípios generalizáveis. Fornecer acesso a tais princípios é uma das principais razões pelas quais todos os países têm escolas. (YOUNG, 2007, p. 13).

Essa teoria futuramente tornou-se mais eclética e se misturou com uma variedade de outras perspectivas analíticas e teóricas que tratavam das questões de gênero, raça, etnia, estudos culturais, pós-modernismo e pós-estruturalismo.

Bernstein, também sociólogo e teórico da Nova Sociologia da Educação(NSE)²¹, assim como Young, centrou-se na organização do currículo e o categorizou em dois tipos, a saber, currículo coleção e currículo integrado.

No currículo coleção as disciplinas são fortemente separadas, já no currículo integrado as distinções entre os campos de conhecimento são menos nítidas, menos marcadas e ainda estabeleceu uma classificação para os tipos de currículo, em fortemente classificados para os tradicionalmente separados, e fracamente classificados para os que continham as disciplinas mais integradas.

²¹A Nova Sociologia da Educação (NSE), iniciada por Michael Young na Inglaterra nos primeiros anos da década de 1970, constituiu-se na primeira corrente sociológica primordialmente voltada para a discussão do currículo. O grande marco de seu surgimento foi a obra *Knowledge and control: new directions for the Sociology of Education*, editada por Young em 1971; nela encontramos alguns artigos hoje considerados clássicos. Dentre os principais colaboradores da obra, além do editor, destacam-se: Basil Bernstein, Pierre Bourdieu, Geoffrey Esland e Nell Keddie (Moreira, 1990).

Um conceito que surgiu a partir das teorias críticas que vale citar brevemente aqui é a de currículo oculto, o qual consiste segundo Silva (2010, p. 79) “currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para as aprendizagens sociais relevantes”.

O currículo oculto está estritamente relacionado ao ensino do conformismo, da obediência e do individualismo, tão necessários ao bom funcionamento de uma sociedade capitalista. Ele é percebido por meio de diversas situações no ambiente escolar como na organização das salas, com o ensino do tempo como pontualidade, nos rituais, nas regras, nos regulamentos e nas normas.

“Numa era neoliberal de afirmação explícita da subjetividade e dos valores do capitalismo, não existe mais muita coisa oculta no currículo. Com a ascensão neoliberal, o currículo tornou-se assumidamente capitalista” (SILVA, 2010, p. 81).

Assim, com essas críticas centradas nas diferenças de classe, as discussões das teorias passam a simultaneamente se ampliar a uma diversidade de temáticas sociais até então fora das discussões críticas e inicia-se uma nova perspectiva, a saber, a pós-crítica.

De forma a problematizar as teorias até então desenvolvidas no campo do currículo, com base no discurso (pós-estrutural e pós-funcional) surgiram as **teorias pós-críticas**, como um contra-argumento às usuais posições. Isso se deu devido ao movimento pós-moderno já no fim do século XX e início do XXI, com demandas particulares das lutas da diferença, de intensificação das trocas culturais, dos fluxos globais e de compreensão do espaço-tempo. Dessa forma, nas teorias pós-críticas as discussões giraram em torno das diversidades culturais, as quais são produzidas por um poderoso instrumento de homogeneização atrelado as questões de poder.

Como as discussões, voltaram-se para a diversidade das formas culturais, analisou-se também um paradoxo que consistia na convivência dessa diversidade com fenômenos igualmente homogeneizadores culturais. Com isso, é necessário analisar a conexão entre currículo e o multiculturalismo, que é um fenômeno que se originou nos países dominantes do norte, concentrado no discurso de que se deve tolerar e respeitar a diferença porque sob a aparente diferença há uma mesma humanidade (SILVA, 2010).

O multiculturalismo é uma estratégia política com o objetivo de manter as estratégias hegemônicas principalmente no que toca a cultura apresentada na

escola como melhor, segundo Foucault (1979, p. 71) existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e saber. Poder que não se encontra somente nas instâncias superiores da censura, mas que penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade.

Pensando assim, o multiculturalismo se constituiu em uma estratégia de poder para minimizar as tentativas de reivindicação dos movimentos, de modo a promover uma suposta educação a favor das diferenças. Na definição de Hall (2003, p. 52), o multiculturalismo pode ser visto como “estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais”.

Como alternativa para isso, a perspectiva pós-crítica defende a ideia, de que: a escola tem um papel importante na produção da diferença, sendo necessário pensar uma reforma que dê igualdade de oportunidades de êxito aos jovens das minorias. Para isso, o currículo precisa incluir a história e as conquistas dessas minorias (MACEDO, 2006).

As teorias críticas foram questionadas por abordar demais as questões ligadas à classe social e ignorarem o papel do gênero e da raça no processo de produção e reprodução da desigualdade. Com isso, os teóricos pós-críticos chegaram à conclusão que as discussões não podiam ficar restritas às análises de desigualdade de classes e de poder. Logo, surgiram assim, questionamentos voltados para as relações de gênero e para a pedagogia feminista.

Não basta inquirir como as mulheres podem se fazer representar mais plenamente na linguagem política. A crítica feminista também deve compreender como a categoria das 'mulheres', o sujeito do feminismo, é produzida e reprimida pelas mesmas estruturas de poder por intermédio das quais se busca a emancipação (BUTLER, 2003, p. 19).

As teorias pós-críticas passaram então, a questionar estereótipos ligados ao gênero que disseminavam a relegação das mulheres à certas disciplinas e profissões. Começaram a interrogar a posição de poder que os homens exercem na sociedade e com relação ao currículo, como este reforça a formação para essa masculinidade e como isso reflete nas formas de controle e violência na sociedade.

Além da preocupação com as questões de gênero, passou-se a se discutir as desigualdades educacionais centradas nas relações de raça e etnia. Todas essas questões foram voltadas não só a apontar ou somatizá-las, mas de explicar a

complexidade das inter-relações entre as diferentes dinâmicas de hierarquização social e de como elas estão constituídas no campo curricular. A questão gira em torno de analisar os fatores que levavam a população pertencente a grupos étnicos raciais considerados minoritários ao fracasso escolar.

Iniciou-se a partir disso, as discussões em torno dos conceitos de raça e etnia. Assim, a concepção de raça se relaciona com o histórico ligado ao poder exercido pelo homem branco europeu sobre os países colonizados. A raça, assim, geralmente se refere às características físicas e biológicas como a cor da pele, a cor e o aspecto do cabelo e outros. Já a etnia, alude as características culturais, como religião, modos de vida, língua e outros.

Nessa perspectiva, nessa perspectiva identidade e diferença se relacionam, ou seja, uma depende da outra.

Diferença e identidade só existem numa relação de mútua dependência. O que é (a identidade) depende do que não é (a diferença) e vice-versa. É por isso que a teoria social contemporânea sobre identidade cultural e social recusa-se a simplesmente descrever ou simplesmente celebrar a diversidade cultural. A diversidade tampouco é um fato ou uma coisa. Ela é o resultado de um processo relacional-histórico e discursivo – de construção da diferença. (SILVA, 2010, p. 101).

Toda essa discussão acerca da raça e etnia reflete-se nas teorias do currículo, as quais passam a levantar questões sobre os textos curriculares. Para eles, a representação racial não pode mais aparecer com as marcas da herança colonial, que tratam a população colonizada e dominada como exótica ou folclórica.

A partir da abolição, os sobreviventes da escravidão e seus descendentes de ontem e de hoje foram simplesmente submetidos a um sistema educacional eurocêntrico, que nada tinha a ver com a sua história, sua cultura e visão do mundo. Essa submissão subentende uma violência cultural simbólica tão significativa quanto a violência física sofrida durante a escravidão. (MUNANGA, 2008/2010, p. 50).

O currículo deveria, dessa forma, discutir o porquê do racismo institucional, histórico e discursivo.

Outra perspectiva surgida também nos Estados Unidos foi a teoria *queer*²², a qual estuda a cisão de *gays* e *lésbicas*, esse estudo problematiza a identidade

²² Segundo Silva (2010, p. 113): “historicamente o termo *queer* tem sido utilizado para se referir de forma depreciativa, às pessoas homossexuais, sobretudo do sexo masculino. Mas o termo significa também, de forma não necessariamente relacionada às suas conotações sexuais, “estranho”,

sexual referenciada como normal, a heterossexualidade, onde se considera a homossexualidade como um desvio, uma anormalidade.

Assim, como problematizou a teoria feminista de que a identidade masculina e feminina foi socialmente construída, a teoria *queer* aponta a identidade sexual também como uma construção social e cultural.

[...] a ideia de que o gênero é construído sugere um certo determinismo de significados do gênero, inscritos em corpos anatomicamente diferenciados, sendo esses corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inexorável. Quando a 'cultura' relevante que 'constrói' o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjunto de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino. (BUTLER, 2003, p.26).

A partir dessas concepções, no campo da educação, questiona-se a ausência das discussões sobre sexualidade no currículo, pois este quando aborda a sexualidade é apenas a título de informação sexual ou relacionada à reprodução. Com isso, a pedagogia *queer* pretende ir além da abordagem voltada apenas para o estímulo de atitudes de respeito e tolerância à identidade homossexual: “os estudos *queer* atacam uma repronarratividade e uma reproideologia, bases de uma heteronormatividade homofóbica, ao naturalizar a associação entre heterossexualidade e reprodução” (LOPES, 2002, p. 24).

Dessa forma, as teorias pós-críticas ampliam ainda mais o leque de possibilidades de rupturas dos discursos institucionalizados baseados em padrões socialmente construídos como normativos concebidos por uma estrutura que busca a homogeneização dos corpos.

As teorias pós-críticas nos trouxeram perspectivas e movimentos em muitas áreas, a exemplo disso foi o pós-modernismo, que assinala o fim das teorias críticas, um fluxo intelectual que vem refutar o sujeito moderno com um conjunto de concepções diversas. Iniciou-se no século XIX com uma forte crítica aos cânones do classicismo na literatura e nas artes. Já na esfera social, política e filosófica o pós-modernismo nega e contesta os princípios e pressupostos das visões sociais e políticas oriundas do iluminismo (SILVA, 2010).

“esquisito”, “incomum”, “fora do normal”, “excêntrico”. O movimento homossexual, numa reação, à histórica conotação negativa do termo, recupera-o, então, como uma forma positiva de autoidentificação”.

Tais pensamentos e questionamentos revolucionaram também as teorias do currículo, uma vez que segundo os teóricos pós-modernos a educação moderna, baseia-se em transmitir o conhecimento científico e em moldar o ser humano em racional e autônomo:

Nesse contexto, parece haver uma incompatibilidade entre o currículo existente e o pós-modernismo. O currículo existente é a própria encarnação das características modernas. Ele é linear, sequencial, estático. Sua epistemologia é realista e objetivista. Ele é disciplinar e segmentado. O currículo existente está baseado numa separação rígida entre “alta” cultura e “baixa” cultura, entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano. Ele segue fielmente o *script* das grandes narrativas das ciências, do trabalho capitalista e do estado-nação. (SILVA, 2010, p. 115).

Para a crítica pós-modernista tais noções levaram a sociedade a um modelo totalitário, burocraticamente organizado que geraram sistemas cruéis de opressão e exploração. Dentre as variadas perspectivas pós-críticas, destacou-se também a denominada pós-estruturalista, que apesar de ter surgido nos Estados Unidos, possui autores franceses com significativas contribuições.

Apesar do pós-modernismo e do pós-estruturalismo possuírem elementos em comum, como a crítica ao sujeito concentrado e autônomo do modernismo, são perspectivas que se diferem por estudarem campos epistemológicos diferentes.

Dessa forma, o pós-estruturalismo trata do mesmo campo do estruturalismo, ou seja, a linguagem como um sistema de significação. No entanto, no pós-estruturalismo, o significado não é mais central, ele se transforma em fluidez, indeterminação e incerteza.

Outra diferença está na concepção do sujeito. Para o estruturalismo, na visão de Althusser, este é um produto da ideologia que pode se transformar se superar a estrutura capitalista, já para o pós-estruturalismo, tomando como base Foucault, o sujeito só existe como resultado de um processo de produção cultural e social.

A contribuição fundamental de Foucault pode ser sintetizada, talvez, na transformação que ele efetuou na noção de poder. Em oposição ao marxismo, extremamente influente na época em que ele estava escrevendo, Foucault concebe o poder não como algo que se possui, nem como algo fixo, nem tampouco como partindo de um centro, mas como uma relação, como móvel e fluído, como capilar e estando em toda parte. Ainda em oposição ao marxismo, para Foucault, o saber não é o outro do poder, não é externo ao poder. Em vez disso, poder e saber são mutuamente dependentes. Não existe saber que não seja a expressão de uma vontade de poder. Ao mesmo tempo, não existe poder que não se utilize do saber, sobretudo de um saber

que se expressa como conhecimento das populações e dos indivíduos submetidos ao poder. (SILVA, 2010, p. 120).

Logo, para Foucault, os dispositivos, ou seja, os aparatos e discursos institucionais, é que constroem os sujeitos como são. Dessa forma, o louco, o prisioneiro, o homossexual não são constituídos de um estado prévio, original, eles são resultados de um processo que os produzem, por meio do poder dos sistemas que uniformizam, subdividem e hierarquizam.

Quando pensamos em currículo e pós-estruturalismo, não encontramos uma teoria, uma vez que essa perspectiva era contra qualquer tipo de sistematização. No entanto, há algumas ideias pós-estruturalistas em algumas perspectivas do currículo atuais:

Inspirada em Derrida, por exemplo, uma perspectiva pós-estruturalista sobre currículo questionaria os “significados transcendentais”, ligados à religião, à pátria, à política, à ciência, que povoam o currículo. Uma perspectiva pós-estruturalista buscaria perguntar: onde, quando, por quem foram eles inventados? Ainda segundo Derrida, uma perspectiva pós-estruturalista tentaria desconstruir os inúmeros binarismos de que é feito o conhecimento que constitui o currículo: masculino/feminino; heterossexual/homossexual; branco/negro; científico/não científico. (SILVA, 2010, p. 124).

Além disso, uma perspectiva pós-estruturalista do currículo questionaria também a concepção de sujeito presente no currículo, que é autônomo, racional, centrado e unitário. Nessa perspectiva, sempre se investiga, se preocupa não só com a verdade, mas com o processo pelo qual “algo é considerado verdadeiro”.

Na teoria pós-colonialista – que também faz parte da perspectiva pós-crítica – pretende-se analisar as relações de poder estabelecidas entre as nações, no que toca a herança econômica, política e cultural da conquista colonial europeia. As relações coloniais de poder no sentido dessa teoria vão além da discussão da ocupação territorial direta, pois perpassa também pela exploração econômica e no imperialismo cultural.

Destacou-se nas análises literárias, pois nas obras escritas pelo ponto de vista dominante se constituíam em um artefato que construía um projeto de submissão dos povos colonizados. Ao contrário disso, as obras escritas por autores da população colonizada eram vistas como símbolo de resistência. Nesse sentido, a perspectiva pós-colonialista nos traz um importante questionamento no campo

curricular quanto a centralização no *cânon* Ocidental das grandes obras literária e artísticas.

A teoria pós-colonial, juntamente com o feminismo e as teorizações críticas baseadas em outros movimentos sociais, como o movimento negro, reivindica a inclusão das formas culturais que refletem a experiência de grupos cujas identidades culturais e sociais são marginalizadas pela identidade europeia dominante. (SILVA, 2010, p. 126).

Nesse contexto, destacaram-se autores como Frantz Fanon, Aimé Césaire e Albert Memmi que discutiram sobre a libertação colonial. Há ainda, Homi Bhabha e Paulo Freire, com destaque para Edward Said, o qual marca os estudos pós-colonialistas mais contemporâneos.

Vale destacar nessa perspectiva a importância dada a ela ao conceito de representação, vejamos este excerto:

[...] a análise pós-colonial adota uma concepção materialista de representação, na qual se focaliza o discurso, a linguagem, o significante, e não a imagem mental, a ideia, o significado. A representação é aquilo que se expressa num texto literário, numa pintura, numa fotografia, num filme, numa peça publicitária. A teoria pós-colonial considera a representação como um processo central na formação e produção da identidade cultural e social. (SILVA, 2010, p. 127).

Há nessa representação uma forte relação de saber e poder, a partir da qual não se limitava apenas a conhecer o colonizado e de produzir conhecimento sobre o mesmo, ele era subjugado a introjetar uma nova cultura, a dominante do colonizador e a submergir a sua. Boaventura de Souza Santos (2004) em seu livro “Do pós-moderno ao pós-colonial e para além de um de outro”, afirma que entende por pós-colonialismo:

[...] um conjunto de correntes teóricas e analíticas, com forte implantação nos estudos culturais, mas hoje presentes em todas as ciências sociais, que têm em comum a primazia teórica e política às relações desiguais entre o Norte e o Sul na explicação ou na compreensão do mundo contemporâneo. Tais relações foram constituídas historicamente pelo colonialismo e o fim do colonialismo enquanto relação política não acarretou o fim do colonialismo enquanto relação social, enquanto mentalidade e forma de sociabilidade autoritária e discriminatória. Para esta corrente, é problemático saber até que ponto vivemos em sociedades pós-coloniais. Por outro lado, o caráter constitutivo do colonialismo na modernidade ocidental faz com que ele seja importante para compreender não só as sociedades que foram vítimas do colonialismo, mas também as próprias sociedades ocidentais,

sobretudo os padrões de discriminação social que nelas vigoram. A perspectiva pós-colonial parte da ideia de que, a partir das margens ou das periferias, as estruturas de poder e de saber são mais visíveis. (SANTOS, 2004, p.8-9).

Os estudos pós-coloniais na educação parte da perspectiva crítica que questiona o saber colonizado discutem, com isso, princípios que nos levam a pensar uma nova política social. Os pontos-chaves desses princípios são a revisão das narrativas históricas coloniais, ou seja, as difusões das ideias sobre o colonialismo, principalmente o português; a crítica ao eurocentrismo e a emergência de outras narrativas que contam a história dos povos subalternizados ou do terceiro mundo.

A partir disso, iniciam-se diversos questionamentos no que toca o campo do currículo:

Em que medida o currículo contemporâneo, apesar de todas as suas transformações e metamorfoses, é ainda moldado pela herança epistemológica colonial? Em que medida as definições de nacionalidade e “raça”, forjadas no contexto da conquista e expansão colonial, continuam predominantes nos mecanismos de formação da identidade cultural e da subjetividade embutidos no currículo oficial? De que forma as narrativas que constituem o núcleo do currículo contemporâneo continuam celebrando a soberania do sujeito imperial europeu? Como, nessas narrativas, são construídas concepções sobre “raça”, gênero e sexualidade que se combinam para marginalizar identidades que não se conformam às definições da identidade considerada normal? (SILVA, 2010, p. 129).

Com isso, numa perspectiva pós-colonial seria necessário pensar nas práticas curriculares em que só se contempla o índio, a mulher e o negro nas datas comemorativas, que é tida a partir da concepção superficial multiculturalista.

Surge então, os estudos culturais iniciados na Inglaterra, o qual questiona a compreensão da cultura dominante na literatura britânica e o privilégio de acesso apenas para um grupo de pessoas, o que a tornava restrita. Com o passar dos anos e principalmente após a concepção de cultura desenvolvida por Raymond Williams, onde a cultura deveria ser considerada de forma geral, ou seja, tanto as obras acatadas como grandes, quanto as advindas de grupos sociais subalternizados deveriam ser valorizadas. Seria então o reconhecimento da cultura popular.

O que os une é uma abordagem que insiste em afirmar que através da análise da cultura de uma sociedade – as formas textuais e as práticas documentadas de uma cultura – é possível reconstituir o comportamento padronizado e as constelações de ideias compartilhadas pelos homens e mulheres que produzem e consomem os textos e as práticas culturais daquela sociedade. É uma perspectiva que enfatiza a “atividade humana”, a produção ativa

da cultura, ao invés de seu consumo passivo. (STOREY, 1997, p. 46).

Nessa perspectiva também é considerada o processo de imposição e naturalização do padrão que, nesse caso, seria a cultura dominante como a de prestígio, pensando-se nesse processo com conexão entre culturas, significação, identidade e poder. A cultura, dessa forma, também é tida como um resultado de um processo de construção social.

No que toca o currículo, esse estudo o considera como um campo cultural de disputa:

[...] em primeiro lugar, os Estudos Culturais permitem-nos conceber o currículo como um campo de luta em torno da significação e da identidade. A partir dos Estudos Culturais, podemos ver o conhecimento e o currículo como campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia. Nessa perspectiva, o currículo é um artefato cultural em pelo menos dois sentidos: 1) a “instituição” do currículo é uma invenção social como qualquer outra; 2) o “conteúdo” do currículo é uma construção social. Como toda construção social, o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que fizeram e fazem com que tenhamos essa definição determinada de currículo e não outra, que fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro. (SILVA, 2010, p. 135).

Nesse sentido, no currículo inspirado nos estudos culturais não se separaria os conhecimentos considerados tradicionalmente escolares dos conhecimentos oriundos das pessoas no cotidiano e da cultura de massa.

Dessa forma, quando se discute currículo é necessário pensar em espaços híbridos, pensar identidade de intersecção, o que corta o currículo nacional, é o comum, pois o mesmo não contempla o diferente, não negocia os espaços das diferenças.

[...] um currículo, para lidar com a diferença, precisa ser pensado como espaço-tempo de negociação cultural. Com esse argumento pretendo também recuperar o potencial político da guinada do campo rumo aos estudos sobre cultura, não na perspectiva da teoria crítica e política do currículo, mas entendendo que é preciso pensar numa nova forma de agência. Uma agência que nos assume como produtores culturais [...]. (MACEDO, 2006, p. 64).

Com isso, conhecemos de forma breve os percursos teóricos da história curricular com seus principais pensadores, uma análise importante quando decidimos pensar um currículo e em estratégias, para, na prática, reinterpretar,

reinventar os currículos nacionais e apropriar-se da conduta do que será ensinado na sala de aula.

3.2 Documentos curriculares no contexto das políticas educacionais

Assim, nesse capítulo, bem como nos demais, a análise de políticas será baseada nessa ideia de ciclo de políticas ancorado nas ideias de (Bowe; Ball; Gold, 1992), levando-se em consideração quais foram as influências que permearam sua elaboração, do texto produzido e quando possível o seu contexto de prática.

A preocupação com o currículo tem sido citada em vários documentos legais, que vêm apontando a necessidade da construção de uma proposta que direcione o ensino. Exemplo disso pode ser extraído de um rápido mapeamento nas constituições brasileiras, como na Constituição de 1824, onde havia o foco na educação gratuita e o ensino das letras, artes e ciência, apenas. O governo brasileiro, mesmo após a independência de Portugal, não demonstrou uma preocupação em construir um sistema educacional próprio, apenas sucumbiu a influência do governo europeu em construir uma constituição.

Na Carta Magna de 1937 houve o acréscimo da disciplina de educação física, ensino cívico e trabalhos manuais. Em 1946 permaneceu a definição das artes, ciência e o ensino, acrescentando-se o amparo à cultura na educação. Só na Constituição de 1988 que o campo da educação foi priorizado, ganhando complementos mais significativos, inclusive apontando a necessidade de conteúdos mínimos para o ensino fundamental:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. [...]
§2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1988).

Na constituição de 1988 já há a necessidade de elaborar um documento que contenha os conteúdos mínimos de um currículo básico, pela primeira vez também percebemos uma preocupação com respeito aos valores culturais e artísticos, além da garantia, por parte das comunidades indígenas, da utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Logo, percebemos a abordagem da necessidade da construção de um currículo, bem como do olhar as diferenças, em específico a étnico-racial ainda que não seja de forma adequada²³.

Vale salientar que tais transformações não surgiram a partir da boa vontade governamental, foi por meio de pressões e movimentos em prol de uma maior atenção às questões educacionais como o manifesto dos pioneiros inspirado no movimento da Escola Nova. Esse manifesto pretendia implementar um caráter social à educação, juntamente com a ideia de que era dever do Estado garantir o ensino para todos.

Ainda que com propostas democráticas, o país estava imerso em uma onda mercadológica o que levava a crer que a educação deveria atender a interesses econômicos vigentes. Devido a isso e com o fim do período da ditadura militar²⁴, iniciou-se um enorme processo de privatização do ensino, a partir dos moldes empresariais, no qual a eficiência e a produtividade se sobrepuseram aos valores pedagógicos.

Dessa forma, segundo Melo (2004), a partir dos anos 80 e influenciada por outros países, as propostas educacionais no Brasil assumiram uma conotação neoliberal²⁵. Houve para balizar isso, a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), realizada na Tailândia financiada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (MB); nela representantes de diversos governos e de entidades não-governamentais assumiram garantir uma educação de qualidade para todas as crianças, jovens e adultos do seu país. A partir disso, foi sugerido aos países para investirem em reformas educacionais a fim de adequá-las a oferta dos

²³ O conceito aqui é baseado na ideia de Silva (2010, p. 97), “a mesma linha de raciocínio, também a diferença é concebida como uma entidade independente. Apenas, neste caso, em oposição à identidade, a diferença é aquilo que o outro é: ‘ela é italiana’, ‘ela é branca’, ‘ela é homossexual’, ‘ela é velha’, ‘ela é mulher’. Da mesma forma que a identidade, a diferença é, nesta perspectiva, concebida como autoreferenciada, como algo que remete a si própria. A diferença, tal como a identidade, simplesmente existe.” Para Silva tanto a identidade quanto a diferença são produzidas e a diferença é como um ato ou processo de diferenciação.

²⁴ A ditadura inculcou uma educação para formação do capital humano, que estabelecia um vínculo entre a educação e o mercado mercadológico, bem como com modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país.

²⁵ Com base em Gentili (1995) pela lógica neoliberal (onde as práticas sociais estão alicerçadas numa articulação econômica), a concepção de sociedade é baseada em ideais utilitaristas, individualista, pela exclusão e competitividade.

conhecimentos e habilidades específicas exigidas pelo sistema produtivo. Outros encontros como esses aconteceram com o mesmo objetivo com o Fundo Monetário Internacional (FMI), BM e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a exemplo, o Consenso de Washington²⁶(1989).

No caso do Brasil essas mudanças baseadas em acordos internacionais foram iniciadas a partir da década de 90 com o Plano Decenal de Educação para Todos²⁷ e a nova Lei de Diretrizes e Base (BRASIL/LDBEN, 1996).

Segundo Ball (2012, p. 108), “estamos abrindo mão do caráter público das políticas educacionais, não apenas pela parceria com as instituições privadas, mas pela assimilação com seus modos de gestão”. Com isso, estamos desconsiderando as experiências dos professores, sua voz, vivências, pesquisas das Universidades brasileiras, para comprar ideias de instituições internacionais que falham em seus cenários ou possuem uma realidade totalmente diferente da nossa e que quase nada conhecem das nossas tradições.

A LDB, Lei nº 9.394/96, é o resultado de um longo embate, que perdurou por 06 anos entre duas propostas distintas; a primeira conhecida como Projeto Jorge Hage, foi o resultado de inúmeros debates abertos com a sociedade, organizados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, sendo apresentado na Câmara dos Deputados; a segunda proposta foi elaborada pelos senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Correa em articulação com o poder executivo através do MEC.

A principal divergência entre as propostas era em relação ao papel do Estado na educação. Enquanto a proposta dos setores organizados da sociedade civil apresentava uma grande preocupação com mecanismos de controle social do sistema de ensino, a proposta dos senadores previa uma estrutura de poder mais centrada nas mãos do governo. Apesar de conter alguns elementos levantados pelo primeiro grupo, o texto final da LDB se aproxima mais das ideias apoiadas pelo segundo grupo, que contou com forte apoio do governo de Fernando Henrique Cardoso nos últimos anos da tramitação.

²⁶ Segundo Melo (2004), também conhecido como Consenso Neoliberal, se configurou na elaboração de um documento que traça metas com definições para o futuro da economia mundial, as políticas sociais e de desenvolvimento e o papel do Estado na economia.

²⁷ Com esse plano o Brasil traçou as metas locais confirmando assim, com os organismos internacionais que o projeto educacional por eles prescrito seria implementado aqui.

Com isso, na versão aprovada se falava na necessidade da elaboração de competências e diretrizes para educação Infantil ao ensino médio, que norteariam os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum. Essa, segundo o documento deveria servir “de base nacional comum a ser complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL,1996).

Além da definição de um currículo para servir como base, em 2003, a LDB foi alterada e incluiu-se o disposto na Lei nº 11645/08 (BRASIL, 2008) sobre as relações étnico-raciais no currículo, a saber: “do ensino da História do Brasil deverá abordar as diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente nas matrizes indígena, africana e europeia, tornou-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”, estabelecendo os aspectos a serem abordados no conteúdo programático, como diz o artigo 26, I:

[...] a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL,2008).

Essa mudança da LDB não ocorreu da noite para o dia, foi a partir do protagonismo dos movimentos dos negros e índios, no final da década de 90 e início de 2000, que as políticas desses movimentos se atrelaram e estabeleceram parcerias, fortalecendo-se e conquistando mudanças no cenário da política pública brasileira²⁸.

Assim, foi em meio a esse protagonismo de luta e pressão que ficou definido que os conhecimentos referentes à história e cultura afro-brasileira e depois dos povos indígenas brasileiros – também a partir das reivindicações dos indígenas – seriam abordados em todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira.

A partir disso, foi elaborado um documento denominado “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o

²⁸ Segundo Scherer-Warren, (2008, p. 75), “no cenário brasileiro do novo milênio, há a emergência de um movimento cidadão crítico, que não atua de forma isolada, mas em redes nacionais e globalizadas e que se caracteriza por estar desenvolvendo um ideário político que visa a transposição de várias fronteiras restritivas dos movimentos sociais mais tradicionais de nossa história”.

Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”²⁹ (BRASIL, 2004) e pareceres,³⁰ os quais orientam e norteiam o trabalho na educação com as relações étnico-raciais.

Percebemos, apesar dessas conquistas originárias das lutas dos movimentos sociais, apenas pequenas mudanças nas práticas educacionais. Os livros literários voltados para a temática, com personagens de outras etnias ou com autores negros e indígenas, são encaminhados para as escolas em quantidade ínfima ainda. Os livros paradidáticos orientando como os professores devem abordar essa temática de forma a transformar o currículo também são escassos. Os livros didáticos iniciaram uma discussão mais adequada com maior igualdade de saberes, cultura e história Africana e indígena a partir de 2019. Com isso, há um caminho para a transformação, mas ainda lento e progressivo.

3.3 Dos PCN's as DCN's para Educação Básica: conceitos e Estratégias

No ano seguinte a promulgação da LDB (1996) e, nesse mesmo contexto histórico, político e social, foram lançados também os PCN's, que se constitui em uma coleção de livros que abordam todas as áreas de ensino em forma de referencial com princípios e objetivo a serem ensinados:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. (BRASIL, 1997).

²⁹Essas diretrizes foram instituídas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE para dar continuidade à Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional que dispõe sobre obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica no currículo oficial

³⁰Parecer CNE/CEB nº 2/2007, aprovado em 31 de janeiro de 2007 - orientações para que a Secretaria de Educação do Distrito Federal se abstenha de utilizar material que não se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista.

PARECER CNE/CEB Nº: 14/2015 - Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008.

Assim sendo, os PNC's são diretrizes elaboradas para orientar os educadores por meio de sugestões de alguns aspectos fundamentais concernentes a cada disciplina, para guiar os professores, coordenadores e diretores por meio de referência para a transformação de objetivos, conteúdos e didática do ensino.

Elaborado na década de 90, segundo o governo, foi o primeiro documento escrito de forma democrática³¹, embasam-se nessa afirmação devido ao fato dele ter sido escrito após vinte anos de Ditadura Militar³².

Logo, os PCN's foram construídos com o propósito de transformar a pedagogia tradicional centrada no professor em uma educação construtivista, com ênfase na construção de conhecimento pelo aluno, intenção esta que é apresentada de forma escamoteada, utilizando-se de argumentos que defendem uma escola autônoma, um ensino para o futuro; porém com a intenção de formar um sujeito empreendedor, criativo, competitivo, apto para as mudanças constantes.

Esse documento se apresentou como um referencial, na posição de norteador para o fomento de outras políticas, como: livro didático, formação inicial e continuada de profissionais do setor educacional, Sistema Nacional de Avaliação (SAEB) e outros.

Desde a construção dos primeiros computadores, na metade deste século, novas relações entre conhecimento e trabalho começaram a ser delineadas. Um de seus efeitos é a exigência de um reequacionamento do papel da educação no mundo contemporâneo, que coloca para a escola um horizonte mais amplo e diversificado do que aquele que, até poucas décadas atrás, orientava a concepção e construção dos projetos educacionais. Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas

³¹ O processo de elaboração desse documento foi rápido e os relatórios advindos das consultorias a professores não foram considerados e estes não se sentiram contemplados, principalmente no que toca a questão de escolha dos temas transversais.

³² Depois de todas as restrições impostas ainda na década de 60, os presidentes militares (Castello Branco e Costa e Silva), juntamente com os americanos, concretizaram acordos através da parceria entre MEC e *United States International for Development* (USAID), realizando doze acordos responsáveis por reformas de leis no sistema educacional. Então, por meio desses convênios MEC/USAID estabelecidos no território nacional, a educação tomou novos rumos, marcados por características autoritárias e domesticadoras. Instalada a educação tecnicista, esta teve por objetivo a neutralidade científica, inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. O sistema de gestão no Brasil estava em adaptação do ensino, agora, voltado a uma mentalidade empresarial tecnocrata (PILETTI, 1990).

novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. Isso coloca novas demandas para a escola. (BRASIL, 1997).

Pensando nisso, há de se preocupar com as normativas desse documento, uma vez que foi influenciador das políticas públicas nacionais, estaduais e municipais na época.

Dentre as inúmeras críticas que foram feitas sobre os PCN's, as principais são, a de que ganham pouca notoriedade no documento a inclusão de temas referentes à cultura africana, afro-brasileira e indígena e relações étnico-raciais, que ficaram restritas apenas a disciplinas em que há obrigatoriedade em abordar tais questões, mas em forma de conteúdo apenas; não se fala de forma significativa a atendimento de crianças especiais; há uma intencionalidade focada em trabalhar com discursos envoltos em meta, habilidade, competência, avaliação a fim de cumprir os objetivos de mercado, de eficientismo e controle da qualidade.

Todos os documentos aqui apresentados configuram uma referência nacional em que são apontados conteúdos e objetivos articulados, critérios de eleição dos primeiros, questões de ensino e aprendizagem das áreas, que permeiam a prática educativa de forma explícita ou implícita, propostas sobre a avaliação em cada momento da escolaridade e em cada área, envolvendo questões relativas a o que e como avaliar. Assim, além de conter uma exposição sobre seus fundamentos, contém os diferentes elementos curriculares — tais como Caracterização das Áreas, Objetivos, Organização dos Conteúdos, Critérios de Avaliação e Orientações Didáticas —, efetivando uma proposta articuladora dos propósitos mais gerais de formação de cidadania, com sua operacionalização no processo de aprendizagem. (BRASIL, 1997).

Percebemos um entrelaçar de termos formando um emaranhado semântico de controle e vigília sob o trabalho docente. O documento explicita que não pretende impor a aplicabilidade das diretrizes nele contida, no entanto, utiliza-se de dispositivos como traçar metas, orientações sobre avaliação, define conteúdos e objetivos a fim de garantir equidade de conhecimento para todos os estudantes brasileiros, “A educação está cada vez mais sujeita a pressupostos e prescrições normativos do economicismo, e o tipo de cultura que a escola é e pode ser” (BALL, 2004, p.100).

A performatividade³³ exerce um papel crucial nessas conjecturas de políticas, com ela o Estado mesmo a distância monitora o processo e modifica a cultura, as práticas e as subjetividades das instituições públicas e de seus professores sem que percebam, com isso as especificidades das relações humanas envolvidas no ensino aprendido são diluídas, há uma reelaboração que se restringe a seguir regras produzidas externamente ao contexto escolar que se reduz a cumprir metas, melhorar o desempenho técnico e maximizar o lucro.

No volume denominado “Pluralidade Cultural” é discutido sobre diversidade étnica e cultural, como o assunto é trabalhado na atualidade e como deverá ser desenvolvido.

Considerar a diversidade não significa negar a existência de características comuns, nem a possibilidade de constituirmos uma nação, ou mesmo a existência de uma dimensão universal do ser humano. Pluralidade Cultural quer dizer a afirmação da diversidade como traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente, e o fato de que a humanidade de todos se manifesta em formas concretas e diversas de ser humano. (BRASIL, 1997).

Percebemos então uma concepção humanizada de tratar a questão étnico-racial que se baseia na afirmativa de que não se pode discriminar o negro, por exemplo, porque ele é humano. As descobertas do século XV colocam em dúvida o conceito de humanidade até então conhecida nos limites da civilização ocidental. Que são esses recém descobertos (ameríndios, negros, melanésios, etc.)? São bestas ou são seres humanos como “nós”? (MUNANGA, 1990, p. 67), a necessidade de abordar essas etnias relacionando a condição humana se origina a partir dessa visão já há muito superada, mas que constatamos ainda presente nesse documento.

Tratar da diversidade cultural, reconhecendo-a e valorizando-a, e da superação das discriminações é atuar sobre um dos mecanismos de exclusão — tarefa necessária, ainda que insuficiente, para caminhar na direção de uma sociedade mais plenamente democrática. (BRASIL, 1997).

Dessa forma, a perspectiva étnico-racial e cultural presente no documento se resume na sua identificação e celebração, tratando-se, assim, em uma solução simplista, frente aos inúmeros preconceitos vivenciados cotidianamente nos espaços

³³ Segundo BALL (2004), é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, de terror, sistema que implica em julgamento, comparação e exposição. Tomados respectivamente como forma de controle, de atrito de mudança.

escolares. A questão é tratada de forma superficial, dando diretrizes apenas para superação do racismo por meio da valorização cultural, o negro e o índio aparecem, desse modo, como os estranhos, os exóticos que precisam ser tolerados, pois são humanos como todos. O documento reconhece os conflitos raciais nos espaços escolares e que eles levam a exposição desses indivíduos vítimas de preconceito, mas, apresenta apenas como solução para tais atitudes a celebração da diversidade.

Sobre isso, Macedo (2006, p. 131) coloca que “as propostas conservadoras produzem uma ideologia da assimilação, pela qual pretendem que jovens de culturas minoritárias passem a participar da cultura iluminista como se fosse sua”.

O texto, assim como reconhece os conflitos raciais, também discorre sobre a tentativa de homogeneização das raças brasileiras por meio do mito das três raças, presentes inclusive nos livros didáticos, mas não aborda a importância histórica de lutas e reivindicações para a superação desse eurocentrismo ainda arraigado nas nossas escolas.

Assim, os PCN's são volumes que fazem parte de um projeto que diz ser contra hegemônico e emancipatório, mas que na verdade são utilizados para fazer referência a formas de regular e controlar a diferença, possuem discursos com estratégias assistenciais e/ou compensatórios que visam domesticar a diferença.

Se o professor se cala, ou trata do ocorrido de maneira ambígua, estará reforçando o problema social; se acusa, pode criar sofrimento, rancor e ressentimento. Assim, discernir o ocorrido, no convívio, é tratar com firmeza a ação discriminatória, esclarecendo o que é o respeito mútuo, como se pratica a solidariedade, buscando alguma atividade que possa exemplificar o que diz, com algo que faça, junto com seus alunos. (BRASIL, 1997).

A solução é dada por meio de uma atitude firme por parte do professor frente ao preconceito quando, e apenas quando, é pelo próprio percebido. Dessa maneira, portanto, o tema é tratado de forma pouco sólida, apenas na perspectiva da humanização dos corpos, pautada somente no âmbito do respeito mútuo e da tolerância ao diferente. Há nesse discurso a tentativa de naturalizar o diferente, de resolver os conflitos raciais sem discutir os processos que levam as atitudes de inferiorização por parte de brancos diante dos não brancos. Segundo Macedo: (2006, p. 133):

[...] classicamente, os projetos educacionais conservadores alicerçaram-se na naturalização da diferença, especialmente tendo

em conta distinções biológicas entre os grupos. No que diz respeito à raça, por exemplo, muitos foram os estudos que buscaram mostrar a inferioridade de sujeitos não brancos e construíram suas propostas educativas baseadas nessa inferioridade.

Com relação à questão de gênero, inclusão de alunos especiais e ensino do campo, pouco ou nada se tratou nesse documento. Há uma carência visível com esses âmbitos confirmando assim o foco no ensino tecnicista e de preparação para o mundo do trabalho, o que se configura o viés mercadológico com influências de iniciativas privadas e organizações nacionais e internacionais econômicas, sobrepondo às consultas aos profissionais de educação; como por exemplo, a escolha de temas transversais que tratam da orientação sexual, mas não contemplam debates e discussões acerca do gênero sexual, ou quando se discorre sobre a pluralidade cultural sob a perspectiva do multiculturalismo, o qual se constitui em uma concepção de que todos somos iguais e que por isso temos que ter tratamentos iguais, dissimulando com isso o trabalho efetivo com as diferenças.

O conjunto de documentos dos Temas Transversais comporta uma primeira parte em que se discute a sua necessidade para que a escola possa cumprir sua função social, os valores mais gerais e unificadores que definem todo o posicionamento relativo às questões que são tratadas nos temas, a justificativa e a conceitualização do tratamento transversal para os temas sociais e um documento específico para cada tema: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, eleitos por envolverem problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo de caráter universal.(BRASIL, 1997).

