UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA — UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO — PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO — PPGED
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

MARINETE DA FROTA FIGUEREDO

O CURRÍCULO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GUANAMBI/BA: INDAGAÇÕES ACERCA DA DIVERSIDADE CULTURAL

Vitória da Conquista - BA
2021

MARINETE DA FROTA FIGUEREDO

O CURRÍCULO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GUANAMBI/BA: INDAGAÇÕES ACERCA DA DIVERSIDADE CULTURAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus Vitória da Conquista, como requisito para obtenção do título de mestre em educação.

Área de concentração: Currículo, Práticas Educativas e Diferença

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Dinalva de Jesus Santana Macêdo

Vitória da Conquista - BA
2021

F495c
Figueredo, Marinete da Frota.
O currículo da rede municipal de ensino de Guanambi: indagações acerca da diversidade cultural. / Marinete da Frota Figueredo, 2021.
139f.
Orientador (a): Drª. Dinalva de Jesus Santana Macêdo.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2021.
Inclui referência F. 130 – 136.

1. Currículo – Plano Municipal de Educação. 2. Educação. 3. Diversidade cultural.4. Educação intercultural I. Macêdo, Dinalva de Jesus Santana. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação. T. III.

CDD: 375

Catalogação na fonte: ***Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890***

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

MARINETE DA FROTA FIGUEREDO

O CURRÍCULO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GUANAMBI/BA: INDAGAÇÕES ACERCA DA DIVERSIDADE CULTURAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus Vitória da Conquista, como requisito para obtenção do título de mestre em educação.

Vitória da Conquista, 23 de fevereiro de 2021.

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof.ª Dr.ª Dinalva de Jesus Santana Macêdo
(Orientadora – UNEB/UESB)

_____

Profª Drª. Maria Roseli Gomes Brito de Sá
(Membro externo - UFBA)

_____

Profª. Drª Sônia Maria Alves de Oliveira Reis
(Membro interno – UNEB/UESB)

Aos brasileiros e às brasileiras;

Aos atores e às atrizes do currículo escolar.

AGRADECIMENTOS

A minha família, meu bálsamo, minha base, por abraçar meus sonhos, pelo cuidado constante;

À professora orientadora Dr.ª Dinalva Macêdo, por ter acolhido minha proposta de pesquisa, pelo apoio, ensinamentos e paciência durante toda a trajetória do mestrado;

À Secretaria Municipal de Educação de Guanambi pela autorização da pesquisa;

Às interlocutoras deste estudo, pelo apoio e generosidade em contribuir;

Às professoras avaliadoras deste estudo, Dr.ª Roseli de Sá e Dr.ª Sônia Reis por ter aceitado o convite para compor a banca, pelo cuidado da leitura e pelas significativas contribuições;

À professora Dr.ª Glaurea Nádia, uma referência profissional, pelo apoio a mim dado desde a graduação;

Ao professor Dr. José Valdir pelo acolhimento e contribuições durante o estágio;

A todos/as da escola Adelice Magda, especialmente, à diretora Adriana Amaral e à vice-diretora Rozilda Laranjeira pelo amparo durante toda a trajetória do curso;

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) pela oportunidade de realizar este estudo;

Aos/às professores/as do PPGED, especialmente, aqueles/as pertencentes à linha 02 (Currículo, Práticas Educativas e Diferença) pelo conhecimento compartilhado durante as aulas;

Às mulheres da linha 02, de maneira especial, à Emanuela, Judácia, Joilce e Samara pela parceria durante as viagens e estudos;

À Maria, que tem um coração lindo e gigante, por ter me acolhido em sua casa durante o período de estudos;

À Carmita pela parceria e companheirismo nessa travessia;

A Bruno pelo incentivo e apoio.

Os Estatutos do Homem (Ato Institucional Permanente)

A Carlos Heitor Cony

Artigo I
Fica decretado que agora vale a verdade.
agora vale a vida,
e que de mãos dadas,
marcharemos todos pela vida verdadeira.

Artigo II
Fica decretado que todos os dias da semana,
inclusive as terças-feiras mais cinzentas, têm direito a converter-se em manhãs de domingo.

Artigo III
Fica decretado que, a partir deste instante,
haverá girassóis em todas as janelas,
que os girassóis terão direito
a abrir-se dentro da sombra;
e que as janelas devem permanecer, o dia inteiro,
abertas para o verde onde cresce a esperança.

Artigo IV
Fica decretado que o homem
não precisará nunca mais
duvidar do homem.
Que o homem confiará no homem
como a palmeira confia no vento,
como o vento confia no ar,
como o ar confia no campo azul do céu.

Parágrafo único:
O homem, confiará no homem
como um menino confia em outro menino.

Artigo V
Fica decretado que os homens
estão livres do jugo da mentira.
Nunca mais será preciso usar
a couraça do silêncio
nem a armadura de palavras.
O homem se sentará à mesa
com seu olhar limpo
porque a verdade passará a ser servida
antes da sobremesa.

Artigo VI
Fica estabelecida, durante dez séculos,
a prática sonhada pelo profeta Isaías,
e o lobo e o cordeiro pastarão juntos
e a comida de ambos terá o mesmo gosto de aurora.

Artigo VII
Por decreto irrevogável fica estabelecido
o reinado permanente da justiça e da claridade,
e a alegria será uma bandeira generosa
para sempre desfraldada na alma do povo.

Artigo VIII
Fica decretado que a maior dor
sempre foi e será sempre
não poder dar-se amor a quem se ama
e saber que é a água
que dá à planta o milagre da flor.

Artigo IX
Fica permitido que o pão de cada dia
tenha no homem o sinal de seu suor.
Mas que sobretudo tenha sempre
o quente sabor da ternura.

Artigo X
Fica permitido a qualquer pessoa,
qualquer hora da vida,
uso do traje branco.

Artigo XI
Fica decretado, por definição,
que o homem é um animal que ama
e que por isso é belo,
muito mais belo que a estrela da manhã.

Artigo XII
Decreta-se que nada será obrigado
nem proibido,
tudo será permitido,
inclusive brincar com os rinocerontes
e caminhar pelas tardes
com uma imensa begônia na lapela.

Parágrafo único:
Só uma coisa fica proibida:
amar sem amor.

Artigo XIII
Fica decretado que o dinheiro
não poderá nunca mais comprar
o sol das manhãs vindouras.
Expulso do grande baú do medo,
o dinheiro se transformará em uma espada fraternal
para defender o direito de cantar

e a festa do dia que chegou.

Artigo Final.
Fica proibido o uso da palavra liberdade,
a qual será suprimida dos dicionários
e do pântano enganoso das bocas.
A partir deste instante
a liberdade será algo vivo e transparente
como um fogo ou um rio,
e a sua morada será sempre
o coração do homem.

Thiago de Mello

RESUMO

Esta pesquisa toma como objeto de investigação o currículo da Rede Municipal de Ensino de Guanambi/BA e tem como objetivo central analisar como a diversidade cultural é contemplada nesse currículo. Trata-se de um estudo de cunho qualitativo, o qual teve como fonte de dados o Plano Municipal de Educação, a Proposta Curricular e também entrevistas semiestruturadas, que foram realizadas com cinco professoras da rede. As interpretações e análise de dados foram produzidas por meio da técnica de análise de conteúdo na modalidade temática, cujos procedimentos evidenciaram que a concepção da diversidade cultural do currículo da Rede Municipal de Ensino de Guanambi ainda é vinculada a uma visão liberal, pois, embora os princípios de justiça e de equidade, bem como o debate direcionado para o reconhecimento da pluralidade cultural perpassem pelos textos, há contradições e uma prevalência de mecanismos padronizadores do currículo, condição a qual revela que este ainda é articulado segundo a universalização do conhecimento e processos que permitem e intensificam a perpetuação de desigualdades entre os múltiplos grupos culturais. Essa condição foi evidenciada pela negação de formação para os/as professores/as quanto à questão em estudo, pelas dificuldades enfrentadas pelas interlocutoras no tocante ao trabalho pedagógico, pela urbanização do currículo e pelo distanciamento entre as proposições e as ações curriculares. Defende-se e propõe-se um currículo intercultural crítico, sensível às diferenças e atento para as relações de poder. Assim sendo, compreende-se e alerta-se que a sua construção, no âmbito da educação básica, requer um olhar atento e crítico quanto à formação docente (inicial e continuada) e também da gestão das redes e das instituições de ensino, pois a interculturalidade exige mudanças do paradigma educacional em relação ao trato pedagógico com as diferenças.

Palavras-chave: Educação. Currículo. Diversidade Cultural. Educação Intercultural.

ABSTRACT

This research takes as its object of investigation the curriculum of the Municipal Education Network of Guanambi / BA and its central objective is to analyze how cultural diversity is contemplated in this curriculum. This is a qualitative study, which had as data source the Municipal Education Plan, the Curriculum Proposal and also semi-structured interviews, which were conducted with five teachers from the network. The interpretations and data analysis were produced through the technique of content analysis in the thematic modality, whose procedures showed that the conception of cultural diversity of the curriculum of the Municipal Education Network of Guanambi is still linked to a liberal view, because, although the principles of justice and equity as well as the debate directed towards the recognition of cultural plurality permeate the texts, there are contradictions and a prevalence of standardizing mechanisms of the curriculum, a condition which reveals that this is still articulated according to the universalization of knowledge and processes that allow and intensify the perpetuation of inequalities among teachers regarding the question under study, by the difficulties faced by the interlocutors with regard to pedagogical work, by the urbanization of the curriculum and by the distance between the proposals and the curricular actions. We defend and propose a critical intercultural curriculum, sensitive to differences and aware of power relations. Therefore, we understand and warn that its construction, in the context of basic education requires a critical and attentive look at teacher training (initial and continuing) and also of the management of networks and educational institutions, because interculturality requires changes in the educational paradigm in relation to the pedagogical treatment with the differences.

Keywords: Education. Curriculum. Cultural Diversity. Intercultural Education.

LISTA DE SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CETEP – Centro de Treinamento e de Apoio Pedagógico

CNE – Conselho Nacional de Educação

CREIO – Centro de Referência a Educação Inclusiva Operacional

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FICS – Facultad Internamericana de Ciências Sociales

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PAR – Plano de Ações Articuladas

PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PPP – Projeto Político Pedagógico

SARS – CoV-2 – Síndrome Respiratória Aguda Grave

TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TCTs - Temas Contemporâneos Transversais

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Quantitativo e percentuais de profissionais de educação por titulação que atuam na Rede Municipal de Ensino de Guanambi 35
Tabela 02 - Distribuição de produções por fontes de fontes de dados (2015-2019) 40
Tabela 03 - Distribuição de produções selecionadas por fontes de fontes de dados (2015-2019)..... 40

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Relação de trabalhos selecionados (2015-2019) 40
Quadro 02 - Síntese das proposituras do Plano Nacional de Educação (2014-2024) 81
Quadro 03 - Metas e Diretrizes (2015- 2025) do Plano Municipal de Educação de Guanambi que contemplam diretamente a Diversidade Cultural 92

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 18
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA 26
2.1 Pesquisa qualitativa: conceito, aspectos históricos e sua importância na pesquisa em educação 26
2.2 O lócus da pesquisa 29
2.2.1 Organização da Educação Municipal de Guanambi: breve caracterização 30
2.3 Fontes e instrumentos de coleta de dados 31
2.3.1 Análise documental 32
2.3.2 Entrevista semiestruturada 33
2.4 As interlocutoras 34
2.5 Técnica de análise de dados 37
3 A DIVERSIDADE CULTURAL E AS PESQUISAS ACADÊMICAS 39
3.1 O que as pesquisas mostram? 42
3.2 A diversidade cultural no currículo: considerações sobre as pesquisas 49
4 EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E DIVERSIDADE CULTURAL 54
4.1 As disputas do currículo escolar 54
4.1.1 A política Multi/intercultural crítica e sua emergência no currículo escolar 61
4.2 A diversidade cultural e as políticas educacionais brasileiras 73
5 A DIVERSIDADE CULTURAL NO CURRÍCULO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GUANAMBI/BA 88
5.1 A Diversidade Cultural no Plano Municipal de Educação de Guanambi/BA: da realidade aos caminhos traçados 88
5.2 A Diversidade Cultural na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Guanambi/BA: questões, fundamentos e movimentações teóricas 98
5.2.1 A Diversidade Cultural e os temas transversais no currículo guanambiense 104
5.2.2 A Diversidade Cultural nas Etapas e Modalidades de Ensino 105
5.2.2.1 Educação do Campo 106
5.2.2.2 Educação Escolar Quilombola 109
5.3 Algumas Considerações 113
5.4 O Olhar Docente acerca da Diversidade Cultural no Currículo da Rede Municipal de Ensino de Guanambi/BA: concepções, análises e revelações 114
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 126

REFERÊNCIAS 129
APÊNDICES 136
APÊNDICE A — Termo De Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE 136
APÊNDICE B— Questões direcionadas aos/às professores/as da rede municipal de ensino de Guanambi/BA 138

1 INTRODUÇÃO

Cidade Prevista

[...] território de homens livres
que será nosso país
e será pátria de todos.
Irmãos, cantai esse mundo
que não verei, mas virá
um dia, dentro em mil anos,
talvez mais... não tenho pressa.
Um mundo enfim ordenado,
uma pátria sem fronteiras,
sem leis e regulamentos,
uma terra sem bandeiras,
sem igrejas nem quartéis,
sem dor, sem febre, sem ouro,
um jeito só de viver,
mas nesse jeito a variedade,
a multiplicidade toda
que há dentro de cada um.
Uma cidade sem portas,
de casas sem armadilha,
um país de riso e glória
como nunca houve nenhum.
Este país não é meu
nem vosso ainda, poetas.
Mas ele será um dia
o país de todo homem [e de toda mulher].

Carlos Drummond de Andrade

Por intermédio da força poética, Drummond de Andrade expõe várias questões que representam a realidade e exibe a esperança que tinha em relação a ela. Recorrendo à singularidade desses versos, busca-se revelar a inquietude e os anseios que fizeram brotar cada linha deste estudo. Assim como os versos de Drummond de Andrade, este é munido de expectativas por uma sociedade livre, e se trata de uma subversão à perversidade social e cultural que atravessa a história humana.

Os versos desse poema imprimem memórias constituídas de cicatrizes, que tecem a história de um país faminto de liberdade, de justiça e de equidade. “Que país é este?” É o Brasil! Por meio dos versos, Drummond coloca em xeque um cenário político, social e cultural complexo que construiu e constrói os dias desta nação. Dias estes conturbados, noticiados por

cenas de horror, de crueldade e de dor, os quais escancaram desigualdades e demonstram o quanto os/as brasileiros/as ainda vivenciam vestígios de um passado autoritário e de direitos aniquilados.

Nesse país, lutar pelo óbvio é um ato de rebeldia. Lutar pela vida e sua dignidade é correr o risco de perdê-la. Defender os direitos fundamentais, garantidos na Constituição Federal de 1988, é subverter à pátria, é não ter orgulho da nacionalidade. Assim, vos apresento um ato de rebeldia, que é reflexo de travessias pessoais, acadêmicas e profissionais, mas construído ao longo do curso de mestrado (2019-2021).

Tratam-se de dois anos caracterizados por movimentos inquietantes nos diversos âmbitos da sociedade brasileira. Após eleição de 2018, que admitiu um presidente de projetos autoritários, intensificou-se no Brasil uma política de ameaça aos direitos do seu povo, na qual está incluída a educação pública. Como agravante desse quadro, o ano de 2020 foi repleto de desafios provenientes de uma pandemia provocada pela COVID-19, que se tornou uma brecha para o ataque à democracia e à vida dos/as brasileiros/as. Sob um governo de inspiração na ditadura militar, assistem diversos movimentos de escarros sobre a Constituição. Diante de um cenário de crise e de política de ódio, as desigualdades do país são escancaradas e a educação se torna alvo de desajustes, cujos efeitos fortalecem os privilégios, naturalizam as desigualdades e condenam as diferenças.

Considera-se o estudo, ora apresentado, um ato de rebeldia, porque no Brasil não se permite o prazer de sonhar e de acreditar em dias mais equitativos a uma mulher, de origem rural, de classe social baixa, de raízes fortemente conservadoras. Rebeldia, porque ser pesquisador/a neste país é fazer parte de uma categoria desrespeitada, negligenciada. Rebeldia, porque defender a alteridade, o múltiplo, a liberdade, bem como a permanência e a qualidade dos serviços públicos no Brasil é fazer balbúrdia. Rebeldia, porque estudar neste país é desestabilizar “verdades”.

Assim sendo, a entrada na universidade e a permanência durante 4 (quatro) anos de graduação, cursando Licenciatura em Educação Física, no *Campus* XII, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) foram configuradas por subversões diárias às classificações ainda vivenciadas por todos/as e quaisquer sujeitos que não se encaixam em padrões e que têm que sobreviver a inúmeros direitos negados.

Nessa travessia, dentre várias experiências árduas e importantes, destaca-se, na condição de licencianda, a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

(PIBID)[1], durante quase 2 (dois) anos (2012 - 2014), desenvolvido por intermédio do subprojeto "Educação Física Escolar: construindo possibilidades pedagógicas a partir de uma perspectiva cultural" que, respaldado em princípios democráticos e de reconhecimento da diversidade, possibilitou aos/às participantes uma leitura crítica da sociedade e do papel do/a professor/a de Educação Física na escola, cujos desafios passei a experienciar a partir do ano de 2016, após ser aprovada no concurso realizado pela prefeitura municipal de Guanambi/BA, em 2015.

No âmbito do programa, em função de estudos e de vivências juntamente com professoras da Rede Municipal de Ensino, muitas das problemáticas da educação brasileira, sobretudo relacionadas às assimetrias de poder, ficaram evidentes. Contudo, a iniciação da carreira docente e os desafios enfrentados no decorrer do desenvolvimento das ações pedagógicas, desdobraram-se em questionamentos, que imbricados de tensão evidenciaram a necessidade da formação continuada.

A inserção na escola como docente, em um espaço plural, de múltiplas experiências e culturas e, que contraditoriamente é articulada por um currículo padronizado e demarcado por hierarquias identitárias, tornou-se alimento para a angústia, para a problematização e para a defesa de uma educação democrática, isto é, que reconheça a diversidade cultural do país e que desnaturalize todas e quaisquer práticas estereotipadas e preconceituosas.

O fato é que a escola brasileira se trata de um projeto segregacionista da modernidade, cuja formação se fez em face da imposição e da universalização cultural, o que resultou em negação, exclusão e inferiorização de algumas formas de saberes e de identidades culturais. Dessa maneira, por meio de uma política de afirmação de conhecimentos e de valores considerados universais ou cultura comum, que é propositalmente confundida com a cultura dominante (branca, heterossexual, elitizada, cristã), a escola é submetida à construção de projetos seletivos, classificatórios, que determinam escolhas e também exclusões.

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

Ao compreender o mundo como diversificado quanto a culturas e saberes, Santos (2009) coloca em xeque o fato de, no decorrer da história moderna, uma forma de conhecimento

[1] A pesquisadora participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na condição de bolsista de supervisão (Edital 07/2018), e atualmente atua no programa, também como supervisora pelo Edital 02/2020.

pautado no modelo epistemológico de ciência tenha se tornado único e considerado como válido e legítimo, descartando outros saberes, desenvolvendo silenciamento e exclusão de povos e culturas.

Essa condição é reflexo de um sistema de distinções visíveis e invisíveis (as invisíveis alimentam as visíveis), articulado por linhas imaginárias que dividem a realidade social em "deste lado da linha", em que se encontra o positivismo como paradigma dominante e "do outro lado da linha", representado por todas as outras formas de conhecimento negadas e descartadas. Conforme o autor, essas linhas foram arquitetadas com base na necessidade de dominação colonial, mas que estão estruturalmente enraizadas nas relações políticas e culturais no sistema contemporâneo.

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

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

Dessa maneira, como resultado de árduos enfrentamentos, ao longo dos anos, o Brasil, a partir da Constituição de 1988 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais[2] no âmbito escolar, deu pequenos passos em relação às políticas de inclusão e de reconhecimento de grupos historicamente negados, de modo que aumentaram os debates e as cobranças quanto à valorização da diversidade no âmbito das políticas curriculares e dos diversos segmentos da sociedade. Entretanto, nota-se, nos últimos anos, o fortalecimento de projetos normativos, mascarados de inovações curriculares que atacam e asfixiam os direitos voltados à cidadania e à diversidade.

Candau (2016) adverte que o modelo predominante das escolas continua preservando e produzindo divisões e diferenças que reforçam conflitos entre indivíduos e grupos identitários.

---

[2] Acerca dessa política ver item 4.2 da seção 4 – Educação, Currículo e Diversidade Cultural.

> Parece que há uma única e verdadeira maneira de se pensar a escola, seus espaços e tempos, sua lógica de organização curricular, sua dinâmica e, até mesmo, sua decoração e linguagem visual. Tudo parece concorrer para afirmar a homogeneização e padronização (p. 806-807).

Noutras palavras, a escola permanece alicerçada em noções particulares de mundo, visões universais de homem, cultura e sociedade, o que a caracteriza como um espaço de privilégios e de discriminação (NEIRA; NUNES, 2009).

Em confronto com a política homogeneizante e excludente do currículo, busca-se uma escola alerta para os diversos saberes culturais, para a inserção crítica dos sujeitos na vida pública, o combate das desigualdades e também para a defesa de uma sociedade democrática. Uma escola que valorize as múltiplas culturas e identidades e, sobretudo, que reconheça grupos historicamente silenciados e reprimidos. Atenta-se, portanto, para tensão gerada pela supremacia conservadora no currículo escolar, isto é, para a persistência por uma lógica monocultural, a qual exalta a cultura ocidental-europeia, nega alteridade da sociedade e da escola e cria processos de subalternização e de destruição de saberes populares e de grupos específicos.

Assim, tem-se como pano de fundo as mudanças de ordem política, social econômica e cultural do Brasil, as relações de poder e o fortalecimento dos projetos conservadores, aspectos que tornam a escola um espaço de incongruências. Entende-se, deste modo, que o debate acerca da diversidade cultural, tendo o currículo como ponto de partida, mantém-se urgente, pois, os discursos de reforma, de modo geral, são voltados para restauração e ampliação de uma ordem idealizadora de um projeto universal de sociedade, cujos pressupostos criam muros, grades e distanciamentos entre pessoas e grupos culturais.

Ainda que nos últimos anos a diversidade cultural tenha ocupado um lugar de maior destaque nos debates educacionais, faz-se necessário compreender e refletir sobre as proposições políticas construídas. Considera-se nesse ínterim, o currículo da Rede Municipal de Ensino de Guanambi/BA, especificamente, a duas políticas educacionais construídas recentemente e que orientam os projetos pedagógicos dessa rede. Trata-se do Plano Municipal de Educação (PME), construído no ano de 2015, e a Proposta Curricular, no ano de 2016.

Analisa-se que essa rede recebe alunos/as de diversas culturas, oriundos/as de diferentes comunidades rurais e urbanas, bem como pertencentes a comunidades remanescentes quilombolas. Além disso, ao se considerar que esses documentos foram construídos com base na Constituição Federal de 1988, alicerçados pela necessidade de qualificar, democratizar a educação do município e contribuir para a transformação da sociedade, torna-se categórico voltar o olhar para as questões da diversidade cultural.

Ressalta-se que o entendimento de currículo desse estudo rompe com a noção de neutralidade que lhe é atribuída com base no discurso da ciência moderna. Este é compreendido como um artefato cultural constituído por relações de poder, o qual produz e induz saberes (MOREIRA; SILVA, 2011). Com base nessa ótica, Silva (2011) questiona a universalidade do conhecimento, a ausência de determinados saberes no currículo e repudia a folclorização de grupos e sujeitos vistos como diferentes e privados de direitos e postos à margem da sociedade.

Como professora da educação básica, especificamente, de uma escola de periferia, que recebe alunos/as de múltiplas culturas, em defesa de uma educação de todos/as, inquieta-me as questões voltadas àqueles/as que são colocados/as às fronteiras do currículo e, por isso, anseia-me refletir sobre as suas articulações, no que diz respeito à diversidade cultural. Vale ressaltar que, "[...] assumir a diversidade é posicionar-se contra as diversas formas de dominação, exclusão e discriminação. É entender a educação como um direito social e o respeito à diversidade no interior de um campo político" (GOMES, 2007, p. 41).

Diante disso, na condição de professora e de servidora pública, vejo-me com o papel de contribuir para a coexistência íntegra entre os diferentes sujeitos e para a justiça curricular, isto é, um currículo que reconheça as variadas identidades e saberes. Assim, ao conceber a escola como um espaço cultural, em que diferentes linguagens e expressões estão presentes e são produzidas (CANDAU, 2012) e, a educação como um direito, de preparo para o exercício crítico da cidadania, acredita-se que o quadro atual exige a persistência pela problematização do currículo, colocando em xeque as certezas difundidas sobre ele. Reporta-se a uma luta permanente de questionamento de determinadas representações e de busca pelo descongelamento das relações de poder.

À vista disso, e a favor da construção de arranjos comprometidos com o enfrentamento de posições discriminatórias e de estratégias socioculturais geradoras de preconceitos, bem como com a elaboração de novas práticas sociais, busca-se analisar como a diversidade cultural é contemplada no currículo da Rede Municipal de Ensino de Guanambi/BA. Assim sendo, questiona-se: Como a diversidade cultural é contemplada no currículo da Rede Municipal de Ensino de Guanambi/BA?

Vale destacar que, entende-se a diversidade segundo uma perspectiva em que a sua constituição se dá lado a lado aos processos identitários. Por esse entendimento, as identidades são arquitetadas em contextos históricos, socioeconômicos e políticos e são atravessadas por relações de poder (GOMES, 2007). Assim, "a diversidade pode ser entendida como um fenômeno que atravessa o tempo e o espaço e se torna uma questão cada vez mais séria quanto mais complexa vão se tornando as sociedades" (GOMES, 2007, p. 19). Por essa ótica, propõe-

se o questionamento das relações binárias, da hierarquização cultural e das desigualdades produzidas e reproduzidas pela escola.

Diante desse entendimento, algumas indagações surgiram quanto ao currículo da Rede Municipal de Ensino de Guanambi/BA: que concepção de diversidade cultural orienta o currículo desta Rede? Quais são seus princípios e suas proposituras? Qual a percepção dos/as professores/as da Rede Municipal sobre a diversidade cultural e como eles/as a contemplam em suas práticas? Como os/as professores/as analisam a política da rede quanto a essa questão? Com base nesses questionamentos, intenta-se: a) identificar a concepção de diversidade, os princípios orientadores e as proposituras do currículo da Rede Municipal de Ensino de Guanambi/BA; b) identificar a percepção dos/as professores/as da Rede Municipal de Ensino de Guanambi/BA em relação à diversidade cultural e como a contemplam em suas práticas; c) averiguar como os/as professores/as analisam a política da Rede Municipal de Ensino de Guanambi/BA quanto à diversidade cultural.

A busca pela resposta de tais questões parece redundante ao se voltar o olhar apenas para o número de discussões teóricas acerca da diversidade cultural, porém, ao as analisar pensando na efetividade de ações a favor da dignidade das singularidades identitárias e da equidade entre grupos culturais, percebe-se que é uma temática ainda emergente no currículo escolar. Além disso, chama-se a atenção para a necessidade de acompanhamento das políticas educacionais articuladas ao longo dos anos e para a atual conjuntura política que representa uma ameaça à diversidade.

Repetidamente, ressalta-se que as discussões acerca da diversidade mesmo não se tratando de uma novidade, é uma luta que necessita de continuidade, pois o reconhecimento da diversidade cultural, vincula-se à busca por uma sociedade e uma educação democrática. Valendo-se disso, é preciso atentar aos processos políticos que articulam o currículo escolar e, na atualidade, a política da igualdade, contraditoriamente, tem sido alavancada em função da homogeneização, pela negação da diferença.

A intenção deste estudo, portanto, é suscitar reflexões quanto a identificações culturais e representações que permanecem sob tensões e desigualdades no currículo da escola, a favor da integridade dos sujeitos ainda vistos como incômodos e alocados à margem da sociedade e às fronteiras do currículo.

Compreende-se que essa problematização deve envolver as articulações dos currículos locais e estar mais próximas do cotidiano da escola e do/a aluno/a, pois isso possibilita o aprofundamento a respeito das questões que envolvem a temática. Embora os projetos educativos tenham como base os textos normativos oficiais, estes têm organizações próprias,

as quais envolvem as particularidades do contexto. Destaca-se, nesse ínterim, que o município de Guanambi possui uma formação histórica e cultural alicerçada por comunidades rurais e remanescentes quilombolas as quais precisam ser reconhecidas pelo currículo escolar. Tratam-se das comunidades remanescentes de Queimadas e de Morro de Dentro.

Além disso, não se pode desconsiderar que a cidade de Guanambi tem forte representação na região, uma vez que é polo regional e, por isso, tem sido palco forte de encontro e de formações culturais.

Para tal, opta-se, portanto, por realizar um estudo de natureza qualitativa que prevê a análise documental, o registro e a interpretação de vozes de atores e atrizes curriculares por intermédio de entrevistas semiestruturadas, no sentido de compreender as articulações e os posicionamentos deles/as quanto à diversidade cultural. Dessa maneira, as reflexões deste estudo são articuladas em face da seguinte organização: a seção um, voltada para a apresentação das questões e dos anseios que impulsionaram este estudo e também para a exposição dos seus objetivos; a seção dois, debruça-se sobre uma discussão que elenca os caminhos metodológicos tomados pela pesquisa — nela procurou-se apresentar o tipo de pesquisa, os procedimentos para coleta e análise de dados, as interlocutoras, bem como um pouco da realidade de onde o estudo foi realizado —; a seção três, trata-se de uma síntese das pesquisas realizadas nos últimos cinco anos acerca da diversidade cultural, considerando os grupos temáticos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e o banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); a seção quatro apresenta algumas reflexões pertinentes à compreensão da diversidade cultural no contexto escolar, diante das disputas do currículo ao longo dos anos e de algumas políticas educacionais. Em seguida, chama-se a atenção para a emergência de uma política multi/intercultural crítica no currículo escolar como mecanismo de democratização da educação. A seção cinco apresenta as reflexões advindas dos dados provenientes dos objetivos deste estudo, aborda inicialmente discussões a respeito dos textos curriculares e, em seguida, acerca das vozes de atrizes curriculares que se dispuseram a participar da pesquisa. Nas considerações finais, apresenta-se uma síntese interpretativa, destacando os principais resultados e reflexões apontados pela pesquisa.

Acredita-se que este estudo poderá contribuir significativamente para a ampliação da literatura e do debate acerca da diversidade cultural no currículo, especialmente, para a Rede Municipal de Ensino de Guanambi/BA e, consequentemente, para a comunidade de um modo geral.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa é um atributo do conhecer e do compreender a realidade perante os diferentes atores e atrizes e as múltiplas significações dadas aos diversos contextos. Ela é a porta para a construção do conhecimento, que se constitui diante da curiosidade e da busca de respostas em torno das necessidades relacionadas à vida, às relações humanas e à sociedade. De acordo com Gressler (2004), ela é o caminho para descobertas e conquistas. Para Minayo (2001), a pesquisa é um labor artesanal, que se realiza por meio de planejamentos alicerçados por uma linguagem de conceitos, proposições, métodos e técnicas.

Dessa maneira, tendo como ponto de partida as especificidades do objeto de estudo desta investigação, que busca analisar como a diversidade cultural é contemplada no currículo da Rede Municipal de Ensino de Guanambi/BA, esta seção visa apresentar os pressupostos teóricos metodológicos que direcionam, dão suporte à organização, à interpretação e à produção de informações deste estudo, cujo intento é ancorado na pesquisa qualitativa, entendendo que esse tipo de pesquisa permite uma melhor compreensão acerca de um fenômeno, pois analisa o universo de pesquisados, motivos, crenças, valores, atitudes que lhe envolvem (MINAYO, 2007).

Com base nos pressupostos deste tipo de pesquisa são apresentados nesta seção, o *lócus* da pesquisa, as interlocutoras, os instrumentos de produção de dados, bem como a técnica de análise de dados, que ancoram e dão direcionamento ao estudo.

2.1 Pesquisa qualitativa: conceito, aspectos históricos e sua importância na pesquisa em educação

A pesquisa qualitativa é oriunda da insatisfação em relação aos métodos de pesquisa das ciências físicas e naturais que eram utilizados como modelos para os fenômenos humanos e sociais. Em meio a questionamentos que colocavam em xeque a padronização dos métodos positivistas da ciência para todos os tipos de pesquisa, vários sociólogos, historiadores e cientistas sociais buscavam caminhos que contextualizassem o objeto de estudo em uma realidade social, para que os sentidos e os significados em torno desse objeto pudessem ser compreendidos de uma forma mais aprofundada (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Conforme esses autores, estudiosos questionavam se os estudos isolados conseguiriam compreender os aspectos formativos, sociais e culturais que envolvem o sujeito, pois a ciência positivista sustentada em métodos rígidos, defendidos como neutros tinha o caráter regulatório, condição que, segundo Munanga (1998) deu respaldo para o fortalecimento de estereótipos e

de posturas racistas e preconceituosas que refletem intensamente nos modos de vida do homem e da mulher em sociedade, fortalecendo as tensões e os conflitos entre os povos.

Diante disso, novas formas de investigação foram buscadas para os estudos dos fenômenos humanos e sociais, culminando na pesquisa qualitativa, a qual se concentra na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos. De acordo com Denzin e Lincoln (2006), esse tipo de pesquisa tem caráter descritivo e trabalha com o universo dos sentidos, valores, motivações, crenças, de modo que há um interesse do/a pesquisador/a de verificar como um determinado problema estudado se revela em certo contexto.

Com esse entendimento, Minayo (2001) acrescenta que:

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela 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 dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (p. 22).

Nesse sentido, Denzin e Lincoln (2006) ressaltam que, a pesquisa qualitativa é orientada pela visão interpretativa do mundo, da realidade, permitindo o entendimento de fenômenos, diante das significações a eles conferidos. Assim sendo, nesse tipo de pesquisa, o ambiente natural é a fonte direta dos dados, sendo o/a pesquisador/a o instrumento principal e sua preocupação se concentra na verificação de como determinado problema se manifesta ao longo do estudo.

Tais condições concebem esse tipo de estudo como indutivo e descritivo. Ele é emergente, de maneira que o/a pesquisador/a não tem a intenção de provar hipóteses, mas construir interpretações, prezando por uma descrição minuciosa acerca dos fenômenos e dos elementos que lhe configuram, ou seja, pesquisar qualitativamente é não renunciar a observação, a análise, a descrição para a compreensão do fenômeno e das suas significações.

A palavra qualitativa, no que se refere à pesquisa, é entendida pelos autores como qualidade que não pode ser analisada mediante exames e variáveis; sua compreensão está no aprofundamento ligado aos significados atribuídos pelos/as atores/as acerca de um determinado fenômeno. Dessa forma, a validade da pesquisa qualitativa é conferida pelo seu aprofundamento no estudo realizado e não pelo tamanho da amostra.

