

**Miranilde Oliveira Neves
(Organizadora)**

**Currículo: Distintas
Abordagens Epistemológicas**

**Atena**
Editora
Ano 2019

Miranilde Oliveira Neves
(Organizadora)

**Currículo: Distintas Abordagens
Epistemológicas**

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Lorena Prestes
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Faria – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
C976	<p>Currículo [recurso eletrônico] : distintas abordagens epistemológicas / Organizadora Miranilde Oliveira Neves. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-660-7 DOI 10.22533/at.ed.607193009</p> <p>1. Currículos. 2. Educação. 3. Escolas – Aspectos sociais. I.Neves, Miranilde Oliveira.</p> <p style="text-align: right;">CDD 375</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A questão curricular envolve vários processos que demandam atenção e disponibilidade por parte do professor para aderir a mudanças que ocorrem constantemente no âmbito escolar. Currículo e prática docente caminham lado a lado, afinal, é na prática que se descobrem as reais certezas ou incertezas, que posteriormente moldarão o perfil do professor. São, portanto, as metamorfoses que ocorrem a partir da escolha das propostas curriculares e as diversificadas abordagens epistemológicas que esta obra apresentará.

É inegável a impossibilidade de abarcar todas as questões existentes nos sistemas educacionais dentro das propostas curriculares, mas precisamos estar atentos para o fato de que, nos mais diferentes contextos, em especial, cultural e social, há, claramente, o interesse do currículo em compreender, a partir desses aspectos, o que realmente, nossos estudantes precisam nas escolas. O currículo não deve ser pensado apenas como uma proposta do presente. Ele marca as ações futuras e essa reflexão deve fazer parte da visão do professor formado ou em formação.

A obra apresenta vinte capítulos – cada um com aspectos que, somados, formam um som uníssono de luta por uma proposta curricular mais eficaz nas escolas, é o caso do capítulo **Currículo na Escola em uma Comunidade Tradicional Quilombola** – texto fundamental para quem deseja compreender os aspectos, diversas vezes, esquecidos nos currículos, que envolvem os fatores que constroem a formação das comunidades quilombolas. Neste capítulo, uma viagem especial a escolas de ensino fundamental de Garanhuns-PE, Nordeste do Brasil – o currículo é apresentado como vetor importante na marca do território de matriz africana, valorização das identidades que se constroem ao longo das relações e que, indubitavelmente, são responsáveis por um currículo que valoriza as diversidades.

O segundo capítulo discutirá a **Integração no Ensino Médio: Articulações Discursivas na Produção da Hegemonia** – a autora faz uma análise a partir dos discursos de integração na política curricular brasileira para o Ensino Médio, no período de 1998 a 2012, a fim de entender a produção dos discursos de integração como luta hegemônica pela significação do currículo.

Intitulado **Corpolítica: diálogos sobre Gênero, Sexualidade, Raça e Direitos com Jovens em Espaços Urbanos Periféricos no Distrito Federal**, o terceiro capítulo discute e valoriza a extensão universitária como fator preponderante na formação acadêmica, em especial, na Universidade de Brasília - UNB. O texto apresenta os resultados favoráveis à união universidade e academia, a partir da implantação de um projeto de extensão que já alcançou seu espaço na instituição desde o ano de 2016 e dele participam diferentes atores pertencentes ou não à UNB.

Com o tema **Dez Anos de Políticas Educacionais: a Escola e a Democracia no Mercosul (2005-2015)** o quarto capítulo revela o que dizem os planos de Ação do Setor Educacional do Mercosul no período estudado (2005-2015). Cidadania, democracia,

desenvolvimento social, cultura e integração foram as áreas de comparação analisadas para se chegar à compreensão das condições educacionais dos países que formam este Bloco e de como está sendo construído o processo de democratização entre eles. É, sem dúvida, um texto que permite uma reflexão mais apurada sobre o que já foi e o que ainda pode ser feito no âmbito das políticas educacionais.

Os leitores podem usufruir de um bom texto ao lerem o quinto capítulo, o qual se intitula **As Tecnologias Digitais e suas Intervenções na Conformação do Currículo Brasileiro**, os autores explicam com clareza e precisão como as tecnologias digitais influenciam na construção do currículo e para entender **As Mudanças Curriculares na Educação Física no Ensino Médio e a Preocupação com a Formação Humana**, Aline de Carvalho traz no sexto capítulo um alerta dirigido a qualquer professor da Educação Básica – Nível Médio: a necessidade de refletir sobre a formação humana integral. A autora, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais faz uma análise sobre a importância de unir formação acadêmica e formação integral e apresenta a experiência que vivenciou, dentro desse contexto no Colégio dos Santos Anjos - Rio de Janeiro.

Ao se preocupar com a inclusão, o sétimo capítulo apresenta as **Narrativas de Inclusão no Curso de Especialização em Educação Inclusiva: Diálogos com Ivor Goodson**, o qual valoriza os percursos curriculares individuais com base em aprendizagens narrativas e não privilegia o estudo prescritivo dos conteúdos curriculares que consideram as diferenças e façam com que o professor perceba que compreender esse contexto, significa incluir no melhor sentido da palavra.

Explicitar os Aspectos da Creditação da Extensão nos Cursos de Formação de Professores, foi o foco da pesquisa de Ana Claudia Ferreira Rosa e Arlete Maria Monte de Camargo, as quais deixam explícita a necessidade de modificações nos currículos, que devem vir acompanhadas dos desafios da formação de professores – tudo isso partindo de uma reflexão sobre a creditação de extensão, assegurada no Plano Nacional de Educação e já citada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aos cursos de nível superior.

El Currículum Oculto en la Investigación Educativa – Pesquisa de Martha Marques San Martín, Revela um olhar a partir da experiência no ensino de Pesquisa Educacional em dois centros de formação de professores na cidade da Flórida, Uruguai, a fim de contribuir para a discussão sobre o currículo oculto. O estudo busca refletir o espaço de ensino de pesquisa educacional como um espaço, que desempenha diferentes posições, as quais buscam legitimar o lugar de suas concepções e a hegemonia de suas propostas.