Há no documento uma insuficiência com o tratamento e a promoção da crítica para o debate em torno da pluralidade cultural e diferença presentes nessa concepção de educação globalizada e econômica, tais discussões se tornam superficiais e perpassam somente pelo em caráter humanizado e de tolerância sem a mínima intenção de se efetivar em práticas de transformações em uma perspectiva social. Silva afirma sobre isso que:

Não se trata simplesmente de celebrar a diferença e a diversidade, mas questioná-las. Quais são os mecanismos de construção das identidades nacionais, raciais, étnicas? Como a construção da identidade e da diferença está vinculada a relações de poder? Como a identidade dominante se tornou referência invisível através da qual se constroem as outras identidades subordinadas. Quais são os mecanismos institucionais responsáveis pela manutenção da posição subordinada de certos grupos étnicos e raciais? (SILVA, 2010, p. 128)

Em 2010, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou um conjunto de Diretrizes Curriculares com a contribuição dos seus conselheiros, de representantes dos conselhos estaduais e municipais, técnicos e servidores do CNE, especialistas, pesquisadores, integrantes do sistema de ensino, técnicos do Ministério da Educação e representantes de entidades representativas dos trabalhadores em educação que participaram dos seminários, debates e audiências públicas, com o objetivo de construir um conjunto de definições sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica para orientar as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas. O documento sistematiza os princípios gerais da Educação Básica contidos na Constituição de 1988, na LDB e Planos Nacionais de Educação.

Com relação a esse documento, em seu texto apreendemos um discurso voltado para a construção de um currículo mais engajado com as questões da diferença, desde as diretrizes curriculares gerais até quando trata das modalidades da educação básica ao contemplar a educação do campo, educação especial, indígena e quilombola. Essas diretrizes curriculares, quando tratam das questões do quilombo, indígena e campo falam de sua composição enquanto escolas diferenciadas das demais.

Exige-se, pois, problematizar o desenho organizacional da instituição escolar, que não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que a compõem. Torna-se inadiável trazer para debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobre, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas. (BRASIL, 2013).

Ao estabelecer suas diretrizes, o documento silencia, por exemplo, as questões de gênero, tratando-a de forma superficial e breve, bem como a representatividade afrodescendente e a história da África e indígena. No entanto, discorre a concepção de currículo como um campo de respeito à construção de diversidade identitária, social e cultural:

Retoma-se aqui de que currículo é o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes. (BRASIL, 2013).

Para construir identidades sociais e culturais é preciso que os componentes curriculares respeitem os diversos saberes e os incluam sem hierarquia de poder, além de abordar as diferenças em seus âmbitos raciais, físicos, mentais e sexuais, a fim de discutir sobre características positivas e afirmativas e estabelecer desconstruções de desrespeito por falta de conhecimento.

O texto dessas diretrizes cita ainda a importância do trabalho com a transversalidade, interdisciplinaridade e eixos temáticos³⁴, mas sabemos que na prática e na construção dos currículos as escolas não sabem como efetivar essas diretrizes tratadas aqui apenas como requisitos a serem praticados, não há uma preparação ou formação aos docentes sobre tais conceitos. Mas, segundo as diretrizes

[...] têm sido numerosas e variadas as experiências das escolas brasileiras quanto ao esforço de integração dos currículos. Há propostas curriculares ordenadas em torno de grandes eixos articuladores, experiências de redes que trabalham projetos de interdisciplinaridade com base em temas geradores formulados a partir de problemas detectados na comunidade. (BRASIL, 2013).

De fato, o que se vê são currículos prescritivos ou desenvolvidos baseados no sumário dos livros didáticos, ou copiados de outros municípios. Na realidade das nossas escolas, os currículos são eurocêntricos e trabalham muito superficialmente ou não trabalham os temas transversais e estão muito distantes de construir e efetivar um currículo pós-colonialista³⁵. A prática de se trabalhar com as questões

³⁴ A interdisciplinaridade e a transversalidade são modos de se trabalhar o conhecimento que buscam uma reintegração de aspectos que ficaram isolados pelo tratamento disciplinar. A interdisciplinaridade o prefixo 'inter' tem o significado de 'troca', 'reciprocidade'. E 'disciplina', de 'ensino', 'instrução', 'ciência'. Logo, a interdisciplinaridade pode ser compreendida como sendo a troca entre áreas do conhecimento. Já a transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender a realidade da realidade), ou seja, a transversalidade diz respeito a temas que "atravessam", que perpassam os diferentes campos do conhecimento. Os eixos temáticos são condutores da atividade escolar que, não estão ligados a nenhuma matéria particular, e justamente por isso são temas pertinentes a todas as disciplinas (NUNES, 2018).

³⁵ A teoria pós-colonialista tem como objetivo analisar o complexo das relações de poder entre as diferentes nações que compõem a herança econômica, política e cultural da conquista colonial europeia tal como se configura no presente momento – chamado, é claro, de "pós-colônia" (SILVA, 2010).

regionais ou culturais partem de iniciativas entre os docentes, por meio de projetos isolados da proposta curricular.

O documento discorre, assim, a normatização de cada modalidade do campo, indígena e quilombola, as características, orientações para o atendimento e as diretrizes educacionais para cada âmbito, o que é um avanço significativo para a construção do currículo próprio para essas Unidades de Ensino respeitando-se suas peculiaridades, há, no entanto, que promover um currículo que contemple todas essas especificidades nas Escolas não indígenas ou quilombolas, que se encontram inseridos alunos de múltiplas etnicidades e culturas, para que esses estudantes sejam respeitados e valorizados na sociedade em geral quando for transitar em seus diversos espaços.

A ideia de hibridismo cultural que caracteriza o entendimento pós-colonial da interação entre culturas precisa, no entanto, ser localizada num quadro social marcado por discursos globais extremamente poderosos, sob pena de parecer ingênua. Não se pode esquecer que as experiências de interação entre culturas têm sido muito marcadas por segregação e guetização, ou seja, pela tentativa de fixação de sentidos e de inviabilização da cultura como espaço-tempo de enunciação da diferença. Embora a diferença seja a marca do sistema simbólico a que denominamos cultura — e as classificações binárias sejam parte fundamental desse sistema — elementos que podem perturbar os sistemas classificatórios, ocupando regiões ambivalentes, ambíguas, são frequentemente banidos ou pressionados para se manter dentro das fronteiras simbólicas estabelecidas pelas culturas. Como alerta Bhabha (2003), não podem ser desprezadas as tentativas do poder colonial de aniquilação das culturas subalternas, com seus procedimentos para marcar as diferenças, fechando classes de coisas e expelindo os elementos não classificáveis. Uma das principais estratégias discursivas do poder colonial para fixar sentidos e inviabilizar a diferença — o estereótipo — é, no entanto, para o autor (2003), ambivalente. E essa ambivalência nos impõe uma outra forma de entender o poder e a agência. (MACEDO, 2006, p. 99)

Todas essas questões nos levam a pensar que as Diretrizes Nacionais Curriculares cumprem o papel de normatizar o ensino, ainda segundo uma concepção colonialista³⁶, uma vez que de forma diferente dos PCN's, possuem campos que legalizam as diretrizes de escolas quilombolas, do campo e indígenas, mas tratam a diferença de forma segregada, não consideram as escolas que não são quilombolas,

³⁶O colonialismo é uma prática na qual um território exerce domínio político, cultural ou religioso sobre um determinado povo. O controle é exercido por meio de uma potência ou força política militar externa que deseja explorar, manter ou expandir seu território. O Brasil foi colonizado pela Europa e apesar da independência continuamos com uma educação eurocêntrica.

nem indígenas, mas que recebem alunos do campo, afrodescendentes, indígenas e afroindígena.

É preciso pensar em um currículo que articule esses saberes, culturas e religiões de forma interseccional e equânime, que considere que somos um país que foi colonizado pelos europeus, mas que antes era habitado por índios, que recebeu negros da África e que se constituiu em meio a essas diferenças que vão, na verdade, além das demandas étnicas, mas perpassam as sexuais, físicas e sociais.

3.4 Base Nacional Comum Curricular: Princípios e Discursos

Outro documento recentemente aprovado no que toca a questão de currículo foi a BNCC (BRASIL, 2017). Trata de um projeto que como o nome diz servirá de base para o desenvolvimento da construção dos currículos estaduais e municipais. Diferentemente dos PCN's e das Diretrizes Curriculares Nacionais a BNCC traz as aprendizagens, consideradas pelos formuladores como essenciais com os desdobramentos em áreas de conhecimentos, componentes curriculares, competências específicas da área e dos componentes curriculares, unidades temáticas, objetos de estudos e habilidades básicas que terão que estar obrigatoriamente descritas nos demais currículos do país.

A necessidade da construção de um sistema nacional de educação, numa abordagem sistêmica aparece na Constituição de 1988, na LDB (BRASIL, 1996) e nos Planos Nacionais de Educação (BRASIL, 2014). Cabe situar que historicamente e politicamente; apesar da mudança para um governo com viés político de esquerda, caracterizado pelos anos de governo do Partido dos Trabalhadores PT,marcadamente presidenciado por Luiz Inácio Lula da Silva;continuamos vivendo em um processo neoliberal, sob influências externas mercadológicas, com a participação de instituições internacionais na direção da conduta da educação de todos os países da América Latina.

Essa situação se agravou mediante forças sociais que efetivaram o impeachment de Dilma Rousseff, ocasionando a derrubada do governo constitucional em 2016 e se configurou em uma nova conjuntura política nacional com o, a partir de então,presidente Michel Temer. Esse fato gerou transformações

nas políticas públicas, especificamente via MEC, com a aceleração da elaboração da BNCC e a reforma do ensino médio, duas principais medidas educacionais desse novo governo.

Com isso, a concepção de currículo nessa circunstância ainda se encontra presa aos ideais iluministas³⁷, por uma cultura de mercado, uma homogeneização cultural baseada na concepção de que o conhecimento científico e europeu é mais correto e adequado. Como diz Macedo (2006, p. 290):

Tratar o contemporâneo como espaço-tempo de fronteira é pensar em uma cultura global e homogênea, mas também em lógicas culturais alternativas. O espaço-tempo do currículo traz, sem dúvida, marcas de uma homogeneidade ditada tanto pela cultura do Iluminismo quanto por uma cultura de mercado, características do pensamento moderno e dentro das quais se torna difícil pensar a diferença.

Percebemos essas intencionalidades desde a elaboração da BNCC, que teve três versões. A sua primeira versão foi submetida à apreciação pública, mas teve suas maiores contribuições de forma individualizada, sem uma discussão coletiva. A segunda versão foi colocada a público por meio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), e do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), que utilizaram seminários para a discussão; no entanto, usaram uma metodologia de expor aos participantes do evento o que tinha sido escrito na primeira versão e solicitava apenas que eles dissessem se concordavam ou não com o texto. A partir disso, foi feita a terceira versão que foi apresentada ao CNE. Fica evidente, com isso, a forma rápida e centralizadora que permeou a construção desse documento com um discurso de ter sido democrático.

Além desse caráter – assim como houve nos Parâmetros Curriculares Nacionais PCN's e Diretrizes Curriculares Nacionais DCN's – vale destacar as influências para a condução e aprovação desse documento de órgãos nacional e

³⁷Segundo Arrais (2016, p. 1-5), “o Iluminismo é uma das importantes marcas do século XVIII, também conhecido como o Século das Luzes — o poder da razão humana de interpretar e reorganizar o mundo. [...] Uma das marcas do Iluminismo foi a política educacional focada no esforço para tornar a escola leiga e função do Estado. Há três tendências fundamentais que surgem como contribuição no Iluminismo: os enciclopedistas, o naturalismo de Rousseau e a pedagogia idealista de Kant. Alguns desses pensadores acreditavam na capacidade de bem usar a razão como atributo de uma elite intelectual. A escola deveria ser leiga (não religiosa) e livre (independente dos privilégios de classe). Esses pressupostos sugerem: educação ao encargo do Estado; obrigatoriedade e gratuidade do ensino elementar; nacionalismo, ou seja, recusa do universo jesuítico; ênfase na língua materna, rejeitando-se o latim; e, orientação prática, voltada para as ciências técnicas e ofícios”.

internacional como, Fundação Lemann³⁸ associada ao Centro de Estudos e Pesquisas em Educação (CENPEC), Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Fundação Sociedade de Maria – SM³⁹, Insper⁴⁰ e Instituto Fernando Henrique Cardoso. Isso nos mostra que a articulação dessa reforma curricular é resultado de uma ação coordenada pelo setor governamental, mas associado ao setor empresarial.

Isso é demonstrado por Macedo:

Como demonstram as redes com as quais Ball (2012) sustenta sua argumentação, vivemos, hoje, uma reterritorialização das políticas, na qual as fronteiras entre público, privado, filantrópico, não-governamental vão sendo constantemente deslocadas [e borradas]. Como num caleidoscópio, constroem-se diferentes paisagens, nas quais princípios de mercado são apresentados como a solução para os problemas criados pela má gestão do setor público.(BALL, 2012*apud* MACEDO, 2014).

O MEC tem reunido esforços com o CNE, a UNDIME e União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), para a efetiva implementação nas escolas da BNCC, no entanto, tal tarefa não tem sido fácil, uma vez que o documento vem sofrendo muitas críticas por parte dos profissionais da educação, que alertam para imposição de uma política de regulação voltada a favorecer uma avaliação em larga escala, seguindo modelos privados de gestão, defendida pelos reformadores empresariais da educação, baseados em três pilares: responsabilização, meritocracia e privatização.

Diferentes movimentos de educadores se posicionaram como, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e sindicatos, defendendo que a construção de um currículo deve se dá de forma coletiva, com a participação mais efetiva de quem está na sala de aula, podendo ser baseado em Diretrizes Curriculares Nacionais; mas que não pode ser constituído por conhecimentos engessados, uma vez que tais documentos não dão autonomia para

³⁸ A Fundação Lemann é uma organização familiar e sem fins lucrativos que colabora com iniciativas para a educação pública em todo o Brasil e apóia pessoas comprometidas em resolver grandes desafios sociais do país. Fonte: disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/somos>.

³⁹ Em 1918, um grupo de religiosos ligados à ordem Marianista, na Espanha, iniciou um trabalho na área da Educação, voltado a crianças e jovens. Eles acreditavam que para alcançar uma formação integral, a pessoa precisaria ter acesso a valores universais, como liberdade, solidariedade, tolerância e respeito à diversidade cultural. A ideologia deu origem ao Projeto Educativo SM, que viabilizou o surgimento da Fundação SM e da Edições SM.

⁴⁰ Uma instituição sem fins lucrativos, dedicada ao ensino e à pesquisa. Oferecemos cursos de graduação, pós-graduação lato e stricto sensu, além de educação executiva e customizados.

trabalhar com saberes, conhecimentos, culturas e especificidades locais, nem com as concepções com as quais acreditam os educadores.

O Todos pela Educação (TPE), atualmente está envolvido na implementação da BNCC e para tanto constituiu “O Movimento pela Base Nacional Comum”, que assim se apresenta:

O Movimento pela Base Nacional Comum é um grupo não governamental de profissionais e pesquisadores da educação que atua, desde 2013, para facilitar a construção de uma Base de Qualidade. O Movimento promove debates, produz estudos e pesquisas, investiga casos de sucesso em vários países e entrevista inúmeros alunos e professor. (BRASIL, 2016).

Mas, os profissionais, pesquisadores e educadores que fazem parte desse movimento estão afinados com as concepções dos reformadores da educação. Assim, segundo Macedo:

Uma análise rápida de qualquer currículo mostra a existência do que chamaremos de conteúdos homogêneos. Não há dúvida de que há algumas permanências nos currículos, não apenas em uma mesma escola ou cidade, mas também em escala mundial. Trata-se, em geral, de saberes alicerçados em três grandes narrativas da Modernidade, que se articulam e se distanciam em diferentes momentos: os discursos do iluminismo, da cidadania e do mercado. Discursos poderosos, cuja mobilidade garantiu-lhes certa hegemonia não apenas na escola, mas em muitas outras instâncias sociais. Entendo que têm sido, no último século, esses discursos os grandes responsáveis, não apenas por aquilo que se ensina no currículo, como pela própria organização curricular. (MACEDO, 2004, p. 10)

Essa afirmação cabe para as Diretrizes Nacionais e para a BNCC, que com essas visões, silenciam e desconsideram os saberes, a cultura e a identidade dos povos colonizados e subalternizados que adentraram as escolas e adquiriram ao longo da nossa história o direito a educação, mas que estão indo à instituição de ensino para aprender e ter contato, como na época colonial, apenas com os saberes ditos como essenciais que são advindos dos colonos europeus.

O documento apresenta dez competências gerais, dessas três tocam no que queles chamam de diversidade, vejamos a nona:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017).

O texto acima cita diretamente a valorização da diversidade⁴¹ de indivíduos, seus saberes, identidades e culturas sem preconceito. Mas também trata a questão baseada no conceito de diversidade que apenas abordam os conflitos de preconceito como se todos fossem iguais e humanos em uma perspectiva da tolerância e de respeito ao humano. Não notamos, no entanto, alusão expressiva nos textos que norteiam o documento, nem menção específica da abordagem das relações étnico-raciais. Encontramos a citação a Lei nº 11.645/08 apenas no componente de história, não havendo essa preocupação em nenhum outro componente; como trata a Lei, especificamente nos de Literatura, História e Artes.

Nos textos iniciais, que são as diretrizes que norteiam as temáticas transversais só se fala muito superficialmente em diversidade, a qual se configura em uma estratégia de silenciamento.

Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza. (BRASIL, 2017).

A diferença não é mencionada, só se fala na oportunidade de equidade de aprendizagem e apesar de citar que os alunos devem se sentir representados, não oferecem subsídios concretos para o trabalho com as diferentes etnias e culturas. Não há igualdade educacional em um currículo construído em bases territoriais de dominação neoliberal, eurocêntrica e colonialista. A equidade de aprendizagem se reduz a oferecer uma gama de competências e habilidades baseadas em uma visão humanista de que os sujeitos historicamente subalternizados serão educados nos moldes clássicos e se tornarão apenas boas mãos de obra ao mercado.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017).

Fica evidente o caráter tecnicista do documento, e a visão de que a escola é uma instituição para preparação de competências que habilitarão os alunos a serem

⁴¹ Segundo Macedo (2004), o termo diversidade é utilizado como uma estratégia que não põe em questão os sistemas que as produzem e adotam uma postura benigna de defesa e sensibilização dos agentes escolares contra o preconceito, o que gera raras mudanças de atitude que, no geral, são pouco duradouras.

preparados para o mercado competitivo. Ela é fragmentada em disciplinas, com a visão ainda voltada para o foco em algumas como, linguagem e matemática em detrimento das demais como história, arte e literatura.

Especialistas assinalam também que ao oferecer os mesmos conhecimentos sem o respeito às diferenças cognitivas, experiências históricas e sociais irão gerar mais desigualdade. Tendo com isso, recebido críticas que a apontam como ultrapassada.

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância). (BRASIL, 2017)

Assim, como nas DCN's, a BNCC reconhece a necessidade de uma proposta curricular diferenciada para as escolas quilombolas e indígenas, que contemple suas especificidades e no caso da indígena, sua língua específica, mas, impõe que também nessas instituições 60% de conteúdos que constituem a BNCC, e que não abracem essas diferenças, seja obrigatório.

Desde sua gênese como macrotexto de política curricular até sua transformação em microtexto de sala de aula, passando por seus diversos avatares intermediários (guias, diretrizes, livros didáticos), vão ficando registrados no currículo os tragos das disputas por predomínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, relegados, desprezados. Essas marcas não deixam esquecer que o currículo é relação social. Mas sua existência como relação social não termina aí. Mesmo que apareça em nossa frente como produto acabado, como matéria inerte, o currículo, como outros conjuntos de matéria significativa, é submetido a um novo trabalho de significação, que só pode ser, outra vez, realizado no contexto de relações sociais. Essas relações sociais são necessariamente relações de poder. (SILVA, 2001, p. 39).

Constatamos na BNCC a precariedade ainda no que toca a diferença, e quando pensamos na prática pedagógica, bem como no desenvolvimento do trabalho com o livro didático isso é ainda mais preocupante, uma vez que pesquisas mostram que por parte de docentes não capturados por essa perspectiva há uma reprodução desse sistema imposto e induzido devido a táticas de silenciamento de vozes em nome de estratégias políticas e econômicas.

Ao analisar esses três documentos, percebemos objetivos diferentes em sua estruturação. Os PCNs são princípios educacionais, as diretrizes são normatizações e orientações de organização educacional e a BNCC é um documento com os conhecimentos comuns a todas as unidades de ensino. Como vimos nas análises acima todos estão constituídos pela concepção de igualdade racial, de que todos os sujeitos devem ser tratados de forma igual (onde está subjacente a ideia de que todos somos humanos), de que a diferença deve ser celebrada, bem como a cultura é tratada de forma folclórica, e há uma preocupação exacerbada com o ensino das disciplinas clássicas e seus conteúdos técnicos.

Conhecimento como ausência não é a defesa de uma escola sem conteúdo. Mais radicalmente, o que quero é uma teoria curricular (e educacional) que torne abjeta a lógica da propriedade que permite ao sujeito adquirir conteúdos que o farão alguém (melhor ou pior dependendo de quem define o currículo). (MACEDO, 2017, p. 28)

Logo, essas preocupações com o currículo técnico focado em disciplinas clássicas que reforçam apenas uma preparação técnica para o trabalho, tão presentes em nossos documentos curriculares, nos levam a pensar em: que educação estamos pretendendo: a que ensina apenas para a formação profissional e de sujeitos aptos ao mercado, ou a que educa realmente de forma integral em suas subjetividades, formando identidades que se reconhecem positivas e constitutivas dessa forma nos espaços educacionais? Os sujeitos definidos nos nossos currículos são formados para serem sujeitos melhores ou piores? Quando se inviabiliza as diferenças e os conflitos históricos, econômicos e sociais dos colonizados e colonizadores e não tratamos a cultura de forma igualitária, valorizando seus saberes científicos e tradicionais, que identidades estamos constituindo?

A propósito disso, a BNCC surge como um documento que servirá como base para os currículos municipais. O MEC diz que a BNCC não é o currículo, apesar do engessamento de conhecimentos, sua estrutura e obrigatoriedade de uma significativa porcentagem de saberes a serem implementados. Diante disso, o governo abre uma brecha para as negociações e o diálogo entre as culturas⁴², dando margem a possibilidade de que as fronteiras enunciativas de diversas outras

⁴² Segundo Hall (2016, p. 42), “a cultura, podemos dizer, está envolvida em todas essas práticas que não são geneticamente programadas em nós [...], mas que carregam sentido e valores para nós, que precisam ser significativamente interpretadas por outros, ou que dependem do sentido para seu efetivo funcionamento. [...] Nesse sentido, o estudo da cultura ressalta o papel fundamental do domínio simbólico no centro da vida em sociedade”.

vozes e histórias se façam presentes nesses documentos, sendo reescritas no entre-lugar, no interstício.

É por meio dessa espécie de fenda cultural que devemos pensar a negociação e o diálogo. A diferença não se extingue diante da dominação, por mais poderosa que seja suas estratégias de força ou ideologias, mas também não permanece o mesmo após a dominação. Para isso, os profissionais de educação deverão assumir uma ação política, que não é fácil, mas necessária; os municípios precisam propiciar discussões e reflexões acerca dos discursos globais presentes nos documentos prescritivos e articular a resistência de sujeitos diaspóricos que contestem a opressão e o silenciamento.

É preciso parar e decidir o que se fará diante dessa conjectura política que se faz presente há tanto tempo, a fim de que se preservem as especificidades do seu lugar, que garanta que as pessoas que o constituem com sua cultura, modo de vida e saberes sejam contemplados em seu currículo, com o intuito de elaborar um documento com uma perspectiva decolonial de forma consciente, a partir do conhecimento de todo o processo de poder exercido pelas verdades sociais de vigilância e poder colonial exercido em nosso percurso formativo.

Como vimos, nos três documentos aqui estudados, além da Constituição Federal, se fala no trabalho com a diferença, em respeitar as diversas culturas, da importância de abordar essa temática na sala de aula. No entanto, na prática, não percebemos transformações no que toca a discriminação e o preconceito com relação à linguagem, a cor, a sexualidade, a cultura e estereótipos que marcam a diferença do que é taxado como normal e padrão pela sociedade eurocêntrica. O que acontece, baseado em Ball e que

[...] neste meu esboço desse cenário, escrevo em termos de generalidades, como se esses desenvolvimentos e tendências pudessem ser encontrados em todo lugar da mesma forma e com os mesmos efeitos. Obviamente, as coisas não são tão simples e tão nítidas assim. As tendências têm ritmos diferentes em lugares diferentes. Nas palavras de Giddens, essas tendências e pressões invadem os contextos locais, mas não os destroem. A “glocalização”, isto é, a acomodação de tendências globais em histórias locais, produz políticas híbridas e diversidade política. (BALL, 2004, p. 73).

As políticas não são determinantes, há fluxos e por isso, elas não se consolidam na escola, porque os sujeitos resistem e não aderem, há uma análise do

texto, uma reelaboração dos mesmos. Há sempre reformulações, mas não são rupturas, há reapropriação de significados.

Seguindo então esse conceito, nos propomos a articular, no que toca a implementação da BNCC no município de Santa Cruz Cabrália a análise desse documento, por meio de diálogos e discussões com os profissionais de educação. O intuito é de reformular sua composição a partir de uma apreciação crítica, considerando as intencionalidades e lacunas existentes em sua constituição.

Com isso, intentamos instigá-los a produzir nas escolas um currículo alternativo que abarque – sendo esse lugar constitutivo de uma história tão rica na formação populacional – todas as suas especificidades e culturas, sejam elas dominantes e as que foram dominadas no percurso histórico e social já contado na introdução desse trabalho.

4 CAMINHOS DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

O objeto de estudo dessa pesquisa teve como um dos desafios de trabalho construir coletivamente uma proposta Curricular Municipal, com as discussões que a cercam, principalmente após a exigência do MEC de articulá-la a BNCC. Uma das questões emergentes desta empreitada pode ser formulada da seguinte maneira: até que ponto é possível a efetivação da elaboração democrática de um currículo em âmbito municipal, o qual deve seguir um parâmetro nacional? É possível nele considerar as especificidades da localidade e os sujeitos que a constituem?

Cabe questionar ainda o seguinte: como foram construídas as diretrizes nacionais? Quais intencionalidades e contribuições? Quais as especificidades do município de Santa Cruz Cabrália? A proposta curricular do município que está em processo de elaboração atende às necessidades educacionais da região? Como pensam os professores frente a um convite de construção coletiva de uma proposta curricular municipal diante da exigência do MEC para uma BNCC?

A pesquisa objetivou contribuir com a reflexão dos professores do município de Santa Cruz Cabrália sobre o currículo. Com isso, contribui dizer que não se trata de construir regras, normas ou estabelecer a verdade sobre o currículo e/ou as práticas curriculares. Ao contrário, levantar questões que suscitem o interesse dos

professores em buscar caminhos que possam contribuir com as aprendizagens estudantis, conjugadas com o prazer de exercer a docência na educação básica municipal.

Nesta direção, as culturas locais, tão silenciadas nas práticas cotidianas, mas, ao mesmo tempo tão presentes nos relatos dos professores, tornou-se, digamos assim, o centro destas orientações.

Para o desenvolvimento desse estudo nos apoiamos nos pressupostos das pesquisas qualitativas por meio da pesquisa do tipo pesquisa-ação, a qual segundo Lara e Molina, 2011 apud Triviños, 1987:

A pesquisa qualitativa é conhecida também como estudo de campo, estudo qualitativo, interacionalismo simbólico, perspectiva interna, interpretativa, etnometodologia, ecológica, descritiva, observação participante, pesquisa fenomenológica, pesquisa – ação, pesquisa naturalista, entrevista em profundidade.

Importa dizer que estamos preocupados com o processo e não restringidos aos resultados e ao produto. Há uma interação constante e profunda com os sujeitos envolvidos no problema e a partir desse intercâmbio os problemas são priorizados e buscam-se tentativas de resolvê-los, ou seja, o objetivo da pesquisa-ação, com base em THIOLENT (1982) se constitui em resolver ou pelo menos esclarecer as dificuldades, por isso a escolha da pesquisa-ação e não a participativa, devido ao caráter de propor uma intervenção no ambiente pesquisado. Segundo Severino

[...] a pesquisa-ação é aquela que além de compreender, visa intervir na situação com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levam a um aprimoramento das práticas analisadas. (SEVERINO, 2007p. 120).

Há no processo o acompanhamento das decisões, ações e atitudes por todos os que estão envolvidos “a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o ‘nível de consciência’ das pessoas e grupos considerados” (THIOLENT, 1988, *apud* BARRO; MOLINA, 2011, p.11).

No entanto, considerando-se as especificidades da realidade estudada, desenvolvi no capítulo de análise das diretrizes a pesquisa documental, a qual como o nome já diz, trata-se de apreciar documentos de forma crítica, o qual se tem como fonte:

[...] documentos no sentido amplo, não só documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise. (SEVERINO, 2007, p, 122-123).

Os procedimentos utilizados para o desenvolvimento desse estudo foram, a entrevista, mais especificamente a de opinião que segundo Thiollent (1982, p 51), trata-se da “coleta de informações sobre as opiniões de um sujeito”. As questões foram abertas não-diretivas, ou seja, foi dada uma instrução ou tema-chave a partir do qual o respondente falou sem responder a perguntas predeterminadas, houve um acordo apenas dos nomes dos entrevistados serem fictícios. Outro artifício foi a realização de reuniões com relatórios sobre conversas e decisões tomadas com o grupo de discussões constituídos por professores da rede, subsidiada pela pesquisa-ação, a técnica de análise para a empiria no que toca os diálogos nas reuniões será a de prosa embasada em Marli André:

[...] a análise de prosa é aqui considerada uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: O que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria naturalmente, mensagens intencionais e não-intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias. (ANDRÉ, 1983, p. 67).

Com isso, esse estudo inclui uma análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como de uma Proposta Curricular em processo de elaboração pelos docentes sob a coordenação de técnicos da secretária do Município, pesquisa da história curricular do município de Santa Cruz Cabrália, realizada por meio da minha própria vivência como profissional de educação dessa cidade desde 1999, além de entrevistas com antigos técnicos e docentes da rede. Foi realizado ainda, o registro das discussões desenvolvidas com um grupo formado por representantes de professores por área e segmento, com a pretensão de coletivamente pensarmos o currículo de Santa Cruz Cabrália, sua aplicabilidade e, independente do resultado, levar em conta todo o processo dos saberes envolvidos na construção de uma proposta de currículo para o município, para dessa forma, pensarmos nossas práticas, além das diretrizes nacionais.

De acordo com Thiollent a pesquisa ação é um:

[...] tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT 1988, *apud* BARROS; MOLINA, 2011, p.11).

Levando-se isso em consideração a pesquisa seguiu os seguintes princípios de organização e estruturação metodológica:

- O primeiro contato com os sujeitos de pesquisa foi estabelecido por telefonemas, por meio dos quais eu apresentava a proposta e os convidava a fazer parte do estudo, o convite formal só foi enviado aos professores que por telefone mostraram interesse e disponibilidade para participarem da pesquisa.
- Reunião realizada no dia 04 de julho de 2018 com o grupo Currículo de Cabrália, com 15 professores, mais um representante do Fórum Municipal de Educação, um do Conselho Municipal de Educação e um do Sindicato de professores, para apresentação da proposta e escuta de sugestões, expectativas e contribuições quanto aos procedimentos a serem seguidos.

Esse grupo constituído por 18 profissionais da educação da rede Municipal de Santa Cruz Cabrália ficou denominado “grupo do currículo de Cabrália” e sua constituição pode ser observada conforme tabela abaixo.

Tabela 1: composição do Grupo do currículo de Cabrália.

N	ÁREA DE ATUAÇÃO	FORMAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO
P1	Professora de Educação Infantil	Pedagogia	Ed. Infantil	21 anos
P2	Professora E. F. II	História	Gestão e mestranda em Ensino e Relações Étnico-raciais	21 anos
P3	Professora do E. F. I e coordenadora	Pedagogia	Psicopedagogia e Políticas Públicas	23 anos
P4	Professora do E. F. I	Pedagoga		5 anos
P5	Professora de E. F. I – escola do campo - assentamento	Pedagoga	Alfabetização e letramento e Agroecologia	5 anos
P6	Professora do E. F. I e Coordenadora	Pedagogia	EJA, Psicopedagogia e Políticas Públicas	22 anos
P7	Psicóloga	Psicologia	Mestre em educação em Ciências e Biociência e reabilitação	10 anos
F8	Fonoaudióloga	Fonoaudiologia	Psicopedagogia/TEA/Fonoaudiologia e autismo	30 anos
P9	Professor de E.F. I e Coordenadora	Pedagogia	Gestão e Políticas Públicas	16 anos
P10	Professora de E.F.I e Coordenadora–Escola Indígena	Pedagogia	Gestão e mestranda em Ensino e Relações Étnico-raciais	21 anos
P11	Professora de E. F. II	Letras	Africanidades, Ed. Especial, psicopedagogia e Gestão	23 anos
P12	Professora de E. F II	Letras	Linguística e mestranda em Linguagem com pesquisa nas questões de gênero.	17 anos
P13	Professora de E. F II e direção do Campo	Letras	Supervisão pedagógica	18 anos
P14	Professora de E. F I	Pedagogia	Gestão, Psicopedagogia e Políticas Públicas	22 anos
P15	Professora de E.F. II	Letras e Matemática	EJA, Gestão e Políticas Públicas	27 anos
F1	Professora do E. F. II e Presidente do Fórum Municipal de Santa Cruz Cabrália	Geografia	Especialização em Gestão	Presidente do Fórum -3 anos
CM2	Professora do E. F. II e Presidente do Conselho Municipal de Santa Cruz Cabrália	Letras	Mestranda em Linguagem com pesquisa nas questões de gênero.	Presidente do CME –1,5 anos
SP3	Professor do E. F. II e Presidente do Sindicato de Professores de Santa Cruz Cabrália	Matemática	Mestrando em Gestão e Políticas Públicas	Presidente do Sindicato - 6 anos

No total foram realizados 17 encontros cujas temáticas discutidas eram eleitas pelo grupo no encontro anterior. A duração de cada encontro/reunião oscilou entre 4 e 8 horas como detalhado abaixo:

- Reunião com o grupo Currículo de Cabrália para leitura e análise da BNCC, essa reunião realizou-se no dia 20 de agosto de 2018, com duração de quatro horas e contou com a presença de 15 participantes;
- Reunião com o grupo Currículo de Cabrália para leitura e análise dos textos coletivos da Proposta Curricular de Santa Cruz Cabrália elaborada em 2014, realizada no dia 21 de novembro de 2018 com a participação de 14 professores e duração de quatro horas;
- Realização de uma mesa redonda com professores de universidades da redondeza para tratar do tema diferenças e BNCC. O encontro aconteceu no dia 10 de setembro de 2018. Esse evento foi pensado e desenvolvido pelo grupo do currículo de Cabrália, devido as lacunas sobre as temáticas voltadas para as diferenças encontradas na BNCC e na Proposta Curricular do Município, contou com a participação de 20 profissionais da educação e mais dez convidados do Conselho Municipal de Educação e Fórum Municipal de Educação;
- Reunião com o grupo do Currículo de Cabrália, aos vinte e quatro dias do mês de outubro de 2018, com duração de quatro horas, para avaliarmos o evento com a mesa redonda sobre diferenças e BNCC. Nesse encontro foi decidido formar outro grupo para se responsabilizarem pelas discussões sobre as especificidades de Santa Cruz Cabrália e para a inserção de um capítulo sobre isso na Proposta Curricular do Município. Esses professores escolhidos dentro do grupo do currículo pelas formações e afinidades com as temáticas, fizeram, com isso, a revisão/ elaboração dos textos coletivos da proposta de 2014 e inseriram temáticas ausentes, como a de relações étnico-raciais e questões de gênero. Foi acordado também estender as discussões aos professores sobre a revisão da proposta Curricular e, para tanto, foi concluído que a melhor forma seria nuclear as escolas do município, a fim de discutir com os professores sobre a Proposta Curricular do Município, bem como sobre a BNCC;

- Reunião com a nucleação das Unidades de Ensino localizadas no centro de Santa Cruz Cabralia, para discussão sobre a proposta Curricular do Município, bem como da BNCC, o encontro foi realizado no dia 08 de outubro de 2018, com duração de oito horas e foi dividido em dois momentos. Para dar início, reunimos os professores das três escolas, a saber, Escola Nair Sambrano, Escola Sambrano Guerra e Escola Nelson Almeida, para apresentamos a proposta de revisar o currículo do município e os ouvimos a respeito da ideia, no segundo momento dividimos os professores em grupo por segmento e demos início a leitura e discussão da BNCC, o evento contou com o total de 40 participantes;
- Reunião com a nucleação das unidades de ensino da zona rural, Escola Tânia Guerrieri, Escola Marcelino José Soares e Escolas do campo. O encontro foi realizado no dia 25 de outubro de 2018, com a duração de oito horas, com a participação de 35 professores. O evento foi dividido em dois momentos, no primeiro reunimos os professores para apresentação da proposta de revisar o currículo do município e os ouvimos e no segundo momento dividimos os professores em grupo por segmento e demos início a leitura e discussão da BNCC;
- Reunião com a nucleação das Escolas localizadas em Coroa Vermelha, bairro de Santa Cruz Cabralia, realizada no dia 29 de outubro de 2018, esse encontro ocorreu com as Escolas, Frei Henrique de Coimbra, Mutari, Indígena Pataxó de Coroa Vermelha e Pedro Cardozo, com duração de oito horas e a participação de 40 participantes. A metodologia utilizada foi a mesma dos demais eventos de nucleação;
- Reunião com a nucleação das escolas localizadas na beira mar (Bairros de Santo André, Santo Antônio, Guaiú e Mata Medonha), realizada no dia 31 de outubro de 2018, com as Escolas Santo André, Escola Aracy Alves Pinto, Escola Filogônio Santos Alcântara e Escola Pataxó Mata Medonha. O encontro durou oito horas e teve a participação de 40 professores. A metodologia utilizada foi a mesma das nucleações supracitadas;

- Reunião no dia 12 de março de 2019, com o grupo de representantes de professores para revisão/elaboração dos textos do capítulo sobre as especificidades de Santa Cruz Cabrália. O encontro durou quatro horas e contou com a participação de onze professores. Nesse primeiro momento foi dado início a análise dos textos da proposta Curricular de 2014, anotado os pontos a serem aperfeiçoados e os temas a serem inseridos, como a questão de gênero e sexualidade e relações étnico-raciais;
- Reunião no dia 19 de março de 2019 com os mesmos onze professores a fim de elaborar o texto que discorre sobre a questão de gênero e sexualidade, o encontro durou oito horas;
- Reunião no dia 08 de abril de 2019 com os onze professores para elaboração do texto sobre as relações étnico-raciais, com duração de oito horas;
- Reunião com os professores do Ensino Fundamental I, no dia 30 de maio de 2019, com o total de 45 participantes e duração de seis horas. O primeiro momento foi coletivo para apresentar a proposta e ouvir os professores sobre a obrigatoriedade da BNCC e do processo de elaboração da Proposta Curricular do Município. O segundo momento foi por grupos formados a partir das áreas de conhecimento em comum, para análise e comparações da BNCC e a proposta de Santa Cruz Cabrália;
- Reunião com os professores do Ensino Fundamental II, no dia 14 de maio de 2019, com 35 professores e duração de seis horas. A metodologia utilizada foi a mesma da reunião anterior, com o Ensino Fundamental I.
- Reunião com o grupo do Currículo, em 21 de maio de 2019 para analisar e discutir os resultados da pesquisa. Nesse encontro ficou decidido a elaboração de um caderno de orientação sobre o trabalho pedagógico com as especificidades de Santa Cruz Cabrália, nesse material foi aproveitado textos, atividades e concepções das discussões de elaboração do capítulo sobre as especificidades de Santa Cruz Cabrália para a Proposta Curricular do Município;

- Reunião para discussão sobre a elaboração do caderno de orientação, no dia 28 de maio de 2019, com duração de seis horas e a participação de onze professores.
- Continuidade da reunião para a construção do caderno de orientação no dia 04 de junho de 2019, com duração de seis horas e a participação de onze professores;

Todas as decisões sobre os procedimentos para a realização desse trabalho foram definidas a partir de diálogos com os membros dos grupos. Os sujeitos envolvidos foram convidados a participarem da análise/discussão de um currículo para o município, bem como de uma pesquisa científica.

Esse grupo, estudos da BNCC e dos textos que foram construídos para a primeira proposta curricular do Município de Santa Cruz Cabralia. A respeito disso, foram desenvolvidos novos escritos que fizeram parte de um capítulo da segunda versão da Proposta Curricular do município, a saber, “Valorização da diferença e especificidades locais”, elaborados pelos envolvidos para a constituição desse documento. Essa ideia surgiu a partir da detecção de lacunas na proposta curricular quanto a questões pertinentes a realidade do município e devido ao fato da preocupação com esse assunto ter sido constante nas falas dos professores nas reuniões, como sobre a demanda de questões de gênero e sexualidade, relações étnico-raciais, educação indígena e educação do campo. Além da construção de um produto denominado “Caderno de orientação, práticas curriculares e a cultura de Santa Cruz Cabralia/BA”.