Tais características e abordagens da pesquisa qualitativa tem o propósito de compreender os aspectos ligados à dinâmica das relações sociais e culturais do ser humano. Essa particularidade desse tipo de pesquisa rompe com a neutralidade defendida pelas pesquisas

positivistas e confere importância fundamental aos significados transmitidos pelos/as atores/as sociais.

Esse processo de indagações em torno da pesquisa perpassou também sobre o âmbito educacional, isto significa que a educação sofreu as influências das evoluções ocorridas nas ciências. Tal como nas ciências positivistas, a educação foi estudada por muito tempo com base no isolamento de variáveis, da separação entre o sujeito da pesquisa, o/a pesquisador/a e o objeto de estudo. Somado a isso, a área era estudada perante uma crença de imutabilidade, contradizendo com o caráter mutável da humanidade (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Diante da insatisfação de pesquisadores/as em relação à forma como a pesquisa educacional era conduzida, novos caminhos de investigação foram surgindo com o objetivo de tentar compreender a realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo. Assim, um fenômeno passa a ser estudado entendendo que ele é carregado e comprometido com as peculiaridades do/a pesquisador/a, sobretudo, com as suas posições políticas, com a sua visão de mundo (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Destaca-se, nesse tipo de estudo, a vinculação da investigação com os problemas políticos e sociais, o que representa um compromisso com a prática. Essa condição, aliada aos pressupostos teórico-metodológicos permitem uma compreensão mais aperfeiçoada dos fenômenos educacionais, considerando os aspectos sociais e culturais que lhe envolvem. A relação próxima entre pesquisadores/as e pesquisados/as gera um engajamento maior com as necessidades e possibilidades de avanços no âmbito educacional, o que é amplamente assertivo para o campo.

Analisa-se que, a pesquisa qualitativa abre espaço e fortalece a busca pela compreensão de aspectos bastante específicos acerca da educação. O debate e a investigação de elementos socioculturais da prática educativa ganham notoriedade, dando espaço para a reflexão e para a construção de políticas educativas voltadas para questões como preconceito, diversidade e equidade.

Nesse sentido, este estudo, insere-se na perspectiva qualitativa de pesquisa, diante do seu comprometimento interpretativo da realidade estudada. Entende-se que esta abordagem proporciona a compreensão do objeto, considerando o seu contexto e os objetivos estabelecidos.

2.2 O *lócus* da pesquisa

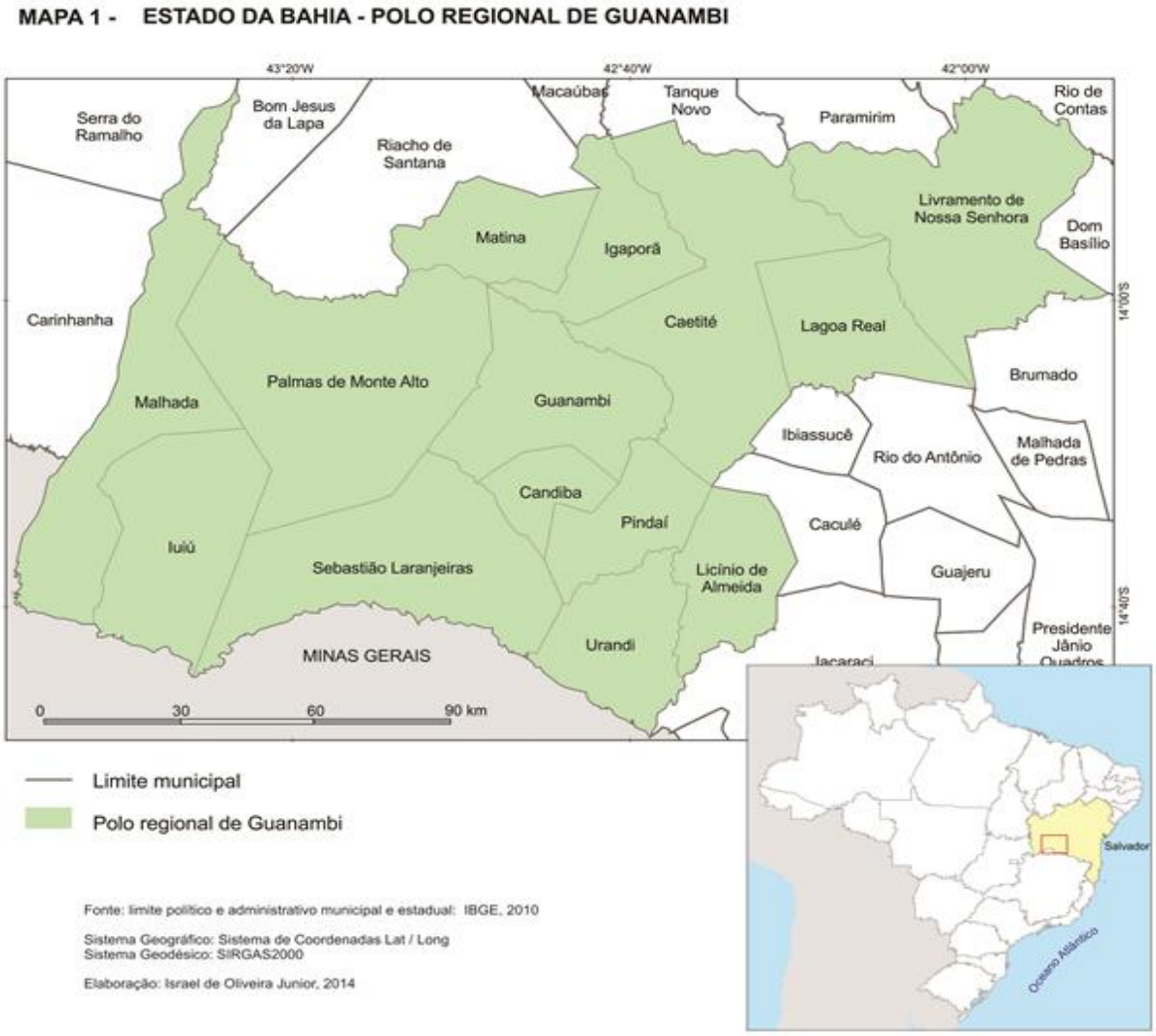
Guanambi faz parte do Território de Identidade do Sertão Produtivo que engloba vinte municípios[3], os quais possuem traços em comum quanto ao contexto histórico, social e econômico. Guanambi foi emancipado pela Lei Estadual nº 1.364, de 14 de agosto de 1919, está localizada a 796 km da capital do estado da Bahia e liga-se à Salvador pelas BR-030 e BR-324, bem como pela BA — 262. O município de Guanambi possui três distritos: Ceraíma, Morrinhos e Mutãs e limita-se geograficamente com Igaporã, Caetité e Matina (ao norte); Candiba e Sebastião Laranjeiras (ao sul); Pindaí e Caetité (a leste); Palmas de Monte Alto (a oeste) (PME, 2015).

A população de Guanambi segundo estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2019, era de 84.481 habitantes. Além disso, a cidade apresenta uma população flutuante superior a 15.000 habitantes, que é constituída de estudantes, prestadores de serviços, representantes comerciais, professores/as e outros/as profissionais liberais. Dessa maneira, diariamente circulam por Guanambi milhares de pessoas de mais de 42 municípios da região da Serra Geral, Médio São Francisco, Oeste e Sudoeste da Bahia e do extremo norte de Minas Gerais, o que torna essa cidade um dos maiores centros regionais da Bahia e do Nordeste do Brasil (TEIXEIRA; TEIXEIRA, 2019).

Esse município possui área de 1.296, 654 km^2 e fica localizada a 525 metros de altitude em relação ao nível do mar, com temperatura média bastante elevada e dias muito secos. Prevalecem longos períodos de estiagem, tendo em vista que a cidade está localizada na região conhecida como Polígono da Seca (TEIXEIRA; TEIXEIRA, 2019).

A seguir, a localização do município de Guanambi, Bahia.

[3] O Território de Identidade do Sertão Produtivo é formado pelos seguintes municípios: Guanambi, Brumado, Caetité, Palmas de Monte Alto, Iuiú, Candiba, Pindaí, Urandi, Sebastião Laranjeiras, Ibiassucê, Caculé, Rio do Antônio, Malhada de Pedras, Tanhaçu, Ituaçu, Contendas do Sincorá, Dom Basílio, Livramento de Nossa Senhora, Lagoa Real e Tanque Novo.



Fonte: OLIVEIRA JUNIOR, 2014.

2.2.1 Organização da Educação Municipal de Guanambi: breve caracterização

As informações que se seguem são extraídas do Plano Municipal de Educação (PME), do município de Guanambi/BA. Este documento foi elaborado em 2015, para um período de 10 anos.

A Secretaria Municipal de Educação de Guanambi/BA conta com um organograma que contempla os diversos setores ligados à educação e existe uma articulação entre estado no âmbito da Educação Básica, por meio da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação que preconizam o Regime de Colaboração.

Essa organização permite a parceria entre o município e o estado nos serviços prestados, como assessoria pedagógica e compartilhamento de recursos humanos por meio da cessão de funcionários estaduais aos municípios e vice-versa, cessão de prédios escolares, transporte

escolar, acompanhamento e assessoramento na construção do Plano de Ações Articuladas (PAR) e do Plano Municipal de Educação (PME de Guanambi/BA, 2015).

A Rede Municipal de Ensino de Guanambi é composta por trinta e uma (31) unidades escolares, que atendem crianças, jovens e adultos nas etapas da Educação Infantil (creches e pré-escolas) e Ensino Fundamental, bem como nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial.

Esta rede conta também com a parceria do governo federal no oferecimento de apoio ao/à educando/a por intermédio do cadastro nos programas de merenda, de transporte escolar e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), cuja escolha é realizada com a orientação de coordenadores/as pedagógicos, com a presença de professores/as de cada área do saber, bem como de diretores/as e vice-diretores/as das escolas.

O município conta com o trabalho de nutricionista para a elaboração de cardápios, com o profissional de psicologia, que atende no Centro de Referência à Educação Inclusiva Operacional (CREIO) e, com Assistente Social, que atende crianças matriculadas nas escolas municipais e realiza visitas às famílias dessas crianças.

O transporte escolar é realizado por meio de veículos fechados durante o calendário escolar, exceto durante o período de recuperação final. O município fez adesão ao Programa Caminho da Escola, sendo contemplado com dez (10) ônibus, que em parte, oferecem acessibilidade.

O Sistema Municipal de Ensino conta com um Centro de Treinamento e de Apoio Pedagógico (CETEP), onde acontece o processo de formação contínua dos/as professores/as, coordenadores/as, diretores/as e outros/as profissionais de educação da rede municipal.

A gestão escolar (cargo de diretor/a e vice-diretor/a) se dá mediante eleições livres e diretas. As escolas possuem também a organização de Conselho de Escola (colegiado escolar), que é formado por todos os segmentos da comunidade escolar, isto é, pais, alunos/as, professores/as, diretor/a e demais funcionários.

2.3 Fontes e instrumentos de coleta de dados

Para a coleta de dados recorreu-se à análise documental, a qual teve como fonte o Plano Municipal de Educação (PME) e a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino e, também a entrevistas semiestruturadas, que foram realizadas com professoras da Rede Municipal de Ensino de Guanambi/BA.

2.3.1 Análise documental

Conforme Ludke e André (1986), a análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, tanto na complementação de informações obtidas por outras técnicas, quanto no desvelamento de aspectos novos de um tema ou problema. As autoras abordam que Guba e Lincoln (1981) apresentam uma série de vantagens para o uso de documentos na pesquisa, destacando que os documentos constituem uma fonte rica de informações, pois, além de servir de base para diferentes estudos, podem também ser consultados por várias vezes.

Ludke e André (1986) ressaltam o seu valor quanto à possibilidade de retirar evidências que fundamentam as reflexões e as declarações do/a pesquisador/a. Somado a isso, a pesquisa documental, conforme as autoras, é um tipo de fonte não reativa, permitindo a obtenção de informações quando acesso ao sujeito não é possível ou quando a interação com este pode acarretar em alterações no seu comportamento ou no seu ponto de vista.

Diante dessas vantagens, a pesquisa documental tem relevância para a compreensão dos fenômenos educativos. Assim, partindo do entendimento de que a compreensão de algum fenômeno em torno currículo escolar perpassa pela reflexão dos seus textos orientadores, o intuito sobre os documentos supracitados é interpretar os sentidos e as intencionalidades imbricadas nos escritos que os constituem quanto às questões da diversidade cultural.

Dessa maneira, diante da compreensão que o Plano Municipal de Educação (PME) é um documento que deve abarcar os múltiplos grupos sociais, econômicos e culturais, tendo em vista os anseios pela melhoria da qualidade da educação, buscou-se a interpretação de seus textos e proposições para compreender a forma como a diversidade cultural é vista e significada pela Rede Municipal de Ensino da cidade de Guanambi/BA.

Com esse objetivo, analisa-se também, os princípios orientadores da Proposta Curricular do município com base nos textos introdutórios, pois este documento é entendido como o direcionamento e aporte dos projetos escolares e da organização pedagógica.

Vale dizer que, utilizou-se também da análise documental, a qual teve como fonte algumas políticas educacionais, cujas reflexões compõem o item 4.2 a diversidade cultural e as políticas educacionais brasileiras.

2.3.2 Entrevista semiestruturada

A entrevista é um dos meios mais utilizados para a obtenção de informações nos diferentes campos e representa um dos mais ricos meios para o entendimento dos seres humanos (AMADO; FERREIRA, 2016).

Tratando-se, especificamente, da entrevista semiestruturada, conforme Ludke e André (1986), o/a pesquisador/a prepara previamente um roteiro do assunto a ser abordado com o/a entrevistado/a, porém, durante a entrevista, caso haja necessidade, para um melhor aprofundamento em algum aspecto da pesquisa, o/a entrevistador/a pode fazer as adaptações necessárias, acrescentando questões não previstas.

À vista disso, as autoras afirmam que por meio da entrevista é possível a captação imediata e corrente da informação desejada, complementar informações coletadas em outras técnicas, bem como coletar informações que não podem ser adquiridas por outras técnicas.

> [...] permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário. E pode também, o que a torna particularmente útil, atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação [...] (p. 34).

Ludke e André (1986) chamam a atenção para o caráter interativo da entrevista semiestruturada. Esse instrumento estabelece uma atmosfera de influência recíproca entre os/as envolvidos/as, tornando-se uma espécie de diálogo. As autoras ressaltam ainda, que esse tipo de entrevista é mais viável para as pesquisas voltadas para as questões educacionais.

> Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Amado e Ferreira (2016), citando Quivy e Campenhoudt (1998, p. 193), acrescentam que a entrevista é o método mais adequado para a

> análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc.

Neste estudo, buscou-se por intermédio da entrevista semiestruturada estabelecer um diálogo com docentes da rede, com a perspectiva de poder compreender a percepção deles em relação à diversidade cultural, como têm contemplado em suas práticas pedagógicas e como analisam a questão na política da rede municipal.

Com o intuito de manter a fidedignidade das respostas, as entrevistas seriam registradas, utilizando-se um gravador e posteriormente transcritas na íntegra e apresentadas para cada colaborador/a, a fim de que eles/as pudessem dar a sua anuência ao conteúdo registrado. Contudo, diante do cenário de pandemia provocado pelo vírus SARS-CoV-2 e dos protocolos necessários para a diminuição da proliferação desse vírus, foi preciso fazer algumas modificações para a coleta de dados.

Vale dizer que, após o contato por telefone e uma conversa com vários profissionais do corpo docente da rede, apenas professoras, dispuseram-se a contribuir com o estudo. Esse processo de busca por interlocutores/as foi lento e dificultoso, pois, aparentemente os/as professores/as, com poucas exceções, não se sentem à vontade para falar sobre questões que envolvem suas práticas pedagógicas. Diante dessa condição e da necessidade de distanciamento social, as questões da entrevista foram enviadas via *e-mail* e *WhatsApp* para elas, que tiveram a liberdade de as responder, tirar dúvidas com a pesquisadora, que acompanhou todo processo por tais mídias sociais.

Destaca-se que a realização deste estudo teve autorização da Secretaria de Educação do município e passou pela avaliação do Comitê de Ética, tendo como Certificado de Apresentação de Apreciação Ética o seguinte número: 30958620.0.0000.0055. Além disso, todas as colaboradoras foram informadas quanto ao objetivo, procedimentos e implicações da pesquisa. Assim, ao concordar em participar do estudo, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), cujo texto também consta tais informações, a fim de garantir oficialmente os cuidados éticos assumidos pela pesquisadora.

2.4 As interlocutoras

As interlocutoras da pesquisa são professoras que fazem parte da Rede Municipal de Ensino. Conforme foi elucidado acima, apenas docentes do sexo feminino se dispuseram para contribuir com a pesquisa. A participação foi realizada mediante adesão voluntária, porém, buscou-se contemplar profissionais de diferentes escolas e de diferentes componentes

curriculares, perfazendo um grupo de cinco profissionais, que serão apresentadas nesse estudo sob a identificação de nomes fictícios.

Antes disso, faz-se interessante abordar como se deu o processo de buscas por colaboradores/as. Inicialmente, foi enviado para cada escola da rede municipal, um *e-mail* solicitando os nomes e contatos dos/as professores/as que atuam em cada instituição. Não havendo sucesso, optou-se por buscar interlocutores/as via *WhatsApp*. Nesse período, a rede estava se organizando para a reformulação da proposta curricular para a adequação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim, foram criados grupos por áreas, o que facilitou a comunicação com os/as docentes da Rede.

Dessa maneira, com o intento de conseguir pelos menos cinco professores/as foram enviados convites para vinte e cinco professores/as. Alguns/mas deles/as responderam negativamente, outros/as não responderam, mas oito docentes manifestaram interesse e disposição em participar da pesquisa. Contudo, com um tempo, três professoras desistiram, mas apenas duas delas apresentaram justificativas que se referiam às demandas das atividades remotas. Uma das professoras não mais respondeu positivamente o contato da pesquisadora.

Considera-se importante apresentar também, o quantitativo e percentuais de profissionais de educação, por titulação que atuam na Rede Municipal de Ensino.

Tabela 01 — Quantitativo e percentuais de profissionais de educação por titulação que atuam na Rede Municipal de Ensino de Guanambi

TITULAÇÃO	QUANTIDADE	%
Pós-doutorado	-	-
Doutorado	3	0,5%
Mestrado	18	3%
Especialização	450	74,4%
Graduação	127	21%
Quadro Especial – Magistério	7	1,1%
Total	605	100%

Fonte: Secretaria Municipal de Educação.

Todas as interlocutoras deste estudo, denominadas por nomes fictícios, conforme assinalado anteriormente, fazem parte do quadro efetivo da Rede Municipal de Ensino, sendo elas: Graça, Alice, Vitória, Valentina, Glória. A professora Graça possui licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB (2001) e especialização em Metodologia do Ensino da Educação Física/Atividade Física para Populações Especiais pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB (2003). Atualmente é professora regente efetiva da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (atuando há dezenove anos), e da Rede Municipal de Ensino (atuando há dezoito anos, com afastamento

entre 2014 a 2016). Atua ainda como coordenadora de área (Educação Física) da Rede Municipal de Ensino de Guanambi/BA e entre os anos de 2013 e 2015, atuou como professora visitante e substituta no curso de Educação Física da Universidade do Estado da Bahia, *Campus* XII.

A professora Alice possui licenciatura em Letras — Português/Inglês e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB (2006), especialização em Ensino da Língua Inglesa pela Faculdade Noroeste de Minas, especialização em Língua, Linguagem, Linguística e Literatura (2009) pela Faculdade Cidade de Guanhães, mestrado em Ciências da Educação pela *Facultad Internamericana de Ciências Sociales* - FICS (2019). Atualmente é professora regente, efetiva, da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (atuando há treze anos) e da Rede Municipal de Ensino em Guanambi — BA (atuando há três anos).

A professora Vitória possui licenciatura em Letras — Português/Inglês pela Faculdade de Tecnologia e Ciências - FTC (2008), licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (1995), especialização em Gestão de Sistemas da Educação pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB (2005), especialização em Metodologia do Ensino Fundamental pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB (2000), especialização em Gestão Escolar Integrada: Administração, supervisão pela Faculdade Cidade de Guanhães (2012), mestrado profissional em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB (2016). Atua como professora da Secretaria de Educação do Estado da Bahia há 27 anos e na Rede Municipal de Ensino há 22 anos.

A professora Valentina cursou magistério (1989), seguido de Estudos Adicionais de Língua Portuguesa (1991). Possui Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB (1994), especialização em Psicopedagogia Clínica, Hospitalar e Institucional pela Faculdade Católica de Ciências Econômicas da Bahia. Atualmente, cursa especialização em Neupsicopedagogia Clínica e Institucional, atua no Centro de Referência da Educação Inclusiva Operacional - CREIO e, desde 1998, atua na Rede Municipal de Ensino.

A professora Glória cursou magistério (1989). Possui Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia — UNEB (2000), licenciatura em Letras — Português/Inglês pela Faculdade de Tecnologias e Ciências — FTC (2009) e especialização em Ensino de Língua Portuguesa também pela Faculdade de Tecnologias e Ciências — FTC (2003). Atua na Rede Municipal de Ensino, desde 1994.

2.5 Técnica de análise de dados

Compreende-se que uma pesquisa qualitativa é realizada por meio de um movimento contínuo de fases interligadas, porém cada uma dessas possui características e intentos singulares. Dessa maneira, após a coleta das informações, os dados são organizados para que possa proceder a análise e a discussão, tendo em vista os objetivos da pesquisa.

Segundo Minayo (2007), a fase de análise de dados é voltada para o tratamento, por inferências e por interpretações dos dados coletados. Nesse sentido, opta-se pela análise de conteúdo na modalidade temática. Por se tratar de uma técnica flexível e adaptável quanto aos instrumentos adotados para a coleta de informações, o que permite a construção de inferências interpretativas por meio dos conteúdos manifestados (AMADO; COSTA; CRUZOÉ, 2016), considera-se significativa para a explicação e compreensão do objeto de estudo.

Nesse ínterim, Franco (2018) destaca a importância da mensagem e das suas condições contextuais para a realização dessa técnica.

> O ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido. Sentido que não pode ser considerado um ato isolado [...]. [...] torna-se indispensável considerar que a relação (que pode ser uma palavra, um texto, um enunciado ou até mesmo um discurso) está necessariamente articulada às condições contextuais de seus produtores (p.21).

Diante desse olhar, Franco (2018, p.13) defende que “a análise de conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem”, esta que está vinculada às condições contextuais de seus produtores. De acordo com a autora,

> linguagem é entendida como uma construção da sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação (p. 13).

Com base nisso, a autora sintetiza a análise de conteúdo como “um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem” (p. 25). Essa mensagem, conforme Franco (2018), responde às seguintes perguntas: “o que se fala? O que se escreve? Com que intensidade? Com que frequência? Que tipo de símbolos figurativos é utilizado para explicar as ideias? E os silêncios? E as entrelinhas?” (p. 26).

Nessa perspectiva, a análise de conteúdo é compreendida pela pré-análise, que é a fase da organização propriamente dita, porém não rigidamente estruturada, a qual contempla os primeiros contatos com os materiais com vistas à elaboração de um plano de análise. Somada a essa fase, tem-se o momento da criação das categorias, um ponto crucial na análise de conteúdo, de acordo com Franco (2018). “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2018, p. 63).

Para essa proposta de estudo, as categorias temáticas foram construídas, segundo o conteúdo dos textos e das entrevistas em face de um diálogo constante do material de análise com a teoria utilizada (FRANCO, 2018).

Para o tratamento dos dados, isto é, a inferência e a interpretação, foi realizada uma leitura minuciosa das fontes elegidas para o estudo do objeto, com o intuito de perceber a dinâmica, as intencionalidades e os sentidos atribuídos ao fenômeno pesquisado. Esse processo foi viabilizado pela problematização dos discursos, tendo em vista os pressupostos do referencial teórico, o que permite a construção de inferências, bem como das categorias de análise.

A análise dos documentos (Plano Municipal de Educação e Proposta Curricular) aconteceu de acordo com as seguintes estratégias: leitura e análise geral dos textos, observação da forma como as proposições curriculares são organizadas; leitura aprofundada dos itens que abordam as concepções e os princípios orientadores das práticas pedagógicas da rede; leitura aprofundada dos textos introdutórios referentes às etapas e às modalidades de ensino.

De forma similar, analisou-se as entrevistas. Inicialmente, realizou-se uma leitura geral de cada uma das questões respondidas pelas interlocutoras. Em seguida, as entrevistas foram agrupadas por questões, no sentido de analisá-las de forma aprofundada. Após essa organização, elegeu-se a categoria temática abrangendo os elementos e as problemáticas apresentadas.

Em síntese, esse processo foi desenvolvido por meio da articulação problematizada entre os intentos da pesquisa, a base teórica adotada e as informações produzidas.

3 A DIVERSIDADE CULTURAL E AS PESQUISAS ACADÊMICAS

Após diversas mobilizações em torno do direito à igualdade e à diferença, a fim de analisar como a diversidade cultural vem sendo contemplada no currículo, considera-se crucial para este estudo, a realização de um levantamento acerca das pesquisas que têm essa questão como objeto de análise. Realizou-se nesse exercício, uma busca de trabalhos (artigos, dissertações e teses) realizados e divulgados nos últimos cinco anos em fontes de referência nacional em pesquisas na educação, especificamente, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e o banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) [4].

Por se tratar de fontes de credibilidade nacional quanto ao seu acervo bibliográfico, foram escolhidas como um campo proficiente na busca por trabalhos científicos de qualidade que possam aprofundar e ampliar as discussões propostas por este estudo. Consideram-se essas duas instituições cientificamente legítimas, autênticas e fidedignas.

Organizada por grupos temáticos, a ANPEd conta hoje com 23 grupos temáticos (GTs), os quais agrupam pesquisadores/as de áreas especializadas. Para este estudo, ao reconhecer a suas dimensões reflexivas, as quais estão associadas a categorias de identificações coletivas e a outros segmentos de pesquisa, foram escolhidos quatro GTs, sendo eles: GT08 — Formação de Professores, GT12 — Currículo, GT21 — Educação e Relações Étnico-raciais, e o GT23 — Gênero, Sexualidade e Educação. Esses grupos temáticos, somados à temática diversidade cultural se tornaram descritores para a busca no banco de dados da Capes.

Assim, buscou-se trabalhos desenvolvidos a partir de 2015 com o propósito de analisar pesquisas mais recentes, entendendo que, a partir desse período já se pode esperar bastante mobilizações educativas nos currículos escolares acerca da diversidade cultural, tendo em vista as políticas educacionais construídas.

Vale ressaltar que as reuniões da ANPEd acontecem a cada dois anos, desse modo, as buscas foram realizadas nas três últimas reuniões, isto é, referentes aos seguintes anos: 2015,

---

[4] A ANPEd é uma entidade sem fins lucrativos, que reúne programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, bem como professores/as, estudantes e demais pesquisadores/as da área. Sustenta-se em princípios de democracia, de liberdade e de justiça social, além de ter como finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura. Fundada no ano de 1970, essa entidade vem contribuindo para a universalização, desenvolvimento e qualificação da educação brasileira. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível de Superior (CAPES), representa uma instituição fundada pelo Ministério da Educação (MEC) e desempenha papel fundamental na expansão e concretização da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados brasileiros. Além disso, a partir de 2007, passou a atuar também na formação de professores/as da educação básica, contribuindo para a qualificação dos/as profissionais desse campo.

2017 e 2019. Como se trata de uma entidade organizada por grupos temáticos, os quais não permitem filtros em função da escolha dos GTs, realizou-se a leitura dos títulos e dos resumos dos trabalhos localizados.

Durante a busca nas fontes citadas, foram encontradas algumas dificuldades como: resumos que não condiziam com o título, alto número de teses e de dissertações, bem como trabalhos que não contemplavam todos os descritores.

Assim, de acordo a leitura e de uma primeira seleção, os números de trabalhos foram os seguintes:

Tabela 02 — Distribuição de produções por fontes de fontes de dados (2015-2019)

BANCO DE PESQUISA	DISSERTAÇÕES	TESES	ARTIGOS/PERIÓDICOS
CAPES	104	44	-
ANPED			64

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Após essa seleção, realizou-se uma leitura minuciosa, no sentido de analisar as produções com mais proximidade do tema e que melhor poderiam ampliar as reflexões pertinentes ao abjeto desse estudo. Nesse sentido, será apresentada, a seguir, a quantidade de pesquisas selecionadas para estudo, bem como os dados sobre elas. Na sequência, as análises e as considerações realizadas sobre elas.

Tabela 03 — Distribuição de produções selecionadas por fontes de dados (2015-2019)

BANCO DE PESQUISA	DISSERTAÇÕES	TESES	ARTIGOS/PERIODICOS
CAPES	05	04	-
ANPED			01

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Quadro 01 — Relação de trabalhos selecionados (2015-2019)

Fonte de pesquisa	Autores	Título	Tipo de trabalho	Instituição	Ano de Publicação
CAPES	Lidiana da Cruz Pereira Barroso	Currículo, Diversidade Cultural e suas Implicações a Prática Pedagógica de Professores: um estudo em escolas públicas municipais do ensino fundamental em Porto Velho (Rondônia)	Dissertação	UNIR-RO	2016

CAPES	Janaína de Oliveira Macena	A Diversidade Cultural no Currículo e na Concepção de Docentes: caminhos inclusivos em discussão	Dissertação	UNESP – SP	2017
CAPES	Christina Georgia Fernandes dos Santos	Por que Gênero, Diversidade e Educação? Análise de reflexões docentes	Dissertação	UNESA - RJ	2016
CAPES	Waldete Tristão Farias Oliveira	Diversidade Étnico-Racial no Currículo da Educação Infantil: o estudo das práticas educativas de uma EMEI da cidade de São Paulo	Tese	USP- SP	2017
CAPES	Wanda Isabel Senatore Vargas Rodrigues	A Escola Urbana e a Inclusão de Alunos Indígenas: os desafios do currículo em busca de um diálogo intercultural	Dissertação	UNIR- RO	2015
ANPEd	Tânia Mara Pedroso Müller	A Produção Acadêmica sobre a Imagem do Negro no Livro Didático: Estado do Conhecimento (2003-2013)	Artigo	UFSC – SC	2015
CAPES	Loreta da Silva de Sousa Pereira	A Diferença Cultural no Contexto de uma Escola Pública com Alto IDEB	Dissertação	UCDB- MS	2016
CAPES	Ramon Luís de Santana Alcântara	Formação para a Diversidade? Desafios da formação de professores em Grajaú-MA	Tese	UFMA- MA	2015
CAPES	Pedro Rauber	Práticas Pedagógicas voltadas para as Identidades/Diferen-ças e sua Articulação com os Processos Formativos: um estudo com professores egressos do curso de Pedagogia da Uems/Dourados	Tese	UCDB-MS	2017
CAPES	Corina Fatima Costa Vasconcelos	Pedagogia da Identidade: interculturalidade e formação de professores	Tese	UFAM- AM	2015

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

3.1 O que as pesquisas mostram?

Conforme o quadro apresentado (Quadro 01), os trabalhos selecionados, em sua maioria, tratam-se de dissertações e de teses. Ao selecioná-los, notou-se que eles se apresentaram de forma mais consistente quanto ao objeto de estudo. Nessa seleção, a maioria dos estudos é oriunda de instituições públicas. De um total de dez pesquisas, 07 (sete) são de universidades públicas e apenas 03 (três) de instituições privadas.

Antes de iniciar as reflexões acerca das pesquisas apresentadas, ressalta-se que a temática diversidade cultural, tendo em vista a inerência da cultura no campo das relações e dos valores a elas atribuídos, está ligada a diferentes identidades coletivas, e algumas delas poderão ser abordadas nesse item. Acredita-se que são referentes a aquelas categorias mais percebidas pelo âmbito acadêmico. Embora o estudo não tenha partido de uma categoria específica atinente a essa temática, acredita-se que abordá-las nesse tópico, ainda que de forma bem restrita, o enriqueceria. Vale dizer que a diversidade cultural na ANPEd é trabalhada por meio de algumas categorias.

Além disso, é importante dizer que esse trabalho parte de uma compreensão de diversidade, cuja construção se dá segundo movimentos identitários, o que lhe dá um caráter de multiplicidade e de instabilidade, e mediante processos articulados aos contextos históricos, políticos, econômicos e culturais (GOMES, 2007; CANEN, 2000). Esse entendimento foi base para o mapeamento e análise das pesquisas.

Destaque-se também que, ao fazer a análise das pesquisas, buscou-se refletir de acordo os propósitos dos/as pesquisadores/as acerca da pergunta que constitui a questão problema deste estudo: como a diversidade cultural é contemplada no currículo?

Entende-se cada pesquisa como um retrato singular da diversidade cultural na educação brasileira, e os estudos apresentados a seguir apresentam reflexões concernentes à temática de forma genérica, mas também de categorias específicas vinculadas à questão e às lutas pelo seu reconhecimento na educação escolar.

Analisou-se inicialmente o estudo de Barroso (2016), que se trata de uma dissertação intitulada Currículo, Diversidade Cultural e suas Implicações a Prática Pedagógica de Professores: um estudo em escolas municipais do ensino fundamental em Porto Velho (Rondônia).

Nessa pesquisa, a autora buscou analisar de que forma a diversidade cultural está presente no currículo da escola do ensino básico nos anos iniciais do ensino fundamental e suas implicações à prática pedagógica docente. Para isso, ela recorreu a entrevistas semiestruturadas,

observações das práticas pedagógicas e a análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de duas escolas públicas. Assim, utilizando-se da análise de conteúdo, e tendo como base os estudos multiculturais críticos, Barroso (2016) sinalizou que os/as professores/as atendem de forma parcial a cultura local, porém sentem dificuldades em suas práticas pedagógicas e não reconhecem a cultura como elemento fértil ao ensino dos conhecimentos disciplinares. Os/as professores/as colaboradores/as atribuíram esse quadro à fragilidade da formação inicial. Diante disso, a pesquisadora defende a inserção da diversidade cultural nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas do ensino básico, bem como nos cursos de formação de professores/as.

O desafio em relação ao trato da diversidade cultural no chão escolar também foi abordado na pesquisa de mestrado de Macena (2017). Intitulada A Diversidade Cultural no Currículo e na Concepção de Docentes: caminhos inclusivos em discussão, a pesquisa teve como objetivo analisar e interpretar os resultados encontrados para a presença da diversidade cultural nas Orientações Curriculares do Estado de São Paulo e na Coleção Ler e Escrever distribuída para todas as escolas estaduais. Para essa análise, a pesquisadora utilizou o *software* MAXQDA, com o propósito de busca por palavras, e um questionário que foi desenvolvido por ela e realizado com os/as professores/as participantes da pesquisa. Após a coleta de dados, foi realizada uma comparação entre as informações das duas fontes.