Práticas Curriculares na Educação Rural e a Importância de uma Educação Contextualizada – este capítulo revela preocupação com a contextualização do currículo e não apenas uma obediência a conteúdos que desvalorizam, em alguns momentos, o cotidiano do estudante. O foco da pesquisa ocorreu na zona rural e as singularidades que estes precisam manter e preservar a outras gerações, por isso

a preocupação em analisar e levar respostas à sociedade sobre a importância de o professor desenvolver uma prática pedagógica que contemple os saberes necessários à educação do campo.

Analisar a **Percepção Discente sobre Estratégias de Ensino Ativo, Combinadas com Aulas Teóricas, no Ensino de Fisiologia em Curso de Odontologia** foi com este objetivo que nasceu o capítulo que valoriza estratégias de ensino possíveis de serem aplicadas em cursos de graduação e que mostram uma afinidade maior dos estudantes com a aprendizagem dos conteúdos nas aulas de Fisiologia em um curso de Odontologia.

A Construção da Identidade Étnico-Racial nas Orientações Curriculares do Estado da Bahia de Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito tenta entender como as relações étnico-raciais são trabalhadas pelas orientações curriculares para o Ensino Médio do Estado da Bahia – BA.

A Internacionalização no Campo do Currículo: Pesquisando os Colóquios Luso-Brasileiros – este capítulo apresenta a importância das práticas cotidianas para o desenvolvimento do currículo em sala de aula. Em sequência, o leitor disporá de um texto singular: **A Relação entre o Currículo da Eja no Contexto Prisional e os Processos de Ressocialização de Jovens e Adultos que estão em Conflito com a Lei** – capítulo importante para a compreensão dos fatores que podem vir a melhorar a qualidade de ensino nas turmas Eja que se encontram no âmbito prisional. Explicar as relações entre o currículo, a reprodução das desigualdades e as propostas de inclusão são o foco deste texto.

Alfabetização Dialógica: Concepções e Práticas – Este artigo tem como objetivo geral explicar maneiras que possibilitem a alfabetização, na perspectiva dialógica. A questão central é compreender quais devem ser as atitudes do professor em relação às práticas em sala, no processo de alfabetização dialógica.

Outro capítulo que continua o discurso e análise da questão curricular é **As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana e a Formação de Profissionais da Educação Básica** - O texto centra-se na formação de profissionais da educação básica a partir das Diretrizes curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) tendo como referência o currículo do curso de Pedagogia, a partir do qual foi analisada a formação de profissionais da educação básica em relação aos preceitos da Lei Nº. 11.645/2008 que alterou a LDB Nº. 9.394/1996.

O Ensino de Arte no Brasil e o Multiculturalismo e o texto **Desafios Enfrentados para Construção de um Currículo Escolar Multicultural** são dois capítulos que discutem simultaneamente a concepção do ensino de Arte nas escolas públicas no Brasil, com ênfase no multiculturalismo e sua potencialidade provocativa ao diálogo, à compreensão cultural das diferenças e à alteridade e identificar os desafios enfrentados para construção de um currículo escolar multicultural, a partir de relato de experiência, o que permite refletir sobre a realidade profissional de professores e

pedagogos e identificar desafios em dinamizar o currículo e o planejamento.

Introdução aos Estudos Culturais Africanos e Indígenas na Educação Básica do Brasil: Descolonização Curricular e Formação Docente – nosso penúltimo capítulo versa sobre a formação de professores diante das questões que envolvem as relações étnico-raciais na escola e apresenta a descolonização de ideologias presentes nos materiais didáticos, para as quais é preciso atenção, já que promovem alterações curriculares significativas na educação brasileira.

Para encerrar nosso diálogo, momentaneamente, pois as discussões sobre o currículo permanecem no cotidiano da escola, apresentamos o último capítulo intitulado **Percurso Formativo na Educação Integral: Currículo, Tempos e Espaços em Transformação**, o qual avalia as variáveis teóricas e metodológicas justapostas na construção de um percurso formativo que valoriza a Educação Integral. O texto mostra, claramente, a necessidade de implementar novas propostas formativas capazes de romper com a linearidade e com a reprodução trivial de oficinas propostas nas políticas públicas para um currículo de Educação Integral.

Espera-se que todos façam uma boa leitura.

Miranilde Oliveira Neves

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
CURRÍCULO NA ESCOLA EM UMA COMUNIDADE TRADICIONAL QUILOMBOLA	
Denize Tomaz de Aquino	
DOI 10.22533/at.ed.6071930091	
CAPÍTULO 2	13
INTEGRAÇÃO NO ENSINO MÉDIO: ARTICULAÇÕES DISCURSIVAS NA PRODUÇÃO DA HEGEMONIA	
Maria Gorete Rodrigues Cardoso	
DOI 10.22533/at.ed.6071930092	
CAPÍTULO 3	26
CORPOLÍTICA: DIÁLOGOS SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE, RAÇA E DIREITOS COM JOVENS EM ESPAÇOS URBANOS PERIFÉRICOS NO DISTRITO FEDERAL	
Gabriel Santos Pereira	
Jeferson Cardoso Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.6071930093	
CAPÍTULO 4	37
DEZ ANOS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A ESCOLA E A DEMOCRACIA NO MERCOSUL(2005-2015)	
Maurinice Evaristo Wenceslau	
Débora de Oliveira Santos	
DOI 10.22533/at.ed.6071930094	
CAPÍTULO 5	49
AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E SUAS INTERVENÇÕES NA CONFORMAÇÃO DO CURRÍCULO BRASILEIRO	
Rosa Maria Rodrigues Barros	
Thiago César Frediani Sant'Ana	
Marta Maria Gonçalves Balbé Pires	
DOI 10.22533/at.ed.6071930095	
CAPÍTULO 6	63
AS MUDANÇAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO E A PREOCUPAÇÃO COM A FORMAÇÃO HUMANA	
Aline de Carvalho Moura	
DOI 10.22533/at.ed.6071930096	
CAPÍTULO 7	73
NARRATIVAS DE INCLUSÃO NO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIÁLOGOS COM IVOR GOODSON	
Lidnei Ventura	
Roselaine Ripa	
Rose Clér Estivaleta Beche	
DOI 10.22533/at.ed.6071930097	

