

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - DCH – CAMPUS VI
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA E SUAS
LITERATURAS**

LUCIDALVA ALVES PEREIRA

CURRÍCULO E ALUNOS QUILOMBOLAS: estabelecendo relações

CAETITÉ/BA

2017

LUCIDALVA ALVES PEREIRA

CURRÍCULO E ALUNOS QUILOMBOLAS: Estabelecendo relações

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VI, como requisito parcial para conclusão do curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e suas Literaturas.

Orientador: Prof. Ginaldo Cardoso de Araújo

Caetité/BA

2017

LUCIDALVA ALVES PEREIRA

CURRÍCULO E ALUNOS QUILOMBOLAS: ESTABELECENDO RELAÇÕES

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Letras Língua Portuguesa e suas Literaturas, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/ Campus VI.

Aprovada em _____ de _____ de 2018.

COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Ginaldo Cardoso de Araújo – orientador.

Prof^a. Zélia Malheiro Marques

Prof^a. Rozânia Alves Magalhães da Silva

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pelo amparo em todas as horas.

Aos meus pais, Edvaldo (in memorian) e Izabel (in memorian), meus irmãos, minha cunhada, Rosineide, meu esposo, que sempre esteve ao meu lado, minha filha e a todos meus familiares que, com muito carinho e apoio, não mediram esforços, para que eu chegasse até esta etapa de minha vida.

Ao professor orientador Ginaldo Cardoso Araújo, pelos ensinamentos, pela atenção e pelo grande apoio que só alguém comprometido com a competência do trabalho decente e com o ser humano pode ofertar.

Às amigas, Tâmara, Joelma, Cidalva, Fabiola, Glésia, Silvanete, Geane e Delma pelo incentivo e pelo apoio constantes.

E por fim, a todos os professores, Ricardo Tupiniquim, Patrícia Pina, Edmilson de Sena Moraes e Jaqueline Santana que foram tão importantes em minha vida acadêmica e no desenvolvimento desta monografia.

**Não é possível existir naquilo que eu não fui
Naquilo que eu não vivi, mas é possível.
Crescer através daquilo que eu tentei
Daquilo que eu busquei
Daquilo que eu sentir.**

(Autor desconhecido)

RESUMO

Este trabalho se insere no campo das discussões sobre o Currículo. De forma específica, analisa as relações entre o Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola pública do município de Caetité, Bahia, e as demandas de alunos oriundos de comunidades quilombolas, principalmente na área de Língua Portuguesa, com a intenção de responder à seguinte questão: como o PPP da escola que recebe alunos de comunidades quilombolas aborda as questões étnico-raciais? Esta inquietação me levou a pesquisar acerca de alunos oriundos de comunidades quilombolas de Caetité - certificadas no ano de 2013 pela Fundação Palmares e pelo Incra – que estão estudando em uma escola pública localizada na zona urbana de Caetité, pois esses alunos não são contemplados pelo estado com escola de Ensino Médio próximo a sua residência. Partindo desta inquietação e da hipótese de que o não trabalho em sala de aula com os temas transversais, como cultura e história afro-brasileira, contribui para que haja maior invisibilização dos alunos quilombolas, busquei, neste trabalho, informações sobre o problema, analisando o PPP da escola, planos de curso e apliquei questionário a alunos quilombolas do Ensino Médio. Tais informações foram analisadas à luz de estudiosos da área como Cavalleiro (2005), Leite (2002), Munanga(2001) dentre outros. Com abordagem de pesquisa qualitativa, utilizo, portanto, como instrumento, para a produção de dados, a análise documental, observando ser possível termos uma educação democrática de fato com a inserção de grupos étnicos em seus lugares para manutenção da memória conquistada ao longo do tempo e o espaço que ressalta esta cidadania é o ambiente escolar com suas identidades. No entanto, os resultados desta pesquisa apontam que a escola analisada não aborda, nos seus documentos, com a devida ênfase, o tema das reações étnico-raciais e da cultura afro-brasileira, interferido nas relações pedagógicas que deveriam ser pautadas num entrelaçamento dos diversos saberes culturais.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Educação. Quilombola. Identidade.

ABSTRACT

This work is part of the discussion on the Curriculum. Specifically, it analyzes the relations between the Pedagogical Political Project (PPP) of a public school in the municipality of Caetité, Bahia, and the demands of students from quilombola communities, mainly in the area of Portuguese Language, with the intention of responding to following question: how does the PPP of the school that receives students from quilombola communities address ethnic-racial issues? This uneasiness led me to research about students from Caetité quilombola communities - certified in 2013 by the Palmares Foundation and Incra - who are studying in a public school located in the urban area of Caetité, because these students are not considered by the state with high school near your residence. Based on this uneasiness and the hypothesis that the non-work in the classroom with cross-cutting themes such as Afro-Brazilian culture and history, contributes to the invigibilization of quilombola students, I sought, in this work, information about the problem, analyzing the PPP school, course plans and I applied a questionnaire to quilombolas students of the High School. Such information was analyzed in the light of scholars such as Cavalleiro (2005), Leite (2002), Munanga (2001) and others. These studies point out that it is possible to have in fact a democratic education with the insertion of ethnic groups in their places to maintain the memory conquered over time and the space that emphasizes this citizenship is the school environment with their identities. However, the results of this research point out that the school analyzed does not address in its documents with due emphasis the theme of ethnic-racial reactions and Afro-Brazilian culture.

KEYWORDS: Curriculum. Education. Quilombola. Identity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO -----	09
1. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: OLHARES REFLEXIVOS -----	13
2. CURRÍCULO E DIVERSIDADE CULTURAL -----	20
3. O ALUNO QUILOMBOLA NA ESCOLA DA CIDADE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES -----	27
3.1 A itinerância da pesquisa-----	27
3.2 Sobre os estudantes quilombolas: o que dizem os documentos da Escola -----	29
3.3. SOBRE A ESCOLA: o que dizem os alunos quilombolas-----	34
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	41
REFERÊNCIAS -----	42

INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, o negro foi posto à margem da sociedade, por ser visto como um ser que não era digno de respeito. Esse fato aconteceu e é resultante de um processo de sofrimento e humilhação no decorrer da história do Brasil. Assim, a população negra foi submetida à condição de objeto que servia apenas para o trabalho braçal, fazendo com que recaíssem sobre os negros estereótipos como subalternos, inferior, animal, dentre outros.

Nesse sentido, o currículo escolar tem um grande papel nesse processo ao discutir e trabalhar essas questões dentro do âmbito escolar. Assim, surgiram algumas indagações sobre essa problemática: Como se dá a inclusão dos estudantes quilombolas nas escolas urbanas de Caetité? De que modo a organização curricular da escola e todos os seus dispositivos, (planos de curso, livros didáticos, projetos) contemplam os interesses e a realidade dos alunos de comunidades quilombolas?

Neste trabalho, busco discutir como o currículo escolar, através do Projeto Político Pedagógico e seus dispositivos, contemplam a identidade dos jovens alunos do Ensino Médio, moradores de uma comunidade remanescente de quilombo. Deste modo, busco discutir de que forma o currículo e o ensino de Língua Portuguesa das escolas urbanas de Caetité desenvolvem a especificidade destes estudantes oriundos de comunidades rurais negras de modo a incluí-los e promover sua formação escolar com qualidade. Analisando de que modo o currículo e o projeto político pedagógico prevê o atendimento a esses sujeitos. Para tanto, analisei o PPP de uma escola pública estadual do município de Caetité, Bahia, que atende alunos de comunidades quilombolas, no intuito de encontrar pistas para as respostas aos questionamentos propostos.

O interesse por esta pesquisa surgiu a partir das intervenções realizadas, em sala de aula, enquanto bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)¹.

Nesse percurso, foi possível perceber que, atualmente, em salas de aula das escolas públicas, há uma desigualdade no ensino em relação aos estudantes da cidade e os estudantes oriundos da zona rural. Ficou nítida essa desigualdade logo

¹ PIBID- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

nas primeiras semanas, atuando em sala de aula, ao me deparar com um aluno sentado no fundo da sala, que não interagira com os colegas, nem com o professor regente. Ao presenciar aquela situação, em um determinado momento, perguntei ao professor se o aluno tinha algum problema com os colegas. O professor disse que não e que o aluno teria sido transferido de outra instituição escolar, por não participar e nem interagir com a realidade da escola. Perguntei ao professor como era feita a avaliação desse aluno e como eram suas notas. O docente disse que a avaliação era feita apenas pelas atividades avaliativas e provas finais, já que o aluno não participava das discussões em sala de aula.