Apoiada em estudos críticos e pós-críticos, Macena (2017) concluiu, por intermédio da pesquisa, que a diversidade cultural está presente no currículo, mas de forma insuficiente. Os/as professores/as consideram difícil lidar com a temática, principalmente quando se trata de questões relacionadas à sexualidade, ao gênero, à religião, à raça e à etnia, e declararam pouco conhecimento teórico sobre o assunto.

> Os termos sexualidade, religião, gênero, raça e etnia foram os mais citados pelos professores como sendo difíceis de serem trabalhados em sala de aula, o que reafirma considerarmos que se faz necessário uma maior inserção desses assuntos no cotidiano escolar, de forma a questionar as relações diárias estabelecidas entre todos os atores da escola e incentivar a permanente construção de um currículo que leve em conta tais questões como possíveis de serem debatidas no ambiente educacional formal (MACENA, 2017, p. 115).

Diante dessa condição, a pesquisadora aponta para a necessidade de formação continuada aos/às professores/as, assim como de mais pesquisas na área, com vistas à criação de condições para uma melhor compreensão acerca da diversidade e da garantia do seu atendimento.

A pesquisa de mestrado de Pereira (2016), nomeada A Diferença Cultural no Contexto de uma Escola Pública com Alto IDEB também aborda informações significativas quanto ao espaço da diversidade cultural na escola. Nesse estudo, a pesquisadora buscou analisar as concepções de diferença cultural dos professores do 9° ano do Ensino Fundamental, de uma escola com alto desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2011. Para isso, tendo como aporte os estudos de autores/as que estudam educação e interculturalidade, utilizou-se de dados disponíveis no Banco de Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e entrevistas estruturadas com os/as professores/as.

Os resultados dessa pesquisa apontaram que os/as professores/a, geralmente, não percebem as diferenças existentes no âmbito da escola e preferem tratar os/as alunos/as como "normais", no sentido de os/as caracterizar como iguais, uma vez que todos/as recebem o mesmo ensino em sala de aula. Tais resultados apontaram ainda que a "compreensão acerca da diferença cultural pode ser algo que significa, muitas vezes, entrave para o processo educativo e, outras vezes, um reconhecimento e acolhimento da diferença é também uma dubiedade presente na compreensão do currículo escolar" (p. 77).

Com base nisso, Pereira (2016) ressalta que:

> Em nossa entrevista, percebemos que o diferente até pode ser aceito, mas se não se conformar com as regras estabelecidas, sua permanência será por tempo limitado. Na sua maioria, os professores classificam o diferente como aquele que de algum modo amedronta, causa insegurança (p. 66).

Diante desse estudo, Pereira (2016) destaca que os princípios das avaliações em larga escala provocam e intensificam a compreensão acrítica do currículo, de forma que a diferença cultural é negligenciada, pois "ratifica a necessidade de limitar a compreensão do currículo como restrito aos conteúdos disciplinares" (p. 77).

Além disso, ela lembra que percebeu por meio da pesquisa, fadiga dos/as docentes na escola, devido ao direcionamento do seu tempo para planejamento de aulas ser totalmente direcionado para a construção de estratégias voltadas para a preparação de alunos/as com vistas a um bom desempenho no IDEB. Conforme a autora, tal problemática é procedente de um processo histórico e cultural que nega uma formação voltada para as diferenças e da centralização das avaliações em larga escala que privilegiam a homogeneização e a padronização curricular.

No que diz respeito à temática "gênero", o estudo de Santos (2016), que tem como título Por que Gênero, Diversidade e Educação? Análise de reflexões docentes, aborda essa temática.

Advertindo para as tramas da desigualdade e do preconceito socialmente construídos, a autora investigou as concepções docentes sobre as teorias e práticas referentes aos temas gênero e diversidade em relação à educação. Assim, por meio de entrevistas e por meio da análise de conteúdo, com base em Bardin, a autora mostrou que, para os/as professores/as pesquisados/as, o preconceito e os conflitos envolvendo sexismo e racismo persistem na escola, porém, quando se trata de questões de gênero, parte deles/as evitam tratar do tema, por medo de serem mal interpretados/as e de barreiras advindas, muitas vezes, de crenças religiosas. Todavia, mesmo com tal postura, os/as professores/as acreditam que o questionamento dessas questões em sala de aula favorece a reflexão crítica dos/as alunos/as, podendo possibilitar o reconhecimento da pluralidade cultural que constitui o ser humano.

Tratando-se especificamente das questões étnico-raciais, analisou-se o estudo (tese) de Oliveira (2017), intitulado Diversidade Étnico-racial no Currículo da Educação Infantil: o estudo das práticas educativas de uma EMEI da cidade de São Paulo. Oliveira (2017) buscou compreender o processo de inserção da temática diversidade étnico-racial, na proposta curricular de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da cidade de São Paulo, sob a lente das formações em contexto e das práticas desenvolvidas.

Esse estudo partiu da suposição de que é imprescindível a presença de ações educativas para a diversidade, particularmente, a diversidade étnico-racial, e que este tema deveria ser um dos componentes estruturantes do currículo da educação infantil. Destaca-se que a pesquisa de Oliveira (2017) foi direcionada para uma escola conhecida por realizar ações diferenciadas acerca das questões étnico-raciais, razão a qual levou a escola a premiações.

Para a compreensão do objeto de pesquisa, a autora realizou análise de documentos produzidos pela escola, observações e entrevistas semiestruturadas com a diretora e sua assistente, com a coordenação pedagógica e professores/as. Oliveira (2017) constatou práticas singulares e compromissadas quanto ao trato da questão, porém, notou despreparo das professoras durante o desenvolvimento das ações.

Essa dificuldade quanto à abordagem das questões étnico-raciais também foi evidenciada na pesquisa de mestrado de Rodrigues (2015), denominada A Escola Urbana e a Inclusão de Alunos Indígenas: os desafios do currículo em busca de um diálogo intercultural. Rodrigues (2015) buscou responder ao seguinte questionamento: em que medida a inclusão da diversidade cultural é desvelada no Projeto Político Pedagógico da escola investigada e na percepção dos professores e alunos indígenas? Em busca da resposta, a autora teve como colaboradores (que não tiveram o sexo apresentado no estudo), sete professores que atuam no

ensino médio e sete alunos indígenas desse segmento de ensino. Como instrumentos, ela recorreu ao uso de questionários e de entrevistas semiestruturadas.

Os resultados dessa pesquisa indicaram que, tanto o PPP, quanto à prática pedagógica acerca da diversidade cultural são incipientes. Diante das vozes dos colaboradores e/ou colaboradoras, notou-se dificuldade em trabalhar a diversidade cultural em sala de aula.

> Os professores evidenciam que o atendimento à diversidade é uma situação desafiadora e nos desafios elencados verificamos que a ênfase recai no aspecto da interculturalidade. Tal aspecto requer que as atividades desenvolvidas em sala de aula, abordem conteúdos que contemplem conhecimentos numa perspectiva interdisciplinar, com vistas à contribuição na formação dos alunos indígenas em escola (RODRIGUES, 2015, p. 82).

Essa condição para a pesquisadora demonstra a necessidade de formação continuada do corpo docente, no sentido de criar possibilidades para que os/as professores/as reconheçam a interculturalidade e de os/as preparar para o atendimento adequado à diversidade. À vista desse resultado, Rodrigues (2015) acredita que seu estudo tem como relevância a apresentação de indicadores para a construção de um currículo que, por meio do diálogo intercultural, atenda a diversidade.

Ainda acerca da temática relações étnico-raciais, selecionou-se mais um estudo que teve como propósito o mapeamento da produção acadêmica sobre a imagem do povo negro no livro didático, nos últimos 10 anos, considerando teses e dissertações defendidas no período entre 2003 e 2013. Essa pesquisa foi realizada por Muller (2015) e tem como título A produção Acadêmica sobre a Imagem do Negro no Livro Didático: estado do conhecimento (2003-2013).

Com base nas técnicas dos estudos do tipo “Estado do Conhecimento”, a autora constatou um aumento do número de pesquisas sobre a temática no período, tendo como influência a Lei nº 10.639/2003. Conforme a pesquisadora, embora a lei tenha provocado mudanças de caráter quantitativo em relação às questões étnico-raciais, a imagem do/a negro/a e da África continua estereotipada.

> As pesquisas revelaram que os LDs, em sua maioria, quando tratam da África continuam a privilegiar os aspectos recorrentes sobre fome, doenças, guerras e conflitos políticos, a precariedade de vida das populações africanas, no período imperialista e pouco se enfatiza sobre o legado cultural da África, seus países e suas populações (MULLER, 2015, p. 12-13).

> Há, ainda pouca representatividade textual e imagética da população negra que se expresse em situações de relevância histórica, cultural, social e cotidiana, e persiste a imagem do negro de modo subalternizado ou mesmo invisibilizado (MULLER, 2015, p. 13).

Em relação à formação docente, tão elencada nos estudos como chave para a construção de uma educação voltada para a diversidade cultural, analisou-se a tese de Alcântara (2015), intitulada Formação para a Diversidade? Desafios da Formação de Professores em Grajaú-MA. Nesse estudo, buscou-se entender quais são os desafios para a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) na formação de professores/as, considerando o cenário local de Grajaú e os discursos acerca da "educação para a diversidade" produzidos pelo Estado.

A produção dos dados se deu em função da observação etnográfica, da análise de documentos e de uma experiência enquanto docente de disciplina curricular, com duas turmas de licenciaturas no *campus* da UFMA em Grajaú, bem como entrevista e conversas informais com alunos/as professores/as do *campus* e grajaurenses em geral.

Este estudo apontou que, o Estado assume uma postura ambígua e contraditória quando se trata de defender um projeto nacional e compreender a pluralidade cultural do país, tendo em vista que, as políticas educacionais são marcadas pela ausência ou pelo disciplinamento da diversidade, postura refletida nos projetos pedagógicos e nas matrizes curriculares dos cursos da UFMA em Grajaú, que nada se refere à questão da diversidade local.

> Analisei, através dos documentos e ações, que a UFMA ainda não assumiu essa responsabilidade e com cinco anos em Grajaú, institucionalmente, ainda nega seu papel diante desses desafios. Existem algumas ações pontuais de docentes que se voltam, pelo seu histórico, para as questões da diversidade. As contingências políticas e institucionais que levam a essa ausência da universidade são analisadas pela vinculação da instituição com as perspectivas da política nacional da educação, que é baseada em ambiguidades e silenciamentos, e não em problematização, diante de nossa diversidade (ALCÂNTARA, 2015, p. 173).

Simultaneamente a esse quadro, Alcântara (2015) analisou que os sujeitos produzem discursos que apontam para um cenário escolar racista, homofóbico e machista. Além disso, são demarcados pela invisibilidade indígena e pela inferiorização de determinados sujeitos e grupos culturais, a exemplos de pessoas que possuem alguma deficiência e também oriundas da zona rural. Dessa maneira, o autor conclui que esse contexto caracterizado pelo preconceito, apresenta diversos desafios quanto à formação de professores/as para a diversidade.

Ainda acerca da formação docente, analisou-se a tese nomeada Práticas Pedagógicas voltadas para as Identidades/Diferenças e sua articulação com os Processos Formativos: um estudo com professores egressos do curso de Pedagogia da UEMS/Dourados. Trata de um estudo realizado por Rauber (2017), que teve como objetivo compreender, com base na interculturalidade crítica e nos estudos culturais, como os processos formativos de

professores/as egressos/as do Curso de Pedagogia da UEMS se articulam com as práticas voltadas para as identidades/diferenças no espaço escolar. Para essa análise foram realizadas observações em sala de aula durante o período de abril a novembro de 2015, de oito professoras atuantes da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Dourados — MS. Foram realizadas também registros em diário de campo, entrevistas e grupos de discussão com professoras.

Com o aporte dos estudos culturais e da interculturalidade crítica, o estudo mostrou que as professoras, em alguns momentos, aproximaram-se de concepções de identidades/diferenças como não essenciais e fixas e que elas desenvolvem práticas pedagógicas voltadas para o questionamento de manifestações de preconceito e também direcionadas para o reconhecimento da diversidade cultural. Contudo, as professoras atestaram dificuldades em abordar de forma aprofundada e ampliada a temática, preferindo, às vezes, o silenciamento quanto ao trato desta, mas, demostraram-se dispostas a processos formativos voltados para a questão.

O estudo de Rauber (2017) apontou ainda que, o processo formativo das professoras foi fundamental para o posicionamento delas, destacando o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que mediante parceria entre universidade e escola do ensino básico permitiu que as professoras, ainda enquanto estudantes, pudessem ter vivenciado experiências que abordassem questões a respeito da identidade/diferença.

> [...] muitas coisas do que eu faço hoje em sala de aula como professora eu peguei das experiências que eu tive em sala de aula na universidade e na sala junto com as professoras e com as crianças no PIBID. [...] Foram quatro anos e a gente vai pegando algumas coisas e outras vai se melhorando. Às vezes me acho um pouco tradicional também, são algumas marcas lá de atrás da minha formação. Eu vim de uma educação tradicional, por mais que eu tento fazer uma prática inovadora, mas tem vezes ainda que me sinto marcada por essa educação tradicional. O curso e as experiências do PIBID me ajudaram a me repensar. Quando a gente chega aqui na escola como professora, a gente encontra muito o tradicional ainda, então não dá para sair muito e falar assim: “Ah, eu sou diferente, faço a diferença”, não faço, não dou conta ainda, não dou conta..., mas me esforço para isso... (Professora Manoela, entrevista concedida em 27/11/2015) (RAUBER, 2017, p. 209-210).

Em vista desse resultado, Rauber (2017) pontua que, dada a complexidade da temática, um processo formativo assentado na interculturalidade crítica e nos estudos culturais qualificaria ainda mais a prática docente.

A tese de Vasconcelos (2016) também apresenta informações importantes quanto à diversidade cultural no processo de formação docente. Trata-se de um estudo intitulado

Pedagogia da Identidade: interculturalidade e formação de professores, que teve como objetivo compreender como o trabalho com a identidade cultural na formação inicial possibilita a (re)construção de uma identidade docente para trabalhar com as diferenças culturais na escola, tendo em vista o desenvolvimento de uma educação intercultural em Parintins/AM. Para essa pesquisa, a pesquisadora teve como instrumentos de coleta e produção de dados, a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Pedagogia do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia/UFAM, o plano de ensino dos/as professores/as deste curso, uma entrevista realizada com os/as professores/as do mesmo curso, a observação da prática pedagógica dos/as professores/as, também do curso de pedagogia, e questionários realizados com professores/as em formação.

Tendo como aporte os pressupostos da interculturalidade crítica para a formação docente, os estudos de Vasconcelos (2016) revelaram que, o curso de pedagogia da instituição pesquisada não possui um trabalho sistematizado quanto aos conhecimentos e saberes da cultura local e que o trabalho voltado para as diferenças culturais é recorrente nas práticas docentes, porém assentado em uma perspectiva liberal do multiculturalismo.

> O trabalho com as diferenças culturais é recorrente nas práticas dos docentes, entretanto, reafirma-se o seu tratamento baseado no multiculturalismo liberal, na medida em que os docentes, em sua maioria, limitam-se a descrever às características dos diferentes grupos culturais (indígenas, ribeirinhos, negros) e sua contribuição para a formação do povo brasileiro e parintinense. Não há, portanto, a construção de um olhar crítico, voltado para o processo de colonização e dominação desses povos, a negação de seus saberes e de todas as formas de preconceito e violência a que foram e são submetidos. Percebe-se um profundo silêncio em torno das estruturas de poder, cuja hegemonia não é contestada, garantindo, dessa forma, a reprodução de discursos e práticas monoculturais e universais na formação dos professores (VASCONCELOS, 2016, p. 277-278).

Diante desse resultado, a autora, mesmo entendendo de que não se trata de uma tarefa fácil, defende uma formação docente alicerçada na interculturalidade, de modo que “brechas” possam ser construídas, em prol do questionamento, do confronto e da desnaturalização dessa realidade.

3.2 A diversidade cultural no currículo: considerações sobre as pesquisas

As pesquisas selecionadas e analisadas apresentaram dados valorosos para a reflexão acerca de como a diversidade cultural é contemplada nos currículos das escolas brasileiras. Embora apresentaram objetos distintos, tratam-se de estudos que tiveram como intuito

compreender os espaços ocupados, os desafios enfrentados pela diversidade, as concepções e as perspectivas em relação ao trato dessa questão na escola diante dos enfrentamentos ao longo dos anos.

Ao realizar a análise das pesquisas, considera-se que as reflexões abordadas deixam evidente a necessidade de persistir e continuar estudando a questão em face da articulação no currículo escolar, pois, embora se trate de um assunto recorrente em falas, discussões, palestras e encontros educativos, pode-se verificar que poucas ações têm sido feitas no sentido de efetivar propostas de integração e de reconhecimento da diversidade cultural.

As pesquisas mostraram que o trabalho acerca dessa temática, embora já venha sendo desenvolvido em algumas instituições, este ainda é insuficiente, tendo em vista a forma pela qual as ações são articuladas no currículo. Trata-se de uma questão ainda abordada por intermédio de ações pontuais e/ou de forma inadequada, não sendo, portanto, prioridade nos projetos educativos da escola do ensino básico e também do ensino superior, especificamente, nos cursos de formação de professores/as.

Dessa maneira, como as pesquisas mostraram, as práticas estereotipadas, preconceituosas e discriminatórias continuam fazendo parte do cotidiano da escola, e sendo reproduzidas mediante mecanismos das relações de poder que se perpetuam na construção e no desenvolvimento do currículo.

Percebe-se que a lógica da homogeneização e da universalização do conhecimento que fundamenta a escola, representa um entrave no processo de descongelamento das relações de poder do currículo educacional brasileiro, uma vez que nega e invisibiliza a diferença. Nesse quadro, verifica-se que há professores/as que não percebem manifestações negativas sobre determinados grupos e até as reforçam, ou percebem, mas sentem medo de tratar da questão diante da força dos projetos conservadores na sociedade, bem como não se sentem preparados/as para lidar com a questão. Além disso, mesmo enfrentando e buscando desenvolver ações voltadas para o reconhecimento das diferenças, os/as professores/as alegam sentir dificuldades de trabalhar de forma aprofundada e ampliada acerca da temática.

Assim sendo, analisa-se que os desafios em torno da busca pelo reconhecimento da diversidade cultural no currículo são diversos e representam barreiras, as quais abarcam tanto a educação básica quanto a educação superior. Sob a lógica da homogeneização, da padronização cultural, encontra-se o pensamento articulador da educação brasileira, que permite e incentiva pretensiosamente a construção e o desenvolvimento de projetos educativos excludentes. Diante disso, pode-se notar que os/as professores/as pouco percebem o trato das questões acerca da diversidade como uma necessidade urgente para as suas ações, ainda veem

a temática de forma equivocada, inclusive, validando a monocultura e a regulação do conhecimento, compreendendo-os como um meio de se construir igualdade de direitos. Dessa forma, as diferenças permanecem sendo sufocadas pelos discursos de igualdade de ofertas e, a escola continua trabalhando para que todos/as sejam iguais e conforme o pensamento e os padrões ocidentais.

Acerca desse quadro, Moreira e Candau (2003) pontuam que:

> A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença, e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (p. 161).

De acordo com Candau (2008), esse quadro caracteriza o chamado daltonismo cultural, que tende a não reconhecer as diferenças étnicas, de gênero, de origens ou as tornar invisíveis em sala de aula, seja pelo despreparo docente para lidar com estas questões, pela naturalização da multiculturalidade ou por considerar mais adequado agir centrando no grupo “padrão”.

Como agravante desse quadro, identifica-se a centralização das avalições em larga escala no processo educativo, que foi possível analisar no estudo de Pereira (2016). A busca incessante por um melhor desempenho cria obstáculos para que a diversidade cultural seja visibilizada no currículo. Acerca dessa questão, Ivenicki (2018) afirma que

> Tal qual um equilibrista na corda-bamba, a avaliação poderia trabalhar as tensões entre a importância do controle da qualidade educacional e a visão desta mesma qualidade em termos dos contextos culturais plurais em que atuam as instituições educacionais, incluindo as de formação de professores, de modo a respeitar e valorizar projetos criativos, plurais e cidadãos. Entretanto, o que se observa é que, em tempos de supervalorização da produtividade e de comparações mundiais de resultados em instrumentos homogeneizadores, relativismo e universalismo passam a ocupar extremos de um espectro, ao invés de, conforme argumentamos, serem mutuamente fertilizadores de equilíbrios negociados e dialetizados nas trajetórias educacionais. Os extremos do binômio controle/valorização da diversidade, ou mesmo o mencionado universalismo/relativismo, quando interpretados de forma congelada, essencializada, acabam por silenciar os movimentos híbridos, mestiços, entre processos curriculares e avaliativos mais amplos e suas traduções e criações nos espaços culturais locais (p. 249).

Diante do que foi abordado pelos autores e pelas autoras, analisa-se que a construção de uma educação democrática e a favor de uma sociedade equitativa implica no reconhecimento dos múltiplos saberes culturais que se cruzam na escola e que constitui a sociedade brasileira. A prática docente centrada em padrões e em culturas específicas, sem a análise dos processos classificatórios dificulta ao/à aluno/a a construção de um olhar crítico acerca da sua realidade

e, consequentemente, cria barreiras para a desnaturalização dos preconceitos e das desigualdades sociais e culturais.

Nota-se também que, os cursos de formação docente permanecem fragilizados quanto ao trato da questão, pois, além de os/as professores/as alegarem não se sentirem preparados/as, verificou-se que os cursos pesquisados permanecem tratando a diversidade mediante ações pontuais e assentada em uma perspectiva liberal de multiculturalismo[5].

Diante disso, Moreira e Candau (2003) defendem alguns elementos como fundamentais no processo de formação docente, como: analisar os desafios propostos pela sociedade globalizada, excludente e multicultural à educação, favorecer ao/à educador/a a reflexão da própria identidade cultural, aprofundamento a respeito da formação cultural brasileira e refletir sobre a interação de grupos culturais e étnicos. Para o autor e a autora, esses aspectos permitem ao/às professores/as uma melhor análise das questões curriculares e acerca da dinâmica interna da escola.

Compreende-se que, mesmo havendo alguns avanços quanto ao trato da diversidade cultural na educação brasileira, essa permanece sob condições de margem no currículo. Tal quadro, como os próprios estudos revelaram, indica urgência em ressignificação no currículo de formação docente (inicial e continuada), segundo a interculturalidade crítica[6], no sentido de fortalecer e munir os/as professores/as do ensino básico para o rompimento de práticas estereotipadas e preconceituosas no seio escolar, isto porque é por intermédio de uma formação intercultural que se cria possibilidades para que o/a docente saiba reconhecer a necessidade de revisão do currículo.

Umas das pesquisas indicou o quanto o processo de formação docente é fundamental para que o/a professor/a tenha condições de romper com o silenciamento de determinados grupos na escola. Assim, ao indicar que a abertura das colaboradoras da pesquisa, para o trato da temática como um aprendizado atribuído às ações desenvolvidas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), reafirma a importância do diálogo e da parceria entre as instituições do ensino básico e do ensino superior.

Acerca da importância da formação docente no processo de construção de uma educação intercultural crítica, e da emergência de um currículo sensível à pluralidade cultural, Canen (1997) aborda que a educação e a formação de professores/as não podem mais ignorar a condição multicultural da sociedade. Portanto, não faz sentido insistir em um modelo educacional universal e padronizado, que nega a pluralidade de saberes e de identidades.

---

[5] Questão aprofundada no item 4.1.1
[6] Questão aprofundada no item 4.1.1

Ao mostrar tais condições, os estudos analisados se tornam um retrato da diversidade cultural no currículo da educação básica e da educação superior do Brasil, o que abre caminhos para um olhar amplo acerca dessa questão no âmbito do currículo da Rede Municipal de Ensino de Guanambi/BA.

4 EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E DIVERSIDADE CULTURAL

As reflexões desta seção se debruçam sobre as disputas do currículo ao longo dos anos, analisando como a educação era pensada e de que modo a diversidade cultural era e é vista na escola. Associada a essa análise, discute-se também acerca dos direcionamentos do currículo, das políticas educacionais no decorrer dos anos e da emergência de uma política multi/intercultural crítica nas produções curriculares.

4.1 As disputas do currículo escolar

Para analisar as questões educacionais contemporâneas, faz-se necessário compreender as disputas do currículo e do pensamento pedagógico ao longo dos anos. Assim, as discussões desse item recorrem à história política do currículo, destacando, sobretudo, as demandas elegidas à educação em cada contexto.

Vale ressaltar que, embora as discussões sobre currículo na atualidade estejam cada vez mais recorrentes, refleti-lo ainda é uma tarefa complexa, pois envolve conceitos múltiplos articulados a um constante movimento de tensão, derivado da forma pela qual a sociedade e, consequentemente, a educação vem sendo pensada e organizada. Assim, falar de currículo envolve o posicionamento de diferentes teorias que abrangem concepções de mundo, de sociedade e, por conseguinte, de educação. Condição que lhe dá um caráter de pluralidade e de constante movimento, bem como justifica o mapeamento acerca dessas questões nesse estudo.

Estudiosos do currículo apontam que profissionais da educação sempre estiveram envolvidos/as com o currículo, antes mesmo que houvesse uma palavra que o designasse dessa forma. Porém, de acordo com Moreira e Silva (2011), os estudos acerca desse tema começam a ganhar corpo a partir do final do século XIX, nos Estados Unidos. Com a industrialização e a urbanização da sociedade, novas práticas e valores começaram a ser aceitas e difundidas. Assim, em prol do atendimento dessa nova organização da sociedade, depositou-se na escola o papel de capacitar as novas gerações para responder às transformações econômicas, sociais e culturais que ocorriam.

Nesse ínterim, o currículo nasce como instrumento de controle social, caracterizado por uma organização que estabelece à escola, a ordem, a racionalidade e a eficiência como princípios de seu papel. Inicia-se diante disso, um movimento de tensões em torno de quais aspectos e objetivos deveriam incorporar o currículo, situação que fez surgir diferentes teorias curriculares no decorrer dos anos (MOREIRA; SILVA, 2011).

Entretanto, nessa conjuntura, disputaram-se dois movimentos curriculares articulados por Bobbit e John Dewey. O primeiro, com vistas ao desenvolvimento econômico buscado naquela circunstância, defendeu como função do currículo a preparação do/a aluno/a para uma vida adulta produtivamente ativa. Para ele, a escola deveria funcionar como uma empresa, de modo que fosse capaz de especificar precisamente o resultado pretendido. Já o segundo (Dewey), estabeleceu como foco central do currículo a construção da democracia, elegendo os interesses e as experiências das crianças e dos/as jovens como elemento significativo na construção do currículo. Esse pensamento no Brasil teve força a partir da Escola Nova, que dentre suas representações, destaca-se Anísio Teixeira (SILVA, 2011; LOPES; MACEDO, 2011).

Conforme Silva (2011), diante dos anseios capitalistas, os pensamentos de Bobbit se fortaleceram no sistema educacional, pois os padrões buscados no currículo por ele atendiam os interesses do mercado. Dessa maneira, em função da publicação de um livro de Ralph Tyler, em 1949, o pensamento de Bobbit começa a se consolidar nos Estados Unidos e influencia vários países, inclusive, o Brasil. Tal como Bobbit, Tyler defendia a educação como um mecanismo de controle social, assim procurava por meio do currículo a construção de uma educação eficiente.

> O modelo de Tyler é um procedimento linear e administrativo em quatro etapas: definição dos objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino; e avaliação do currículo (LOPES; MACEDO, 2011, p. 25).

Esse pensamento de Tyler, de acordo com Lopes e Macedo (2011), constitui o currículo em face da prescrição e da avaliação do rendimento dos/as alunos/as, características que influenciam até hoje nos processos de reflexão e de construção dos currículos escolares. Trata-se de visão mecanicista, determinista, racionalizada e projetada de currículo, cuja organização se alicerça exclusivamente no conhecimento científico, entendido como o caminho neutro e necessário para o domínio do universo natural, social e cultural, logo para a garantia do progresso da sociedade.

Nota-se que as preocupações desse contexto curricular giraram em torno da produção e do fortalecimento do sistema econômico, porém, embora as questões voltadas à cultura não tivessem um destaque, elas estavam imbricadas nas formas em que o currículo estava sendo pensado e articulado, pois, conforme Santos (2009), toda prática social e conhecimento é

contextual, cultural e político, assim, nenhuma forma de conhecimento é, em si, racional, não havendo, portanto, neutralidade.

Dessa maneira, mediante processos de dominação demarcados pelo silenciamento de povos e suas culturas, submete-se no currículo a racionalização e a mecanização do ensino, uma visão etnocêntrica do conhecimento, do sentido da vida e das práticas sociais. Com essa imposição e absolutização do pensamento, de acordo com Santos (1998), a compreensão da cultura se associa às produções ocidentais, e é vista como um repositório do que melhor foi pensado e produzido pela humanidade, cuja classificação se assenta em critérios de valor, estéticos, morais e/ou cognitivos.

Por essa ótica, considera-se cultura, os valores, os hábitos, os costumes e os comportamentos da classe dominante (SILVA, 2011), sendo, portanto, vista como unitária, homogênea e universalmente incontestada, de modo que seus princípios deveriam ser transmitidos às gerações por intermédio do currículo escolar. Mediante essa compreensão, as teorias tradicionais contribuem para preservar os privilégios daqueles/as pertencentes aos grupos culturalmente favorecidos e, por conseguinte, para a manutenção das desigualdades da sociedade (MOREIRA; TADEU, 2011).

A partir da década de 60 — marcada por grandes transformações e conflitos — em que se destaca para o Brasil, a luta contra a Ditadura Militar, começam a surgir reflexões teóricas que colocavam em xeque o pensamento estruturante da educação controladora, denominada de tradicional. Iniciavam-se os movimentos de questionamento da cultura universalista e das relações de poder imbricadas nela. Paralelamente, na educação nascia o movimento de renovação do currículo inspirado nas experiências políticas e educacionais de diferentes locais. Surgem as teorias críticas que desconfiavam do *status quo* defendido pelas teorias tradicionais, responsabilizando-as pelas desigualdades e injustiças sociais. Destacam-se nesse processo, as vertentes marxistas, que ganharam força no pensamento curricular questionando as perspectivas mecanicistas e colocando em questão os pressupostos dos arranjos sociais e educacionais (SILVA, 2011).

No Brasil, esse movimento é alavancado na década de 1980, com o início do processo de redemocratização do país e teve como destaque o pensamento de Paulo Freire e de Dermeval Saviani que disputavam hegemonia nos discursos educacionais e na capacidade de intervenção política (LOPES; MACEDO, 2010). Assim, no início dos anos 1990, o campo do currículo assumiu caráter claramente sociológico e passou a ser compreendido como espaço de relações de poder, rompendo com a neutralidade e o estilo instrumental apresentado e defendido pelas teorias tradicionais.

As teorias críticas interpelam o currículo tradicional apontando que a ênfase na eficiência e na racionalidade administrativa refletia a dominação do capitalismo sobre a educação que acaba contribuindo para a reprodução das desigualdades de classe. Assim, buscando o rompimento do pensamento de regulação e de adaptação do sujeito à sociedade capitalista, propuseram uma educação contra-hegemônica e libertadora, por meio do ideal de sujeito autônomo e racional e do poder emancipador da ciência (MOREIRA; SILVA, 2011).

> As teorizações críticas [...] voltando sua atenção para o conhecimento escolar e para os critérios implicados em sua seleção, distribuição, hierarquização, organização e transmissão nas escolas e salas de aulas buscam entender a quem pertence o conhecimento considerado válido de ser incluídos nos currículos, assim como quem ganha e quem perde com as opções feitas. Procuram, também, compreender as resistências a todo esse processo, analisando de que modo seria possível modificá-lo. As relações entre currículo, conhecimento e poder passam, então, a ocupar as atenções dos estudiosos do campo (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 08).

Com as teorias críticas, o currículo passa a ser compreendido como um espaço de poder e como uma construção social, o que permitiu que sua organização pudesse ser questionada. De acordo com Silva (2011), as teorias críticas são de desconfiança, questionamento e transformação radical, assim, o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo e sim desenvolver caminhos que possam fomentar a compreensão do que o currículo faz.

Nesse contexto, a forma pela qual a cultura era entendida e validada começa a ser indagada no interior do currículo, todavia, o conhecimento científico ainda era visto como uma condição privilegiada. Por intermédio das críticas quanto à forma em que se articulava o currículo, isto é, pelo questionamento das assimetrias de poder impostas e reproduzidas pela educação, a cultura implicitamente era também colocada em xeque.

Essas teorias impactaram significativamente as produções curriculares ao indagarem os pressupostos dos arranjos sociais e educacionais. Algumas delas problematizaram questões mais gerais e outras focaram mais em questões do currículo. Destacam-se nesse processo, as contribuições do ensaio do filósofo francês Louis Althusser *A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado*. Nessa obra, Althusser faz a importante conexão entre educação e ideologia, assim, ao definir os mecanismos pelos quais o Estado contribui para a reprodução de estrutura de classes, tornou-se base para as teorizações críticas subsequentes e de análise marxista (SILVA, 2011; LOPES, MACEDO, 2010).

Para as teorias marxistas, a economia e a produção estão no centro da dinâmica social, assim, a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista, ao transmitir por meio do

currículo, crenças que fazem com que os sujeitos vejam os arranjos sociais como adequados e desejáveis (SILVA, 2011).

Essa crítica à escola capitalista não se restringiu às análises marxistas, os sociólogos Franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron problematizaram a complexidade dos processos culturais na reprodução das relações de classe. Para eles, a reprodução social está alicerçada no processo de reprodução cultural. Desse modo, baseado no conceito de violência simbólica, isto é, o ato de imposição arbitrária dos arranjos simbólicos da cultura hegemônica sobre os demais sujeitos, são legitimados e impostos os valores de classes dominantes e os valores e hábitos de outras classes são vistos como ilegítimos. Por essa via, o currículo escolar, baseado em uma visão preponderante de cultura, torna-se um mecanismo de reprodução cultural e de disparidades (SILVA, 2011; LOPES, MACEDO, 2010).

Nessa trajetória de críticas ao papel reprodutivo da escola, a sociologia britânica, nos anos de 1970, coloca em xeque um conjunto de preocupações voltadas para o currículo, lançando algumas questões acerca da seleção e da organização do conhecimento escolar. Com a publicação do livro *Ideologia e Currículo* de Michael Apple, em 1979, as análises reprodutivistas se intensificam acerca do currículo, cuja problematização teve bastante impacto no Brasil, que depois de 15 anos de ditadura militar passava por um momento de redemocratização (LOPES; MACEDO, 2010).