Essas reuniões foram registradas em forma de relatórios para a futura inserção de seus resultados e falas na pesquisa. Será aqui registrada a análise dos textos desenvolvidos a partir das discussões e decisões tomadas pela comunidade docente sobre o currículo e seus resultados. Discutimos ainda sobre os discursos que permeiam a escrita e a fala desses professores, sobre o que eles entendem dos saberes necessários para compor o currículo e o que pensam e consideram sobre a BNCC.

Para além dos encontros com o grupo de pesquisa, foram feitas entrevistas com os antigos moradores do município, historicamente envolvidos com as dimensões culturais de Santa Cruz Cabralia e reconhecidos pela comunidade como detentores desta memória. São eles: o professor Jurandilton de Pinho Monteiro e o historiador Sidrach Carvalho Neto.

Por fim, apresentamos na sequência o detalhamento da organização das reuniões e sobre tudo que permeou o momento final e o resultado de todas as discussões realizadas.

5 PERCURSOS DA PESQUISA

Cabe refletirmos, antes de iniciarmos essas conjecturas, que não estamos priorizando o produto final dessa pesquisa. Consideramos que o Currículo produzido foi apenas um registro de discussões, que mediante as obrigatoriedades dos órgãos nacionais, não ficará um documento dos sonhos, totalmente em uma perspectiva pós-crítica, como prevíamos para uma transformação radical da realidade educacional do município. No entanto, oportunizou processos a partir de diálogos, discussões e análises com os docentes, que afetarão as práticas pedagógicas e a autonomia do professor ao levá-lo a refletir sobre o que lhe é imposto e de como é possível estabelecer estratégias que consolidem suas concepções e conhecimentos adquiridos no seu fazer pedagógico.

Segundo Ball, Maguire e Braun (2016) no livro “Como as escolas fazem política”:

[...] enquanto textos de políticas são normalmente escritos para serem autoritários e persuasivos, e são acumulativos e intertextuais, ao atuarem esses textos, os autores das políticas podem recorrer a uma variedade de recursos para fazer suas “leituras” e suas interpretações. Indivíduos trazem suas próprias experiências, seus ceticismos e suas críticas para aceitar o que eles veem/leem/ são expostos e irão ler as políticas a partir das posições de suas identidades e subjetividades (HALL, 1997). Assim, as atuações serão inflectidas por essas diferentes leituras e propensas a divergir. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 30-1)

Dessa forma, intentamos oferecer caminhos para que o professor desse município participe de momentos de construção de conceitos e análises sobre as políticas públicas e suas intencionalidades e que a partir disso, possam decidir se lhe cabem implementar na íntegra ou se compete uma interpretação e reapropriação antes de efetivar sua aplicabilidade no contexto educacional em que está inserido.

5.1 O Currículo do Município de Santa Cruz Cabrália na Perspectiva dos Saberes da Cultura Local

A cidade de Santa Cruz Cabrália, está localizada no sul da Bahia, é constituída em sua maioria de negros, pardos e ameríndios. Possui uma cultura indígena muito significativa, a aldeia é a pataxó com um mistura de povos de outras etnias como, Tupinambás, Kiriri, Pataxó HÃHÃHÃE e Funiô. Essa população atualmente reside, principalmente no bairro de Coroa Vermelha e Mata Medonha, são índios urbanizados, mas que tentam resgatar e manter sua cultura mesmo após tantas violências e opressões de extinção de suas tradições e de serem expulsos de seus territórios. Vale ressaltar que para tal conservação das suas tradições e cultura possuem escolas próprias com docentes da etnia pataxó e com além do ensino do componente da língua Portuguesa, possuem também a disciplina de sua língua, a saber, Patxôhã. No entanto, esses territórios não se restringiram apenas aos ameríndios. Segundo Cancela,

[...] os degredados extraditados para esta capitania formavam um grupo bastante diversificado, abrigando brancos, pardos, mulatos e negros, cujas trajetórias variavam desde o exercício de profissões liberais letradas até a experiência marcante do cativo. (CANCELA, 2012, p.170).

Com o passar do tempo, a região foi constituída por uma diversidade étnica, como a exemplo, a nossa, que até os tempos atuais possui essa intersecção étnico-racial, que Goldman (2015, p. 652) define que: “[...] a relação entre afros e indígenas não é pensada apenas como de proximidade entre mundos paralelos, mas como uma interseção entre esses mundos, como um encontro entre indígenas e africanos”. Pode ser considerado como um encontro entre experiências vividas entre os grupos afros e indígenas são grupos transformados pelas existências, pelas mudanças de territórios, mas que mantêm suas memórias.

Pensando em Santa Cruz Cabrália e sua composição étnico-racial desde há décadas atrás até os tempos atuais, nos reportamos a refletir, como o nosso currículo trata tais questões? Como visibiliza ou invisibiliza essas intersecções étnico-raciais e culturais? E como as suas escolas em suas práticas pedagógicas pensam sobre isso?

Em conversas com professores de escolas não indígenas sobre tais questões ouvi frases como “o fato dos índios terem escolas próprias causa certo afastamento

da nossa realidade” ou “recebemos alunos índios que se mudam para cá e que não têm condições financeiras para custear o transporte para irem estudar em suas escolas indígenas” E quando perguntei se eles valorizavam a cultura indígena e se seus saberes eram compartilhados, eles responderam que trabalhavam sua cultura apenas na semana do índio.

Percebemos assim, que apesar de uma forte presença indígena e africana, se nos reportarmos a nossa constituição e as autodeclarações da população cabraliense, como em sua maioria negros, pardos e indígenas, há uma naturalização da invisibilidade da abordagem da história social, cultural e política dessa população e uma normalização diante de um currículo e de uma prática ainda colonializada e branca.

Quando recorremos ao currículo de Santa Cruz Cabralia, percebemos uma visão muito parecida com as presentes nos currículos nacionais, a saber, a concepção humanizada de respeito e tolerância e à diversidade. Não há no discurso uma preocupação em questionar ou problematizar os debates a respeito do racismo. A cultura e sua diversidade quase não são mencionadas e não consta no documento nenhuma reflexão específica sobre as concepções e perspectivas étnico-raciais.

É nessa perspectiva que a escola, procura oferecer uma educação humanitária, contribuindo para fortalecer vínculos, desenvolver a autonomia de pensamentos, poder de decisão e a moral. Assim, formar cidadãos conscientes, tolerantes e respeitadores da diversidade. (CABRÁLIA, 2017, p. 53).

Apesar da constatação da presença no município e nas salas de aula da minoria ser branca, percebemos que o documento não trata da importância de abordar questões históricas da África e dos Afrobrasileiros e indígenas como determina a lei 10.639/03 e 11.645/08. A proposta não cita as leis e só trata das questões indígenas como nas Diretrizes Curriculares Nacionais, apenas com orientações para as escolas específicas indígenas, ou seja, nas demais escolas, que como vimos também recebem os ameríndios, não há menção de se desenvolver de forma contínua sua história, lutas, conquistas, cultura e tradições. Mesmo no texto destinado as diretrizes para as escolas indígenas, verificamos um enfoque apenas na cultura em detrimento dos fatores históricos de constituição dessa população desde sua diáspora nos tempos coloniais e as lutas de reconquistas territoriais na região até os tempos atuais, vejamos mais um excerto da proposta:

[...] a educação Escolar indígena do povo pataxó é um mecanismo que vem buscando manter sua cultura viva apesar de serem aldeias que são consideradas as que têm mais contato com a civilização. A preservação da cultura, as danças, pinturas, rituais estão sendo praticados nas escolas indígenas a cada momento. (CABRÁLIA, 2017, p. 54).

Essa preocupação com o resgate e manutenção da cultura é essencial, mas precisa ser desenvolvido em todo território municipal, em todas as escolas e precisa haver por meio do conhecimento da verdadeira história da constituição da nossa população o efetivo respeito por essas descendências. Perpassa nesses documentos a visão de uma igualdade abstrata nas demais escolas, e que as tradições indígenas e afrodescendentes devessem ser trabalhadas apenas nas escolas específicas. Os docentes não conseguem questionar e transgredir o currículo oficial e têm dificuldade de romper com as práticas discriminatórias e excludentes.

[...] onde, sabemos, já viviam milhões de indígenas, vítimas de um genocídio que, nunca é demais lembrar, ao lado da diáspora africana sustenta a constituição do mundo moderno. Nessa história, que é a de todos nós, coexistem poderes mortais de aniquilação e potências vitais de criatividade. (GOLDMAN, 2014, p.215).

As propostas curriculares, incluindo-se principalmente as do Sul da Bahia como a de Santa Cruz Cabralia/BA, precisa dialogar com a intersecção afro indígena, com essa constituição, entre fronteiras, híbridas e que se encontram nos espaços com histórias de violência e opressão nos aspectos de silenciamentos de suas religiões, proibições de rituais, bem como de danças, músicas, de diáspora e até genocídio.

Ao tentar converter e submeter as populações indígenas aos padrões ocidentais e cristãos, também fazia uso de métodos violentos frente àqueles indivíduos considerados inconstantes, errantes e desobedientes, aplicando-lhes castigos físicos e penas pecuniárias, além da separação de seus familiares e da imposição de árduos serviços públicos. Essa estratégia de civilização buscava, em última instância, a formação de um novo povo no interior da sociedade colonial que se erguia nas novas vilas da capitania, fazendo com que os índios se transformassem em súditos leais ao soberano, fiéis nas crenças católicas adequados aos costumes do reino e falantes do português. (CANCELA, 2012, p. 228).

Os traços históricos e culturais se cruzam nos fatos de opressão do governo colonial, havia uma estratégia de domesticação e extinção cultural, além da tentativa de aculturação que se reflete até hoje em forma de preconceito e discriminação com

relação às tradições culturais e religiosas de matriz africana e indígena. No que toca principalmente a questão religiosa africana e indígena, ainda há um tabu, que dificulta o desenvolvimento prático pedagógico sobre o tema, tais preconceitos advêm dos pais que transmitem para os filhos e dos próprios docentes, são concepções passadas de gerações a gerações que precisam ser questionadas, problematizadas nas salas de aula a fim de quebrar com essa corrente discriminatória arraigada na nossa sociedade.

O branqueamento ou a estatização da relação afroindígena não marca apenas as investigações acadêmicas. Como se sabe, no caso brasileiro, assim como em muitos outros, o encontro e a relação afroindígena, devidamente submetidos “à sociedade dos brancos”, foram pensadas com base naquilo que se convencionou chamar “mito das três raças”. (GOLDMAN, 2014, p. 215).

Há por trás dessa perspectiva o discurso de igualdade, de que todos somos frutos das três raças e de que não existe preconceito, nem conflitos étnico-raciais nas escolas e que por isso, não é necessário abordar a questão de forma contínua e aprofundada. Com isso, trabalha-se ainda no formato dos conhecimentos eurocêntricos e coloniais e ninguém contesta isso por que todos são tratados iguais já que todos são iguais. Mudam-se conceitos, impõem-se leis, mas nada muda o discurso referenciado na igualdade e de nação, ele permanece enraizado nas diretrizes e nas práticas pedagógicas sem nem os docentes se darem conta. Os alunos sofrem o racismo institucional e em suas relações constantemente em um jogo de submissão que os constitui o tempo todo e em todos os espaços como sujeitos submissos, com uma subjetividade inferiorizada, vão para escola para aprenderem que sua cultura não é válida e seus saberes não são importantes, se escolarizam para aprender outros conhecimentos.

[...] o racismo hoje praticado nas sociedades contemporâneas não precisa mais do conceito de raça ou da variante biológica, ele se reformula com base nos conceitos de etnia, diferença cultural ou identidade cultural, mas as vítimas de hoje são as mesmas de ontem e as raças de ontem são as etnias de hoje. O que mudou na realidade são os termos ou conceitos, mas o esquema ideológico que subentende a dominação e a exclusão ficou intato. É por isso que os conceitos de etnia, de identidade étnica ou cultural são de uso agradável para todos: racistas e anti-racistas. Constituem uma bandeira carregada para todos, embora cada um a manipule e a direcione de acordo com seus interesses. (MUNANGA, 1990, n.p).

Em vista disso, só haverá a transformação tão citada nos currículos nacionais e municipais com relação ao respeito a diferença, quando os interesses

mudarem, quando se romper a visão político-ideológica que coloca os brancos em uma posição de superioridade na pirâmide social e quando as subalternizadas forem inseridas na base da mesma, quando forem vistas e transformadas nos discursos educacionais, partindo do currículo, para enfim, mudar as práticas pedagógicas e os discursos docentes.

Para tanto, nas salas de aula, o conhecimento desses fatos precisa ir além das datas comemorativas e das celebrações por celebrações, quando for tratada em todas as disciplinas a verdadeira história desses povos, suas lutas e conquistas, a compreensão levará ao respeito e a admiração e então quem sabe um devir.⁴³

Além das questões voltadas para as relações étnico-raciais, percebemos também algumas passagens que nos levaram a repensar a concepção de currículos adjacentes a proposta, como um discurso direcionado ao fato de que o principal objetivo da educação é a qualificação de profissionais para o mundo do trabalho:

Com a tabela acima pode-se notar que o maior índice de defasagem idade/série centra-se nos anos finais do Ensino Fundamental. Com isso, consequentemente, a brusca redução de pessoas com baixo índice de escolaridade, resultará em outros problemas, sobretudo, relacionados aos pretextos que motivaram a saída e afastamento da vida escolar: a falta de qualificação da mão-de-obra, o que a torna mais barata, com menor estabilidade em virtude do grande número de prováveis pretensos das vagas. (CABRÁLIA, 2017, p. 55).

O afastamento do aluno da escola se dá por diversos motivos. Um deles pode ocorrer por conta da forma como as instituições de ensino têm pensado e colocado em prática o ensino e aprendizado. As consequências disso vão muito além do que apenas a preparação para o mundo do trabalho. Trata-se de uma ruptura com as trocas de saberes existentes no mundo de forma impressa e conversada nas trocas de experiências, o que nos leva a pensar que essa proposta não dialoga com a cultura popular de Santa Cruz Cabralia. Além disso, percebemos a hierarquização das disciplinas com um discurso que enfatiza os componentes de Língua Portuguesa e Matemática:

⁴³Segundo Durozoi e RousseL (1993) Coloca-se o problema do devir em filosofia desde os pré-socráticos. Enquanto para Parmênides a existência do ser é incompatível com a mudança própria do devir - que não passa de ilusão -, para Heráclito, em compensação, nada é estável, "tudo foge" e encontra-se sujeito a um devir feito da metamorfose perpétua das coisas que evoluem, aliás, não de modo linear, mas de acordo com um ciclo que realiza a coincidência dos contrários. Entre os filósofos que reivindicam Heráclito, como Hegel que, encontrando no devir o fundamento da História (e da do Ser em particular), o concebe como a síntese dialética "que ultrapassará" as contradições.

Não se podem esquecer as dificuldades dos alunos em relação à compreensão e aprendizagem de disciplinas fundamentais, a saber, Língua Portuguesa e Matemática. Um dos agravantes relacionados ao trabalho para com as tais disciplinas é a formação dos profissionais que são titulares no ministrar aulas nessas disciplinas. (CABRÁLIA, 2017, p. 57).

Como vimos no texto as disciplinas aparecem como fundamentais, no decorrer da leitura do documento não encontramos menção aos demais componentes. O texto ainda aponta como solução para essa problemática o reforço escolar no contra turno, apoio fonoaudiológico e psicológico e a interdisciplinaridade. O que nos leva a pensar sobre como os docentes encaram os problemas relacionados a aprendizagem. Está no aluno? No ensino? Nas dificuldades sociais?

O texto nos traz ainda ideias rasas sobre inclusão e avaliação, as quais consideramos relevantes para as definições do currículo local e para qualificar o processo de escolarização dos estudantes. Caberiam mais discussões e orientações, uma vez que são temáticas que geram muitas dúvidas no fazer pedagógico dos docentes da rede, percebidas na minha experiência como coordenadora pedagógica e nas formações, pois os mesmos sempre trazem inquietações sobre isso.

5.2 Redesenhamentos da Proposta Curricular do Município de Santa Cruz Cabralia

A reescrita da proposta curricular de Santa Cruz Cabralia foi pensada/escrita com a participação de representantes de todos os segmentos de profissionais da educação, mas não foi concluído pela mesma equipe, devido à mudança de governo em nível municipal, em 2017⁴⁴. Em 2018 o documento foi finalizado, no entanto, com a exigência do MEC em articular todas as propostas curriculares com a BNCC, a discussão em torno desse documento veio à tona mais uma vez, vejamos um excerto da Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017:

Art. 7º Os currículos escolares relativos a todas as etapas e modalidades da Educação Básica devem ter a BNCC como referência obrigatória e incluir uma parte diversificada, definida pelas

⁴⁴ O documento, como já citado no capítulo introdutório, foi elaborado em 2014 e pela primeira vez o município construiu uma proposta para o Ensino Fundamental, pois anteriormente o mesmo utilizava diretrizes nacionais ou as matrizes curriculares do Instituto Ayrton Senna.

instituições ou redes escolares de acordo com a LDB, as diretrizes curriculares nacionais e o atendimento das características regionais e locais, segundo normas complementares estabelecidas pelos órgãos normativos dos respectivos Sistemas de Ensino.

Essa pesquisa, assim, se realizou em torno desse trabalho, articulado por esta pesquisadora e um grupo de representantes de profissionais da educação, o qual ficou denominado grupo do Currículo de Cabrália.

Vale enfatizar, que todo o processo de pesquisa foi pensado a partir dos diálogos com esse grupo formado para esse fim, com a participação de representantes de professores, Coordenadores Pedagógicos e Técnicos da Secretaria Municipal de Educação.

Todas as estratégias e análises da proposta Curricular do município, bem como da BNCC e as reuniões com os professores da rede e, portanto, a metodologia dessa pesquisa foi estabelecida por sugestões advindas dos membros desse conjunto.

Como esse estudo se trata de uma pesquisa-ação, minha participação como pesquisadora exigiu envolvimento e estratégias de ação. Coloquei-me como intercessora e coordenadora dos encontros/debates, mas em nenhum momento impus minhas concepções ou visões, meu papel nas discussões era de escuta atenta e mediadora das compreensões do grupo, além de em alguns momentos instigar reflexões por meio de questionamentos, a fim de direcionar as discussões. As interpretações dos diálogos e falas foram ancoradas nos limites de compreensão dos docentes quanto ao currículo que temos e o que queremos e o quanto suas concepções estão influenciadas pelas políticas nacionais, mediante as análises realizadas desses documentos no capítulo 3 dessa dissertação.

No lugar de técnica da secretaria, responsável pela articulação do currículo com a BNCC e ao mesmo tempo pesquisadora, tive o cuidado de assumir uma postura neutra e apenas mediadora do processo, a fim de evitar influenciar as discussões e opiniões. Evitei o lugar de formadora e da representatividade que os técnicos de secretaria possuem de serem instrumentos para implementação das políticas nacionais e assumi o papel de colega, professora do município e pesquisadora. Percebi no percurso da pesquisa que consegui alcançar esse objetivo, pois as discussões se desenvolveram de forma aberta e honesta, com divergências de opiniões e respeito.

Reconhecemos aqui as dificuldades de estudo e revisão das propostas e documentos de forma democrática e colaborativa, em muitos momentos os rumos do planejamento da revisão foram mudados e repensados a fim de atender as opiniões e ideias dos professores.

Assim sendo, vale lembrar que o resultado se propôs a atender às necessidades e sugestões desses profissionais e não nos coube realizar formações nos moldes tradicionais de transmissão de conhecimentos, nem mudança de paradigmas de forma imposta. O intuito foi discutir opiniões, conceitos e práticas e analisar como estão os docentes pensando e fazendo as políticas nas escolas e por meio das trocas de experiências e conhecimentos entre os pares aprendermos novas perspectivas educacionais e ter discernimento para considerá-las ou não.

A primeira reunião foi realizada no dia 13 de julho de 2018 das 8h às 12h, com a presença dos 15 (quinze) membros do grupo e mais alguns convidados como representantes do Conselho Municipal, do Fórum Municipal, das escolas particulares e Estaduais, da Associação dos Professores Licenciados do Brasil (APLB) do Município de Santa Cruz Cabralia e técnicos da Secretaria Municipal. Para apresentação dessa pesquisa, foi explicado aos presentes que discutiríamos a escrita da Proposta Curricular em andamento do Município de Santa Cruz Cabralia, a possibilidade de articularmos com a BNCC e decidiríamos com os docentes da rede como regionalizá-la. Ficou acordado nesse dia, em meio às discussões, que antes de tudo faríamos a apropriação do documento da base e da Proposta Curricular do Município, além de promover discussões com os professores por segmento sobre a BNCC e a Proposta do município.

Na segunda reunião, após a leitura crítica individual, fizemos as discussões sobre os textos da BNCC, foram enfatizadas nas falas, à estrutura desse documento, suas peculiaridades, os campos de conhecimentos, a presença dos eixos, competências e habilidades. “Há a ausência da lei 11.645/08 no documento, não é abordado a questão das relações étnico-raciais” (Izana⁴⁵, professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II), citaram ainda, as mudanças no campo de matemática quanto à sequência dos conhecimentos e que em Língua Portuguesa a BNCC traz a área da semântica em maior evidência.

⁴⁵ Os Nomes são fictícios, apenas a função é real.

“As escolas só abordam a questão racial em novembro e abril o caso dos indígenas, durante o ano não se trata do assunto, as formações não têm essa abordagem. Não Conseguem trabalhar com a proposta do município, não conhecem a proposta, ela teria que ser mais objetiva, para ser possível a leitura, eu uso a LDB e os parâmetros curriculares”. (Maria, professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II).

A questão mais discutida no grupo quanto ao documento se refere à ausência da abordagem das diferenças étnicas e de gênero nos textos. Diante disso, foi sugerida a realização de uma mesa redonda com a presença de professores das universidades mais próximas para refletirmos sobre a possibilidade de pensarmos em um diálogo mais aprofundado com essa questão em nosso currículo, uma vez que muito embora nossa cidade respire cultura, atesta-se uma marginalização dos campos da diferença na BNCC e no nosso currículo.

O evento com a mesa redonda realizou-se no dia 10 de setembro de 2018, com o tema: Diferença, Currículo e BNCC. A composição da Mesa, portanto, foi pensada nesse foco de debate e contou com a presença dos professores (as) doutores(as) Geovane de Jesus Silva –UNEB; Edson Kaiapó - IFBA e Eliana Povoas – UFSB e para mediar o professor mestre, Stéfano Couto Monteiro. Após todas as apresentações, a conversa foi iniciada com a fala do prof. Dr. Edson Kaiapó que trouxe com propriedade a problemática das questões indígenas e a importância de inseri-las no currículo escolar, lembrou a ausência da diferença de maneira específica na BNCC, mas que esse fato não nos impede de ainda que como currículo oculto, nos corredores, intervalos, bate-papos discutamos as questões indígenas, quilombolas, afrodescendentes e de gênero nas escolas.

A professora Dra. Eliana Povoas fez um Breve percurso da BNCC, quais as funções do currículo e reforçou a necessidade de discutir sobre a diferença de maneira específica, respeitando as suas particularidades. O professor Dr. Geovane por sua vez complementou as falas ressaltando a urgência em debater as questões de gênero e sexualidade, haja vista que a escola não pode mais se calar diante das barbáries que vêm diariamente ocorrendo em virtude do silenciamento frente ao feminicídio, homofobia, transfobia e outras violências. Em sua fala, afirmou: “ninguém pede para nascer homossexual, se é, e pessoas estão morrendo por simplesmente ser o que são. Se a Escola não der conta desse debate quem o fará?”, perguntou o professor.

O público interferiu com perguntas e contribuições sobre esse assunto, além de outros, a exemplo dos resultados do IDEB na Bahia e a atual conjuntura política do país. Ao final, percebemos o quanto os debates sobre os campos de cultura no currículo e suas especificidades precisam ser ampliados, inclusive atestado no desejo dos presentes que sugeriram abrir a mesma discussão para todos os educadores do município. Conseguimos provocar as trocas de opiniões, envolvê-los nas questões. Segundo a professora Marília:⁴⁶ “Esperamos atestar na Proposta Curricular de Santa Cruz Cabralia nossas identidades e a Educação que de fato queremos, com qualidade, respeito às diferenças de forma justa e democrática”.

A reunião seguinte do Grupo de Currículo de Cabralia foi no intuito de dar continuidade sobre a revisão da proposta curricular do município à luz da BNCC. A sugestão para esse terceiro encontro, foi de avaliar a Mesa Redonda sob o tema Diferença, Currículo e BNCC, realizada dia 10 de setembro, bem como debater a pré-leitura sobre os textos iniciais da proposta curricular do município.

Foi dito: “o debate foi muito útil, sobretudo, para sacudir alguns professores que se quer planejam suas aulas a contento” (Zilma, professora de história do ensino Fundamental II), um dos representantes de professor expôs: “minha preocupação é com a falta de compromisso em debater a Base e seus efeitos por parte das escolas” (Carlos, professor do Ensino Fundamental II de escolas do campo). Outro docente da escola indígena citou ainda: “é importante a discussão acerca das diferenças, tendo em vista que existe uma falta de respeito muito grande ainda relacionada às questões Indígenas e de Gênero, embora façam parte do nosso cotidiano” (Marina, professora Indígena do Ensino Fundamental I). Em outra fala, fomos alertados para o fato de os professores não serem de fato pesquisadores e para a falta de aplicabilidade das capacitações.

De fato, há uma forte preocupação por parte dos professores com as lacunas no que diz respeito às diferenças tanto nos documentos nacionais, quanto no municipal e quanto a escassez de formações para que se tenha propriedade para desenvolver as temáticas de forma adequada, a fim de fugir desse estereótipo do trabalho com as diferenças apenas nas datas comemorativas e de consciência para com o assunto. Percebemos uma preocupação voltada ainda aos diferentes perfis e

⁴⁶ Nome fictício de uma Professora de Língua Portuguesa do município, do Fundamental II, que atua desde 2001 como efetiva. Os nomes nas falas dos professores nesse estudo serão todos fictícios, devido a um acordo entre os colaboradores e pesquisadores, apenas condiz com a realidade, a função que exercem na rede Municipal de Santa Cruz Cabralia.

momentos de professores desgastados com a profissão, Segundo Ball, Maguire e Braunem sua pesquisa sobre como as escolas fazem política:

[...] dentro de tudo isso, os professores estão posicionados de forma diferente de suas carreiras, com quantidades diversas de experiência acumulada. Eles têm quantidades diversas de experiência acumulada. Eles têm quantidade e tipos de responsabilidades diferentes, aspirações e competências variadas. Algumas pessoas avançam, outras estão desgastadas ou não evoluem; experiência pode produzir possibilidades e limitações à realização. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 101).

Essa passagem de Ball, Maguire e Braun, fez-me lembrar de uma fala de uma professora negra do Ensino fundamental II de Língua Portuguesa que eu entrevistei:

“senti que está havendo uma inversão, sempre estudei em escolas particulares e nunca percebi o racismo, mas após a abertura da esquerda para as cotas isso surgiu com mais força. Nunca tive problema com racismo, deve ser trabalhado de maneira igualitária, as escolas têm que ter limite, negro não é burro, é ridículo, negro não precisa de muleta. Precisa trabalhar para equilibrar essas questões. Todos têm que passar por competências [a professora faz referência as cotas]”. (Mara, professora).

A professora Mara só admite que existe o preconceito na nossa sociedade com relação a religião, e quanto ao trabalho com as culturas locais, segundo ela os professores só obedecem ao que vem pronto e não analisam as localidades.

Como dito anteriormente, uma pesquisa em que a construção é coletiva, nem sempre os discursos condizem com aquilo que esperamos e quando abrimos para falas, opiniões e colaborações nas decisões, precisamos estar abertos e respeitar os caminhos e a história de cada um. Foi assim toda essa jornada, percebi que não conseguiria nessa pesquisa desenvolver um currículo dos sonhos, se realizado com a opinião de todos os envolvidos.

Os professores estão imersos em uma rotina desgastante com conflitos teóricos e apegados às políticas públicas que surgem com capacitações docentes que os impedem de mudar, ou olhar para outros horizontes.

Em um momento dos estudos percebi que seria necessário desconstruir concepções antes de iniciar a revisão do currículo, propiciar aos professores a perspectivas de outras leituras, mas não tinha tempo para isso, então com o decorrer da pesquisa foi sendo decido as estratégias para introduzir, com o apoio de alguns docentes do grupo que já possuíam esse olhar para as diferenças, a

regionalização do currículo, em uma perspectiva decolonial e voltado para as relações étnico-raciais.

Abriu-se discussão sobre os textos iniciais da proposta do município. As professoras representantes das escolas do campo iniciaram a fala referindo-se a superficialidade do tratamento das questões do Campo no Documento da Base e do Currículo local. Sugeriu a aplicação da Resolução, nº 2 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, especificamente os artigos 7 e 10, parágrafo 2º. Solicitei, diante dessas inquietações que os envolvidos diretamente e sensíveis às questões do campo, indígena e de gênero se apropriassem do documento na íntegra e focassem nessas questões trazendo contribuições para os próximos encontros. Com isso, foi formado grupos de estudos por afinidades e especializações nas áreas, para análise e reelaboração/elaboração dos textos da proposta curricular no que toca as questões, de gênero e sexualidade, relações étnico-raciais, campo, inclusão e indígena.

Na reunião seguinte, discutimos sobre as alterações nos textos iniciais da proposta curricular do município, foi decidido reanalisar os textos visando enfatizar a realidade de cada escola, colocar os pontos fortes, observando as lacunas do texto anterior, os aspectos peculiares da realidade do nosso município. Cada modalidade precisa trabalhar ideias voltadas para a efetiva situação social e histórica da nossa região. Mais a frente, discorro sobre as etapas da formação desse grupo para revisão e escrita desse capítulo sobre as especificidades de Santa Cruz Cabralia.

Com referência ao Grupo do Currículo de Cabralia a primeira ação consolidada foi a realização de visitas às escolas de Ensino Fundamental I e II para uma conversa com os professores sobre a importância da leitura e apropriação crítica da BNCC e da Proposta Curricular do Município em processo de elaboração, para que nas reuniões os mesmos possam contribuir de forma efetiva nas discussões. Nucleamos por área de aproximação, para uma conversa com professores, no total foram 4 núcleos, a saber:

Tabela 2: escolas da nucleação para discussões com os professores da rede.

ESCOLAS DO CENTRO	ESCOLAS DE COROA VERMELHA	ZONA RURAL	ESCOLAS DA BEIRA MAR

Escola Nair Sambrano Bezerra	Escola Indígena Pataxó Coroa Vermelha	Escola Tânia Guerrieri	Escola Aracy Alves Pinto
Escola Sambrano Guerra	Escola Frei Henrique	Escola Marcelino José Soares	Escola Filogônio Santos Alcântara
Escola Nelson Almeida	Escola Mutari	Escolas do campo	Escola Santo André
			Escola Indígena Mata Medonha

Nesses encontros, no geral, nas falas dos professores, notamos uma preocupação dos docentes com um currículo voltado para a realidade do aluno com a família. Outro assunto muito recorrente no discurso deles foi com relação à preocupação com a abordagem da importância do trabalho com a tecnologia que a BNCC traz, devido à dificuldade que os mesmos têm de acesso nas escolas a internet e equipamentos tecnológicos.

Percebemos também um enfoque atenuado no que toca a alfabetização e o letramento em detrimento das demais disciplinas, principalmente no discurso de professores do Ensino Fundamental I. Falou-se também em valorizar no currículo mais as experiências que acontecem fora do ambiente escolar e que são vivenciadas pelos alunos, além de um trabalho mais articulado entre os professores da sala regular com os que atendem nas salas multifuncionais⁴⁷.

Discutiu-se ainda a respeito da abordagem das diferenças na proposta curricular, a questão está ausente na BNCC, segundo a visão dos docentes. Além das discussões acima citadas o momento foi importante para sensibilizar os professores quanto a se apropriarem da BNCC, bem como refletirem quanto as suas diferenças e convergências quanto a Proposta Curricular do município para que no segundo momento de reuniões voltadas a decisões a serem tomadas quanto ao nosso currículo, eles terem realizado já a leitura crítica desses documentos e se colocarem de forma efetiva nas discussões.

Após a realização dos encontros nas escolas, resolvemos reunir por segmento os professores, demos um tempo para que os mesmos se apropriassem

⁴⁷ Essas salas visam atender os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados nas classes comuns das escolas públicas. Esses dados são encontrado na PORTARIA NORMATIVA Nº- 13, DE 24 DE ABRIL DE 2007, que dispõe sobre a Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

dos documentos e marcamos as datas. Fomos informados nesse tempo que as escolas estavam promovendo reuniões voltadas para a leitura e discussão entre a equipe sobre a BNCC e a Proposta do Município. Dessa forma, na reunião com o segmento do Fundamental I, realizada no dia 30 de maio de 2019, com o total de 45 professores, elaboramos uma programação com três momentos, no primeiro apresentamos um texto sobre alfabetização elaborado por professores da área, para análise e intervenção, foi feita assim, a leitura do mesmo e logo após a socialização das ideias, os docentes presentes falaram que no texto a teoria deveria vir mais detalhada e concordaram com o uso de Magda Soares e Ana Teberosky e Paulo Freire, mas pediram para que esta viesse mais detalhada. Falaram sobre a questão da alfabetização a partir da BNCC ser no segundo ano e não mais no terceiro, foi discutido que a exigência de alfabetização não era de entregar o aluno lendo e escrevendo de forma consolidada, fluente e que na verdade não havia mudado muita coisa.

Solicitaram que na proposta houvesse metas e objetivos mais claros do que se esperar dos alunos em cada ano, que a mesma seja feita de forma unificada para todo o município e deixar para a escola trabalhar as habilidades de acordo com sua realidade e especificidades, cultura e contexto.

Falaram de não citar na proposta métodos, apenas teorias, uma vez que essa questão varia de professor para professor, muitas vezes até de aluno para aluno. No entanto, exigiram a definição de rotina com o passo a passo para que todos os professores seguissem a mesma.

Falou-se sobre avaliação e colocou-se a questão da avaliação externa, feita pela secretaria para acompanhamento de desempenho. Conforme a fala da professora Jane: “preferimos a interna, ou seja, elaborada e aplicada pela própria escola, uma no início do ano, de diagnóstico, outras para avaliar o processo, para acompanhamento dos avanços e verificar o que precisa ser mais trabalhado e outra no final”.

Segundo os professores a estrutura do currículo deve conter os conceitos teóricos, as diretrizes (ações municipais) e os conhecimentos pedagógicos para cada ano. Além disso, deve conter (conteúdos) temáticas regionais. O aspecto cultural apareceu também como um pedido a ser contemplado no documento.

Com relação à articulação com a BNCC, há diferenças estruturais e de eixos temáticos, a Proposta do Município está por disciplina e a BNCC está dividida por área.

Ao mostrar tais divergências questionei os docentes quanto ao que manter na proposta, as declarações foram unânimes quanto a reestruturar a proposta de acordo com a BNCC. A justificativa para essa decisão é a de que as avaliações externas e os livros didáticos virão com essa configuração. No entanto, enfatizaram que seria necessário inserir conhecimentos e eixos temáticos condizentes com a realidade do município e que mantivesse a autonomia das escolas de colocar conhecimentos e projetos específicos de cada contexto social e cultural.

Ao analisar as falas, decisões e concepções nos discursos que emergiram na reunião, percebemos que os professores estão presos as diretrizes governamentais e as estratégias por eles construídas, mas ao mesmo tempo, sentem-se instigados a não obedecerem apenas o que lhes é imposto, e com isso, a ressignificar os documentos e a pelo menos regionalizá-los. “Políticas e prioridades nacionais, institucionais e da “sala de aula” misturam-se e filtram-se, chocam-se e sobrepõem-se na sua prática” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 94).

A reunião com os professores do Fundamental II, realizada no dia 14 de maio de 2019, com o total de 35 docentes, foi pensada no intuito de ouvir os professores quanto a sua visão sobre a BNCC e quanto a sua articulação com a proposta Curricular do município. Para tanto, foi lido dois textos, um que abordava uma visão sobre as vantagens de se ter um documento como BNCC em nível nacional e outro que discorria sobre as críticas voltadas para o processo de elaboração da BNCC, bem como de seu texto.

No segundo momento, foi apresentado aos professores um quadro comparativo dos dois documentos, da BNCC e da Proposta Curricular do Município, para que eles visualizassem as convergências e divergências entre ambas.

Nas falas dos docentes percebemos que eles têm noção dos problemas referentes a BNCC, mas a consideram importante devido aos fatos da mesma servir de parâmetro para as avaliações externas e para a elaboração do livro didático, o qual se constitui o principal instrumento de trabalho deles no dia-a-dia escolar.

Segundo uma professora:

“A BNCC não determina conteúdos, ela sugere, e as habilidades que ela contém facilitam a transição dos alunos no território brasileiro,

bem como oportuniza o aprendizado igualitário para todos os discentes, inclusive para aqueles que apresentam maiores dificuldades”. (Sara, professora do Ensino Fundamental II).

A principal preocupação dos docentes se mostra voltada para a questão da tecnologia, tema enfatizado na BNCC, uma vez que a consideram importante para que a educação saia do ponto de estagnação que se encontra quanto a evolução social: “a distância entre o mundo tecnológico na escola e o da vida dos discentes, tem causado o desinteresse dos mesmos” (fala de Clara, professora do Ensino Fundamental II). No entanto, os docentes se preocupam com a carência de condições para a efetivação dessa inovação, uma vez que as Instituições de Ensino não possuem aparelhos tecnológicos, nem oferecem internet para isso.

Quanto ao processo de elaboração da BNCC e as consultas, colocaram ser imprescindível a participação dos professores, alunos e comunidade, mas reconhecem que tal ação se torna difícil devido ao tamanho do território brasileiro e do difícil acesso a certas comunidades.

Vejamos a fala de um participante durante a reunião:

“Acho importante a abordagem e determinação de conhecimentos básicos, pois os alunos têm o direito de aprender. A BNCC não é currículo, ele é responsabilidade dos professores, mas é importância ressaltar a cultura e as leis 10. 639/03 e a 11. 645/08 que tratam da obrigatoriedade de inserir no currículo as questões de relações étnico-raciais afrodescendente e indígena”. (Sérgio, Professor do Ensino Fundamental II).

No geral, percebemos na fala dos professores que os mesmos acreditam que a BNCC não seja um documento a ser implementado de forma integral, mas que acham necessário articulá-lo com nossa proposta, não abrem mão da sua inserção, pelos motivos já supracitados. Com relação a isso, Ball, Maguire e Braun (2016) colocam a partir de suas pesquisas que:

[...] o que fica claro em nossos dados é que o que poderíamos chamar de resistência, um confronto pleno e reflexivamente articulado entre discursos agonistas, é raro e fugaz – limitado por exemplo a momentos de ação política sindical. No banal, em relação às pressões de desempenho, em resposta à mudança constante, há pouco espaço ou tempo ou oportunidade para pensar de forma diferente ou “contra” – [...] aqui nós não “culpamos” o professor por uma falha de percepção política, de fato nós reconhecemos, apenas demasiado imediatamente, as formas em que todos nós estamos profundamente implicados, vinculados e ligados, no estabelecimento contemporâneo neoliberal e globalizante, e seu triunfo é que, na maioria das vezes, nós nem sequer percebemos que está lá. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.193).

No segundo momento, foram formados grupos por área, para analisar o que eles gostariam de mudar na nossa proposta quanto a BNCC. Assim, no componente de Língua Portuguesa, não havia muita diferença, apenas a BNCC incluiu na parte de produção a escrita multissemiótica, que é habilidade de leitura e domínio dos gêneros da mídia, a qual os representantes optaram por inserir em nossa proposta, por considerar importante esse trabalho.

No componente de artes solicitaram que inseríssemos em nossa proposta as unidades temáticas da BNCC dança, música, teatro e artes integradas e que mantivesse da proposta conhecimentos artísticos: contextualização e reflexão, o qual traz habilidades que discutem sobre a importância da arte e sua inserção na sociedade, pediram ainda para acrescentar na nossa proposta, que não está em nenhuma das duas, a temática da pluralidade cultural.

Ainda na área de Linguagens, no que toca o componente de Educação física, os professores optaram por manter da nossa proposta os conhecimentos sobre o corpo, atividades rítmicas e expressivas e acrescentar conceitos básicos de saúde relacionados ao esporte, psicomotricidade e pluralidade cultural, além de inserir as temáticas da BNCC, que são divididas em: brincadeiras, jogos, esporte, ginástica, danças, lutas e práticas corporais de aventura.

Em inglês, os docentes gostaram mais da proposta da BNCC, consideraram a do município mais rasa e colocaram que a BNCC contempla as habilidades da nossa proposta e a completa, ficando assim decidido por eles manter a estrutura da BNCC.

No componente de matemática, averiguou-se que a proposta do Município e da BNCC estão muito parecidas, não havendo necessidade de muitas alterações. O mesmo ocorreu na área de Ciências e geografia, os dois documentos com estrutura e conhecimentos bem próximos.

No componente de história, perceberam semelhanças também, inclusive as mesmas lacunas, pouca abordagem ainda, apesar de ter melhorado, com as questões afro e indígenas, em vista disso, foram pontuando por série o que deveria ser acrescentado: no 6º ano, perceberam a ausência de mais elementos que fortaleça as questões e conhecimento afrodescendente, no que diz respeito às questões locais e estaduais indígenas e em relação ao negro. As leis aprovadas, segundo eles, deveriam ser objeto de conhecimento. No 7º ano, solicitaram para reforçar o multiculturalismo e a pluralidade relacionada com a diversidade de cada povo, etnia

e suas especificidades e singularidades. No 8º ano, não solicitaram alterações. E por fim, no 9º ano, abordaram a necessidade de se trabalhar com a questão da violência contra os povos indígenas e negros e as leis voltadas para isso, e pediram para enfatizar o protagonismo indígena e negro na história mundial e nacional.