CAPÍTULO 8	84
ASPECTOS DA CREDITAÇÃO DA EXTENSÃO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Ana Claudia Ferreira Rosa	
Arlete Maria Monte de Camargo	
DOI 10.22533/at.ed.6071930098	
CAPÍTULO 9	97
EL CURRÍCULUM OCULTO EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	
Martha Marques San Martín	
DOI 10.22533/at.ed.6071930099	
CAPÍTULO 10	106
PRÁTICAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO RURAL E A IMPORTÂNCIA DE UMA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA	
Rafaela Santos Araújo	
Jerônimo Jorge Cavalcante Silva	
DOI 10.22533/at.ed.60719300910	
CAPÍTULO 11	118
PERCEPÇÃO DISCENTE SOBRE ESTRATÉGIAS DE ENSINO ATIVO, COMBINADAS COM AULAS TEÓRICAS, NO ENSINO DE FISIOLOGIA EM CURSO DE ODONTOLOGIA	
Fernanda Klein Marcondes	
Lais Tono Cardozo	
Maeline Santos Morais Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.60719300911	
CAPÍTULO 12	130
A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DO ESTADO DA BAHIA	
Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito	
DOI 10.22533/at.ed.60719300912	
CAPÍTULO 13	141
A INTERNACIONALIZAÇÃO NO CAMPO DO CURRÍCULO: PESQUISANDO OS COLÓQUIOS LUSO-BRASILEIROS	
Jussara Cassiano Nascimento	
Ana Lisa Nishio	
DOI 10.22533/at.ed.60719300913	
CAPÍTULO 14	151
A RELAÇÃO ENTRE O CURRÍCULO DA EJA NO CONTEXTO PRISIONAL E OS PROCESSOS DE RESSOCIALIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS QUE ESTÃO EM CONFLITO COM A LEI	
Rarissa Maiara Fernandes de Lira	
Joel Severino da Silva	
Márcia Regina Barbosa	
Joaquim Luís Medeiros Alcoforado	
DOI 10.22533/at.ed.60719300914	
CAPÍTULO 15	165
ALFABETIZAÇÃO DIALÓGICA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS	
Raíssa Oliveira Everton	
Maria José Albuquerque Santos	

CAPÍTULO 16	175
AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA E AFRICANA E A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Ana Beatriz Sousa Gomes	
DOI 10.22533/at.ed.60719300916	
CAPÍTULO 17	187
O ENSINO DE ARTE NO BRASIL E O MULTICULTURALISMO	
Tauã Carvalho de Assis	
DOI 10.22533/at.ed.60719300917	
CAPÍTULO 18	197
DESAFIOS ENFRENTADOS PARA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO ESCOLAR MULTICULTURAL	
Mayara Macedo Melo	
Francisco Lucas de Lima Fontes	
Franciane Santos do Nascimento	
Fernanda Gomes do Nascimento Silva	
Geane Blenda Mendes de Andrade	
João da Conceição da Costa	
Maria das Graças Sampaio	
Suzana Lima de Sousa	
Germano Soares Martins	
Ariane Freire Oliveira	
Ilana Maria do Espírito Santo	
Mércia Cycília de França Lopes	
DOI 10.22533/at.ed.60719300918	
CAPÍTULO 19	207
INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS CULTURAIS AFRICANOS E INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL: DESCOLONIZAÇÃO CURRICULAR E FORMAÇÃO DOCENTE	
Maria Lucia Morrone	
DOI 10.22533/at.ed.60719300919	
CAPÍTULO 20	217
PERCURSO FORMATIVO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL: CURRÍCULO, TEMPOS E ESPAÇOS EM TRANSFORMAÇÃO	
Andréia Morés	
Cineri Fachin Moraes	
Cristiane Backes Welter	
Delcio Antônio Agliardi	
DOI 10.22533/at.ed.60719300920	
SOBRE A ORGANIZADORA	229
ÍNDICE REMISSIVO	230

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DO ESTADO DA BAHIA

Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito
UFSB

RESUMO: O presente estudo tem por desafio compreender como as relações étnico-raciais são trabalhadas pelas orientações curriculares para o Ensino Médio do Estado da Bahia – BA-Brasil. Apoiado pela compreensão de currículo como espaço de enunciação, a pesquisa apontou que a escola, embora reconheça a necessidade de cumprir as Leis 10.639/03 E 11.645/08), utiliza estratégias curriculares que buscam apaziguar as diferenças étnico-raciais em prol da valorização dos conteúdos científicos a serem trabalhados no currículo escolar do Ensino Médio do Estado da Bahia.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio. Currículo. Relações étnico-raciais

THE CONSTRUCTION OF ETHNIC-RACIAL IDENTITY IN THE CURRICULAR ORIENTATIONS OF THE STATE OF BAHIA

ABSTRACT: The present study has as a challenge to understand how the ethnic-racial relations are worked by the curricular guidelines for the High School of the State of Bahia - BA- Brazil. Supported by the understanding of curriculum as a space for enunciation, the

research pointed out that the school, although recognizing the need to comply with Laws 10.639 / 03 and 11.645 / 08), uses curricular strategies that seek to appease ethnic-racial differences in favor of valuing contents to be worked in the high school curriculum of the State of Bahia.

KEYWORDS: High School. Curriculum. Racial Ethnic relation

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo se beneficia de elementos extraídos de uma pesquisa em andamento que tem por desafio conhecer as formas pelas quais as escolas de ensino médio da rede estadual de ensino da Bahia vêm trabalhando a articulação entre os conteúdos curriculares previstos para a educação média (as chamadas “disciplinas científicas”) e os saberes emergentes das tradições e culturas locais, objetivando: a) Identificar as estratégias pedagógicas que já são utilizadas na escola como ações educativas que potencializem o respeito as diferentes culturas; b) compreender como se dá a inclusão no currículo da obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, previstos pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Parto desta empiricidade e faço dois recortes específicos para delimitar o corpus

deste estudo: Primeiro, escolho, no conjunto das práticas curriculares pesquisadas, aquelas que podem ser pensadas numa perspectiva de produção/fortalecimento das identidades étnico-raciais², mais notadamente, afrodescendentes. Depois, procedo, também, um corte temporal. Priorizo, muito especialmente, as inserções que tivemos na escola desde a realização das Jornadas Pedagógicas ocorridas em fevereiro de 2017 e prossigo aos dias de hoje.