Segundo Silva (2011), na perspectiva de Apple, que parte de um posicionamento neomarxista, o currículo está intrinsicamente relacionado às estruturas econômicas, sociais e culturais. Desse modo, alguns questionamentos são fundamentais:

> Como as formas de divisão da sociedade afetam o currículo? Como a forma como o currículo processa o conhecimento e as pessoas contribui, por sua vez, para reproduzir aquela divisão? Qual conhecimento – de quem – é privilegiado no currículo? Quais grupos se beneficiam e quais grupos são prejudicados pela forma como o currículo está organizado? Como se formam resistências e oposições ao currículo oficial? (SILVA, 2011, p. 49).

Mediante essas questões e de outras similares, Apple contribuiu significativamente para os estudos do currículo, inclusive para que outros elementos fossem inseridos como pertinentes à sua organização e validação.

Na segunda metade da década de 1990, o pensamento das teorias críticas — que, de modo geral, compreendiam as desigualdades e o poder no currículo os restringindo à classe social, e que, embora mediante questionamentos privilegiavam o conhecimento da ciência moderna no currículo — é abalado. A classe social deixa de ser um determinante das relações

sociais e o debate em torno do currículo passa a ser fortemente influenciado pelo caráter político-cultural desenhado pelos movimentos sociais e identitários (MOREIRA; SILVA, 2011; LOPES; MACEDO, 2010).

Rompendo com a noção generalista, as mobilizações partem das particularidades, exigindo a desconstrução de estereótipos que inferiorizam determinados grupos. Desse modo, o campo teórico começou a incorporar novas influências e novos problemas em suas discussões. A sociedade pós-industrial é compreendida não apenas como produtora de bens materiais, mas também, de bens simbólicos, assim o pensamento curricular incorpora enfoques pós-modernos que não limitam as questões de poder apenas à dinâmica da classe social (MOREIRA; SILVA, 2011; LOPES; MACEDO, 2010).

Surgem, então, nesse processo, as teorias pós-críticas, cujo objetivo central das discussões é a compreensão das relações entre currículo, cultura e poder, afastando-se da perspectiva direcionada para o desenvolvimento curricular e se dirigindo para o propósito de compreensão do processo curricular. Essas teorias questionam as ideias de emancipação e conscientização e rompem com a visão libertadora de educação (MOREIRA; SILVA, 2011), pois "não há uma situação de não poder, mas sim, um estado permanente de luta contra as posições de relações de poder" (LOPES; MACEDO, 2010, p. 26).

Em razão desse novo olhar para currículo, o conhecimento é visto como inerente ao poder, cuja análise não pode ser feita se limitando às relações econômicas do capitalismo como propôs as teorias críticas. Nas teorias pós-críticas o mapa do poder é ampliado incluindo outros processos de dominação, como os centrados na etnia, no gênero, na sexualidade (SILVA, 2011).

Essas teorias, ao colocarem a cultura na centralidade do currículo chamam à atenção para as mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais da sociedade, que tem desestruturado uma série de certezas e de valores difundidos pelas demais teorias. As teorias pós-críticas problematizam a condição pós-moderna que é designada conforme Lyotard (2000) *apud* Lopes (2013), como ao estado da cultura após as transformações que afetaram as regras da ciência, da literatura e das artes a partir do século XIX. Esta conjuntura dá privilégio à heterogeneidade e à diversidade como forças libertadoras do discurso cultural e é marcada por paisagens fluidas, irregulares e subjetivas. Lopes (2013) explica que

> Um tempo de fim das utopias e das certezas, de desmoronamento da ideia de verdade centrada na prova empírica, na objetividade, na natureza ou na evidência matemática. Um tempo de explosão das demandas particulares e das lutas da diferença, de aceleração das trocas culturais e dos fluxos globais, de compressão espaço-temporal. Estamos aqui e ao mesmo tempo estamos noutro lugar e outros lugares e tempos estão em nós, fazendo com que

> relativizemos a ideia de passado e a de futuro, já que narramos a nossa vida tendo em vista um passado que inventamos e um futuro que projetamos passado e futuro que não são os mesmos nos diferentes lugares. Antigos projetos de uma sociedade sem poder, sem classes, sem conflitos, reconciliada consigo mesma, são abandonados e novos projetos utópicos não parecem ser construídos como substitutos. Mesmo porque a concepção de um ser humano centrado, consciente dos seus direitos e capaz de reivindicar e lutar por esses projetos, é desconstruída (p. 8).

É importante enfatizar que com base nas teorias pós-criticas, a cultura passa a ser vista como um campo de conflitos e de lutas que integram um processo de significações de sujeitos. Nela são estabelecidas divisões e produzidos espaços de contestação, de modo que os grupos negados constroem caminhos de resistência aos interesses dos grupos dominantes. Assim, é no contexto das culturas que as identidades e as diferenças são produzidas mediante movimentos tensos de imposição e de lutas por significação.

Percebe-se, diante dessas teorias abordadas, que o currículo vem se constituindo por meio de produções de sentidos emergidas pelas mudanças estruturais, políticas e epistemológicas articuladas em face de múltiplos interesses. Porém, embora haja uma aparente linearidade e uma ruptura histórica quanto à hegemonia de cada teoria curricular, há um constante movimento de disputa, delineado por momentos de ruptura (não total) e também de continuidade. Não se trata de um avanço linear, evolução ou superação dos pensamentos questionados (LOPES, 2013).

É possível analisar que cada teoria avalia o currículo por intermédio de elementos centrais e isso estabelece critérios de seleção acerca do que vai ser ensinado com base no tipo de pessoa e sociedade que se pretende formar.

> Qual o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? (SILVA, 2011, p. 15).

Sinteticamente, as teorias tradicionais, ao se preocuparem com o eficientismo e o controle social centralizam o currículo apenas no conhecimento científico. Assim, concentram-se em questões técnicas e privilegiam o conhecimento dominante, este que é visto como um elemento inquestionável. Já as teorias críticas e as teorias pós-críticas estão preocupadas com as relações de poder que atravessam o currículo, e, por isso, defendem a sua construção diante da realidade, das especificidades dos/as discentes e, no caso das teorias pós-críticas, da cultura.

Esse debate no âmbito do currículo decorre dos processos políticos, sociais, culturais cruzados por disputas e lutas identitárias, nos quais, grupos historicamente negados lutam por uma perspectiva de educação que reconheça os diversos saberes e as diferentes culturas, considerando as singularidades de cada uma delas, em prol de relações equitativas entre os sujeitos.

4.1.1 A política Multi/intercultural crítica e sua emergência no currículo escolar

Foi possível analisar no item anterior que o currículo nasce paralelamente à emergência da escola à sociedade, cuja construção está atravessada pela compreensão de cultura. Moreira e Tadeu (2011) apontam que a cultura e o currículo constituem um par inseparável desde a teoria tradicional da educação, porém, ao longo dos anos, sobretudo, mediante as transformações da sociedade e das reivindicações de grupos culturais historicamente excluídos houve mudanças nas formas de compreender essa cultura, o que vem deslocando o seu posicionamento no currículo.

Dessa maneira, ao compreender que a cultura abarca todos os fenômenos da vida social e é no campo dela que se dá a luta por significação, logo, toda instituição ou atividade social possui uma dimensão cultural e a cultura se torna fundamental à configuração das práticas sociais e às significações conferidas à realidade (HALL, 1997), analisa-se o currículo como um terreno de produção e criação simbólica cultural.

Nesse sentido, a educação e o currículo não atuam como transmissores de cultura, mas como parte integrante de um processo de produção e criação de sentidos, significados e de sujeitos. Assim, enquanto projeto político voltado para determinadas representações e identidades, as quais entendidas como adequadas, influencia de forma decisiva na formação e na atuação dos sujeitos na sociedade (MOREIRA; TADEU, 2011).

Dessa maneira, conforme já assinalado, diante dos processos de dominação, o currículo foi articulado perante mecanismos de assimilação da cultura europeia e negação da diversidade cultural. Apesar de nessa condição predominar os sistemas educacionais, chama-se a atenção para outros movimentos da sociedade que vem adentrando e urgem no debate do currículo e da educação, pois questionam o pensamento ocidental-eurocêntrico, a monocultura, consequentemente, as disparidades da escola.

Para falar sobre esses movimentos, é importante situar um fenômeno multifacetado que repercute nos processos e nas lutas identitárias. Trata-se do advento da globalização, que envolve dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas, jurídicas associadas às

alterações nos parâmetros de consumo e das relações, as quais podem produzir diferentes resultados em relação às identidades (WOODWARD, 2013).

Acerca dessa condição contemporânea, Santos (1997, 2002), considerando as linhas abissais, que criam abismos e separam os tipos de conhecimentos, tornando alguns deles invisíveis, chama atenção para a potencialização das desigualdades entre países ricos e pobres, os conflitos étnicos, a catástrofe ambiental, as guerras civis, a migração internacional e superpopulação internacional. Tendo esse quadro como pano de fundo, a autor entende tal fenômeno como um processo concomitantemente hegemônico e contra-hegemônico marcado por contradições e tensões.

A globalização hegemônica está ligada ao nascimento e à expansão do capitalismo, que cada vez mais cria mecanismos de sujeição às leis do mercado e que, ao longo dos anos, ressignificou suas formas de dominação e poder, havendo assim, uma continuidade nos problemas de inclusão e de exclusão. Refere-se à ideia dominante engendrada no modo de produção do localismo globalizado e do globalismo localizado. Como resistência desse processo, desenvolve-se a globalização contra-hegemônica, caracterizada pelo cosmopolitismo e pelo patrimônio comum da humanidade.

O localismo globalizado consiste no processo pelo qual determinado fenômeno local é globalizado com sucesso, já o globalismo localizado, diz respeito ao impacto específico de práticas e imperativos transnacionais nas condições locais, que são desestruturadas e reestruturadas, conforme esses imperativos transnacionais. Contudo, a intensificação dos processos globais caracteriza processos que Santos (1997) os intitulam de cosmopolitismo, os quais são respostas às formas predominantes de dominação, organizados pelos grupos sociais dominados, regiões e classes que lutam em defesa de interesses vistos como comuns e utilizam em seus benefícios as possibilidades de interação criadas pelo sistema mundial.

> As possibilidades cosmopolíticas, incluem, entre outras, diálogos e organizações Sul-Sul, organizações mundiais de trabalhadores (A Federação Mundial de Sindicatos e a Confederação Internacional dos Sindicatos Livres), filantropia transnacional Norte-Sul, redes internacionais de assistência jurídica alternativa, organização transnacional de direitos humanos, redes mundiais de movimentos feministas, organizações não-governamentais (ONGs) transnacionais de militância anticapitalista, redes de movimentos e associações ecológicas e de desenvolvimento alternativo, movimentos literários, artísticos e científicos na periferia do sistema mundial em busca de valores culturais alternativos, não imperialistas empenhados em estudos sob perspectivas pós-coloniais ou subalternas, etc. (SANTOS, 1997. p. 17).

Quanto ao patrimônio comum da humanidade, Santos (1997) o caracteriza como a emergência de temas que, pela sua natureza, são globais, como a sustentabilidade da vida humana na terra, temas ambientais, a exemplo da preservação da Amazônia, da Antártida, da biodiversidade ou dos fundos marinhos. Trata-se de um movimento de luta voltado para proteção e desmercadorização de recursos, entidades, artefatos, ambientes considerados fundamentais para a sobrevivência digna da humanidade.

Tanto o cosmopolitismo quanto o patrimônio da humanidade são marcados por conflitos e resistências, as quais caracterizam um conjunto de arenas de lutas transfronteiriças. Nesse sentido, a globalização hegemônica, por meio do localismo globalizado e globalismo localizado é entendida como globalização de-cima-para-baixo e a globalização contra-hegemônica, por meio do cosmopolitismo e patrimônio comum da humanidade, compreende-se por globalizações de-baixo-para-cima (SANTOS, 1997).

Como alternativa contra-hegemônica e pós abissal, o autor chama a atenção para a necessidade de visibilização das formas de conhecer e compreender o mundo que foram invisibilizadas pela racionalidade da ciência moderna. Ao questionar esse problema, Santos (2002) apresenta a sociologia das ausências e das emergências. Trata-se de uma proposição que assume a diversidade epistemológica, voltada para a valorização de conhecimentos e de práticas negadas pelos processos de colonização do pensamento e do conhecimento.

Ao criticar o modelo de racionalidade, denominada de razão indolente, o autor propõe uma razão cosmopolítica. A razão indolente se apresenta de duas formas: a razão metonímia e a razão proléptica. Acerca da primeira, o autor explica que:

> A razão metonímia é obcecada pela ideia de totalidade sob a forma da ordem. Não há compreensão nem ação que não seja referida a um todo e o todo tem absoluta primazia sobre cada uma das partes que o compõem. Por isso, há apenas uma lógica que governa tanto o comportamento do todo como o de cada uma de suas partes. Há, pois, uma homogeneidade entre o todo e as partes e estas não têm existência fora da relação com a totalidade. As possíveis variações do movimento das partes não afectam o todo e são vistas como particularidades. A forma mais acabada de totalidade para a razão metonímica é a dicotomia, porque combina, do modo mais elegante, a simetria com a hierarquia. [...] A razão metonímia não é capaz de aceitar que a compreensão do mundo é muito mais que a compreensão ocidental do mundo (SANTOS, 2002, p. 241-242).

Sob a cortina da totalidade, as partes são ocultadas, havendo uma contração do presente, que esconde grande parte da riqueza inesgotável da experiência social do mundo e produz condições de desigualdades e de exclusão. Diante dessa condição, Santos (2002) propõe pensar os termos das dicotomias fora das articulações de poder, a fim de revelar outras relações

silenciadas pelas dicotomias hegemônicas, no sentido de mostrar que a totalidade é feita de heterogeneidade, e que as partes que a contém, possui vida própria fora dela.

Trata-se de um processo que vai de encontro ao desperdício das experiências sociais em que se alicerça a razão metonímia. Assim, tem como intento fazer com que a totalidade, proposta por esta razão, coexista com outras totalidades, pois é em sua configuração que se produz monoculturas, sendo elas: saber e rigor do saber, na qual a ciência moderna é vista como critério único e melhor; tempo linear, que se trata de uma ideia de que a história possui um sentido, uma direção e de que países desenvolvidos estão na frente do tempo; classificação social, pela qual as diferenças são naturalizadas; escala dominante, que se assenta na ideia de que uma escala dominante, na qual o global e universal é hegemônico e o particular e local é invisível, descartável; lógica produtivista, refere-se ao critérios de produtividade capitalista, que são vistos como um objetivo racional inquestionável.

Visando desconstruir essas monoculturas e tornar visível aquilo que vem sendo escondido, silenciado pelo pensamento abissal, Santos (2002) propõe cinco ecologias, tais como: a *dos saberes*, a qual questiona a lógica da monocultura do saber e do rigor científico, mediante a identificação de outros saberes e de outros critérios de rigor que operam em contextos e práticas sociais invisibilizados; a *das temporalidades*, voltada para o questionamento da lógica da monocultura linear, entendendo que o tempo linear é uma entre muitas concepções do tempo; *a do reconhecimento*, que vai de encontro à colonialidade, em prol de uma nova articulação entre o princípio da igualdade e da diferença, abrindo caminhos para uma ecologia de diferenças feita de reconhecimento mútuo; a *das trans-escalas*, direciona-se para a recuperação de que no local não é efeito da globalização hegemônica, explorando possibilidades para uma globalização contra-hegemônica; e, por último, a *da produtividade*, que se refere à recuperação e valorização dos sistemas alternativos de reprodução, das organizações econômicas populares, cooperativas, economia solidária, empresas autogeridas.

Mediante essas ecologias, a sociologia das ausências busca identificar os conhecimentos e as experiências sociais ausentes e revelar a diversidade e a multiplicidade das práticas sociais confrontando com a credibilidade exclusivista das práticas hegemônicas alicerçadas na linha abissal que nega e invisibiliza conhecimentos e práticas sociais.

Quanto à razão proléptica, Santos (2002) a concebe como a face da razão indolente ao compreender o futuro por meio da monocultura do tempo linear, que contraiu o presente e dilatou o futuro. Assim, enquanto a sociologia das ausências tem como intento dilatar o presente, a sociologia das emergências se direciona para o encurtamento do futuro. Essa última, constitui-se na substituição do vazio do futuro conforme o tempo linear, por um futuro de

possibilidades plurais e concretas, associado a uma utopia e presidido por um “Ainda-não”, pois, refere-se a uma potência e uma possibilidade.

A sociologia das emergências consiste em expandir experiências sociais possíveis, com base na identificação de sinais do presente como possibilidade do futuro. Assim, ela parte de expectativas contextuais, tendo como fundamentais para a revelação de sua multiplicidade e diversidade, os seguintes campos sociais: experiências de conhecimentos, isto é, conflitos e diálogos possíveis em diferentes formas de conhecimento, entre, por exemplo, a biotecnologia e conhecimentos indígenas ou tradicionais, entre a agricultura industrial e a camponesa sustentável; experiências do desenvolvimento, trabalho e produção, que se trata de conflitos e diálogos possíveis entre os diferentes modos e formas de produção, a exemplo de formas de redistribuição social assentadas na cidadania e não na produtividade, comércio justo em contraposição ao comércio livre; experiências de reconhecimento referentes a diálogos e conflitos possíveis entre os sistemas de classificação social; experiências da democracia, que se trata de diálogos e de conflitos possíveis entre o modelo hegemônico de democracia e a democracia participativa; experiências de comunicação e de informação, as quais se referem a conflitos e diálogos possíveis derivados da revolução das tecnologias de comunicação entre fluxos e meios de comunicação globais e as redes e mídias independentes.

Diante dessas proposições, Santos (2002) recomenda a tradução. Traduzir tem como conceito fundamental as zonas de contato, “que são campos sociais onde diferentes mundos-da-vida normativos, práticas e conhecimentos se encontram, chocam e interagem” (p. 268). Nesse sentido, a tradução permite uma inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo (tanto as disponíveis como as possíveis), evidenciadas pela sociologia das ausências e a sociologia das emergências. Conforme o autor, por intermédio dessa inteligibilidade é possível construir alianças, uma vez que, a tradução permite compreender e evidenciar o que une e o que separa os movimentos e práticas, determinando as possibilidades e os limites da articulação ou agregação entre eles.

Esse processo é viabilizado pela hermenêutica diatópica, que permite diálogos entre diferentes culturas, cujo processo só é possível se houver reconhecimento da incompletude das culturas e se acreditar na possibilidade de aprendizagem por meio do diálogo entre elas. Para o autor, por mais forte que os *topoi*[7] de uma dada cultura sejam, são tão incompletos quanto a própria cultura. Dessa maneira, admitir a relatividade das culturas implica em conceber o universalismo como uma particularidade ocidental sustentada por interesses, assim, a

[7] *Topoi* são os valores mais abrangentes e que cada nação admite de forma absoluta.

hermenêutica diatópica parte da impossibilidade de completude cultural, visando uma globalização alternativa à globalização neoliberal pelas redes locais e em confronto com o pensamento abissal (SANTOS, 1997, 2002).

Nessa perspectiva, Santos (2001) chama atenção para outra questão: o multiculturalismo, que, como um dado da sociedade, sempre esteve presente, mas que não era reconhecido como tal, diante do aniquilamento da diversidade fundamentado pela cultura dominante. Todavia, apesar de suprimidas, marginalizadas, as culturas alternativas foram, aos poucos, aparecendo, porque de todo modo, elas nunca foram completamente abolidas, assim, por meio dessa resistência, ao longo dos anos, os grupos subalternizados vêm exigindo reconhecimento de suas identidades.

Esse embate entre os grupos culturais torna o multiculturalismo um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais subjugados e, progressivamente, vem se constituindo em propostas pedagógicas no campo do currículo. Contudo, seu surgimento é bastante contextual. De acordo com Candau (2008), a questão multicultural na América Latina e, particularmente no Brasil, apresenta uma configuração própria. Trata-se de um continente constituído com uma base multicultural marcada pela eliminação física do "outro" e pela negação de representação e da alteridade. Diante disso, Moreira e Candau (2008) pontuam que:

> [...] o debate multicultural na América Latina nos coloca diante de nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nos construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciamos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica. A problemática multicultural nos coloca de modo privilegiado diante dos sujeitos históricos que foram massacrados que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando pelos seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas de subordinação e exclusão (p. 17).

Além de contextual, o multiculturalismo é também polissêmico, pois, diante de um forte viés político em torno das questões multiculturais, enquanto movimento de reivindicação e campo teórico, constituiu-se por intermédio de diferentes concepções. Assim, faz-se necessário, conforme Santos (2001), que se distinga entre as formas conservadoras ou reacionárias e as formas progressistas e inovadoras.

De forma sintética, o multiculturalismo conservador admite as múltiplas culturas, porém, a cultura ocidental permanece em uma condição de superioridade às demais e, por essa condição, ela tem o direito de universalidade e de se impor. Como enfrentamento dessa ótica universalista da cultura, Santos (1997, 2001) propõe o multiculturalismo emancipatório, que se

configura em uma política, em uma tensão dinâmica e complexa entre a política de igualdade e a política da diferença, a qual reivindica diálogos interculturais, cujos princípios, de acordo com o autor, estão associados a reconceitualização dos direitos humanos e requer uma hermenêutica diatópica.

Em face dessa compreensão, Santos (1997) enfatiza que a universalização dos direitos humanos tende a operar a favor de uma globalização hegemônica (globalismo localizado), já que os países não compartilham de um mesmo processo histórico e cultural. Assim, defende uma reconceitualização multicultural destes direitos para que os operem de forma contra-hegemônica e resistente aos mecanismos de universalização da cultura.

Para isso, ele insiste na necessidade de: superação entre o relativismo cultural, que classifica as culturas e nega possibilidades de diálogos entre elas; no reconhecimento da incompletude das culturas e nas suas concepções de dignidade humana e também das relações de poder que atravessam as culturas. Essas premissas abrem caminhos para o diálogo intercultural e podem levar a uma concepção mestiça dos direitos humanos, que nega universalismos, organiza-se como uma constelação de sentidos locais mutuamente compreensíveis e se constitui em redes de referências normativas capacitantes (SANTOS, 1997).

Mclaren (1997) também contribui significativamente para o debate acerca do multiculturalismo. Em seu livro *Multiculturalismo Crítico*, apresenta e diferencia quatro tipos de multiculturalismo. São eles: conservador ou empresarial, o humanista ou liberal, o liberal de esquerda e o multiculturalismo crítico e de resistência.

O multiculturalismo conservador se alicerça na tradição colonialista, renovando-a. Assim, situa-se em defesa da cultura ocidental e demarca uma visão assimilacionista, na qual grupos subalternizados vão, gradativamente, incorporando a cultura dominante e negando suas identidades. Em outras palavras, trata-se de uma perspectiva voltada para construção e afirmação de uma cultura comum. Já a versão liberal do multiculturalismo pauta-se na existência de uma igualdade intelectual natural entre as pessoas brancas, latinas, afro-americanas, latinas, asiáticas e outras populações raciais, a qual permite a competição igual entre as raças em uma sociedade capitalista (MCLAREN, 1997).

O multiculturalismo liberal de esquerda dá ênfase às diferenças culturais, contudo, são vistas como essências, independentemente dos processos históricos, da cultura e do poder. Noutra direção, Mclaren defende o multiculturalismo crítico ou de resistência, e adverte que sem uma política voltada para a transformação, as proposições multiculturais podem ser apenas outra forma de acomodação a uma ordem social maior. Essa perspectiva compreende a

representação da raça, gênero, classe como resultado de lutas sociais, assim, dedica-se à reconstrução das estruturas da economia, da cultura e do poder nos arranjos atuais. Com esse posicionamento, Mclaren defende a diversidade não como uma meta, mas como uma questão que deve ser afirmada politicamente de forma crítica, direcionada para a justiça social e analisando as diferenças.

Para Mclaren (1997), a diferença é sempre um produto da história, cultura, poder e ideologia. Dessa maneira, questiona a sua construção e também das identidades, de modo que não seja centrada em práticas essencialistas. O autor sugere que "Nós devemos lutar por uma solidariedade que não está centrada em torno de imperativos de mercado, mas sim que se desenvolve a partir de imperativos de liberdade, libertação, democracia e cidadania crítica" (p.131-132).

Diante dessa compreensão, a cultura é vista como conceito central, pois nela está intrinsecamente imbricada às relações sociais dentro de categorias (raça, classe social, gênero) arquitetando formas de opressão e de dependência. Além disso, é vista como forma de produção por meio da qual os múltiplos grupos se identificam, constroem anseios e lutam por legitimação.

Candau (2008), por sua vez, trazendo o debate acerca do multiculturalismo para o campo educacional, descreve três vertentes do multiculturalismo: a assimilacionista, a diferencialista ou plural e a interativa, também denominada interculturalidade. Na concepção assimilacionista, os grupos marginalizados são incorporados à cultura dominante. Assim, no caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, na qual todos/as são chamados a integrar ao sistema escolar, porém descartando questionamentos quanto à monocultura e aos privilégios que atravessam a organização curricular e as práticas pedagógicas.

A concepção diferencialista reconhece as diferenças, mas se pauta em uma visão essencialista e estática de identidade culturais, assim, afirma ser necessário garantir espaços específicos para que possam se expressar, entendendo que, somente assim, é possível manter suas matrizes culturais de base, o que, conforme Candau (2008), favorece a construção de *apartheid* sociocultural.

Candau (2008), portanto, apoiando-se nos posicionamentos de Santos e de Mclaren, situa-se na concepção aberta ou interativa que acentua a interculturalidade. A autora considera essa concepção mais adequada para a construção de uma sociedade democrática, plural, na qual as políticas de igualdade e as políticas de identidade se associam.

Com essa ótica, apoia-se em Walsh (2001, p. 10-11) que define interculturalidade como

> [...] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.
> Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.
> Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.
> Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.
> Uma meta a alcançar.

Ao se apoiar nessa concepção de interculturalidade, a autora em diálogo com Fleuri (2017) adverte que o termo se tornou antagônico tendo em vista o jogo de interesses que perpassa por sua constituição. Se por um lado o entusiasmo pela interculturalidade vem promovendo reconhecimento, por outro, manifesta-se apenas como uma nova tendência multicultural folclórica, que se isenta de criticidade e de uma perspectiva de transformação e de rompimento de práticas universalistas.

Atenta para essa condição, Candau (2008) ressalta que “as relações culturais não são edílicas, não são relações românticas, elas são construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos” (CANDAU, 2008, p. 23). Dessa maneira, para a autora, só haverá avanços se a lógica monocultural, universalista e excludente do conhecimento for questionada.

Para a autora, a escola é uma das principais instituições incumbidas da construção de igualdade, porém acaba optando pela padronização e homogeneização dos sujeitos e também pelos conhecimentos considerados universais. Diante disso, ela propõe um currículo intercultural crítico, que tem como uma de suas principais tarefas:

> Desnaturalizar e desconstruir o caráter de únicos conhecimentos válidos, os considerados científicos e universais, que são os que são a referência básica dos currículos escolares, constitui uma de suas principais tarefas. [...] Ela está orientada para o reconhecimento da pluralidade de conhecimentos socialmente produzidos e para a promoção do diálogo entre eles, a construção de inter-relações e confluências (CANDAU, 2016, p. 25).

Nessa direção, a autora reforça o diálogo com Santos (2009), que alerta que, para o pensamento abissal, a ciência moderna tem privilégio e posse do universal e do verdadeiro, assim, todo conhecimento produzido “do outro lado da linha” é negado, inexistente. Desse

modo, os conhecimentos produzidos por sujeitos e grupos submissos são reduzidos a opiniões, crenças, magias, os quais, na melhor das hipóteses, podem se tornar objeto para investigações científicas.

Santos (2009) explica que esse pensamento abissal permanece estruturando as relações sociais, políticas e culturais da contemporaneidade, caracterizadas por exclusões. Conforme o autor, as desigualdades e as injustiças estão associadas à injustiça cognitiva global, assim, a construção da justiça social requer a superação da perspectiva abissal, instituindo um pensamento "pós-abissal", mediante a ecologia de saberes, cujos princípios se voltam para a exploração de práticas científicas alternativas, a exemplo das epistemologias feministas e pós-coloniais, e também para a interação dos saberes compreendidos como científicos com os considerados não científicos.

Essa interação, conforme Candau (2016), pode se dar mediante o confronto, ou o enriquecimento mútuo e, no âmbito escolar, requer um olhar mais atento em relação aos conhecimentos do currículo. Faz-se necessário também, a identificação do que foi produzido como "ausências" e o reconhecimento das "emergências" de conhecimentos, práticas sociais e perspectivas direcionadas para a construção de uma sociedade equitativa.

Candau (2006), ainda em diálogo com Santos, chama a atenção também para as relações de poder que atravessam as culturas, as quais, para uma educação intercultural, demandam um trabalho da igualdade na diferença: "temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza" (SANTOS, 2006, p. 462). Nesse sentido, Candau (2012) afirma que, não é possível trabalhar as questões relacionadas à igualdade descartando a diferença, como também não se pode tratar das questões que envolvem a diferença, desarticulando-a da afirmação da igualdade, pois a igualdade não se opõe à diferença, mas à desigualdade, e a diferença não é oposta à igualdade e sim às práticas de uniformização, de homogeneização. A autora explica que a igualdade por ela defendida assume o reconhecimento de direitos básicos de todos/as. Assim, a diferença é compreendida como um elemento de construção da igualdade.

Ao assumir a interculturalidade crítica, Candau (2008, 2018) pontua algumas características que lhes são específicas, sendo elas: o confronto com todas as visões que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas, bem como as perspectivas que desvalorizam a explicitação da riqueza das diferenças culturais; a suspensão e o combate da visão essencialista das culturas e das identidades; a compreensão de que os processos de hibridização cultural são intensos e estimuladores da construção de identidades abertas, em permanente movimento, isto é, em constante construção e reconstrução; a

consciência dos dispositivos de poder que atravessam as relações culturais; vínculo entre as questões da diferença e da desigualdade. Para ela, trata-se de uma relação complexa e que possui configurações diversas, as quais dependem de cada contexto, sem reduzir um polo ao outro.

Com base nessas características, Candau (2018) define a educação intercultural crítica como uma educação que compreende a diferença como riqueza e que promove o diálogo entre os diversos sujeitos, saberes e práticas visando a justiça do ponto de vista social, econômico, cognitivo e cultural, bem como a democratização da sociedade e construção de relações dignas entre os múltiplos grupos socioculturais.

Ao defender esse projeto de educação, Candau (2002) adverte que:

> O que estamos querendo trabalhar é, ao mesmo tempo, negar a padronização e também lutar contra todas as formas de desigualdade e discriminação presentes na nossa sociedade. Nem padronização, nem desigualdade. A igualdade que queremos construir assume o reconhecimento dos direitos básicos de todos. No entanto, esses todos não são padronizados, não são os "mesmos". Têm que ter as suas diferenças reconhecidas como elementos presentes na construção da igualdade (128-129).

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

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

Trata-se de uma política pela alteridade e paridade de direitos, isto é, pelo direito à igualdade e pelo direito à diferença, articulado à negociação cultural e à denúncia das desigualdades, conforme é explicado por Candau (2008).

> A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do "outro", para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria do poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de

> um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas (p. 52).

Nessa direção, Candau (2008) adverte que não se trata de “abraçar” as diversas culturas com propostas compensatórias, folclorizadas, realizadas em momentos pontuais. A Educação intercultural crítica, segundo a autora, requer novos projetos de educação, cujos objetivos alteram toda as dimensões do currículo e do processo educativo.

> A educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc. (p. 54).

Trata-se de uma perspectiva educativa complexa e desafiante que requer novas posturas docentes, novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação, tendo em vista que a escola brasileira e o seu respectivo currículo são reflexos do projeto da modernidade, voltado para a manutenção dos privilégios. Ao propor uma “reinvenção” da escola, Candau (2016) ressalta que

> Não acreditamos na padronização, em currículos únicos e engessados e perspectivas que reduzem o direito à educação a resultados uniformes. Acreditamos no potencial dos educadores para construir propostas educativas coletivas e plurais. É tempo de inovar, atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais “outros”, mobilizar as comunidades educativas na construção de projetos político-pedagógicos relevantes para cada contexto (CANDAU, 2016, p. 807).

Portanto, a educação intercultural crítica visa combater a monocultura do currículo mediante a denúncia das desigualdades, a negociação e o diálogo entre grupos culturais e a ecologia dos saberes. Viabiliza por intermédio dessa proposição uma educação de todos/as e que possa contribuir para a formação de sujeitos críticos. Trata-se de uma proposição política de enfrentamentos que visa responder à emergência de políticas e de currículos democráticos. Diante dessa emergência, questiona-se: quais têm sido os movimentos das políticas educacionais brasileiras nesse sentido? Com a intenção de observar os direcionamentos das principais políticas educacionais construídas no decorrer dos anos quanto a diversidade cultural, é que se debruça o item a seguir.

4.2 A diversidade cultural e as políticas educacionais brasileiras

Antes de discorrer acerca da diversidade cultural nas políticas educacionais, considera-se importante situar a concepção de diversidade assumida por esse estudo e que se defende para o currículo e suas políticas.

De acordo com Gomes (2007), a diversidade cultural é constituída lado a lado aos processos identitários, que são construídos em determinado contexto histórico, social, político e cultural. Assim, apoiada em Jacques d'Adesky (2001), ressalta que a identidade é constituída com base na interação do sujeito com o outro, de modo que "a ideia que o indivíduo faz de si mesmo é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação" (p. 22).

Nesse sentido, Hall (1997) assinala que as identidades são construídas no interior da representação, como resultado de identificações ocasionadas por um conjunto de circunstâncias, histórias, experiências vivenciadas pelo indivíduo. Isso se dá mediante um processo em que o sujeito cria representações e significados às coisas e às práticas cotidianas.

A representação, segundo Silva (2013) é concebida como um sistema de significação, uma atribuição de sentido intrinsicamente ligada às relações de poder. Dessa maneira, Woordward (2013) enfatiza que todas as práticas de significação e os significados produzidos envolvem relações de poder, as quais vão definir quem é incluído e quem é excluído. Nessa condição, determinados grupos são vistos por uma ótica negativa, enquanto outros são situados de maneira em que o acesso a bens sociais é garantido.

Segundo esse entendimento, Gomes (2007) chama a atenção para os processos de materialização da diferença, pois, muito do que os sujeitos foram educados a classificar como diferença, trata-se de uma invenção humana utilizada para viabilizar práticas de colonização e de dominação de outros grupos. Diante disso, a autora destaca que a inserção da diversidade nos currículos requer a compreensão dos processos políticos, econômicos, sociais e culturais imbricados nela e o questionamento das práticas estereotipadas e preconceituosas vinculadas a esses processos, analisando seus impactos na vida dos sujeitos e no contexto escolar. Nesta direção, Gomes (2007) adverte que

> Trabalhar com a diversidade na escola não é um apelo romântico do final do século XX e início do século XXI. Na realidade, a cobrança hoje feita em relação à forma como a escola lida com a diversidade no seu cotidiano, no seu currículo, nas suas práticas faz parte de uma história mais ampla. Tem a ver com as estratégias por meio das quais os grupos humanos considerados diferentes passaram cada vez mais a destacar politicamente as suas

> singularidades, cobrando que as mesmas sejam tratadas de forma justa e igualitária, desmistificando a ideia de inferioridade que paira sobre algumas dessas diferenças socialmente construídas e exigindo que o elogio à diversidade seja mais do que um discurso sobre a variedade do gênero humano (GOMES, 2007, p. 22-23).