Diante desta situação, fiquei preocupada. Como iria fazer, para que esse aluno viesse participar das aulas e interagir com os colegas? Trabalhei muito com rodas de leitura e trabalhos em grupos. Durante o desenvolvimento das atividades pedagógicas, sentava ao lado dele e o perguntava, se teria entendido o texto e o que ele achou daquela leitura. Ele só me respondia que tinha gostado. No primeiro momento, foi difícil fazer com que o aluno participasse do trabalho em grupo, mas insisti e ele acabou aceitando. Deixei que ele escolhesse o grupo que ele gostaria de ficar e, no final, todos fizeram o trabalho.

Em um determinado momento, tive que sair desta turma. Alguns meses depois, retornei como estagiária, fiquei uma semana fazendo as observações e o aluno não estava, na sala de aula, durante esse período. Na semana seguinte, ele não compareceu na minha primeira aula, então perguntei a professora o que tinha acontecido. O aluno teria desistido da escola. Fiquei triste e comecei a perguntar para mim mesma: o que levou esse aluno a desistir da escola? A escola contribuiu para que isso acontecesse?

Levando-se em consideração o que foi presenciado e a forma com que o aluno era tratado na escola, tanto pelos colegas, quanto pelos professores, percebi que o grande problema, poderia ser amenizado, se houvesse, por parte do docente, um suporte maior no sentido de não deixá-lo isolado, no canto da sala. Em contato com estudos da área, vejo a necessidade, principalmente, de haver uma organização curricular, favorecendo a esses alunos oriundos de comunidades quilombolas esse importante apoio inclusivo.

Sabemos que a escola trabalha sobre a educação afro-brasileira, mas apenas uma semana, no mês de novembro, por se tratar do mês da cultura afro-brasileira,

como afirma Munanga (2001, p. 71) ao discutir sobre esse tema, “na verdade, na escola é negado ao estudante o conhecimento de uma história que efetivamente incorporasse a contribuição dos diferentes estoques étnicos à formação de nossa identidade”. Além disso, o aluno (negro) não consegue se adequar na instituição de ensino que ele está inserido, principalmente ao se deparar com esta realidade, acaba desistindo da escola, aumentando as estatísticas da evasão escolar.

É complexo compreender como um país que teve seu desenvolvimento histórico pautado em preceitos coloniais e escravocratas se negue a promover uma ruptura com esses ideais, que só marginalizaram o outro, colocando-o na condição de subalterno. Reflito sobre o importante papel que o professor exerce, em sala de aula, sendo figura que tem por função a mediação do conhecimento, assim como a sua autonomia de gestão, no que se referem à escolha dos conteúdos, procedimentos didáticos e abordagens avaliativas.

Outro aspecto observado, nesse contexto, é o currículo, que é o espaço em que podem ser tratados temas como identidades de gênero, identidades de classes e de etnia, uma exigência curricular, sobretudo, aos alunos do campo, em especial, quilombolas, ampliando-se a necessidade de discutir sua identidade, pois, como afirma Santana e Pereira (2013, p. 106), “a escola, seu currículo e o material didático disponível acabam por excluir os alunos oriundos das comunidades tradicionais do campo, pois não valorizam nem aceitam sua cultura e seus saberes”.

Assim, falar acerca do currículo em geral é muito complexo. Imagina falar de um currículo voltado para um grupo tido como grupos sociais com uma identidade étnica que acaba tornando-os diferentes dos outros grupos sociais. Isso acaba promovendo uma limitação acerca do ensino para esses sujeitos (negros) considerados diferentes dos demais (brancos) na sociedade.

Para a discussão teórica, este trabalho se apoia nos PCN de Língua Portuguesa (1997) e em Silva (2011) para discutir a respeito da importância do ensino da Língua Portuguesa. Na discussão sobre o currículo, estabeleço um diálogo com Macedo (2012), Sacristán (2000) deixando em evidência o seu significado e como ele deveria ser organizado. No que diz respeito à educação e cultura negra, a discussão se apoia em Santos (1990), Munanga (2008), Albuquerque (2006), Santana e Pereira (2013), Nunes (2006), Morais (2003), Morin (2002), dentre outros, que contribuíram para alicerçar este estudo.

A abordagem da pesquisa é qualitativa, utilizando como instrumento, para a produção de dados, a análise documental, que diz respeito a uma pesquisa que possibilita a interação do pesquisador com a realidade social. Com base nisso, foi elaborado um questionário a alunos quilombolas com intuito de coletar algumas informações a respeito do tema estudado.

Além desta introdução e das considerações finais, esta pesquisa está dividida em três capítulos. No primeiro, discuto o ensino de Língua Portuguesa e suas relações com questões da cultura afro-brasileira. No segundo, apresento uma discussão a partir do termo currículo e também sobre a construção da identidade de alunos quilombolas. O terceiro capítulo deste estudo destaca a abordagem metodológica utilizada para a realização da pesquisa e a análise dos dados produzidos.

O campo empírico desta pesquisa foi uma escola estadual que oferece o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, localizada na zona urbana de Caetité, que atende a estudantes oriundos de comunidades remanescentes de quilombos.

No campo pessoal, esta pesquisa é muito importante por se tratar da concretização de um desafio da aprendizagem acadêmica e possibilitou também uma base de conhecimento intelectual, e principalmente, outra forma de pensar a respeito do que é ser um professor.

Esta pesquisa teve e continuará tendo uma contribuição acadêmica muito relevante no sentido de que possa abrir novas possibilidades de desenvolver outros trabalhos, propiciando ao aluno a conquista da sua identidade cultural, enquanto ser social. Sendo assim, a pesquisa tem uma importância maior, pois procura chamar a atenção da instituição de ensino e do corpo docente a respeito da evasão escolar por grande parte dos alunos negros, principalmente, aqueles provenientes de comunidades remanescentes de quilombo.

1- O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: OLHARES REFLEXIVOS

A língua é um instrumento de intercâmbio social imprescindível na vida humana. É por meio dela que as pessoas interagem, possibilitando integralmente sua participação na sociedade, como afirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997, p. 24), “é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento”.

Assim, é por meio da língua que o ser humano se capacita e desenvolve suas relações sociais, tornando-se cidadãos participativos na sociedade. Para tanto, a escola é o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. Ela tem um papel importante para tornar o sujeito um ser experiente, para enfrentar os desafios impostos pela sociedade.

No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, na escola, considero que este tem sido o ponto principal em discussão, há muitos anos, com o intuito de melhorar a qualidade da educação no país. Sobre o ensino fundamental, os PCN de LP destacam que é função da escola promover uma prática pedagógica em que os alunos tenham uma boa capacidade de linguagem que lhes permitam resolver questões do seu dia a dia, possibilitando um acesso participativo na sociedade. Na perspectiva desse documento, é importante “conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado” (BRASIL, 1997, p. 33).

Para que isso aconteça, a educação e o ensino precisam andar juntos, permitindo que cada indivíduo tenha sua forma de compreender e desenvolver o que está em sua volta. Assim, faz-se necessário pensar em uma maneira que possa atender às exigências de uma sociedade que queira combater o preconceito e a discriminação, buscando enfatizar sempre a contribuição de vários povos na construção histórica do Brasil. Segundo Silva (2011, p.161),

Sabe-se que as instituições educacionais são um dos lugares mais importantes de legitimação dos conhecimentos, procedimentos, destrezas e ideias de uma sociedade ou, ao menos, das classes e dos grupos sociais que possuem parcelas decisivas de poder.

Sendo assim, a escola deve ser entendida, como um espaço coletivo no qual a aprendizagem aconteça, em cada momento histórico, de forma diferente para atender à necessidade das pessoas, ajudando o indivíduo a tornar-se mais consciente de si mesmo, de sua cultura, para que possa encontrar o seu lugar no mundo respeitando a si e ao outro. O Brasil é um país privilegiado culturalmente. Nele, há influências praticamente de todo o mundo, fazendo com que nossa nação seja multiétnica e sua maioria afrodescendente.

É relevante ressaltar que, por muito tempo, a cultura negra vem sendo sufocada, porém nasceu dos negros, o desejo de lutar, já que estes não queriam, nem querem ver mais, a sua cultura e valores colocados, pelos discursos dominantes, à margem da sociedade. Torna-se evidente tratar as diferenças, mais do que dados da natureza, como construções sociais, culturais e políticas, levando-se em conta, que, desde crianças, há o olhar à diversidade humana, ou seja, às nossas semelhanças e dessemelhanças a partir das,

[...] particularidades: diferentes formas de corpo, diferentes cores da pele, tipos de cabelo, formatos dos olhos, diferentes formas linguísticas, etc. Contudo, como estamos imersos em relações de poder e de dominação política e cultural, nem sempre percebemos que aprendemos a ver as diferenças e as semelhanças de forma hierarquizada: perfeições e imperfeições, beleza e feiura, inferioridade e superioridade (NUNES, 2006, p. 51).