Assim colocado, ao compreender o currículo enquanto como política cultural, lugar de enunciação, negociações, produção de sentidos e significados, portanto, arena de construção identitária que é interrogado, questiono: Como são orientados os saberes/fazer curriculares frente a Implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08? Elas potencializam uma pedagogia decolonizadora em prol do fortalecimento das identidades afrodescendentes?

Para tanto, o texto encontra-se assim estruturado: na primeira seção, discorro sobre o ensino médio no Estado da Bahia. Estendo essas paisagens para focalizar o território de identidade onde o presente trabalho se inscreve. Busco com isso situar o/a leitor/a e, ao mesmo tempo, situar o lugar mais geral onde o trabalho se situa. A seguir, componho um breve quadro teórico onde construo a teia dos principais conceitos utilizados na análise. Na sequência, analiso o recorte empírico que utilizei neste trabalho. Por fim, e dando continuidade à análise, não concluo, apenas teço algumas considerações finais na expectativa favorável a que outras questões possam ser levantadas.

2 | O ENSINO MÉDIO NO ESTADO DA BAHIA

Com o objetivo de melhor situar o/a leitor/a nas paisagens mais gerais onde este estudo se situa, é importante, dizer que o Estado da Bahia (BA) apresenta um conjunto de aspectos que o tornam bastante singular quando pensado nas paisagens mais gerais que caracterizam o território brasileiro. Isto porque, tanto na configuração ambiental e geográfica, quanto na perspectiva de desenvolvimento socioeconômico e cultural, a Bahia é marcada pela pluralidade social, econômica, cultural, étnico, religiosa.

O Estado da Bahia, localizado na região Nordeste do Brasil, possui uma área de 567.295 km², sendo formado por 417 municípios, divididos, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 7 mesorregiões e 32 microrregiões, sendo que essas divisões territoriais se caracterizam por dinâmicas identitárias muito específicas. Ao considerar esses aspectos, o Governo do Estado da Bahia foi induzido a estabelecer uma outra divisão levando em consideração as especificidades que conferem identidade territorial. Resultou, deste processo, o desenho de 27 novos territórios de identidade, cuja definição foi feita “levando-se em conta questões humanas, identitárias, culturais, as quais delineiam o perfil de um povo que se identifica com suas raízes, sua história, sua etnia, seus costumes, sua religiosidade, sua forma

de ser” (BAHIA/SEC, 2017, p.7.).

Possui uma população estimada em torno de 15 milhões de habitantes sendo que, entre a população economicamente ativa, apenas 384 mil trabalhadores possuem emprego com carteira de trabalho assinada. Destes, apenas 16,2% possuem nível superior completo, sendo que o maior percentual de trabalhadores com carteira assinada é formado por pessoas com ensino médio completo: 1,3 milhão, ou 56,2% do total.

Em termos de indicadores educacionais, seguindo aqui os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP (2017), a Bahia possui 3.592.667 estudantes matriculados na rede pública de educação básica. Destes, 520.518 são crianças matriculadas na Educação Infantil (creches e pré-escola), 2.112.634 frequentam o Ensino fundamental (da primeira a nona séries). No Ensino Médio, os dados apontam para um total de 570.450 matrículas na rede pública. Neste universo, a grande maioria, 518.489 estudantes, frequenta o Ensino Médio regular, também denominado propedêutico pela nomenclatura utilizada pelo IBGE. Apenas, 51.494 estudantes possuem matrículas no Ensino Médio Técnico Integrado. No que tange ao Ensino Médio - Normal/Magistério, o IBGE registrou apenas 467 matrículas.

Neste cenário, importa ressaltar que no Estado da Bahia, 94% das crianças e jovens de 4 a 17 anos estão na escola, no entanto, registra-se, no ensino médio, uma forte distorção nas relações entre idade/série/ano, sendo que 45% dos 57,6 mil jovens, com idade entre 15 e 17 anos, encontram-se em situação de defasagem em dois anos ou mais para a série/ano em que deveriam estar. Fora isso, ao longo dos três anos do ensino médio, verificam-se 81.668 reprovações e 48.514 abandonos às salas de aula, sendo que, somente no primeiro ano do Ensino Médio, a reprovação chega a atingir a taxa de 19% e o abandono 10%, respectivamente (BAHIA/SEC, 2017).

De acordo com as informações prestadas pelo superintendente de Políticas da Educação Básica do Estado, Sr. Ney Jorge Campello, ao Portal G1 – Rede Bahia – Bahia, em setembro de 2016, a Bahia possuía 66 escolas de Ensino Médio com modalidade integral, onde estavam matriculados 3.518 alunos. O número de escolas já adaptadas aos dois turnos representa apenas 8,25% do total de escolas de Ensino Médio da Bahia. Segundo a reportagem, o desafio da gestão estadual diante da recente Reforma (lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017), sofrida pelo Ensino Médio brasileiro que prevê a ampliação da carga horária em todas as unidades de ensino, passando das atuais 800 horas para 1400 horas anuais, é incluir os outros 435.572 estudantes baianos do Ensino Médio regular (que não é integral) no novo modelo.

3 | O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DA BAHIA

Conforme as orientações da Secretaria Estadual de Educação do Estado da Bahia, as escolas, considerando as singularidades territoriais a que pertencem,

devem propor práticas curriculares que contemplem as especificidades presentes nos territórios de Identidade como forma de “potencializar os aspectos culturais, etários, artísticos, religiosos, geográficos, históricos, científicos, sociais, econômicos e políticos como elementos estruturantes da formação humana integral dos estudantes do Estado da Bahia” (BAHIA, SEC/SUPED, 2017).