Com esse posicionamento, a autora defende políticas educacionais e curriculares associadas ao contexto de desigualdades, identidades e diferenças. Mas, o que são políticas educacionais?

A compreensão das políticas educacionais perpassa pelo entendimento sobre políticas públicas. De acordo com Lima (2016), estas são entendidas como caminho ou curso elegido a outros pelas autoridades como forma de enfrentamento de questões ou problemas sociais e culturais. A efetivação das políticas públicas, conforme o autor, é articulada por meio de leis, regulamentos e normativas oficiais nas ações do governo. Para uma melhor explicação, ele cita Hofling (2001), que concebe as políticas públicas como o Estado em ação, a favor do atendimento de demandas de setores específicos da sociedade.

Inserem-se no âmbito das políticas públicas, as políticas públicas educacionais, que são direcionadas, especificamente, à educação escolar. A implementação de políticas públicas educacionais voltadas às demandas da diversidade cultural envolve um processo de lutas demarcado por movimentos de tensões entre diferentes interesses e diferentes projetos de sociedade, os quais atravessam o currículo.

Em face das discussões anteriores, pode-se notar que sendo a educação escolar brasileira um projeto de cunho aristocrático e segregacionista, o reconhecimento da diversidade cultural no currículo envolve um movimento de disputas, constituído por avanços, mas também, contradições, tensões e equívocos.

De acordo com Lima e Cardozo (2018), no Brasil, as políticas educacionais dirigidas ao atendimento da diversidade cultural começaram a acontecer de forma mais efetiva a partir do processo de redemocratização do país, momento em que as bandeiras pela ampliação dos direitos sociais foram fortalecidas, conseguindo mais espaço para as discussões a respeito das demandas de diferentes grupos sociais e culturais.

Segundo as autoras, a partir da década de 1990, a diversidade passou a ser mais referenciada no contexto social e político do Brasil, impulsionada pela pressão internacional direcionada ao cumprimento dos acordos internacionais de combate às desigualdades, de raça, gênero, etc., bem como pela intensificação de mobilizações e reivindicações em defesa da ampliação e da garantia dos direitos.

Destacam-se, a seguir, algumas políticas educacionais que orientam a organização e o desenvolvimento do currículo escolar, porém, foge da intenção deste estudo, realizar uma análise minuciosa e aprofundada sobre elas. A intenção é suscitar reflexões em relação aos passos dados e aos desafios quanto ao movimento de democratização da escola e de reconhecimento da diversidade cultural no currículo. Vale enfatizar que, o fato de a diversidade aparecer nas políticas educacionais não quer dizer que as suas demandas são efetivamente atendidas.

O debate acerca das políticas educacionais requer um olhar sobre uma lei de forte impacto na organização da educação brasileira: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de nº 9394/96. Trata-se da maior lei direcionada para esse campo, que reafirma o direito à educação a todos/as, garantido pela Constituição Federal de 1988. A LDB regulamenta o sistema educacional público e privado do Brasil, da educação básica ao ensino superior.

Destaca-se neste estudo, os princípios estabelecidos pela LDB, como base para o ensino:

> Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
>
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
> III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
> IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
> V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
> VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
> VII - valorização do profissional da educação escolar;
> VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
> IX - garantia de padrão de qualidade;
> X - valorização da experiência extraescolar;
> XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
> XII - consideração com a diversidade étnico-racial;
> XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida;

Considerando esses princípios, é possível observar que a LDB faz apontamentos valorosos para a educação brasileira e de que se trata de uma das maiores conquistas em relação ao processo de democratização e de qualificação da educação brasileira. Por intermédio dela foram dados passos importantes quanto às demandas da diversidade.

Embora haja limitações na LDB quanto ao detalhamento acerca das múltiplas identificações, alguns artigos são destacáveis a respeito das questões étnico-raciais. O artigo 26 propõe a construção do currículo do ensino fundamental e médio com a incorporação de uma

parte diversificada[8] visando o atendimento de questões locais e regionais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. O artigo 26-A estabelece obrigatoriedade no ensino da história, da cultura afro-brasileira e indígena.

> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras (BRASIL, 2018, p. 20-21).

Destacam-se ainda os artigos 79 e 79-B. O primeiro trata, especificamente, das questões indígenas, em que a União se compromete em apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no sentido de promover uma educação intercultural e currículos específicos para esses povos, assim como assistência e estímulo à educação superior. O segundo diz respeito à inclusão do Dia Nacional da Consciência Negra, dia 20 de novembro ao calendário escolar.

Esses artigos são frutos de árduas lutas identitárias e de movimentos sociais, sobretudo, de movimentos negros e indígenas, que ao longo dos anos vêm exigindo o reconhecimento de suas histórias, contribuições, culturas, assim como de seus direitos. Referem-se a questões caras a esses povos que reivindicam políticas de reparação, o desvelamento do mito da democracia racial[9] e a construção de currículos escolares que contemplam a diversidade cultural. Assim, em 2003, foi sancionada a Lei de nº 10.639 que alterou a LDB incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino básico, particularmente, do ensino fundamental e médio, a obrigatoriedade da presença da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.

Mediante a continuidade das lutas e reivindicações em prol do rompimento do quadro sombrio e de negação dos povos indígenas foi sancionada a Lei de nº 11.645/08 que altera a

---

[8] Embora a parte diversificada do currículo seja considerada importante acerca do processo de reconhecimento do caráter múltiplo da escola e da sociedade, trata-se de uma parte do currículo que não ocupa um espaço equivalente ao da parte comum. Mesmo sendo obrigatória, ainda é secundarizada.

[9] Corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial (GOMES, 2017, p.57).

Lei 9.394/1996, modificada pela Lei 10.639/2003. Por intermédio dessa lei foi incluído no currículo escolar, como temática obrigatória não somente o ensino da história e cultura afro-brasileira, mas também, indígena.

Essas leis e alterações provocadas na LDB podem ser considerados um avanço no que diz respeito ao reconhecimento do povo negro e indígena no Brasil, tendo em vista suas histórias, suas culturas, as quais incluem crenças, costumes, valores e contribuições ao país. Com esse entendimento, Gomes (2010) aponta que

> Ao introduzir a discussão sistemática das relações étnico-raciais e da história e cultura africanas e afro-brasileiras, essa legislação impulsiona mudanças significativas na escola básica brasileira, articulando o respeito e o reconhecimento à diversidade étnico-racial com a qualidade social da educação. Ela altera uma lei nacional e universal, a saber, a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, incluindo e explicitando, nesta, que o cumprimento da educação enquanto direito social passa, necessariamente, pelo atendimento democrático da diversidade étnico-racial e por um posicionamento político de superação do racismo e das desigualdades raciais (p. 20-21).

Acerca desse processo de lutas pelo reconhecimento da diversidade cultural, chama-se atenção para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Trata-se de um referencial para a educação básica do país e tem como função orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional. Os PCN não se apresentam como uma proposta obrigatória, mas flexível, a ser concretizada mediante decisões locais e regionais acerca do currículo e de programas voltados à transformação da realidade educacional, articulados por autoridades governamentais e pela comunidade escolar (BRASIL, 1997a).

Esse documento propõe uma educação comprometida com a cidadania, tendo como base o texto da Constituição de 1988. Nessa propositura, elegeram princípios de orientação da educação escolar. Dentre eles, destacam-se:

> **Dignidade da pessoa humana**
> Implica respeito aos direitos humanos, repúdio à discriminação de qualquer tipo, acesso a condições de vida digna, respeito mútuo nas relações interpessoais, públicas e privadas.
> **Igualdade de direitos**
> Refere-se à necessidade de garantir a todos a mesma dignidade e possibilidade de exercício de cidadania. Para tanto há que se considerar o princípio da equidade, isto é, que existem diferenças (étnicas, culturais, regionais, de gênero, etárias, religiosas, etc.) e desigualdades (socioeconômicas) que necessitam ser levadas em conta para que a igualdade seja efetivamente alcançada (BRASIL, 1998, p. 21).

Além desses princípios abordados, os PCN apresentam como proposta para o desenvolvimento de ações do ensino básico os chamados temas transversais, que correspondem a questões da vida cotidiana. Dentre as temáticas, focalizam-se a pluralidade cultural e as questões de gênero incluídas na proposição de trabalho direcionando para a temática "orientação sexual".

Nota-se que esse documento aborda a necessidade do reconhecimento das diferentes identificações, apresentando sugestões de acordo os temas transversais, porém é um documento de natureza não obrigatória e de pouco aprofundamento, no que se refere à abordagem das temáticas, o que lhe coloca em uma condição de fragilidade a respeito às possíveis contribuições para a construção de uma educação equitativa.

É importante enfatizar que a proposta de trabalho acerca das questões de gênero é abordada de forma limitada nos PCN, pois além de ser apresentada por meio da temática "sexualidade", as ações pedagógicas em torno da questão são direcionadas apenas à saúde e à prevenção de doenças, desvinculando-a da diversidade, das culturas, das diferentes identificações de gênero e da sexualidade e das relações de poder associadas.

Dessa maneira, embora os PCN sejam uma proposta significativa, na qual a interdisciplinaridade é defendida, trata-se de um documento demarcado por contradições. Canen (2000) adverte que, apesar de visibilizar o preconceito pela necessidade de combatê-lo, o discurso, em grande parte do texto, possui um tom psicológico, individual, evitando uma análise que localize as relações de poder, a origem das discriminações, que silenciam grupos culturais diversos em práticas pedagógicas voltadas para padrões culturais dominantes.

De acordo com a autora, o discurso de valorização da pluralidade cultural é rompido em diversas partes, por uma ótica não problematizadora da chamada "identidade nacional", também referida como "patrimônio nacional", pois esta expressão é abordada de forma esvaziada, sem questionamentos aos critérios e os marcadores identitários para a base desta "identidade nacional". Ao chamar atenção dessa questão, Canen (2000) cita Featherstone (1997) e Hall (1997) os quais afirmam que, sob o véu da expressão "identidade nacional", são encobridas as manifestações culturais e as vozes sistematicamente silenciadas e excluídas, afastando-as da condição de "nacionais".

Canen (2000) aponta também que, embora o cunho intercultural crítico manifeste nas intenções, especificamente, na introdução e na justificativa do tema, é silenciado no processo de construção de categorias, assim como, nos desdobramentos temáticos propostos para o trabalho pedagógico na escola.

> [...] a perspectiva intercultural crítica dilui-se e esvazia-se em um discurso que predomina uma perspectiva de educação multicultural para a aceitação, uma visão de pluralidade cultural que ignora a dinamicidade e a hibridização de culturas e uma não problematização da identidade nacional [...] (CANEN, 2000, p. 146).

Ainda sobre a condição dos PCN, é importante enfatizar que os temas transversais não ocupam o mesmo lugar que os conteúdos tradicionais. De acordo com Gomes (2007), essa condição periférica dos temas transversais no currículo, coloca a discussão quanto à diversidade cultural em um lugar provisório e até marginal. Nesse sentido, ela adverte que

> A incorporação da diversidade no currículo deve ser entendida não como uma ilustração ou modismo. Antes, deve ser compreendida no campo político e tenso no qual as diferenças são produzidas, portanto, deve ser vista como um direito. Um direito garantido a todos e não somente àqueles que são considerados diferentes. Se a convivência com a diferença já é salutar para a reeducação do nosso olhar, dos nossos sentidos, da nossa visão de mundo, quanto mais o aprendizado do imperativo ético que esse processo nos traz. Conviver com a diferença (e com os diferentes) é construir relações que se pautem no respeito, na igualdade social, na igualdade de oportunidades e no exercício de uma prática e postura democráticas (p.30).

Para que haja um trabalho efetivo e crítico acerca dos temas transversais, faz-se necessária uma articulação em que estes sejam vinculados a todas as áreas e como parte integrante delas, como foi defendido por Macedo (1998),

> Estamos defendendo que para que os temas transversais funcionem como eixo integrador das diferentes áreas do currículo e deste com a realidade social seria necessária uma articulação entre as áreas e os temas transversais. Ou seja, a seleção e organização do conhecimento em cada área deveria ter por fundamento os temas transversais, defendidos pelo próprio documento como tendo uma importância inegável na formação dos jovens. O que parece transparecer dessas observações é que os PCN não embutem, em sua lógica, a centralidade que se afirma terem os temas transversais (MACEDO, 1998, p. 25).

Essa condição de fragilidades dos PCN dá margem a não problematização de questões relacionadas a posições e a práticas discriminatórias acerca do gênero e da sexualidade e pode também deixar o trato sobre a diversidade cultural à borda do currículo escolar.

Nesse estudo, destacam-se também as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que reúnem diretrizes para a educação básica em nível nacional. Sua origem se vincula à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que traz em seu texto a incumbência de criação de diretrizes para orientar os currículos da educação básica. Assim, sua elaboração teve como intuito dar continuidade à sistematização dos princípios defendidos pela LDB 9394/96. Dessa

maneira, as diretrizes estabelecem a base nacional comum, que é direcionada para orientar a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas das redes de ensino do Brasil.

Em seus textos iniciais, ao apresentar sinteticamente uma reflexão sobre a sociedade e a educação é pontuado que:

> [..] Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescentendes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas.
> [...]
> Para que se conquiste a inclusão social, a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade. [...] Diante dessa concepção de educação, a escola é uma organização temporal, que deve ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado (BRASIL, 2013, p. 16).

As DCN, que têm como fundamento a Constituição de 1988 e a LDB, estabelecem os seguintes objetivos para a educação brasileira: construir uma sociedade livre, justa e solidária, garantir o desenvolvimento nacional, erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais, promover o bem de todos/as sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 2013).

Em razão disso, esses documentos abordam que a escola precisa acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais a fim de se tornar em um espaço heterogêneo e plural, fundamentado no pressuposto do respeito e da valorização das diferenças. Para isso, de acordo com o documento, faz-se necessária a revisão dos ritos escolares e o alargamento do papel da instituição escolar e dos/as educadores/as (BRASIL, 2013).

Nesta direção, o documento apresenta diretrizes e resoluções para diferentes modalidades de ensino, isto é, a Educação no Campo, a Educação Indígena, a Educação Quilombola, a Educação Especial, a Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos estabelecimentos penais, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, bem como as diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a Educação

Ambiental, a Educação em Direitos Humanos e para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2013).

Considera-se expressiva a abordagem das DCN quanto ao reconhecimento da diversidade cultural brasileira, pois diferentes posições identitárias são admitidas no texto deste documento, e isso juntamente com as políticas construídas com os documentos, anteriormente citados, possibilitaram uma abertura do sistema educativo para o trato pedagógico direcionado às múltiplas identificações presentes no interior da escola. Todavia, verifica-se que a concepção de diversidade desses documentos ainda é confusa e se apresenta em diversos momentos como algo a ser celebrado e respeitado, não sendo notada nos textos introdutórios uma perspectiva aprofundada de questionamento das relações de poder. Esta condição, muitas das vezes, torna-se alicerce de práticas equivocadas e omissas quanto à questão.

Volta-se também o olhar para o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Esse documento determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Com o intento de qualificar a educação do país, estabelece 20 metas a serem atingidas no período de 10 anos. O quadro, a seguir, sintetiza a propositura desse documento.

Quadro 02 — Síntese das proposituras do Plano Nacional de Educação (2014-2024)

Diretrizes para a superação das desigualdades educacionais
I – Erradicação do analfabetismo.
II – Universalização do atendimento escolar.
III – Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.
Metas: de 1 a 5; 9; 11 e 12; 14.
Diretrizes para a promoção da qualidade educacional
IV – Melhoria da qualidade da educação.
V – Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade.
Metas: 6 e 7; 10; 13.
Diretrizes para a valorização dos (as) profissionais da educação
IX – Valorização dos(as) profissionais da educação.
Metas: 15 a 18.
Diretrizes para a promoção da democracia e dos direitos humanos
VI – Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública.
VII – Promoção humanística, cientifica, cultural e tecnológica do País.
X – Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.
Metas: 8 e 19.
Diretrizes para o financiamento da educação
VIII – Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade.
Meta: 20.

Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base na Lei n° 13.005 de 25 de junho de 2014.

De modo geral, todas as diretrizes implicam no trato pedagógico da diversidade cultural no currículo escolar, contudo, destacam-se as "diretrizes para a superação das desigualdades educacionais", especificamente, o inciso III - "Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação"*;* e as "diretrizes para a promoção da democracia e dos direitos humanos", com destaque para inciso X – "Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental" (BRASIL, 2014).

Analisa-se que, no corpo das propostas do PNE, as quais são direcionadas para a melhoria da qualidade da educação brasileira, há uma visibilidade acerca das demandas da diversidade cultural. No entanto, há uma abordagem genérica no texto das diretrizes, não nomeando grupos historicamente discriminados e silenciados na educação brasileira.

Sobre essa condição, vale destacar que, assim como outros projetos lei, o PNE foi instituído por intermédio de sistema bicameral, isto é, as leis são construídas pela avaliação de duas câmaras, distintas e autônomas entre si. Dessa maneira, após diversas audiências públicas realizadas na sede da Câmara dos Deputados, seminários nacionais, estaduais, palestras foi emitido o parecer com as emendas, cujas alterações voltadas às demandas da diversidade foram questionadas por Rossi (2016).

De acordo com o referido autor, essas diretrizes ao serem apresentadas ao senado, fomentavam o rompimento da desigualdade e da discriminação enfrentada por determinados grupos identitários, tendo em vista que a redação delas dava ênfase à promoção da igualdade racial, de região, de gênero e de orientação sexual. Entretanto, essa versão foi rejeitada, em razão da alegação de que era desnecessário nomear as desigualdades enfrentadas, devendo o texto ser mais objetivo.

A respeito dessa situação, Rossi (2016, p. 141) afirma o seguinte:

> Entendo que neste momento particular da história, da luta de determinados movimentos sociais, nomear as formas de discriminação é uma forma de sair da invisibilidade e de garantir direitos. Desse modo, questiono se no momento em que a Câmara dos Deputados opta pela objetividade, dizendo apenas 'todas as formas de discriminação' sem nomeá-las, até que ponto isso não é uma estratégia de negar direitos ou de não se comprometer com tais questões?

Ainda questionando essa condição na qual o PNE foi aprovado, Rossi (2016) aponta que uma busca realizada no documento mostrou como as demandas de gênero, sexualidade, etnia tiveram pouca ou nenhuma consideração, sendo substituídas por termos como "direitos humanos" ou "combate a quaisquer tipos de discriminação". O autor ressalta que:

> Entendo que, se os direitos humanos fossem respeitados na íntegra, não seria necessário nomear quais direitos são violados, entretanto é fundamental para a luta e a conquista dos direitos das populações historicamente marginalizadas serem representadas e nomeadas, neste momento particular da história, em que vivemos uma retomada ao conservadorismo, um ataque aos direitos humanos, o preconceito se revela nas questões que vimos no debate sobre o PNE (ROSSI, 2016, p. 145).

É importante dizer que o PNE é o documento orientador dos planos estaduais e municipais de educação, logo, esse movimento de indiferença a determinados grupos é alimentado e pode ser reproduzido pelos estados e municípios.

Para finalizar o movimento desse item de reflexão de políticas educacionais e suas abordagens quanto à diversidade cultural, chama-se também a atenção para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que foi pauta dos mais importantes debates sobre a educação no país. Sua homologação aconteceu de forma fragmentada, sendo que em 20 de dezembro de 2017 foi homologada a parte referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental e, em 14 de dezembro de 2018, homologou-se o documento referente ao Ensino Médio.

As escolas brasileiras, até o final de 2019 deveriam, obrigatoriamente, implementar as proposituras da BNCC, que determina as competências gerais e específicas, as habilidades e as aprendizagens essenciais, que todos/as os alunos/as devem desenvolver durante cada etapa da educação básica, independentemente da localização geográfica, aspectos econômicos, sociais e culturais. Essa condição exige grandes mobilizações por parte de todas as redes de ensino, no sentido de reorganizarem seus currículos e os adequar às determinações desse documento.

Mesmo se tratando de um documento previsto desde a Constituição Federal de 1988, a BNCC foi alvo de bastantes críticas por parte de estudiosos da educação, tanto pela forma em que foi construída, quanto pelo resultado dela. Aprovada mediante contribuições individualizadas e sem problematizações coletivas, a BNCC vem sendo apresentada como uma proposta intensificadora dos movimentos conservadores e neoliberais no sistema educacional do país.

Embora a BNCC aborde sobre aspectos acerca da pluralidade e das demandas dos múltiplos grupos culturais brasileiros, não apresenta proposituras que os visibilizem. Assim, é fundamentada por um discurso de que caminhos iguais garantem resultados iguais, conforme pode ser observado, a seguir:

> No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar

> propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais.
> Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressar, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas (BRASIL, 2017, p. 15).

Por uma só oferta, baseada na universalidade do conhecimento, a BNCC regula currículos inseridos na pluralidade, na imprevisibilidade e em campos constantemente construídos e incertos. Voltada à homogeneização da educação brasileira, permitirá o alinhamento de caminhos metodológicos, da formação docente, de materiais didáticos e pode transformar as escolas em cursos preparatórios para o melhoramento do desempenho dos/as estudantes nas avaliações externas e em larga escala (NOGUEIRA; DIAS, 2018).

Articulado de forma homogênea, esse documento nega especificidades de indígenas, comunidades remanescentes quilombolas, ribeirinhas e do campo, as quais estão vinculadas a diferentes modalidades educacionais. Trata-se de uma proposta que oferece apenas um trajeto para diferentes necessidades e contextos. Sobre essa condição, Oliveira (2018) faz um alerta:

> A pluralidade do Brasil, ao contrário do caminho escolhido pelo governo ao insistir com a BNCC, exige pluralidade de possibilidades, de oferta de trajeto e de garantias de condições para que o processo ensino-aprendizagem ocorra. Para origens diferentes, necessidades diferentes, características sociais, culturais e econômicas diferentes, é preciso oferecer trajetórias diferentes! Tratar igualmente os desiguais é aprofundar a desigualdade! É inferiorizar alguns perante os outros. Reconhecer a necessidade de oferecer possibilidades diversas/plurais de proposta e experiência curricular a alunos diferentes/desiguais é necessário para promover a equalização social e a redução das desigualdades (...). Quando escolhemos o que entra nos currículos, escolhemos o que sai e esta decisão é política, favorece a alguns e prejudica outros. No caso brasileiro, vem sendo tomada em prejuízo das questões sociais, da formação crítica, da cidadania, do direito que se diz estar defendendo (p. 57).

Além dessas condições, é importante enfatizar que foi publicado no ano de 2019, a partir da BNCC, uma nova roupagem dos Temas Transversais, agora intitulados Temas Contemporâneos Transversais (TCTs). Dentre as macroáreas apresentadas pelo documento, a diversidade cultural pode ser inserida no currículo como parte da macroárea temática denominada “multiculturalismo”, cuja abordagem não foi apresentada, o que pode ser gatilho para a celebração fantasiosa da pluralidade cultural. A identificação da abordagem do multiculturalismo é fundamental para que se possa compreender se o discurso de valorização da pluralidade cultural está direcionado para a superação das desigualdades ou apenas as mascaram (CANEN; MOREIRA, 1999).

Considerando a BNCC como um projeto determinista e de valores eurocêntricos, Macedo (2017) questiona: “[...] quais os efeitos dessa normatividade sobre a educação e a escola?”. Macedo (2014) reforça que as articulações políticas em defesa de um currículo comum não são recentes no Brasil havendo uma contínua tensão entre as demandas neoliberais e as demandas por justiça social. Por ser contra a formulação de bases comuns para o currículo em escala nacional, Macedo (2017) aponta que, “os instrumentos normativos são uma tentativa de controle da imprevisibilidade em suas múltiplas formas de existir e devem se restringir aqueles que não podemos evitar” (p. 520).

Com essa ótica, a autora chama a atenção para o potencial de exclusões da BNCC, pois atinge diretamente grupos que timidamente vinham ocupando seus espaços. Mediante a atualização das visões técnicas e instrumentais do currículo, articula-se uma escola voltada para o atendimento do mercado de trabalho e para a negação da diversidade cultural. Taticamente, o currículo dissocia do debate dos direitos humanos e abre espaço para a burocratização e para a terceirização da educação. Mas, de que forma isso acontece?

Recorda-se, por intermédio de Neira e Nunes (2009), que a educação foi pensada por intelectuais privilegiados, como forma de assegurar às gerações futuras melhores condições de vida, bem como de universalizar e legitimar os conhecimentos e interesses da elite. Esta condição reflete no sistema educacional contemporâneo, que persiste na afirmação e na supervalorização da civilização ocidental-europeia, e na defesa dos ideais da burguesia. Os autores alertam que:

> No atual momento, mais do que a defesa da cultura comum, as políticas educacionais articulam-se aos interesses do mercado, influenciadas pelo enfoque global. Embora a legislação e a cultura acadêmica mais tenham apontado a presença da diversidade cultural na escola, os currículos oficiais em geral, reconhecem que a formação do cidadão deva ser pautada na lógica do domínio dos conhecimentos denominados universais, o alentado currículo comum (p. 17).

A esse fim, veicula-se um discurso de que a cidadania no mundo globalizado carece de uma educação que assegure a inserção dos/as educandos/as ao mercado produtivo, como trabalhador/a ou consumidor/a. Dessa maneira, o saber universal é aquele exigido pelo mercado e, logicamente, aquele da burguesia. Em decorrência disso, os saberes do corpo docente e dos/as alunos/as, raramente são reconhecidos e centralizados no currículo. As diferenças são vistas em face de uma perspectiva individualizante, a qual vincula as adversidades das ações educativas a problemas pessoais dos/as discentes e não como um desafio de responsabilidade do sistema educacional (NEIRA; NUNES, 2009).

Por essa via, o mercado adentra facilmente no sistema público educacional como a solução para os seus problemas e a educação se torna uma fonte de investimentos contínuos e de lucros duradouros, pois além dos serviços prestados, por meio de assessorias, da articulação dos livros didáticos, da formação docente e da operacionalização do ensino que asseguram essa lógica e criam condições valiosas para a exploração trabalhista.

Diante desses mecanismos, projeta-se a redução da educação institucional à função de moldar os sujeitos, rompendo com a autonomia pedagógica do/a professor/a, impedindo-o de se posicionar e de suscitar o pensamento crítico, bem como submetendo os/as alunos/as à condição de não pensantes. Em outras palavras, a tentativa é de tornar a escola um espaço de pensamento único, sem disputas, sem liberdades democráticas.

Sendo reflexo dessa lógica, a BNCC se torna uma política punitiva e fomentadora de desigualdades. Com um discurso de mudanças para a escola, professores/as e alunos/as são responsabilizados e/ou culpabilizados pelo sucesso e fracasso da educação (DOURADO; SIQUEIRA, 2019), cuja análise é feita pelas avaliações em larga escala.

É importante enfatizar que as avaliações em larga escala, ao longo dos anos, vêm sendo desenhadas no sistema educacional brasileiro como instrumento indicador da qualidade da educação do país e como peça primordial para a adequação do Estado Brasileiro às políticas neoliberais e internacionais. Assim, a escola é comparada a uma empresa e sob condições de eficiência é analisada em função de seu desempenho em tais avaliações, que desconsideram o contexto escolar e singularidades dos/as alunos/as. Qualidade por essa ótica é “traduzida como desempenho, resultado mensurável e aparentemente ‘neutro’, ‘apolítico’, universal e padronizado” (LOUZADA; MARQUES, 2015, p. 19).

Analisa-se, deste modo que, as políticas educacionais apresentadas ainda são constituídas por posições contraditórias e limitadas, sendo, portanto, frágeis. Abramowic, Rodrigues, Cruz (2011, p. 93, grifos dos autores) observam que

> as políticas sociais e educacionais do Brasil exaltam a nossa “diversidade criadora”, ao mesmo tempo em que há um silenciamento das diferenças no campo da educação e isto tem significado a construção da heteronormatividade como a normalidade e a estética branca como modelo do belo.

Ainda sobre as condições das políticas públicas educacionais do Brasil, Silva (2002) adverte que estas são caracterizadas por uma dinâmica atenta para:

> [...] a) supressão da concepção de direito; b) explicitação de sua natureza contencionista-reformista, compensatória e discricionária; c) valorização de

> resultados estatísticos (ênfase no retorno dos investimentos capitalistas efetuados); d) incorporação de estratégias que reforçam o deslocamento das decisões do âmbito público para o privado; e) hierarquização das instituições escolares e acadêmicas; f) estimulação do setor privado para decisões, gerenciamento e execução, g) indução para que as instituições educativas assemelhem-se à lógica empresarial, h) priorização dos critérios econômicos e redução da educação à formação para o trabalho (p. 175).

O apontamento da autora ajuda a compreender os motivos que levam as propostas das políticas educacionais terem como marco a contradição e a permanência intensa de tensões nas relações e nas articulações do currículo. A construção das políticas educacionais citadas é imbricada por disputas contínuas, nas quais discursos que operam por uma lógica conservadora e mercadológica se tornam uma ofensiva a processos democráticos e a garantia de direitos sociais. Esse processo vem ocorrendo sustentado em um discurso de culpabilização de instituições públicas, de professores/as e alunos/as, utilizado como estratégia para construção de propostas curriculares alicerçadas na regulação e no controle do ensino e da gestão.

As questões acima citadas, acerca das políticas educacionais, deixam evidente o movimento de disputa entre o pensamento hegemônico e o contra-hegemônico, evidenciado por Santos (1997). Assistiu-se a partir da LDB alguns passos significativos, porém frágeis quanto ao processo de democratização das escolas, logo, do debate acerca da diversidade cultural. Todavia, nos últimos anos, tais passos são ameaçados pela potencialização dos projetos de sociedade acríticos, monoculturais, que buscam a todo custo esmaecer a diversidade, o multiculturalismo e as lutas identitárias. Tal condição que exige a permanência e o fortalecimento do movimento voltado para a desestabilização das relações de poder, isto é, para o rompimento da universalização do conhecimento e da supremacia da cultura ocidental-eurocêntrica, pela ecologia de saberes e currículos democráticos, enfim, pela diversidade cultural.

5 A DIVERSIDADE CULTURAL NO CURRÍCULO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GUANAMBI/BA

Diante das discussões apresentadas nesse estudo, fica evidente que os currículos das escolas brasileiras são articulados mediante movimentos tensos, caracterizados por conflitos entre projetos de sociedade e, por consequência, entre diferentes perspectivas teóricas. Nesse processo de enfrentamentos, as questões acerca da diversidade, paulatinamente, começaram a germinar nas escolas, ou pelo menos nos documentos que as regulam. Tendo esse quadro como pano de fundo e os objetivos desse estudo, que buscam analisar como a diversidade cultural é contemplada no currículo da Rede Municipal de Ensino de Guanambi, intenta-se, nessa seção, abordar reflexões inerentes às produções de dados da pesquisa.

5.1 A Diversidade Cultural no Plano Municipal de Educação de Guanambi/BA: da realidade aos caminhos traçados

O Plano Municipal de Educação (PME), instituído pela Lei nº 951, de 17 de junho de 2015, é uma proposta de 175 páginas embasada na Constituição Federal de 1988 e dialogada com o Plano Nacional de Educação. Esse documento foi construído sob a supervisão da Secretaria Municipal de Educação e com a participação da comunidade escolar, de instituições/órgãos do poder público e sociedade em geral e teve como objetivo a definição de políticas para o decênio 2015/2025, direcionadas para diminuição das desigualdades sociais e culturais, erradicação do analfabetismo, ampliação do nível de escolaridade da população e qualificação para o trabalho (PME, 2015).

O PME é estruturado com base nos seguintes itens: Apresentação, Introdução, Análise Situacional do Município e da Educação, Diretrizes, metas e Estratégias. O documento apresenta dezoito diretrizes, vinte e cinco metas e diversas estratégias para a educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio), para Educação Superior, bem como para as diferentes modalidades da educação básica. Contudo, antes de discutir acerca dessas proposições, é importante destacar algumas condições importantes quanto à organização da educação do município de Guanambi.

Conforme o PME, desde fevereiro de 2005, devido a nucleação das escolas, os/as alunos/as da zona rural são transferidos/as para as escolas da sede ou dos distritos de Mutãs, Ceraíma e Morrinhos. Essa condição, como o próprio documento adverte, trata-se de um processo de urbanização da educação desse município, pautado na política de adaptação do

rural ao urbano, o que fere os direitos dos/as alunos/as e rompe com o princípio da democracia, fundamental às escolas.

Sob essas condições, há alunos/as que chegam a andar quatro quilômetros até o ponto de ônibus, que saem de casa de madrugada sem se alimentarem e durante a viagem são de responsabilidade do motorista do veículo. Esse quadro dificulta e até impossibilita o acesso e a permanência de um grande número de alunos/as, sobretudo, daqueles/as pertencentes à educação infantil e também a EJA, que é uma modalidade de educação voltada para estudantes trabalhadores, peculiaridade esta que, tendo em vista a carga horária de trabalho e o tempo necessário ao transporte, pode levar alunos/as a desistir dos estudos.

Essas informações foram extraídas do PME, e como o próprio documento elenca, revelam-se preocupantes e evidenciam uma situação que fere à Constituição Federal (1988), bem como a LDB (1996), no artigo 3º, dirigido aos princípios base, aos quais o ensino deve se basear. Dentre esses princípios destacam-se: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; IX - garantia de padrão de qualidade; XII - consideração com a diversidade étnico-racial (incluído pela Lei nº 12.796, de 2013); XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (incluído pela Lei nº 13.632, de 2018).

O processo nucleação de escolas cria barreiras que atingem diferentes princípios, diferentes grupos culturais e, consequentemente, impossibilita a garantia da qualidade da educação. Diante disso, como bem é advertido pelo PME, a zona rural de Guanambi, principalmente as comunidades quilombolas necessitam de escolas e de um ensino que respeitem o contexto dos/as alunos/as, atendam às suas demandas e que os/as compreendam como sujeitos de direitos.

Com esse entendimento, chama-se a atenção para as questões étnico-raciais que, com base na Lei 10.639/03 e 11/645/08, trata-se de uma temática obrigatória nas instituições de Ensino Fundamental e Médio. Como determina essas leis, as questões étnico-raciais, de acordo com o PME, foram inseridas no currículo da rede como um elemento que deve abranger todos os componentes curriculares. Além disso, fazem parte dos temas transversais como a “Pluralidade cultural”.

Entretanto, os/as profissionais de educação não tiveram uma formação aprofundada e pertinente a um trabalho pedagógico que pudesse contemplá-las adequadamente. A justificativa para isso foi o fato de os/as professores/as receberem formação nos cursos de licenciatura, tendo em vista que as instituições de ensino superior cumprem a Resolução 1/2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para todos e modalidades da educação

brasileira, incluindo as instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores/as.