É evidente que ao se falar da população negra, ou de qualquer outra cultura, fala-se da diversidade cultural e é um dever da sociedade, impedir que os afrodescendentes sejam maltratados, como no período colonial e em toda sua história. Ao falar disso, não queremos que haja um conflito entre as diferenças étnico-raciais, e sim desmistificar o preconceito, fazer com que essa população possa superar toda essa discriminação sofrida e contribuir para transformar esse modelo de experiência de vida pautada no colonialismo.

Trata-se de um novo contexto social e lugares como o município de Caetité já se identificam importantes lutas das comunidades remanescentes de quilombolas reconhecidas ou em processo de reconhecimento, conforme registro formalmente em 09 de janeiro de 2003, através da Lei Nº. 10.639/03, com o intuito de valorizar a população negra e tentando fazer com que haja a superação do racismo.

Em relação à quantidade de comunidades quilombolas no município de Caetitê, são vinte e duas, sendo nove comunidades certificadas e treze ainda não possuindo a certificação. Dentre essas treze, duas estão no processo para alcançar a certificação. São as comunidades: Lagoa do Mato e a comunidade Passagem de Areia II ambas no distrito de Maniaçu.

A Lei n.º 10.639/03 estabelece a obrigação de incluir, no currículo oficial da Rede de Ensino, a temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Segundo a Constituição Federal, Art. 205, cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações que garantam, por meio da educação, igualdade para todos e de cada cidadão. Mesmo com a implementação da lei, ainda há muitos vazios, no que se refere à educação quilombola. Registra-se certa imposição no que diz respeito ao cumprimento de diretrizes curriculares e sistemas de avaliações escolares. Tais mecanismos deixam o professor de mãos amarradas, impossibilitando-o de desenvolver um trabalho que favoreça ao aluno um diálogo maior a sua realidade.

Embora o Brasil seja um país povoado de afrodescendentes, ainda há um grande desafio, ao falar de uma construção e implementação da educação quilombola. Alguns desses desafios estão presentes no currículo escolar da forma como ele está sendo organizado.

No contexto do currículo de Língua Portuguesa, há a reprodução de uma ideologia já condicionada, que só tem estimulado as injustiças sociais. Silva (1995, p.84), afirma que,

A diversidade é possível apenas quando existe variedade, e o problema fundamental está no fato de que nem o currículo, nem as práticas pedagógicas, nem o funcionamento da instituição admitem, na atualidade, muita variação.

Nesse sentido, há um país repleto de diferenças multirraciais, em que o multiculturalismo impera, ao passo que as desigualdades também. Desta forma, é necessário organizar no currículo escolar um pensamento próprio sobre os processos que influenciam e continuam influenciando na sua elaboração e execução. Além disso, deve contribuir com práticas educativas mais humanas e emancipatórias. A escola é um dos principais espaços que possui um acervo para a construção de conhecimento e a sociedade brasileira tem o dever de (re) construir a identidade e autoestima da população afrodescendente.

Mas não é só por isso que o tema do racismo e da discriminação racial é importante para quem se preocupa com a educação. É fundamental, também, que a elaboração dos currículos e materiais de ensino tenha em conta a diversidade de culturas e de memórias coletivas dos vários grupos étnicos que integram nossa sociedade (MUNANGA, 2005 apud CARDOSO, 2000, p.05).

Diante disso, é importante que estes sujeitos sejam contemplados com uma educação de qualidade, visando conquistar seu espaço sem se preocupar com a desigualdade racial. Já que é um dever de todos lutar pela igualdade social e cultural. Munanga (2005, p.16) ainda enfatiza que:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional.

Ao falar sobre um ensino de qualidade, voltado para estudantes quilombolas, é preciso ver um novo rumo, para a construção de indicadores que possam discutir sobre o assunto de forma inclusiva e mostrando como tratar a história e a cultura desses grupos que até então não foram tratados com respeito, desde que chegaram ao Brasil.

Uma das evidências está no passado colonial e no histórico de escravização. O tempo não foi suficiente para apagar as marcas deste passado decadente. Infelizmente, houve ideias e valores que perpetuaram e perpetuam na contemporaneidade. Segundo Albuquerque (2006, p.10),

A história do negro brasileiro não teve início com o tráfico de escravos. É uma história bem mais antiga, anterior à escravidão nas Américas, à vinda de cativos no Brasil. Trata-se de uma saga que se cruza com a aventura dos navegadores europeus, principalmente os portugueses, e com a formação do Brasil como país.

Nota-se, portanto, que o preconceito resulta dessa construção histórica, talvez o motivo do reducionismo pela “elite branca” das instituições de ensino não se costuma ver que essa forma de preconceito com a cultura negra esteja respaldado nesta concepção de que negro não pode aprender, de que negro não pode ter o mesmo *status* que o branco, não pode ocupar lugar e nem o mesmo espaço. Ana Célia da Silva (1995, p. 24) acredita que:

(...) na medida em que a compreensão da diferença como uma nova contribuição e não como desigualdade se estabeleça, os mecanismos de invisibilidade e recalque das diferenças se fragmentarão e a população negra, dentre outras, encontrará na sua própria história e cultura os elementos de reconstrução da sua identidade, autoestima e cidadania.

Diante do que foi dito, o sistema educacional tem que contribuir, para que esta concepção deixe de existir. Faz-se preciso lutar, para que não haja, no currículo escolar, apenas um dia do ano pela luta contra o racismo e sim uma prática no cotidiano, em prol de inserção do reconhecimento das diversas culturas:

Algo que é preciso ter em conta é que uma política educacional que queira recuperar essas culturas negadas não pode ficar reduzida a uma série de lições ou unidades didáticas isoladas destinadas a seu estudo. (...). Um currículo antimarginalização é aquele em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas sobre as quais falamos (SILVA, 2011, p. 167).

É evidente que estes reflexos de estigmatização da cultura negra têm uma influência muito grande em relação a este silenciamento no âmbito educacional. Ainda sobre a política educacional, segundo o CNE/CP 003/2004,

O reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino (BRASIL, 2004, p. 6).

Nesta perspectiva, a sociedade não pode fechar os olhos diante do menosprezo social do descendente de escravizado, da sua exclusão, do seu eu enquanto ser humano. Por muito tempo, o negro foi visto como ignorante, o qual só servia para o trabalho braçal, isso refletido, também, nas obras literárias e essa

situação social foi fabricada intencionalmente e é reflexo, ainda do processo de escravidão. Segundo Sant'Ana (2008 apud Munanga, 2005 p. 52):

(...) O racismo que o negro sofre passa pela cor de sua pele. Este racismo tem um conteúdo cultural muito forte. Os mitos da sociedade ocidental em relação às diferenças entre os homens e mulheres surgem dentro de uma realidade inegável: a supremacia da raça branca. Por isso mesmo pode-se entender o fortíssimo mito em torno da cor do negro. Há uma violenta carga emocional em torno de sua cor. O negro vive em um mundo branco, criado à imagem do branco e basicamente dominado pelo branco.

Desta forma, tomam-se, como comuns, nos dias atuais, os resquícios ideológicos que perpetuaram e perpetuam, principalmente no âmbito escolar, através de textos que falam da importância dos negros anos atrás, como se atualmente ele não servissem mais para o desenvolvimento econômico e cultural da sociedade.

Diante disso, há a defesa de uma política educacional como modalidade de ensino, que possibilite ao indivíduo, posto à margem pela sociedade, uma educação igualitária e que possa perpassar todo o campo do currículo. Nesse sentido, pensar em um currículo escolar para uma educação com estudantes de comunidades quilombolas, é importantíssimo. É reconhecer a identidade e sua cultura, ou seja, seus costumes, seus modos de ser, ver, sentir, viver, pensar, agir e estar no mundo, que até então não foram reconhecidos, observando de que forma esses elementos podem e devem ser trabalhados como conteúdos escolares, levando-se em conta também como estão organizadas essas escolas que irão atender esses estudantes. Para que isso aconteça:

Cabe, portanto, ligar essas experiências ao cotidiano escolar. Torná-las reconhecidas por todos os atores envolvidos com o processo de educação no Brasil, em especial professores/as e alunos (as). De outro modo, trabalhar para que as escolas brasileiras se tornem um espaço público em que haja igualdade de tratamento e oportunidades (CAVALLEIRO, 2005, p.22).