Uma professora de História protagonizou uma fala durante as discussões:

“A Proposta curricular do Município ainda está em processo, caminhando..., tanto o documento, quanto a prática deixam a desejar, mas na prática está pior, isso é devido a vícios, acomodação, é tudo automático devido ao que sempre trabalhou, resistência a mudança, preso aos livros didáticos, falta de busca para abordar questões regionais. Mescla os conteúdos com a proposta, livros e cursos. A questão indígena foi muito negligenciada, o trabalho está sendo abordado, mas não de forma igualitária. É preciso ultrapassar a questão da tolerância e do respeito e de conhecer verdadeiramente a história”. (Dolores, docente do Ensino Fundamental II).

Há, sem dúvida concepções e visões divergentes entre os professores, uns acreditam que a educação e o currículo têm que ultrapassar as barreiras neoliberais e eurocêtricas, outros consideram tudo isso um exagero, uma falácia. Mas, percebemos que a maioria culpabiliza a falta de esforço e comprometimento dos colegas em estudar, pesquisar e transformar sua prática e suas concepções. Tardif e Lassard, em seu livro “O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas”, diz que:

[...] tanto do lado das percepções subjetivas dos professores quanto dos fenômenos objetivos que ocorreram nas últimas décadas, a carga de trabalho aumentou, não no número de horas, mas em dificuldades e em complexidade. A docência tornou-se, certamente um trabalho mais extenuante e mais difícil, sobretudo, no plano emocional (alunos mais difíceis, empobrecimento das famílias, desmoronamento dos valores tradicionais, etc.) e cognitivo (heterogeneidade das clientes com necessidade de uma diversificação das estratégias pedagógicas, multiplicação das fontes de conhecimento e de informação, etc.). (TARDIF; LASSARD, 1999p. 158).

Além disso, há uma demanda de teorias pedagógicas de diferentes âmbitos como da psicologia, da biologia, da própria pedagogia, linguística, social, enfim, de todos os lados científicos, bem como das diretrizes e documentos governamentais que dizem o que e como o professor tem que ensinar, sem envolvê-los nessas discussões. Há uma enorme pressão por parte da sociedade voltada ao docente responsabilizando-o pelos fracassos educacionais e o que percebemos nos discursos dos professores é a interiorização dessas culpabilizações no seu trabalho

e dos seus colegas. Poucos analisam de forma crítica e falam sobre os problemas das políticas ou do sistema, simplesmente os seguem de forma automática e reproduzem as opiniões sociais quanto aos problemas da educação ser do professor.

No entanto, apesar das opiniões divergentes, todos concordam em considerar a BNCC, já que o documento se constitui em uma obrigatoriedade, mas de manter algumas decisões da própria proposta municipal, além de inserir no documento uma vertente regional e social dos saberes e cultura local.

Em vista disso, os representantes do grupo do Currículo de Cabrália decidiram formar outro segmento de representantes de professores⁴⁸, esses foram escolhidos pelos próprios docentes da rede municipal, com os critérios de afinidade, serem da área tratada, bem como possuírem formação sobre a temática. Com isso, a cada semana do primeiro semestre do ano de 2019, nos reuníamos na secretaria de educação, de modo a discutirmos os textos da proposta anterior e o que seria necessário mudar ou acrescentar, essa foi a forma de avançar nessas questões específicas e inserir no nosso currículo textos elaborados pelos professores da rede com afinidade nos temas e pesquisas, para a inserção no currículo, ao menos, de um capítulo que tratasse das diferenças. Cabe lembrar que não abandonamos o outro grupo, ou seja, o do currículo de Santa Cruz Cabrália, no geral, nem paramos de discutir os demais textos da proposta, apenas abrimos uma aresta para avançarmos sobre o assunto. Com essa experiência e outras na atuação como Coordenadora Pedagógica, aprendi que na educação tudo é construído passo a passo, precisamos disseminar sementes e plantá-las em vários campos e esperar... Esperar germinar... É preciso aprender a paciência dos cultivadores.

O capítulo escrito por esse grupo de professores formado no processo dessa revisão/elaboração do Currículo de Santa Cruz Cabrália foi denominado “Valorização da diferença e especificidades locais”, o qual discute sobre a proposta de um currículo com uma educação voltada para a perspectiva decolonial, contra hegemônico, com ênfase nos aspectos híbridos culturais. Para tanto, trouxemos os dados municipais quanto a questão étnica da população, do percentual de moradores do campo e da cultura popular do município. A partir desses índices, planejamos os temas e as estratégias da pesquisa. Alguns temas já haviam sido

⁴⁸ Os nomes e dados sobre esses professores estão no quadro do capítulo sobre a metodologia e nos anexos dos textos.

tratados pela equipe que iniciou a elaboração do currículo municipal, e, portanto, já existia um texto escrito que apenas analisamos e revisamos, outros decidimos acrescentar.

O primeiro tema discutido foi sobre a educação escolar indígena. Foi feito a leitura do documento “Educação Escolar Indígena” da proposta já construída e revisada pelos professores indígenas do grupo. No momento da socialização as falas foram de que, o texto ficou claro, mostrou que a lei ampara a escola destinada a índios, mas que faltou incluir a lei 11. 645/08 e falar sobre a questão indígena nas escolas não indígena, que também recebem índios, para que as outras etnias também conheçam a história indígena, uma vez que é uma etnia que historicamente é tão forte em nosso município.

O novo texto sobre a educação indígena (anexo B) foi escrito pela professora indígena Raimunda, nossa representante no grupo, mas a mesma socializou as ideias e o reconstruiu com a contribuição de professores da Escola da Mata Medonha e da Escola Indígena Pataxó de Coroa Vermelha, ambas do município.

É visível a necessidade de suscitar reflexões entre os profissionais de educação sobre cultura, patrimônio cultural e relações étnico-raciais, ou seja, discutir a diferença no ambiente escolar, pois a identidade do indivíduo é o seu elemento prioritário para justificar o seu pertencimento ao grupo social. A escola deve estar atenta ao seu papel social, permitindo ao aluno, vivenciar o aprendizado da convivência e no respeito às diferenças, mas acima de tudo com a compreensão da sua história e sua cultura, formada a partir de uma construção vivida e necessária para a sua formação cidadã. Enfim, vale afirmar que o processo histórico e cultural referente a população indígena e nesse caso, a educação Escolar Indígena é fruto de muita luta e mobilização social e política de reflexão crítica, não apenas de setores organizados da sociedade civil brasileira, mas também principalmente dos povos Indígenas e de suas organizações, cujas concepções de cidadania Indígena e de educação são fundamentadas nas Legislações em vigor. (CABRÁLIA, 2019).⁴⁹

O documento tratou do histórico de agressão voltado a cultura dos povos indígenas como a catequização destes pelos Jesuítas, abordou sobre a perspectiva educacional eurocêntrica que não leva em conta as especificidades dessa população e informou sobre os direitos adquiridos e as conquistas do povo indígena no que toca a educação em Santa Cruz Cabralia.

⁴⁹Raimunda Matos, autora do texto na proposta.

Quanto a educação para relações de gênero e sexualidade, não havia menção na proposta sobre o assunto, então o grupo com os representantes de professores decidiu que seria preciso abordar essa questão:

“é preciso falar sobre o preconceito ligado as características mais visíveis quando é homossexual e tem que trabalhar as famílias, pois é o maior ponto de apoio à criança, pensar como a escola vai resgatar isso com a família, contribuir com elas, esclarecer sobre o tema. Trabalhar a questão do estereótipo de feminilidade que a sociedade impõe. É preciso se desprender um pouco da visão de que currículo é apenas conteúdo, e abordar mais questões da vivência do aluno. Docentes não se sentem preparados para trabalhar tais questões, não possuem entendimento, compreensão, além de terem crescido em uma sociedade com uma educação patriarcal, machista e heterossexual, que falar sobre isso é tabu. As famílias não querem um trabalho na sala de aula sobre isso, os professores precisam compreender sobre isso, conhecer para ter argumento para convencer os pais sobre a importância do trabalho em sala sobre essas questões”. (Cíntia, professora de língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e pesquisadora do tema).

Segundo o depoimento de outra professora, “a discriminação é muito forte e não nos damos conta devido à ausência de discussão, quando debatemos, quando trabalhamos nos deparamos com histórias dolorosas” (Laura, professora de História do Ensino Fundamental II). Foi então acordado que representantes de professores escreveriam o texto e socializariam com todos para discussão e acréscimos, se necessário.

Logo, na segunda reunião sobre o tema gênero e sexualidade, fizemos a leitura do texto escrito pelos colegas que possuíam afinidade e estudos sobre o tema e as falas foram elogiosas quanto ao documento: “O texto está esclarecedor e devido à falta de informação sobre o assunto, o texto sensibiliza e informa” (Mara, Professora do Ensino Fundamental I).

O documento aborda as conquistas dos direitos em prol da igualdade de gênero e respeito à diversidade sexual, fala sobre os conceitos e concepções de sexo, gênero e identidade ou orientação sexual. Apresenta um levantamento de pesquisas quanto a índices de preconceitos voltados a questão homossexual, as mulheres, a intersecção mulheres/negras e dados sobre o feminicídio. Em uma passagem do texto, a autora questiona:

como educadores, em quais momentos no nosso cotidiano estamos contribuindo para a reprodução de modelos normativos e consequentemente para aumentar as estatísticas de violência de gênero e sexualidade? Quais as nossas práticas pedagógicas que reforçam, no cotidiano, modelos de

masculinidade, feminilidade e sexualidade? Esses corpos que escapam e resistem ao sistema de gênero e sexualidade impostos são considerados como transgressores, anormais, excluídos socialmente, como a escola tem colaborado inconsciente/e ou conscientemente para que esses sujeitos se sintam de fato transgressores de regras, anormais? (CABÁLIA, 2019).⁵⁰

Com isso, o texto traz a discussão sobre o papel da escola com relação aos índices e informa sobre os documentos legais e diretrizes que na última década garante o direito de tratar dessas questões como o referencial curricular da Bahia, a Resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014.

O outro tema suscitado pelo grupo como necessário abordar no nosso currículo foi a educação escolar do campo, que inclusive é o título do texto (anexo D). O primeiro passo foi a leitura do texto construído na proposta anterior e segundo os professores presentes na reunião o final da escrita estava confusa, deveria incluir os assentados, os ribeirinhos e desenvolver um esclarecimento sobre o projeto agroecologia. “Vamos deixar específico quem é o sujeito do campo? Como vivem e tratar da agricultura de subsistência” (fala de Joseane, professora de uma escola do campo).

Dessa forma, o texto aborda a concepção de educação do campo, dos avanços legais como o Parecer nº 36/2001 do CNE, das diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, reforçada pela resolução CNE/CBE nº 1/2002, o Decreto Presidencial nº 6.040/2007, no qual o governo Federal reconhece e existência das comunidades tradicionais. Discute sobre as características e especificidades das escolas do campo inclusive dos espaços de assentamentos (anexo E) e ribeirinhos.

As escolas de comunidades assentadas têm por objetivo maior o de educar as crianças para que compreendam e se situem na realidade onde vivem, começando pelo assentamento e chegando à sociedade, ao mundo como um todo; para que saibam pensar e agir com autonomia, tendo consciência da missão de continuadores da luta pela terra e de outras lutas da classe trabalhadora e, ainda, para que tenham um preparo técnico e científico para participar nos processos produtivos e organizativos do assentamento. (CABRÁLIA, 2019).⁵¹

⁵⁰Graziela Rezende, autora do texto na proposta.

⁵¹Joseane Dias e Nágila Batista, autoras do texto da proposta.

Por fim o documento trata da proposta da Agroecologia, seu conceito e a importância desse trabalho para as escolas do campo, não só as do assentamento, como para toda a população da zona rural.

Nessa perspectiva, o conceito de Agroecologia para os agricultores acontece na prática, no cotidiano e, seu objetivo, vai além de questões econômicas. É defender a vida, a biodiversidade dentro da propriedade em que vivem. (CABRÁLIA, 2019). ⁵²

A agroecologia é um projeto já em desenvolvimento em uma das escolas do município do assentamento Paulo Freire, e desenvolve um trabalho, como o trecho acima cita, não só econômico, mas de subsistência, cultivo e preservação do meio em vivem.

Por fim, para a conclusão desse capítulo, foi discutido sobre a questão das relações étnico-raciais, a proposta anterior não continha nada sobre a temática, então construímos o documento na íntegra, após conversarmos sobre o assunto, as professoras Jodilce Pereira e Erick Cristian, ambas com especializações sobre a temática, elaboraram a primeira versão do texto sobre o que foi falado na reunião.

No segundo encontro foi realizada a leitura do esboço e segundo os professores do grupo: “Ficou faltando uma conclusão, diminuir a questão teórica e legal e falar mais sobre o problema étnico-racial, os problemas dentro da escola, trazer questões da prática, não se impacta com a questão, não sensibilizou” (Jane, professora).

“Trazer dados ou relatos, colocar a lei 11. 645/08 e falar sobre os índios, o protagonismo negro e indígena na história, nos fatos, decolonizar o currículo. Mudar a representatividade do negro e do índio, mostrando as suas lutas, articulações, não se ater a representação dos negros e do livro didático como povos submissos e selvagens”. (Sara, professora).

Com isso, o texto “Ensino para as relações étnico-raciais” (anexo F), como os demais, informa o contexto histórico e político dos documentos que normatizam a educação voltada para as relações étnico-raciais:

no cenário sócio-histórico-cultural os grupos étnicos que buscam o fortalecimento de suas lutas defendem e creditam suas experiências de vida e suas vivências na apropriação e aceitação das suas próprias memórias. Desse modo, é necessário que haja o

⁵² Joseane Dias e Nágila Batista, autoras do texto da proposta.

cumprimento das leis citadas anteriormente, uma vez que as mesmas são frutos da condição de desrespeito às diferenças e diferentes etnias. A escola é um espaço de reflexão onde pessoas se identificam num processo de construção de ideias que norteiam as distintas discussões acerca de diferenças autênticas e suas riquezas culturais tão sufocadas outrora, mas que sempre resistiu entre nós mesmo de maneira invisível para a sociedade. (CABRÁLIA, 2019⁵³).

Os textos convidam os professores, que são colegas das autoras, a pensarem diferente, a buscar estratégias para que o currículo seja para todos, que fale sobre cada um dos alunos, que os representem.

É nesse cenário social que precisamos romper com o que há de desrespeito pelo outro, buscando questionar a hierarquização de etnias no currículo e desconstruir esse processo, em um viés decolonial, onde esse documento ofereça o conhecimento das histórias, lutas e personagens, de forma equânime. (CABRÁLIA, 2019).⁵⁴

A pesquisa nessa etapa de reuniões com representantes de professores para tratar da revisão/construção dos textos referentes as especificidades de Santa Cruz Cabralia foi o momento da pesquisa que mais chegamos perto do currículo dos sonhos... Aqueles instantes em que retratamos caminhos... Desconstruímos concepções... Discutimos a prática, a realidade... O cotidiano... E que se buscou chegar mais perto dos protagonistas dessa história toda, os alunos. Ali eu percebi, com os olhos brilhando de entusiasmo que estava ocorrendo a Mudança, que a semente estava sendo plantada e de que ela germinaria em um futuro próximo... E que assim seja.

Além da inserção desse capítulo especial no currículo, durante as discussões havia sempre a preocupação em como os professores colocariam essas questões na prática, pois de nada adianta a discussão e a leitura acerca dessas questões e o professor na sala de aula não desenvolver, não aplicar.

O maior problema levantado foi o fato da decisão dos grupos de professores tanto do Ensino Fundamental I e II de incluir as diretrizes e os conhecimentos da BNCC no currículo do município, isso nos levou a pensar como apesar do desenvolvimento dessas habilidades, os docentes pudessem garantir o desenvolvimento dos saberes locais. Assim, além do capítulo sobre diferenças, foram incluídas habilidades e diretrizes do Referencial Curricular da Bahia, no qual constam habilidades que trabalham com questões regionais extremamente

⁵³Jodilce Pereira e Erick Cristian, professoras autoras do texto da proposta.

⁵⁴Jodilce Pereira e Erick Cristian, professoras autoras do texto da proposta.

pertinentes a cultura de Santa Cruz Cabrália, bem como foram inseridas habilidades da proposta Curricular de Santa Cruz Cabrália, por decisão dos professores.

Pensando na aplicabilidade com uma perspectiva de currículo que vai muito além de apenas conhecimentos/conteúdos, foi decidido a elaboração também de um caderno de orientação para implementação do currículo no que toca as dimensões culturais específicas de Santa Cruz Cabrália.

O caderno foi constituído por um capítulo que discorre sobre “Currículo e as Políticas Curriculares”, o qual traz uma discussão sobre as concepções do currículo ao longo das últimas décadas, bem como faz uma análise dos principais documentos de diretrizes curriculares no Brasil, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e a Base Nacional Comum Curricular.

O documento fala também sobre as principais dimensões presentes na cultura de Santa Cruz Cabrália, as quais foram selecionadas, Cultura Africana, Afro-Brasileira e Afro-Indígena, Cultura Indígena e outras manifestações Culturais com as principais manifestações do município, seus cânticos e características, pesquisa está realizada com a participação de antigos moradores da cidade. Por fim, apresentamos um capítulo que trata sobre as práticas curriculares, onde nos preocupamos em sugerir caminhos de como trabalhar as habilidades do currículo a partir da BNCC articuladas com as dimensões supracitadas.

Em conversa com o atual Secretário Municipal de Educação, Iszael Fernandes Gomes sobre o caderno, o mesmo gostou da proposta e com isso, ficou acordado a apresentação desse documento aos professores do município nas próximas reuniões, a distribuição de uma cópia para cada escola e a inserção do documento no Sistema de Gestão Escolar (SGE), no qual ficará disponível para alunos, pais e educadores.⁵⁵

⁵⁵ SGE é um sistema de gerenciamento de informações direcionado às instituições de ensino. Trata-se de um software que automatiza os processos internos de escolas e instituições

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Confesso que durante o processo dessa pesquisa passei por muitas fases. Entusiasmos que o próprio mestrado nos traz. Entramos nele achando que vamos mudar o mundo, depois vem a fase em que somos chamados a realidade, percebemos que não vamos conseguir mudar o mundo, agora! Afinal, o sistema é muito complexo e cheio de amarras e essa pesquisa me provou isso, deparei-me com opiniões e concepções diversas entre os professores e impasses que o próprio sistema educacional nos proporciona.

Em um trabalho com uma proposição democrática e colaborativa, nos vemos obrigados a seguir caminhos diferentes dos imaginados inicialmente. No entanto, não desistimos, apenas buscamos novas estratégias, caminhos, arestas. Talvez não mudemos a realidade educacional de imediato, mas aos poucos, até que finalmente... Bem, vamos percebendo tentativas pequenas, atitudes diárias, pequenas alterações nos discursos, até que vai crescendo, e de geração em geração alcançamos a mudança almejada. Tudo na educação é primeiro estudado, muito discutido, defendido, disseminado e alcançado.

As dificuldades do caminho da pesquisa na área educacional em nível municipal não se resumem apenas a tentativa de um consenso entre os pares ou uma estratégia de atender a diversidade de opiniões, mas, principalmente a de reunir esses professores para discussão, tirá-los da sala de aula para fazer, pensar a educação do município. A preocupação com a efetividade da aula e com os 200 dias letivos por parte dos gestores terminou impedindo a realização de um número maior de reuniões de modo que conseguíssemos discutir e desenvolver minuciosamente esse trabalho.

Retomando aqui o desafio que movimentou esse trabalho o qual foi elaborar um caderno de orientações como referência para implementação do currículo na prática pedagógica, considerando as peculiaridades do município de Santa Cruz Cabrália, como a cultura local, as relações étnico-raciais, com ênfase na indígena e afrodescendente e com as manifestações culturais do município. Cabe discorrer que esse caderno foi fruto das discussões e compreensões docentes dos representantes que fizeram parte de todo o percurso de leitura/revisão da Proposta curricular do Município.

Sendo assim, esse objetivo se constituiu no produto dessa pesquisa, um caderno denominado “Caderno de orientação, práticas curriculares e a cultura de Santa Cruz Cabrália/Ba”, onde conseguimos inserir de forma mais específica as contribuições dos professores quanto a essas dimensões e efetivar o início da disseminação de forma mais efetiva dessas temáticas em todas as escolas do município.

A leitura e revisão da Proposta Curricular do Município de Santa Cruz Cabrália foi desenvolvida primeiro pela pesquisadora e em seguida pelos grupos constituídos para esse estudo e pelos professores, o que nos levou a aperfeiçoar algumas concepções, suprimir outras demasiadamente voltadas para as diretrizes nacionais que divergiam com as visões e práticas locais e inserir um capítulo na Proposta Curricular Municipal denominado, “Valorização da diferença e especificidades locais”, no qual dialogamos sobre as temáticas: Educação Escolar Indígena, Educação para as relações de Gênero e Sexualidade, Educação Escolar no Campo – comunidades assentadas e Ensino para as Relações Étnico-raciais.

Esse movimento nos levou a discutir sobre currículo o que nos propiciou aprendizado e discernimento para efetivar as transformações necessárias. Nos levou a elaborar coletivamente uma Proposta Curricular, que seja articulada – quanto aos conhecimentos - às diretrizes nacionais, mas com as especificidades do Município aqui tratado. Esse último objetivo se refere em especial aos conhecimentos, uma vez que a BNCC, nos trás a determinação de inserir 60% destes segundo sua prescrição. Com isso, por decisão dos professores da rede, contemplamos as habilidades da BNCC, mas com a permanência de algumas da antiga Proposta do município, bem como de outras do Referencial Curricular da Bahia, os quais garantem discussões sobre saberes e conhecimentos regionais.

As falas, entrevistas e demais documentos analisados possibilitaram indicar formas de “repensar, refletir, aprofundar estudos, revisar, elaborar e construir” alternativas, mesmo em tempos difíceis, com intensos limites de toda ordem, particularmente, os limites advindos do próprio contexto local, que também podem ser lidos pelas suas variações normativas, além, das relações pessoais e interpessoais dos profissionais, quando se propõem a ler, interpretar e colocar em ação as prescrições curriculares em suas práticas pedagógicas.

Não desenvolvemos “ainda” o currículo dos sonhos... que seria aquele contextualizado na perspectiva pós-crítica, mas demos os primeiros passos, tanto no sentido de discussão/aprendizado, quanto no de realização de registros que nos levarão onde queremos, onde sonhamos.

No entanto, considero pertinente a metáfora que fiz anteriormente com a germinação de uma planta. Esse estudo pode ser considerado como várias sementes que foram plantadas, que irão germinar no seu tempo e espaço, modificando o ambiente, tornando-o mais belo e colorido.

Os cultivadores seremos nós, professores, inquietos com a atual situação hegemônica do nosso currículo, que anseiam por uma mudança macro, mas que enquanto não acontece, vamos cultivando novas ideias, novas formas de fazer educação, disseminando aos poucos para chegar ao todo.

Essa pesquisa não acaba aqui, essa ânsia de representatividade étnica equânime continua e se perpetuará em cada espaço em que eu, e quem participou das discussões estiver inserido, crescemos juntos e juntos continuaremos com a resiliência típica de docentes que não têm medo da mudança, desde que esta seja para melhor.

As próprias discussões e o clima de pesquisar/estar no mestrado contribuiu não apenas para reflexões importantes sobre o currículo, mas também potencializou o desejo de voltar a estudar por parte de alguns professores que aceitaram o convite de contribuir com essa pesquisa. Percebi nas discussões das reuniões, principalmente com os representantes de professores que eu não estou sozinha nesse caminho. Hoje temos professores colaboradores, multiplicadores da ideia de valorizar no ambiente escolar os saberes locais, as diferenças.

Cabe refletir em torno do fato de que a Proposta Curricular do Município não está acabada, está em construção, em processo de transformação assim como as concepções docentes. Pois, o currículo é um campo de disputa, por excelência, de dinâmicas constantes e revisitação. O currículo dos sonhos, assim, seria aquele em que todos os alunos se vissem representados, com seus saberes, cultura e história, em que o ensino fosse significativo e os levassem a um aprendizado integral voltado para o ser e não para o ter. Em vista disso, o currículo dos sonhos é possível? Talvez sim, mas mediante um longo processo de estudos das teorias e concepções que visem mudanças práticas no fazer pedagógico cotidiano.

Eu espero que o caderno resulte em outra potencialidade de disseminar tais ideias e concepções, junto com a secretaria de educação. Como já acordado com eles, iremos continuar a partir do produto dessa pesquisa, as conversas com os professores, tanto antes da entrega dos mesmos nas escolas, quanto depois, para acompanhar o processo de sua materialidade na prática pedagógica da rede de ensino de Santa Cruz Cabrália.

O trabalho continua, esse foi apenas o início de um lindo percurso de transformações que só a educação pode proporcionar.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 45, maio, 1983. p. 66-71.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A África, a educação brasileira e a geografia. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 167-184.

ARRAIS, Edilian. **A educação no Iluminismo: o ideal liberal da educação**. 2016. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/storage/25/6439287/1557173893/K3y16hKBq0qCKxD8pJY8mw/6439287.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2019.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, M; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**; tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BALL, Stephen; MAINARDES, Jeferson (Org.). Global education. In: **New policy networks and the neoliberal imaginary**. New York: Routledge, 2012.

_____. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. In: **Educação e Sociedade**. 2004. v. 25, n.89. p.1105-1126.

_____. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. 288p.

BRASIL. Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Base Nacional Comum. Movimento pela Base Nacional Comum Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/o-movimento/>>. Acesso em: 23 abr. 2019.

_____. Constituição Federal de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 26 jul. 2018.

_____. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 12 jul. 2019.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais da educação básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação/Secad. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. 2004.

CANCELA, Francisco. **De projeto a processo colonial: índios, colonos e autoridades régias na colonização reformista da antiga capitania de Porto Seguro**(Tese). Universidade Federal da Bahia – UFBA, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/13311/1/CANCELA%2C%20Francisco.%20De%20projeto%20%C3%A0%20processo%20colonial.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

CARVALHO NETO, Sidrach. **Cinco séculos de história**. Salvador: secretaria da cultura e turismo, 2004.

CERQUEIRA NETO, Sebastião Pinheiro Gonçalves de. Construção geográfica do extremo sul da Bahia.In: **Revista de Geografia**. Pernambuco, 2012.

CORAZZA, Sandra Mara. Diferença pura de um pós-curriculo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

DUROZOI, G. e ROUSSEL, A. **Dicionário de Filosofia**. Campinas, SP: Papirus, 1993.Tradução de Marina Appenzeller.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2003.

_____.**Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. Trad. Roberto Machado.

FUNDAÇÃO Lemann. Disponível em: <<https://fundacaolemann.org.br/>>. Acesso em: 19 ago. 2018.

FUNDAÇÃO SM. Disponível em: <<http://fundacaosmbrasil.org/fundacao/#quem-somos>>. Acesso em: 19 ago. 2018.

GENTILI, Pablo. O que há de novo nas novas formas de exclusão na educação? NEOLIBERALISMO, TRABALHO E EDUCAÇÃO. In: **Educação e realidade**. n.20, v. 1, jan./jun. 1995. p.191-202.

GOLDMAN, Márcio. A relação afro-indígena. In: **Cadernos de campo**. São Paulo, n. 23, 2014. p. 1-381.

_____. Quinhentos anos de contato: por uma teoria etnográfica da (contra)mestiçagem. In: **Mana**. Rio de Janeiro, 2015, v. 21, n. 3. p. 641-59.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2016.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

INSPER. Disponível em: <www.insper.edu.br/quem-somos/>. Acesso em: 19 ago. 2018.

INSTITUTO Ayrton Senna. Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br.html>>. Acesso em: 19 ago. 2018.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. In: **Revista e-Curriculum**, São Paulo, out./dez. 2014, v. 12, n. 3. p.1530-55.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, maio/ago. 2006. v. 11, n. 32.

_____. Currículo e hibridismo: para politizar o conceito de cultura. In: **Educação em Foco**. Juiz de Fora: UFJF, 2004. v. 8. n. 1-2. p. 13-30.

_____. Por uma política da diferença. In: **Cadernos de Pesquisa**. Espírito Santo, maio/ago. 2006. v. 36. n. 128.

MELO, Adriana Almeida Sales. **A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina - Brasil e Venezuela**. Maceió: Edufal, 2004.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem das noções de raça, racismo e etnia. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03. In: PILLETI, Nelson. **História da educação no Brasil**. São Paulo: Ática, 1990.

SACRISTÁN, José Gimeno. A função aberta da obra e seu conteúdo. In: **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 9-14.

SCHERER-WARREN, Ilse. Movimentos sociais no Brasil contemporâneo. História: Debates e Tendências. In: **História, debates e tendências**. Passo Fundo, jan./jun.

2008. v. 7. n. 1. p. 9-21. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v21n54/07.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOTTO-MAIOR, Leila Silvia Burger; GAIA Sara Braga. Portaria nº 1.455/PRES, de 29 de novembro de 2006 e complementares. **Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação Terra Indígena Comexatibá (Cahy/Pequi)**. Município de Prado (BA).

TARDIF, Mauri; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

THIOLLENTE, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Polis, 1982.

TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; GONZAGA, Maria Tereza Claro (Org.). **Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de ciências humanas**. Maringá: EDUEM, 2011. p. 277.

ANEXO A

VALORIZAÇÃO DA DIFERENÇA E ESPECIFICIDADES LOCAIS

Uma perspectiva “híbrida” não tolera mitos de hegemonia nacionalista ou imperialista usados para justificar a dominação ou a discriminação cultural. Estas ideias justificam práticas oportunistas de expansão política e territorial... A hibridez não é menos crítica quando se trata de grupos e comunidades que reclamam a sua própria autoridade social ou espiritual com os argumentos de que seus valores são fundacionais – verdadeiros para todos os tempos e lugares – e de que as suas crenças são fundamentais – não passíveis de interpretação e intolerantes para com o diálogo e a dissensão.” (BHABHA, 2007, p. 31).

A presente Proposta Curricular do município de Santa Cruz Cabralia articula-se com as diretrizes nacionais e com a BNCC. No entanto, traz uma concepção de currículo fundamentada na compreensão de uma educação decolonial, contra hegemônica, com ênfase no aspecto híbrido cultural. Para tanto, se volta as especificidades regionais da Costa do Descobrimento e Municipal, tanto no que toca as diretrizes quando aos conhecimentos aqui organizados.

A ideia de hibridismo cultural que caracteriza o entendimento pós-colonial da interação entre culturas precisa, no entanto, ser localizada num quadro social marcado por discursos globais extremamente poderosos, sob pena de parecer ingênua. Não se pode esquecer que as experiências de interação entre culturas têm sido muito marcadas por segregação e guetização, ou seja, pela tentativa de fixação de sentidos e de inviabilização da cultura como espaço-tempo de enunciação da diferença. Embora a diferença seja a marca do sistema simbólico a que denominamos cultura — e as classificações binárias sejam parte fundamental desse sistema — elementos que podem perturbar os sistemas classificatórios, ocupando regiões ambivalentes, ambíguas, são frequentemente banidos ou pressionados para se manter dentro das fronteiras simbólicas estabelecidas pelas culturas. Como alerta Bhabha (2003), não podem ser desprezadas as tentativas do poder colonial de aniquilação das culturas subalternas, com seus procedimentos para marcar as diferenças, fechando classes de coisas e expelindo os elementos não classificáveis. Uma das principais estratégias discursivas do poder colonial para fixar sentidos e inviabilizar a diferença — o estereótipo — é, no entanto, para o autor (2003), ambivalente. E essa ambivalência nos impõe uma outra forma de entender o poder e a agência. (MACEDO, 2006, p. 99).

Com isso, pensamos em uma educação voltada para a abordagem de aspectos culturais do nosso município no que concernem as manifestações culturais populares, a saber, Cordão de Caboclo, a Bicharada, Terno de Reis, A Chegança e outros, bem como as festas religiosas e populares como carnaval, réplica da 1ª

missa, festas juninas e outras. Cabe ainda tematizar as relações étnico-raciais, uma vez que nosso município é constituído segundo o censo IBGE (2010) em média por 30,63% brancos; 26,22% pardos; 1,2% amarelos; 25,55% pretos e 16,40% índios sendo esses, atualmente, considerados da etnia pataxó. Possuímos populações ribeirinhas, que vivem no campo, indígena e do centro urbano, cada área com suas especificidades e diversidades de subsistência, cultura, costumes, religiões etc. A distribuição religiosa do município descrita pelo censo IBGE (2010), é de 52,98% Católica Apostólica Romana; 11% espírita e 35% evangélica. Possuímos ainda uma pequena representatividade do candomblé.

No que toca a distribuição da população quanto às áreas urbanas e rurais 27,7% residem na zona rural e 72,3% na urbana e dentre os 6. 774,14 discentes, 425 alunos são considerados especiais, 288 estão nos anos iniciais e 137 nos anos finais IBGE, (2010).

ANEXO B

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Raimunda Matos de Jesus ⁵⁶

A educação escolar indígena no Brasil tem uma longa trajetória. Desde a invasão dos europeus nessas terras hoje chamada de Brasil, uma nova realidade foi imposta aos povos indígenas, ações com imposições violentas e desumanas.

Uma série de agressões e condições que desrespeitavam/desrespeitam as especificidades culturais desses povos. Uma dessas ações foi o processo de catequização realizado pelos jesuítas, o qual tinha como objetivo, alfabetizar os indígenas em um novo idioma e cada vez mais aumentar os seguidores da religião católica. Desse modo pela primeira vez, aos povos indígenas estavam sendo apresentada uma nova educação, mas é claro que nada para favorecer aos indígenas, mas como um mecanismo de dominação e opressão.

A partir de então todos os outros sistemas educacionais ofertados foram apresentados numa perspectiva distante da realidade indígena, uma educação eurocêntrica e genocida que não levaram em consideração as culturas e especificidades desta nação. Na década de 70 com o aumento das organizações dos povos indígenas através das lutas e dos movimentos sociais que começamos a fazer parte da pauta educacional, com o passar dos anos na década de 80 com a reforma da Constituição Federal foram incorporados e assegurados pela primeira vez os direitos dos povos indígenas, respeitando e reconhecendo-os como cidadãos brasileiros, com direito a uma educação escolar Indígena diferenciada dá que era proposto com objetivo de fortalecer a cultura. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) vem reforçar esse direito e a coordenação nacional das políticas de Educação Escolar Indígena é de competência do Ministério da Educação (MEC), cabendo aos Estados e Municípios a execução para a garantia deste direito dos povos indígenas a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária.

De acordo a Organização dos Estados Iberoamericanos,

⁵⁶ Professora Indígena do ensino Fundamental I há 21 anos, atualmente atua como Coordenadora de Educação Indígena na Secretaria Municipal de Educação, é Pedagoga, especializada em Gestão e mestranda da UFSB em Ensino e Relações étnico-Raciais. Cabe ainda enfatizar que esse texto teve na sua construção a participação de professores indígenas da rede municipal. A professora Raimunda apenas organizou as falas e pesquisas realizadas pelas equipes.

a Constituição Federal assegura às comunidades indígenas o direito de uma educação escolar diferenciada e a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. A partir da constituição de 1988, os índios deixaram de ser considerados grupos em extinção e passaram a ser reconhecidos como grupos étnicos diferenciados e com o direito de manter sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições (p. 45, 2003).

A Educação Escolar Indígena do povo pataxó é um instrumento de redução da desigualdade e um mecanismo que vem buscando manter sua cultura viva apesar de ser aldeias consideradas urbanizadas sempre mantiveram no espaço escolar a preservação da cultura presente nas danças, pinturas, artesanatos, culinária e rituais.

Outro fator importante a ser destacado aqui é que a educação escolar indígena deste Município tem buscado constantemente a recuperação e revitalização da língua Pataxó (PATXÔHÃ), hoje já consta nas matrizes curriculares do Núcleo Territorial de Educação (NTE) desta região a disciplina de Patxohã a qual é trabalhada nas escolas indígenas desse município. Todos esses elementos são trabalhados desenvolvendo assim uma educação Específica e Diferenciada nas escolas e isso contribui muito para manter a afirmação e revitalização da cultura Pataxó.

E a partir daí, junto com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), Conselho de Educação, decretos e outros, foi possível se concretizar uma escola feita de índios para índios, que pudesse ser específica e diferenciada, comunitária, multilíngue e intercultural. A escola passou a ser pensada dentro dos direitos humanos e sociais, foi reconhecida a diversidade cultural e as experiências sócio-políticas, linguísticas e pedagógicas. Valorizando o saber tradicional dos povos Indígenas, reconhecendo a educação com seus processos próprios de aprendizagens e visão de mundo de cada povo.

O Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI). Elaborado por lideranças indígenas de todo o país, junto a especialistas da educação, antropólogos e professores indígenas é um instrumento que auxilia na implementação do projeto pedagógico e do currículo das escolas Indígenas.

A Portaria Interministerial MJ e MEC nº 559 de 16/04/91, reforçando as disposições da CF de 1988, trata da garantia de oferta da educação escolar indígena de qualidade, laica e diferenciada; do ensino bilíngue; da criação de órgãos normativos para o acompanhamento e desenvolvimento da educação

Escolar indígena; dos recursos financeiros; da formação de professores capacitados; do reconhecimento das instituições escolares; da garantia de continuação dos estudos em escolas comuns quando este não for oferecido nas escolas indígenas; da garantia de acesso ao material didático; da isonomia salarial entre professores índios e não-índios; e da determinação da revisão da imagem do índio, historicamente distorcida, a ser divulgada nas redes de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394, de 20/12/96, no art. 78, trata da oferta do ensino regular para os povos indígenas: O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrado de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

Art. 78. Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
I – Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas.

No art. 79, a LDBEN dispõe sobre o desenvolvimento dos programas educacionais indígenas:

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.
§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.
§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos no Plano Nacional da Educação, terão os seguintes objetivos:
I – Fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
I – Manter os programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
I – Desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
IV – Elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Outro aspecto muito importante é quanto a aplicabilidade da Lei 11.645/2008 que altera a Lei 9.394/1996, modificada pela Lei 10.639/2003, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”.

Essa obrigatoriedade diz respeito à inclusão da História da África e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar. Contudo, não determina a existência de uma disciplina específica. Essa proposta diz respeito a produção de conhecimentos e formação de atitudes e valores capazes de sensibilizar o indivíduo consciente de seu pertencimento étnico-racial.

A escola e seus currículos têm pactuado com reprodução de lacunas históricas e a propagação de preconceitos sobre os povos indígenas, estando alinhada a interesses de grupos hegemônicos de perspectiva colonizadora. A Lei 11.645/2008 abre novos horizontes para o ensino da História e cultura dos povos indígenas, possibilitando o rompimento com silêncio e com a memória produzida pelos grupos hegemônicos, colocando sob suspeita o currículo que produz e reproduz a invisibilidade e a inaudibilidade destes povos, rejeitando o reducionismo de suas memórias e histórias. (KAIAPÓ; BRITO, 2014, p. 34).

Quanto a este Município, com relação a Lei 11.645/08, recentemente, a secretaria de Educação do Município de Santa Cruz Cabralia, através do departamento pedagógico, tem lançado projetos e cursos com o objetivo de discutir, a temática indígena nos espaços escolares não indígenas da rede municipal de Ensino tendo como protagonistas os professores indígenas Pataxó.

Desta forma, destaca-se a importância desta lei a qual apresenta a necessidade da construção da história étnica da população brasileira, com seus diferentes povos e as ações culturais existentes. Mas o que se percebe é que a maioria das unidades de ensino não estão atentas para perceber a cultura Indígena e nem afro descendente até chegar o mês de abril e o dia do folclore ou semana da consciência negra. É visível a necessidade de suscitar reflexões entre os profissionais de educação sobre cultura, patrimônio cultural e relações étnico-raciais, ou seja, discutir a diferença no ambiente escolar, pois a identidade do indivíduo é o seu elemento prioritário para justificar o seu pertencimento ao grupo social. A escola deve estar atenta ao seu papel social, permitindo ao aluno, vivenciar o aprendizado da convivência e no respeito às diferenças, mas acima de tudo com a compreensão da sua história e sua cultura, formada a partir de uma construção vivida e necessária para a sua formação cidadã.

Enfim, vale afirmar que o processo histórico e cultural referente a população Indígena e nesse caso, a educação Escolar Indígena é fruto de muita luta e mobilização social e política de reflexão crítica, não apenas de setores organizados da sociedade civil brasileira, mas também principalmente dos povos

Indígenas e de suas organizações, cujas concepções de cidadania Indígena e de educação são fundamentadas nas Legislações em vigor.

ANEXO C

EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE

Graziela Pinho Rezende⁵⁷

O Brasil tem conquistado resultados expressivos nas últimas décadas no tocante a conquista de direitos em prol da igualdade de Gênero e respeito à Diversidade Sexual, mas é fundamental que para além de leis, haja mudança de pensamentos e práticas. Nesse sentido, as Escolas têm um papel determinante, quanto a promover debates, incentivar a reflexão e dessa forma contribuir com a eliminação de tratamentos preconceituosos. A formação continuada de professores e professoras e demais funcionários da escola, além da inclusão dessas questões no currículo escolar são ações fundamentais para desenvolver a compreensão das questões de gênero e diversidade sexual e, dessa forma, combater a discriminação e violência.