Utilizando essa resolução, a Secretaria Municipal de Educação não investiu em formação continuada para o corpo docente. Todavia, após a lei, foram oferecidos cursos de aperfeiçoamento sobre a temática Afro-cultural nas Jornadas Pedagógicas da rede e também foram realizadas discussões acerca da temática nos planejamentos pedagógicos desenvolvidos no Centro de Treinamento e de Apoio Pedagógico (CETEP). Além disso, de acordo com o documento, há na rede, docentes que investem em formação complementar direcionada à questão nas suas áreas de atuação (PME, 2015).

Mesmo frente à condição da não oferta de formação continuada aprofundada e específica quanto à questão étnico-racial, que desconsiderou o ano de formação de diversos profissionais da rede, segundo o PME, há um esforço por parte do corpo docente da rede municipal de ensino, que tem permitido um trabalho conforme é exigido pelas diretrizes, com isso,

> Observa-se que os professores municipais trabalham seguindo as diretrizes da Resolução 1/2004, desenvolvendo a temática de forma interdisciplinar através de debates, pesquisas, oficinas, sobre as causas e consequências do preconceito contra os negros e índios, bem como instigam os alunos a buscar respostas no processo histórico brasileiro e conhecer os motivos pelos quais os negros e índios ainda lutam pela igualdade de direitos e oportunidades (PME, 2015, p. 113).

É interessante observar que, mesmo sem haver uma preparação adequada, de modo que os esforços voltados para questões étnico-raciais foram quase que deixados sobre a responsabilidade do/a professor/a, de acordo com o documento, o trabalho docente é coerente ao que determina as diretrizes da Resolução 1/2004. Acerca disso, considerando a complexidade que envolve a questão e a realidade enfrentada pelo município citada anteriormente, é pertinente interrogar: quais aspectos permitiram essa afirmação? Os/as professores/as se veem preparados/as para o trabalho pedagógico coerente à resolução?

Observa-se que, para o atendimento da Lei nº 10.639/03 e 11.645/08, o município de Guanambi toma algumas providências no sentido de adequar a educação ao que ela estabelece, porém, como o próprio documento admite, há lacunas nesse sentido. Não se desconsidera as ações construídas, mas, constata-se que a temática étnico-racial foi inserida no currículo com poucos esforços voltados para a formação docente e sem um acompanhamento das ações desenvolvidas. Essa condição fragiliza o debate pertinente ao trato da questão e fortalece o mito da democracia racial — corrente ideológica voltada para a negação da desigualdade como fruto

do racismo, além de afirmar que existem entre os grupos identitários, igualdades de oportunidades e de tratamentos (GOMES, 2017).

De acordo com Munanga (2004), no Brasil, o mito da democracia racial, simultaneamente ao mito da cultura mestiça do país atrasou o debate nacional sobre a implantação do multiculturalismo no sistema educacional brasileiro e, consequentemente, para a implementação de políticas públicas direcionadas para a população negra. Essa condição ainda reflete negativamente não apenas nos direcionamentos da educação básica, mas, também, na educação superior deste país, sobretudo, nos cursos de formação docente. Dessa maneira, pensar o currículo dos cursos de formação de professores/as é tão urgente quanto o da educação básica.

De acordo com Pabis e Martins (2014), o/a professor/a tem importância primordial no processo de reconhecimento da diversidade cultural, tendo em vista o seu contato direto que tem com o/a aluno/a, e o seu papel de orientação pedagógica. Com esse olhar, o autor e a autora citam Gomes (2008), que ao falar da efetivação da lei 10.639/2003 defende que é também uma reivindicação da categoria docente. Segundo a autora,

> [...] isso implica também a cobrança pela efetiva alocação de recursos públicos nos processos e políticas de formação de professores para a diversidade. Afinal uma mudança tão radical precisa ser acompanhada de condições concretas de financiamento, produção de material, aquisição de acervo bibliográfico, consultorias, assessorias, entre outros" (GOMES, 2008, p.78, *apud* PABIS; MARTINS, 2014, p. 58-59).

De acordo com o entendimento da autora, Pabis e Martins (2014) afirmam que a formação do/a professor/a é reflexo da sociedade, por isso, é possível que ele/a tenha absorvido preconceitos vividos e produzidos pela sociedade. Desse modo, para que os/as docentes compreendam e questionem a realidade por uma nova perspectiva, faz-se necessária a oferta de cursos, no sentido de muni-los/as para o enfrentamento de estereótipos e preconceitos arraigados na formação deles/as e para que possam lidar criticamente com as peculiaridades e diversidades da prática pedagógica e do contexto escolar.

Com essa ótica, Pabis e Martins (2014) apontam que

> Os cursos de formação continuada são imprescindíveis para que o professor adquira conhecimentos, pois estes são pré-requisitos para que desenvolvam uma nova leitura do seu entorno e trabalhe estas ideias com os seus alunos. Estas novas reflexões e conhecimentos permitirão ao professor participar de movimentos sociais, lócus de apreensão das necessidades de uma população, as quais deverão alimentar a prática pedagógica do professor (PABIS; MARTINS, 2014. p. 60).

Considera-se, portanto, que o cumprimento da legislação e a extirpação de práticas estereotipadas, associadas à releitura dos movimentos históricos e culturais indígenas, africanos e afro-brasileiros perpassam pela formação docente, condição categórica para o desenvolvimento de um trabalho crítico. A formação docente é um elemento primordial para a subversão e enfrentamentos do discurso essencialista.

A inserção da temática no currículo sem investimentos amplos e constantes na capacitação do quadro docente, deixa lacunas que podem também contribuir para um trabalho pedagógico equivocado, cujo resultado permite o fortalecimento de classificações de grupos, das relações binárias, como comumente acontece em ações alusivas a determinados dias do calendário e em projetos folclóricos.

Chama-se a atenção também para as diretrizes XIV e XV do PME. Elas são entendidas como base de todas as ações e atividades a serem desenvolvidas pelo município representando a política que determina os objetivos do plano. São 18 diretrizes, em que diversas delas estão associadas ao processo de construção de uma escola democrática e justa, porém, destacam-se nesse estudo, as elencadas acima.

A diretriz XIV é direcionada à "formação inicial e continuada dos profissionais de educação, compatível com sua área de atuação" e a diretriz XV é destinada à "difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade, e à gestão democrática do município" (p. 140). O destaque dessas diretrizes advém da compreensão de que são basilares do movimento por uma escola democrática e equânime. Compreende-se diante delas, que houve uma percepção por parte da rede acerca das lacunas enfrentadas e também um compromisso em construir propostas que possam corrigi-las.

Debruçando o olhar sobre as metas e estratégias construídas pela rede municipal de ensino Guanambiense, notou-se que as metas 07, 08, 09, 13 e 15, e algumas estratégias inerentes a elas, contemplam a diversidade cultural, como pode ser observado no quadro abaixo.

Quadro 03 – Metas e Diretrizes (2015- 2025) do Plano Municipal de Educação de Guanambi que contemplam diretamente a Diversidade Cultural

METAS	DIRETRIZES
Meta 02: Universalizar o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos para toda população de 06 (seis) a 14 (quatorze anos) e garantir que pelos menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o final da década de vigência deste PME.	2.2 Estimular a oferta do Ensino Fundamental, em especial dos anos iniciais, para a população do campo e quilombolas, nas próprias comunidades.
Meta 04: Alfabetizar todas as crianças, no máximo até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental	4.5 Apoiar a alfabetização de crianças do campo, quilombolas e populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e

	desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem a identidade cultural das comunidades quilombolas.
Meta 07: Adequar a partir do primeiro ano de vigência deste plano, o currículo escolar para atender as exigências legais, bem como as peculiaridades dos sujeitos da Educação Básica e de suas comunidades.	7.1 Assegurar que a escola inclua em seu Projeto Político Pedagógico a temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, garantindo assim, o cumprimento da Lei nº 11.645/08;
	7.4 Adequar o calendário escolar para atender as peculiaridades dos alunos das zonas urbanas e rural;
Meta 08 – Promover a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, visando a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a alcançar as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6.0 nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 5,5 nos anos finais do Ensino Fundamental; 5,2 no Ensino Médio.	8.13. Garantir nos currículos escolares, conteúdos sobre a história e as culturas afro brasileiras e indígenas e implementar ações educacionais nos termos das Leis nºos 10.639, de 09 de janeiro de 2003 e, 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil.
Meta 09: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5 % até 2016 e, até no final da vigência deste PME, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.	9.6 Garantir a partir da vigência deste plano a Educação de Jovens e Adultos no campo como uma proposta curricular contextualizada.
Meta 13: Ofertar progressivamente e com qualidade a Educação básica e a EJA em escolas nucleadas no campo, atendendo a 50% da demanda escolar até 2017 e 100% até 2020.	13.1 Garantir o acesso dos alunos à escola no e do campo, sua permanência e sucesso nela;
	13.2 Implementar escolas que atendam a Educação Básica e EJA nucleadas em comunidades que melhor atendam a menor distância a ser percorrida;
	13.4 Garantir através de audiência pública, a participação das comunidades locais na definição no espaço e infraestrutura arquitetônica para a construção de escolas no campo;
Meta 15 – adequar, a partir do primeiro ano de vigência desse plano, o currículo escolar para atender a diversidade étnico-racial, indígena, quilombola, de gênero, orientação sexual, diversidade sexual e educação sexual.	15.1 garantir um trabalho pedagógico que reconheça as personalidades negras que se destacaram nas diversas áreas culturais, artísticas, literária, esportiva, científica e política;
	15.2 Implantar projetos e oficinas com foco na tolerância e respeito às matrizes religiosas africanas e indígenas e à diversidade sexual;
	15.3 Implantar as escolas nucleadas nas comunidades negras das regiões do Morro de Dentro, Isabel, Gado Bravo, Beira Rio, Lagoa do Buraco, Queimadas e outros no prazo de (2) anos, a partir da vigência desse plano.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Plano Municipal de Educação de Guanambi.

É possível observar que o atendimento à diversidade cultural é condição fundamental para o processo de melhoria da qualidade da educação e que reconhecê-la vai além da adesão a leis no currículo. Não bastam ações pontuais e específicas, é preciso deslocamentos na organização política e curricular da educação.

Tendo em vista a condição da Rede Municipal de Ensino de Guanambi, que passou por um processo de nucleação das escolas das comunidades rurais, muitas das metas estão direcionadas à solução desse problema, dada a adequação das escolas urbanas às condições dos/as discentes da zona rural e também do atendimento destes/as em suas comunidades.

Acerca desse assunto, chama-se a atenção para a estratégia 7.4, referente à adequação do calendário às peculiaridades rurais e urbanas. Os/as alunos/as da zona rural têm transporte garantido durante o ano letivo, com exceção durante o período de recuperação final (PME, 2015), o que pode comprometer a vida escolar deles/as e, obviamente, vai de encontro com o texto da meta, desrespeita os direitos assegurados aos/às estudantes e à diversidade e criam barreiras para a qualificação da educação do município.

Parte das estratégias citadas estão ligadas ao atendimento dos/as estudantes do campo em suas comunidades e com propostas contextualizadas. Contudo, analisa-se que a meta 13 e suas estratégias, considerando o prazo estipulado, já estão vencidas.

É importante enfatizar que além de alunos/as do campo, Guanambi possui comunidades remanescentes quilombolas, sendo certificadas a comunidade de Queimadas (2015) e a comunidade de Morro de Dentro (2019). Dessa maneira, pensar acerca das demandas dos/as estudantes da zona rural é também pensar nas especificidades de cada região, pois além das questões relacionadas ao campo, é preciso também olhar para a cultura e especificidades dos povos, nesse caso particular, dos grupos remanescentes quilombolas.

A respeito de propostas específicas à Diversidade Cultural, o Plano apresenta a meta 15 e as estratégias ligadas a ela. Nessa meta, múltiplas identificações da diversidade são abordadas, todavia, as estratégias se apresentam frágeis, carentes de uma abordagem crítica em relação às proposituras para o trabalho pedagógico, dando margem a não problematização das assimetrias do poder que atravessam a questão.

A estratégia 15.1 é limitada à garantia do reconhecimento exclusivo de personalidades negras de destaque. Embora seja um quesito significativo, tendo em vista o valor da representatividade, não se pode considerar suficiente para o reconhecimento da história e da cultura afro e afro-brasileira. Isso só é possível mediante uma rede de ações pedagógicas, que permita a problematização das relações de poder e a visibilidade de toda a população negra.

Nota-se, também, que a estratégia não é direcionada a personalidades de outros grupos identitários elencados na meta, o que demonstra pouco aprofundamento e preparo raso para um trabalho crítico e sem marcadores identitários. A demanda étnico-racial e do Ensino da História e cultura africana, afro-brasileira e indígena exige o questionamento dos currículos acerca dos lugares de poder e de privilégios que os alicerçam. Isso remete à construção de projetos escolares fundamentados na alteridade e na igualdade direitos, de modo a haver a valorização das matrizes culturais que tecem a sociedade brasileira.

Para Gomes (2012), a demanda étnico-racial estabelecida a partir das leis 10.639/03 e 11.645/08 requer a descolonização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior, bem como a reconstrução destes na perspectiva da diversidade e direcionada para a desconstrução de estereótipos, desnaturalização do preconceito e para produção de ações que viabilizem relações equânimes.

A estratégia 15.2 estabelece a implantação de projetos e oficinas com vistas à tolerância e ao respeito a algumas categorias identitárias. Embora essa estratégia, com foco no respeito e na tolerância seja aparentemente valorosa, analisa-se que a mesma possui propensão a ser desenvolvida de forma contemplativa e sem a devida problematização das relações de poder. As diferenças, mais do que respeitadas, precisam ser questionadas, pois

> Apesar de seu impulso aparentemente generoso, a ideia de tolerância, por exemplo, implica também uma certa superioridade de quem mostra "tolerância". Por outro lado, a noção de "respeito" implica um certo essencialismo cultural, pelo qual as diferenças culturais são vistas, como fixas, como devidamente estabelecidas, restando apenas "respeitá-las". Do ponto de vista mais crítico, as diferenças estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas através das relações de poder (SILVA, 2011, p. 88).

É importante enfatizar, também, que a propositura referente à estratégia 15.2, dissociada de projetos formativos, pode restringir o trato pedagógico da diversidade cultural a projetos extracurriculares e a ações pontuais em sala de aula. Pode também ser fonte de equívoco que desvinculem a temática dos diferentes campos do conhecimento da matriz curricular e/ou delimitar a determinadas áreas.

Tendo em vista essas condições, considera-se as estratégias elencadas referentes à meta 15 como fomentadoras da folclorização da diversidade cultural e inerentes à perspectiva liberal do multiculturalismo. Desse modo, o documento se apresenta frágil quanto ao questionamento das assimetrias de poder que lhe envolvem, no sentido de romper com a lógica monocultural, hegemônica e homogeneizadora do currículo e favorecer processos de subversão de grupos historicamente discriminados e excluídos.

Não se desconsidera a importância da criação dessas políticas para a rede. Acredita-se que elas podem apresentar resultados positivos, porém, ao serem apresentadas como propostas pontuais, equivocadas, restritas e sem aprofundamento, tornam-se suscetíveis à manutenção do problema ou até o agravamento dele. No entanto, concordando com Canen (2000), analisa-se que, mesmo sob contradições, o fato de a pluralidade cultural estar sendo incluída no âmbito das propostas curriculares já pode ser considerado como um avanço para a área. Lima (2016) reforça esse olhar ao dizer que

> É sabido que embora as políticas focais, com forte ênfase na discriminação positiva, tenham propiciado a 'inclusão' de alguns, outros fortemente em percentuais elevados não compartilharam a mesma experiência, portanto, não se toma a democratização do acesso mediante parcialidades como questão resolvida, mas como um passo que podem abrir outras fronteiras de ampliação no âmbito da desigualdade de condições humanas e sociais, o que exigirá uma sociedade não-excludente, que deverá pensar a sua tipologia e a dos cidadãos em sua universalidade, diversidade e diferença (p. 39).

Diante disso, acredita-se que o debate e a reflexão acerca de tal quadro deve permanecer vivo, pois é condição fundamental para a compreensão da dinamicidade da diversidade cultural e para a inserção digna dessa temática no currículo escolar.

Quanto aos direcionamentos do PME para a formação docente, cuja importância já elencada, destacam-se as metas 18 e 19 e algumas estratégias a elas associadas. Vale dizer que outras metas e estratégias apresentadas pelo plano também contemplam a demanda, contudo, como tem o mesmo direcionamento, para não tornar a leitura cansativa, trouxe apenas algumas delas.

> **Meta 18 – Elevar gradualmente, a partir do primeiro ano de vigência desse plano, o número de cursos de extensão e treinamento educacionais para professores e alunos da rede pública em parceira com as instituições de nível superior.**
> 18.1 – Ofertar cursos de extensão, para atender as necessidades da educação continuada, incentivando as instituições de Ensino Superior presentes no município a criarem e consolidarem pós-graduação de acordo com as necessidades regionais;
> 18.2 **-** Incentivar a articulação das universidades com os demais níveis de ensino, a fim de que elas contribuam para a melhor qualificação do corpo docente do ensino público das redes estadual e municipal. Esta articulação permitirá a constante atualização dos currículos em relação a realidade do nosso município e ao desenvolvimento das pesquisas que se fizeram mais necessárias.
> **Meta 19 – Universalizar até o 2º ano de vigência deste plano, formação inicial e continuada para todos os profissionais do Magistério e da Educação**

> 19.5. Incentivar e garantir gradualmente o número de matrículas dos profissionais do magistério nos cursos de mestrado e doutorado em educação, recomendadas pela CAPES.

Embora tais metas sejam promissoras, é interessante observar as movimentações da educação municipal. No ano de 2018, especificamente, do dia 23 ao dia 30 de julho, por exemplo, foi deflagrada uma greve pelos/as professores/as, reivindicando o cumprimento do plano de carreira da categoria. Este movimento, que durou 08 (oito) dias foi encerrado sem nenhum êxito, sob a defesa arbitrária da gestão municipal, alegando não ter recursos para o atendimento das demandas exigidas.

Analisa-se que, a parceria da Rede Municipal de Ensino com as instituições de Ensino Superior, sobretudo, com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), maior instituição pública do município, ainda é frágil. Esta acontece apenas por intermédio de algumas atividades realizadas pelo Centro de Treinamento e de Apoio Pedagógico (CETEP); por meio das atividades da semana pedagógica, realizada no início do ano letivo, mediante palestras, minicursos e oficinas, estes dois últimos, quando são oferecidos; por atividades realizadas eventualmente ou ainda por programas de extensão oferecidos pelas universidades, que tem como destaque o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado à UNEB e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Este programa, embora tenha um papel fundamental para a formação docente e qualificação do ensino básico, alcança um número pequeno de professores/as e também, não se trata de uma ação direta às demandas da diversidade cultural no currículo escolar. Além disso, apenas pedagogos e professores/as de Educação Física são contemplados/as, visto que a UNEB possui apenas dois cursos de licenciatura na cidade de Guanambi/BA.

Acerca da semana pedagógica, assim chamada, realizada no início do ano letivo, é importante enfatizar que, ao longo dos anos, esse evento vem se enfraquecendo. As atividades de formação com professores/as no ano de 2020 foi restringida apenas a uma palestra realizada em uma manhã por um professor da UNEB, *Campus* VI, e por uma professora da UNEB, *Campus* XII. Destaca-se que, a temática do evento envolveu uma discussão significativa acerca da BNCC e do multiculturalismo, contudo, embora tenha sido um evento importante, analisa-se como uma atividade muito pontual e sem a possibilidade de debate e aprofundamento acerca da temática.

Como ações relacionadas à diversidade cultural — porém não protagonizadas pela rede e também não dirigidas diretamente à Rede Municipal de Ensino, mas que pode contribuir com a formação dos/as professores/as — destacam-se o curso de pós-graduação em Educação do

Campo, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus* XII, que ficou ativo entre os anos de 2017 e 2018, com uma turma composta por 50 alunos/as, bem como a realização de um seminário, realizado anualmente no mês de novembro, voltado para a discussão acerca da educação, do multiculturalismo e das questões étnico-raciais.

É importante ressaltar que as instituições da região, especialmente, a UNEB desenvolve trabalhos que alcançam a Rede Municipal, por meio da pesquisa, do ensino e da extensão. Todavia, essas ações não têm condições de corrigir as lacunas da educação escolar municipal quanto à formação docente continuada, que requer iniciativas políticas por parte da Rede e direcionada, sobretudo, para os/as profissionais da Rede.

Acerca da estratégia 19.5 da meta 19, cujo texto propõe o incentivo e a garantia gradual de matrícula dos/as profissionais nos cursos de mestrado e de doutorado em educação, considera-se uma proposição significativa para o processo de melhoria da qualidade da educação e também para o processo de reconhecimento da diversidade cultural nos currículos. Entretanto, chama-se atenção para o inciso 1º do artigo 41 do Plano de Carreira Municipal que propõe o seguinte:

> A cada ano serão contemplados até cinco novos profissionais levando em consideração a previsão orçamentária e a obediência aos seguintes critérios: I. O curso seja compatível com a sua área de atuação; II. Possua maior tempo de serviço na área de atuação; III. Possua maior tempo de serviço público prestado ao município; IV. Possua maior número de publicação científica na área de educação; V. Tenha idade maior (2016, p. 11).

Considerando o número de professores/as (517) e coordenadoras (07) efetivos, assim como as questões anteriormente citadas acerca da formação docente, analisa-se a condição para a formação continuada ainda frágil na rede. É importante e urgente esforços sobre todas proposições do Plano, inclusive, ressignicando-as, para que todos/as os/as professores/as da rede sejam contemplados/as de alguma forma e continuamente.

5.2 A Diversidade Cultural na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Guanambi/BA: questões, fundamentos e movimentações teóricas

Além do Plano Municipal de Educação (PME), apresenta-se também nesta seção, uma análise da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino, especificamente, dos textos que abordam os princípios e as concepções que orientam as práticas pedagógicas da rede, buscando, por intermédio deles, entender como a diversidade cultural é concebida e articulada pela rede.

Esse documento foi construído no ano 2016 e diante das propostas estabelecidas pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) vem passando por algumas mudanças. No entanto, como se trata de rearticulações ainda em construção, não serão abordadas e refletidas nesse item ora apresentado.

A Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Guanambi foi elaborada mediante fundamentação nos documentos legais nacionais e municipais que respaldam a educação do município e tem o propósito orientar o trabalho docente e, consequentemente, o ensino da rede. Trata-se de um documento de 319 páginas, organizadas de acordo com as seguintes seções: Caracterização da Rede Municipal de Ensino de Guanambi, Princípios e Concepções que norteiam as Práticas Pedagógicas da Rede, Etapas e Modalidades de Ensino, Organização da Práxis Pedagógica, As Modalidades atendendo às Diversidades e Referências.

Logo nas primeiras linhas do texto de apresentação da proposta curricular foi lançada uma reflexão interessante acerca da produção dos documentos que visam regular a educação brasileira: "[...] até que ponto essas produções podem influenciar os rumos da educação feita no cotidiano de cada uma de nossas salas de aula? Até que ponto as angústias, anseios e mesmo as concepções de educação do professor encontram-se neles expressas?" (p. 19).

Sem pretender responder essas questões, observa-se que tais indagações estão relacionadas à complexidade da educação brasileira, cujos movimentos não são harmônicos, mas tensos, incertos, instáveis, contraditórios, frágeis.

A proposta do município, embora seja uma conquista para a rede de ensino é anunciada entrelaçada de questionamentos, os quais demonstram a incerteza e as relações de poder que envolvem as políticas públicas nacionais, estaduais e municipais. O trecho a seguir, ligado ao citado anteriormente, deixa evidente esse quadro.

> Essas questões sempre cercam os profissionais de educação, especialmente quando um documento ou programa novo é lançado com a 'porção mágica' que trará a salvação para a educação brasileira ou mesmo quando convocados a participar de conferências que ditarão novas diretrizes educacionais. O certo é que, protegidos em volta das ações democráticas e de participação, se escondem momentos de escuta e colaboração de professores puramente figurativas, presas a instrumentos que limitam e de certo modo até direcionam respostas a serem dadas (p. 19).

Tais indagações e reflexões desvelam as tensões imbricadas nas políticas educacionais e curriculares e retoma a discussão de itens anteriores. O processo de construção e de desenvolvimento dos documentos educacionais legais é envolvido por discursos de teor democrático, em função de um movimento compreendido como participativo, da indicação de que as propostas devem adequar ao contexto escolar, porém, as redes de ensino e,

principalmente, as escolas são pressionadas a seguir determinados caminhos, que são padronizados, omissos, cujos resultados são fortemente utilizados como espelho de cada instituição.

Acerca dessa condição, Neira e Nunes (2009) citando Pérez Gomes (2000), fazem um alerta quanto à contradição entre as exigências das diferentes esferas da sociedade. Segundo eles, em uma sociedade globalizada, apesar do tom enfático dos discursos democráticos, a ameaça é constante aos aspectos voltados para a vida pública e para a igualdade de direitos entre os sujeitos, conjuntura da qual o currículo não escapa. Porém, de acordo com os autores, apesar das contradições existentes no universo escolar, algumas correntes renovadoras fomentam a resistência e impulsionam à mudança e à transformação.

A Rede Municipal de Ensino de Guanambi, evidentemente, não ficou fora desse movimento de divergências, demonstrando logo na apresentação da proposta, os conflitos que são enfrentados. Porém, tendo como base o processo histórico, político e cultural do Brasil, compreende-se essa tensão como um indicativo de movimento, de resistência, logo, valorosa e necessária para a ocupação dos poucos espaços de autonomia e para os enfrentamentos inerentes à busca por uma educação pública democrática e de qualidade.

Por essa ótica, compreender a construção e o desenvolvimento de tais políticas, com um olhar atento para as demandas em disputa no sistema educacional é indispensável para pensar estratégias de subversão e de combate às desigualdades desse setor. Com essa perspectiva de reflexão é que se propõe analisar a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Guanambi/BA.

Ao iniciar a introdução desse documento outro questionamento é lançado: “Por que uma proposta curricular?”. Após uma breve discussão acerca das mudanças sociais, políticas e econômicas da sociedade e de uma consequente necessidade de a escola se renovar, o texto introdutório menciona Apple (2002), que analisa a padronização do currículo das escolas americanas como frágeis, ao desconsiderar as diferenças e tentar impor a escolha de conteúdos e privilegiar determinados saberes e conhecimentos em detrimento de outros. Após a abordagem, é aludido no texto introdutório que, apesar dessa condição, a padronização do currículo se revela importante.

> Apesar disso, é inegável que a existência de uma base comum nacional, especialmente em um país com dimensões continentais como o nosso, que tem como marca a diversidade, pode colaborar para a construção de um sistema de ensino que possa assegurar uma unicidade nas diferentes instituições de ensino, independentemente da esfera que se ligam, sejam elas públicas ou privadas. É preciso considerar que a entrada para a universidade pública no

> Brasil se dá em grande parte por meio de uma avaliação realizada pelo próprio Ministério da Educação – Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – o que conduz a preocupação com a garantia de que os alunos envolvidos no processo tenham acesso, por meio da educação sistematizada, as mesmas informações que possam desenvolver os conhecimentos cobrados nas avaliações (PC, 2016, p. 24).

Além da prova do ENEM, o texto enfatiza também, entre outros elementos que regulam o sistema de ensino, a necessidade de considerar as avaliações em larga escala, as quais tiveram forte impacto na construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Observa-se que o controle e a padronização do ensino se mostraram urgentes na educação guanambiense, tendo em vista a forma pela qual a educação brasileira é estruturada e as medidas que são impostas aos/à professores/as aos/às estudantes e a toda comunidade escolar. A cobrança quanto às avaliações em larga escala e o reflexo delas sobre as escolas faz com que as redes de ensino priorizem caminhos voltados ao avanço no desempenho dos/as alunos/as em tais avaliações. Há, portanto, uma pressão externa sobre as instituições, a qual subtrai cada vez mais, a autonomia do corpo docente, impedindo-o de desenvolver um trabalho direcionado para a formação crítica e ativa dos/as discentes.

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

Como já enfatizado e o próprio documento expõe, as escolas guanambienses atendem alunos/as de culturas diversas, sendo eles/as da zona rural e da zona urbana, de origem de comunidades remanescentes quilombolas, dos quais se apresentam “com diferentes experiências de vida, diferentes bagagens culturais, o que implica a adoção de um currículo que respeite verdadeiramente a diversidade” (p. 28).

Obviamente que o sistema de ensino não pode deixar de seguir as deliberações legais, porém, a forma pela qual o atendimento da diversidade foi compreendido pela rede, revela-se contraditório, pois, embora seja uma questão elencada a ser pensada e reconhecida no currículo, há uma tendência nele de priorizar os saberes considerados universais, isto é, aqueles exigidos pelo mercado e, logicamente, por grupos historicamente privilegiados.

Os reflexos desse direcionamento ao currículo ficam evidentes no item “Caracterização da Rede Municipal de Ensino de Guanambi”, que expõe desafios e necessidades de investimentos pela rede, mediante os resultados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apresentadas no ano de 2015 — (10% de reprovação, 0,7 de abandono e 22,9% de distorção de idade-série nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 16,8% de reprovação, 2,7 de abandono e 34,1% de distorção idade-série nos Anos Finais). Dentre esses desafios, destacam-se: oferta de atendimento educacional especializado; atendimento de fato à educação do/no campo, considerando o grande número de estudantes oriundos do campo; garantia do respeito à diversidade no desenvolvimento do currículo nas escolas.

É interessante observar que, embora os *feedbacks* em torno da urbanização escolar e da adequação das escolas às exigências do mercado sejam preocupantes, o discurso unificador persiste como um meio de resolução e de salvação da educação brasileira. Após discorrer brevemente acerca das teorias de currículo no decorrer da história, é defendida no documento, "a necessidade da rede adotar uma concepção unificada, a qual seja democrática, libertadora, que valorize a diversidade, superando as práticas centralizadoras e de depósito do saber, uma seja, uma Teoria Pós-Crítica" (p. 32).

Sem considerar os equívocos acerca da teoria, genericamente, trata-se de um apontamento significativo, contudo, nota-se também que há uma tentativa de adequação da educação guanambiense a uma única via. Condição oposta ao processo de democratização das escolas, e às Teorias Pós-Críticas, constituídas por pensamentos múltiplos, em constante movimento.

Abstraindo dessa condição, é importante destacar que, diante do discurso de que o currículo é "o instrumento central para a promoção da qualidade da educação" (MOREIRA, 2002, p. 4), a Proposta Curricular defende a necessidade do estudo do cotidiano escolar, voltado para o questionamento e a inserção das diversidades culturais no currículo. Nessa direção, é abordado que

> [...] os professores serão orientados a perceberem e reconhecerem que o aluno traz consigo muitas experiências que podem contribuir na construção curricular, pois a vida do aluno não é somente o resultado daquilo que é trabalhado em sala de aula, mas de todos os atos de sua vida no passado, presente e perspectiva para o futuro. [...] Dessa forma, a Rede Municipal de Ensino adotará um currículo concebido com um espaço privilegiado nas lutas pela democratização da sociedade (p. 35).

Observa-se, nesses trechos, que o discurso da proposta ganha um novo direcionamento. Assim, há tentativas da rede em validar o papel político da escola e da docência como caminho para o enfrentamento dos desafios educacionais e para o reconhecimento da cultura dos/as alunos/as. Há também um compromisso por parte da Rede em orientar o trabalho dos/as

professores/as para que eles/as possam questionar as condições do currículo e da sociedade. No entanto, tendo em vista o quadro, anteriormente citado, acerca da formação docente na rede, acredita-se que essas orientações foram/são restringidas a formações de poucas oportunidades de aprofundamento da questão. De acordo com o documento,

> Os docentes acreditam ainda que é preciso inovar o currículo, considerando as múltiplas realidades, culturas e saberes dos alunos, garantindo-lhes a aprendizagem ao longo da vida. É necessário reconhecimento e respeito às diferenças e ao pluralismo cultural, étnico e religioso, constituindo-se numa possibilidade de superação dos preconceitos, de modo que se garanta aos diferentes o direito a voz e a representação nos diversos espaços sociais, educacionais e culturais. Para tanto, o currículo da escola deve priorizar o multiculturalismo, que, segundo Silva (1999), está relacionado com a capacidade de reconhecer a diversidade cultural, étnica, religiosa que permeia o tecido social, criando espaços de encontro entre as diferentes culturas, possibilitando o diálogo e a troca de experiência entre os diferentes sujeitos a fim de favorecer tanto a compreensão mais aprofundada das diferenças culturais, quanto a reconstrução de valores, hábitos e saberes entre os sujeitos (p. 36).

Apesar do posicionamento do corpo docente e dos elementos abordados terem um valor expressivo, é preciso considerar que não se rompe a cultura eurocêntrica do currículo apenas pela perspectiva da sensibilidade do/a professor/a. A questão remete uma formação aprofundada, persistente, contínua, no sentido de fomentar questionamentos acerca das assimetrias de poder que atravessam a escola e permitir processos permanentes de enfrentamentos.

Nesse jogo de contradições e tensões, questiona-se: como esses/as profissionais vão reconhecer as singularidades dos/as alunos/as? Como eles/as vão reconhecer a diversidade cultural no currículo, considerando a tendência pela padronização desse e a formação inadequada? Como vão contribuir para a construção de novas práticas culturais?

Destaca-se também na Proposta Curricular, a abordagem acerca da gestão democrática. Após enfatizar a importância da democratização da gestão para a qualificação da educação, os desafios para isso — tendo em vista a visão tradicional atribuída à gestão escolar, os aspectos legais quanto à questão —, pontua-se que é dever da Rede Municipal de Ensino oportunizar espaços de diálogo e de discussão com a comunidade interna e externa e também possibilitar, dentre outras questões, o exercício da democracia, de maneira a construir ações voltadas para a neutralização de preconceitos e de discriminações.

Considera-se significativa a abordagem da gestão democrática, pois é condição basilar para que haja o reconhecimento da diversidade cultural no currículo, uma vez que requer

processos participativos e coletivos na tomada de decisões, abertura para a escuta de docentes e discentes, funcionários/as e toda comunidade escolar.

5.2.1 A Diversidade Cultural e os temas transversais no currículo guanambiense

Os temas transversais são carregados de limitações, tendo em vista o espaço inferiorizado que ocupa no currículo, todavia a formação docente qualificada pode ser um instrumento que rompe com essa condição. Na Proposta curricular de Guanambi, os temas são mantidos conforme indicam os PCN, com a perspectiva de trabalho para todas as áreas de conhecimento e segundo os seguintes temas: ética, sexualidade, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, trabalho e consumo, tecnologias da informação e comunicação e temas locais.