A ideia de que as escolas trabalhem a partir de suas inserções territoriais é o mote do chamado “Currículo Bahia” (BAHIA/SEC, 2017). O ensino médio baiano é estruturado no formato de séries anuais (três anos), com uma carga horária total de 2.400 horas, devendo cumprir anualmente 800 horas, com um mínimo de 200 dias de efetivo trabalho escolar. O regime de estudos é anual com períodos bimestrais.

A organização curricular proposta para o ensino médio considera uma Base Nacional Comum e uma Parte Diversificada, como dimensões formativas que fortaleçam uma identidade nacional que respeite as diversidades regionais e locais. De acordo com as orientações normativas para o ensino médio baiano, a proposta curricular pretende:

(...) contribuir para a promoção de uma formação integral, com base unitária, em que se garanta o acesso a um conhecimento que favoreça a compreensão das relações sociais e produtivas, e que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana, garantindo o direito à educação por meio da qualidade social de sua oferta (BAHIA/SEC, 2015, p.23).

No que se refere a base comum, por definição legal, é caracterizada como um conjunto de “conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas e exercício da cidadania; nos movimentos sociais” (cf. Brasil/MEC - Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010). Contempla as 3 etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Já a parte diversificada, fica sob a responsabilidade de cada sistema de ensino e instituição escolar construir, em complementação à base nacional comum, considerando as singularidades regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar. Estas dimensões devem entrecruzar todos os tempos e espaços curriculares constituintes das trajetórias escolares, independentemente do ciclo de escolarização em que os sujeitos se encontrem vinculados ou ainda sua faixa etária (cf. BRASIL/MEC. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010).

Consideradas as normativas nacionais, a arquitetura curricular do ensino médio baiano, se organiza a partir de quatro áreas de conhecimentos com seus respectivos componentes curriculares: I - Linguagens: a) Língua Portuguesa; b) Língua Materna, para populações indígenas; c) Língua Estrangeira moderna; d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical; e) Educação Física. II – Matemática: a) Matemática. III - Ciências da Natureza: a) Biologia; b) física; c)

Química. IV - Ciências Humanas: a) História; b) Geografia; c) Filosofia; d) Sociologia.

As orientações para trabalhar a parte curricular diversificada sublinham a importância de que sejam consideradas a forte presença da população afrodescendente em seu território. Segundo as orientações da Secretaria da Educação, trabalhar a identidade negra como base do princípio formativo seria uma forma de potencializar, nos currículos escolares, a presença da cultura afro-brasileira e indígena, garantida pelas Leis 11 n° 10.639/2003 e n° 11.645/2008.

No entanto, como veremos depois, embora existam os dispositivos legais a favor da valorização dos saberes historicamente subalternizados, os currículos escolares ainda não possuem, por exemplo, uma disciplina específica sobre o Ensino de História da África e dos africanos no Brasil. Os saberes afro e indígenas (assegurados por Lei) são orientados a serem transversalmente trabalhados em todos conteúdos que compõem a arquitetura curricular do ensino médio.

Por consequência, ao estabelecer que “os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros sejam ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (cf. BRASIL. Lei n° 11.645/2008), acaba ficando a critério das escolas definirem os espaços/tempos escolares nos quais esses temas serão trabalhados nos currículos.

Em relação aos direitos humanos, as “Orientações para o Ensino Médio” das escolas estaduais da Bahia, seguem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e sinalizam para um trabalho, na perspectiva da “igualdade”, em consonância com as DCNs, estabelecem a valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas (BRASIL, 2012, p. 7).

Novamente, os discursos oficiais não propõem práticas efetivas ao enfrentamento de um conjunto de preconceitos e discriminações presentes nos cotidianos escolares. Permanecem no campo das “intencionalidades pedagógicas” respaldadas pela inserção de medidas psicologizantes nos currículos da educação básica operando na lógica da pedagogia das competências e habilidades e enfatiza processos de cunho socioemocionais.

4 | CURRÍCULO E IDENTIDADE

Nesta seção, componho a “caixa de ferramentas” como possibilidade de operacionalizar, pelo menos, de forma provisória, as questões problematizadoras colocadas neste artigo. Para os limites deste trabalho, não vou revisitar as trajetórias percorridas pela emergência da noção de currículo como objeto de estudo nas

ciências humanas e sociais, bem como as relações que foram sendo tecidas, neste percurso, com o conceito de identidade a partir de diferentes perspectivas teóricas sobre currículo.

Parto do entendimento, tal como proposto por Macedo (2006), de pensar o currículo como cultura, como prática cultural “que envolve, ela mesma, a negociação de posições ambivalentes de controle e resistência” (MACEDO, 2006, p. 14). Negociação, no sentido que Homi Bhabha (1998) atribui ao conceito, ou seja, uma articulação entre instâncias antagônicas ou contraditórias que produz lugares e objetivos híbridos de luta e que destrói polaridades negativas entre o saber e os seus objetos.

Assim, “cada negociação é um processo de tradução e transferência de sentido - cada objetivo é construído sobre o traço daquela perspectiva que ele rasura”(p. 53). Para o autor,

“o momento híbrido tem um valor transformacional de mudança que reside na rearticulação, ou tradução, de elementos que não são nem o Um (a classe trabalhadora como unidade) nem o Outro (as políticas de gênero), mas algo mais, que contesta os termos e territórios de ambos” (p. 55).

Essa citação se torna especialmente importante aqui, pois deixa clara a posição de Bhabha (1998) ao denunciar os enclausuramentos teóricos e aprisionamentos da política cultural da diferença, encontrados frequentemente na literatura educacional, inclusive, nos estudos críticos. Sua crítica se justifica pelo argumento que o “lugar da diferença cultural pode tomar-se um mero fantasma de uma terrível batalha disciplinar no qual ela própria não terá espaço ou poder: ela é citada, falada, exemplificada, mas perde o seu poder de significar - o Outro perde seu poder de significar”(BHABHA, 1998, p. 59). A um só tempo, dá-se visibilidade à diferença cultural e correlatamente nega-se sua potência. O Outro fica reduzido a sombra, sem poder de enunciação. Ou ainda “o dócil corpo da diferença” (p.60). Não se trata, por óbvio, de negar as dimensões históricas relativas ao sujeito, bem como a construção discursiva da realidade, mas, seguindo os estudos pós-coloniais isso somente poderá acontecer se trabalharmos no campo da diferença cultural - e não da diversidade cultural.

Nessa direção, pensar o currículo, a partir destas pistas conceituais, nos permite identificá-lo como um campo híbrido de culturas, como local onde as culturas negociam com a diferença. Ou ainda, um espaço de fronteira onde articulações ambivalentes ocorrem. Para Bhabha (1998), tudo que é produzido na articulação de diferenças culturais configura entre-lugares, um espaço de fronteira, um híbrido cultural. Ressaltando que esses espaços produzem fluxos, conflitos, não sendo possível imaginá-lo apenas sob a ótica das trocas amistosas entre as culturas. Nas palavras do autor:

Os embates de fronteira acerca da diferença cultural têm tanta possibilidade de serem consensuais quanto conflituosos; podem confundir nossas definições de tradição e modernidade, realinhar as fronteiras habituais entre o público e o privado, o alto e o baixo, assim como desafiar as expectativas normativas de desenvolvimento e progresso (BHABHA, 1998, p. 21).

Bhabha (1998) nos incita a pensar a diferença cultural para além do entendimento que habitualmente temos tido e, que também encontramos frequentemente na literatura educacional, que atribui à diferença o “reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos, inscritos na lápide fixa da tradição” (p.20). Remete-nos a pensar as relações étnico-raciais no currículo como:

... produto de ações discursivas colocadas como “norma” a julgar os vínculos entre “nós” e “eles”. Significa dizer que as chamadas culturas “diferentes” quase sempre são tomadas como “objeto histórico” para negar sua invenção no presente. De certo modo, essas invenções tornam as diferenças culturais tão distantes quanto estreitas, tão verossímeis quanto desconhecidas. (COSTA, 2011, p.10).

Stuart Hall (2003, p.9) localiza no final do século XX, um conjunto de mudanças sociais, econômicas, culturais que afetam o quadro de referência que, até então, orientavam os sujeitos e davam-lhe uma certa sensação de estabilidade e pertença a um universo centrado. Esses movimentos, segundo o autor, incidem diretamente na suposta estabilização do sujeito produzindo, por efeito, a sua fragmentação e o seu descentramento. O deslocamento do sujeito, característico da nossa contemporaneidade, apresenta dimensões positivas, pois ao provocar a desestabilização das identidades estáveis da modernidade, interrogam o estatuto destas estabilidades e provocam o jogo de novas identidades.

Hall problematiza as questões identitárias rompendo com compreensões essencialistas e afirma que “raça é uma construção discursiva, um conceito classificatório importante na produção da diferença, um significante flutuante, deslizante, que significa diferentes coisas em diferentes épocas e lugares” (HALL, 2003, p.53). O autor sublinha que raça é uma categoria discursiva e não uma categoria biológica ou genética, assinalando que os significados atribuídos à raça são relacionais (não por essência) não podendo ter fixações definitivas, pois sofrem redefinições, “sinalizando coisas diferentes em diferentes culturas, formações históricas e momentos” (p.59). As contribuições, deste autor, tornam-se relevantes aqui, posto romper com o caráter essencialista e totalitário como a noção de raça e da identidade negra são tratadas pelas políticas curriculares no Brasil. Trabalhadas como categoria estável e universal que integra o conjunto da diversidade cultural nos currículos, silenciam singularidades, não permitindo que, nos espaços entre uma raça e outra, possa emergir a diferença.

Ao questionar: “Que “negro” é esse na cultura negra?” (Hall, 2002, p.317), Hall critica a perspectiva que compreende as identidades negras como as “tradições deles versus as nossas” posto serem mutuamente excludentes e incapazes de atribuir sentidos as formas híbridas da estética diaspórica. Em um outro texto de sua autoria, ele pergunta: “Quem precisa da identidade?” (HALL, 2000, p. 108) e defende a ideia de que “as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela” (p.110). Isto implica em atribuir à diferença o mesmo estatuto conceitual atribuído à identidade. As identidades, enquanto construções que acontecem “dentro e não fora do discurso” (Hall, 2000, p. 109), emergem no interior de jogos específicos de poder que, como

tal, classificam, selecionam, ordenam e normalizam: bons e maus, obedientes e transgressores, negros e brancos, raças puras e raças impuras, competentes e incompetentes, aptos e inaptos, normais e anormais, prioritário e secundário, importante e banal, enfim, tantas outras divisões sociais que marcam o regime de verdade que caracteriza nossas sociedades.

5 | REDES CURRICULARES: O APAZIGUAMENTO DAS DIFERENÇAS

No contexto das políticas curriculares do Estado da Bahia, há uma identificação explícita de que a Bahia é um Estado constituído por diversas culturas: africanas; indígenas, ciganas, quilombolas, entre outras. Este reconhecimento, no entanto, é trabalhado na perspectiva de “integrar” as diferentes culturas como possibilidade de formar uma “identidade baiana”. Essa lógica fica evidente nas “Orientações Curriculares para o Ensino Médio” (BAHIA/SEC, 2015, p. 14), quando diz que o contexto baiano exige privilegiar uma perspectiva em que os aspectos da pluralidade, da diversidade cultural e territorial passem a ser centrais. A Bahia, que deve ser pensada a partir dos hábitos, costumes e tradições do seu povo, deve ser percebida, portanto, como imersa numa variedade de aspectos culturais, formadores de uma identidade singular, de uma memória histórica, na qual os(as) estudantes apoiam suas experiências pessoais e os conhecimentos que possuem do mundo.

A “identidade singular” (estudante baiano/a) é uma categoria discursiva produzida por diferentes discursos, disseminados de várias formas, por diversos meios de comunicação e informação, e que, nas orientações curriculares do Estado da Bahia, encontra-se tecida na perspectiva de unificar a identidade baiana. Constitui-se em uma operação de poder que destitui as etnias de suas culturas próprias, sejam elas negras, indígenas, ciganas, para fazê-las reconhecerem-se frente a uma cultura comum forjada pela hierarquia dos saberes escolares, entre eles, os saberes colonizadores, e pela obediência às normas que esses saberes supõem.

“O que é que a Bahia tem?” A pergunta, nascida do emblemático refrão da poética musical de Dorival Caymmi, quase uma síntese de referência à identidade baiana, traz em seu bojo muito mais que a divulgação das qualidades e cenários paradisíacos que caracterizam o mais populoso estado do Nordeste e o quinto estado brasileiro em extensão territorial. A frase, além de sinalizar para os hábitos, costumes e tradições do povo baiano, aponta para a imensa variedade de aspectos culturais, formadores de uma identidade singular, de uma memória histórica, na qual os(as) jovens estudantes apoiam suas experiências pessoais e os conhecimentos que possuem do mundo contemporâneo. “O sentimento positivo de pertencer a uma dada comunidade do plural universo cultural baiano confronta-se com uma realidade social complexa, no que diz respeito aos bens e serviços necessários a uma qualidade de vida digna” (BAHIA/SEC, 2015, p.22).

Logo, “pensar no(a) estudante baiano do EM é pensar na diversidade

sociocultural e econômica que caracteriza o Estado da Bahia” (BAHIA/SEC, 2017, p.6). Cabe ressaltar que ao estabelecerem correlações entre “diversidade sociocultural” e fatores socioeconômicos, não ressaltam as diferentes estratégias neoliberais assentadas na ideia da privação cultural e econômica. Este tipo de lógica discursiva, no entanto, produz muito mais políticas compensatórias (estudantes culturalmente carentes) do que práticas descolonizadoras das relações sociais que atravessam e corporificam os cotidianos escolares.

Por efeito, as questões raciais ficam reduzidas a políticas de compensação de baixo rendimento necessitando da “benevolência” institucional e da “compreensão” dos professores para com os estudantes. Apazíguas-se as relações entre escolarização e as diferentes dinâmicas entre raça, gênero e classes sociais. “Eles são muito pobres, muito sem cultura, os professores têm que compreender e ter paciência, aceitar que são ritmos diferentes de assimilação”, como relatou uma professora da escola pesquisada.

Na esteira deste entendimento da noção de diversidade cultural, os discursos disseminam a ideia de que os professores devam ser sensíveis às diferenças étnicas, cabendo-lhes, “assim como a todos(as) os(as) profissionais envolvidos(as) no processo de ensino e de aprendizagem, refletir sobre as práticas pedagógicas utilizadas, a fim de que a escola seja um espaço inclusivo, não sexista, não homofóbico, ausente de qualquer tipo de preconceito” (BAHIA/SEC, 2017, p.8).

Este tipo de racionalidade, assenta-se, muitas vezes, na crença de que o Brasil é um país mestiço onde a miscigenação é compreendida como um traço central da sociedade brasileira. Por efeito, não há preconceitos raciais, bastando que as escolas adotem um currículo que contribua para o desenvolvimento de competências e atitudes positivas em relação às questões raciais. “A afirmação da dignidade humana deve sobrepujar as desigualdades socioeconômicas historicamente construídas, por meio de ações afirmativas que favoreçam um reconhecimento positivo da identidade negra, por parte de todos que convivem no ambiente escolar” (BAHIA/SEC, 2017, p.13).

Nas orientações da secretaria de Educação do Estado da Bahia, o currículo é conceituado como “a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos(as) estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio afetivas” (Resolução CNE/CEB nº 2, de 2012, art. 6º).

Evidencia-se nesta compreensão de currículo a ausência das relações étnico-raciais, gênero e classe como instigantes de sentidos e onde a diferença possa emergir em sua radicalidade. Trata-se de um entendimento muito mais próximo da noção de diversidade, tal como lhe atribui Bhabha (1998, p. 63), enquanto, “o reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados; mantida em um enquadramento temporal relativista, ela dá origem a noções liberais de multiculturalismo, de intercâmbio cultural ou da cultura da humanidade” do que propriamente uma noção de currículo enquanto

espaço de enunciação.

Embora, esteja previsto nas políticas para o ensino médio baiano, a inclusão de uma disciplina específica que trabalhe a História da África em sua arquitetura curricular, as escolas desenvolvem dimensões deste tema na disciplina de História, onde os seguintes conteúdos programáticos encontram-se previstos: a) A África até o século XV; b) O feudalismo e a expansão marítima; c) As reformas religiosas; d) O absolutismo e, por fim, A América e a escravidão. Na sequência, seguindo a mesma lógica linear, de base política europeia, o conteúdo relacionado à lei 10.639/03 limita-se ao destino dos trabalhadores escravizados pós-abolição. Silencia-se completamente a história indígena e a história afro-brasileira não ultrapassam a um frágil desenho delineado por datas históricas e conceitos distantes dos cotidianos dos estudantes.

As falas das professoras da escola pesquisada deixam claro o quanto os saberes científicos, considerados como verdadeiros e necessários, obedecem a uma ordem hierárquica que atribuem valor e priorizam os temas a serem tratados pelas práticas curriculares: “Não se pode deixar de trabalhar os conteúdos programáticos! As questões culturais, são trabalhadas nos projetos que a escola faz, por exemplo, o da semana da consciência negra”.

Por imposição legal, o dia 20 de novembro faz parte dos calendários escolares como o “dia da consciência negra”. Invariavelmente, as escolas reservam algumas horas durante alguns dias da semana do dia 20 de novembro para promoverem atividades relacionadas com a temática afrodescendentes. O mesmo acontece em relação aos temas indígenas onde, comumente, só é trabalhado no dia 19 de abril, data em que se “comemora” o dia do índio. Saberes culturais silenciados nos currículos são folclorizados nas datas comemorativas reduzindo-os a rituais, comidas e costumes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para fechar o texto e abrir a discussão, pois, não pretendo e nem posso concluir, posto que este trabalho se limita a uma análise inicial realizada em pleno percurso de pesquisa. Ainda há muito o que escutar, observar, interagir, cartografar. Mas, mesmo que de forma provisória, é preciso dizer que, embora, existam “intencionalidades” em propor práticas curriculares que incluam as diferenças culturais, estas ainda permanecem no patamar da produção da “boa convivência” no contexto escolar.

Mesmo que as escolas reconheçam a necessidade de cumprirem as Leis 10.639/03 E 11.645/08, os tempos/espaços curriculares marcados por um conjunto extenso de conteúdos a serem desenvolvidos a cada ano letivo, acaba por dissolver e pulverizar as relações raciais nos programas escolares. Com documentos orientadores carregados de “noções” pouco desenvolvidas e sem a necessária discussão e negociação com as comunidades escolares, permanecemos com a tarefa de criar condições (teóricopráticas) para o necessário enfrentamento destas questões no chão

das escolas.

Há muito ainda a ser feito para que se efetive um currículo marcado pela diferença que resistam aos processos que colonizam os saberes. É preciso pensar em pedagogia da insurgência que nos permita dar voz aos sujeitos e aos saberes historicamente subalternizados.

REFERÊNCIAS

BAHIA. SEC/SUPED. **Orientações Pedagógicas para o Ano Letivo de 2017**. Bahia, 2017 (material impresso).

BAHIA/SEC. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Bahia, nov.2015. Disponível em:www.educacao.ba.gov.br. Acessado em 28/07/2016.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG 1998.

BRASIL Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos, apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC, 1998.

COSTA, G. Currículo, Narrativas Culturais e processos identitários. **Currículo sem Fronteiras**. 2011;11(2): 54-69.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2000 p.103 - 133.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem Fronteiras**, vol. 6, nº 2. Dez. 2006.

MACEDO, E. A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 436-450, set./dez. 2013.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, out./dez. 2014.

MUNANGA, K. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.) **A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 1994, p.177-187.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aprendizagem Narrativa 73, 74, 75, 76, 79, 82

C

Cidadania 30, 32, 37, 40, 44, 47, 48, 52, 57, 61, 66, 69, 133, 140, 164, 193, 201, 202, 212, 220, 225

Corpolítica 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35

Currículo Narrativo 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82

D

Democratização 35, 37, 39, 45, 47, 49, 115

Desigualdades 3, 30, 41, 54, 138, 151, 153, 154, 155, 158, 163, 179, 181, 185

Diálogo 3, 4, 20, 39, 84, 94, 101, 107, 108, 112, 114, 122, 145, 146, 148, 187, 193, 194, 195, 196, 205, 215, 225

Diretrizes Curriculares 16, 20, 21, 24, 61, 67, 86, 93, 95, 134, 155, 158, 161, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 185, 200, 204, 212, 215, 218, 227

Discurso 1, 4, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 39, 40, 42, 45, 58, 63, 71, 105, 136, 145, 147, 177, 190, 191, 192, 199, 211

E

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 25, 28, 30, 31, 32, 34, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 125, 127, 128, 130, 132, 133, 134, 138, 140, 146, 147, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 169, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 214, 215, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229

Educação Comparada 37, 48

Educação Contextualizada 106, 107, 111, 113, 114, 115, 116, 117

Educação Física 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 133, 226

Educação Rural 106, 107, 108, 113, 115

Ensino Ativo 118, 120, 121, 125, 126

Ensino de Arte 187, 194, 196

Ensino Médio 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 107, 116, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 137, 139, 140, 156, 160, 188, 189, 209, 210, 219, 229

Escola Quilombola 1, 7, 9

Estratégia 17, 22, 42, 43, 84, 92, 114, 118, 122, 124, 125, 126, 127, 179, 205, 220

Extensão Universitária 26, 27, 29, 32, 33, 35, 84, 85, 86, 87, 88, 92, 93, 94, 95

F

Fisiologia 118, 120, 121, 122, 123, 125, 126

Formação de professores 2, 4, 5, 9, 12, 61, 81, 84, 85, 86, 87, 91, 92, 93, 94, 95, 180, 181, 184, 186, 187, 192, 207, 211, 215, 223, 225

Formação humana 18, 19, 40, 63, 64, 68, 69, 71, 91, 133

G

Gênero & Sexualidade 26

H

Hegemonia 13, 14, 21, 22, 23, 47, 191, 208

I

Inclusão 7, 40, 54, 57, 58, 61, 69, 71, 73, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 111, 130, 139, 147, 151, 153, 155, 159, 163, 174, 176, 179, 180, 181, 184, 185, 204, 214, 215, 219, 225, 229

Integração 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 37, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 57, 58, 61, 118, 153

Integração regional 37, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48

Internacionalização 52, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149

Interseccionalidade 26, 31

M

Mercosul 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48

Multiculturalismo 9, 138, 143, 149, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 202, 205, 214

O

Organização pedagógica 106, 110, 111

P

Política curricular 13, 14, 15, 16, 17, 22

Políticas educacionais 37, 39, 40, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 85, 109, 111, 180, 219, 220

Prática pedagógica 1, 2, 4, 8, 10, 11, 17, 107, 112, 114, 115, 178, 182, 184, 186, 206, 215

Práticas curriculares 6, 54, 55, 77, 83, 106, 107, 109, 110, 131, 133, 139, 152, 153, 155, 158, 159, 161

R

Reflexividade 49

Relações étnico-raciais 130, 136, 138, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 186,

204, 206, 207, 209, 212, 215

T

Tecnologia 18, 19, 20, 49, 56, 58, 91, 111, 112, 133, 166, 167, 229

U

Universidade 1, 2, 7, 13, 14, 26, 27, 28, 29, 33, 34, 35, 37, 47, 48, 63, 73, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 106, 120, 141, 142, 143, 149, 151, 165, 174, 175, 176, 185, 186, 197, 203, 206, 207, 215, 217, 218

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-660-7