Isso implica em pensar o negro como sujeito e não como objeto, reconhecer sua história, seu conhecimento, seus desejos, possibilitando que esse pertencimento se aflore, deixando-o se tornar comum, uma verdade, que esteja pautada nas próprias vozes e dando visibilidade a história de seus antepassados.

2- CURRÍCULO E DIVERSIDADE CULTURAL

Falar sobre o significado do termo currículo não é fácil, pois, é um tema muito complexo. É uma teoria que também está ligada à “identidade”. Na discussão sobre currículo, então, não apenas distribuir conhecimento, faz-se necessário o entendimento, na prática, de que cada sujeito em formação faz parte dele, levando consigo o que é esse processo e indicando que o currículo não é só conhecimento, mas é também uma questão de identidade. Como afirma (HALL, 2000 apud SENA DE MORAIS, 2003, p. 7),

A identidade passou a ser uma questão da teoria social justamente por conta das diversas mudanças que vêm ocorrendo no mundo, deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e os quadros de referência que davam estabilidade ao mundo social, e dessa maneira, ‘as velhas identidades’, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como sujeito unificado.

Sendo assim, com as mudanças contemporâneas, a escola fica numa situação difícil, quando ela terá que se identificar em uma sociedade em crise e fazendo com que a educação trabalhe a cidadania para contribuir com essa sociedade como um lugar para todos.

Se de fato há o entendimento pela incorporação desse leque de variados currículos não tendenciosos, mas reflexivos, surge uma grande contribuição política e sociológica interligada a um ser não inerte a sua real estrutura psicossocial e automaticamente como produto final de uma reflexão definida. Daí cria-se com esforços educacionais teóricos de grupos rotulados como “minorias” possibilidade de construção de uma nação eticamente soberana.

Ao falar de currículo, Macedo (2012, p.22 apud PACHECO, 1996, p. 16) , traz a discussão sobre o que é “o lexema currículo, proveniente do étimo latino *currere*, significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir”. Outros teóricos definem seu conceito sempre dentro do sistema educacional. Como destaca Forquin (1993, p. 22),

Reporta que a riqueza semântica da palavra inglesa *curriculum*, vai além de designar apenas uma categoria específica de objetos pertencentes à esfera educativa (...) do que uma abordagem global dos fenômenos educativos, uma maneira de pensar a educação, que consiste em privilegiar a questão dos conteúdos e a forma como estes conteúdos se organizam nos cursos.

Ao discutir a esse respeito, surge a compreensão da palavra currículo que vem ocupando e assumindo um espaço cada vez maior no âmbito das pesquisas em educação. Como foi dito, há a ideia de algo que está relacionado com algum tipo de poder, já que no currículo não existe uma imparcialidade, ele vem sempre carregado de ideologia. Portanto, “os currículos, de fato, desempenham distintas missões em diferentes níveis educativos, de acordo com as características destes, à medida que refletem diversas finalidades desses níveis” (SACRISTÁN, 2000, p. 16).

Diante disso, a ideologia posta, nos currículos escolares, passa a constituir-se um fato social para vários segmentos que já existem na ordem, como a desigualdade social, o que é indicador de currículo, levando à discussão sobre a diversidade do ser humano e suas respectivas culturas. Assim, em meio às ações dos sujeitos culturais, agir e pensar no processo da construção do conhecimento.

Faz-se importante investir na construção da identidade, que sempre foi um tema que desperta inquietação em nossa sociedade, principalmente, por ter uma estreita relação com a educação, sabendo que a escola de hoje tem o desafio de não formar apenas o cognitivo dos seus alunos, mas de, também, alfabetizá-los para a construção e formação identitária do sujeito, e o currículo é um do instrumento que pode mudar essa realidade.

Segundo alguns teóricos, o uso do conceito currículo é relativamente no meio social atual. Essa prática a que se refere o currículo fica muito clara através do desempenho administrativo, político e didático em que se escondem muitas informações, crenças, valores, cultura, etc. Assim,

O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas (GRUNDY, 1987 apud SACRISTÁN, 2000, p. 14).

Nesse sentido, fica evidente os diversos pontos de vista sobre o conceito de currículo, pois é posto com mais evidência numa visão “mais pedagógica” em que o

currículo é considerado o centro, seu conteúdo sendo a forma que leva ao progresso do sujeito pela escolaridade. Para Sacristán (1995, p. 86), “o currículo tem que ser entendido como cultura real que surge de uma série de processos, mais que como um objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar”.

Nesse contexto, implantam-se vários conteúdos curriculares, utilizam-se uma metodologia que permite o encontro de medidas sociais e acaba-se construindo e reconstruindo os conteúdos selecionados. O autor ainda destaca que:

Ao focar o tema curricular, se entrecruzam de forma inevitável no discurso as imagens do que é essencialmente próprio no sistema escolar, se incorporam tradições práticas e teóricas de outros sistemas, se consideram modelos alternativos do que deveria ser a educação, a escolarização e o ensino (SACRISTÁN, 2000, p.16).

Nessa perspectiva, o currículo também pode envolver como um conhecimento coletivo, como espaço de lutas e conquistas, para que se possa construir uma sociedade mais humana e igualitária. Vale lembrar que a aprendizagem curricular vivenciada, nas instituições de ensino, pelos professores e alunos, tem uma relação étnico-racial, pois é através dessa interação que os indivíduos discutem elementos de sua cultura, além de construir sua própria identidade que, de acordo com a história, foram negadas e silenciadas.

De acordo com Sacristán,

As funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socializações são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si. Tudo isso se produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais e intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas (2000, p. 16).

Desse modo, faz-se imprescindível perceber que cada indivíduo tem a sua própria cultura e que as discussões de raça e de gênero são estímulos para a população negra, ao assumir sua identidade e trazer a tona reflexões e soluções que possam abranger além do seu espaço individual e político-social.

[...] a cultura mantém a identidade humana naquilo que tem de específico; (...) as culturas são aparentemente fechadas em si mesmas para salvaguardar sua identidade singular. Mas, também são abertas: integram nelas não somente os saberes e técnicas, mas também costumes, indivíduos vindos de fora (MORIN, 2002, p. 57).

No entanto, o currículo acaba tornando um ambiente social, político e cultural, estabelecendo sempre uma conexão entre as pessoas e as instituições que possam participar do processo educativo, a exemplo do que enfatiza Morin (2002, p.56) que, “sempre existe a cultura nas culturas, mas a cultura existe apenas por meio das culturas”.

A educação não pode ser pensada apenas para determinada classe social, ela deve ser pensada como um processo de socialização e humanização. Por isso, a discussão sobre diversidade nos currículos implica falar sobre política, racismo etc., que, de certa forma, são naturalizadas e inferiorizadas, portanto, são tratadas de forma desigual e discriminatória.

E isso é nítido, quando se adentra as instituições de ensino público e que se passar a observar que há grande maioria dos alunos vinda de comunidades negras. A situação requer inserção sobre o ato de discutir sobre a diversidade no currículo, construir um currículo mais abrangente e trabalhá-lo de forma semelhante para todos. Para que isso aconteça, no entanto, a instituição de ensino tem que adequar o currículo, focalizando em concepções que haja a discussão sobre identidade e diversidade cultural, fazendo com que esses sujeitos sejam e se sintam importantes com a inclusão no currículo da instituição que ele faz parte.

Sabe-se que isso não acontece na realidade. Há muitas discussões a respeito do que foi dito, mas muito pouco é feito, para que isso possa acontecer. A escola também encontra pela frente uma barreira muito grande ao tratar a inclusão étnico-racial, ao decidir os conteúdos didáticos com a relação entre educação e cultura.

Segundo Forquin (1993, p.18),

No mundo contemporâneo, as dificuldades que se encontram para definir as relações entre educação e cultura não vêm somente das necessidades da seleção ou da transposição didáticas. Elas se devem também a razões inerentes à própria situação da cultura e que traduz muito bem o conceito de “modernidade”: a educação e cada vez menos capaz, hoje em dia, de encontrar um fundamento e uma legitimação de ordem cultural, porque a cultura “perdeu o seu norte” e se encontra privada das amarras da tradição e da bússola do princípio da autoridade.

Desta maneira, podemos perceber que, quando se constrói o currículo escolar, deparamos com aspectos da vida social, que já vêm montados de

ideologias dominantes, consideradas normais, ideologias essas representativas da imagem cultural de uma sociedade dominante. Importa, pois, consideramos o fato de que a interação entre sociedade e ideologia é resultante das práticas discursivas e de que, mediante o discurso, somos interpelados em sujeitos pela ideologia, o que é indicador de necessária análise do currículo escolar para entendermos as desigualdades sociais hoje.