Diante das discussões e proposições apresentadas acerca de cada temática, analisa-se a inclusão da diversidade cultural de acordo as temáticas “Pluralidade Cultural” e “Temas Locais”. Contudo, concorda-se com Gomes (2007), que adverte quanto as condições de trabalho da diversidade cultural, tendo em vista o lugar ocupado pelos temas transversais no currículo. Para a autora, a secundarização dos temas permite um olhar também secundário e marginalizado do trato pedagógico dessa questão nas ações pedagógicas.

Tratando-se especificamente acerca da abordagem dos temas locais, a Proposta Curricular enfatiza que a temática deve perpassar por todas áreas de conhecimento do currículo e ser discutida com a comunidade escolar. Em função disso, pontua que:

> Questões como a convivência com a seca, Território de Identidade (Sertão Produtivo), trânsito, agricultura, dentre outros conteúdos podem dar significados a outros conteúdos das áreas de conhecimento pelo simples fato de o discente começar o diálogo falando de si, quem é, onde está, para onde deseja ir (p. 51).

Considera-se a abertura para a escuta da comunidade escolar como uma ação primordial para o reconhecimento das culturas dos/as alunos/as no currículo, consequentemente, para a construção de uma educação que eles/as possam se reconhecer nela. Entretanto, é possível perceber que o trato pedagógico acerca dos temas transversais e locais, nas diferentes áreas de conhecimento, foi dado como uma alternativa de mapeamento, utilizado como estratégia de iniciação dos conteúdos programados. Obviamente que não se desconsidera a importância dessa ação, no entanto, corre-se o risco de restringir o trabalho das temáticas escolhidas à contextualização de outra temática, podendo reduzir o significado cultural e político de tais elementos na formação dos/as alunos/as.

5.2.2 A Diversidade Cultural nas Etapas e Modalidades de Ensino

O debate e o reconhecimento da diversidade cultural no currículo remetem um olhar voltado para os princípios que orientam as etapas e as modalidades de ensino. Quanto às etapas, a Rede Municipal de Guanambi contempla a Educação Infantil, Ensino Fundamental séries iniciais e finais. No que diz respeito às modalidades, são contempladas apenas a Educação de Jovens e Adultos e, frente a inúmeras dificuldades, a Educação Especial. Todavia, mesmo não abarcando outras modalidades, o documento apresenta reflexões acerca de duas modalidades de ensino que urgem no município, sendo a Educação do Campo e a Educação Escolar Quilombola.

Acerca das etapas, especificamente, da Educação Infantil, nota-se que, embora seja citada a necessidade de projetos e práticas pedagógicas dialogadas com os saberes e experiências culturais das crianças, não há ênfase e aprofundamento quanto à diversidade cultural no documento.

Quanto ao currículo do Ensino Fundamental, com base no que orienta a LDB/96 e a Resolução nº 07 CNE/CEB, acerca da organização do currículo (uma parte constituída pela base nacional comum e outra diversificada), analisa-se que a Proposta elenca o dever de todos os componentes curriculares articular os conteúdos a temas abrangentes e contemporâneos, dentre eles, a diversidade cultural. Além disso, o documento reforça a necessidade de o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena perpassar pelos conteúdos de todo o currículo, bem como do Ensino Religioso em assegurar o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil.

Direcionando o olhar para a parte diversificada, verifica-se que os componentes elegidos pela rede foram: filosofia, iniciação à metodologia científica, sociologia, redação ou a agricultura. Esse último, de acordo com a proposta foi eleito com o intuito de atender as peculiaridades dos/as alunos/as do campo, oferecer um diferencial para eles/as e aproximar os estudos de suas especificidades.

No que diz respeito às modalidades de ensino, especificamente, à Educação de Jovens e Adultos (EJA), a proposta, ao abordar sobre a invisibilidade de determinados grupos, o perfil e as desigualdades educacionais, chama a atenção para a indispensabilidade de o currículo observar os aspectos socioculturais e as diversidades dos seus coletivos, atentando-se para as questões do campo, para as identidades dos/as alunos/as (maioria negros e mulheres negras), para as condições de trabalho e enfrentamentos deles/as. Com essa defesa faz um diálogo com

Gadotti (1993), que defende uma EJA pautada da diversidade cultural para a compreensão mútua e contra práticas de exclusão por raça, sexo, cultura, etc..

Sobre a Educação Especial, embora aborde acerca de esforços significativos voltados para a implantação de salas de recursos multifuncionais, para a manutenção do Centro de Referência da Educação Inclusiva Operacional (CREIO), nota-se a ausência da diversidade cultural nas discussões e nas proposições para essa modalidade.

Acerca dessas etapas e modalidades de ensino, analisa-se que a Educação Infantil ainda carece de direcionamentos pedagógicos aprofundados e críticos acerca da diversidade cultural. Nessa mesma condição, encontra-se a Educação Especial, pois não apresenta nenhuma proposição atenta a essa questão. O Ensino Fundamental apresenta discussões significativas, porém ainda frágeis de aprofundamento e de proposições críticas. Quanto à EJA, analisa-se que essa modalidade apresenta avanços em relação à abordagem de reflexões e de proposições para a organização curricular, no que se refere ao questionamento das desigualdades educacionais.

Sobre esses avanços, sobretudo, a respeito das proposições da EJA, verifica-se que tais proposições entram em choque com alguns dos desafios enfrentados pela rede, que não dispõe de escolas nas comunidades rurais e remanescentes quilombolas do município. O atendimento às particularidades dos sujeitos, vai muito além da abordagem teórica nos currículos, faz-se necessário aproximar a escola dos/as alunos/as e propor currículos sustentados pelas suas questões e seus direitos.

Considerando essa condição, o contexto histórico de Guanambi e os objetivos desse estudo, faz-se interessante um olhar mais aprofundado acerca das modalidades citadas na Proposta Curricular e que não são contempladas pela Rede Municipal de Ensino.

5.2.2.1 Educação do Campo

Conforme foi abordado anteriormente, o município de Guanambi, no ano de 2005, extinguiu as escolas do campo, assim, os/as alunos/as do campo, pertencentes a comunidades ou não, deslocam-se para os distritos (Mutãs, Morrinhos e Ceraíma) e também para a sede. Sobre a modalidade “Educação do Campo”, o documento aborda uma discussão acerca da importância do campo à sociedade brasileira, que tem uma história marcada pelo protagonismo rural.

Assim, mesmo não existindo escolas geograficamente rurais, há aquelas que atendem a um grande número de alunos oriundos da zona rural e, por isso, precisam observar essa característica nas articulações curriculares. No entanto, alguns questionamentos são pertinentes:

em que medida uma escola de caráter urbano consegue atender as demandas discentes rurais e garantir o direito à identidade e às diversidades das populações do campo? Uma escola urbana, mesmo atendendo alunos/as, em sua maioria, da zona rural consegue seguir todas as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Básica do Campo?

Não há dúvida de que os desafios a serem enfrentados por uma escola frente à tais necessidades são inúmeras, tendo em vista as demandas e o contexto diferenciado dos/as alunos/as. Todavia, essa política de nucleação das escolas, isto é, de fechamento de escolas rurais não é nova e muitas vezes acontece sem consultar as comunidades atingidas.

De acordo com Pastório (2015), o processo de nucleação das escolas rurais não é exclusivo do Brasil, uma vez que também é realizado por diferentes países, como os Estados Unidos, Costa Rica, Índia, Irã, Colômbia e Canadá. Ele afirma também que no Brasil as primeiras ações com esse intuito aconteceram nas décadas de 70 e 80 e foram ampliadas posteriormente, mediante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

A necessidade de consolidação dessa política consistiu na precarização de classes multisseriadas que tinham baixos indicadores educacionais, porém é demarcada de contradições quando se trata dos direitos educacionais dos sujeitos do campo, pois essa condição pode silenciar, negar e/ou romper com a identidade cultural do/a aluno/a. Nesse sentido, Pastório (2015) adverte que a escola no campo é a única presença do poder público nas comunidades, cujas ações se tornam importantes instrumentos de mobilização para o diálogo com a realidade e para a busca de uma sociedade mais justa e equilibrada.

> As escolas do meio rural, mesmo pequenas, ainda são única presença do poder público nas comunidades que atendem e podem servir como forte elemento na preservação de valores que mantêm as populações rurais vinculadas a seus modos de vida e convivência, pois torna-se importante instrumento de mobilização para o diálogo com a realidade e, na medida em que oferece educação pode proporcionar as ações necessárias ao desenvolvimento rural integrado, trabalhando por um projeto de ser humano vinculado a um projeto de sociedade mais justa e equilibrada (PASTÓRIO, 2015, p. 63).

Embora a nucleação das escolas rurais tenha sido resultante de um processo político recente, ao qual, a Proposta Curricular propõe uma adaptação das escolas às culturas e às necessidades dos/as discentes, não se pode esquecer que há um compromisso assumido pela rede, por meio das metas do Plano Municipal de Educação, em qualificar, aos poucos, a

educação dos sujeitos da zona rural e pertencentes a comunidades quilombolas, como foi mostrado no quadro 03.

Mesmo diante dessa realidade, a proposta Curricular "traz o campo como possibilidade de pensar sua escola e seu currículo a partir de suas vivências e de seus modos de vida, mas não descarta a base comum nacional como conhecimento [...]." (2016, p. 294), bem como elenca que:

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

Somado a esses apontamentos, o documento aborda que as escolas do campo de Guanambi (inexistentes quanto à localização) e aquelas que atendam os/as alunos/as do campo devem ter como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica do Campo do CNE nº 01 de 03 de abril de 2006. Considerando essas diretrizes, os currículos escolares devem contemplar a diversidade do campo em todos os seus aspectos, garantindo a gestão democrática, investimentos e estudos (formação docente) acerca da cultura e da realidade dos/as educandos/as.

Acerca disso, atenta-se para três questões: a primeira delas remete à complexidade que envolve a inserção dos/as alunos/as do campo em escolas urbanas, que devem produzir currículos pensando em suas demandas, nas suas identidades e segundo caminhos como a da pedagogia da alternância. Tal proposta defende a organização do tempo escolar, alternando momentos com a formação da escola e formação com a família, assim como o uso de ferramentas pedagógicas que são próprias do contexto, a exemplo do diálogo entre os saberes escolares e os saberes da realidade dos discentes.

Tomando como base essa pedagogia, inspirada no pensamento Freiriano, o currículo escolar é visto como um instrumento de luta e de reconhecimento da história, da cultura e dos saberes do povo do campo, condição que, necessariamente, no caso da cidade de Guanambi, exige a ressignificação da organização do sistema de ensino e nos mecanismos de ofertas da educação.

A segunda questão se direciona à compreensão classificatória e fragmentada acerca da organização curricular entre parte comum e parte diversificada, que entra em contradição com a proposição anterior acerca da pedagogia da alternância. Além disso, embora o próprio documento chame a atenção para a necessidade de as questões culturais atravessarem todo o

currículo — como foi apontado na abordagem acerca do Ensino Fundamental — nota-se que há uma tendência para a reprodução da fragmentação do currículo e do trato pedagógico da diversidade cultural, mesmo em escolas que atendem prioritariamente alunos/as do campo.

Um currículo voltado para alunos/as do campo e que reconheça suas culturas não restringe o olhar acerca dessas questões à parte diversificada do currículo. Não significa também a negação de conteúdos da base, mas que toma as culturas como referências para o ensino e aprendizagem, de modo que os/as estudantes possam se reconhecer no processo ensino-aprendizagem.

A terceira questão se relaciona às diretrizes voltadas à Educação no Campo que, indispensavelmente inclui a formação docente e que, mais uma vez, retoma às lacunas da Rede Municipal de Ensino de Guanambi. Não se pode pensar em educação contextualizada sem considerar a oferta e o incentivo a estudos acerca das questões culturais do município e identitárias dos/as alunos/as. Só por meio da formação é possível vislumbrar uma educação que reconheça múltiplas identidades, na perspectiva da democracia e do fomento ao pensamento crítico.

Reitera-se, portanto, a dimensão que a formação docente e continuada possui no movimento de construção de justiça curricular e de qualificação da educação brasileira. Os/as professores/as precisam ser incentivados/as à formação continuada, para que eles/as possam compreender a importância de um currículo digno e, consequentemente, articular suas práticas pedagógicas sem perder de vista a formação crítica e ativa, mesmo sob condições de proposições pautadas em discursos e modelos universalizantes. Canen e Xavier (2011) explicam que a formação continuada é relevante porque preparar professores para trabalharem com a diversidade cultural é potencializar processos de transformação da escola, possibilitando que essa se torne um espaço no qual diferentes identidades possam se cruzar, respeitar-se e se valorizar.

5.2.2.2 Educação Escolar Quilombola

O Brasil é um país marcado por desigualdades desinentes da concentração de poder nos diferentes setores (econômicos, políticos e culturais), cujos processos de colonização, escravidão e de imposição de normas culturais vitimaram identidades, sobretudo, de negros/as e indígenas, que ainda sofrem com a invisibilidade e a naturalização do preconceito fundamentados na concepção eurocêntrica de sociedade.

Por essa via, durante muitos anos, a compreensão acerca dos quilombos era restrita aos lugares onde negros/as escravizados/as iam quando fugiam das fazendas. Contudo, com o passar do tempo, a partir de enfrentamentos desses povos e com base em estudos científicos antropológicos e sociológicos, esse olhar vem sendo ressignificado em face de uma compreensão crítica acerca dos movimentos históricos e culturais negros, conforme foi reconhecido pelo Decreto nº 4.887/03 em seu art. 2º.

> Atualmente, no Brasil, consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos os grupos étnicos raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada à resistência contra a opressão histórica sofrida (BRASIL, 2003).

Acerca das comunidades remanescentes de Guanambi, é importante ressaltar que a comunidade de Morro de Dentro, recentemente certificada pela portaria 236/2019, do dia 31 de dezembro, ainda é desconhecida, no que diz respeito à divulgação teórica de sua história, matrizes e enfrentamentos. A comunidade de Queimadas, conforme Lima e Macêdo (2020), possui uma história que difere de muitas outras comunidades brasileiras, as quais lutam pela certificação a fim de regulamentar seus territórios. Segundo Teixeira e Macêdo (2020), não houve um desenvolvimento linear dos quilombos, tampouco suas formações obedeceram a regras uniformes. De acordo com as autoras, os pensamentos restritos a concepções unidimensionais sobre as comunidades impedem que haja uma compreensão crítica acerca dos enfrentamentos de homens e de mulheres contra o escravismo.

Queimadas possui documento de compra da terra realizada pelos primeiros moradores, o Senhor José e a Senhora Maria Antônia, que formaram a comunidade por intermédio dos seus/suas descendentes. Essa comunidade foi certificada em junho de 2015, pela portaria 84, de 09 de junho, após lutas dos/as moradores/as (LIMA; MACÊDO, 2020).

Nesse processo de ressignificação e de lutas por visibilidade e reconhecimento, as comunidades remanescentes quilombolas buscam a desconstrução de estereótipos e de práticas discriminatórias, bem como a garantia dos seus direitos, estabelecidos pela Constituição Federal de 1988.

Dessa maneira, a construção de escolas que reconheçam a identidade negra e quilombola faz parte dos desafios e lutas contemporâneas desses povos, nos quais a Educação Escolar Quilombola é almejada. Busca-se uma educação que valorize e tome como referências para o processo ensino aprendizagem, as histórias, as culturas e os saberes dos povos quilombolas.

Considerando que os grupos quilombolas da cidade de Guanambi estão inseridos na zona rural do município, e tendo em vista a situação já elencada acerca da realidade enfrentada pelo sistema de ensino, pode-se afirmar que a "Educação Escolar Quilombola", trata-se de uma modalidade demarcada por vários obstáculos. Assim sendo, de acordo com a Proposta Curricular, as discussões apresentadas em seu texto quanto à modalidade giram em torno da não existência de escola nas comunidades, mas observando que os/as alunos/as quilombolas estão na rede e, também visando a possibilidade da construção de escolas nas comunidades.

Nessa direção, e considerando o cumprimento das legislações, o documento traz que:

> [...] a proposta da Rede do município de Guanambi é que os quilombolas tenham atendimento escolar compatível com suas diferenças e peculiaridades, na perspectiva da inclusão nas escolas próximas aos quilombos que atendam parte a significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas, observando principalmente a participação dos povos quilombolas em suas demandas políticas, socioculturais e educacionais; na efetivação do currículo no que diz respeito à organização dos tempos e espaços escolares das atividades pedagógicas, observando a identidade, a história e a cultura afro-brasileira e africana, como reza a Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08 que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro brasileira e africana em todas as escolas; no estabelecimento de uma gestão democrática que garanta a participação do povo quilombola como parceiros nos diálogos da gestão escolar; e na garantia da formação continuada para os professores que atuam com a educação dos quilombolas [...] (PC, 2016, p. 300-301).

Ainda que o município não tenha escolas nas comunidades quilombolas, analisa-se que a Proposta Curricular observa a necessidade de as escolas urbanas se articularem levando em conta as peculiaridades dos/as estudantes pertencentes a grupos remanescentes quilombolas e a participação deles/as no desenvolvimento do currículo, como orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, também abordada pelo documento. Além disso, observa-se que o documento, mais uma vez, reforça a obrigatoriedade do ensino da história afro e afro-brasileira e indígena em todas as escolas, independentemente de elas serem específicas para comunidades remanescentes quilombolas ou não.

Todavia, analisa-se que a oferta de escolas nas comunidades é condição categórica para a efetivação da Educação Escolar Quilombola e para que haja reconhecimento das peculiaridades dos povos pertencentes a elas. É importante ressaltar que a Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012, que define diretrizes para essa modalidade faz o seguinte apontamento: "Art. 8º Os princípios da Educação Escolar Quilombola deverão ser garantidos por meio das seguintes ações: I - construção de escolas públicas em territórios quilombolas, por parte do poder público, sem prejuízo da ação de ONG e outras instituições comunitárias;"

Quanto a essas condições da Rede Municipal de Ensino, Teixeira e Macêdo (2019), ao realizarem uma pesquisa acerca do trabalho pedagógico de escolas do distrito de Mutãs — a respeito das questões étnico-raciais, tendo como interlocutores/as, lideranças e mães quilombolas da comunidade de Queimadas — notaram a ausência de práticas educativas que abrangessem o contexto sociocultural dos/as alunos/as. A participação das mães em práticas desenvolvidas pelas escolas acontece de forma esporádica, apenas em situações pontuais como: reunião de pais e mães ou responsáveis, festividades, e/ou por alguma visita de acompanhamento do rendimento do/a alunos/as, condição que, de acordo com as autoras demonstram a falta de diálogo das escolas com a comunidade quanto às especificidades necessárias a seus currículos.

Além dessa condição, esse mesmo estudo revela outra questão preocupante em relação à educação do campo e, especificamente, aos/as alunos/as pertencentes à comunidade de Queimadas. Trata-se da nucleação das escolas que acabou afetando o cotidiano das mães. Preocupadas com a segurança dos filhos/as pequenos/as no transporte e também na parte externa da escola, de modo que são obrigadas a exercerem o papel de monitoras.

Fica evidente que, mesmo sendo amparada por uma certidão, a comunidade de Queimadas ainda não tem seus direitos garantidos, especialmente, no que diz respeito às questões educacionais. Ainda que inseridos/as na escola, os/as alunos/as desta comunidade têm sua história e sua cultura silenciadas, o que pode ocasionar em condições para o fortalecimento de relações de oposição, bem como para a manutenção das desigualdades.

Vale enfatizar que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola instituem às escolas que atendem alunos/as de comunidades quilombolas o dever de garantir no currículo, ações que considerem suas especificidades históricas, culturais, políticas, econômicas e identitárias, condições que exigem a construção do Projeto Político Pedagógico com a comunidade, formação docente dialogada e gestão autônoma e democrática com a participação dos quilombolas (BRASIL, 2014).

A escola tem papel fundamental no processo de valorização e de reconhecimento das identidades negras e no rompimento de estereótipos e de diferentes manifestações de preconceito (LIMA; MACÊDO, 2020). Por essa ótica, seu currículo deve ser elaborado mediante uma gestão que dialogue com a comunidade, observando a relação entre a escolarização e a sociedade mais ampla. Conforme Macêdo (2015), faz-se necessário descolonizar o currículo e ressignificar as práticas educativas, vinculando-se à cultura das comunidades quilombolas por meio da ecologia de saberes, que possibilita uma conexão entre

o conhecimento científico e outros saberes, como aqueles advindos dos povos negros, indígenas, quilombolas, que historicamente foram negados e excluídos na e pela escola.

Nessa perspectiva, chama-se atenção, mais uma vez, para necessidade da conexão entre direcionamentos da Proposta Curricular e as metas estabelecidas pelo Plano Municipal de Educação. A garantia do reconhecimento dos múltiplos grupos culturais, especificamente, das comunidades remanescentes quilombolas, bem como da melhoria da qualidade da educação do município devem estar ligadas à construção e à efetividade de políticas públicas.

5.3 Algumas Considerações

A análise desses documentos teve como objetivo identificar a concepção de diversidade cultural, as proposituras e como os princípios orientadores do currículo da Rede Municipal de Ensino de Guanambi abordam essa temática. Nessa perspectiva, ao se debruçar sobre esses documentos, notou-se que a concepção de diversidade cultural do currículo da Rede ainda é vinculada a uma visão liberal. Assim, embora esteja alicerçada em princípios de justiça, de equidade, voltados para reconhecimento dos múltiplos grupos culturais, há contradições e uma prevalência de concepções e de mecanismos reguladores do conhecimento e das identidades dos/as alunos/as.

Notou-se que, ao longo do texto há diversos trechos voltados para a inserção da diversidade cultural no currículo, entretanto, o chamamento para essa questão disputa espaços de forma assimétrica com o discurso direcionado para a padronização do ensino, havendo, portanto, conflitos nos discursos do texto. Essa condição advém da abrangência do pensamento moderno ocidental-eurocêntrico, pensamento abissal conforme denomina Santos (2009), promotor de homogeneização de identidades e de exclusão de conhecimentos e saberes. A educação contemporânea ainda possui heranças do imperialismo cultural, considerando assim, o conhecimento da ciência como único e legítimo para compor o currículo, postura que favorece os projetos ideológicos de grupos dominantes e a perpetuação de práticas estereotipadas, preconceituosas e excludentes.

Contudo, considera-se que as proposições apresentadas pelos documentos, mesmo com limitações podem contribuir de forma significativa para o reconhecimento da diversidade cultural no currículo das escolas guanambienses. Ainda assim, é valoroso interrogar: quais têm sido os movimentos educacionais em prol de tais proposituras? Acredita-se que, o currículo enquanto texto, por mais elaborado que seja, desarticulado de outras mobilizações políticas,

não consegue garantir avanços na educação, daí a importância de ouvir atores e atrizes do currículo.

5.4 O Olhar Docente acerca da Diversidade Cultural no Currículo da Rede Municipal de Ensino de Guanambi/BA: concepções, análises e revelações

Ao considerar que a compreensão acerca da Diversidade Cultural no currículo escolar perpassa pelo olhar docente, buscou-se por meio da entrevista (realizada com cinco professoras) identificar a percepção delas acerca dessa questão no currículo, como a contemplam em suas práticas e também como a analisam na política da Rede Municipal de Ensino de Guanambi/BA.

Com o intuito de facilitar a análise e fornecer uma compreensão mais articulada do objeto em foco, os dados acerca dos objetivos elucidados acima serão apresentados de forma agregada. Para uma melhor apreensão quanto aos objetivos, explorou-se o conceito de diversidade cultural segundo a visão das interlocutoras. Notou-se que, embora os aspectos culturais estejam imbricados nas concepções das docentes, em sua maioria, não houve apontamentos acerca dos conflitos pertinentes às relações de poder que abarcam a questão, como se pode ver a seguir:

> É a forma de representar diversos tipos de cultura, ou seja, grupo de pessoas que vivem em determinado espaço e têm suas características próprias. Como por exemplo tipos de danças, tradições, variedades de comidas, religiões, etc. (GLÓRIA);
>
> Tudo que representa as particularidades, costumes e hábitos de um determinado grupo ou região, que pode ser expresso de diferentes formas inclusive na fala (ALICE);
>
> É a pluralidade cultural da nossa sociedade manifestada nos saberes, comportamentos, atitudes, através da religiosidade, das danças, da raça, da língua [...] (VITÓRIA);
>
> O conjunto de distintas culturas (GRAÇA).

Já o conceito apresentado pela professora Valentina, apesar de confuso, aborda implicitamente alguns aspectos importantes que atravessam a diversidade cultural. Além da pluralidade de manifestações, ela elenca as questões sociais, as divergências e a produção das diferenças, cuja análise é basilar para a inserção e o reconhecimento da temática no currículo.

> Desde a palavra diversidade cultural já tem uma compreensão, diverso, igual ou diferente a múltiplos, uma conotação que temos seres complexos, diversos,

> sociais e culturais, um mundo repleto de misturas que se divergem, se completam, se disputam. Singular e plural, suas linguagens, suas manifestações e tradições que o diferem e o complementam (VALENTINA).

A compreensão da produção da diferença perpassa pelo questionamento das tensões e das relações de poder que estão imbricadas nas relações sociais, culturais e políticas, as quais atravessam o currículo escolar (GOMES, 2007). Assim, uma educação direcionada para o reconhecimento da diversidade cultural não pode abdicar de um olhar crítico e constante para os processos que produzem e naturalizam as diferenças. Diante disso, conforme Gomes (2007), a diferença vai além das características, as quais podem ser observadas a olho nu, mas, ela adverte que, mesmo em aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferente desde o nascimento, só passaram a ser assim percebidos devido à nomeação e à identificação realizada pelos sujeitos sociais no contexto da cultura.

Dessa maneira, não basta identificar as múltiplas culturas, suas manifestações e as diferenças conectadas a elas, faz-se necessário analisar os conflitos, que resultam em relações binárias, preconceituosas, racistas e discriminatórias. Assim, segundo Gomes (2007), o olhar para a diversidade cultural não pode se desvincular dos processos de colonização e dominação da história da sociedade brasileira que vitimaram e vitimam sujeitos.

Ainda de acordo com a autora, a superação de concepções românticas sobre a diversidade cultural no contexto escolar é primordial para que seja indagado no currículo as histórias contadas e produzidas acerca dos movimentos e representações raciais, dos povos do campo, dos indígenas, dos povos da periferia, das mulheres, bem como para que seja desenvolvidas práticas equânimes entre os sujeitos e grupos culturais. Por meio dessa ótica, Gomes (2007, p. 24) aponta que “é preciso ter consciência, enquanto docentes, das marcas da diversidade presentes nas diferentes áreas do conhecimento e no currículo como um todo: ver a diversidade nos processos de produção e de seleção do conhecimento escolar.”

Com base em tais conceitos, as interlocutoras apresentaram a forma pela qual contemplam a diversidade cultural no currículo. Notou-se que elas ainda sentem dificuldades para trabalhar a questão, não apresentando situações que demonstram uma organização consistente, na qual a diversidade cultural esteja imbuída aos conteúdos obrigatórios do currículo. O trabalho se restringe ao diálogo e à aproximação do conhecimento obrigatório com as peculiaridades dos/as alunos/as.

> [...] Em parte. Trabalho com muitos alunos da zona rural e ainda sei muito pouco da diversidade cultural deles, o que restringe o meu trabalho (VITÓRIA);

> Não como deveria. Tento, na medida do possível, aproximar os conteúdos trabalhados à realidade dos alunos (ALICE);
>
> Na práxis pedagógica tento contemplar a diversidade cultural. Com os conteúdos que retrata costumes, tradições, cultura (GRAÇA);
>
> [...] A sala de aula em si fornece esses espaços de diversidade, o momento em que acontece nossas relações de saber, que se relaciona com o saber do aluno, o contexto em que o mesmo está inserido, sua relação com esse mundo que nos encontramos, diversos de cores e relações (VALENTINA).

Analisa-se que a diversidade cultural ainda é percebida por meio de uma perspectiva folclórica, pois, desvincula-se das prioridades de ensino, inserida ocasionalmente nas ações pedagógicas das docentes, por meio de situações favorecidas pelas aulas e/ou por aproximação de algum conteúdo com a questão. Além disso, percebe-se que o trabalho quanto à questão depende da sensibilidade de cada professor/a.

Essa perspectiva folclórica da diversidade cultural no currículo fica bem evidente na fala da professora Glória, ao abordar que a questão está contemplada em seu trabalho apenas por meio da realização de projetos, os quais, geralmente, são fragmentados, eventuais, comemorativos e de importância secundária.

> [...] às vezes, quando realizo projeto, procuro intercalar algumas atividades culturais. Um dos projetos que a escola mais se identifica é o da consciência negra, onde os alunos procuram mostrar a sua criatividade, mas temos o da festa junina e o de Ação de Graça onde apresentamos a diversidade cultural da Língua estrangeira (GLÓRIA).

A forma de trabalho da diversidade cultural evidenciada no discurso das professoras caracteriza umas das preocupações acerca dessa questão. Observa-se que, não há uma organização do ensino pautada nas peculiaridades dos/as estudantes, pelo contrário, as ações são direcionadas em consequência de conteúdos e/ou de datas comemorativas, as quais, muitas vezes reforçam estereótipos acerca de determinados sujeitos e culturas.

Geralmente, as festas juninas, ainda são produzidas de maneira estereotipada quanto aos enfrentamentos de homens, mulheres, crianças e jovens do campo e, também, as comemorações do Dia do Índio e da Consciência Negra são realizadas com base em uma perspectiva racista e de fetiche, com a exposição de imagens e de vivências, nas quais indígenas são representados como aqueles que vivem nus, que vestem tangas e possuem colares, cocares, e os povos negros são representados pela apreciação de culinárias e de danças afro e afro-brasileiras.

Conforme Santomé (2013), um trabalho voltado para a diversidade cultural não pode ser reduzido a lições ou unidade isoladas destinadas a seu estudo. Para este autor, não se pode

cair no equívoco de dedicar um dia do ano na luta contra os preconceitos e práticas discriminatórias, pois “um currículo antimarginalização é aquele em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas” (p. 167).

No que concerne às questões indígenas no currículo, que não aparecem explicitamente nos discursos das interlocutoras, Silva e Costa (2018) ressaltam que, invariavelmente, professores/as e alunos/as se veem envolvidos/as em práticas pedagógicas que reproduzem e potencializam estereótipos, nas quais os índios são vistos como “coisas do passado” e que os contemporâneos não são “índios de verdade”, pois são apresentados pela escola como coadjuvantes na chegada dos europeus às américas, sendo lembrados apenas no dia 19 de abril (Dia do Índio), havendo, portanto, um silenciamento dos povos indígenas e uma negação da diversidade cultural da sociedade brasileira.

Diante desse quadro, Silva e Costa (2018) chamam a atenção para a Lei de nº11.645/08 que propõe um trabalho pedagógico direcionado para a compreensão das contribuições das diferentes populações indígenas (e negras) ao longo do tempo nas áreas sociais, culturais, econômicas e políticas. Assim sendo, de acordo com o autor e com a autora, a lei pode contribuir para que os olhares aos povos indígenas e suas trajetórias no Brasil sejam modificadas. Isso porque o ensino voltado para a diversidade possibilita aos/às alunos/as mais do que a tolerância à pluralidade cultural ao fomentar e se sustentar em uma compreensão em que a diferença cultural é vista como um patrimônio do país.

Entretanto, a lei por si só não consegue solucionar os problemas quanto ao trato das questões indígenas na escola. Para Silva e Costa (2018), é preciso que os/as professores/as reconheçam que a escola brasileira durante muito tempo foi um espaço de promoção de preconceitos e de estereótipos, principalmente contra negros/as e indígenas, condição, cujo combate exige a oferta de formação contínua para os/as professores/as da educação básica.

Acerca do currículo da Rede Municipal e do planejamento de ensino, as professoras percebem o trato pedagógico da diversidade cultural como tímido, assim como limitado e negligente em relação a algumas manifestações culturais do município.

> Em parte, nós estudamos e valorizamos na escola, por exemplo, a quadrilha junina, mas, não fazemos com o Vai-de-virá ou o Terno do Sol. E não acredito que a escola faça isso de propósito, não. Há uma reprodução, quase automática, que precisa ser quebrada (VITÓRIA).

> O currículo escolar contempla a diversidade cultural de forma ‘tímida’ e ainda precisa de muitas adequações. Nos planejamentos muitas são as discussões

> sobre essa necessidade, porém sempre nos deparamos com as cobranças voltadas para os conteúdos de forma geral (ALICE).
>
> [...] hoje as escolas se preocupam em realizar projetos que envolvam a diversidade cultural, mas ficam restritos apenas às datas comemorativas. Como festas juninas e a consciência negra. Não existe um momento mais específico e profundo nesta questão (GLÓRIA).

Os discursos das professoras mais uma vez deixam evidente a folclorização da diversidade cultural no currículo da rede e também comprovam a perspectiva liberal pela qual a questão é vista. Acerca dessa perspectiva, as falas das professoras Vitória e Alice chamam a atenção para uma questão crítica e tensa em relação à educação escolar brasileira já elencada neste estudo. Trata-se da reprodução automática do currículo, associada ao rendimento escolar dos/as estudantes e, por conseguinte, à regulação e controle do trabalho docente, caracterizado por cobranças e pressões.

Historicamente, a educação brasileira sempre esteve voltada para o atendimento de grupos sociais e culturais dominantes, mediante uma perversa imposição social e cultural. Assim, simultaneamente à luta pela democratização da escola, há diversos movimentos em torno dela, no sentido de reivindicar o ensino de acordo com tais interesses. Por essa via e tendo em vista o fortalecimento da política conservadora e mercadológica dos últimos anos, as avaliações quantitativas e padronizadas adquiriram centralidade no processo de análise de qualidade da educação brasileira, condição que intensifica as dificuldades para a realização de um trabalho plural e voltado para as singularidades dos/as estudantes, por conseguinte, cria barreiras para o reconhecimento da diversidade cultural.

Conforme Freitas (2016), devido ao avanço das políticas neoliberais na educação escolar e a consequente supervalorização dos resultados quantitativos no monitoramento da "qualidade" da educação, assiste-se um movimento que retoma e intensifica a negação de outras dimensões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem e a educação enquanto um direito social fundamental a todos/as. Tratam-se de processos hegemônicos que se movem em prol da manutenção do controle social e cultural. Assim, normatizam o currículo e a docência, pressionando os/as professores/as, responsabilizando os/as pelos resultados do ensino e retirando deles/as a autonomia docente.

Nesse contexto, verifica-se que, mesmo após a construção de políticas em prol do reconhecimento da diversidade cultural, essa questão conseguiu poucos avanços para além do campo do discurso. Três das professoras entrevistadas disseram que trabalham em escola que recebem alunos/as do campo, contudo, de acordo com elas, os currículos dessas escolas não são

construídos segundo questões e peculiaridades desses alunos/as, havendo uma adaptação deles/as ao ensino, por meio de adequação de horários e também em algumas ocasiões das aulas.