No que se refere aos estudos de gênero, faz-se necessário compreender qual a diferença entre sexo, gênero, identidade de gênero e identidade sexual ou orientação sexual. Sexo refere-se aos aspectos biológicos, anatômicos, as características fenotípicas/características externas: genitálias, órgão reprodutores internos, mamas, barba, entre outros e genotípicas/características genéticas: genes masculino e feminino, assim, poderíamos dividir as pessoas em masculino ou feminino, mas entendendo que esse masculino e feminino variam de sociedade para sociedade, de grupo para grupo, e ao longo do tempo.

Já o gênero, embora contemple as mesmas categorias, masculino e feminino, é designado como “as várias possibilidades construídas dentro de uma cultura específica de nos reconhecermos como homens ou mulheres” (ALVES ET all., 2014 p. 21). Ainda pode-se dizer que “é o conjunto das relações, atributos, papéis, crenças e atitudes que definem o que é ser homem ou mulher na vida social” (BRASIL, 2011, p.17). Dessa forma, a identificação sociocultural de pertencer a um determinado gênero é aprendida, incorporada, intencionalmente ou não, “com os amigos (as), a família, nas instituições culturais, educacionais e religiosas e ainda nos locais de trabalho” (BRASIL, 2014, p. 16).

⁵⁷ A professora atua no Ensino Fundamental II, em Língua Portuguesa, formada em Letras, com especialização em Linguística e mestranda na UESC em Linguagem, com pesquisa nas questões de Gênero e sexualidade.

Quanto a Identidade de Gênero, refere-se à experiência interna e individual do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo biológico. A identidade de gênero inclui a consciência pessoal do corpo, no qual podem ser realizadas por livre escolha, modificações estéticas e anatômicas por meio médicos, cirúrgicos e outros. Lembremos, em especial, das pessoas transexuais, masculinas e femininas e travestis. Todos (as) nós temos nossa identidade de gênero, pois trata-se da forma como nos vemos e queremos ser vistos, reconhecidos e respeitados, como homens ou mulheres (BRASIL, 2011, p. 16). Nessa perspectiva, não há necessariamente, uma linha direta entre o sexo biológico e o comportamento de gênero. O sexo não é uma definição dada, pronta, ‘natural’. Ele vai ser construído, a partir de uma série de categorizações, argumentos, saberes, significados.

Na segunda metade do século XX, os estudos das Ciências Sociais instituíram outro conceito importante, o de papéis de gênero ou estereótipos de gênero, para circunscrever o conjunto de representações, posições e valores culturalmente atribuídos à mulher e ao homem, reforçando o ideal de sociedade que favorece marcos de uma tradição patriarcal que, até então, vem predominando em boa parte do mundo ocidental. A mesma lógica das práticas excludentes ao feminino recai sobre os homens e mulheres homossexuais, pessoas trans e travestis, pois a expressão das suas identidades de gênero e de orientações sexuais (orientação afetiva e do campo erótico do desejo para com o outro) vai de encontro aos referenciais legitimados pelos “padrões masculino, cristão e heteronormativo” (LOURO. 2014. p. 37).

Uma pesquisa realizada pelo IBOPE (2004) revelou que 56% dos entrevistados mudariam sua conduta com o colega de trabalho se soubesse que ele é homossexual. Um em cada cinco se afastaria e passaria a evitá-lo. 36% não contratariam um homossexual para um cargo em sua empresa, mesmo que ele fosse o mais qualificado entre os candidatos. 45% trocariam de médico se descobrissem que ele é gay. 79% ficariam tristes se tivessem um filho/filha homossexual. 8% seriam capazes de castigá-lo. 62% dos entrevistados acham que o pai deve tentar convencer seu filho/ filha a mudar de condição quando descobre que é homossexual. Anualmente, aumenta o número de gays assassinados no Brasil. Não estamos falando de crimes comuns, mas de crimes cuja maior motivação é o ódio contra homossexuais. Segundo levantamento do Grupo Gay da Bahia, nos

últimos 25 anos, aconteceram cerca de 2.600 assassinatos de gays, lésbicas e travestis no Brasil (...) (p. 28-29).

Potencializadas pela intersecção de identidades, por exemplo, entre os anos de 2003 e 2013, o número de mulheres negras assassinadas, vítimas de feminicídio, “cresceu 54%, ao passo que o índice de feminicídios de brancas caiu 10% no mesmo período de tempo” (Mapa da Violência, 2015). As mulheres negras também são a maioria, quando o assunto é violência doméstica: 58,68%, segundo informações do Ligue 180. (Central de Atendimento à Mulher, 2015).

Como educadores, em quais momentos no nosso cotidiano estamos contribuindo para a reprodução de modelos normativos e consequentemente para aumentar as estatísticas de violência de gênero e sexualidade? Quais as nossas práticas pedagógicas que reforçam, no cotidiano, modelos de masculinidade, feminilidade e sexualidade? Esses corpos que escapam e resistem ao sistema de gênero e sexualidade impostos são considerados como transgressores, anormais, excluídos socialmente, como a escola tem colaborado inconscientemente ou conscientemente para que esses sujeitos se sintam de fato transgressores de regras, anormais?

Nesse sentido,

os currículos escolares da Educação Básica, respeitando os devidos ciclos de vida e com as devidas adequações de linguagens, metodologias e materiais didáticos, devem auxiliar a comunidade escolar na construção de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades, valores e atitudes para o fortalecimento da autoestima, promoção da alteridade, autonomia, do autocuidado, autoconhecimento, da afetividade pessoal e entre pares, independente das expressões das identidades sexuais ou de gênero; da compreensão do funcionamento do próprio corpo, respeitando seus limites e do outro, da autoproteção e proteção dos pares contra Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) e/ou gravidez não planejada; do compartilhamento de responsabilidades, frente a uma gravidez não planejada; da compreensão sobre a alienação parental; do reconhecimento e combate à exploração sexual e às diversas formas de violências contra as meninas e mulheres, sobretudo as negras e os grupos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros e Queers (LGBTQT+), incluindo feminicídio e homicídio da população LGBTQT+ (Currículo Bahia, 2018)

A Resolução Nº 4, do Conselho Nacional de Educação, de 13 de julho de 2010, que estabelece as Diretrizes Nacionais da Educação Básica, no parágrafo 3º, Art. 43, capítulo 1, define as questões de gênero, entre outras, como componente

integrante dos PPP's escolares:

A missão da unidade escolar, o papel sócio educativo, artístico, cultural, ambiental, as questões de gênero, etnia e diversidade cultural que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes do projeto político-pedagógico, devendo ser previstas as prioridades institucionais que a identificam, definindo o conjunto das ações educativas próprias das etapas da Educação Básica assumidas, de acordo com as especificidades que lhes correspondam, preservando a sua articulação sistêmica. (BRASIL, 2010).

No PNE (2014), bem como no PEE (2016), a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” é uma das diretrizes apresentadas no documento. Além disso, o PEE na meta 7, estratégia 7.1, no que diz respeito a violência doméstica e sexual, garante:

políticas de combate à violência na escola, por meio do desenvolvimento de ações destinadas a capacitar profissionais da Educação Básica para detecção dos sinais de suas causas, dentre estas a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade.(BAHIA, 2016).

É essencial que nos questionemos cotidianamente: Qual é o papel da Escola na sociedade? De quem é responsabilidade de debater e formar indivíduos que respeitem as diferenças? Se a Escola que é a instituição que possui profissionais em constante formação não fizer esse debate, quem o fará? Nosso trabalho na educação exige um posicionamento político. Cada um de nós, educadores/as, precisa enfrentar essas questões, a partir de um olhar crítico sobre a nossa própria prática e a partir daí criar novas formas de fazer educação. Incluindo o respeito as identidades de gênero e sexualidade - dimensões próprias do ser humano -. Negar tais identidades é, portanto, negar a vida à pessoa humana e sua formação para o pleno desenvolvimento da cidadania.

ANEXO D

EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CAMPO

Joseane Dias da Silva Mota
Nágila Batista Gomes⁵⁸

A Educação do Campo no contexto educacional tem buscado por mudanças nas últimas três décadas, a sociedade civil tem se organizado na garantia do direito a uma educação de qualidade resultando numa proposta inovadora com a participação daqueles que residem no campo. CALDART (2012) conceitua educação do campo como: fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas.

Portanto a educação do campo tem alcançado diversos avanços, tanto legais, quanto na prática pedagógica em diferentes espaços formativos. Podemos aqui destacar a aprovação do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) Nº 36/2001, que defini as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, reforçada posteriormente pela Resolução CNE/CEB Nº 1/2002 destacando a identidade das escolas do campo, tais como:

Art. 2º Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Art. 3º O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 4º O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem

⁵⁸ Joseane é professora do Ensino Fundamental há 5 anos, atua na Escola do Campo de um assentamento do Município, formada em Pedagogia, com especialização em alfabetização e Letramento e Agroecologia. A professora Nágila é pedagoga, com atuação nas áreas de docência e Coordenação Pedagógica, inclusive em Escolas do campo, especializada em EJA, psicopedagogia e Políticas Públicas.

como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

Art. 10. O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade. (2002).

Este é o espaço da educação do/no campo, que se evidenciam em escolas seriadas e multisseriadas contexto vivenciado em nosso município. A organização por turmas multisseriadas é uma forma de garantir o ensino nas comunidades de difícil acesso em locais onde há poucos alunos por série/ano formando assim, uma turma com diferentes idades e etapas de escolaridade favorecendo assim uma maior articulação entre o ensino e a comunidade.

A relação entre o currículo concebido e o currículo vivido é de fundamental importância na medida em que para a educação do campo no campo deve ser considerada como espaço de vida e de trabalho construindo-se assim em territórios de aprendiz. Povos ribeirinhos é o habitante tradicional das margens dos rios. Tendo a pesca artesanal e outras atividades como fonte de sobrevivência, cultivam também pequenos roçados para subsistência praticando atividades extrativistas e de turismo com múltiplas atividades artesanais com significados na prática social. As populações tradicionais, entre elas os ribeirinhos, foram reconhecidas pelo Decreto Presidencial nº 6.040/2007, nele o Governo Federal reconhece, pela primeira vez na história, a existência formal de todas as chamadas populações tradicionais. Ao longo dos seis artigos do decreto, que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT), o governo ampliou o reconhecimento que havia sido feito parcialmente, na Constituição de 1988, aos indígenas e aos quilombolas.

Essas multiplicidades de pensamentos e de espaços formativos estão garantidas na LDBEN, onde em seu artigo 1º nos diz que a Educação abrange os processos formativos na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, das organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Outro fator importante está relacionado a articulação do vínculo das Escolas do Campo com as lutas sociais, marcadas pela mobilização coletiva fundamento orientador para prática pedagógica, é com os movimentos que os alunos aprendem

a se organizarem para alcançar conquistas possibilitando assim o acesso ao conhecimento universal, contemplando as singularidades existentes em cada região.

De acordo com Freitas;

ao salientar a relação da escola com a vida, especificamente com a vida do campo, ressalta que o acesso à produção cultural mais universal deve se dar a partir das contradições e dos conteúdos desta vivência. Dessa forma, esse processo se torna carregado de conhecimentos que ajudam a ampliar o entendimento e a explicação do vivido considerando a prática dos sujeitos do campo. (FREITAS, p. 24, 2010).

Diante desta proposta, a educação do campo se refere a um espaço de vida que é multidimensional, requer políticas e propostas educativas mais amplas. A diversidade que compõe o campo será levada em consideração na proposta curricular do nosso município.

ANEXO E

COMUNIDADES ASSENTADAS

Além de ser uma escola do campo, uma escola de assentamento do MST, se preocupa com os acampamentos, entendendo que esse pode ser um grande espaço de educação, sistemática e científica das novas gerações, fornecendo-lhes a base de conhecimento necessário para que participe e entendam melhor inclusive, os outros espaços de formação dos assentamentos e do MST como todo.

O que se espera é que essa escola ajude a formar personalidades saudáveis, criativas e coerentes; que estimule a consciência organizativa das crianças e jovens, respeitando a lógica do desenvolvimento infantil; e ainda que coordene as atividades de participação real das crianças na produção e organização de suas comunidades. Acredita-se que uma escola realmente educativa é aquela que reconhece o valor educativo das práticas sociais concretas, especialmente as ligadas ao trabalho e à organização popular, preocupando-se em entender e orientar a participação das crianças na vida global do assentamento ou acampamento;

As escolas de comunidades assentadas têm por objetivo maior o de educar as crianças para que compreendam e se situem na realidade onde vivem, começando pelo assentamento e chegando à sociedade, ao mundo como um todo; para que saibam pensar e agir com autonomia, tendo consciência da missão de continuadores da luta pela terra e de outras lutas da classe trabalhadora e, ainda, para que tenham um preparo técnico e científico para participar nos processos produtivos e organizativos do assentamento.

A metodologia trabalha com a prática e a teoria lado a lado, fazendo com que o ensino aprendizagem tenha processo de conhecimento, vinculado ao trabalho e à prática da participação. Concretamente isso implica em selecionar conteúdos que levem em conta ao mesmo tempo, a história concreta do assentamento e o saber acumulado socialmente e que precisa ser apropriado pelos alunos. Implicam também em incluir no conjunto das disciplinas temas ligados diretamente as questões de trabalho na terra e também temas que ajudem a recuperar nossa história da luta pela terra na região, Estado e no país como um todo. Inserindo no currículo disciplinas específicas na parte diversificada, que possam no dia a dia contribuir na formação dos sujeitos.

As práticas de alfabetização, dado o seu caráter de base sobre a qual a pro-

-dução do conhecimento vai se dá na escola e fora dela, são de fundamental importância dentro da educação básica. Como o assentamento é uma comunidade de organização coletiva, a escola e a proposta educacional, são construídas em conjunto com a comunidade. Na divisão social do trabalho no assentamento, certamente cabe aos professores a coordenação do processo pedagógico, enquanto o trabalho especializado de ensino é de administração da escola.

As comunidades assentadas, preferencialmente, buscam professores militantes para assumirem integralmente essa proposta educativa, pois entendem que é um compromisso que vai além do magistério, não se limitando à sala de aula, mas participando ativamente das discussões gerais e ações principais do assentamento como um todo, no entanto, para que as legislações vigentes sejam atendidas, nem sempre esta alternativa é cumprida.

A proposta de se trabalhar a Agroecologia nos espaços escolares tem como objetivo o de construir uma política de educação do campo referenciada na grande diversidade das populações rurais brasileiras tendo em vista a enorme dívida do poder público em relação ao direito dos povos do campo à educação. Nada mais justo tal reconhecimento, pois ao longo da história, estes foram explorados, suas terras devastadas devido a um modelo de agricultura capitalista, cujo eixo é a monocultura e a produção em larga escala para a exportação. Nessa perspectiva, o conceito de Agroecologia para os agricultores acontece na prática, no cotidiano e, seu objetivo, vai além de questões econômicas. É defender a vida, a biodiversidade dentro da propriedade em que vivem.

Não nos basta que a escola esteja na zona rural é necessário que ela dialogue plenamente com a realidade do meio onde se encontra. O conhecimento pela experiência deve ser reconhecido, pois para a educação do campo a experiência dos nossos antepassados é fonte de conhecimentos que precisam estar presentes nas práticas pedagógicas.

ANEXO F

ENSINO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Jodilce Pereira dos Santos
Erick Cristian S. Carneiro⁵⁹

Quando “EU” me reconheço na Lei 11.645/2008 que altera a Lei 9.394/1996, modificada pela Lei 10.639/2003.

O presente texto se propõe a gerar uma reflexão acerca da sociedade atual através de uma discussão que possui em seu protagonismo o “indivíduo” ainda inacabado enquanto sujeito da sua própria história, por não conseguir avançar quanto à equidade histórico-sócio-cultural.

Foi regulamentada no governo de Luís Inácio Lula da Silva, em 9 de janeiro de 2003, a Lei Federal nº 10.639, que alterou as Diretrizes curriculares nacionais, tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Em 10 de março de 2008 entrou em vigor a Lei 11.645, que assim como a lei anterior, orienta a inclusão no currículo oficial da rede de ensino, tanto particular quanto pública, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

O projeto que visava amenizar as disparidades raciais inseria no currículo o acesso a um mundo cultural rico e desconhecido, por necessitar de aprimoramento, principalmente no que se refere ao alcance deste currículo.

Além disso, o multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações educacionais progressistas anteriores. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. (SILVA, 2010, p. 90).

Vale lembrar que a primeira lei, a saber, a 10.639/2003, estabelece que as escolas brasileiras façam com que suas/seus alunas/os conheçam e valorizem a história e a contribuição do povo africano na constituição da sociedade brasileira. Esta valorização se dá no processo de construção curricular do indivíduo no seu contexto de vivências.

Ao se deparar com o individualismo representado pelo “EU”, o indivíduo pratica a desumanização do outro para fortalecer suas crenças criando caminhos

⁵⁹Jodilce é professora de História do Ensino Fundamental II há 21 anos, especializada em Gestão e mestranda pela UFSB em ensino e Relações Étnico-Raciais. Erick é professora do Ensino Fundamental II, formada em Letras, com especialização em africanidades, Educação Especial, Psicopedagogia e Gestão.

para a valorização e reconhecimento da própria vida individualizada, esquecendo-se que sem o respeito a diferença a sociedade não se reconhece nas suas especificidades.

Stuart Hall dá ênfase à identidade negra e acerca da essência cultural, quando destaca que:

[...] o momento essencializante é fraco porque naturaliza e deshistoriciza a diferença, confunde o que é histórico e cultural com o que é natural e biológico e genético. (HALL, 2003, p. 345).

No cenário sócio-histórico-cultural os grupos étnicos que buscam o fortalecimento de suas lutas defendem e creditam suas experiências de vida e suas vivências na apropriação e aceitação das suas próprias memórias. Desse modo, é necessário que haja o cumprimento das leis citadas anteriormente, uma vez que as mesmas são frutos da condição de desrespeito às diferenças e diferentes etnias.

A escola é um espaço de reflexão onde pessoas se identificam num processo de construção de ideias que norteiam as distintas discussões acerca de diferenças autênticas e suas riquezas culturais tão sufocadas outrora, mas que sempre resistiu entre nós mesmo de maneira invisível para a sociedade.

Não se trata simplesmente de celebrar a diferença e a diversidade, mas questioná-las. Quais são os mecanismos de construção das identidades nacionais, raciais, étnicas? Como a construção da identidade e da diferença está vinculada a relações de poder? Como a identidade dominante se tornou referência invisível através da qual se constroem as outras identidades subordinadas. Quais são os mecanismos institucionais responsáveis pela manutenção da posição subordinada de certos grupos étnicos e raciais? (SILVA, 2010, p.102).

Várias campanhas, leis e projetos aconteceram e acontecem para que haja um reconhecimento da população afrodescendente e indígena, como sujeitos históricos na construção histórica, social e econômica do Brasil, mas é necessário um avanço na aplicabilidade das leis, bem como a materialidade das práticas educativas e educacionais dentro e fora da sala de aula.

Sabemos que determinadas vozes por décadas vêm gritando sua existência, traçando suas particularidades e caminhos de vida e de lutas tão singulares nas suas mais diversas realidades, irrompendo caminhos para reivindicar seus direitos e sustentar a luta identitária do seu povo.

Desta forma, a educação exerce um papel determinante para a superação deste quadro, como aponta Pereira (2007) quando diz que:

Nesse cenário, a Escola se torna, inevitavelmente, um lugar privilegiado que reflete, através de diferentes perspectivas, o rico e desafiador enredo das relações sociais. (PEREIRA, 2007; p. 15).

No âmbito político-histórico-cultural, as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 trazem consigo uma série de questões que anteriormente eram silenciadas e ignoradas pelas comunidades escolares. Essas leis reconhecem as pluralidades da construção social do Brasil, que é formado por diferentes culturas e histórias, diferenças que estão presentes no espaço escolar e social.

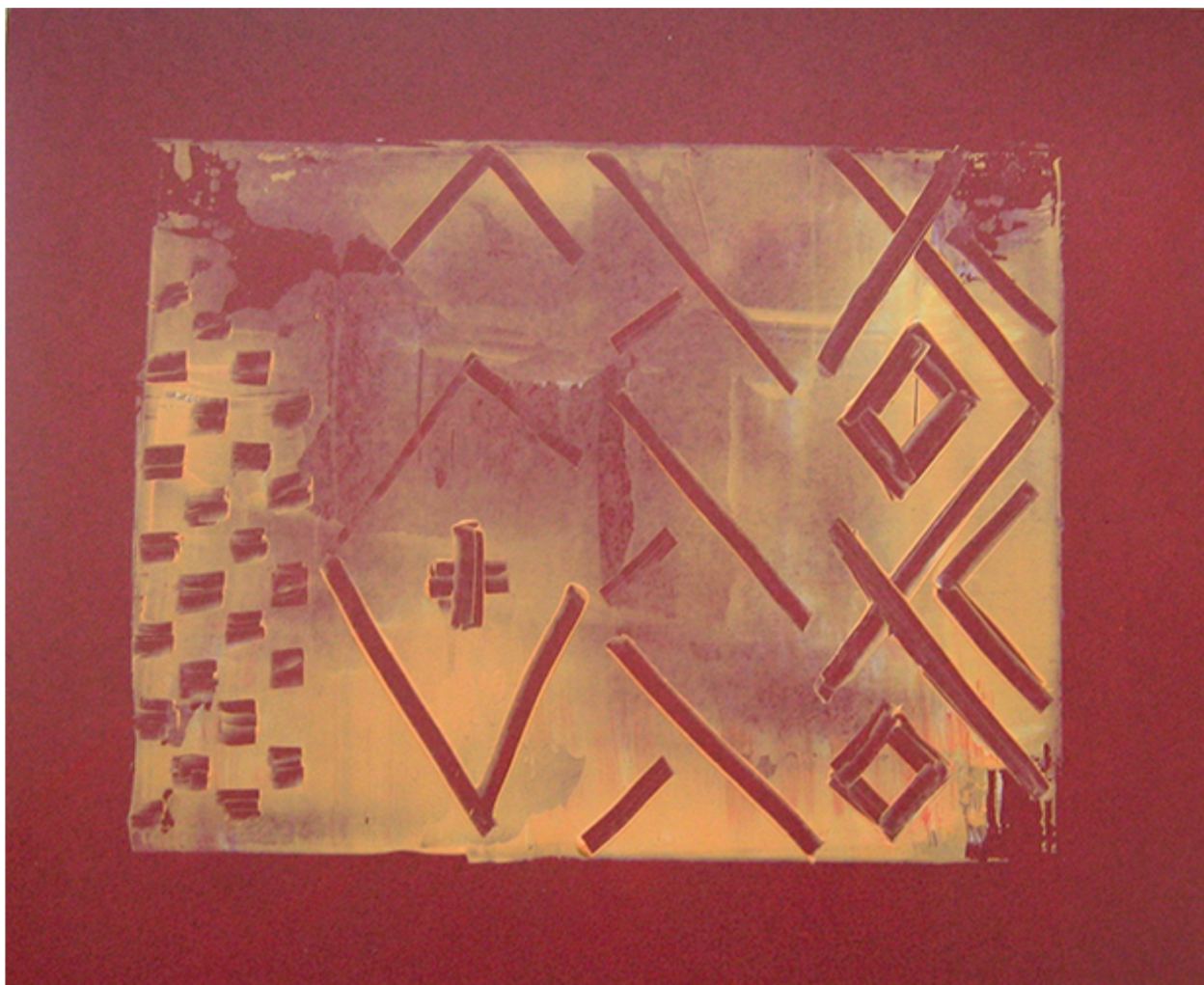
Nesse sentido, a educação pode ser compreendida como um:

[...] instrumento graças ao qual todo o indivíduo, numa sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso; sabemos, no entanto, que na sua distribuição, naquilo que permite e naquilo que impede, ela segue as linhas que são marcadas pelas distâncias, pelas oposições e pelas lutas sociais. Todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que estes trazem consigo. (FOUCAULT, 1971, p.15).

É nesse cenário social que precisamos romper com o que há de desrespeito pelo outro, buscando questionar a hierarquização de etnias no currículo e desconstruir esse processo, em um viés decolonial, onde esse documento ofereça o conhecimento das histórias, lutas e personagens, de forma equânime.

Entende-se que não existe nenhuma probabilidade de uma reparação que supere todo o legado histórico-sócio-cultural de sofrimentos e contra ataques em relação aos povos originários e afrodescendentes, bem como da sua riqueza imaterial.

Por fim, existe uma grande intenção de abrir esta discussão e reflexão sobre os valores multi-étnicos no intuito de minimizar e se possível eliminar toda a visão eurocêntrica dos currículos escolares e fora dele que até a atualidade coloca os povos indígenas e afrodescendentes numa posição de subalternidade (SPIVAK, 2003) quando na realidade esses povos sempre foram os agentes construtores da nossa história.



CADERNO DE ORIENTAÇÃO

Práticas Curriculares e a Cultura de Santa Cruz Cabralia - BA

MARIZE PINHO REZENDE



Universidade Federal do Sul da Bahia
Instituto de Humanidades, Artes e Ciências
Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais

MARIZE PINHO REZENDE

Caderno de orientação
Práticas curriculares e a cultura de Santa Cruz Cabralia (BA)

Santa Cruz Cabralia - BA

2020

MARIZE PINHO REZENDE

Caderno de orientação
Práticas curriculares e a cultura de Santa Cruz Cabrália (BA)

Produto de Mestrado Profissional apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino e Relações Étnico-Raciais, pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)

Orientadora: Profa. Dra. Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito

Santa Cruz Cabrália - BA

2020



*Dedico este trabalho, à minha orientadora,
Eliana Povoas,
pelo apoio e encorajamento contínuo na pesquisa.
Aos professores,
Jurandilton de Pinho Monteiro e
Sidrach Carvalho Neto,
grandes colaboradores e facilitadores,
por toda emoção e memórias.
À minha família e amigos pela motivação e força*

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Caros educadores,

Apresentamos o Caderno de Orientação de Práticas Curriculares e a Cultura de Santa Cruz Cabrália. Este trabalho é parte integrante do meu mestrado em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), que será oferecido como resultado de uma pesquisa de escuta e diálogos com os professores da rede municipal.

No caderno os leitores encontrarão discussões sobre as temáticas: “Currículo”, “Políticas Curriculares”; “O Currículo como Cultura”; “Dimensões Presentes na Cultura de Santa Cruz Cabrália”; “Práticas Curriculares” e dicas de leituras para saberem mais sobre o assunto.

A escolha das temáticas corresponde a uma trajetória de rodas de conversas, discussões e estudos acerca da questão do currículo desenvolvida com os colegas professores da rede. Objetiva legitimar processos de reflexões conjuntas e subsidiar concepções presentes na vontade do fazer pedagógico dos educadores, uma vez que quando conversamos sobre as Diretrizes Nacionais nos âmbitos educacionais surge sempre a preocupação de como articulá-las com os saberes e a cultura local.

A cultura local, bem como os saberes tradicionais retratam a memória e história da constituição de uma população, pois surge das tradições, dos costumes e são transmitidas de gerações em gerações. Há um encantamento nas recordações contadas pelos ancestrais, que emocionam, que propiciam uma viagem imaginária aos tempos remotos, que explica e narra as origens, a constituição dos sujeitos, suas vivências e formações.

Dessa forma, pensar em estratégias de oferecer aos nossos discentes esse resgate e essas sensações, é valorizá-los e talvez seja o caminho para garantir a tão sonhada formação de sujeitos com identidades positivas e reconhecidas não só no âmbito familiar, mas na escola, onde por muito tempo se tornou um lugar de transmissão de conhecimentos apenas técnico e eurocêntrico.

Essas discussões são para o trabalho nas escolas da rede de Santa Cruz Cabrália em geral e não para uma unidade de ensino específica. Tratam-se, assim, de dimensões presentes na cultura de Santa Cruz Cabrália que cabem uma reflexão sobre sua inserção no currículo das escolas, no intuito de garantir a circulação dos saberes locais e para pensarmos na possibilidade de um currículo pós-colonialista e contra hegemônico.

Assim, esse trabalho é um convite a um mergulho em um novo olhar para a prática pedagógica, é a ampliação de horizontes. Ao inserir os saberes locais e étnicos, garantiremos o respeito a história e descendência dos alunos que há décadas estão silenciados, invisibilizados.

Dessa forma, concretizaremos a tão sonhada educação para todos, visto que propiciaremos a representatividade de cada um com seus valores, belezas e encantos.

Profa. Marize Pinho Rezende

SUMÁRIO

CURRÍCULO	11
Políticas Curriculares	30
Dos PCN's às DCN's para Educação Básica: Conceitos e Estratégias	35
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	45
 DIMENSÕES PRESENTES NA CULTURA DE SANTA CRUZ CABRÁLIA	 52
Cultura Indígena	56
Cultura Africana, Afro-Brasileira e Afro-Indígena	64
Outras Manifestações Culturais	71
 PRÁTICAS CURRICULARES	 82
 PARA SABER MAIS	 90

CURRÍCULO

Em muitos aspectos, teóricos e pensadores vêm buscando conceitos, concepções e meios de encontrar o caminho certo para propor uma diretriz efetiva que possa responder na educação potencialmente às necessidades diversas dos indivíduos que representam a sociedade. Com isso, muitas teorias sobre o currículo surgiram e surgem a fim de dar conta de atender as demandas educacionais. Diante disso, nos perguntamos, quais as principais teorias do currículo? Quais são suas características e inquietações?

Segundo Tomás Tadeu da Silva, teórico que estuda o currículo no livro “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo”, o autor traça um caminho cronológico das teorias do currículo, nele afirma que “uma teoria define-se pelos conceitos que utiliza para conceber a realidade” (SILVA, 2010, p. 24).

Baseado nisso, ele categoriza as teorias curriculares em três, a saber, **Teorias Tradicionais**, as quais possuem como conceitos, ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos. **Teorias Críticas**, com os conceitos de ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe

social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência. Por fim, **Teorias Pós-Críticas**, que enfatizam os conceitos, identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

Para melhor entendermos os processos de transformações e discussões em torno do currículo, vamos falar um pouco de cada uma dessas teorias.

No período em que passam a existir as **Teorias Tradicionais**, a preocupação com a organização das atividades educacionais fez surgir o termo *curriculum*. Esse passou a ser utilizado na Europa, em países como França, Alemanha e Portugal, influenciado pelas literaturas americanas, mais propriamente pelos Estados Unidos, onde a esfera de estudos do currículo surgiu como um campo profissional especializado.

Uma nova discussão surgiu com o processo de crescente industrialização e urbanização, por meio do qual o currículo passou a ser algo pensado, especificado e mensurado, mas mediante “forças econômicas, políticas e culturais que procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de massa de acordo com suas diferentes e particulares visões” (SILVA, 2010, p. 26).

Diante disso, se busca responder, o que se deve ensinar?

Bobbitt, então em 1918, escreve o livro *The curriculum*, onde responde de forma extremamente conservadora, por meio de proposições de que a escola deveria funcionar como qualquer outra empresa comercial ou industrial, seu modelo estava totalmente baseado na economia, seu foco era a eficiência, pois seguia o padrão de organização de Frederick Taylor, onde a educação deveria funcionar com os princípios administrativos dele, que a saber, era um modelo voltado para atender a economia industrial de fábricas. Surge, então, a teoria que direciona o currículo

denominado tecnicista (tradicional), onde o aluno teria que ser um produto fabril. No discurso curricular de Bobbitt, segundo Tomás pois, o currículo é supostamente isso: “a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados” (SILVA, 2010, p. 26).

Bobbitt concorreu com as ideias progressistas de Dewey, o qual tinha escrito em 1902 sobre o currículo, em um livro intitulado *The child and the curriculum* (A criança e o currículo), nele o autor se preocupava com a construção da democracia liberal e considerava relevante a experiência da criança e jovens, revelando, assim, uma postura mais progressista. No entanto, as influências de Dewey não se refletiram tanto quanto as de Bobbitt na formação do currículo como campo de estudos.

O modelo de currículo de Bobbitt se consolida com o livro de Ralph Tyler, de 1949, obra essa que influenciou os estudos sobre currículo em diversos países, inclusive no Brasil, e que estabeleceu de forma decisiva as ideias em torno do currículo ancorado na visão de organização e desenvolvimento, o currículo nessa perspectiva centra-se numa questão técnica.

Tanto os modelos de Bobbitt e Tyler (tecnocrático), quanto o de Dewey (progressista) refutam a ideia de currículo clássico humanista, oriundo da antiguidade clássica, que tinha como principal objetivo inserir os alunos no mundo das grandes obras literárias e artísticas das heranças clássicas: grega e latina. Assim, o currículo tecnocrático refutava o clássico devido a sua inutilidade para a vida contemporânea voltada para o mundo do trabalho; e o progressista porque considerava que o currículo humanista desconsiderava a psicologia infantil, uma vez que ele se distanciava dos interesses e das experiências das crianças e dos jovens. Esse modelo baseado nos moldes de fábrica, onde a formação era voltada para o mundo do trabalho, ancorada na ideia de transmissão de conhecimentos técnicos e centrado

no professor, com ênfase em normas e regras, começou a causar inquietações em alguns pensadores da educação, o que os levou a teorizar novas concepções.

Dessa forma, na década de 60 as **teorias críticas** efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais. Foi um período de grandes transformações, movimentos sociais¹ e do surgimento de livros, ensaios e teorizações que, ainda acompanhando Tomás Tadeu da Silva (2010, p. 27), “colocavam em xeque o pensamento e a estrutura educacional tradicional”.

As teorias críticas, assim, passaram a se preocupar em desenvolver técnicas de como fazer o currículo e o que ele faz. “O discurso que se efetivou nessa perspectiva é de que o currículo da escola está baseado na cultura dominante, ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante” (SILVA, 2010, p. 28). A questão central era de debater qual saber era considerado verdadeiro e por que esses conhecimentos e não outros. Além de questionar o fato de os códigos trabalhados nas escolas serem apenas da classe dominante, o que segundo eles levariam as crianças de classe baixa a terem mais dificuldade de apreensão desses códigos os levando, assim, ao fracasso escolar.

Ao tomar o *status quo* como referência, desejável, as teorias tradicionais se concentravam, pois, nas formas de organização e elaboração do currículo. Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de *como fazer* o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamentos e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de *como fazer* o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo *faz*. (SILVA, 2010, p. 30)

1 Segundo Silva (2010, p. 30) esses movimentos foram: “os movimentos de independência das antigas colônias europeias; os protestos estudantis na França, e em vários outros países; a continuação dos movimentos de direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos de contracultura; os movimentos feministas; a liberação sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil são exemplos de movimentos sociais que caracterizaram os anos 60”.

Logo, o que importa para as teorias críticas é o que está em jogo no currículo, no caso, os sujeitos, pois eles consideravam que os aparelhos ideológicos do Estado, a saber, igrejas, escolas, família, jurídico, política partidária, governo, administração, exército, polícia, prisões e outros, funcionam por meio de violência e repressão e dispõem de métodos de exclusão e castigos para reformar seus rebeldes.

Nessa perspectiva eclodiram em diversos países representantes como o inglês Michel Young, no Brasil, Paulo Freire e na França, Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet.

Na atual sociedade capitalista os aparelhos políticos assujeitam os indivíduos à ideologia política do estado. Segundo Althusser, “na sociedade capitalista atual, o aparelho de Estado dominante é o Aparelho Ideológico Escolar” (ALTHUSSER, 1980, p.60). Todos os aparelhos servem a um mesmo objetivo, a reprodução das relações de produção capitalistas, ou seja, a reprodução das relações de exploração em última instância e o principal aparelho ideológico é a escola, pois atinge toda a população em um período longo de tempo. Para o autor, em seu livro “Ideologias e aparelho ideológicos de Estado”:

ora, é através da aprendizagem de alguns saberes práticos (*savoir-faire*) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados. (ALTHUSSER, 1980, p.66-7).

O autor afirma ainda, que a escola atua ideologicamente por meio do seu currículo. Bowles e Gintis, vão mais longe, afirmam que a escola contribui para esse processo não apenas por meio dos conteúdos explícitos no currículo, mas também pelo seu funcionamento, ao reproduzir as relações sociais do local de trabalho, como pontualidade, assiduidade, obediência a ordens e outros.

Bourdieu e Passeron se concentravam na dominação cultural que o sistema hierárquico hegemônico reproduzia: “para os filhos de camponeses, de operários,

de empregados ou de pequenos comerciantes, a cultura escolar é aculturação” (BORDIEU; PASSERON, 1964, p. 37). Assim, os valores, hábitos de outras classes sociais não eram considerados como cultura. Esse pensamento é reportado para os currículos escolares, o qual está baseado na cultura dominante. Com isso, esses códigos culturais ficam mais acessíveis para os alunos da classe dominante enquanto que para as crianças das classes dominadas ele é indecifrável, é incompreensível. Essa situação ocasiona o fracasso escolar para os alunos da classe dominada enquanto permite o sucesso dos da classe dominante.

Outro importante pensador dessa teoria foi Michael Apple, que discorre sobre uma teoria crítica baseada na relação entre a educação e a sociedade. Para ele, o currículo não é uma simples reprodução de informações objetivas, ele é, na verdade, fruto de determinados agrupamentos sociais que decidem o que será transmitido em sala de aula, ele é elaborado por certas camadas sociais, segundo suas ideologias, disputas, preocupações e cultura. Em sua obra “Educating the ‘right’ way” o autor diz que “(...) a única razão, repousa na necessidade de estimular o debate sobre qual o conhecimento mais importante a todos os níveis, desde as escolas a nível local, às cidades, aos estados às regiões” (APPLE, 2001, p. 27).

Segundo Tomás Tadeu da Silva, portanto, o currículo nessa perspectiva crítica, para ser compreendido e até transformado tem que ser questionado sobre as conexões de relações de poder que estão subjacentes a sua construção. Quais grupos são beneficiados e quais são prejudicados? Que conhecimentos foram privilegiados? Ele assim trata das relações sociais de classe, bem como se preocupa também com a importância das relações de gênero e raça no processo de representação cultural e social desempenhado pelo currículo.

Henry Giroux um teórico crítico também dos Estados Unidos, diferentemente de Apple, se concentrou em explorar a cultura popular como ela aparece na música, cinema e na televisão, mas no campo do currículo se posicionou

contra as teorias empíricas e técnicas, pois ele acreditava que essas perspectivas dominantes, principalmente no campo do currículo, desconsideravam o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais ao centrarem-se em critérios de eficiência e racionalidade burocrática, o que segundo o autor contribui para a desigualdade social e as injustiças sociais, pontos esses discutidos de forma enfática pelos teóricos críticos. Giroux afirma em sua obra, “Os professores como intelectuais rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem” que:

Eu uso o termo discurso democrático tanto como referencial à análise crítica como quanto ideal fundamentado na noção dialética da relação escola-sociedade. Como referência à análise crítica, a teoria e prática da democracia oferece um modelo para analisar-se como as escolas bloqueiam as dimensões ideológicas e materiais da democracia. Por exemplo, ela examina as maneiras pelas quais os discursos da dominação se manifestam nas formas de conhecimento, organização escolar, ideologias dos professores e relação professor-aluno. Além disso, inerente ao discurso da democracia está a compreensão de que as escolas são locais contraditórios, elas reproduzem a sociedade mais ampla enquanto ao mesmo tempo contém espaço para resistir a sua lógica de dominação. Enquanto ideal, o discurso da democracia sugere algo mais programático e radical. Primeiramente, ele aponta o papel que professores e administradores poderiam desempenhar como intelectuais transformadores que desenvolvem pedagogias contra-hegemônicas que não apenas fortalecem os estudantes ao dar-lhes o conhecimento e habilidades sociais necessários para poderem funcionar na sociedade mais ampla como agentes críticos, mas também educa-nos para a ação transformadora. Isto significa educa-los para assumirem riscos, para esforçarem-se pela mudança institucional e para lutarem contra a opressão e a favor da democracia fora das escolas. (GIROUX, 1997, p.28-9).

Logo, as escolas para Giroux não são meras reprodutoras das normativas pedagógicas do sistema e os professores/funcionários são agentes intelectuais e transformadores sociais, uma vez que ensinam o conhecimento de forma a tornar os alunos sujeitos críticos da realidade social em que estão inseridos, capazes de transformá-la.

No Brasil um nome que se destacou nas teorias críticas foi Paulo Freire que apesar de não abordar teorias propriamente do currículo, ajudou a pensar sobre a questão “do que ensinar?”, principalmente no livro “Pedagogia do Oprimido”. Sua preocupação nele é centrada na educação de jovens e adultos residentes em

países subordinados. Assim, Paulo freire faz uma crítica a “como é a educação” e diz “como ela deveria ser”.

A crítica de Freire ao currículo existente está sintetizada no conceito de “educação bancária”. A educação bancária expressa uma visão epistemológica que concebe o conhecimento como sendo constituído de informações e de fatos a serem simplesmente transferidos do professor para ao aluno. “Nela, o educador “enche” os educandos com os conteúdos de sua narração[...] A palavra, nessas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em verbosidade alienada e alienante.” (FREIRE, 1998, p. 80).

Freire nos apresenta a partir dessa crítica a perspectiva da educação problematizadora, a qual consiste em uma educação em que todos são sujeitos envolvidos no ato do conhecimento. A educação, assim, não consiste em mostrar o conhecimento de mundo, mas sim em construir dialogicamente, professor e aluno um conhecimento de mundo.

[...] a educação se torna um ato de depositar em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. (FREIRE, 1998, p. 81)

Em oposição a Freire, Saviani, com a pedagogia “crítica social dos conteúdos” defende a ideia de que a educação tem que estar separada da política, de forma a não perder sua especificidade. Para Saviani, a educação tem que transmitir os conhecimentos universais, para que as classes subordinadas se apropriem dele. Segundo o autor em seu livro, “Escola e democracia: teorias de educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política”, *“o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar aquilo que os dominantes*

dominam é condição de libertação” (SAVIANI, 1999, p.66).

O autor afirma que esse é um meio de dar poder às classes subordinadas para lutarem politicamente, assim, a ligação entre conhecimento e poder para ele se limita a isso.

A crítica na Inglaterra era diferente, centrava-se na sociologia e tinha como seu principal representante Michel Young, o qual enfatizou a organização do currículo, onde a questão para ele era analisar quais os princípios de estratificação e de integração que governam o currículo. Como ocorre o privilégio a certas disciplinas em detrimento de outras, ou porque em um currículo se separam as disciplinas e em outros elas se integram, ou qual é a relação que há entre essas seleções e o poder, assim, segundo Young, em seu texto “Para que servem as escolas?”:

o currículo tem que levar em consideração o conhecimento local e cotidiano que os alunos trazem para a escola, mas esse conhecimento nunca poderá ser uma base para o currículo. A estrutura do conhecimento local é planejada para relacionar-se com o particular e não pode fornecer a base para quaisquer princípios generalizáveis. Fornecer acesso a tais princípios é uma das principais razões pelas quais todos os países têm escolas. (YOUNG, 2007, p. 13).

Essa teoria futuramente tornou-se mais eclética e se misturou com uma variedade de outras perspectivas analíticas e teóricas que tratavam das questões de gênero, raça, etnia, estudos culturais, pós-modernismo e pós-estruturalismo.

Bernstein, também sociólogo e teórico da NSE, assim como Young, centrou-se na organização do currículo e o categorizou em dois tipos, a saber, currículo coleção e currículo integrado.

No currículo coleção as disciplinas são fortemente separadas, já no currículo integrado as distinções entre os campos de conhecimento são menos nítidas, menos marcadas e ainda estabeleceu uma classificação para os tipos de currículo, em fortemente classificados para os tradicionalmente separados, e fracamente

classificados para os que continham as disciplinas mais integradas.

Um conceito que surgiu a partir das teorias críticas que vale citar brevemente aqui é a de currículo oculto, o qual consiste segundo Silva (2010, p. 79) “currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para as aprendizagens sociais relevantes”.

O currículo oculto está estritamente relacionado ao ensino do conformismo, da obediência e do individualismo, tão necessários ao bom funcionamento de uma sociedade capitalista. Ele é percebido por meio de diversas situações no ambiente escolar como na organização das salas, com o ensino do tempo como pontualidade, nos rituais, nas regras, nos regulamentos e nas normas.

“Numa era neoliberal de afirmação explícita da subjetividade e dos valores do capitalismo, não existe mais muita coisa oculta no currículo. Com a ascensão neoliberal, o currículo tornou-se assumidamente capitalista” (SILVA, 2010, p. 81).

Assim, com essas críticas centradas nas diferenças de classe, as discussões das teorias passam a simultaneamente se ampliar a uma diversidade de temáticas sociais até então fora das discussões críticas e inicia-se uma nova perspectiva, a saber, a pós-crítica.

De forma a problematizar as teorias até então desenvolvidas no campo do currículo, com base no discurso (pós-estrutural e pós-funcional) surgiram as **teorias pós-críticas**, como um contra-argumento às usuais posições. Isso se deu devido ao movimento pós-moderno já no fim do século XX e início do XXI, com demandas particulares das lutas da diferença, de intensificação das trocas culturais, dos fluxos globais e de compreensão do espaço-tempo. Dessa forma, nas teorias pós-críticas as discussões giraram em torno das diversidades culturais, as quais são produzidas por um poderoso instrumento de homogeneização atrelado as questões de poder.

Como as discussões voltaram-se para a diversidade das formas culturais, analisou-se também um paradoxo que consistia na convivência dessa diversidade com fenômenos igualmente homogeneizadores culturais. Com isso, é necessário analisar a conexão entre currículo e o multiculturalismo, que é um fenômeno que se originou nos países dominantes do norte concentrado no discurso de que se deve tolerar e respeitar a diferença porque sob a aparente diferença há uma mesma humanidade (SILVA, 2010).

O multiculturalismo é uma estratégia política com o objetivo de manter as estratégias hegemônicas principalmente no que toca a cultura apresentada na escola como melhor, segundo Foucault (1979, p. 71) existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e saber. Poder que não se encontra somente nas instâncias superiores da censura, mas que penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade.

Pensando assim, o multiculturalismo se constituiu em uma estratégia de poder para minimizar as tentativas de reivindicação dos movimentos, de modo a promover uma suposta educação a favor das diferenças. Na definição de Hall (2003, p. 52), o multiculturalismo pode ser visto como “estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais”.

Como alternativa para isso, a perspectiva pós-crítica defende a ideia, de que: a escola tem um papel importante na produção da diferença, sendo necessário pensar uma reforma que dê igualdade de oportunidades de êxito aos jovens das minorias. Para isso, o currículo precisa incluir a história e as conquistas dessas minorias (MACEDO, 2006).

As teorias críticas foram questionadas por abordar demais as questões ligadas à classe social e ignorarem o papel do gênero e da raça no processo de produção e reprodução da desigualdade. Com isso, os teóricos pós-críticos chegaram à

conclusão que as discussões não podiam ficar restritas as análises de desigualdade de classes e de poder. Logo, surgiram assim, questionamentos voltados para as relações de gênero e para a pedagogia feminista.

Não basta inquirir como as mulheres podem se fazer representar mais plenamente na linguagem política. A crítica feminista também deve compreender como a categoria das 'mulheres', o sujeito do feminismo, é produzida e reprimida pelas mesmas estruturas de poder por intermédio das quais se busca a emancipação (BUTLER, 2003, p. 19).

As teorias pós-críticas, passaram então, a questionar estereótipos ligados ao gênero que disseminavam a relegação das mulheres à certas disciplinas e profissões. Começaram a interrogar a posição de poder que os homens exercem na sociedade e com relação ao currículo, como este reforça à formação para essa masculinidade e como isso reflete nas formas de controle e violência na sociedade.

Além da preocupação com as questões de gênero, passou-se a se discutir as desigualdades educacionais centradas nas relações de raça e etnia. Todas essas questões foram voltadas não só a apontar ou somatizá-las, mas de explicar a complexidade das inter-relações entre as diferentes dinâmicas de hierarquização social e de como elas estão constituídas no campo curricular. A questão gira em torno de analisar os fatores que levavam a população pertencente a grupos étnicos raciais considerados minoritários ao fracasso escolar.

Iniciou-se a partir disso, as discussões em torno dos conceitos de raça e etnia. Assim, a concepção de raça se relaciona com o histórico ligado ao poder exercido pelo homem branco europeu sobre os países colonizados. A raça, assim, geralmente se refere às características físicas e biológicas como a cor da pele, a cor e o aspecto do cabelo e outros. Já a etnia, alude as características culturais, como religião, modos de vida, língua e outros.

Dessa forma, nessa perspectiva identidade e diferença se relacionam, ou seja, uma depende da outra.

Diferença e identidade só existem numa relação de mútua dependência. O que é (a identidade) depende do que não é (a diferença) e vice-versa. É por isso que a teoria social contemporânea sobre identidade cultural e social recusa-se a simplesmente descrever ou simplesmente celebrar a diversidade cultural. A diversidade tampouco é um fato ou uma coisa. Ela é o resultado de um processo relacional-histórico e discursivo – de construção da diferença. (SILVA, 2010, p. 101).

Toda essa discussão acerca da raça e etnia reflete-se nas teorias do currículo, as quais passam a levantar questões sobre os textos curriculares. Para eles, a representação racial não pode mais aparecer com as marcas da herança colonial, que tratam a população colonizada e dominada como exótica ou folclórica.

A partir da abolição, os sobreviventes da escravidão e seus descendentes de ontem e de hoje foram simplesmente submetidos a um sistema educacional eurocêntrico, que nada tinha a ver com a sua história, sua cultura e visão do mundo. Essa submissão subentende uma violência cultural simbólica tão significativa quanto a violência física sofrida durante a escravidão. (MUNANGA, 2008/2010, p. 50).

O currículo deveria, dessa forma, discutir o porquê do racismo institucional, histórico e discursivo.

Outra perspectiva surgida também nos Estados Unidos foi a teoria *queer*², a qual estuda a cisão de *gays* e lésbicas, esse estudo problematiza a identidade sexual referenciada como normal, a heterossexualidade, onde se considera a homossexualidade como um desvio, uma anormalidade.

Assim, como problematizou a teoria feminista de que a identidade masculina e feminina foi socialmente construída, a teoria *queer* aponta a identidade sexual também como uma construção social e cultural.

[...] a ideia de que o gênero é construído sugere um certo determinismo de significados do gênero, inscritos em corpos anatomicamente diferenciados, sendo esses corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inexorável. Quando a ‘cultura’ relevante que ‘constrói’ o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjunto de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado

2 Segundo Silva (2010, p. 113): “historicamente o termo *queer* tem sido utilizado para se referir de forma depreciativa, às pessoas homossexuais, sobretudo do sexo masculino. Mas o termo significa também, de forma não necessariamente relacionada às suas conotações sexuais, “estranho”, “esquisito”, “incomum”, “fora do normal”, “excêntrico”. O movimento homossexual, numa reação, à histórica conotação negativa do termo, recupera-o, então, como uma forma positiva de autoidentificação”.

e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino. (BUTLER, 2003, p.26).

A partir dessas concepções, no campo da educação, questiona-se a ausência das discussões sobre sexualidade no currículo, pois este quando aborda a sexualidade é apenas à título de informação sexual ou relacionada a reprodução. Com isso, a pedagogia *queer* pretende ir além da abordagem voltada apenas para o estímulo de atitudes de respeito e tolerância à identidade homossexual: “os estudos *queer* atacam uma repronarratividade e uma reproideologia, bases de uma heteronormatividade homofóbica, ao naturalizar a associação entre heterossexualidade e reprodução” (LOPES, 2002, p. 24).

Dessa forma, as teorias pós-críticas ampliam ainda mais o leque de possibilidades de rupturas dos discursos institucionalizados baseados em padrões socialmente construídos como normativos concebidos por uma estrutura que busca a homogeneização dos corpos.

As teorias pós-críticas nos trouxeram perspectivas e movimentos em muitas áreas, a exemplo disso foi o pós-modernismo, que assinala o fim das teorias críticas, um fluxo intelectual que vem refutar o sujeito moderno com um conjunto de concepções diversas. Iniciou-se no século XIX com uma forte crítica aos cânones do classicismo na literatura e nas artes. Já na esfera social, política e filosófica o pós-modernismo nega e contesta os princípios e pressupostos das visões sociais e políticas oriundas do iluminismo (SILVA, 2010).

Tais pensamentos e questionamentos revolucionaram também as teorias do currículo, uma vez que segundo os teóricos pós-modernos a educação moderna, baseia-se em transmitir o conhecimento científico e em moldar o ser humano em racional e autônomo:

Nesse contexto, parece haver uma incompatibilidade entre o currículo existente e o pós-modernismo. O currículo existente é a própria encarnação das características modernas. Ele é linear, sequencial,

estático. Sua epistemologia é realista e objetivista. Ele é disciplinar e segmentado. O currículo existente está baseado numa separação rígida entre “alta” cultura e “baixa” cultura, entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano. Ele segue fielmente o script das grandes narrativas das ciências, do trabalho capitalista e do estado-nação. (SILVA, 2010, p. 115).

Para a crítica pós-modernista tais noções levaram a sociedade a um modelo totalitário, burocraticamente organizado que geraram sistemas cruéis de opressão e exploração. Dentre as variadas perspectivas pós-críticas, destacou-se também a denominada pós-estruturalista, que apesar de ter surgido nos Estados Unidos, possui autores franceses com significativas contribuições.

Apesar do pós-modernismo e do pós-estruturalismo possuírem elementos em comum, como a crítica ao sujeito concentrado e autônomo do modernismo, são perspectivas que se diferem por estudarem campos epistemológicos diferentes.

Dessa forma, o pós-estruturalismo trata do mesmo campo do estruturalismo, ou seja, a linguagem como um sistema de significação. No entanto, no pós-estruturalismo, o significado não é mais central, ele se transforma em fluidez, indeterminação e incerteza.

Outra diferença está na concepção do sujeito. Para o estruturalismo, na visão de Althusser, este é um produto da ideologia que pode se transformar se superar a estrutura capitalista, já para o pós-estruturalismo, tomando como base Foucault, o sujeito só existe como resultado de um processo de produção cultural e social.

A contribuição fundamental de Foucault pode ser sintetizada, talvez, na transformação que ele efetuou na noção de poder. Em oposição ao marxismo, extremamente influente na época em que ele estava escrevendo, Foucault concebe o poder não como algo que se possui, nem como algo fixo, nem tampouco como partindo de um centro, mas como uma relação, como móvel e fluído, como capilar e estando em toda parte. Ainda em oposição ao marxismo, para Foucault, o saber não é o outro do poder, não é externo ao poder. Em vez disso, poder e saber são mutuamente dependentes. Não existe saber que não seja a expressão de uma vontade de poder. Ao mesmo tempo, não existe poder que não se utilize do saber, sobretudo de um saber que se expressa como conhecimento das populações e dos indivíduos submetidos ao poder. (SILVA, 2010, p. 120).

Logo, para Foucault, os dispositivos, ou seja, os aparatos e discursos institucionais, é que constroem os sujeitos como são. Dessa forma, o louco, o prisioneiro, o homossexual não são constituídos de um estado prévio, original, eles são resultados de um processo que os produzem, por meio do poder dos sistemas que uniformizam, subdividem e hierarquizam.

Quando pensamos em currículo e pós-estruturalismo, não encontramos uma teoria, uma vez que essa perspectiva era contra qualquer tipo de sistematização. No entanto, há algumas ideias pós-estruturalistas em algumas perspectivas do currículo atuais:

Inspirada em Derrida, por exemplo, uma perspectiva pós-estruturalista sobre currículo questionaria os “significados transcendentais”, ligados à religião, à pátria, à política, à ciência, que povoam o currículo. Uma perspectiva pós-estruturalista buscaria perguntar: onde, quando, por quem foram eles inventados? Ainda segundo Derrida, uma perspectiva pós-estruturalista tentaria desconstruir os inúmeros binarismos de que é feito o conhecimento que constitui o currículo: masculino/feminino; heterossexual/homossexual; branco/negro; científico/não científico. (SILVA, 2010, p. 124).

Além disso, uma perspectiva pós-estruturalista do currículo questionaria também a concepção de sujeito presente no currículo, que é autônomo, racional, centrado e unitário. Nessa perspectiva, sempre se investiga, se preocupa não só com a verdade, mas com o processo pelo qual “algo é considerado verdadeiro”.

Na teoria pós-colonialista – que também faz parte da perspectiva pós-crítica – pretende-se analisar as relações de poder estabelecidas entre as nações, no que toca a herança econômica, política e cultural da conquista colonial europeia. As relações coloniais de poder no sentido dessa teoria vão além da discussão da ocupação territorial direta, pois perpassa também pela exploração econômica e no imperialismo cultural.

Destacou-se nas análises literárias, pois nas obras escritas pelo ponto de vista dominante se constituíam em um artefato que construía um projeto de

submissão dos povos colonizados. Ao contrário disso, as obras escritas por autores da população colonizada eram vistas como símbolo de resistência. Nesse sentido, a perspectiva pós-colonialista nos traz um importante questionamento no campo curricular quanto a centralização no *cânon* Ocidental das grandes obras literária e artísticas.

A teoria pós-colonial, juntamente com o feminismo e as teorizações críticas baseadas em outros movimentos sociais, como o movimento negro, reivindica a inclusão das formas culturais que refletem a experiência de grupos cujas identidades culturais e sociais são marginalizadas pela identidade europeia dominante. (SILVA, 2010, p. 126).

Nesse contexto, destacaram-se autores como Frantz Fanon, Aimé Césaire e Albert Memmi que discorreram sobre a libertação colonial. Há ainda, Homi Bhabha e Paulo Freire, com destaque para Edward Said, o qual marca os estudos pós-colonialistas mais contemporâneos.

Vale destacar nessa perspectiva a importância dada a ela ao conceito de representação, vejamos este excerto:

[...] a análise pós-colonial adota uma concepção materialista de representação, na qual se focaliza o discurso, a linguagem, o significante, e não a imagem mental, a ideia, o significado. A representação é aquilo que se expressa num texto literário, numa pintura, numa fotografia, num filme, numa peça publicitária. A teoria pós-colonial considera a representação como um processo central na formação e produção da identidade cultural e social. (SILVA, 2010, p. 127).

Há nessa representação uma forte relação de saber e poder, a partir da qual não se limitava apenas a conhecer o colonizado e de produzir conhecimento sobre o mesmo, eles eram subjugados a introjetar uma nova cultura, a dominante do colonizador e a submergir a sua. Boaventura de Souza Santos (2004) em seu livro “Do pós-moderno ao pós-colonial e para além de um de outro”, afirma que entende por pós-colonialismo:

um conjunto de correntes teóricas e analíticas, com forte implantação

nos estudos culturais, mas hoje presentes em todas as ciências sociais, que têm em comum a primazia teórica e política às relações desiguais entre o Norte e o Sul na explicação ou na compreensão do mundo contemporâneo. Tais relações foram constituídas historicamente pelo colonialismo e o fim do colonialismo enquanto relação política não acarretou o fim do colonialismo enquanto relação social, enquanto mentalidade e forma de sociabilidade autoritária e discriminatória. Para esta corrente, é problemático saber até que ponto vivemos em sociedades pós-coloniais. Por outro lado, o caráter constitutivo do colonialismo na modernidade ocidental faz com que ele seja importante para compreender não só as sociedades que foram vítimas do colonialismo, mas também as próprias sociedades ocidentais, sobretudo os padrões de discriminação social que nelas vigoram. A perspectiva pós-colonial parte da ideia de que, a partir das margens ou das periferias, as estruturas de poder e de saber são mais visíveis. (SANTOS, 2004, p.8-9).

Os estudos pós-coloniais na educação parte da perspectiva crítica que questiona o saber colonizado, discute, com isso, princípios que nos levam a pensar uma nova política social. Os pontos chaves desses princípios são a revisão das narrativas históricas coloniais, ou seja, as difusões das ideias sobre o colonialismo, principalmente o português; a crítica ao eurocentrismo e a emergência de outras narrativas que contam a história dos povos subalternizados ou do terceiro mundo.

A partir disso, iniciam-se diversos questionamentos no que toca o campo do currículo:

Em que medida o currículo contemporâneo, apesar de todas as suas transformações e metamorfoses, é ainda moldado pela herança epistemológica colonial? Em que medida as definições de nacionalidade e “raça”, forjadas no contexto da conquista e expansão colonial, continuam predominantes nos mecanismos de formação da identidade cultural e da subjetividade embutidos no currículo oficial? De que forma as narrativas que constituem o núcleo do currículo contemporâneo continuam celebrando a soberania do sujeito imperial europeu? Como, nessas narrativas, são construídas concepções sobre “raça”, gênero e sexualidade que se combinam para marginalizar identidades que não se conformam às definições da identidade considerada normal? (SILVA, 2010, p. 129).

Com isso, numa perspectiva pós-colonial seria necessário pensar nas práticas curriculares em que só se contempla o índio, a mulher e o negro nas datas comemorativas, que é tida a partir da concepção superficial multiculturalista.

Surge então, os estudos culturais iniciados na Inglaterra, o qual questiona a

compreensão da cultura dominante na literatura britânica e o privilégio de acesso apenas para um grupo de pessoas, o que a tornava restrita. Com o passar dos anos e principalmente após a concepção de cultura desenvolvida por Raymond Williams, onde a cultura deveria ser considerada de forma geral, ou seja, tanto as obras acatadas como grandes, quanto as advindas de grupos sociais subalternizados deveriam ser valorizadas. Seria então o reconhecimento da cultura popular.

O que os une é uma abordagem que insiste em afirmar que através da análise da cultura de uma sociedade – as formas textuais e as práticas documentadas de uma cultura – é possível reconstituir o comportamento padronizado e as constelações de ideias compartilhadas pelos homens e mulheres que produzem e consomem os textos e as práticas culturais daquela sociedade. É uma perspectiva que enfatiza a “atividade humana”, a produção ativa da cultura, ao invés de seu consumo passivo. (STOREY, 1997, p. 46).

Nessa perspectiva também é considerada o processo de imposição e naturalização do padrão que, nesse caso, seria a cultura dominante como a de prestígio, pensando-se nesse processo com conexão entre culturas, significação, identidade e poder. A cultura, dessa forma, também é tida como um resultado de um processo de construção social.

No que toca o currículo, esse estudo o considera como um campo cultural de disputa:

em primeiro lugar, os Estudos Culturais permitem-nos conceber o currículo como um campo de luta em torno da significação e da identidade. A partir dos Estudos Culturais, podemos ver o conhecimento e o currículo como campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia. Nessa perspectiva, o currículo é um artefato cultural em pelo menos dois sentidos: 1) a “instituição” do currículo é uma invenção social como qualquer outra; 2) o “conteúdo” do currículo é uma construção social. Como toda construção social, o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que fizeram e fazem com que tenhamos essa definição determinada de currículo e não outra, que fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro. (SILVA, 2010, p. 135).

Nesse sentido, no currículo inspirado nos estudos culturais não se separaria os conhecimentos considerados tradicionalmente escolares dos conhecimentos

oriundos das pessoas no cotidiano e da cultura de massa.

Dessa forma, quando se discute currículo é necessário pensar em espaços híbridos, pensar identidade de intersecção, o que corta o currículo nacional, é o comum, pois o mesmo não contempla o diferente, não negocia os espaços das diferenças.

[...] um currículo, para lidar com a diferença, precisa ser pensado como espaço-tempo de negociação cultural. Com esse argumento pretendo também recuperar o potencial político da guinada do campo rumo aos estudos sobre cultura, não na perspectiva da teoria crítica e política do currículo, mas entendendo que é preciso pensar numa nova forma de agência. Uma agência que nos assume como produtores culturais [...]. (MACEDO, 2006, p. 64)

Com isso, conhecemos de forma breve os percursos teóricos da história curricular com seus principais pensadores, uma análise importante quando decidimos pensar um currículo e em estratégias, para, na prática, reinterpretar, reinventar os currículos nacionais e apropriar-se da conduta do que será ensinado na sala de aula.

Políticas Curriculares

A preocupação com o currículo tem sido citada em vários documentos legais, que vêm apontando a necessidade da construção de uma proposta que direcione o ensino. Exemplo disso pode ser extraído de um rápido mapeamento nas constituições brasileiras, como na Constituição de 1824, onde havia o foco na educação gratuita e o ensino das letras, artes e ciência, apenas. O governo brasileiro, mesmo após a independência de Portugal, não demonstrou uma preocupação em construir um sistema educacional próprio, apenas sucumbiu a influência do governo europeu em construir uma constituição.

Na Carta Magna de 1937 houve o acréscimo da disciplina de educação física,

ensino cívico e trabalhos manuais. Em 1946 permaneceu a definição das artes, ciência e o ensino, acrescentando-se o amparo à cultura na educação. Só na Constituição de 1988 que o campo da educação foi priorizado, ganhando complementos mais significativos, inclusive apontando a necessidade de conteúdos mínimos para o ensino fundamental:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. [...]

§2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1988).

Na constituição de 1988 já há a necessidade de elaborar um documento que contenha os conteúdos mínimos de um currículo básico, pela primeira vez também percebemos uma preocupação com respeito aos valores culturais e artísticos, além da garantia, por parte das comunidades indígenas, da utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Logo, percebemos a abordagem da necessidade da construção de um currículo, bem como do olhar as diferenças³, em específico a étnico-racial ainda que não seja de forma adequada.

Vale salientar que tais transformações não surgiram a partir da boa vontade governamental, foi por meio de pressões e movimentos em prol de uma maior atenção às questões educacionais como o manifesto dos pioneiros inspirado no movimento da Escola Nova. Esse manifesto pretendia implementar um caráter social à educação, com a ideia de que era dever do Estado garantir o ensino para todos.

Ainda que com propostas democráticas, o país estava imerso em uma onda

3 O conceito aqui é baseado na ideia de Silva (2010, p. 97), “a mesma linha de raciocínio, também a diferença é concebida como uma entidade independente. Apenas, neste caso, em oposição à identidade, a diferença é aquilo que o outro é: ‘ela é italiana’, ‘ela é branca’, ‘ela é homossexual’, ‘ela é velha’, ‘ela é mulher’. Da mesma forma que a identidade, a diferença é, nesta perspectiva, concebida como autoreferenciada, como algo que remete a si própria. A diferença, tal como a identidade, simplesmente existe.” Para Silva tanto a identidade quanto a diferença são produzidas e a diferença é como um ato ou processo de diferenciação.

mercadológica o que levava a crer que a educação deveria atender a interesses econômicos vigentes. Devido a isso e com o fim do período da ditadura militar⁴, iniciou-se um enorme processo de privatização do ensino, a partir dos moldes empresariais, no qual a eficiência e a produtividade se sobrepuseram aos valores pedagógicos.

Dessa forma, segundo Melo (2004), a partir dos anos 80 e influenciada por outros países, as propostas educacionais no Brasil assumiram uma conotação neoliberal⁵. Houve para balizar isso, a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), realizada na Tailândia e financiada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (BM); nela representantes de diversos governos e de entidades não-governamentais assumiram garantir uma educação de qualidade para todas as crianças, jovens e adultos do seu país.

A partir disso, foi sugerido aos países para investirem em reformas educacionais de modo a adequá-las a oferta dos conhecimentos e habilidades específicas exigidas pelo sistema produtivo. Outros encontros como esse aconteceram, com o mesmo objetivo com o Fundo Monetário Internacional (FMI), BM e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a exemplo, o Consenso de Washington⁶ (1989).

No caso do Brasil essas mudanças baseadas em acordos internacionais foram iniciadas a partir da década de 90 com o Plano Decenal de Educação para

4 A ditadura inculcou uma educação para formação do capital humano, que estabelecia um vínculo entre a educação e o mercado mercadológico, bem como com modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país.

5 Com base em Gentili (1995) pela lógica neoliberal (onde as práticas sociais estão alicerçadas numa articulação econômica), a concepção de sociedade é baseada em ideais utilitaristas, individualista, pela exclusão e competitividade.

6 Segundo Melo (2004), também conhecido como Consenso Neoliberal, se configurou na elaboração de um documento que traça metas com definições para o futuro da economia mundial, as políticas sociais e de desenvolvimento e o papel do Estado na economia.

Todos⁷ e a nova Lei de Diretrizes e Base (BRASIL/LDBEN, Lei nº 9.394/96).

Segundo Ball (2012, p. 108), “estamos abrindo mão do caráter público das políticas educacionais, não apenas pela parceria com as instituições privadas, mas pela assimilação com seus modos de gestão”. Com isso, estamos desconsiderando as experiências dos professores, sua voz, vivências, pesquisas das universidades brasileiras, para comprar ideias de instituições internacionais que falham em seus cenários ou possuem uma realidade totalmente diferente da nossa e que quase nada conhecem das nossas tradições.

A LDB, Lei nº 9.394/96, é o resultado de um longo embate, que perdurou por 06 anos entre duas propostas distintas; a primeira conhecida como Projeto Jorge Hage, foi o resultado de inúmeros debates abertos com a sociedade, organizados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, sendo apresentado na Câmara dos Deputados; a segunda proposta foi elaborada pelos senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Correa em articulação com o poder executivo através do MEC.

A principal divergência entre as propostas era em relação ao papel do Estado na educação. Enquanto a proposta dos setores organizados da sociedade civil apresentava uma grande preocupação com mecanismos de controle social do sistema de ensino, a proposta dos senadores previa uma estrutura de poder mais centrada nas mãos do governo. Apesar de conter alguns elementos levantados pelo primeiro grupo, o texto final da LDB se aproxima mais das ideias apoiadas pelo segundo grupo, que contou com forte apoio do governo de Fernando Henrique Cardoso nos últimos anos da tramitação.

Com isso, na versão aprovada, se falava na necessidade da elaboração de competências e diretrizes da educação infantil ao ensino médio, que norteariam

⁷ Com esse plano o Brasil traçou as metas locais confirmando assim, com os organismos internacionais que o projeto educacional por eles prescrito seria implementado aqui.

os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum. Essa, segundo o documento deveria servir “de base nacional comum a ser complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996).

Além da definição de um currículo para servir como base, em 2003, a LDB foi alterada e incluiu-se o disposto na Lei nº 11.645/2008 sobre as relações étnico-raciais no currículo, a saber: “do ensino da História do Brasil deverá abordar as diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente nas matrizes indígena, africana e europeia, tornou-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”, estabelecendo os aspectos a serem abordados no conteúdo programático, como diz o artigo 26, I:

[...] a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008).

Essa mudança na LDB não ocorreu da noite para o dia, foi a partir do protagonismo dos movimentos dos negros e índios, no final da década de 90 e início de 2000, que as políticas desses movimentos se atrelaram e estabeleceram parcerias, fortalecendo-se e conquistando mudanças no cenário da política pública brasileira⁸.

Assim, foi em meio a esse protagonismo de luta e pressão que ficou definido que os conhecimentos referentes à história e cultura afro-brasileira e depois dos povos indígenas brasileiros – também a partir das reivindicações dos indígenas – seriam abordados em todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação

8 Segundo Scherer-Warren, (2008, p. 75), “no cenário brasileiro do novo milênio, há a emergência de um movimento cidadão crítico, que não atua de forma isolada, mas em redes nacionais e globalizadas e que se caracteriza por estar desenvolvendo um ideário político que visa a transposição de várias fronteiras restritivas dos movimentos sociais mais tradicionais de nossa história”.

artística e de literatura e história brasileira.

Com a elaboração das leis supracitadas, foram construídas em nível nacional, diretrizes educacionais que iriam conduzir o ensino brasileiro, dentre elas os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's).

Dos PCN's as DCN's para Educação Básica: Conceitos e Estratégias

No ano seguinte a promulgação da LDB, ou seja, em 1997, e, nesse mesmo contexto histórico, político e social, foram lançados também os PCN's, que se constitui em uma coleção de livros que abordam todas as áreas de ensino em forma de referencial com princípios e objetivo a serem ensinados:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. (BRASIL, 1997).

Assim sendo, os PNC's são diretrizes elaboradas para orientar os educadores por meio de sugestões de alguns aspectos fundamentais concernentes a cada disciplina, para guiar os professores, coordenadores e diretores por meio de referências para a transformação de objetivos, conteúdos e didática do ensino.

Elaborado na década de 90, segundo o governo, foi o primeiro documento escrito de forma democrática⁹, embasam-se nessa afirmação devido ao fato dele ter

⁹ O processo de elaboração desse documento foi rápido e os relatórios advindos das consultorias a professores não foram considerados e estes não se sentiram contemplados, principalmente no que toca a questão de escolha dos temas transversais (GALIAN, 2014)

sido escrito após vinte anos de Ditadura Militar¹⁰.

Logo, os PCN's foram construídos com o propósito de transformar a pedagogia tradicional centrada no professor em uma educação construtivista, com ênfase na construção de conhecimento pelo aluno, intenção esta que é apresentada de forma escamoteada, utilizando-se de argumentos que defendem uma escola autônoma, um ensino para o futuro; porém com a intenção de formar um sujeito empreendedor, criativo, competitivo, apto para as mudanças constantes.

Esse documento se apresentou como um referencial, na posição de norteador para o fomento de outras políticas, como: livro didático, formação inicial e continuada de profissionais do setor educacional, Sistema Nacional de Avaliação (SAEB) e outros.

Desde a construção dos primeiros computadores, na metade deste século, novas relações entre conhecimento e trabalho começaram a ser delineadas. Um de seus efeitos é a exigência de um reequacionamento do papel da educação no mundo contemporâneo, que coloca para a escola um horizonte mais amplo e diversificado do que aquele que, até poucas décadas atrás, orientava a concepção e construção dos projetos educacionais. Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. Isso coloca novas demandas para a escola. (BRASIL, 1997).

Pensando nisso, há de se preocupar com as normativas desse documento, uma vez que foi influenciador das políticas públicas nacionais, estaduais e municipais na época.

10 Depois de todas as restrições impostas ainda na década de 60, os presidentes militares (Castello Branco e Costa e Silva), juntamente com os americanos, concretizaram acordos através da parceria entre MEC e *United States International for Development (USAID)*, realizando doze acordos responsáveis por reformas de leis no sistema educacional. Então, por meio desses convênios MEC/USAID estabelecidos no território nacional, a educação tomou novos rumos, marcados por características autoritárias e domesticadoras. Instalada a educação tecnicista, esta teve por objetivo a neutralidade científica, inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. O sistema de gestão no Brasil estava em adaptação do ensino, agora, voltado a uma mentalidade empresarial tecnocrata (PILETTI, 1990).

Dentre as inúmeras críticas que foram feitas sobre os PCN's, as principais são a de que ganham pouca notoriedade no documento a inclusão de temas referentes à cultura africana, afro-brasileira e indígena e relações étnico-raciais, que ficaram restritas apenas a disciplinas em que há obrigatoriedade em abordar tais questões, mas em forma de conteúdo apenas; não se fala de forma significativa ao atendimento de crianças especiais; há uma intencionalidade focada em trabalhar com discursos envoltos em meta, habilidade, competência, avaliação a fim de cumprir os objetivos de mercado, de eficientismo e controle da qualidade.

Todos os documentos aqui apresentados configuram uma referência nacional em que são apontados conteúdos e objetivos articulados, critérios de eleição dos primeiros, questões de ensino e aprendizagem das áreas, que permeiam a prática educativa de forma explícita ou implícita, propostas sobre a avaliação em cada momento da escolaridade e em cada área, envolvendo questões relativas a o que e como avaliar. Assim, além de conter uma exposição sobre seus fundamentos, contém os diferentes elementos curriculares — tais como Caracterização das Áreas, Objetivos, Organização dos Conteúdos, Critérios de Avaliação e Orientações Didáticas —, efetivando uma proposta articuladora dos propósitos mais gerais de formação de cidadania, com sua operacionalização no processo de aprendizagem. (BRASIL, 1997).

Percebemos um entrelaçar de termos formando um emaranhado semântico de controle e vigília sob o trabalho docente, o documento explicita que não pretende impor a aplicabilidade das diretrizes nele contida, no entanto, utiliza-se de dispositivos como traçar metas, orientações sobre avaliação, define conteúdos e objetivos a fim de garantir equidade de conhecimento para todos os estudantes brasileiros. Segundo Ball (2004, p. 32) “a educação está cada vez mais sujeita a pressupostos e prescrições normativas do economicismo, e o tipo de cultura que a escola é e pode ser”.

A performatividade¹¹ exerce um papel crucial nessas conjecturas políticas, com ela o Estado, mesmo a distância, monitora o processo e modifica a cultura, as práticas e as subjetividades das instituições públicas e de seus professores sem

¹¹ Segundo BALL (2004), é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, de terror, sistema que implica em julgamento, comparação e exposição. Tomados respectivamente como forma de controle, de atrito de mudança.

que percebam, com isso as especificidades das relações humanas envolvidas no ensino aprendido são diluídas, há uma reelaboração que se restringe a seguir regras produzidas externamente ao contexto escolar que se reduz a cumprir metas, melhorar o desempenho técnico e maximizar o lucro.

No volume denominado “Pluralidade Cultural” é discutido sobre diversidade étnica e cultural, como o assunto é trabalhado na atualidade e como deverá ser desenvolvido.

Considerar a diversidade não significa negar a existência de características comuns, nem a possibilidade de constituirmos uma nação, ou mesmo a existência de uma dimensão universal do ser humano. Pluralidade Cultural quer dizer a afirmação da diversidade como traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente, e o fato de que a humanidade de todos se manifesta em formas concretas e diversas de ser humano. (BRASIL,1997).

Percebemos então uma concepção humanizada de tratar a questão étnico-racial que se baseia na afirmativa de que não se pode discriminar o negro, por exemplo, porque ele é humano. As descobertas do século XV colocam em dúvida o conceito de humanidade até então conhecida nos limites da civilização ocidental. “Que são esses recém descobertos (ameríndios, negros, melanésios, etc.)? São bestas ou são seres humanos como “nós”?” (MUNANGA, 1990, p. 67).

A necessidade de abordar essas etnias relacionando a condição humana se origina a partir dessa visão já há muito superada, mas que constatamos ainda presente nesse documento.

Tratar da diversidade cultural, reconhecendo-a e valorizando-a, e da superação das discriminações é atuar sobre um dos mecanismos de exclusão — tarefa necessária, ainda que insuficiente, para caminhar na direção de uma sociedade mais plenamente democrática. (BRASIL, 1997).

Dessa forma, a perspectiva étnico-racial e cultural presente no documento se resume na sua identificação e celebração, tratando-se, assim, em uma solução simplista, frente aos inúmeros preconceitos vivenciados cotidianamente nos espaços escolares.

A questão é tratada de forma superficial, dando diretrizes apenas para superação do racismo por meio da valorização cultural, o negro e o índio aparecem, desse modo, como os estranhos, os exóticos que precisam ser tolerados, pois são humanos como todos. O documento reconhece os conflitos raciais nos espaços escolares e que eles levam a exposição desses indivíduos vítimas de preconceito, mas, apresenta apenas como solução para tais atitudes a celebração da diversidade.

Sobre isso, Macedo (2006, p. 131) coloca que “as propostas conservadoras produzem uma ideologia da assimilação, pela qual pretendem que jovens de culturas minoritárias passem a participar da cultura iluminista como se fosse sua”.

O texto, assim como reconhece os conflitos raciais, também discorre sobre a tentativa de homogeneização das raças brasileiras por meio do mito das três raças, presentes inclusive nos livros didáticos, mas não aborda a importância histórica de lutas e reivindicações para a superação desse eurocentrismo ainda arraigado nas nossas escolas.

Assim, os PCN's são volumes que fazem parte de um projeto que diz ser contra hegemônico e emancipatório, mas que na verdade são utilizados para fazer referência a formas de regular e controlar a diferença, possuem discursos com estratégias assistenciais e/ou compensatórios que visam domesticar a diferença.

Se o professor se cala, ou trata do ocorrido de maneira ambígua, estará reforçando o problema social; se acusa, pode criar sofrimento, rancor e ressentimento. Assim, discernir o ocorrido, no convívio, é tratar com firmeza a ação discriminatória, esclarecendo o que é o respeito mútuo, como se pratica a solidariedade, buscando alguma atividade que possa exemplificar o que diz, com algo que faça, junto com seus alunos. (BRASIL, 1997).

A solução é dada por meio de uma atitude firme por parte do professor frente ao preconceito quando, e apenas quando, é pelo próprio percebido. Dessa maneira, portanto, o tema é tratado de forma pouco sólida, apenas na perspectiva da humanização dos corpos, pautada somente no âmbito do respeito mútuo e da tolerância ao diferente.

Há nesse discurso a tentativa de naturalizar o diferente, de resolver os conflitos raciais sem discutir os processos que levam as atitudes de inferiorização por parte de brancos diante dos não brancos. Segundo Macedo:

classicamente, os projetos educacionais conservadores alicerçaram-se na naturalização da diferença, especialmente tendo em conta distinções biológicas entre os grupos. No que diz respeito à raça, por exemplo, muitos foram os estudos que buscaram mostrar a inferioridade de sujeitos não brancos e construíram suas propostas educativas baseadas nessa inferioridade. (MACEDO, 2006, p. 133).

Com relação à questão de gênero, inclusão de alunos especiais e ensino do campo, pouco ou nada se tratou nesse documento. Há uma carência visível com esses âmbitos confirmando assim o foco no ensino tecnicista e de preparação para o mundo do trabalho, que configura o viés mercadológico com influências de iniciativas privadas de organizações nacionais e internacionais econômicas, sobrepondo às consultas aos profissionais de educação; como por exemplo, a escolha de temas transversais que tratam da orientação sexual, mas não contemplam debates e discussões acerca do gênero sexual, ou quando se discorre sobre a pluralidade cultural sob a perspectiva do multiculturalismo, o qual se constitui em uma concepção de que todos somos iguais e que por isso temos que ter tratamentos iguais, dissimulando com isso o trabalho efetivo com as diferenças.

O conjunto de documentos dos Temas Transversais comporta uma primeira parte em que se discute a sua necessidade para que a escola possa cumprir sua função social, os valores mais gerais e unificadores que definem todo o posicionamento relativo às questões que são tratadas nos temas, a justificativa e a conceitualização do tratamento transversal para os temas sociais e um documento específico para cada tema: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, eleitos por envolverem problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo de caráter universal. (BRASIL, 1997).

Há no documento uma insuficiência com o tratamento e a promoção da crítica para o debate em torno da pluralidade cultural e diferença presentes nessa concepção de educação globalizada e econômica, tais discussões se tornam superficiais e perpassam somente pelo caráter humanizado e de tolerância sem a mínima intenção de se efetivar em práticas de transformações em uma perspectiva

social. Silva (2010, p. 128) afirma sobre isso que:

não se trata simplesmente de celebrar a diferença e a diversidade, mas questioná-las. Quais são os mecanismos de construção das identidades nacionais, raciais, étnicas? Como a construção da identidade e da diferença está vinculada a relações de poder? Como a identidade dominante se tornou referência invisível através da qual se constroem as outras identidades subordinadas. Quais são os mecanismos institucionais responsáveis pela manutenção da posição subordinada de certos grupos étnicos e raciais?

Como vimos na seção sobre as teorias do currículo, essa foi a abertura de pensamento que foi construída com o passar do tempo acerca do currículo e as diferenças, baseada em questionamentos em torno de como foram edificadas socialmente as concepções em torno de raça, etnia, sexualidade e de como foram os processos de escolha e padronização curricular.

Além dos PCN's outro texto que foi elaborado no Brasil, que cabe aqui uma discussão, pois teve repercussão em toda a política nacional referente a educação, foi o documento denominado Diretrizes Nacionais Curriculares (DCN's)

Ao pensar sobre as diretrizes curriculares da última década, em 2010, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou um conjunto de Diretrizes Curriculares com a contribuição dos seus conselheiros, de representantes dos conselhos estaduais e municipais, técnicos e servidores do CNE, especialistas, pesquisadores, integrantes do sistema de ensino, técnicos do Ministério da Educação e representantes de entidades representativas dos trabalhadores em educação que participaram dos seminários, debates e audiências públicas, com o objetivo de construir um conjunto de definições sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica para orientar as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas.

O documento sistematiza os princípios gerais da Educação Básica contidos na Constituição de 1988, na LDB e Planos Nacionais de Educação. Com relação a

esse documento, em seu texto apreendemos um discurso voltado para a construção de um currículo mais engajado com as questões da diferença, desde as diretrizes curriculares gerais até quando trata das modalidades da educação básica ao contemplar a educação do campo, educação especial, indígena e quilombola.

Essas diretrizes curriculares, quando tratam das questões do quilombo, indígena e campo falam de sua composição enquanto escolas diferenciadas das demais.

Exige-se, pois, problematizar o desenho organizacional da instituição escolar, que não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que a compõem. Torna-se inadiável trazer para debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobre, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas. (BRASIL, 2013).

Dessa forma, ao estabelecer suas diretrizes, o documento silencia, por exemplo, as questões de gênero, tratando-a de forma superficial e breve, bem como a representatividade afrodescendente e a história da África e indígena. No entanto, discorre a concepção de currículo como um campo de respeito à construção de diversidade identitária, social e cultural:

Retoma-se aqui de que currículo é o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes (BRASIL, 2013).

Para construir identidades sociais e culturais é preciso que os componentes curriculares respeitem os diversos saberes e os incluam sem hierarquia de poder, além de abordar as diferenças em seus âmbitos raciais, físicos, mentais e sexuais, a fim de discutir sobre características positivas e afirmativas e estabelecer desconstruções de desrespeito por falta de conhecimento.

O texto dessas diretrizes cita ainda a importância do trabalho com a transversalidade, interdisciplinaridade e eixos temáticos¹², mas sabemos que na prática e na construção dos currículos as escolas não sabem como efetivar essas diretrizes tratadas aqui apenas como requisitos a serem praticados, não há uma preparação ou formação dos docentes sobre tais conceitos. Mas, segundo as diretrizes

[...] têm sido numerosas e variadas as experiências das escolas brasileiras quanto ao esforço de integração dos currículos. Há propostas curriculares ordenadas em torno de grandes eixos articuladores, experiências de redes que trabalham projetos de interdisciplinaridade com base em temas geradores formulados a partir de problemas detectados na comunidade. (BRASIL, 2013).

De fato, o que se vê são currículos prescritivos ou desenvolvidos baseados nos sumários dos livros didáticos, ou copiados de outros municípios. Na realidade das nossas escolas, os currículos são eurocêntricos e trabalham muito superficialmente ou não trabalham os temas transversais e estão muito distantes de construir e efetivar um currículo pós-colonialista¹³. A prática de se trabalhar com as questões regionais ou culturais partem de iniciativas entre os docentes, por meio de projetos isolados da proposta curricular.

O documento discorre, assim, a normatização de cada modalidade do campo, indígena e quilombola, as características, orientações para o atendimento e as diretrizes educacionais para cada âmbito, o que é um avanço significativo para a construção do currículo próprio para essas Unidades de Ensino respeitando-se suas peculiaridades, há, no entanto, que promover um currículo que contemple todas

12 A interdisciplinaridade e a transversalidade são modos de se trabalhar o conhecimento que buscam uma reintegração de aspectos que ficaram isolados pelo tratamento disciplinar. A interdisciplinaridade o prefixo 'inter' tem o significado de 'troca', 'reciprocidade'. E 'disciplina', de 'ensino', 'instrução', 'ciência'. Logo, a interdisciplinaridade pode ser compreendida como sendo a troca entre áreas do conhecimento. Já a transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender a realidade da realidade), ou seja, a transversalidade diz respeito a temas que "atravessam", que perpassam os diferentes campos do conhecimento. Os eixos temáticos são condutores da atividade escolar que, não estão ligados a nenhuma matéria particular, e justamente por isso são temas pertinentes a todas as disciplinas (NUNES, 2018).

13 A teoria pós-colonialista tem como objetivo analisar o complexo das relações de poder entre as diferentes nações que compõem a herança econômica, política e cultural da conquista colonial europeia tal como se configura no presente momento – chamado, é claro, de "pós-colônia" (SILVA, 2010).

essas especificidades nas escolas não indígenas ou quilombolas, onde se encontram inseridos alunos de múltiplas etnias e culturas, para que esses estudantes sejam respeitados e valorizados na sociedade em geral quando forem transitar em seus diversos espaços.

A ideia de hibridismo cultural que caracteriza o entendimento pós-colonial da interação entre culturas precisa, no entanto, ser localizada num quadro social marcado por discursos globais extremamente poderosos, sob pena de parecer ingênua. Não se pode esquecer que as experiências de interação entre culturas têm sido muito marcadas por segregação e guetização, ou seja, pela tentativa de fixação de sentidos e de inviabilização da cultura como espaço-tempo de enunciação da diferença. Embora a diferença seja a marca do sistema simbólico a que denominamos cultura — e as classificações binárias sejam parte fundamental desse sistema — elementos que podem perturbar os sistemas classificatórios, ocupando regiões ambivalentes, ambíguas, são freqüentemente banidos ou pressionados para se manter dentro das fronteiras simbólicas estabelecidas pelas culturas. Como alerta Bhabha (2003), não podem ser desprezadas as tentativas do poder colonial de aniquilação das culturas subalternas, com seus procedimentos para marcar as diferenças, fechando classes de coisas e expelindo os elementos não classificáveis. Uma das principais estratégias discursivas do poder colonial para fixar sentidos e inviabilizar a diferença — o estereótipo — é, no entanto, para o autor (2003), ambivalente. E essa ambivalência nos impõe uma outra forma de entender o poder e a agência. (MACEDO, 2006, p. 99).

Todas essas questões nos levam a pensar que as Diretrizes Nacionais Curriculares cumprem o papel de normatizar o ensino, ainda segundo uma concepção colonialista¹⁴, uma vez que de forma diferente dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), possuem campos que legalizam as diretrizes de escolas quilombolas, do campo e indígenas, mas tratam a diferença de forma segregada, não consideram as escolas que não são quilombolas, nem indígenas, mas que recebem alunos do campo, afrodescendentes, indígenas e afro-indígena.

É preciso pensar em um currículo que articule esses saberes, culturas e religiões de forma interseccional e equânime, que considere que somos um país que foi colonizado pelos europeus, mas que antes era habitado por índios, que

¹⁴O colonialismo é uma prática na qual um território exerce domínio político, cultural ou religioso sobre um determinado povo. O controle é exercido por meio de uma potência ou força política militar externa que deseja explorar, manter ou expandir seu território. O Brasil foi colonizado pela Europa e apesar da independência continuamos com uma educação eurocêntrica.

recebeu negros da África e que se constituiu em meio a essas diferenças que vão, na verdade, além das demandas étnicas, mas perpassam as sexuais, físicas e sociais.

Base Nacional Comum curricular (BNCC)

Em 2017 novamente uma outra normatização sobre os currículos, foi colocada à disposição, a saber, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Trata de um projeto que como o nome diz servirá de base para o desenvolvimento da construção dos currículos estaduais e municipais. Diferentemente dos PCN's e das DCN's a BNCC traz as aprendizagens, consideradas pelos formuladores como essenciais, com os desdobramentos em áreas de conhecimentos, componentes curriculares, competências específicas da área e dos componentes curriculares, unidades temáticas, objetos de estudos e habilidades básicas que terão que estar obrigatoriamente descritas nos demais currículos do país.

Embora o MEC tenha reunido esforços com o CNE, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), para a efetiva implementação nas escolas da BNCC, tal tarefa não tem sido fácil, uma vez que o documento vem sofrendo muitas críticas por parte dos profissionais da educação, que alertam para imposição de uma política de regulação voltada a favorecer uma avaliação em larga escala, seguindo modelos privados de gestão, defendida pelos reformadores empresariais da educação, baseados em três pilares: responsabilização, meritocracia e privatização.

Sendo assim, não adianta obrigar a aplicação de um documento curricular, uma vez que são os professores que colocam as políticas em ação e se eles não acreditarem na proposta, elas serão reformuladas pelos mesmos.

Os atores envolvidos (no caso, os professores) têm o controle do processo e não são “meros implementadores” das políticas. Para a Língua Portuguesa, ‘policy enactment’ pode ser entendido como

as políticas são encenadas, colocadas em ação. É importante destacar que Stephen J. Ball rejeita a noção de que as políticas são implementadas. Elas estão sujeitas a processos de tradução e de interpretação no contexto da prática. (BALL; MAGUIRE; BRAUN; 2016, p. 12)

Há a tendência a negação, por parte de alguns docentes e órgãos voltados para a educação, aos modelos nacionais de organização curricular baseado no discurso de unificação de conhecimentos, ainda mais sendo eles clássicos e ancorados no modelo neoliberal. No entanto,

uma análise rápida de qualquer currículo mostra a existência do que chamaremos de conteúdos homogêneos. Não há dúvida de que há algumas permanências nos currículos, não apenas em uma mesma escola ou cidade, mas também em escala mundial. Trata-se, em geral, de saberes alicerçados em três grandes narrativas da Modernidade, que se articulam e se distanciam em diferentes momentos: os discursos do iluminismo, da cidadania e do mercado. Discursos poderosos, cuja mobilidade garantiu-lhes certa hegemonia não apenas na escola, mas em muitas outras instâncias sociais. Entendo que têm sido, no último século, esses discursos os grandes responsáveis, não apenas por aquilo que se ensina no currículo, como pela própria organização curricular. (MACEDO, 2004, p. 10)

Essa afirmação cabe para as Diretrizes Nacionais e para a BNCC, que com essas visões, silenciam e desconsideram os saberes, a cultura e a identidade dos povos colonizados e subalternizados que adentraram as escolas e adquiriram ao longo da nossa história o direito a educação, mas que estão indo à instituição de ensino para aprender e ter contato, como na época colonial, apenas com os saberes ditos como essenciais que são advindos dos colonos europeus.

O documento apresenta dez competências gerais, nela três tocam no que eles chamam de diversidade, vejamos a nona:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017).

O texto cita diretamente a valorização da diversidade¹⁵ de indivíduos, seus saberes, identidades e culturas sem preconceito. Mas também trata a questão baseada no conceito de diversidade que apenas abordam os conflitos de preconceito como se todos fossem iguais e humanos em uma perspectiva da tolerância e de respeito ao humano. Não notamos, no entanto, alusão expressiva nos textos que norteiam o documento, nem menção específica da abordagem das relações étnico-raciais. Encontramos a citação a Lei nº 11.645/08 apenas no componente de história, não havendo essa preocupação em nenhum outro componente; como trata a Lei, especificamente nos de Literatura, História e Artes.

Nos textos iniciais, que são as diretrizes que norteiam as temáticas transversais só se fala muito superficialmente em diversidade, a qual se configura em uma estratégia de silenciamento.

Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza. (BRASIL, 2017).

A diferença não é mencionada, só se fala na oportunidade de equidade de aprendizagem e apesar de citar que os alunos devem se sentir representados, não oferecem subsídios concretos para o trabalho com as diferentes etnias e culturas. Não há igualdade educacional em um currículo construído em bases territoriais de dominação neoliberal, eurocêntrica e colonialista. A equidade de aprendizagem se reduz a oferecer uma gama de competências e habilidades baseadas em uma visão humanista de que os sujeitos historicamente subalternizados serão educados nos moldes clássicos e se tornarão apenas boas mãos de obra ao mercado.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver

15 Segundo Macedo (2004), o termo diversidade é utilizado como uma estratégia que não põe em questão os sistemas que as produzem e adotam uma postura benigna de defesa e sensibilização dos agentes escolares contra o preconceito, o que gera raras mudanças de atitude que, no geral, são pouco duradouras.

demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017).

Fica evidente o caráter tecnicista do documento, e a visão de que a escola é uma instituição para preparação de competências que habilitarão os alunos a serem preparados para o mercado competitivo. Ela é fragmentada em disciplinas, com a visão ainda voltada para o foco em algumas como, linguagem e matemática em detrimento das demais como história, arte e literatura.

Especialistas assinalam também que ao oferecer os mesmos conhecimentos sem o respeito às diferenças cognitivas, experiências históricas e sociais irão gerar mais desigualdade. Tendo com isso, recebido críticas que a apontam como ultrapassada.

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância). (BRASIL, 2017)

Assim, como nas DCN's, a BNCC reconhece a necessidade de uma proposta curricular diferenciada para as escolas quilombolas e indígenas, que contemple suas especificidades e no caso da indígena, sua língua específica, mas, impõe que também nessas instituições 60% de conteúdos que constituem a BNCC, e que não abraçam essas diferenças, seja obrigatório. Desde 2001, Tomas Tadeu da Silva já nos chamava a atenção para isso:

Desde sua gênese como macrotexto de política curricular até sua transformação em microtexto de sala de aula, passando por seus diversos avatares intermediários (guias, diretrizes, livros didáticos), vão ficando registrados no currículo os tragos das disputas por predomínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, relegados, desprezados. Essas marcas não deixam esquecer que o currículo é relação social. Mas sua existência como relação social não termina aí. Mesmo que apareça em nossa frente como produto acabado, como matéria inerte, o currículo, como outros conjuntos de matéria significativa, é submetido a um novo trabalho de significação, que só pode ser, outra vez, realizado no contexto de relações sociais. Essas relações sociais são necessariamente relações de poder. (SILVA, 2001, p. 39).

Assim, constatamos na BNCC a precariedade ainda no que toca a diferença, e quando pensamos na prática pedagógica, bem como no desenvolvimento do trabalho com o livro didático isso é ainda mais preocupante, uma vez que pesquisas mostram que por parte de docentes não capturados por essa perspectiva há uma reprodução desse sistema imposto e induzido devido a táticas de silenciamento de vozes em nome de estratégias políticas e econômicas.

Ao analisar esses documentos, percebemos objetivos diferentes em sua estruturação. As diretrizes são normatizações e orientações de organização educacional e a BNCC é um documento com os conhecimentos comuns a todas as unidades de ensino. Como vimos nas análises acima todos estão constituídos pela concepção de igualdade racial, de que todos os sujeitos devem ser tratados de forma igual (onde está subjacente a ideia de que todos somos humanos), de que a diferença deve ser celebrada, bem como a cultura é tratada de forma folclórica, e há uma preocupação exacerbada com o ensino das disciplinas clássicas e seus conteúdos técnicos.

Conhecimento como ausência não é a defesa de uma escola sem conteúdo. Mais radicalmente, o que quero é uma teoria curricular (e educacional) que torne abjeta a lógica da propriedade que permite ao sujeito adquirir conteúdos que o farão alguém (melhor ou pior dependendo de quem define o currículo). (MACEDO, 2017, p. 28)

Logo, essas preocupações com o currículo técnico focado em disciplinas clássicas que reforçam apenas uma preparação técnica para o trabalho, tão presentes em nossos documentos curriculares, nos levam a pensar que educação estamos pretendendo: a que ensina apenas para a formação profissional e de sujeitos aptos ao mercado, ou a que educa realmente de forma integral em suas subjetividades, formando identidades que se reconhecem positivas e constitutivas dessa forma nos espaços educacionais? Os sujeitos definidos nos nossos currículos são formados para serem sujeitos melhores ou piores? Quando se inviabiliza as diferenças e os conflitos históricos, econômicos e sociais dos colonizados e colonizadores e não tratamos a cultura de forma igualitária, valorizando seus saberes científicos e tradicionais, que identidades estamos constituindo?

A propósito disso, a BNCC surge como um documento que servirá como base para os currículos municipais, o MEC diz que a BNCC não é o currículo, apesar do engessamento de conhecimentos, sua estrutura e obrigatoriedade de uma significativa porcentagem de saberes a serem implementados.

Diante disso, o governo abre uma brecha para as negociações e o diálogo entre as culturas¹⁶, dando margem a possibilidade de que as fronteiras enunciativas de diversas outras vozes e histórias se façam presentes nesses documentos, sendo reescritas no entre-lugar, no interstício.

É por meio dessa espécie de fenda cultural que devemos pensar a negociação e o diálogo. A diferença não se extingue diante da dominação, por mais poderosa que seja suas estratégias de força ou ideologias, mas também não permanece o mesmo após a dominação. Para isso, os profissionais de educação deverão assumir uma ação política, que não é fácil, mas necessária; os municípios precisam propiciar discussões e reflexões acerca dos discursos globais presentes nos documentos prescritivos e articular a resistência de sujeitos diaspóricos que contestem a opressão e o silenciamento.

É preciso parar e decidir o que se fará diante dessa conjuntura política que se faz presente há tanto tempo, a fim de que se preservem as especificidades do seu lugar, que garanta que as pessoas que o constituem com sua cultura, modo de vida e saberes sejam contemplados em seu currículo, com o intuito de elaborar um documento com uma perspectiva decolonial de forma consciente, a partir do conhecimento de todo o processo de poder exercido pelas verdades sociais de vigilância e poder colonial exercido em nosso percurso formativo.

Como vimos, nos documentos aqui estudados, além da Constituição, se fala no

16 Segundo Hall (2016, p. 42), “a cultura, podemos dizer, está envolvida em todas essas práticas que não são geneticamente programadas em nós [...], mas que carregam sentido e valores para nós, que precisam ser significativamente interpretadas por outros, ou que dependem do sentido para seu efetivo funcionamento. [...] Nesse sentido, o estudo da cultura ressalta o papel fundamental do domínio simbólico no centro da vida em sociedade”.

trabalho com a diferença, em respeitar as diversas culturas, da importância de abordar essa temática na sala de aula. No entanto, na prática, não percebemos transformações no que toca a discriminação e o preconceito com relação à linguagem, a cor, a sexualidade, a cultura e estereótipos que marcam a diferença do que é taxado como normal e padrão pela sociedade eurocêntrica. O que acontece, baseado em Ball, é que

[...] neste meu esboço desse cenário, escrevo em termos de generalidades, como se esses desenvolvimentos e tendências pudessem ser encontrados em todo lugar da mesma forma e com os mesmos efeitos. Obviamente, as coisas não são tão simples e tão nítidas assim. As tendências têm ritmos diferentes em lugares diferentes. Nas palavras de Giddens, essas tendências e pressões invadem os contextos locais, mas não os destroem. A “glocalização”, isto é, a acomodação de tendências globais em histórias locais, produz políticas híbridas e diversidade política. (BALL, 2004, p. 73).

As políticas não são determinantes, há fluxos e por isso, elas não se consolidam na escola, porque os sujeitos resistem e não aderem, há uma análise do texto, uma reelaboração dos mesmos. Há sempre reformulações, mas não são rupturas, há reapropriação de significados.

DIMENSÕES PRESENTES NA CULTURA DE SANTA CRUZ CABRÁLIA

Vejamos um pouco da história do Município de Santa Cruz Cabrália para entendermos melhor as peculiaridades dessa linda cidade, rodeada por praias exuberantes e com um arsenal de cultura e etnias rico em diversidade.

Santa Cruz Cabrália é um município do litoral da Bahia que se estende por 1.562,7 km² e contava com 26.264 habitantes no último censo via Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE (2010). É uma das cidades históricas do estado da Bahia, por nela terem sido realizadas as 1^a e 2^a missas no Brasil, ambas celebradas por Frei Henrique de Coimbra, em 26 de abril e 1^o de maio de 1500¹, respectivamente; a primeira delas na extremidade sul da Baía Cabrália, mais precisamente no ilhéu da Coroa Vermelha e a segunda na foz do Rio Mutari.

Seu território, antes da chegada dos portugueses, era habitado na faixa litorânea por índios da etnia Tupiniquim do tronco linguístico tupi-guarani e no interior por grupos macro-jê: botocudo, maxakalí, kamakã, purí, pataxó e provavelmente outros, identificados na época pelos colonizadores pela designação tupi genérica de Aymoré, e denominados de tapuias pelos índios tupi-guarani por falarem uma

¹ Sobre isso ver carta de Pero Vaz de Caminha. Disponível em: <http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/carta.pdf>.

língua diferente, como: amixocori, kumanaxó, kutaxó, kutatai, maxakali, malali manai, além de outros que também passavam como os tupiniquins botocudos e kamakãs².

Em sua história, Cabralia antes habitado apenas por ameríndios, como nos contam os livros (PILETTI, 1989), com o passar do tempo sofreu mudanças. Houve o extermínio e expulsão de muitos índios da região pelos portugueses, além da cidade ter recebido povos de outras localidades e até de outros países como aconteceu em todo território brasileiro.

Eles exploraram o pau-brasil, destruíram nossas matas e nos colocaram em redutos religiosos com essa agressão fizeram com que nós fôssemos perdendo nossos costumes, hábitos, tradições, a nossa língua. Nós, juntamente com Botocudos, Maxakali, e outras etnias, resistimos mais de trezentos anos graças à proteção da floresta que cobria toda a região só conhecida por nossos antepassados e graças a nossa maneira de viver, pois sempre fomos grupos nômades. Em 1861, por decisão do governo, fomos aldeados em Barra Velha. Em 1951, ocorreu um grave massacre na aldeia de Barra Velha, causado por homens brancos desconhecidos que entraram na aldeia trazendo morte e a dispersão do nosso povo indígena que ali vivia. Esse massacre acontece mais ou menos na mesma época da criação do Parque do Monte Pascoal pelo governo, em 1943, e a implantação do Parque mais uma vez provocou o sofrimento e o empobrecimento do nosso povo.

Levando em consideração todos esses massacres e retiradas do povo indígena dessa região, o extremo Sul da Bahia no passado foi uma área destinada a uma intensa exploração do seu ambiente e do povo que nela vivia, foram trazidas pessoas com baixo nível de formação escolar para trabalhar nas fazendas regidas pelas leis dos coronéis, os índios perderam grande parte do seu território e do seu número populacional, cultura, costumes, formas de subsistência e hoje são considerados urbanizados devido à grande transformação a que foram submetidos, obrigatoriamente.

Passaram também por essa inibição de cultura os negros trazidos para a região, ainda segregados em quilombos ou inseridos socialmente nas cidades.

2 Fonte: Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação Terra Indígena Comexatibá (Cahy/Pequi) Município de Prado (BA). (2006).

Vai ser a partir da abertura de estradas, da exploração das matas e o avanço da pecuária que a região se tornaria uma área aberta, não só para receber migrantes de várias partes do país, mas, também os mais diversos tipos de projetos econômicos, causando, assim, profundas modificações no espaço físico e na sociedade. (CERQUEIRA NETO, 2012, p. 104)

A partir dessa conjuntura histórica, social, econômica e política, o censo IBGE (2010) aponta que Santa Cruz Cabralia é povoada em média por 30,63% brancos; 26,22% pardos; 1,2% amarelos; 25,55% pretos e 16,40% índios sendo esses, atualmente, considerados da etnia pataxó.

Possui ainda populações ribeirinhas, que vivem no campo, indígena e do centro urbano, cada área com suas especificidades e diversidades de subsistência, cultura, costumes, religiões etc. A distribuição religiosa do município descrita pelo censo IBGE (2010), é de 52,98% Católica Apostólica Romana; 11% espírita e 35% evangélica. Possuímos uma pequena representatividade do candomblé (apesar de termos uma parcela significativa de negros na população) que ainda é muito discreta em sua atuação devido aos preconceitos sofridos pela sociedade, vale ressaltar que eles nem aparecem no censo, mas existem devido a relatos de alunos de uma escola em que trabalhei.

Figura 1 - alunos da capoeira Cordão de Ouro



Fonte: <https://caravanaculturalsecultba.wordpress.com/2013/03/23/-santa-cruz-cabralia/>

No que toca a distribuição da população quanto às áreas urbanas e rurais 27,7% reside na zona rural e 72,3% na urbana (IBGE, 2010). Quanto ao histórico da educação escolarizada do município, uma vez que nossa pesquisa está voltada para essa área, a cidade de Santa Cruz

Cabralia possui aproximadamente 6.774,14 alunos entre as etapas de educação infantil, ensino fundamental I e II e EJA (Educação de Jovens e Adultos), distribuídos entre 28 escolas; destas, 16 consideradas rurais, com 2.096 alunos, e

12 urbanas com 4.678,14 discentes, segundo a Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Das 28 escolas há duas com extensões que são indígenas³, possuindo 1.140 alunos. Entretanto, segundo professores das escolas, sabe-se que há alunos declarados índios nas demais unidades de ensino do município que não são consideradas indígenas, mas a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) não possui o número estimado.

Outra peculiaridade é a existência de uma escola situada em um assentamento do Movimento Sem-Terra⁴, com 207 crianças e adolescentes e outras em extensões escolares consideradas rurais constituídas a partir de mobilizações da reforma agrária. Além dessas, temos três escolas situadas em comunidades em processo de reconhecimento como ribeirinhas⁵.

Ao considerar o contexto descrito acima, sobre a constituição história e política de Santa Cruz Cabralia, percebemos que é importante discutir aspectos inerentes a constituição cultural de nossa localidade tais como, a cultura indígena, a cultura afro, afro-brasileiro e afro-indígena, bem como algumas manifestações culturais tradicionais que permanecem vivas nos tempo atuais, a fim de garantir sua articulação com as práticas curriculares. A garantia dessa abordagem cultural está presente na Constituição Federal de 1988, na seção II, DA CULTURA, art. 215: “o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso

3 As escolas indígenas, a saber, Escola Municipal Pataxó Coroa Vermelha com quase 1.000 alunos, localizada na zona urbana e Escola Municipal Mata Medonha, fixada na zona rural, são instituições que só recebem os indígenas e possuem diretrizes educacionais específicas, voltadas para o resgate e manutenção da sua história e cultura.

4 A escola fica situada no Assentamento Agroecológico Gildásio Salles Ribeiro, o qual foi ocupado por cerca de 100 famílias, no dia 04 de dezembro de 2008, em um território dominado pela monocultura de eucalipto, o que os levou a realização do projeto de Reforma Agrária Popular, visto que existia uma concentração grande de terra nas mãos do agronegócio. A escola tem desenvolvido um projeto denominado Agroecologia Escola Sustentável, que tem como missão trabalhar a agroecologia em sala como disciplina, com desenvolvimento de práticas, por meio de oficinas, visando a reciclagem, a construção de hortas, plantio de árvores, ou seja, reflorestamento, reciclagem de cascas de frutas e materiais e preservação de nascentes, fauna e flora.

5 Segundo Neves (2005) povos ribeirinhos ou ribeirinho é o habitante tradicional das margens dos rios. Estes vivem com as condições oferecidas pela própria natureza, adaptando-se aos períodos das chuvas. Tendo a pesca artesanal como principal atividade de sobrevivência, mas cultivam também pequenos roçados para subsistência (consumo próprio) e também podem praticar atividades extrativistas.

às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”; e na Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB – Lei 9.394/96), no art. 3º, II: “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”.

Dessa forma, esse capítulo subdivide-se em “Cultura Indígena”, onde abordaremos de forma geral como as escolas podem pensar o trabalho pedagógico curricular contemplando essa cultura tão importante para a constituição da nossa população, bem como de maneira a garantir o reconhecimento da importância desses saberes para o nosso dia-a-dia; e “Cultura Afro, Afro-Brasileira e Afro-Indígena”, no qual discorreremos aspectos culturais dessa população, bem como a importância do desenvolvimento de articulá-los com o currículo de nossa localidade, devido ao fato do alto índice de representação dessa etnia na constituição da nossa população, inclusive dos nossos alunos. E por fim, falaremos das “Manifestações Culturais”⁶, veremos que algumas se perderam com o tempo e não são mais praticadas, mas outras possuem uma forte representatividade nas vivências culturais do nosso Município.

Cultura Indígena

A história de Santa Cruz Cabralia, possui uma forte presença indígena, desde a sua origem até os tempos atuais. Há nas escolas uma significativa presença de alunos indígenas, não só nas Unidades de Ensino específicas para o atendimento desse público, como nas demais.

Com isso, considerar a cultura indígena, a qual faz parte das dimensões culturais de Santa Cruz Cabralia/BA como primordial para o desenvolvimento

⁶ Nesse tópico, tive dificuldades para encontrar fontes bibliográficas que me auxiliassem a tecer ideais acerca dessa temática. Por isso, desenvolvi algumas entrevistas com moradores envolvidos no trabalho de garantir a permanência das práticas dessas culturas, para validar a legitimidade do que aqui foi escrito.

Figura 2 - indígenas da Tribo Pataxó de Coroa Vermelha



Fonte: <https://caravanaculturalsecultba.wordpress.com/2013/03/23/-santa-cruz-cabralia/>

das práticas pedagógicas de forma geral e não apenas nas escolas indígenas é de suma importância para o entendimento da constituição do povo, bem como para garantir o acesso ao conhecimento cultural de todos os alunos envolvidos no processo de aprendizagem, sem distinção hierárquica de valorização nesse âmbito.

Figuras 3 e 4 - indígenas da Tribo Pataxó de Coroa Vermelha



Fonte: <https://caravanaculturalsecultba.wordpress.com/2013/03/23/-santa-cruz-cabralia/>

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394, de 20/12/96, no art. 78, trata da oferta do ensino regular para os povos indígenas:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrado de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I – Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

I – Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas. (BRASIL, 1996).

No art. 79, a LDBEN dispõe sobre o desenvolvimento dos programas educacionais indígenas:

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos no Plano Nacional da

Educação, terão os seguintes objetivos:

I – Fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

I – Manter os programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

I – Desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV – Elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (BRASIL, 1996).

Outro aspecto muito importante é quanto a aplicabilidade da Lei nº 11.645/2008 que altera a Lei nº 9.394/1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”.

Essa obrigatoriedade diz respeito à inclusão da História da África e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar. Contudo, não determina a existência de uma disciplina específica. Essa proposta diz respeito a produção de conhecimentos e formação de atitudes e valores capazes de sensibilizar o indivíduo consciente de seu pertencimento étnico-racial.

A escola e seus currículos têm pactuado com reprodução de lacunas históricas e a propagação de preconceitos sobre os povos indígenas, estando alinhada a interesses de grupos hegemônicos de perspectiva colonizadora. A Lei 11.645/2008 abre novos horizontes para o ensino da História e cultura dos povos indígenas, possibilitando o rompimento com silêncio e com a memória produzida pelos grupos hegemônicos, colocando sob suspeita o currículo que produz e reproduz a invisibilidade e a inaudibilidade destes povos, rejeitando o reducionismo de suas memórias e histórias. (KAYAPÓ; BRITO, 2014, p. 37)

Sabemos que a afirmação quanto a invisibilidade dessa população nos currículos e nos livros didáticos é fato, isso gera como consequência o silenciamento da história de luta, de resistência, da importância da sua cultura para a nossa constituição enquanto seres identitários. Uma vez que no âmbito educacional, só vimos a representação da história dos indígenas contada sob o olhar europeu, nos questionamos: como estamos formando a identidade desses alunos ameríndios tão presentes em nossas salas? Que história eles ouvem sobre seus descendentes na escola?

Quando analisamos esse percurso encontramos apenas os fatos referentes a origem selvagem, a escravização desse povo, bem como a submissão destes perante o processo de colonização, é forte nessa história a aculturação sofrida por eles pelos colonos, principalmente no que se refere a evangelização pelos jesuítas.

Nessa perspectiva, a diversidade cultural é apresentada de forma incompleta, pois não há contestação da formação histórica dessas diferenças, nem a análise da superioridade exercida pelos grupos dominantes nas relações de poder sociais e culturais. Nessa história não é contada as lutas e os movimentos de resistência desse povo, principalmente pelo direito de manter e continuar exercendo sua cultura, e pela reterritorialização e identidade territorial.

Vale citar e lembrar a trajetória do estereótipo do índio difundida nas escolas, que segundo Bittencourt (2013), a imagem do índio durante o período monárquico era a do selvagem e os livros os mostravam sem história, com análises superficiais sobre a temática. A partir do século XX, a discussão nas pautas brasileiras sobre a população indígena se voltou para a “do índio da mestiçagem étnica à democracia racial” (Bittencourt, 2013, p. 42), onde havia uma mestiçagem e não mais índios na sua composição natural, estes eram o resultado da fusão e cruzamento de povos, faziam uso do discurso da “democracia racial”.

Segundo Kayapó e Brito (2014, p. 31) “na prática curricular, os livros didáticos apresentam uma dubiedade entre o índio selvagem e vítima da crueldade colonizadora, mas detentor de potenciais características que compõem a cultura nacional”. Os indígenas são apresentados aos alunos como passivos, povos que foram vitimizados por uma relação de poder e que não reagiram a essa dominação, as escolas abordavam, assim, apenas uma população dominada e derrotada, que sofreram extermínio e que atualmente só existe uma mestiçagem com características indígenas. Tal visão silencia a história das resistências e estratégias de continuidade e manutenção das tradições.

Em vista dessa trajetória, é relevante intentarmos uma nova postura pedagógica, com um viés que aborde a população brasileira em sua pluralidade atual, com a existência dos povos indígenas inseridos no tempo presente, com suas lutas, resistências, cultura, seus saberes milenares quanto ao manejo florestal, práticas agrícolas e medicinais.

Grünewald (1999) aborda os aspectos culturais indígenas contemporâneos a partir de uma perspectiva voltada para o atendimento do turista, principalmente nessa região, configurado em um “resgate cultural” a fim de atender as expectativas dos estrangeiros que buscam uma imagem congelada dos índios selvagens.

São questões pertinentes a serem analisadas, uma vez que, com o passar dos anos o modo de vida e cultura indígena sofreram um deslocamento, há uma busca pelo resgate da cultura indígena pelos próprios ameríndios devido ao acultramento e proibições de uso de suas tradições, como a língua Patxôhã⁷, religião, danças como o Toré e o Funil-ô. , instrumentos, roupas, artesanatos, meios de subsistência ritos e festas.

“Os índios realizavam suas festas e rituais sem o incômodo da repressão colonial. Nesses encontros, executavam práticas mágico-curativas movidas por

7 Língua tradicional indígena trabalhada nas Escolas indígenas de Santa Cruz Cabralia/BA.

danças, bebidas, pinturas e sons”⁸ (Cancela, 2012, p. 27). Por isso, é imprescindível pensar esse processo de deslocamento de cultura, de resgate das tradições indígenas e de como essa história foi contada e porquê, para enfim mergulharmos nesse lindo universo de tradições e descobertas, das intersecções entre o indígena tradicional e o atual.

Teóricos como Grupioni (1998) sugerem que devemos rever nosso caminho, práticas e concepções, como inserir a crítica à visão eurocêntrica da história do Brasil, bem como dos livros didáticos quanto a população indígena.

Para tanto, precisamos transformar as práticas pedagógicas nas escolas não indígenas, quanto a isso Kaypó e Brito (2014) nos sugerem várias operacionalizações:

Analisar os conteúdos dos livros didáticos, identificando os preconceitos, discriminações e as omissões do poder público e da sociedade no que se refere aos povos indígenas, indicando que a temática está posta no presente e envolve grupos políticos que mantêm a prática genocida [...] Outro exercício válido é o trabalho com a literatura infanto-juvenil produzida pelos próprios indígenas. [...] A internet é outro instrumento de pesquisa que pode auxiliar na organização das atividades pedagógicas para o estudo da história e cultura indígena. [...] Além das literaturas produzidas pelos próprios indígenas, é importante que nas aulas sobre a temática indígena tenham, periodicamente, a presença de indígenas que relatem a situação social de seu povo e suas histórias, assim como é importante a realização de visitas técnicas dos alunos as aldeias, museus e eventos relacionados à questão. (KAYPÓ; BRITO, 2014, p. 59)

É importante considerarmos um ponto crucial que nos traz esse texto, o uso de livros com autores indígenas, bem como a visita em aldeias ou convites aos indígenas a irem as escolas, isso seria “dar voz” a quem há tanto tempo foi silenciado e oferecer aos nossos alunos a oportunidade de ouvir a verdadeira história, cultura e deslocamentos a partir de uma visão nunca respeitada, visibilizada, dar o lugar de fala a quem foi subestimado e subalternizados por anos.

Em pesquisa na internet, encontramos diversos exemplos de textos sobre a cultura africana ou de autoria indígena, isso nos proporciona no mundo atual a

⁸ Segundo Cancela (2012), os índios transformaram os sítios e roças em uma espécie de retiro espiritual, como subterfúgio as proibições de realização desses rituais na época da colonização.

possibilidade de trabalhar com essa perspectiva independente dos livros didáticos ou documentos curriculares abordarem essa temática.

Levando-se em consideração a obrigatoriedade de se desenvolver as habilidades do currículo nacional, nada impede que a trabalhemos com abordagens que proporcionem aos alunos a imersão na diversidade cultural e nos variados saberes advindos de todas as etnias que compõem a sociedade, independente de hierarquias ou conhecimentos clássicos. O exemplo disso, a seguir verá textos de autoria indígena:

A VIDA DO ÍNDIO

Autor: Edmar Batista de Souza (Itohã Pataxó)

O índio lutador,
Tem sempre uma história pra contar.
Coisas da sua vida,
Que ele não há de negar.
A vida é de sofrimento,
E eu preciso recuperar.
Eu luto por minha terra,
Por que ela me pertence.
Ela é minha mãe,
E faz feliz muita gente.
Ela tudo nós dar,
Se plantarmos a semente.
A minha luta é grande,
Não sei quando vai terminar.
Eu não desisto dos meus sonhos,
E sei quando vou encontrar.
A felicidade de um povo,
Que vive a sonhar.
Ser índio não é fácil,
Mas eles têm que entender.
Que somos índios guerreiros.
E lutamos pra vencer.
Temos que buscar a paz,
E ver nosso povo crescer.
Orgulho-me de ser índio,
E tenho cultura pra exhibir.
Luto por meus ideais,
E nunca vou desistir.
Sou Pataxó Hãhãhã,
E tenho muito que expandir

Fonte: <http://www.indiosonline.net/vidadeindio/>

RESERVA DA JAQUEIRA

Música de Kanatyó Pataxó

Na reserva da jaqueira
Mora gente guerreira
Gente forte brasileira
Na reserva da jaqueira.
Essa gente que não tem cansa
Pra avistar longe sobre em pedreira
Com faísca de pedra acende fogueira.
Não tem ladeira, não tem fronteira,
Quebra qualquer barreira
Essa gente de grande bravura
Da reserva da Jaqueira.
Eu vou trilhar o caminho do mar
Sentir o calor do sol ardente
Quero ouvir a voz da minha gente
A saudade ir embora quando eu lá chegar.
Essa gente é visitante
Pensante, cantante, amante
Gente do sorriso aberto
Como um livre viajante.

Fonte: Karliane Macedo Nunes (2016).

Aqui temos exemplos de textos extraídos por meio de pesquisas com autores indígenas pataxós, que são os representantes da nossa cidade, um com a estrutura de poema e outro de música, com os quais, por se tratarem de textos, podemos desenvolver conhecimentos acerca da língua portuguesa, bem como valorizar a cultura indígena e sua autoria na literatura e arte brasileira. O que fala sobre a reserva da Jaqueira, por exemplo, refere-se a um território da nossa região que poderá propiciar até uma visita pelos próprios alunos ao espaço e o conhecimento dos indígenas que vivem lá.

Dessa forma, vimos que enquanto profissionais da educação é primordial não somente pensarmos nas transformações no campo de projetos, mas também de uma mudança de concepções do que nos foi dado até então como o que é ser indígena e de como isso é colocado na história do povo brasileiro, nas diretrizes nacionais curriculares e consequentemente nos livros didáticos.

Esperamos que essas reflexões nos proponham uma nova compreensão do fazer pedagógico com relação às culturas e fatos dos povos subalternizados e silenciados em nossa história e escolas. Nos provoquem uma análise de forma crítica ao que nos é imposto como conhecimento a ser desenvolvido em nossos currículos e que nos levem a encontrar caminhos e estratégias de ascender as diferentes subjetividades que nos compõem e assim, inserir nossos alunos, sejam eles advindos das classes dominantes ou aqueles das subalternizadas de forma efetiva no âmbito educacional, por meio do reconhecimento dos seus saberes, crenças e costumes trazidos por eles para as escolas.

Cultura Africana, Afro-Brasileira e Afro-Indígena

A colonização é um processo que ocorreu no período de mercantilização para exploração e habitação de um país por outro de uma região diferente, nesse processo as relações entre os nativos e estrangeiros perpassam a simples negociação exploratória de bens e territórios do país colonizado, se configuram em relações de dominação (e por vezes de extermínio) determinantes de poder, nas quais ocorrem as influências culturais, estruturação política, de costumes, língua, religião, hábitos e até na alimentação.

Outro aspecto marcante no processo de colonização foi à transformação de nativos, como os ameríndios e negros, em escravos levando assim a relação de dominação ao extremo nessas relações.

Dessa forma, a consequente descolonização por meio de movimentos de resistência dos povos locais foi inevitável e finalmente ocorreu a independência desses países explorados e dominados durante décadas, terminando com esses impérios por volta do século XX.

Tais processos possuíram uma interferência de influência e quebra de cultura muito forte em meio a essa relação de dominação entre países colonizadores e colonizados que não se rompe tão facilmente, por isso a luta atual é a de decolonização, um processo bem mais profundo que atinge modos de pensar, conscientização e identificação de influências externas no modo de produção de ideias e ideologias presentes no modo de vida, nas políticas e seus documentos além da educação e seus processos curriculares

Decolonização é, portanto, a luta contra a não existência da dominação e desumanização dos povos que foram subalternizados historicamente para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber, é um resgate da cultura

que foi tirada, uma nova desconstrução de algo que foi incutido e internalizado como melhor e como seu, mais correto e adequado. Assim, segundo Oliveira,

O termo decolonial deriva de uma perspectiva teórica que esses autores expressam, fazendo referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista e, na esteira dessa perspectiva, a tentativa de construção de um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, caracterizando-se também como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectivas eurocêntricas de construção do conhecimento histórico e social (OLIVEIRA, online)

Com isso, percebemos uma tendência de desconstrução de teorias baseadas apenas nos pensamentos eurocêntricos, advindos de teóricos europeus e dominantes que foram universalizadas e prescritas como as mais aceitas, para se pensar em abordar a inserção de autores e pensamentos oriundos da classe subalternizada pelo capitalismo e pelos processos de colonização, as quais foram silenciadas por todo esse tempo.

Decolonizar na educação significa, portanto, uma desconstrução e construção de novas condições sociais, políticas e culturais do pensamento, isso requer pensar em uma educação baseada a partir de sujeitos que foram subalternizados pela colonialidade, marcados pelas diferenças, como negros, índios, homossexuais e mulheres.

A partir disso, algumas reflexões acerca da temática foram efetivadas e transformadas em tentativas de práticas educacionais, como a LDB alterada pela Lei nº 10.639/03 que impõe a obrigatoriedade do ensino de história da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas de educação básica, mas nada consistente a ponto de gerar uma transformação cultural e epistemológica:

Mas o trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política. (GOMES, 2012, p. 48).

Dessa forma, a decolonização do ensino implica conflitos, negociações e estratégias que ultrapasse as questões de disciplina e conteúdo, sugere outros processos de disputas sociais e culturais nas relações de poder quanto às experiências históricas, econômicas e visões de mundo.

Com isso, segundo Gomes (2012, p. 48) “nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente”. A transformação é mais profunda do que até então tentamos desenvolver, não se situa apenas no campo curricular, mas de concepção, de análise crítica das relações de poder envolvidas na constituição dos documentos educacionais, das disputas intrínsecas aos discursos que nos apresentam.

É relevante não perder de vista como a História da África é contada nas Escolas, por se tratar de um continente marcado por opressões, com gerações de exploradores e de traficantes de africanos escravos. Com isso, o que se encontra são discursos de subalternização, indolência ou passividade. A história dos africanos, bem como dos indígenas são marcadas por uma versão produzida por uma visão branca europeia, que persiste nos currículos e livros didáticos. São criações estereotipadas da imagem do negro. A história da África, quando contada, porque sempre está no final do livro, é focada nesses aspectos e nessa imagem dos negros.

Ao dizer africanidades brasileiras estamos nos referindo às raízes da cultura brasileira que têm origem africana. Dizendo de outra forma, estamos, de um lado, nos referindo aos modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprios dos negros brasileiros, e de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia. (SILVA, 2007, p.453).

Com isso, tendo em vista toda a história de colonização, há três vertentes a serem consideradas no trabalho baseado em uma concepção decolonial, a que seria a inserção das culturas, saberes e história dos Africanos, Afro-Brasileiros e Afro-Indígenas, pois são dimensões étnicas presentes na formação do povo brasileiro e

na região aqui citada e observada. Sobre a questão Afro-indígena em uma pesquisa realizada por Goldmam, que investigou a relação de reconhecimento:

Cecília aprendeu também que o termo “afroindígena” quer dizer muitas coisas: um modo de descendência, sem dúvida, mas também uma origem explicitamente reconhecida como mítica e uma forma de expressão artística, ou seja, criativa; que não se trata da simples justaposição de influências ou formas distintas e irreduzíveis, mas de uma terceira forma, com características próprias e ao mesmo tempo comuns às outras; que a relação entre afros e indígenas não é pensada apenas como de proximidade entre mundos paralelos, mas como uma interseção entre esses mundos, como um encontro entre indígenas e africanos. (GOLDMAM, 2015, p. 33)

O ambiente escolar é rico em diferenças, há a intersecção de mundos, de descendência, saberes e culturas que mesmo não sendo abordadas em sala, estão na vida dos alunos, nos corredores, nos diálogos e nos saberes ignorados nas aulas.

O discurso presente na escola sobre o negro é o de apenas a realização do projeto da consciência negra no mês de novembro e a do índio em abril. Não há, em muitos casos, a consciência de como estamos subjugados por uma tradicional diretriz de ensino voltada para a elite branca europeia colonizadora e enquanto não houver uma política voltada para esse desvelamento e para a transformação por uma educação decolonial, continuaremos com um arsenal de livros literários, filmes, revistas e outros materiais riquíssimos para o desenvolvimento dessa temática, mas eles continuarão no campo do desconhecimento e/ou esquecimento.

E o que é pior, nossos alunos negros e índios permanecerão invisíveis e com sua subjetividade e identidade traçadas ou reforçadas de forma submissa e inferiorizada. Segundo Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007), pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos:

Como se vê, é complexa, mas não impossível, a tarefa de tratar de processos de ensinar e de aprender em sociedades multiétnicas e pluriculturais, como a brasileira. Abordá-los pedagogicamente ou como objeto de estudos, com competência e sensatez, requer de nós, professores(as) e pesquisadores(as): não fazer vista grossa para as tensas relações étnico-raciais que “naturalmente” integram o dia-a-dia de homens e mulheres brasileiros; admitir, tomar conhecimento de que a sociedade brasileira projeta-se como branca; ficar atento(a) para não reduzir a diversidade étnico-racial da população a questões

de ordem economico-social e cultural; desconstruir a equivocada crença de que vivemos numa democracia racial. E, para ter sucesso em tal empreendimento, há que ter presente as tramas tecidas na história do ocidente que constituíram a sociedade excludente, racista, discriminatória em que vivemos e que muitos insistem em conservar. (SILVA, 2007, p. 493)

Em uma pesquisa feita em Escola de Ensino Fundamental II de Santa Cruz Cabrália, no acervo da biblioteca, busquei observar as possibilidades de livros para se trabalhar com a questão da relação etno-racial e encontrei pouco exemplares que propiciassem esse viés, dentre os encontrados, havia: *Retalhos Africanos na Linguagem Portuguesa do Brasil* de Anna Guasque (1992), onde a autora analisa trechos de poemas sobre a África e os africanos escritos por Stella Leonardos na obra “*Romanceiros da Abolição*”⁹. No livro, retirei o excerto abaixo descrito, onde encontrei a história dessa rainha africana, Njinga, a qual possibilita muitos desdobramentos se pesquisada na internet, como a coleção de livros da UNESCO denominada série “UNESCO mulheres na história de África”, no qual conta a história de Njinga¹⁰ em forma de quadrinho, bem como um livro de José Eduardo Agualusa, intitulado *A Rainha Ginga*, um romance que conta toda história dessa rainha e nos proporciona um mergulho na história de luta da África na época da colonização.

⁹ Essa obra foi encontrada na biblioteca de uma escola de Ensino Fundamental II de Santa Cruz Cabrália.

¹⁰ também conhecida como Rainha N’Ginga, Rainha Ginga, Ana Nzingha, foi uma rainha em reinos do Ngongo e de Matamba, situados no sudoeste da África, no século XVII, neste período o tráfico de escravos e o domínio português nas regiões estava crescendo rapidamente

Rainha Njinga

Te senta aqui candonguinha.
Vou falar de uma rainha
Que enfeitiça negro e branco.
“Senhora Rainha Jinga
A mulher de Camumbira
De Moxaritatiguári e Dona Flor de
Cambange”...

Te falo de Njinga Mbandi,
Grande rainha africana,
Senhora Dongo-Matamba
Famosa de Lunda e Luanda.
Te falo de Ngola Jinga,
Rainha braba dos jingas,
A que pisou Pungo-Andongo
Festjada por jingoma
E “elelenul” festejante.
Da mesma rainha Jinga
Que aqui veio pro Brasil
No peito de cada banto,
No fundo de cada banzo,
Vindo em sonho de cativo
Que nem coisa de mandinga.
A que reina em nosso congo
Mais forte que o rei Coriongo.
Rainha Jinga guerreira
Dança do negro da jinga,
Voz do coro de guerreiro.
Rainha jinga invisível,
Africana e flor que vinga
No cheiro bom da lembrança:
“Senhora rainha Jinga,
A mulher de Camumbira
De Moxaritatiguári
E Dona flor de Cambange.”...

Te sentaste, Candonguinha?
Pois é hora de escutar.
Vai ouvindo minha história.
Chegou mondrongo em angola
E conseguiu dominar.
Um dia, o Governador
Dom João não sei que de Souza
Mandou chamar a rainha.
Que viesse de embaixadora
De seu povo, conversar.
E veio a rainha Jinga.
Porém donde se sentar?
Só havia uma almofada
No chão daquele lugar.
A rainha se ofendeu
Mas não se deu por achada.
Mandou logo que uma negra
Ficasse ali de gatinhas,
Sentou nas costas da negra,
Começou a conversar.
Mal a conversa acabou,
Dom João não sei que de Souza.
Espantado perguntou:
_” Não vai levar sua escrava?
E respondeu a rainha:
_”Não levo cadeira minha
Quando venho visitar.”
E entrou na terra dos Jingas,
Correu pela dos cabindas,
Saiu pela dos achântis: senhora rainha
Jinga,
A mulher de camumbira
De Moxaritatiguári
E Dona flor de Cambange”

Encontramos facilmente textos e práticas a serem introduzidos nas aulas como forma de inserção da cultura africana como brincadeiras, textos que retratam a cultura africana e outros textos com conteúdo que podem propiciar aos educadores trabalhar essas culturas quando não são abordadas nos documentos ou materiais didáticos.

Há de se discutir nas escolas a possibilidade de uma transformação de concepção quanto ao que circula nesse âmbito no sentido formal e informal e estabelecer estratégias para que se efetive na prática um fazer pedagógico que propicie a abordagem das diferentes culturas étnicas presentes na sala de aula.

Para tanto, vale refletir sobre tais questões ao escolher o livro didático a ser trabalhado – como este aborda a história da África e Afro-Brasileira e a indígena? – ou se aborda, se possui representatividade dessas etnias ao tratar os conhecimentos e como elas estão sendo constituídas.

Pensar em quais autores são apresentados aos alunos (no intuito de evitar a concentração em escritores apenas europeus), se os conteúdos e personagens dos livros literários lidos que circulam na escola abordam essas etnias e se as representações semânticas e icônicas envolvidas no ensino aprendido, bem como as que estão expostas nas paredes da Unidade Escolar, contemplam negros, brancos e índios de forma positiva e equânime.

Enfim, discutir e propor estratégias de promover um currículo escolar que seja para todos, que represente a diferença, para que os alunos se reconheçam nele e assim percebam que seus sabres, sua cultura e linguagem são importantes.

Outras Manifestações Culturais

Trataremos aqui mais especificamente da cultura popular, outro aspecto extremamente relevante de se pensar em termos de sociedade e escola, uma vez que tanto uma como a outra tendem a hierarquizar a cultura e/ou homogeneizá-la.

Em princípio temos que discutir sobre a concepção de cultura e de cultura popular.

O pressuposto de que em algum nível todas as formas de diversidade cultural possam ser compreendidos nas bases de um conceito universal particular, seja “ser humano”, “classe” ou “raça”, pode ser tanto perigoso quanto limitante ao tentar-se compreender os modos em que cada prática cultural constrói seu próprio sistema de significação e de organização social. Relativismo e universalismo ambos têm suas formas radicais, mas mesmo estes são basicamente parte do mesmo processo. Deste ponto gostaria de introduzir a noção de “tradução cultural” (e o meu uso é desenvolvido a partir das observações originais de Walter Benjamin sobre a tarefa da tradução e a tarefa do tradutor) para propor que todas as formas de cultura são de alguma forma relacionadas entre si pela cultura ser formada através da significação ou atividade simbólica [...]. (BHABHA, 1990, p.209).

Vimos, que Bhabha, tomando como referência Walter Benjamin, vai entender que a cultura é compreendida como uma atividade de significação ou simbólica e se constrói em sua organização social e acepção, destaca a relativa abertura ou a não totalização das culturas a partir da interpretação e afirma que sua definição mesma perpassa aquela de tradução¹¹.

11 Segundo Benjamin (2008) em a tarefa do tradutor: “Pois vale o princípio: se a tradução é uma forma, a traduzibilidade deve ser essencial a certas obras – o que não quer dizer que a tradução seja essencial para elas, mas que uma determinada significação contida nos originais se exprime em sua traduzibilidade. É mais do que evidente que uma tradução, por melhor que seja, jamais poderá significar algo para o original. Entretanto, graças à traduzibilidade do original, a tradução se encontra com ele em íntima conexão. E, aliás, essa conexão é tanto mais íntima quanto para o próprio original ela mais nada significa. Como as manifestações da vida estão intimamente ligadas ao ser vivo, sem significarem nada para ele, assim a tradução procede do original. Na verdade, ela não deriva tanto de sua vida mas de sua “sobrevida” (Überleben). Pois a tradução é posterior ao original e assinala, no caso de obras importantes, que jamais encontram à época de sua criação seu tradutor de eleição, o estágio de sua “pervivência”.

Já pensando na cultura popular:

um grande número de autores pensa a “cultura popular” como “folclore”, ou seja, como um conjunto de objetos, práticas e concepções (sobretudo religiosas e estéticas) consideradas “tradicionais” [...] Alguns pesquisadores mais sofisticados concebem essas manifestações culturais “tradicionais” como resíduos da cultura “cultura” de outras épocas (as vezes, de outros lugares), filtrada ao longo do tempo pelas sucessivas camadas de estratificação social. (ARANTES, 1999, p. 16).

Cabe pensarmos então, em cultura como uma significação simbólica do conhecimento, da arte, da crença, dos costumes e dos hábitos adquiridos pelo ser humano, transmitidos pela família e como membros de uma sociedade. O que mais nos importa aqui é como a sociedade e suas instituições, como a escola, trabalham com as diferenças culturais e como nelas é tido e construído a cultura como objeto de conhecimento e prática.

Segundo Arantes (1999, p. 14) a “diferença de prestígio e de poder entre as profissões – engenheiro e eletricitista – sociedade em que o trabalho intelectual é superior ao manual – se aprofundou no capitalismo tudo se passa como se “fazer” fosse um ato naturalmente dissociado de “saber””.

Dessa forma, segundo esse mesmo autor a depender dos lugares de onde se fala com autoridade na sociedade capitalista, “o que é popular é necessariamente associado a fazer desprovido de saber” (ARANTES, 1999, p. 14). Com isso, a escola vista como uma Instituição que em sua constituição é influenciada por ideais neoliberais¹² e iluministas¹³ e que por isso baseia-se em um ensino do que é culto, civilizado e eficiente, exclui do seu currículo formal a cultura popular, mesmo que regional.

12 Segundo Gentili (1995): “O discurso educativo do neoliberalismo configura-se a partir de uma reformulação dos enfoques economicistas do “capital humano”. Esta reconceitualização supõe manter alguns princípios que sustentavam aquelas perspectivas, mas articulando-os a novos diagnósticos sobre as atuais condições de regulação dos mercados (especialmente do mercado de trabalho) e a novas promessas.” (p. 193).

13 Segundo Arrais (2016, p. 1-5), “o Iluminismo é uma das importantes marcas do século XVIII, também conhecido como o Século das Luzes — o poder da razão humana de interpretar e reorganizar o mundo. [...] Uma das marcas do Iluminismo foi a política educacional focada no esforço para tornar a escola leiga e função do Estado. Há três tendências fundamentais que surgem como contribuição no Iluminismo: os enciclopedistas, o naturalismo de Rousseau e a pedagogia idealista de Kant. Alguns desses pensadores acreditavam na capacidade de bem usar a razão como atributo de uma elite intelectual. A escola deveria ser leiga (não religiosa) e livre (independente dos privilégios de classe). Esses pressupostos sugerem: educação ao encargo do Estado; obrigatoriedade e gratuidade do ensino elementar; nacionalismo, ou seja, recusa do universo jesuítico; ênfase na língua materna, rejeitando-se o latim; e, orientação prática, voltada para as ciências técnicas e ofícios”.

No entanto, não consegue evitar que muitos objetos e práticas qualificadas como populares surjam no cotidiano escolar, até porque todas as nossas ações, seja na esfera do trabalho, das relações sociais, econômicas, artísticas e religiosas, estão associadas aos códigos e as convenções simbólicas e significativas da cultura.

Logo, negar e silenciar a cultura popular, bem como tentar homogeneizá-la em uma instituição social, como a escola, é negar o modo como esses grupos se representam, as relações sociais que os definem enquanto tais, na sua estrutura interna e identitária e com outros grupos.

Em Santa Cruz Cabralia, por exemplo, há manifestações culturais tradicionais que representam a história dessa população desde os seus primórdios, Segundo o autor Sidrach Carvalho Neto¹⁴ (2004, 109), “o folclore da cidade foi herdado das manifestações culturais dos três povos formadores do povo brasileiro: o branco, o negro e o índio. Esta miscigenação proporcionou a Santa Cruz Cabralia uma riqueza artística e cultural diversificada e com características singulares”.

Em entrevista com Dito¹⁵, antigo morador da cidade, as principais manifestações culturais são: a puxada de mastro, a bicharada, boi iaiá, cordão de caboclo, o engenho, os caretas, os camisados e a chegança e percebemos nos contextos de sua formação a presença da influência da miscigenação citada por Neto (2004).

14 Sidrach Carvalho Neto é um professor, historiador e escritor nativo de Santa Cruz Cabralia, Neto do primeiro prefeito da cidade, a saber, Sidrach Carvalho. Há 20 anos atua no arquivo Público Municipal como organizador do acervo documental do município junto com uma equipe.

15 Jurandilton de Pinho Monteriro, 47 anos, nascido e criado em Santa Cruz Cabralia, herdou o convívio e o conhecimento das manifestações culturais dessa cidade por intermédio de seus avós e pelos precursores das manifestações. Dito, como é conhecido aqui é professor do município há 26 anos e atualmente é Coordenador de Cultura nessa Secretaria.

A **Puxada de Mastro** é uma tradição que já há algum tempo deixou de existir, mas consistia em pegar um mastro velho, tirar e colocar um novo no lugar, no intuito de simbolizar a mudança de ano.

Figuras 5 - moradores com o mastro



Fonte: <http://www.cabralianoticia.com.br/noticia/festa-de-sao-sebastiao--re-ligiao-e-cultura-em-santa-cruz-cabralia#.XcNUutVKjIU>

A **Bicharada** é simbolizada pelo folclore das regiões da Bahia, são várias pessoas caracterizadas de bichos. Para cada animal há um vaqueiro e há a presença de um boi, denominado burrinha, cada bicho tem seu cântico e sua coreografia que são exibidos na apresentação.

Segundo Alves, Monteiro e Monteiro (2005, p. 33):

é uma manifestação cultural folclórica onde em Santa Cruz Cabralia ela é realizada entre os dias 06 a 20 de janeiro e retrata os bichos do imaginário das pessoas e das lendas populares brasileira [...]. A bicharada em Cabralia é composta pelo Boi Iaiá, Burrinha, Jaraguá, Raposão, João-Me-Dá Canguru, Macaco Gorila, Panterão entre outros. Cada bicho tem sua canção, coreografia e vaqueiros, onde o bailado consiste na sucessão de várias cenas relativas a um confronto com o animal. O destaque fica por conta da dança do Boi Iaiá e da burrinha, os cânticos são acompanhados por instrumentos de cordão e percussão. A apresentação acontece pelas ruas da cidade e começa na porta.

Figuras 6, 7, 8 e 9 - a bicharada



Fonte: acervo pessoal do professor Dito

O grupo como citado acima durante as apresentações ecoam cânticos como os a seguir:

Eu tomei a mandar
Isto mesmo é
Pras mulé da roça
Isto mesmo é
Que mande o dinheiro
Isto mesmo é
Da tripa mais grossa
Isto mesmo é
Eu tomei a mandar
Isto mesmo é
Pra Sr. Filó
Isto mesmo é
Que mande o dinheiro
Isto mesmo é
Dos quatro mocotós
Isto mesmo é

Macaco gorila venha apresentar
Venha pedir licença pra gente brincar
Quem nunca viu vem ver
Macaco gorila para conhecer
Ele pula, ele dança, ele pedi pão
Cuidado com ele vaqueiro João
Quem nunca viu vem ver
Macaco gotila para conhecer
Macaco gorila por sua atenção
Faça uma mesura pra seu capitão
Quem nunca viu vem ver
Macaco gorila para conhecer
Macaco gorila já dançou
Cadê o dinheiro que você ganhou?

Boi Iaia é um folclore muito antigo das regiões do Nordeste, onde um fazendeiro tem um boi que é brabo, que foge e ele manda alguém ir buscar o bicho, mas ele morre. Essa parte é apenas o contexto, não é encenada, a apresentação consiste em alguém caracterizado de boi e três vaqueiros. O boi dança com músicas e coreografias e os três vaqueiros tentam acalmá-lo. Essa apresentação percorria as ruas da cidade durante 3h ou 4h.

Figuras 10 e 11 - Boi Iaia



Fonte: Acervo pessoal do professor Dito

Cordão de Caboclo é, segundo o informante professor Dito, essa apresentação acontecia na época dos seus avós, entre os dias 06 e 20 de janeiro de cada ano, quando a cidade de Santa Cruz Cabralia possuía apenas o Centro e mais dois bairros. Assim, em cada bairro se estruturava um grupo, totalizando três, os quais formavam o cordão de caboclo, que eram moradores que se vestiam de índio e ficavam em filas cantando músicas coreografadas. Eles simbolizavam uma aldeia, quando os grupos se encontravam havia uma disputa de músicas, um ia passando pelo outro e concorriam quem cantava melhor. Atualmente essa apresentação só acontece no carnaval cultural de Santa Cruz Cabralia.

Grupo folclórico formado por homens, mulheres e crianças, que se trajavam de índios representando uma aldeia Tupinambá. Entre eles o Pajé, o caboclinho de pena, a índia perdida e a rainha da aldeia que transporta o estandarte. Para melhor caracterização, além dos arcos e flechas, seus integrantes pintavam os corpos utilizando sementes de urucum, pó de carvão e o tauá, espécie de argila fina encontrada na região, que misturados com óleo de coco ajudavam na fixação. Dançavam e cantavam pelas ruas da cidade ao som dos tambores. As apresentações eram realizadas nos meses de fevereiro. (CARVALHO Neto, 2004, p.109)

Figuras 12, 13, 14, 15, 16 e 17 - Cordão de Caboclo



Fonte: Acervo pessoal do professor Dito

O **Engenho** é a manifestação que se caracteriza com a construção e apresentação de um engenho de verdade, o qual representa a época da escravidão dentro da plantação de açúcar, esse engenho ruía a cana no meio da rua, em cima de rodas. Alguns membros caracterizados de escravos o empurravam à medida que desenvolviam coreografias com músicas cantadas. A última apresentação foi em 2009.

Grupo folclórico que retratava a escravidão sofrida pelos negros nos Brasil. tinha como personagens o Senhor do Engenho, o feitor, os escravos cortadores de cana, as negrinhas do engenho (meninos travestidos de escravos) e dois bois-moles {homens fantasiados representando o carro de boi}. O grupo percorria ruas e praças cantando, acompanhados de tocadores de tambor, pandeiro e reco-reco. Através da dança simulavam o trabalho feito no engenho. (CARVALHO NETO, 2004, p. 110).

Figuras 18 e 19 - O engenho



Fonte: <http://cabraliainforme.blogspot.com/2012/01/cultura-o-engenho-encanta-moradores-e.html>

Os **Caretas** eram pessoas que se vestiam mascaradas para não serem identificadas e usavam máscaras horríveis. Essa tradição com o passar dos anos se transformou em um bloco carnavalesco, denominado “Os Mascarados”, os quais se apresentam até hoje no carnaval Cultural de Santa Cruz Cabralia.

Figuras 20, 21 e 22 - Bloco: os mascarados



Fonte: <http://cabraliainforme.blogspot.com/2010/02/os-mascarados-abrem-o-carnaval-cultural.html>

Os **Camisados** eram apresentações que ocorriam do dia 31/12 para o dia 01/01 a partir da 00h. Constituíam-se em pessoas vestidas com túnicas brancas, com as partes do corpo expostas passadas talco, caracterização para simbolizar fantasmas. Esses se apresentavam com pandeiros, cantarolando músicas específicas. Batiam nos portões dos moradores da cidade anunciando o novo ano.

A **Chegança**, segundo o professor Dito, é a maior manifestação cultural de Santa Cruz Cabralia, é o símbolo da nossa cultura, continua sendo apresentada, mas com algumas dificuldades. Consiste em uma celebração oriunda de uma lenda que conta que um grupo de marinheiros naufragou devido a um temporal perto de Santa Cruz Cabralia, na semana da padroeira da cidade, a saber, Nossa Senhora da Conceição, seu dia é comemorado em 8 de dezembro. Assim, os marinheiros no naufrágio rogaram a padroeira que se eles conseguissem chegar à salvo em terra, eles tirariam um dia, no caso o dia 08/12, para festejarem essa salvação. Então, até os dias atuais, às 4h da manhã, os membros do grupo saem para o café da manhã em um distrito afastado do centro da cidade – Santo André – localizado após a travessia da balsa do Rio João de Tiba, lá eles se caracterizam de marinheiros, capitães e gajeiros¹⁶ e por volta das 7h30min, todos embarcam nas escunas para simbolizar as caravelas, em filas até chegarem ao porto no centro da cidade de Santa Cruz Cabralia, onde se monta todo o folclore. A encenação simboliza o naufrágio, o grupo anda as ruas da cidade com os cânticos e as coreografias, depois caminham com a procissão da padroeira da cidade, Nossa Senhora da Conceição, e no final se dirigem à igreja da cidade.

Está manifestação folclórica também é conhecida em outras regiões brasileiras por marujadas. Trata-se de um grupo de aproximadamente oitenta homens trajados de marinheiro, e retrata uma antiga lenda, que conta a história de um navio que ao partir da Índia é acometido por uma terrível tempestade. À tripulação, assustada, rogou a Nossa Senhora da Conceição que os protegessem daquele sofrimento. E fizeram a promessa que se chegassem sãos e salvos em terra, iriam homenageá-la com cânticos e danças até a sua igreja, após o

¹⁶ Marinheiro que tiram a água segundo o professor dito e encarregado de vigiar no cesto da gávea as embarcações ou a terra, segundo o dicionário online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/gajeiros/>, acesso em: 04/11/2019

desembarque no Porto de Santa Cruz Cabralia, o grupo se apresenta pelas ruas da cidade dividido em duas filas. São entoados dezenove cânticos, cada um com uma coreografia específica, marcada pelo som dos pandeiros simulando o dia-a-dia no mar. Realizada no dia 08 de dezembro. (CARVALHO NETO, 2004, p. 111).

Figuras 23, 24, 25, 26 e 27 - A chegada



Fonte: acervo pessoal do professor Dito

Ao mergulharmos nas histórias contadas por trás das tradições, percebemos a própria história da população de Santa Cruz Cabrália, a forte presença dos índios, dos escravos, dos pescadores. Perpetuar esses cânticos que, na verdade, são narrativas cantadas, é uma forma de manter viva a memória de um povo.

Desse modo, interpretar o significado das culturas implica em reconstruir, em sua totalidade, o modo como os grupos se representam, as relações sociais que os definem enquanto tais, na sua estruturação interna e nas suas relações com outros grupos e com a natureza, nos termos e a partir dos critérios de racionalidade desse grupo” (ARANTES, 1999, pp. 34-5).

Logo, a escola pode ter um papel fundamental na disseminação e na interpretação das culturas de Santa Cruz Cabrália e exercer o papel de um dos meios para se propiciar o reconhecimento das representações sociais que definem essa população e promover, com isso, a constituição de identidades positivas construídas a partir do conhecimento das tradições passadas, das ancestralidades e vivências dos antepassados.

Esse papel pode ser exercido pela escola independente das diretrizes nacionais não priorizarem esses aspectos, há estratégias e práticas que podem ser utilizadas simultaneamente às habilidades obrigatórias.

PRÁTICAS CURRICULARES

Essa seção é apenas uma ilustração desenvolvida a partir da minha experiência como coordenadora pedagógica, com exemplos de como trabalhar com as dimensões aqui discutidas, a partir dos conhecimentos da BNCC. É uma demonstração de possibilidades, de caminhos a serem percorridos na prática pedagógica de modo a desenvolver um currículo regionalizado ou a aplicabilidade dos saberes locais.

LÍNGUA PORTUGUESA				
Práticas de Linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades	Estratégias 2º e 3º Ano	
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	(EF02LP12) Ler e compreender com certa autonomia cantigas, letras de canção, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.	1. Abordar as manifestações culturais de Cabralia que podem ser contadas por antigos moradores de Santa Cruz Cabralia; 2. Elaborar painel com as letras das cantigas das manifestações culturais na parede da sala; 3. Ler e cantar com os alunos as músicas acompanhadas pelo cartaz; 4. Encenar, com os alunos caracterizados, de acordo com a manifestação cultural a coreografia e os cânticos. 5. Confeccionar um memorial com a história e os cânticos das manifestações culturais de Santa Cruz Cabralia, mediante pesquisas e entrevistas.	
Práticas de Linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades	Estratégias 6º e 7º Ano	
Leitura	Estratégias de leitura Apreciação e réplica	(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.	1. Propiciar aos alunos a leitura de romances infanto-juvenis também com personagens negros ou indígenas, bem como de autores negros e indígenas. 2. Pesquisar e elaborar um portfólio com contos e lendas africanas e indígenas, além das lendas relacionadas as manifestações culturais locais; 3. As lendas podem ser contadas por antigos moradores de Santa Cruz Cabralia indígenas ou com descendência africana; 4. Encenar os contos e lendas pesquisadas; 5. Preparar feiras para a exposição dos portfólios das pesquisas de contos e lendas Indígenas e Africanas; 6. Confeccionar painel artístico com as narrativas dos contos e lendas pesquisados.	

ARTES				
Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades	Estratégias 1º ao 5º Ano	
Artes visuais	Matrizes estéticas e culturais	(EF15AR03) Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais.	Pesquisar a história da arte e as influências artísticas de Santa Cruz Cabralia; Visitar locais de exposições artísticas de Santa Cruz Cabralia, as aldeias indígenas, bem como a cidade histórica e artistas locais. Reproduzir instrumentos artísticos indígenas, com um representante indígena para ensinar na escola; Oferecer oficinas com artistas locais.	
Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades	Estratégias 6º ao 9º Ano	
Dança	Contextos e práticas	(EF69AR09) Pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas e grupos brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas.	Pesquisar as diferentes formas de expressão, representação e encenação que atuam na comunidade de Santa Cruz Cabralia e suas origens; Produzir um documentário com o acervo e entrevistas com moradores sobre as danças pesquisadas e encontradas na nossa região; Convidar grupos de danças representativos de Santa Cruz Cabralia para se apresentarem na escola; Reproduzir as danças pesquisadas pelos próprios alunos.	

EDUCAÇÃO FÍSICA				
Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades	Estratégias	
			1º e 2º Ano	
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	(EF12EF01) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas.	Pesquisar as brincadeiras de origem africana e indígena, confeccionar portfólio e discutir as que são praticadas atualmente na nossa região por influência dessas descendências; Expor os portfólios na escola para que todos conheçam as brincadeiras. Fazer demonstrações das brincadeiras para as demais turmas; Propor introduzir as brincadeiras ao cotidiano escolar.	
Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades	Estratégias	
			6º e 7º Ano	
Lutas	Lutas do Brasil	(EF67EF14) Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas do Brasil, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais.	Pesquisar a origem e as lutas presentes na comunidade de Santa Cruz Cabralia, como a capoeira, sua origem e história. Inserir a prática dessas lutas nas aulas de Educação Física; Propor apresentações das lutas com os praticantes para as turmas da escola ou um campeonato entre escolas.	

HISTÓRIA				
Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades	Estratégias 1º e 2º Ano	
As formas de registrar as experiências da comunidade	As fontes: relatos orais, objetos, imagens (pinturas, fotografias, vídeos), músicas, escrita, tecnologias digitais de informação e comunicação e inscrições nas paredes, ruas e espaços sociais	(EF02HI08) Compilar histórias da família e/ou da comunidade Registradas em diferentes fontes.	Entrevistar moradores antigos de Santa Cruz Cabralia sobre a história da cidade, pode ser avós, bisavós, vizinhos e outros; Pesquisar e reunir fotos antigas da cidade, músicas, pinturas e vídeos; Elaborar painel com as fotos e registros antigos da cidade; Assistir vídeos sobre a histórias da cidade.	
Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades	Estratégias 6º e 7º Ano	
A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos) Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais	(EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades. (EF06HI08) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.	Pesquisar os aspectos e formas de registro presentes na cultura material e na cultura oral das sociedades antigas da África e indígena; Discutir os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras, mediante debates acerca dos aspectos colonizadores a que esses povos foram submetidos; Convidar ameríndios da região para contar sua história aos alunos; Visitar aldeias e escolas indígenas para troca de experiências entre os alunos das escolas não indígenas e os indígenas; Promover um seminário sobre o processo de colonização, violência, expulsão e genocídio aos indígenas e movimentos de reterritorialização dessa população e de resgate de sua cultura;	

GEOGRAFIA				
Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades	Estratégias 1º e 2º Ano	
O sujeito e seu lugar no mundo	O modo de vida das crianças em diferentes lugares	(EF01GE01) Descrever características observadas de seus lugares de vivência (moradia, escola etc.) e identificar semelhanças e diferenças entre esses lugares.	Visitar aldeias e escolas indígenas para que os alunos não indígenas estabeleçam a comparação entre as características e lugares de vivências entre eles e as crianças indígenas. Rodas de conversa sobre as impressões de visitaçao; Representação por meio de pinturas sobre as características diferentes encontradas na visitaçao; Exposição e apresentação de pinturas.	
Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades	Estratégias 6º e 7º Ano	
Conexões e escalas	Formação territorial do Brasil	(EF07GE03) Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.	Pesquisar leis que asseguram a reterritorialização das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade; Assistir documentários feitos acerca da história de desterritorialização e das lutas pela reterritorialização desses povos; pesquisar notícias jornalísticas sobre as conquistas territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade.	

CIÊNCIAS				
Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades	Estratégias 1º e 2º Ano	
Vida e evolução	Respeito à diversidade	(EF01CI04) Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças.	Roda de conversa sobre o respeito às diferenças; Confecção de painel composto por fotos de sujeitos de todas as etnias; Se reconhecer em fotos e nas características dos próprios colegas; Desenhar a sua figura com suas características e a de um colega diferente e apresentar uma ou várias qualidades do colega, seja física ou psicológica.	
Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades	Estratégias 6º e 7º Ano	
Terra e Universo	Sistema Sol, Terra e Lua Clima	(EF08CI16) Discutir iniciativas que contribuam para restabelecer o equilíbrio ambiental a partir da identificação de alterações climáticas regionais e globais provocadas pela intervenção humana.	Pesquisar os saberes dos indígenas a respeito do equilíbrio ambiental, crenças e práticas.	

MATEMÁTICA				
Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades	Estratégias	
			1º e 2º Ano	
Geometria	Figuras geométricas planas: Reconhecimento do formato das faces de figuras Geométricas espaciais	(EF01MA14) Identificar e nomear figuras planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo) em desenhos apresentados em diferentes disposições ou em contornos de faces de sólidos geométricos.	Utilizar figuras a partir de instrumentos indígenas ou Africanos;	
Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades	Estratégias	
			6º e 7º Ano	
Probabilidade e estatística	Coleta de dados, organização e registro Construção de diferentes tipos de gráficos para representá-los e interpretação das informações	(EF06MA33) Planejar e coletar dados de pesquisa referente a práticas sociais escolhidas pelos alunos e fazer uso de planilhas eletrônicas para registro, representação e interpretação das informações, em tabelas, vários tipos de gráficos e texto.	Pesquisar as práticas sociais dos alunos não indígenas versus os indígenas.	

Imagem da Capa: Arissana Pataxó. Sem título, da série “Grafismo Pataxó”, 2008, técnica mista sobre eucatex, 50 x 60 cm

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3 ed. Lisboa: Martins Fontes, 1980.

ANJOS, R. S. A. dos. A África, a educação brasileira e a geografia. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 167-184.

APPLE, M. **Educating the ‘right’ way**. New York: Routledge, p. ix. 2001.

ARANTES, A. A. **O que é Cultura Popular**. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: UEPG, 2016. Tradução: Janete Bridon.

BALL, Stephen; MAINARDES, Jeferson (Org.). Global education. In: New policy networks and the neoliberal imaginary. New York: Routledge, 2012.

BHABHA, H. The Third Space. Interview with Homi Bhabha. In: RUTHERFORD, Jonathan. **Identity: Community, Culture Difference**. London: Lawrence and Wishart, 1990.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **Les héritiers: Les étudiants et la culture**. Paris: Minuit, 1964.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 12 jul. 2019.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais da educação básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CANCELA, F. **De projeto a processo colonial: índios, colonos e autoridades régias na colonização reformista da antiga capitania de Porto Seguro (Tese)**. Universidade Federal da Bahia – UFBA, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/13311/1/CANCELA%2C%20Francisco.%20De%20projeto%20%20C3%A0%20processo%20colonial.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

CARVALHO NETO, S. **Cinco séculos de história**. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo, 2004

CERQUEIRA NETO, S. P. G. de C. Construção geográfica do extremo sul da Bahia. In: **Revista de Geografia**. Pernambuco, 2012.

CORAZZA, S. M. Diferença pura de um pós-curriculo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth (Org.). **Curriculo: debates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. Cad. Pesqui. vol.44 no.153 São Paulo July/Sept. 2014.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Tradução. Daniel Bueno.

GOLDMAN, Marcio. Quinhentos anos de contato: por uma teoria etnográfica da (contra)mestiçagem. In: **MANA**. v. 21, n. 3, p. 641-659. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-93132015v21n3p641>>. Acesso em: 15 nov. 2019.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Curriculo sem fronteiras**. v. 12, n. 1, pp. 98-109. jan/abr. 2012.

GRÜNEWALD, R. de A. **Os Índios do descobrimento: tradição e turismo**. Rio de Janeiro: UFRJ/ MN/PPGAS, 1999.

GUASQUE, A. **Retalhos africanos na linguagem portuguesa do Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Dasein, 1992.

HALL, S. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2016.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

KAYAPÓ, E.; BRITO, Tamires. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? In: **Caicó**, v. 15, n. 35, pp. 38-68, jul./dez. 2014.

LOPES, D. **O homem que amava rapazes e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, maio/ago. 2006. v. 11. n. 32.

_____. Currículo e hibridismo: para politizar o conceito de cultura. **Educação em Foco**, Juiz de Fora: UFJF, 2004. v. 8. n. 1-2. p. 13-30.

MACEDO, E. Por uma política da diferença. **Cadernos de Pesquisa**. Espírito Santo, maio/ago. 2006. v. 36. n. 128.

MELO, Adriana Almeida Sales. A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina - Brasil e Venezuela. Maceió: Edufal, 2004

MUNANGA, Kabenguele. **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. Uma abordagem das noções de raça, racismo e etnia. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03. In: PILLETI, Nelson. **História da educação no Brasil**. São Paulo: Ática, 1990.

_____. Educação e diversidade cultural. In: MULLER, Tânia Mara Pedroso; OLIVEIRA, Iolanda de. **Cadernos PENESB - O negro na contemporaneidade e suas demandas**. Rio de Janeiro: Editora UFF; 2008/2010.

NUNES, K. M. Notas sobre música e cultura indígenas: de uma abordagem colonizadora ao som híbrido contemporâneo. **Revista Travessias**. 26 ed. ISSN: 1982-5935/ v. 10, n. 1, 2016.

OLIVEIRA, L. F. de. **O que é uma educação decolonial?** Disponível em: <<https://www.academia.edu>> Acesso em: 6 nov. 2019.

SANTANA, G. P. G. **Vozes e versos quilombolas: uma poética identitária e de resistência em Helvécia**. Porto Alegre, 2014.

SANTOS, B. de S. **Do pós-moderno ao pós-colonial e para além de um e de outro**. Conferência' de abertura do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra, 16-18 de setembro de 2004.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999.

SILVA, P. B. G. e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: **Educação**. Porto Alegre/RS, n. 3, v. 63, p. 489-506, set./dez. 2007

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STOREY, J. **An Introduction to Cultural Theory and Popular Culture**. London: Prentice Hall/Harvest Wheatsheaf, 1997

UNESCO. Série UNESCO **Mulheres na história de África**. Direcção editorial e artística: Edouard Jouveaud. Publicado em 2014 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO). Praça de Fontenoy. n. 7 , Paris 75352 107 SP, França.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? In: **Educação e Sociedade**. vol. 28, n. 101. Campinas: set./dez. 2007.