Ao falar de ideologia, sociedade, língua, currículo, entre outros, não podemos deixar de falar sobre o discurso. Os estudos sobre esse tema surgiram na década de 60, na França. Segundo Orlandi,

A análise do discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando (2010, p. 15).

Desse modo, cabe considerar que o discurso, assim como é a materialização das formações ideológicas, sendo fatores de determinação dessas formações, o que a é objeto de estudo da Análise do Discurso – AD para entender a língua em pleno funcionamento, ou seja, compreender os sentidos que ela forma. Para Orlandi (2010, p. 21), o discurso é mais que uma transmissão linear de informações: “não se trata de transmissão de mensagens apenas, pois no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos”. Essas relações de linguagem se referem a relações de sujeitos e de sentidos causando os mais diversos efeitos.

Por conseguinte, a ideologia vai funcionar como reprodutora das relações de produção, isto é, o sujeito é reprimido como um sujeito ideológico, de forma que cada sujeito interpelado pela ideologia busque ocupar o seu lugar em um grupo ou classe social de uma determinada formação social, acreditando estar exercendo a sua livre vontade.

As interações humanas são cruciais para o desenvolvimento social e, como resultado dessas interações, existem as representações ideológicas que cercam as pessoas e até mesmo interferem nas decisões e, conseqüentemente, em suas

vidas. Nesse sentido, fenômenos sociais como o racismo e, principalmente, o preconceito linguístico, fazem com que estes estudantes, oriundos de comunidades quilombolas, se sintam inferiores a outras classes sociais ditas como 'normais'. De acordo com Santos (1990, p.12):

A suposição de que há raças dividindo os seres humanos e, em seguida, a caracterização biogenética de fenômenos puramente sociais e culturais. É também uma modalidade de dominação ou, antes, uma maneira de justificar a dominação de um grupo sobre outro, inspirada nas diferenças fenotípicas de nossa espécie. Ignorância e interesses combinados.

Para tanto, percebemos que a sociedade rotula as pessoas, baseando-se nos padrões preestabelecidos, impostos pelo meio sociais, pela época e pela educação que regulam e permeiam toda a sociedade. Isso acaba fragilizando a identidade desses sujeitos, vítimas de tais estereótipos, pois a alienação gerada por aqueles tidos como referência acaba por exterminar culturas, valores, rotulando tudo quanto não for "referência" como sem valor. Portanto, fica claro que a construção da identidade não compõe apenas um único valor afora, ou longe de seu argumento histórico, pois este processo é motivado pelas alterações geradas pelas circunstâncias vivenciadas na sociedade e serão essas circunstâncias que provocarão no indivíduo, sendo motivação para conseguir, perante estas transformações, alcançar seus objetivos.

Quando pensamos em currículo, logo nos vem à mente, um fragmento escolar burocrático que busque alternativas numa perspectiva de transformação com pretensão de validez e consolidação de processos sociais. Este encontro de ideias, de fato, exprime a função do currículo, no entanto nos deparamos com e interfaces e contraposições ao resultado final, ou até mesmo no discurso presente neste texto, já que o currículo é considerado texto, discurso e um documento, estando de acordo com o Ministério da Educação e Cultura dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNs – em 1997/14, que acionaram entre seus pressupostos teóricos as noções de texto e discurso, vistos como objetos do ensino de língua portuguesa.

Sobre o discurso, esses parâmetros explicam que:

O discurso possui um significado amplo: refere-se à atividade comunicativa que é realizada numa determinada situação, abrangendo tanto o conjunto de enunciados que lhe deu origem quanto às condições nas quais foi produzido. A produção de discursos não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros. A esta relação entre o texto produzido e os outros textos é que se tem chamado intertextualidade (PCNs, 1997, p. 23).

Sendo assim, o papel da escola é mostrar esse discurso em diferentes gêneros, já que ele está em constante relação uns com os outros e a instituição de ensino tem um papel fundamental ao discutir e mostrar essa identidade racial de maneira afirmativa, deixando essa clientela desprender das imagens que predominam nos meios sociais. Essas imagens são comuns em livros didáticos, na TV, que mostram os povos africanos escravizados em situações de constrangimento e humilhação.

Vale destacar, por fim, que temas como este em ambientes escolares vitalizam o processo da articulação de organização escolar. Claro que eles acabam ganhando uma curva no meio do caminho e esta formulação institucionalizada de certa forma é moldada de maneira que atenda a cada público.

3- O ALUNO QUILOMBOLA NA ESCOLA DA CIDADE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

3.1 A itinerância da pesquisa

A abordagem escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa foi a qualitativa, uma vez que possibilitam a interação do pesquisador com a realidade social, permitindo-o ter uma visão renovadora. O interesse por essa abordagem se deu ao compreender a pesquisa qualitativa como sendo aquela que,

[...] assentada num método dialético de análise, procura identificar as múltiplas facetas de um objeto de pesquisa (seja a avaliação de um curso, a organização de uma escola, a repetência, a profissionalização na adolescência, etc.) contrapondo os dados obtidos aos parâmetros mais amplos de sociedade abrangente e analisando-os à luz dos fatores sociais, econômicos, psicológicos, pedagógicos, etc. (FRANCO, 2008, p. 36).

Pode-se afirmar, assim, que a pesquisa qualitativa é mais comunicativa e, desse modo, menos controlável. Os dispositivos utilizados para direcionar a pesquisa nos possibilita ter uma visão renovadora, pois dizem respeito a um estudo que permite uma interação entre o pesquisador e o objeto de estudo. De acordo com Ferreira (1994, p.24):

A pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e nos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis”.

Desse modo, a pesquisa prioriza o contato direto com o ambiente e o contexto pesquisado, uma vez que as particularidades da situação em que um determinado objeto está inserido são fundamentais, para que se possa compreendê-lo.

Sendo assim, o campo empírico desta pesquisa foi o Colégio Estadual Tereza Borges de Cerqueira, localizado na Rua Praça da Bandeira, s/n, Bairro São José na cidade de Caetité/Bahia. Recebeu esse nome em homenagem a Professora de

História Tereza de Cerqueira que atuou, no cenário educacional caetiteense, por mais de trinta anos.

O Colégio iniciou suas atividades em 1989. Começou seu funcionamento com o nome de Escola Estadual de 1º Grau Tereza Borges de Cerqueira. Em 1994, teve início o Ensino Médio com os Cursos Técnico em Agropecuária, Técnico em Contabilidade, Técnico em Enfermagem e Formação Geral pela Lei 7044/82, cuja Autorização para o Ensino Médio foi publicado em 1997 – Parecer CEE 166/97 e Resolução CEE 061/97 – Diário Oficial de 14/11/1997, tempo em que a escola teve seu nome modificado para Colégio Estadual Tereza Borges de Cerqueira - CETBC.

No ano de 1999, o colégio permaneceu somente com os cursos Ensino Fundamental de 1º a 4º Séries e Ensino Médio – Formação Geral. Em 2001, foi eliminado o Ensino Fundamental de 1º a 4º Séries e inserido o Ensino Fundamental de 5º a 8º Séries. Em 2002, foi implantado o Projeto de Regularização de Fluxo Escolar – 5º a 8º Séries (Séries Aceleradas), mas em julho de mesmo ano, o Ensino Médio – Formação Geral foi transferido para o Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, recém inaugurado aqui em Caetité. Com esta transferência, o CETBC diminuiu o número de alunos, pois o colégio passou a ofertar somente o Ensino Fundamental de 5º a 8º Séries.

Em 2008 é reativado o Ensino Médio com a criação de duas extensões nos distritos de Brejinho das Ametistas e Pajeú dos Ventos e em 2009 o colégio recebeu a clientela do Tempo de Aprender II do Colégio Estadual Profª Ielita Neves Cotrim da Silva, pois a mesma passou a funcionar como Centro de Educação Especial.

Atualmente, a referida instituição é bem organizada. Funciona há 28 anos. Classifica-se como de médio porte, funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno com ensino fundamental II e o Ensino Médio.

Seu corpo discente é composto por 1.146 alunos, sendo 167 da zona rural do município de Caetité, com situação socioeconômica relativamente baixa. Esses alunos apresentam um perfil diferenciado dos discentes da sede, visto que a própria cultura e modo de vida são diferentes. São filhos de produtores rurais, muitos são analfabetos e utilizam transporte escolar público para se deslocarem de suas casas até a escola.

Em se tratando dos recursos físicos, a escola possui 10 salas de aula em boas condições de uso, com ventiladores, janelas amplas; 01 pátio interno e 01

externo conservado; 01 quadra-poliesportiva; 01 biblioteca informatizada com espaço amplo para pesquisa, leitura e estudo; 01 laboratório de ciências bem equipado; 01 sala de vídeo bem arejada com ventiladores e cortinas; 01 sala de professores com microcomputadores, armários individuais, e espaço para reuniões; 01 diretoria bem mobiliada; 01 cantina com dependência; 01 depósito com dependência; 01 almoxarifado; 01 arquivo inativo; 01 sala de informática com 15 computadores ligados em rede; 01 banheiro masculino com três boxes; 01 banheiro feminino com três boxes; 01 banheiro dos funcionários com três boxes; 01 banheiro feminino dos professores com três boxes; 01 banheiro masculino dos professores e banheiro da direção.

O corpo docente é composto por trinta e dois professores efetivos. A escola conta ainda com dezesseis funcionários, sendo que duas são efetivos e quatorze contratados pelo Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), Além de uma diretora e duas vice-diretoras.

3.2 Sobre os estudantes quilombolas: o que dizem os documentos da escola

A Análise e reflexão do currículo e suas interfaces, neste trabalho de conclusão de curso, estão associados aos dados coletados durante o desenvolvimento da pesquisa. Nesta seção, apresentamos as informações obtidas na análise dos seguintes documentos: Projeto Político Pedagógico da Escola, plano de curso e livros didáticos da disciplina Língua Portuguesa, tendo como objetivo principal discutir como o currículo escolar aborda a temática dos alunos afro-descendentes, especialmente aqueles que residem em comunidades quilombolas do município de Caetité/BA. Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico tem a intenção de expressar as reflexões do trabalho feito em conjunto dos profissionais de todas as áreas que compõem o coletivo da escola, tendo em vista o ideal de aluno/cidadão a ser formado. Segundo Ferreira (2006, p 17), o PPP,

[...] deve ser pensado, estudado, refletido, debatido e construído coletivamente com o que existe, no mundo, de mais atual, mais avançado e de melhor qualidade para formar seres humanos fortes intelectualmente, ajustados emocionalmente, capazes tecnicamente e ricos de caráter.

Esta ferramenta pedagógica tenta alcançar seu alvo com um período de tempo pré-definido, tendo de ser revisada e atualizada mediante os resultados não atingidos pelo PPP. Esta mobilização é eficiente e necessária para concretizar o cumprimento do que se estabelece em sua conjuntura. Ousamos afirmar que este é de fato o grande desafio das escolas. Dessa forma, o Projeto Político pedagógico propõe a associação dos aspectos pedagógicos e políticos da escola no intuito de que haja uma democratização do ensino, já que permite a participação de todos no processo de sua construção. Veiga, (1995, p. 14) enfatiza que:

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

É notório que a escola tem que lidar com a superação destes desafios numa totalidade pedagógica representativa de um mundo que se cogita nas diversas molduras, e uma delas é o currículo. Com ele, o mundo se reflete dentro da escola ou se torna item reflexivo. E isso só é possível se houver a participação de professores, funcionários, gestor, coordenador, alunos e comunidade.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola analisada, a função da escola é

[...] preparar o indivíduo para o convívio social, tornando-o crítico, politizado e capaz de ser agente de transformação do mundo em que vive. O sucesso da escola, dos métodos e dos educadores depende diretamente de sua integração na estrutura geral da sociedade, em que funciona simultaneamente como órgão de socialização e mecanismo de controle social (2014, p.28).

É preciso ter uma visão interacionista dos educando, pois os sujeitos, sobre os quais estamos falando precisam encontrar meios de convívio social, e, para que isso aconteça, devem ser levados para dentro do espaço escolar, através de textos com temas, que façam parte da sua vida. Nesse sentido, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p. 29) ressaltam:

O que se defende, portanto, é a absoluta necessidade de se avocar e levar adiante o desafio o de criar condições para que os alunos construam sua autonomia nas sociedades contemporâneas – tecnologicamente complexas e globalizadas – sem que, para isso, é claro, se vejam apartados da cultura e das demandas de suas comunidades.

Isso significa que o ambiente escolar, ao ser analisado em suas ações pedagógicas com os alunos, deixa explícito o quão é necessária a formação, para que se trate desta demanda, ou seja, as escolas devem estar abertas à diversidade, principalmente, nas aulas de língua portuguesa, compreendendo-as como um caminho de inserção dos sujeitos sociais. Nessa linha de discussão, o Plano Nacional de Educação Quilombola, destaca:

A oferta de educação básica, profissional e tecnológica para as comunidades quilombolas rurais e urbanas devem se considerar seu contexto histórico, social, cultural, político e econômico, inclusive a situação de tensão violência, racismo, violação de direitos humanos, extermínio, opressão e luta por elas vivida. Devem-se considerar as especificidades desse contexto e os pontos comuns dessas comunidades e na sua inserção na sociedade mais geral (BRASIL CNE/CEB, 2013, p. 463).

Nesta perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola asseguram o mínimo a um sistema educacional democrático para o ensino fundamental e médio de maneira a garantir a formação básica o que é de direito da população que se denomine quilombola e/ou seja, certificada como tal pela Fundação Palmares e Incra.

Para levar adiante a ideia de formalização da educação dispensada a alunos oriundos de comunidades certificadas pela fundação Palmares, tratamos, especificamente, da atualização das diretrizes curriculares do Ensino Médio, criada em janeiro de 2010, através das Portarias da CNE/CNB 1/2010, que consideram importantes ideias da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96.

De acordo com o PPP da escola investigada,

O Ensino Médio, portanto, é a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e

com o desenvolvimento da pessoa, como “sujeito em situação” – cidadão (2014, p. 39).

Analisando o fragmento acima, principalmente quando considera que o Ensino Médio deve promover a construção de competências básicas, considerando o aluno como sujeito produtor de seu conhecimento, cabe, aqui, um questionamento: os alunos quilombolas têm seu contexto social e cultural respeitado pela escola, de forma que eles possam protagonizar a sua construção de conhecimento?

De modo geral, o PPP da escola destaca as concepções de educação e de ensino que são consagradas na literatura educacional. Fala-se de formação para a vida, de desenvolvimento de competências e habilidades, de desenvolvimento de consciência crítica do educando. Reproduz o discurso das leis educacionais e das diretrizes educacionais que norteiam as ações educativas do sistema de ensino.

O PPP, entretanto, não deixa explícito quais as ações e os procedimentos de ensino que serão planejados/executados para a concretização desses ideais. Na descrição do PPP, os alunos da escola parecem ser iguais, homogêneos. Não há espaço no documento para a diversidade, para pensar os alunos que representam as diferenças e as minorias na sociedade. No caso específico desta pesquisa, o olhar foi direcionado para o atendimento dos alunos oriundos de comunidades quilombolas do município de Caetité.

Em síntese, o PPP parece reproduzir o discurso dos manuais de orientação disponíveis para a elaboração desse documento. É possível perceber, no documento, as marcas discursivas do currículo branco, cristão, machista e eurocêntrico que esconde as minorias e as diferenças na sociedade. Ao tratar, por exemplo, da preparação do indivíduo crítico, o PPP não evidencia as questões que envolvem hoje as comunidades quilombolas e que tipo de criticidade esses sujeitos precisa demonstrar e em relação a que.

Ao analisar o Plano de Curso de Língua Portuguesa, nota-se que a escola não promove ao aluno a construção de conhecimentos e desenvolvimentos de habilidades como se diz, no PPP, garantindo o acesso aos saberes já construídos, ampliando as capacidades expressivas, bem como a construção da sua identidade. Não há, no plano analisado, estratégias de ensino que privilegiam os saberes dos alunos quilombolas.

Assim, de acordo com o plano analisado, o professor acaba seguindo a risca conteúdos programáticos da disciplina definidos pelo livro didático. Com isso, não há espaço para trabalhar outros conteúdos transversais. Esta dificuldade faz com que se ampliem os problemas a serem trabalhados pelo professor, em sala de aula, principalmente quando se refere a textos que falam das questões étnico-raciais.

Vemos, assim, que é, na escola, que as diferenças se evidenciam mais acirradamente, mas ainda não sabemos lidar com essas questões, porque estamos acostumados pelos referenciais da ideologia da democracia racial.

Outro ponto que dificulta o trabalho com a questão étnico-racial, na sala de aula, são os livros didáticos de Português que não apresentam nenhuma discussão acerca da história da população negra, separando assim os alunos negros das suas realidades. Assim sendo, os livros didáticos ainda priorizam a linguagem escrita, e especialmente a variante padrão, baseada na gramática normativa, deixando muito a desejar nos aspectos voltados para a diversidade cultural, ou seja, dentro dos livros didáticos de português, desconsideram-se as questões inerentes à população negra.

O livro adotado para a análise foi de Língua Portuguesa “Novas Palavras” do Ensino Médio da autora Emília Amaral.

Por conseguinte, o livro didático de Língua Portuguesa deve proporcionar e valorizar mais as questões étnico-raciais e não apenas conter questões superficiais da história da população negra sem qualquer valor reflexivo, incapaz de despertar nos educandos a consciência da importância dessa população para a sociedade brasileira.

Nesse sentido, ao analisar o livro didático de Língua Portuguesa, utilizado pelos alunos quilombolas, percebe-se que não trazem as inovações apresentadas pelas pesquisas acadêmicas. Dessa forma, o professor deve ficar atento às atividades que estão sendo propostas para os alunos, pois se não atendem as expectativas, elas podem ser reelaboradas dando mais ênfase ao gênero em questão, levando-os a compreenderem a linguagem, mas transparente a respeito da cultura negra.

3.3. Sobre a escola: o que dizem os alunos quilombolas

Os alunos em escolas quilombolas em sua maioria não se diferem dos demais, primeiramente por não haver, na cidade, escola quilombola em todos os níveis de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, a construção política dos alunos não é incentivada a ponto de criar neles mesmos o anseio de lutar, para que de fato a lei 10.639/08 se faça valer. Muitos até não se veem nesta condição de quilombismo até porque o processo que se é dado para regulamentação de posse desta comunidade aconteceu por iniciativa da executiva municipal e não por anseio da própria comunidade.

Vemos que, ao longo de tempo, o país como um todo vem trazendo um discurso de isolamento dividido por classes sociais. Esta divisão é uma grande luta travada por grupo e movimentos sociais que entendem o isolamento numa característica fascista com ampliação de situações de segregação destas identidades. Esta batalha se inicia desde o marco histórico da ditadura militar e a inserção da massa em todos os âmbitos e até hoje ainda é constante. Parece, segundo O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas, que vem consideravelmente diminuindo a diferença social entre as classes étnicas, com singulares políticas de cada classe e sujeito, dando um salto nestas diferenças e abrindo discussão, para que este ranço que se refere à história se desfaça através da educação.

No Brasil, obstáculos após esta emancipação histórica nós temos, no entanto, a luta de articulação temporal não acaba, mesmo com a conquista das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação étnico-racial e para o ensino de história afro brasileira e africana.

Outro instrumento para a produção de dados, nesta pesquisa, foi um questionário aberto, aplicado entre os meses de outubro e novembro de 2017. Foi aplicado a três alunos provenientes de comunidade quilombola que estudam no Colégio localizado no centro da cidade. Apenas dois deles se propuseram ajudar na pesquisa. Foi escolhido este instrumento que está presente na pesquisa qualitativa que acaba propiciando uma interação afetiva entre o sujeito pesquisado com o pesquisador. Como define Gil “A elaboração de um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos. Naturalmente, não existem normas rígidas a respeito da elaboração do questionário” (1991, p. 91).

Sendo assim, o questionário, apresentado aos alunos, continha questões elaboradas de acordo com os objetivos da pesquisa. Os sujeitos foram alunos de comunidades quilombolas da turma do 3º ano “A” do Ensino Médio, com idade entre 19 e 20 anos. Para identificação desses alunos, utilizou-se a letra A, para aluno e um número de um a dois para marcar cada sujeito. O A1 tem 20 anos e vem da comunidade Olho D’Água, região de Pajeú do vento. E o A2 tem 19 anos e vem da comunidade de Lagoa Nova, região de Maniaçu, ambas as localidades pertencem ao município de Caetité-BA.

O questionário foi aplicado aos alunos com intuito de conhecer a sua posição diante da forma como a instituição escolar e seus dispositivos contribuem no que diz respeito ao seu processo de ensino-aprendizagem. As informações fornecidas pelos alunos nos propiciaram ampliar a discussão sobre a temática da pesquisa. Indagados sobre o seu pertencimento, enquanto morador da comunidade quilombola, obtivemos as seguintes respostas:

A1: Não. Não venho de comunidade quilombola.

A2: Sim. Venho de uma comunidade quilombola.

A partir dos indícios fornecidos pelos alunos, vê-se que, o A1 não se reconhece como um quilombola, apesar de morar em uma comunidade certificada como tal. Diferente do A2 que se reconhece como quilombola. Mas o que levou A1 responder isso? Será que ele se sente inferior aos outros colegas de classe, onde a maioria é vem da cidade?

O que pudemos perceber do A2 em relação ao outro, é que o A2 tem um entendimento maior em relação às questões étnico-raciais. Sabe como é importante o seu reconhecimento enquanto negro. A1 parece não conhecer muito profundamente as questões relacionadas à comunidade quilombola.

Como já dito anteriormente, o processo de certificação das comunidades quilombolas de Caetité deu-se a partir dos movimentos sociais e do poder público municipal (Prefeitura). Muitas vezes, as discussões, sobre esse processo, não chegam ao interior das comunidades. Os moradores, portanto, desconhecem as questões envolvidas, principalmente os mais jovens.

Sabemos que o currículo escolar é constituído de várias maneiras, mas poderia ser feito de forma que contemple a todos por igual. É preciso que ele seja

reelaborado com questões que possam repercutir positivamente na sociedade, principalmente, nos dias atuais, onde vivemos no tempo das diferenças. Neste caso, o currículo tem que ser organizado de forma que todos possam ter direitos iguais, sem distinção de cor, raça ou classe social. Nessa perspectiva, Leite (2002, p. 99) afirma:

A função primordial da escola é ensinar, transmitir valores e traços da história e da cultura de uma sociedade. A função da escola é permitir que o aluno tenha visões diferenciadas de mundo e de vida, de trabalho e de produção, de novas interpretações de realidade, sem, contudo, perder aquilo que lhe é próprio, aquilo que lhe é identificador.

Diante disso, espera-se ver da sociedade, a escola, enquanto instituição de ensino sendo espaço onde há uma grande atuação de forças, responsável por provocar um processo de formação intelectual e social dos homens como sujeitos históricos. Dessa forma, é muito importante o modo como somos representados socialmente, pois a história abrange esse processo de autoconhecimento partilhado que move nossos atos e são esses que nos fazem emitir crítica sobre nós mesmos.

Na sequência ao processo investigativo, os alunos foram questionados se havia na escola alguma diferença entre os alunos da zona rural em relação aos alunos da zona urbana. Sobre isso, eles esclarecem:

A1: No meu ponto de vista ainda não consegui identificar isso, principalmente com os colegas de classe, nos tratam da mesma maneira.

A2: Não. O tratamento é o mesmo.

É possível perceber, pela fala dos sujeitos, que eles não sofrem discriminação em relação seu local de origem pelos colegas. Sabemos que a sociedade vem mudando a cada instante. Essas mudanças exercem uma grande influência sobre todos os aspectos da vida humana, principalmente no processo identitário do indivíduo. Com tudo isso, as instituições educacionais devem buscar acompanhar o processo dessa evolução da sociedade.

A respeito das aulas de Língua Portuguesa, foi questionado, aos alunos, se presenciaram atividades que retratam questões das comunidades quilombolas e obtivemos as seguintes respostas:

A1: Não. Não que eu me lembre, mas tenho quase a certeza de que não foi trabalhado.

A2: Não. O professor ainda não fez atividades. Na maioria das vezes é trabalho de peça teatral, etc.

Em consonância com as ideias de A1 e A2, entende-se que o trabalho com as questões étnico-raciais não são contínuas, não estão de forma processual e durante ano letivo. O PPP da escola menciona a atividade apenas no mês de novembro, que é considerado o mês da Consciência Negra. Embora a escola seja um lugar de suma importância neste processo de formação cognitiva e humana do indivíduo. É nela que os estudantes veem possibilidades de apreender valores que podem ou não nortear o seu caminho incorporando princípios éticos, estéticos, na construção da identidade individual e coletiva, ainda é representativa de um fazer pedagógico bem repetitivo.

Desse modo, a história que o negro criou de si próprio é diferente daquela construída pela classe dominante ideologicamente, em que o negro era visto como miserável e submisso. Diante disso, é necessário que haja pessoas que lutem contra a discriminação e desmitificação dos estereótipos criados a respeito da população negra, para que os mesmos sejam incluídos na sociedade como indivíduos providos de cultura, história e identidade.

O estudo investigou ainda se durante os eventos realizados nas escolas que estudaram tinham alguma atividade ou apresentação que abordava características das comunidades quilombolas. Acerca desse questionamento, A1 e A2 responderam:

A1: Não.

A2: Sim. Na antiga escola falava muito sobre esse tema, tinha até uma apresentação sobre as comunidades quilombolas.

Considerando as falas acima, é interessante lembrar que a escola e o professor têm que levar para sala de aula discussões com temas que interessem aos alunos e que despertem eles o desejo de falar, temas coerentes com cada série e com o contexto social dos alunos, ou seja, tentar, na medida do possível, incluir e favorecer a todos os alunos o seu reconhecimento, sua identidade.

A2 faz referência à escola que estudava anteriormente, ou seja, a escola inserida na comunidade quilombola que já trabalhava e discutia temas relacionados ao contexto de sua inserção. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais:

Assegura que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico (CNE/CP, 2004, p. 04).

Diante do exposto, percebe-se que a escola tem que rever práticas pedagógicas de intervenção em que o docente poderia atualizar seus conceitos com relação ao outro, seja o negro, o especial, etc, na conjuntura atual em que vivemos onde se propaga uma educação inclusiva. No entanto, o que acontece é que a própria instituição de ensino não perpetua essas ideias que se constituem ao conhecimento não só do afrodescendente, com relação a si mesmo e a sua aprendizagem, mas para todos que fazem parte da instituição de ensino.

A escola em que A2 estudava pertencia à Rede Municipal de Educação de Caetité. O município aprovou o Plano Municipal da Educação de Caetité (2015-2025), o qual apresenta em uma de suas propostas a criação de disciplina que contempla a Lei 10.639/03 (Lei que se reformula e se legitima na 11. 645/2008) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Quilombola, porém é uma luta da Secretaria Municipal de Educação de Caetité, pois muitos docentes se recusam a trabalhar um currículo que volte suas atenções aos alunos quilombolas que são recebidos nas escolas da sede e ou nas escolas dos distritos onde comunidades quilombolas estão na circunvizinhança.

Assim, quando se fala em formação docente, discute-se sobre o corpo docente e subsídios necessários para alavancar a lei promulgada que determina o ensino de história e cultura afro-brasileira e afirma, nas escolas públicas e privadas, ao tempo que esta implementação revoga especificamente formação profissional para atuarem como tal.

Ainda sobre o processo ensino e aprendizagem para os alunos quilombolas, foi questionado aos alunos sobre o que acham dos livros didáticos. Se esses livros

contemplam os interesses e a realidade dos alunos de comunidades quilombolas. A1 e A2 responderam que:

A1: Não.

A2: Acho que sim, muitas vezes eles mostram a luta dos negros que iam em direção ao quilombo.

Nesse sentido, percebemos que o livro didático não deixa muito claro as questões relacionadas a esse tipo de assunto. Mostra muitas vezes a história do negro escravo, submisso e sem importância na história.

Embora o livro didático seja recurso importante na escola, não deve ser utilizado para se sem o devido diálogo com um diversificado espaço cultural dos sujeitos em formação, almejando ampliação da competência linguística e intelectual de seus membros.

Professor e a escola têm papéis fundamentais nesse processo, pois eles se constituem como agentes capazes de orientar seus educandos, completar os espaços deixados pelos livros didáticos e despertar no aluno o gosto pelo estudo sobre sua origem, sua história e sua cultura, para que possa entender que o ensino das questões étnico-raciais não pode ser centrado apenas naquilo que foi escrito há muitos anos, mas da importância que esta população trouxe e tem até hoje na formação do nosso país.

Para Arroyo (2004, p. 81) “(...) a escola tem que ser mais rica, tem que incorporar o saber, a cultura, o conhecimento socialmente construído”. Partindo dessa realidade, o contexto rompe esta determinação, conforme observamos, no itinerário desta pesquisa, com docentes que não são habilitados para tal ação, o conceituar de tal situação e seus pressupostos e fundamentos de modo a enxergar um doloroso revitalizar de um racismo velado, talvez, ou comodismo docente. Contemplar uma formação sobre estratégias, metodologias e procedimentos pedagógicos coerentes ao público alvo, significa uma gama enorme de resultados e relações sócio-históricas com a educação quilombola no município, em conformidade ao que rege a Carta Magna, no seu artigo Art. 112 que assegura a todo ser, se estruturar em conformidade com a sua identidade.

O que se entende por Educação Quilombola na cidade de Caetité na atualidade é que se acentuam os problemas da transferência de papel, o

empoderamento questionado a este grupo hoje temos diversas pessoas pesquisadoras na tentativa de apropriar o quilombola de seu papel, no entanto participar dessa intensiva construção, muitas vezes não surte efeito. Isso se dá a um grande número de alunos (as) que estudam um componente curricular não propício à possibilidade de participar de condições natas de luta.

Portanto, os pensamentos criados a respeito dos negros são vistos até hoje, onde as pessoas que fazem parte de grupos racistas reforçam e interferem no comportamento da sociedade, fazendo com que muitos ainda os repudiem, deixando-os a margem da sociedade.

4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma análise de como o currículo escolar, através do Projeto Político Pedagógico e seus dispositivos, contemplam a identidade dos jovens alunos do Ensino Médio, moradores de comunidades remanescentes de quilombo.

Nesse sentido, o estudo mostrou que, após a análise do PPP, do plano de curso e do livro didático, bem como das respostas dadas pelos alunos ao questionário realizado, é possível perceber que eles não apresentaram informações mais abrangentes sobre como é tratada a questão da inclusão dos alunos oriundos de comunidades quilombolas nas escolas da sede de Caetité.

Os resultados mostraram, ainda que a instituição de ensino não garante aos alunos um espaço de crescimento para todos, uma vez que vem tratando todos de uma forma homogênea, sem identificar, em seus documentos e sem considerar a identidade pessoal, a partir da diversidade e das especificidades de cada aluno em contextos sociais diferentes. No caso específico desta pesquisa, a escola não menciona, em seus documentos, aspectos da cultura e da história das comunidades remanescentes de quilombos.

No desenrolar da pesquisa, foi possível organizar e reorganizar ideias e discussões sobre o tema, e perceber que o professor, como mediador e articulador de uma educação igualitária, parece não ter sido orientado a lidar com as questões raciais no âmbito escolar e também no material escolar que é usado na sua prática pedagógica, principalmente, o livro didático que fala mais sobre a escravidão e dá menos importância à diversidade étnico-racial.

Com base nos resultados da pesquisa realizada, falamos em considerações finais, apontando que a escola e o Projeto Político Pedagógico e seus dispositivos não contemplam a identidade dos jovens alunos do Ensino Médio moradores de comunidade remanescente de quilombo. Isso ficou nítido nas questões expostas em que a escola pesquisada não desenvolve a especificidade destes estudantes oriundos de comunidades rurais negras de modo a incluí-los ao promover sua formação escolar com qualidade.

Assim, é pertinente e urgente o desenvolvimento de mais pesquisas com esta temática no sentido de auxiliar a escola e os docentes a repensarem o currículo e as

práticas pedagógicas da Instituição de modo a concebê-los a partir da diversidade histórica, cultural e social que constitui a nossa sociedade.

REFERÊNCIAS:

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. **Uma história do negro no Brasil**. Walter Fraga Filho. _Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ARROYO, Roseli Salette Caldart. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

_____, Ministério da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEC, 1997.

_____, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica: **secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão**. Brasília: MEC SEB, DICEI, 2013.

_____, **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. CNE/CEB, 2013.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2005.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Especialização em gestão do trabalho pedagógico: supervisão e orientação escolar**. Curitiba: [S/Ed], 2006.

FRANCO, Maria L.P. Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 3. Edição. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1991.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2002.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. -5. ed. revista e atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários á educação do futuro**. –ed 5. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

MORAIS, Edmilson de Sena. “**Corte e costura étnica**”: representações da identidade étnica afrodescendente nas relações socioeducativas no Congo Médico Social. Salvador, BA: Dissertação de mestrado: UNEB, 2003.

MUNANGA, Kabengele (Org.) **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: MEC, 2001.

NUNES, Georgina Helena Lima. Educação quilombola. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnicorraciais**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios & procedimentos. 9 ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.

SANTOS, Joel Rufino. **O que é racismo**. -3 ed. São Paulo: Editora Brasiliense. 1990.

SACRISTÁN, J.Cimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANT'ANA, Antônio Olímpio. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

SANTANA e PEREIRA. **Cultura Quilombola versus Ranços da Sociedade Escravista no Currículo**: desafios para a educação formal de escolas urbanas do alto sertão da Bahia. Revista Letrado, v. 3 jul. dez. 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SILVA, Ana Célia da. **A Discriminação do Negro no Livro Didático**. Salvador. CEAO//, UFBA, 1995.

VEIGA, I. P. O. **Projeto Político Pedagógico da escola**: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. **Projeto Político Pedagógico da Escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995, p. 11- 36.