> Atende alunos da zona rural. Não percebo uma ação específica para atender esses alunos. Mas nos planejamentos sempre buscamos elaborar atividades e projetos que evidenciem e valorizem a diversidade cultural (ALICE).
>
> [...] minha escola atende a mais de 80% de alunos da zona rural. Eles vêm de diversas comunidades, como não sou de Guanambi, sei muito pouco desses locais. Além disso, a orientação pedagógica direcionada pela secretaria é para alunos urbanos (VITÓRIA).
>
> Um número muito pequeno de alunos da zona rural, quilombolas não. No caso dos (as) alunos (as) da zona rural existe uma adequação dentro de seus horários de entrada e saída, pois eles utilizam transporte escolar algumas vezes intermunicipal. As atividades para casa são elaboradas dentro das suas possibilidades de estudo e pesquisa, adequando as suas necessidades. Culminância de projetos, festividades, semana de prova deve atender a suas demandas podendo ser remarcadas (GRAÇA).

Esse quadro abordado pelas interlocutoras demonstra que não há um diálogo do currículo das escolas com a Proposta Curricular da Rede, pois, embora sob fragilidades, faz apontamentos acerca da importância e da necessidade de as produções curriculares estarem vinculadas à realidade e às singularidades sociais e culturais dos/as alunos/as.

Mesmo na escola que tem mais de 80% dos/as estudantes da zona rural, aparentemente, não há esforços e/ou percepção da necessidade de levar suas identidades para o currículo, tendo em vista a fala da professora que disse não conhecer a realidade de seus/suas alunos/as, havendo, portanto, uma hegemonia da cultura urbana. Diante dessa situação, questiona-se: quais os impactos desse currículo na identidade dos/as alunos/as?

Em uma escola urbanizada, os/as estudantes vão se deparar com currículos distantes de suas especificidades e cultura, havendo uma negação da diversidade e uma potencialização das fronteiras e tensões entre o espaço urbano e o rural, bem como o avivamento de estereótipos e da segregação das identidades dos sujeitos do meio rural. Essa condição é fruto de uma história demarcada pela desvalorização, romantização ou depreciação dos valores, das crenças e dos saberes do campo. Geralmente, são vistos como ultrapassados e ignorantes, daí, conforme Arroyo (2004), os currículos do ensino básico serem pensados e organizados para a cidade. O campo é lembrado apenas em situações ocasionais e em uma perspectiva de adaptação a propostas e a calendários referentes ao ano letivo.

Nesse ínterim, chama-se atenção para as relações de poder entrelaçadas no currículo, as quais são bem ponderadas por Moreira e Silva (2011), ao ressaltarem que este não se trata de um elemento inocente e neutro. Ele transmite e produz representações sociais particulares e

interessadas. Por essa via, considerando a hegemonia da cultura urbana e eurocêntrica, é preciso atentar para as identidades que estão sendo forjadas, validadas e negadas.

De acordo com Neira (2011), o que se tem diante da universalização do currículo é a segregação daqueles/as estudantes cujos interesses divergem, logo, o isolamento de grupos, tendo em vista a negação do entrecruzamento de culturas. Acerca disso, e referindo-se, especificamente, aos/às estudantes da zona rural, Machado (2009, p. 194) adverte que, "muitas pessoas passam a negar sua própria condição campesina, influenciadas pela ideologia do campo como elemento de atraso sociocultural e econômico", fato que revela a condição abissal da sociedade e pode repercutir negativamente na vida escolar dos/as estudantes, logo, nas suas intervenções na sociedade.

Com esse olhar, Candau (2008) adverte que o caráter monocultural do currículo possui implicações que ferem, principalmente, aqueles/as alunos/as oriundos de contextos historicamente inferiorizados e desvalorizados, como é o caso dos/as alunos/as do campo. Para a autora, essa condição pode favorecer a baixa autoestima, elevados índices de fracasso escolar e a multiplicação de manifestações de desconforto, mal-estar e agressividade em relação à escola.

Faz-se necessária, portanto, uma educação intercultural crítica respaldada em um paradigma de ciência pós-abissal, que considere os/as alunos/as como sujeitos históricos e culturais, reconhecendo seus valores, crenças e enfrentamentos. Nessa direção, o currículo escolar precisa criar espaços de diálogo com os múltiplos sujeitos e saberes, a fim de fazer sentido para todos/as estudantes, tornando-os/as protagonistas e rompendo com as relações binárias entre os sujeitos do campo e os da cidade.

Considerando as mudanças curriculares que vêm acontecendo, especificamente, a partir da BNCC, buscou-se conhecer o olhar das professoras em relação à diversidade cultural nesse processo que, segundo elas, vem ocorrendo de forma coletiva envolvendo professores/as, diretores/as, coordenadores/as de área e departamento de ensino, com contribuições da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), que ofertou palestras pertinentes às questões educacionais e à construção do currículo escolar.

Na visão das professoras Glória, Alice e Graça há esforços para que a diversidade cultural seja contemplada no currículo em razão das mudanças que vêm ocorrendo, porém Graça adverte que ainda há a necessidade de novas leituras e que algumas discussões não foram abordadas pela BNCC.

> No momento, a diversidade cultural está sendo estudada como forma de valorização da cultura do aluno, da sua vivência e da sua realidade" (GLÓRIA).
>
> Nesse processo a diversidade cultural tem sido contemplada como fator importante para o conhecimento. As recentes mudanças têm um olhar mais atento para a diversidade cultural e visam não somente a sua valorização, mas também a sua utilização como parte do processo de ensino e aprendizagem (ALICE).
>
> Estamos em processo de elaboração, então procuramos contemplar a diversidade cultural, mas ainda faz necessário novas leituras e um maior pertencimento. Algumas discussões não foram tratadas na BNCC, então é preciso dentro da legalidade que os currículos escolares busquem atender essas necessidades tão pertinentes (GRAÇA).

Nota-se que, os olhares das professoras divergem quanto ao lugar da diversidade cultural no processo de mudanças oriundas da BNCC. Alice percebe avanços diante das mudanças, enquanto Graça, mesmo abordando a existência de esforços, analisa que algumas discussões não foram contempladas pela política, cabendo às redes de ensino e às escolas buscarem atender as necessidades relacionadas a elas.

Essa condição apresentada pela professora Graça expõe uma questão preocupante quanto aos processos de luta pelo reconhecimento da diversidade cultural no currículo, pois a negação dessa questão por um documento oficial de caráter obrigatório abre caminhos para que também seja negada no currículo das redes e das escolas, pois as leis e resoluções dissociadas de referenciais curriculares, como o caso da BNCC, não conseguem garantir práticas curriculares de valorização de reconhecimento da diversidade cultural.

É com essa ótica que Munanga (2013), ao questionar os processos de colonização enfrentados pela população negra, adverte que as leis por si só não conseguem combater preconceitos que estão imbricados nos sistemas culturais. Para ele, a educação pode oferecer possibilidades aos indivíduos para questionar as assimetrias de poder impulsionar relações equitativas entre os múltiplos sujeitos e grupos culturais, contudo, para isso, as políticas educacionais e curriculares não podem se desvincular dos aspectos culturais que envolvem os/as estudantes e, logicamente, das leis que regem a sociedade e a escola.

A professora Vitória analisa o processo de forma pessimista, tendo em vista as prioridades elegidas pela BNCC e a autonomia docente que fica a desejar em razão dessa política. Com um olhar similar, a professora Valentina revela que, além de haver pouca preocupação quanto à diversidade, adverte acerca das fragilidades docentes que acabam permitindo e validando proposições contraditórias.

> Não estou muito otimista com essas mudanças. Acho que se tem dado prioridade à percepção dos códigos alfanuméricos [...], mas a autonomia do professor no sentido de poder incluir, por exemplo, a diversidade cultural do nosso aluno fica a desejar. Falta um direcionamento mais específico para as nossas questões (VITÓRIA).

> A diversidade já permeia com pouca preocupação, muitas vezes nós formadores, não nos fortalecemos enquanto sujeito diverso, desconhecem seus direitos, permitindo ideias contraditórias ao que está posto por esse sistema excludente que vivemos (VALENTINA).

As falas dessas duas professoras retomam as questões elencadas anteriormente acerca da reprodução automática do currículo e a pressão enfrentada pelos/as professores/as. Além disso, especificamente, o apontamento de Valentina expõe o quanto é urgente e importante a formação docente continuada, como foi abordada anteriormente.

Analisa-se que, as falas das professoras apontam alguns aspectos denunciados por estudiosos do currículo e da educação de modo geral acerca da BNCC, envolvendo a padronização, a regulação do ensino, por conseguinte, a negação da diversidade cultural, além do enfraquecimento da autonomia docente. Conforme Louzada e Marques (2015), trata-se de um processo, no qual a educação vem sendo vista como uma fonte rentável e promissora para o mercado, assim, o currículo e o conhecimento são vistos como instrumentos de controle e de regulação social, já a docência é vista como uma instrução desprovida de reflexão crítica, condição que potencializa as desigualdades entre estudantes, docentes e instituições.

Como agravante desse quadro, as professoras trazem à tona as lacunas quanto à formação continuada dos/as professores/as da Rede Municipal de Ensino de Guanambi/BA. Elas disseram que não se sentem preparadas para o trabalho da diversidade cultural e que não fizeram curso acerca dessa questão, o que demonstra que não houve mobilizações por parte da Rede Municipal de Ensino, nesse sentido, após a elaboração e publicação dos documentos curriculares analisados (PME e Proposta Curricular).

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

> Não totalmente [em relação à forma como se vê quanto ao preparo docente], há uma necessidade de mais discussões sobre tema e uma capacitação dos professores para poder atuar com mais segurança e confiança (GLÓRIA);

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

> Acredito que preparado ninguém está, fico com a perspectiva de que vamos nos ajustando às necessidades de cada momento com estudos, ações, mas

> existe muito o que se debater, somos vítimas também desse processo, pois na minha formação não havia essa discussão (VALENTINA).

Acerca da participação em cursos de formação e capacitação, as professoras dizem o seguinte:

> Não. Ultimamente, são poucos os cursos de formação ou a carga horária do professor coincide com o curso (VITÓRIA);
>
> Não. Apenas de algumas palestras. A maioria das informações que tenho vem das leituras que despertam curiosidades [...] (GLÓRIA);
>
> Não (ALICE);
>
> Não (GRAÇA);
>
> Formação e capacitação, não. Estudo por conta própria e pelo desafio que a profissão nos oferece a cada dia. Viver e sobreviver nesse universo que é a escola, onde as relações de poder ainda se sobrepõe é preciso muita leitura (VALENTINA).

Percebe-se que a formação continuada dos/as docentes quanto à diversidade cultural tem ficado sob responsabilidade individual do/a professor/a, situação que gera obstáculos para o envolvimento dele/a com a questão, tendo em vista a carga horária de trabalho, a remuneração baixa e outras demandas que envolvem à docência, além de a temática nem sempre ser vista como uma questão importante por todos/as os/as professores/as.

Considerando a importância das questões étnico-raciais para o debate da diversidade cultural, buscou-se saber, com base no depoimento das professoras, se a Rede Municipal de Ensino tem ofertado cursos acerca da temática, nesse caso, após a publicação do Plano Municipal de Educação, já que este documento apresentou informações, as quais evidenciam a inserção da Lei 10.639/03 e 11.645/08 no currículo escolar sem a oferta de cursos para os/as docentes. As professoras expuseram a seguinte condição:

> Não. Apesar da secretaria sempre proporcionar programas para a formação docente, nunca percebi nada específico para a diversidade étnico-cultural (ALICE);
>
> A Secretaria vem promovendo curso de aperfeiçoamento e formação em diversas áreas específicas, mas nenhuma que contemple diversidade étnico-cultural, história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas (GRAÇA);
>
> [...] Eles tratam mais da especificidade do conhecimento da área e os conteúdos mais interdisciplinares ficam a desejar. O ensino da história e cultura afro-brasileira, por exemplo, por não ser específico de um componente curricular, mas de todos, acaba ficando mais restrito à comemoração do Dia da Consciência Negra [...] (VITÓRIA).

> Oferece cursos, palestras sobre o tema, principalmente, para os professores das disciplinas afins. Mas, nem todos os professores têm acesso devido a sua carga horária e a sua disciplina, ficando o peso maior para as disciplinas de Geografia, História e Educação Física (GLÓRIA).

> A secretaria de Educação enquanto instituição de poder muito pouca está preocupada com as relações que se constitui a sociedade na qual está instituída [...]. Planejamento com professor mensalmente não é formação para questões que realmente são necessárias a nossa ação pedagógica. Permanece aí uma postura/visão desvinculado da prática, de ensino tradicional, de marginalização e exclusão. Ou seja, não há formação. É gritante uma formação diferenciada, tendo como primeira ideia o valor humano [...] (VALENTINA).

Observa-se que, com exceção da fala da professora Glória, há uma coerência nas demais quanto à oferta de cursos a respeito das questões étnico-raciais. Conforme as professoras, há uma negação da temática no âmbito da formação, uma vez que ela é mais voltada para o trabalho de questões específicas de cada área.

Interessante observar que a professora Glória afirma que há um peso na formação quanto às questões étnico-raciais para as disciplinas de Geografia, de História e de Educação Física, porém, a professora Graça, que é habilitada e atua em uma das áreas citadas, nega que as formações oferecidas tenham contemplado a diversidade étnico-racial.

É possível analisar em face das revelações das professoras e também dos textos dos documentos curriculares analisados (PME e Proposta Curricular) que há uma enorme lacuna na Rede Municipal de Ensino de Guanambi/BA em relação à formação docente no que se refere à diversidade cultural. Essa condição certamente representa um entrave na construção de currículos equitativos, pois as leis desarticuladas de outros esforços, como a capacitação de professores/as, não conseguem combater a invisibilidade de determinados sujeitos e saberes, sobretudo, de negros/as, de indígenas e dos povos do campo.

Tais quadros abordados demonstram que, embora a diversidade cultural seja elencada no currículo, este ainda é baseado na racionalidade moderna ocidental-eurocêntrica, isto é, na universalização do conhecimento, dos saberes e da cultura, cujos princípios excluem e se articulam para que grupos historicamente postergados, neguem suas práticas culturais, suas identidades, como se fossem inferiores e indignos de visibilidade. Dessa maneira, se por um lado há um discurso de que o Brasil é singular, com indivíduos culturalmente diversificados, por outro, há mecanismos que produzem e reproduzem relações e currículos escolares que subalternizam alguns grupos da população desse país.

Frente a essas considerações e, tendo em vista as reflexões de Santos (1997, 1998, 2002, 2009) em relação ao pensamento abissal, colocando-o em xeque, apoia-se aqui nas proposições

de Candau em relação à interculturalidade crítica para a educação, pois, acredita-se que ela oferece caminhos de superação das relações assimétricas que atravessam o currículo. Nesse sentido, compreende-se que a construção de currículos interculturais críticos na educação básica requer um olhar atento e cuidadoso no âmbito da formação docente (inicial e continuada), da gestão das redes e das instituições de ensino, pois a interculturalidade exige mudanças do paradigma educacional e da ciência, bem como em relação ao trato pedagógico com as diferenças tanto nas escolas do ensino básico quanto nas universidades.

Exige, também, uma política efetiva respaldada por uma perspectiva anticolonial, transgressora de formação continuada nas redes de ensino, pois não basta textos críticos, é preciso profissionais com condições de defender a causa da diversidade cultural e de desenvolver ações capazes de fomentar a construção de uma sociedade democrática e equitativa, isto é, capazes de identificar, analisar e combater os projetos monoculturais de educação, para que currículos e práticas educativas que reconheçam e contemplem a pluralidade de conhecimentos, saberes, culturas, assim como os enfrentamentos dos grupos excluídos sejam construídos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se por meio desse estudo analisar como a diversidade cultural é contemplada no currículo da Rede Municipal de Ensino de Guanambi/BA. Para isso, elegeu-se como fontes de dados, o Plano Municipal de Educação, a Proposta Curricular e entrevistas com professores/as da rede. Assim, os dados foram produzidos e apresentados por intermédio das seguintes categorias temáticas: A diversidade cultural no Plano Municipal de Educação de Guanambi/BA: da realidade aos caminhos traçados; A diversidade cultural na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Guanambi/BA: questões, fundamentos e movimentações teóricas; O olhar docente acerca da diversidade cultural no currículo da Rede Municipal de Ensino de Guanambi/BA: concepções, análises e revelações.

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

Nessa condição, os documentos curriculares analisados em diversos trechos abordam reflexões e apontamentos acerca de elementos que envolvem a diversidade cultural, a exemplo da necessidade de reconhecer os saberes, as culturas dos/as estudantes, de atender as peculiaridades dos/as alunos/as do campo e de comunidades remanescentes quilombolas, de inserir o ensino da história e cultura afro e afro-brasileira e indígena conforme as Leis de nº 10.639/03 e nº 11.645/08.

Todavia, tais documentos apresentam contradições ao destacarem a padronização do currículo como uma condição importante para o atendimento das demandas concernentes à escola e aos sujeitos. Além disso, as proposições dos documentos, de modo geral, advertem quanto à necessidade de combate a práticas preconceituosas e racistas, porém, de forma vulnerável, quanto ao fomento do questionamento das relações de poder que atravessam as relações culturais e escolares.

Tal lacuna se intensifica frente à inserção das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 no currículo sem uma oferta de cursos ao corpo docente, acerca da questão abordada por tais leis. Somada a isso, a rede é caracterizada por um cenário preocupante, o qual se relaciona à nucleação das escolas, que obriga os/as estudantes da zona rural e de comunidades remanescentes quilombolas a se deslocarem até a sede ou distritos do município para terem

acesso às instituições de ensino, situação que pode significar uma ameaça ao direito à educação garantido pela Constituição de 1988, bem como negação das peculiaridades dos sujeitos e da diversidade cultural.

O estudou revela também que a diversidade cultural não é compreendida de forma aprofundada pelas interlocutoras entrevistadas. Ao falar acerca dessa temática, elencaram alguns de seus elementos, como a contemplam em suas práticas, entretanto, sem associar às condições de poder e à produção social da diferença, cujo entendimento é basilar para o rompimento das grades do currículo, para a coexistência íntegra entre os sujeitos e grupos culturais.

Essa condição de fragilidade é também analisada pelas interlocutoras quanto ao currículo da rede. Conforme suas falas, a questão estudada é trabalhada de forma esporádica e folclórica pelas escolas, até mesmo por aquelas que são voltadas para o atendimento dos/as alunos/as do campo, quadro que demonstra um distanciamento entre os textos e as práticas curriculares, pois, de modo geral, os documentos analisados da Rede Municipal de Ensino de Guanambi/BA, mesmo com contradições e fragilidades, abordam elementos significativos, os quais poderiam contribuir para que passos fossem dados a favor de grupos historicamente negados, como os povos do campo, populações negras e indígenas.

Conectada a esse quadro, a pesquisa revela que as professoras não se sentem preparadas para o trabalho com a diversidade cultural, assim, mesmo diante das diversas dificuldades e metas estabelecidas quanto à formação continuada para os/as professores/as abordadas pela Proposta Curricular e pelo PME, não foi ofertada pela rede formação em prol dessa questão após a promulgação desses documentos. Essa realidade se constitui em negligência e representa um obstáculo para a democratização do currículo e para o reconhecimento da diversidade cultural.

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

Propõe-se, portanto, um currículo intercultural crítico, no qual camponeses, quilombolas, indígenas, ribeirinhos e demais grupos identitários historicamente negados e excluídos sejam valorizados e reconhecidos. Desse modo, os múltiplos saberes e as diferentes culturas poderão coexistir equitativamente. Trata-se de um currículo sensível às diferenças e

atento para as relações de poder, que questiona os processos de colonização, dominação e opressão e fomenta caminhos de igualdade na diferença.

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

Com esse posicionamento, propõe-se uma reinvenção do currículo da educação infantil à universidade, articulada à ecologia de saberes que busca o rompimento das relações binárias impostas à sociedade e às escolas. Para isso, ressalta-se a importância de as academias continuarem desenvolvendo estudos concernentes à diversidade cultural no âmbito currículo e também das demais questões relacionadas e indispensáveis à luta pela democracia e pela equidade na educação.

Por fim, espera-se que este estudo sirva de inspiração para a construção de novas políticas para o currículo da Rede Municipal de Ensino de Guanambi/BA.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A.C.J. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea**, n. 2, p. 85-97. Jul.–Dez. 2011.

ALCÂNTARA, R. L. S. **Formação para a Diversidade?** Desafios da formação de professores em Grajaú-MA. 2015, 202 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) – Programa de Pós-Graduação de Políticas Públicas. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, Maranhão, 2015.

AMADO, J; COSTA, A. P; CRUSOÉ, N. Técnica de Análise de Dados. *In:* AMADO, J. (org.) **Manual de Investigação da Pesquisa Qualitativa em Educação.** Coimbra University Press, 3ª edição, 2016.

AMADO, J; FERREIRA, S. Técnica de Recolha de Dados. *In*: AMADO, J. (org.*)*. **Manual Manual de Investigação da Pesquisa Qualitativa em Educação.** Coimbra University Press, 3ª edição, 2016.

ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. *In*: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

BARROSO, L.C. P. **Currículo, diversidade cultural e suas implicações a prática pedagógica de professores***:* um estudo em escolas públicas municipais do ensino fundamental em Porto Velho (Rondônia). 2016, 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação. Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Porto Velho, 2016.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, 2017. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** apresentação dos temas transversais/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC***:* propostas de práticas de implementação. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação.** Câmara Nacional de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Decreto Presidencial 4.887/2003 de 20 de novembro de 2003.** *In:* Diário Oficial da União, Edição nº 227, de 21/11/2003.

CANDAU, V. M. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**. V. 46, nº. 16. p. 802-820. Jul/set. 2016.

CANDAU, V. M. **Didática e Prática de Ensino:** diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade. Construindo Práticas Escolares Interculturais e Formação Docente. Anais, XVII ENDIPE Fortaleza, 2014.

CANDAU, V. M. **Didática***:* tecendo/reinventando saberes e práticas. 1ª edição, Rio de Janeiro: 7 Letras, 2018.

CANDAU, V. M. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In:* MOREIRA, A. F.; CANDAU, V, M. (Orgs.) **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2º edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

CANDAU, V. M. "Ideias-Força" do Pensamento de Boaventura Sousa Santos e a Educação Intercultural. **Educ. rev**. [online]. 2016, v..32, n.1, p.15-34.

CANEN, A. Educação Multicultural e Identidade Nacional e Pluralidade Cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p, 135-149, dezembro/2000.

CANEN, A. Formação de Professores: diálogo das diferenças. *In*: **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.5, n. 17, p. 477-494, out./dez. 1997.

CANEN, A. Multiculturalismo e Formação Docente: Experiências narradas. **Educação e Realidade**. 24(2):89-102. Jul./dez, 1999.

CANEN, A. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação e política**. V.25, n.02, p.91-107, 2007.

CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 21, v. 02, nº 38, p. 12-23. 1999.

CANEN, A.; XAVIER, G. P. M. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 48 set.-dez. 2011.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa***:* teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **RBPAE** - v. 35, n. 2, p. 291 - 306, mai./ago. 2019.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise de Conteúdo**. 5ª edição. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

FREITAS, L.C. A importância da avaliação: em defesa de uma responsabilização participativa. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96 p. 127-139, maio/ago. 2016.

GOMES, N. L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil:** uma breve discussão. Portal Geledés, 2017. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf Acesso em: 08 de outubro de 2020.

GOMES, N. L. **Diversidade e Currículo**. *In:* Indagações sobre Currículo: Diversidade e Currículo. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Rev: Currículo sem fronteiras**, v.12, n.1, pp 98-109, Jan/Abril 2012.

GOMES, N. L. Educação, relações étnico-raciais e a Lei nº 10.639/03: breves reflexões. *In*: BRANDÃO, ANA PAULA. **Modos de fazer:** caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

GRESSLER, L. A. **Introdução à pesquisa:** projetos e relatórios. 2ª edição. *Rev. Atual.* São Paulo: Loyla, 2004.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. Quem precisa de identidade? *In:* SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença***:* a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, nº 2, p. 15-46, 1997.

IVENICKI, A. Diversidade e controle: dilemas da avaliação e do currículo? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**. vol.26 nº.99, p. 249-256, Rio de Janeiro Apr./June 2018.

LIMA, F. C. S.; CARDOZO, M. J. P. B. Diversidade e Gestão Democrática no Contexto Educacional. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 8, n° 1, p. 87 - 111, Jan/Abr., 2018.

LIMA, H. F. M.; MACÊDO, D. J. S. A Comunidade Quilombola de Queimadas: a luta pelo reconhecimento e valorização da memória/história. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista–Bahia –Brasil, v. 16, n. 39, p. 520-542, abr./jun. 2020.

LIMA, P. G. A Diversidade nas Políticas Educacionais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Luís, v. 23, n. Especial, set./dez. 2016.

LOPES, A. C. Teorias Pós-Críticas, Política e Currículo. **Educação, Sociedade e Culturas**. 2013.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. *In*: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org.) **Currículo***:* debates contemporâneos. 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOUZADA, V.; MARQUES, R. Políticas de Regulação para a Educação no Brasil: Interfaces entre Currículo, Avaliação e Formação Docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.13, n.04, 2015.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação***:* abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACÊDO, D. J. S. **Educação em Comunidades Quilombolas do Território de Identidade do Velho Chico/BA:** indagações acerca do diálogo entre as escolas e as comunidades locais. 2015, 215 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) Universidade do Estado da Bahia. Salvador, Bahia, 2015.

MACEDO, E. F. Os temas transversais nos parâmetros curriculares nacionais. **Química Nova na Escola**, São Paulo, n. 8, nov. 1998.

MACEDO, E. As Demandas Conservadoras do Movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Revista Educ. Soc**., Campinas, v. 38, nº. 139, p.507-524, abr.-jun. 2017.

MACEDO, E. Base curricular comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **E-curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, dez. 2014.

MACENA, J. O. **A Diversidade Cultural no Currículo e na Concepção de Docentes:** caminhos inclusivos em discussão. 147 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho – BAURU, São Paulo, 2017.

MACHADO, I. F. Um projeto político-pedagógico para a escola do campo. **Caderno de Pesquisa:** Pensamento Educacional, v. 4, nº 8, p. 191-219. jul/dez. 2009.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. Cortez & Moraes. São Paulo, 1997.

MINAYO, M.C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 6. ed. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 2007.

MINAYO, M.C. S. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, A. F. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídio para o debate. *In*: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de Professores:** pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1993.

MOREIRA, A. F. B. CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *In:* **Revista Brasileira de Educação**. nº. 23, mai/jun/jul/ago, 2003.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. *In:* MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre o currículo.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008.

MOREIRA, A, F, B.; TADEU, T. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A, F, B.; TADEU, T. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MULLER, T. M. P. **A Produção Acadêmica sobre a Imagem do Negro no Livro Didático:** Estado do Conhecimento (2003-2013). 37ª Reunião Nacional da ANPEd UFSC – Florianópolis, 2015.

MUNANGA, K. **Negritude:** Usos e sentidos. São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, K. Educação e Diversidade Étnico-cultural: importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. *In*: **Relações Étnico-raciais e Diversidade.** MULLER, T. M.P; COELHO, W. N. B. (org.). Editora Alternativa, Niterói, 2013.

MUNANGA, K. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In*: BRANDÃO, A. (Org) **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Ed. UFF: Niterói-RJ, 2004.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L, F. **Educação Física, Currículo e Cultura.** São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, M. G. **Educação Física**. Coleção A reflexão e a prática no ensino. São Paulo, Blucher, 2011.

NOGUEIRA, L.; DIAS, J. P. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Sentidos em disputa na lógica das competências. **Revista Investigações**. V. 31, nº 2, 2018.

OLIEIRA JUNIOR, I.; VALE, R.M.C. Mapeamento Geomorfológico e Degradação Ambiental: Uma Abordagem no Contexto do Polo Regional De Guanambi-Bahia. **Revista Geonorte**, Edição Especial 4, V.10, N.1, p.560-566, 2014.

OLIVEIRA, I. B. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. *In*: AGUIAR, M.A.S.; DOURADO, L.F. (Orgs.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:** avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

OLIVEIRA, W. T. F. **Diversidade Étnico-Racial no Currículo da Educação Infantil:** o estudo das práticas educativas de uma EMEI da cidade de São Paulo. 2017, 281 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

PASTÓRIO, E. **Nucleação das escolas do campo:** o caso do município de São Gabriel/RS. Universidade Federal de Santa maria. Programa de Pós-graduação em Geografia, 2015, 162 f. Dissertação (Mestrado em Geociências). Santa Maria, RS, 2015.

PEREIRA, L. S. S. **A Diferença Cultural no Contexto de uma Escola Pública com Alto IDEB.** 2016, 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2016.

RAUBER, P. **Práticas Pedagógicas voltadas para as Identidades/Diferenças e sua Articulação com os Processos Formativos***:* um estudo com professores egressos do curso de Pedagogia da Uems/Dourados. 2017, 234 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, MS, 2017.

RODRIGUES, W. I. S. V. **A Escola Urbana e a Inclusão de Alunos Indígenas***:* os desafios do currículo em busca de um diálogo intercultural. 2015, 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Núcleo de Ciências Humanas. Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Porto Velho, RO, 2015.

ROJAS, J. E. A. O Indivisível e o Divisível na História Oral. *In:* MARTINELLI, M. L. **Pesquisa qualitativa:** um instigante desafio. São Paulo: Veras, 1999.

ROSSI, J. A. **As Políticas de Diversidade na Educação**: Uma Análise dos Documentos Finais das CONAEs, DCNs e PNE. Tese de doutorado, Porto Alegre, 2016.

SANTOS, B. S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n 48, junho, 1997.

SANTOS, B. S. Tempo, códigos barrocos e canonização. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 51, 3-20, 1998.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, Outubro, 2002.

SANTOS, B. S. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. **Educação e Realidade**. Janeiro/junho, 2001.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**: Para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, B. S. **Para além do pensamento abissal***:* das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, B.S; MENEZES, M. P. (orgs). Epistemologias do Sul. Almedina, 2009.

SANTOS, C. G. F. **Por que gênero, diversidade e educação?** Análise de reflexões docentes. 2016. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2016.

SILVA, M. A. da. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. São Paulo: Autores Associados, 2002.

SILVA, T.T. A Produção Social da Identidade e da Diferença. *In:* SILVA, T. T. (org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 13. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

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

SILVA, G. J; COSTA, A. M.R. F. M. A Lei 11.645/08 e a inserção da temática indígena na educação básica. *In*: SILVA, G. J; COSTA, A. M. R. F. M. **História e Culturas Indígenas na Educação Básica**. 1. Ed. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2018.

TEIXEIRA, E. S.; MACÊDO, D. J. S. **O Trabalho das Escolas com as Questões Raciais**: o que dizem as mães e as lideranças quilombolas. Anais do VII Seminário Nacional e III Seminário Internacional (Seminário GEPRAXIS), Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 7, n. 7, p. 5627-5642, maio, 2019.

TEIXEIRA, E. S. S.; MACÊDO, D. J. S. Histórias e Memórias das Lideranças Quilombolas de Queimadas: olhares que se cruzam. **ODEERE:** Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade. V. 5, n. 9, 2020.

TEIXEIRA, M, S.; TEIXEIRA, J. B. **Guanambi:** histórias, memórias e retratos de várias épocas. Guanambi, Próprios autores, 2019.

VASCONCELOS, C. F. C. **Pedagogia da Identidade:** interculturalidade e formação de professores. 2016. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

WOODWARD, K. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In:* SILVA, T. T. (org.). **Identidade e Diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 13. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A — Termo De Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

PPGED UESB	**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA** **Credenciada pelo Decreto Estadual Nº 7.344 de 27.05.1998** **DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – DFCH**	ADPLENAM VITAM

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa "**O currículo da Rede Municipal de Ensino de Guanambi/BA:** indagações acerca da diversidade cultural"**,** que tem como pesquisadora responsável a mestranda Marinete da Frota Figueredo e como orientadora a professora Drª. Dinalva de Jesus Santana Macêdo, integradas à linha de pesquisa "Currículo, Práticas Educativas e Diferença", do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). O estudo tem como objetivo analisar como a currículo da Rede Municipal de Ensino de Guanambi/BA contemplam a diversidade cultural.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): entrevistas semiestruturadas e análise documental do Plano Municipal de Ensino de Guanambi, Bahia e da Proposta Curricular da rede.

Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo que podem ocorrer através de algum constrangimento, no entanto os participantes podem abandonar a pesquisa a qualquer momento, e em caso de necessidade ofereceremos acompanhamento psicológico.

Além disso, você tem assegurado o direito a compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os benefícios dessa pesquisa são a ampliação da literatura e do debate acerca da diversidade cultural no currículo, o que contribuirá

significativamente para o meio acadêmico, para a Rede Municipal de Ensino de Guanambi/BA, consequentemente, para a comunidade de um modo geral.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma das vias será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e posso modificar a decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Guanambi-BA, ____ de _____ de 2020.

_____

Assinatura do (a) participante da pesquisa

_____

Assinatura do (a) pesquisador (a) responsável

Em caso de dúvidas a respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Pesquisador (a) responsável:
Marinete da Frota Figueredo
Endereço: Travessa Humberto de Campos,103, Centro, Guanambi-BA
E-mail: marinetefrota@hotmail.com
Tel.: (77) 991752445

Profª. Drª. Dinalva de Jesus Santana Macêdo
Endereço: Rua Otacílio Pereira Donato, 352, Bairro Vomitamel, Guanambi, Bahia
E-mail: dinalvamacedo@hotmail.com
Tel.: (77) 991416638

CEP/UESB- Comitê de Ética em Pesquisa
Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091. Fone: (73) 3528-9600 (ramal 9727) / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

APÊNDICE B — Questões direcionadas aos/às professores/as da rede municipal de ensino de Guanambi/BA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
Credenciada pelo Decreto Estadual Nº 7.344 de 27.05.1998
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – DFCH

QUESTÕES DIRECIONADAS AOS/ÀS PROFESSORES/AS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GUANAMBI/BA

1- O que você entende por diversidade cultural?

2- O currículo escolar e o planejamento de ensino contemplam a diversidade cultural? De que maneira?

3- As suas práticas pedagógicas contemplam a diversidade cultural? De que modo?

4- O currículo da Rede Municipal de Ensino vem passando por reformulações em atendimento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Como tem sido esse processo? De que modo a diversidade cultural está sendo contemplada nessas mudanças curriculares?

5- Como você vê a questão da diversidade cultural diante das mudanças curriculares recentes?

6- A sua escola atende alunos/as da zona rural e das comunidades remanescentes quilombolas? Caso positivo, quais são ações da Rede de Ensino e/ou da própria escola para atender as especificidades socioculturais desses estudantes?

7- Você se sente preparado/a para o trabalho pedagógico com a diversidade cultural? Justifique.

8- Você já participou de cursos de formação e/ou capacitação sobre a diversidade cultural?

9- O que a Secretaria Municipal de Ensino tem feito em relação à formação docente? Existem cursos e/ou formações específicas para a diversidade étnico-cultural, tendo em vista o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas?