

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Andréia Regina Silva Cabral Libório

**Educação Escolar Quilombola: currículos de formação
inicial de professores em uma instituição da Rede Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia, ressignificando olhares**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

São Paulo – SP

2022

Sistemas de Bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -
Ficha Catalográfica com dados fornecidos pelo autor

Cabral Libório, Andréia Regina Silva
Educação Escolar Quilombola: currículos de formação
inicial de professores em uma instituição da Rede
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia,
ressignificando olhares. / Andréia Regina Silva
Cabral Libório. -- São Paulo: [s.n.], 2022.
341p. il. ; 21 x 29,7 cm.

Orientador: Marina Graziela Feldmann.
Tese (Doutorado)-- Pontifícia Universidade Católica
de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em
Educação: Currículo.

1. Educação Escolar Quilombola. 2. Currículos. 3.
Culturas. 4. Formação de Professores. I. Feldmann,
Marina Graziela. II. Pontifícia Universidade Católica
de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em
Educação: Currículo. III. Título.

CDD

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Andréia Regina Silva Cabral Libório

Educação Escolar Quilombola: currículos de formação inicial de professores em uma instituição da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, ressignificando olhares

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação: Currículo sob a orientação da Profª. Dra. Marina Graziela Feldmann.

São Paulo – SP

2022

Autorizo, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial dessa Tese por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Andréia Regina Silva Cabral Libório

Educação Escolar Quilombola: currículos de formação inicial de professores em uma instituição da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, ressignificando olhares

Tese apresentada à Banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do Título de Doutora em Educação: Currículo.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Aos meus pais

*Maria Regina Silva Cabral e José Cabral, batalhadores!
meus maiores exemplos e por sempre me incentivarem a estudar
e acreditar nos meus sonhos.*

Ao meu esposo e filho

*Reginaldo Guilhermino Cabral Libório e Andrei Eduardo Cabral
Libório, meus amores que estão sempre comigo em todos os
momentos.*

Aos meus irmãos

*Robson Silva Cabral, Tatiane Silva Cabral, Jeferson Silva Cabral
e Pâmela Regina Silva Cabral, pelo apoio de sempre.*

Às mulheres “maravilhas”

*Que fazem milagres em meio à sobreposição de tarefas: mães,
donas de casa, trabalhadoras, estudantes, entre mil outras ...*

Aos meus ancestrais, à cultura e identidade quilombola

*À qual tenho demasiado orgulho em pertencer e ser quilombola,
o que também me motiva a resistir, assim como meus ancestrais,
e a lutar sempre pela justiça social.*

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Processo n.º 88887.313663/2019-00

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

Process n.º 88887.313663/2019-00

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pela vida, por ser minha fortaleza nos momentos de tristeza ou alegria e por nunca ter deixado me faltarem a fé e a esperança.

À minha querida orientadora, deusa Prof. Dra. Marina Graziela Feldmann, por ter me proporcionado essa rica oportunidade de aprendizagens preciosas, que, com toda a sua doçura e sabedoria, conduziu lindamente este percurso acadêmico comigo. Mais do que uma pesquisa, construímos uma história de vida juntas.

À minha família, meu bem mais precioso.

Ao meu esposo Reginaldo Guilhermino Cabral Libório, companheiro de todas as horas.

Ao meu filho Andrei Eduardo Cabral Libório, meu amor infinito que veio ao mundo durante esse percurso e nos tem trazido exuberante alegria.

Aos meus amigos e colegas, que sempre me apoiaram para que eu conseguisse chegar ao final de mais esta etapa acadêmica, que compartilharam dos momentos fáceis e difíceis na minha vida, e nessa trajetória incentivaram-me a não desistir, em especial, Karina Silva, Raquel Braz, Cleuza Helena Batista, Michael Dias, Ronise Suzuki de Oliveira, Jeferson Auto da Cruz, Elisandra Pereira e Jurandir Domingues Junior.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) por me conceder redução de jornada para autocapacitação e o afastamento remunerado por dois anos e três meses, sem o qual não seria possível a concretização deste trabalho.

Ao Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi) do IFSP, que impulsionou a minha militância na educação antidiscriminatória e antirracista nessa Instituição e para além de seus muros.

À Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), por ter oportunizado meu ingresso no Programa de Doutorado, com o tema da minha vida, e por promover ações afirmativas na concessão de cotas étnico-raciais para estudantes pretos, pardos e indígenas, nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* – Declaração do Conselho Universitário (CONSUN) n.º 12, de 6 de junho de 2017, reservando 30% das bolsas institucionais, sem a qual não seria possível realizar este sonho.

Aos professores/as ilustres mestres/mestras do Programa: Educação Currículo da PUC-SP, os quais tive a rica oportunidade de conhecer e mergulhar nas mais belas e profundas aprendizagens: Prof. Dr. Antônio Chizzotti, Profa. Dra. Branca Jurema Ponce, Profa. Dra. Maria Elizabeth Bianconcini Trindade Morato Pinto de Almeida, Prof. Dr. Marcos Tarciso Masetto, Profa. Dra. Marina Graziela Feldmann, Profa. Dra. Nadia Dumara Ruiz Silveira, e aos demais que indiretamente contribuíram para minha formação que levarei para a vida. E à Coordenação do Programa.

À Profa. Dra. Nadia Dumara Ruiz Silveira e ao Prof. Dr. Antônio Chizzotti, dos quais tive o grandioso prazer de ser sua aluna, logo quando o Andrei Eduardo veio a este mundo, e com toda a atenção me acolheram, com imenso carinho prepararam atividades no meu período de licença-maternidade e oportunizaram as mais bonitas aprendizagens, ajudando-me a prosseguir nessa trajetória.

Ao Prof. Dr. Michel Justamand e à Profa. Dra. Nadia Dumara Ruiz Silveira, pelo nosso encontro precioso na banca de qualificação, os quais teceram preciosidades valorativas que me deixaram extasiada e contribuíram significativamente com esta tese, e, sem sombra de dúvida, levarei os seus ensinamentos sempre comigo.

À CAPES novamente, pela concessão da bolsa-taxa, sem a qual não seria possível concretizar esse sonho.

À Maria Aparecida da Silva Abi Rached (“Cida”), que sempre nos acolheu na PUC-SP e nunca hesitou de nos auxiliar em nossas questões acadêmicas.

À Cláudia de Carvalho Guarnieri e à Julia Ana Fatel Cruz, pela leitura atenta, carinho e tempo dispensados a este escrito, na revisão e diagramação.

Aos meus ancestrais, à cultura e à tradição quilombola, que me instigaram a realizar e percorrer esta pesquisa como uma forma de resistência à opressão, violência, silenciamento e apagamento histórico de “nosso” povo quilombola. Somente ocupando espaços de poder, nos quais podemos compartilhar e ampliar os conhecimentos, é que poderemos contrapor ideologias dominantes legitimadas quão únicas e verdadeiras, nem que seja apenas para desestabilizar as estruturas. Se sensibilizarmos, mobilizarmos e conscientizarmos um/a cidadão/cidadã, o esforço já valeu a pena. No quilombo, do mesmo modo que na vida, representamos potência, pois buscamos diariamente manter as tradições de nossa cultura, do cuidado, das filhas e filhos, da roça, das sementes, da preservação de recursos naturais, fundamentais para a manutenção da vida e da terra, bem como lutamos pela garantia dos direitos sociais essenciais para a dignidade humana.

E à Comunidade Quilombola de Peropava/SP, que terá, sim!, a primeira quilombola graduada e mestra e, agora, a primeira doutora, para ajudar ainda mais nas lutas cotidianas.



Um Abayomi “encontro precioso”

“Ser capaz de recomeçar sempre, de fazer, de reconstruir, de não se entregar, de recusar burocratizar-se mentalmente, de entender e de viver a vida como processo, como vir a ser [...]”.

“Um povo sela a sua libertação na medida em que ele reconquista a sua palavra.”

Paulo Freire

RESUMO

CABRAL LIBÓRIO, Andréia Regina Silva. *Educação Escolar Quilombola: currículos de formação inicial de professores em uma Instituição da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, ressignificando olhares*. 2022. 341 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

A presente pesquisa de doutorado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), na linha de formação de educadores, apresenta a seguinte questão norteadora: Como a Educação Escolar Quilombola está constituída nos currículos dos Cursos de Licenciaturas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)? O objetivo geral centra-se em: Investigar quais e como as concepções, acerca dos conhecimentos com relação à Educação Escolar Quilombola, enquanto uma Modalidade de Ensino da Educação Básica e no tocante aos povos e/ou quilombos/comunidades quilombolas, evidenciam-se nos Projetos Pedagógicos de Cursos das Licenciaturas do IFSP, e, se são desenvolvidos nos currículos ao longo do percurso acadêmico, numa perspectiva decolonial. Ancorou-se no referencial teórico com base em estudiosos(as) do currículo, formação docente, diversidades, culturas, interculturalismo, interdisciplinaridade entre outros, tais como: Freire (1981; 2014; 2015), Forquin (1993), Gimeno Sacristán (1999; 2002; 2007; 2008; 2013; 2017), Silva (1995a; 1995b; 2016), García (1992; 1999), Fazenda (2001; 2003; 2011), Morin (2003) Candau (2005; 2013; 2014), Gomes (2005a; 2005b; 2007), Arroyo (2010; 2011; 2013), Imbernón (2011), Tardif (2014), Moreira (1995), Feldmann (2003; 2008; 2009), Ponce (2018), Geertz (2008), Mizukami (2010), Thompson (2011), Chiavenato (2012), Masetto (2011; 2020), Giroux (2013), Pérez-Tapias (2013), Santomé (2013), Saul e Saul A. (2018), Kilomba (2019), Almeida (1998; 2004; 2008; 2011), entre outros, os quais tratam sobre a temática quilombo, legislações e prescrições curriculares sobre a Educação Escolar Quilombola etc. A metodologia empregada é caracterizada predominantemente pela abordagem qualitativa, baseada nas técnicas de pesquisa bibliográfica e de análise de documentos. Os instrumentos de coleta utilizados foram o levantamento da literatura, de documentos oficiais e banco de dados abertos, e nos procedimentos de análise e interpretação de dados foram adotados a “Análise de Conteúdo” de Bardin (2016). Os resultados contrariam o pressuposto inicial, apontando que a concepção sobre o conhecimento dos povos e/ou comunidades quilombolas, na qualidade de sujeitos constituintes da sociedade brasileira, e a Educação Escolar Quilombola (EEQ), modalidade de Educação, e de seus referenciais são incipientes, além de não evidenciarem a EEQ como uma modalidade da Educação Básica, conforme preconizam as legislações vigentes. Dessarte, os Cursos que apresentam alguma referência à temática abordam-na de forma superficial, sem os devidos aprofundamento e contextualização e, em dezenove deles, há o total esvaziamento e apagamento do tema em questão. Além disso, destaca-se a importância de a Educação Escolar Quilombola como modalidade da Educação Básica se fazer necessária nesses currículos de formação docente, uma vez que os/as futuros/as educadores/as precisam estar preparados/as para atuarem nas escolas localizadas nos territórios quilombolas e/ou em escolas que atendam estudantes oriundos destes, especialmente para o acolhimento de suas culturas, vivências, conhecimentos e práticas cotidianas relacionadas aos saberes tradicionais, tal qual das especificidades da educação diferenciada. Ademais, é preciso ressignificar o olhar sobre esse tema ainda desconhecido, sobretudo na formação de professores, o que invisibiliza o povo quilombola.

Palavras-chave: Educação Escolar Quilombola; Povos e/ou Comunidades Quilombolas; Currículos; Culturas; Formação de Professores.

ABSTRACT

CABRAL LIBÓRIO, Andréia Regina Silva Cabral Libório. *Education: Initial Teacher Training Curriculum in an Institution of the Federal Network of Education, Science and Technology, resignifying perspectives*. 2022. 341 f. Thesis (Doctorate in Education: Curriculum) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

The present doctoral research, developed in the Postgraduate Program in Education: Curriculum of the Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC-SP), in the line of training educators, presents the following guiding question: How is Quilombola School Education constituted in the curriculum of the Degree Courses of the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo (IFSP)? The general objective is focused on: Investigating which and how the conceptions, about the knowledge in relation to Quilombola School Education, as a Teaching Modality of Basic Education and with regard to peoples and/or quilombos/quilombola communities, are evident in the Pedagogical Projects of Degree Courses of the IFSP, and, if they are developed in the curriculum throughout the academic path, in a decolonial perspective. It was anchored in the theoretical framework based on scholars of the curriculum, teacher training, diversities, cultures, interculturalism, interdisciplinarity, among others, such as: Freire (1981; 2014; 2015), Forquin (1993), Gimeno Sacristán (1999) ; 2002; 2007; 2008; 2013; 2017), Silva (1995a; 1995b; 2016), García (1992; 1999), Fazenda (2001; 2003; 2011), Morin (2003) Candau (2005; 2013; 2014), Gomes (2005a; 2005b; 2007), Arroyo (2010; 2011; 2013), Imbernón (2011), Tardif (2014), Moreira (1995), Feldmann (2003; 2008; 2009), Ponce (2018), Geertz (2008)), Mizukami (2010), Thompson (2011), Chiavenato (2012), Masetto (2011; 2020), Giroux (2013), Pérez-Tapias (2013), Santomé (2013), Saul and Saul A. (2018), Kilomba (2019), Almeida (1998; 2004; 2008; 2011), among others, which deal with the quilombo theme, legislation and curriculum requirements on Quilombola School Education, etc. The methodology used is predominantly characterized by a qualitative approach, based on bibliographic research and document analysis techniques. The collection instruments used were a survey of the literature, official documents and open databases, and in the procedures for analyzing and interpreting data were adopted from Bardin's "Content Analysis" (2016). The results contradict the initial assumption, pointing out that the conception about the knowledge of quilombola peoples and/or communities, as constituent subjects of Brazilian society, and Quilombola School Education (EEQ), a modality of Education, and its references are incipient, in addition to do not show the EEQ as a modality of Basic Education, as recommended by current legislation. Thus, the Courses that present some reference to the theme approach it in a superficial way, without the due depth and contextualization and, in nineteen of them, there is a total emptying and erasure of the theme in question. In addition, the importance of Quilombola School Education as a modality of Basic Education is highlighted in these teacher training curriculum, since future educators need to be prepared to work in schools located in the quilombola territories and/or in schools that serve students from these, especially for the reception of their cultures, experiences, knowledge and daily practices related to traditional knowledge, as well as the specificities of differentiated education. Furthermore, it is necessary to reframe the view on this still unknown topic, especially in teacher training, which makes the quilombola people invisible.

Keywords: Quilombola School Education; Quilombola Peoples and/or Communities; Curriculum; Cultures; Teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Significados do currículo segundo Silva (2016).....	51
Figura 2 –	Triade: Formação de educadores	103
Figura 3 –	Os “temas identificadores” dos “Estudos Culturais” nos currículos	114
Figura 4 –	“Escravizada Anastácia: Jacques Etienne Arago – século XIX (1817-1818)”, com os instrumentos de tortura a Máscara de Flandres e ferro no pescoço	117
Figura 5 –	Sujeitos africanos transportados no navio negreiro ou tumbeiro	118
Figura 6 –	Origem da população africana escravizada trazida ao Brasil	134
Figura 7 –	Maiores Quilombos no Brasil Colônia	135
Figura 8 –	Representa a vida do Quilombo de Palmares (a).....	137
Figura 9 –	Representa a vida do Quilombo de Palmares (b)	138
Figura 10 –	Região da Serra da Barriga, em Alagoas, acolhia o Quilombo dos Palmares, o mais conhecido da história brasileira – Arquivo/Agência Alagoas	138
Figura 11 –	Fuga de “Escravos” – <i>Escape of Slaves</i> de BIARD, François-Auguste (1859)	139
Figura 12 –	Representa a destruição do Quilombo de Palmares.....	139
Figura 13 –	Anúncio de escravizado fugido publicado no jornal <i>Almanak Laemmert</i> (1854)	142
Figura 14 –	“Modesto Brocos y Gomes. <i>Engenho de mandioca</i> , 1892. Óleo sobre tela, 58,6 x 75,8 cm. Museu Nacional Belas Artes, RJ. Processo de beneficiamento de um dos produtos agrícolas mais comuns da culinária brasileira, a mandioca (macaxeira ou aipim)”	156
Figura 15 –	Produtos do Sistema Agrícola Quilombola do Vale do Ribeira.....	162
Figura 16 –	Mãe Terra, o berço da vida	164
Figura 17 –	Elementos estruturantes da EEQ de acordo com os documentos legais...	168
Figura 18 –	Eixos pedagógicos da EEQ.....	170
Figura 19 –	Dez razões para temer a BNCFP	180
Figura 20 –	Formação de professores – para a docência na EEQ	182

Figura 21 – Aspectos que devem estar presentes nos currículos de formação de professores/as da/na EEQ	183
Figura 22 – Trilhas as serem percorridas pelos IF	196
Figura 23 – Escola de Aprendizes Artífices de São Paulo	198
Figura 24 – Mapa dos <i>campi</i> do IFSP	201
Figura 25 – Composição da Estrutura Curricular dos Cursos de Licenciatura/2020 ..	204
Figura 26 – Categorias de análise <i>a priori</i>	211
Figura 27 – Eixos e/ou subcategorias <i>a priori</i> relacionadas aos povos e/ou comunidades quilombolas que fundamentam a EEQ e alicerçam a EQ nas comunidades.....	214
Figura 28 – Indicadores dos currículos da EEQ	275
Figura 29 – Elementos cruciais dos currículos da/na EEQ que precisam ser contemplados em todas as etapas e modalidades da Educação Básica	277

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Andrei Eduardo nos momentos de leitura e escrita “Quilombos: espaços de Resistência”	31
Imagem 2 – Quilombola Maria Regina de Peropava/SP “raspando” farinha de mandioca	157
Imagem 3 – Roda utilizada para ralar mandioca	157
Imagem 4 – Quilombolas Maria Regina e José Cabral de Peropava/SP – produzindo farinha de mandioca e “fornecendo” com o rodo	158
Imagem 5 – 1.º <i>Campus</i> do IFSP – “Fachada da escola na Zona Norte de São Paulo ainda traz o antigo nome (Foto: Luciana Bonadio/G1)”	200

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais documentos analisados	48
Quadro 2 – Comparativo de Certidões emitidas pela FCP e Comunidades Reconhecidas	146
Quadro 3 – Informações por estado acerca da regulamentação da EEQ.....	175
Quadro 4 – Dimensões dos conhecimentos de formação docente no que tange ao conhecimento das diferentes modalidades de ensino.....	178
Quadro 5 – Educação Escolar Quilombola, quilombo e legislações.....	185
Quadro 6 – Leis e decretos que regeram o atual IFSP após o Decreto n.º 7.566/1909, até a criação da Lei n.º 11.892/2008.....	199
Quadro 7 – Nomenclaturas fictícias dos <i>campi</i> do IFSP	208
Quadro 8 – Categorias <i>a priori</i>	209
Quadro 9 – Quantitativo de cursos por área do conhecimento.....	210
Quadro 10 – Representação quantitativa da temática referente às categorias de análise.....	213
Quadro 11 – EEQ – Povos e/ou comunidades quilombolas (PPP) dos <i>Campi</i>	252
Quadro 12 – Eixos estruturantes da/na EEQ	278

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Estrutura de organização da tese.....	40
Tabela 2 – Propostas de conhecimento de conteúdos que compreende a dimensão cultural nos currículos de formação de professores – Teoria, Sociedade e Classe.....	128
Tabela 3 – Passos para a titulação de território quilombola pelo Incra.....	150
Tabela 4 – Número de escolas em área de quilombo por Estado.....	171
Tabela 5 – Elementos do sumário do Modelo de PPC das Licenciaturas do IFSP	203
Tabela 6 – Categorias emergentes – análise dos PPC das licenciaturas.....	211

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Certidões de reconhecimento de Comunidades Quilombolas emitidas por região pela FCP (Dados atualizados até 30/06/2022).....	145
Gráfico 2 – Comunidades Quilombolas (CQ) reconhecidas por região pela FCP (Dados atualizados até 30/06/2022)	145
Gráfico 3 – Escolas localizadas em territórios quilombolas com o Censo da Educação Básica (INEP-MEC)	172
Gráfico 4 – Docentes em Escolas Quilombolas de acordo com o Censo da Educação Básica (INEP-MEC)	173
Gráfico 5 – Quantidade de Matrículas em Escolas Quilombolas de acordo com o Censo da Educação Básica (INEP-MEC).....	173
Gráfico 6 – Categorias de análise referentes aos 45 cursos analisados	212

LISTA DE SIGLAS

ABA	Associação Brasileira de Antropologia
ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
ATPA	Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCFP	Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara da Educação Básica
CEEQ/SP	Conselho de Educação Escolar Quilombola de São Paulo
CEERT	Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento ao Magistério
CEFET/SP	Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONAQ	Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas
CONSUN	Conselho Universitário
CQ	Comunidades Quilombolas
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DCNEEQ	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
DDGA	Diretoria de Dados e Gestão Acadêmica
DOU	Diário Oficial da União
DPMR	Diretoria de Políticas para Mulheres Rurais
EAD	Educação a Distância
EEQ	Educação Escolar Quilombola

EIR	Estatuto da Igualdade Racial
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
EQ	Educação Quilombola
FCP	Fundação Cultural Palmares
FIC	Formação Inicial e Continuada
GECIQ	Gerência de Educação do Campo, Indígena e Quilombola
IE	Instituição de Ensino
IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Institutos Federais
IFSP	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
ITESP	Instituto de Terras do Estado de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PBQ	Programa Brasil Quilombola
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAP	Plano Estratégico Nacional de Áreas Protegidas
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Político Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a

Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos

PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RTC	Relatório Técnico Científico
RTID	Relatório Técnico de Identificação de Delimitação
SAT	Sistema Tradicional Agrícola Quilombola
SE	Secretaria de estado
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEPPIR	Secretaria de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial
SISTEC	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
SNCT	Semana Nacional de Ciência e Tecnologia
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TED	Termo de Execução Descentralizada
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – DESCORTINANDO E TRILHANDO PERCURSOS.....	25
Aproximação com o tema: trajetória da pesquisadora	25
Estrutura e organização da tese	40
Delimitação do problema, objeto e objetivo da pesquisa	40
Objetivo geral:	40
Objetivos específicos:.....	41
Justificativa	41
Definição dos percursos metodológicos	45
Abordagem da pesquisa	45
Técnicas de pesquisa.....	46
1. TESSITURAS SOBRE CURRÍCULOS: CONCEPÇÕES E TEORIZA- ÇÕES	49
1.1 Percepções sobre currículo	49
1.2 Instituições de ensino e currículos: rompimento com estruturas dominantes ..	55
1.3 Currículo e relações de poder: multiculturalismo e interculturalidade	59
1.4 Currículo, igualdade e diferença: luta contra as desigualdades	70
1.5 Justiça curricular e diversidades	72
2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CURRÍCULOS, DIVERSIDADES E CULTURAS	78
2.1 Formação docente e interdisciplinaridade	84
2.2 Formação de professores: políticas públicas educacionais e o ser/fazer docente.....	93
2.3 Formação docente e currículos na contemporaneidade	100
3. CULTURAS, EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E FORMAÇÃO DOCENTE.....	107
3.1 Concepções sobre culturas: diversidade cultural.....	107
3.2 Contribuições dos “Estudos Culturais” e interculturalismo	112

3.3	Culturas, vozes invisibilizadas e silenciadas no currículo.....	116
3.3.1	“Currículos turísticos”: desatenção às diversidades	124
3.4	Decolonialidade e interculturalismo: currículos democráticos e humanizados	125
3.5	Educação Escolar Quilombola: história, memória, cultura, resistência e reexistência – caminhos a percorrer	131
3.5.1	Constituição dos quilombos no Brasil: ressignificação do conceito de quilombo	131
3.5.2	Sujeitos quilombolas: identidade, culturas e territorialidade.....	151
3.6	Educação Escolar Quilombola: contextualização.....	165
3.6.1	Ofertas da EEQ.....	171
3.6.2	Formação docente e Educação Escolar Quilombola	176
3.7	Quilombo: alguns aspectos legais.....	184
4.	A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E OS CURRÍCULOS DOS CURSOS DAS LICENCIATURAS DO IFSP.....	195
4.1	Contexto da pesquisa	195
4.1.1	Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.....	195
4.1.2	O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP): histórico institucional.....	198
4.2	Análises dos Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura do IFSP	202
4.2.1	Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura: estrutura e organização	202
4.2.2	Currículos dos cursos de Licenciatura do IFSP e a Educação Escolar Quilombola	208
4.2.2.1	Categorias e análise de dados	208
4.2.3	Retomando as categorias a priori: análises.....	211
4.2.4	Retomando as categorias emergentes: análises	213
4.2.5	Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos Campus do IFSP e a Educação Escolar Quilombola.....	252
4.2.6	O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFSP e a Educação Escolar Quilombola	259

4.2.7 Currículos da Educação Escolar Quilombola: da invisibilidade a possibilidades “outras”	260
4.2.7.1 Possibilidades “outras”: currículos da EEQ.....	272
CONSIDERAÇÕES FINAIS – <i>TRILHAS QUE SE INTERROMPEM, MAS NÃO SE ENCERRAM.</i>	284
REFERÊNCIAS	293
APÊNDICE A – APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA NO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA (CEP) PUC/SP E IFSP/SP	320
APÊNDICE B – CRITÉRIOS DE BUSCA UTILIZADOS PARA SELEÇÃO DOS TRABALHOS ACADÊMICOS.....	321
APÊNDICE C – MAPEAMENTO DE TRABALHOS ACADÊMICOS REALIZADOS – BASE DE DADOS BDTD E CAPES.....	322
APÊNDICE D – MODALIDADES DO “CURRÍCULO TURÍSTICO” POR SANTOMÉ (2013)	328
APÊNDICE E – QUADRO DAS ANÁLISES DOS PPC POR ÁREA DO CONHECIMENTO.....	330
ANEXO A – MODELO DA ESTRUTURA CURRICULAR DOS CURSOS DE LICENCIATURAS NA MODALIDADE PRESENCIAL DO IFSP	341

INTRODUÇÃO

DESCORTINANDO E TRILHANDO PERCURSOS

*“No meio do caminho tinha uma pedra
 Tinha uma pedra no meio do caminho
 Tinha uma pedra
 No meio do caminho tinha uma pedra
 Nunca me esquecerei desse acontecimento
 Na vida de minhas retinas tão fatigadas
 Nunca me esquecerei que no meio do caminho
 Tinha uma pedra
 Tinha uma pedra no meio do caminho
 No meio do caminho tinha uma pedra.”*

(Carlos Drummond de Andrade)

Esse texto inicial apresenta o percurso de minha trajetória pessoal, acadêmica, profissional e de minha militância na qualidade de sujeito quilombola, na luta por uma educação antirracista e pela Educação Escolar Quilombola diferenciada. Assim como foram identificados os caminhos para esta pesquisa, discorre-se sobre seus descaminhos, em articulação com a história de vida desta pesquisadora. Ademais, são delineados os passos que caracterizam esse trajeto, tais como: *a delimitação do problema, o objeto, os objetivos de pesquisa e os percursos metodológicos*.

Aproximação com o tema: trajetória da pesquisadora

Início este texto em primeira pessoa, pois a intenção é discorrer a respeito de minha caminhada, ainda que de forma breve. O termo caminhada remete a uma jornada percorrida a pequenos passos que me levaram a estar aqui narrando sobre mim e minha trajetória, e o encontro com o tema de pesquisa.

Foram incontáveis as pedras encontradas pelo caminho, as quais podem ser consideradas como os diversos desafios enfrentados ao longo do percurso, os quais foi preciso superar. Na educação, essas pedras também existem, e são inúmeras, porém a esperança nos permite lapidá-las para que se tornem preciosidades, isto é, oportunidades de transformação, tal qual dizia Paulo Freire, “a educação muda pessoas e as pessoas transformam o mundo”.

Assim, retomo algumas de minhas memórias porque elas são traços fortes dos povos quilombolas e, ao mesmo tempo que as revisito, trago à tona minhas histórias, que se fizeram e que se fazem presentes nessa caminhada.

Caminhada é algo que nos leva a um trajeto e faz parte de nossa vida. Às vezes, ela pode ser mais fácil, mas em outras encontramos copiosas pedras no percurso. Assim, podemos tropeçar, cair; a queda pode ser forte e machucar, as dores nos consomem, porém elas também nos ensinam e buscamos tratar as lesões. Amiúde, pensamos em desistir, e o tombo quase sempre é necessário para nos revigorar e nos fortalecer para que assim possamos seguir em frente, rumo aos nossos ideais e prosseguir nessa caminhada, que é contínua.

Considero caminhada um percurso longo ou curto que já percorri e que ainda percorrerei. O *Dicionário on-line de português* ([s.d.]; [n.p.]) assim define esse termo:

Ato de caminhar, de passear a pé, de ir de um local a outro. O caminho ou trajeto feito a pé: faço uma caminhada todos os dias. Caminho longo percorrido ou que ainda se deve percorrer: daqui até ao rio é uma boa caminhada. Marcha feita coletivamente ou por um grupo que reivindica protestando; passeata. Etimologia (origem da palavra caminhada). Feminino de caminhado.

Vivi toda a minha infância na área rural e também estudei na escola pública (rural) do 1.º ano do Ensino Fundamental, séries iniciais (antiga primeira série), ao 9.º ano do Ensino Fundamental II (antiga 8.ª série). A meu ver, foram alguns dos mais importantes anos de minha vida, estudante de escola rural! Às vezes, precisava ir a pé, pois o ônibus não chegava até a escola, porque sempre foi difícil o acesso em virtude das condições precárias das estradas. Grande parte de minha vida morei próximo ao Rio Ribeira de Iguape/SP, no sítio do *Kodak*, e, na época de enchentes, ia a pé para a escola. E precisava erguer todos os nossos pertences, para não se perder nas águas, e correr para o “morro” (lugar alto), onde meus finados avós paternos (*in memoriam*) Joaquim e Maria moravam.

Sempre fui uma pessoa animada e repleta de sonhos nessa caminhada; mesmo não sendo tão fácil, tinha prazer em caminhar a pé, quando necessário, para estudar. Desde criança, sonhava em ser professora; fazia dos caixotes de madeira minha mesa e no chão escrevia com um graveto, como se fosse o giz. Sempre gostei da terra, meu lugar preferido de brincar; adorava cuidar das plantas, correr nas estradas. Às vezes dava uma tropeçada, mas sempre me levantava; o mundo da imaginação e os sonhos eram o que me cercava. No balanço feito de pneu velho de carro, no pé do “cendão” (árvore alta), balançava-me, olhava para o céu e ali fantasiava as belas coisas nas nuvens, que um dia eu poderia alcançar.

Cursei o ensino médio na escola pública, localizada na área urbana, pois a área rural não oferecia essa etapa da educação. No primeiro ano, fiz o ensino médio normal e, a partir do segundo ano, ingressei na caminhada para ser professora e passei em um processo seletivo para cursar o magistério no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento ao Magistério (CEFAM) Profa. Marina Assanuma. Não consigo mensurar a alegria de ver meu nome naquela lista de aprovados! Foi uma experiência única. Nessa época ainda morava na zona rural (agora no Bairro Peropava/SP), não tinha ônibus para retornar para casa e assim eu precisava ficar na casa de meus finados avôs paternos, pois residiam mais próximos da cidade, uma vez que eles haviam se mudado do “morro”. Quando eu queria voltar para casa dos meus pais, tomava o ônibus que saía do centro da cidade às 23 horas, pois minha aula encerrava-se às 17h30 e o ônibus que fazia aquele trajeto saía às 17 horas. Esse transporte não passava no Bairro Peropava; ia somente até um trecho da estrada. Dali em diante, havia mais 11 km de caminhada e meu pai ia ao meu encontro de bicicleta; chegávamos em casa por volta das 2 horas da manhã, para depois de três horas pegar o ônibus das 5 horas. Embora as dificuldades, no ano de 2004 consegui me formar e poderia ingressar na tão sonhada caminhada de professora, mas isso não ocorreu imediatamente.

Em 2005, fui embora de Registro/SP para São Paulo, capital, para procurar emprego (dispunha apenas de R\$150,00), com a cara e a coragem, na promessa de um trabalho depois de fazer um curso de *telemarketing*. No entanto, foi a mais bela enganação, e ali iniciavam-se a ilusão e a frustração da vida na “cidade grande”. Finalmente, consegui um emprego em uma loja na função de vendedora de livros (profissão de professora me chamava!). Os livros sempre fizeram parte de minha vida, e compartilhar a leitura é o mesmo que levar sonhos às pessoas! Essa é uma caminhada da qual não falo habitualmente, pois não foi fácil; comercializar livro de porta em porta era vulnerável. O tão esperado emprego na cidade grande não aconteceu logo no início, do modo que eu almejava, porém, apesar das adversidades, foi uma trajetória importante e de aprendizagens. Passei por lugares nos quais me deparei com o medo e as mazelas sociais. Uma vez, eu e meus colegas de trabalho fomos recebidos com tiros de arma de fogo e correr foi o que nos restou, porque evadir-se também faz parte dessa caminhada, como uma fuga para sobreviver. Entretanto, o contrário igualmente acontecia, e o que me impressionava era o sistema de organização e comunicação via rádio, que autorizava nossa entrada nas vielas e até nos acompanhavam até nosso destino, quando não nos deparávamos com uma fila para venda de entorpecentes em pleno horário de almoço, jovens fazendo “o seu trabalho”, com metralhadoras nas mãos e nos indicando para onde deveríamos seguir para nossa devida segurança.

Depois dessa aventura como vendedora de livros, ainda em 2005, fui trabalhar em uma grande rede varejista também com vendas, onde fiquei por cinco anos (até 2010), e assim pude ajudar meus pais a construir uma casa melhor para eles, pois ela era de barro e estava se “desmanchando”. No entanto, assim como disse a querida professora Solange (*in memoriam*) da 5.^a série, em uma carta antes de falecer, “na vida nem tudo são flores, mas também espinhos”. O trabalho no comércio, em algum momento, tornou-se para mim algo penoso, até que eu perdi a motivação. Eu precisava vender sonhos, mas na verdade eu acabava oferecendo uma “garantia estendida”, que se tornava para o/a cliente mais oneroso que o próprio produto. Então, passei a viver uma fase ruim nessa caminhada, e eu só queria me desligar daquele lugar. Voltei a estudar para os concursos públicos, pois idealizei que eu seguiria a carreira de vendedora e que poderia alcançar profusas conquistas, mas não foi bem assim.

Em 2010, alcancei uma nova fase em minha caminhada, o tão sonhado ingresso como professora! Passei no concurso público do Município de Itapevi/SP, onde lecionei até 2012. Confesso que do mesmo modo não foi uma caminhada fácil, porque, quando se inicia o ofício de professor/a e ainda não se tem experiência, várias pessoas tentam interferir em sua sala e extirpar sua autonomia e sua autoridade. Contudo, rapidamente encontrei-me em minha autêntica missão, a tarefa de educar, e, meio distante e diferente de tudo o que aprendi na faculdade, agora eu estava na verdadeira sala de aula, com alunos reais, tornei-me a tão sonhada educadora e amada pelos/as meus/minhas alunos/as. Desenvolvi projetos encantadores de cantigas de roda etc., os/as levava para escreverem na areia, assim como fiz na infância, quando apenas sonhava em ser professora; era uma alegria e eles amavam! Nesse Município, atuei como professora do Ensino Fundamental (1.^o e 2.^o anos das séries iniciais). Em 2011, finalizei o Curso de Licenciatura em Pedagogia em uma Faculdade particular, que havia iniciado em 2006, cuja caminhada foi interrompida em 2009, no último ano, pois não consegui manter o curso, devido à crise financeira que se instaurou em minha vida naquele ano.

Todavia, como eu sabia que minha caminhada não se encerraria nesse Município, e ainda está longe de acabar, acredito eu, em 2012 retornei para minha cidade natal, Registro/SP, pois passei no concurso público para atuar como Professora de Desenvolvimento Infantil – segmento Creche, com crianças de 0-3 anos. Assim como as outras, essa caminhada também não foi fácil, tratou-se de um novo desafio. Entretanto, percorrendo os caminhos, superei-me e amei trabalhar com os bebês, eles aprendem rápido, e como é gratificante acompanhar e vislumbrar a evolução dos pequenos!

Em 2013, com jornada dupla, passei a atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) (1.º ao 5.º ano – séries iniciais) no Município de Juquiá/SP, uma caminhada rica de novas aprendizagens. Foi extraordinário e gratificante ver aquelas senhoras, senhores e jovens falarem “professora já estou conseguindo ler”, e liam enquanto eu escrevia no quadro.

Em 2014, iniciei uma nova caminhada, quando ingressei como pedagoga (técnica administrativa) no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFSP). Nesse mesmo ano, concluí a especialização em supervisão do trabalho pedagógico. Ainda continuo caminhando nessa Instituição, um percurso desafiante. Quando ingressei no IFSP, apresentei-me como quilombola, pois ao assim me descobrir foi a coisa mais linda que me aconteceu. E então, em todos os lugares onde chegava eu falava e falo com orgulho: “eu sou quilombola”. Contudo, aconteceu um episódio pelo qual nunca imaginei passar. Ao assumir um cargo de gestão comissionado, três meses após o meu ingresso como servidora pública federal nessa Instituição, ouvi a seguinte frase: “quiseram promover a quilombola”. De imediato, foi um choque viver o preconceito/discriminação em razão de minha etnia em uma instituição pública de ensino, cuja uma de suas missões é a inclusão! Entretanto, esse episódio de *racismo* deu-me ainda mais forças para lutar pela pauta quilombola dentro e fora da Instituição.

Assim, quando abriu um processo seletivo para fazer parte do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi) do IFSP, não hesitei e me inscrevi. Componho, portanto, a equipe na busca de uma educação antirracista e contra a xenofobia e quaisquer formas de discriminação e sempre tenho levantado e problematizado as pautas referentes ao povo quilombola, que é tão invisibilizado. Em 2017, coordenei no IFSP, com o Profa. Msc. Ronise Suzuki de Oliveira, o projeto de extensão “Protagonismo Quilombola: um resgate da memória e história do quilombo Peropava”, com o objetivo de oportunizar a difusão, o resgate, a valorização e a visibilidade da cultura local da comunidade quilombola de Peropava e contribuir para novas posturas e olhares perante a diversidade, bem como propiciar o protagonismo do sujeito quilombola, que por vezes é apenas um objeto de pesquisa. Logo, como um agente protagonista no processo de execução das ações do referido projeto, deve-se trabalhar para que, com a comunidade, evidenciem-se, traduzam-se e valorizem-se os conhecimentos tradicionais de seu povo. Outrossim, proporcionar a busca de novos horizontes para outros estudos, bem como poder colaborar para reflexões de todos os profissionais da educação acerca da diversidade étnico-cultural, de modo a ajudar na desmistificação de estereótipos culturais e cooperar para a modificação de ideologias

cristalizadas a partir desses estigmas preconcebidos na/pela sociedade, para superação de desafios, visando uma educação antirracista por intermédio da formação dos sujeitos.

O projeto contou com uma bolsista estudante quilombola, visando o protagonismo desde seu cerne. Foi uma experiência riquíssima e amplamente divulgada. Esse projeto apresentou vários desdobramentos e foi enriquecedor e, com o apoio da Profa. Marina, que me possibilitou “voar”, publicamos um artigo sobre esse assunto em dois veículos (revista e capítulo de livro). Meu primeiro livro! Assim, tive essa linda oportunidade de divulgar nossa comunidade e cultura.

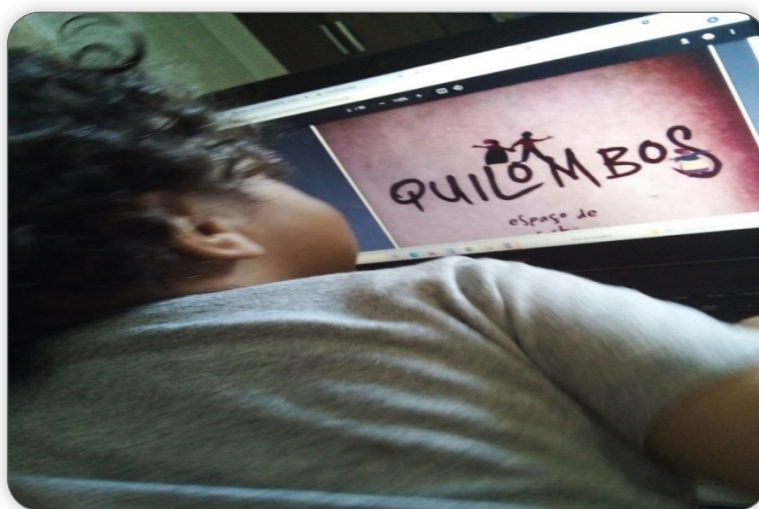
Em 2018, no dia 8 de março (dia internacional da mulher) aconteceu minha defesa, e não foi mera coincidência, mas um ato de resistência, concluí o tão sonhado mestrado, tornei-me Mestra em Ensino de Ciências e Matemática pelo IFSP! Minha pesquisa, intitulada *Reflexões sobre o currículo sob a perspectiva da etnomatemática: possibilidades em uma Escola “Quilombola”*, representou uma conquista e uma superação, pois precisava viajar 200 km para estudar e conciliar com o trabalho; foi um período árduo.

No entanto, pesquisar minha comunidade quilombola foi o que me revigorava a cada viagem que eu precisava fazer; falar das minhas raízes e poder contribuir com essa pauta na academia, que é imensamente importante para mim. Também foi uma caminhada difícil, pois tive que lidar com vários preconceitos contra minha cultura, porém tive a oportunidade de ricas aprendizagens e de transcender no âmbito da pesquisa acadêmica e também trazer minha história e luta como quilombola que acredita no poder da educação para a transformação dos sujeitos e da sociedade. Ademais, foi o início de uma nova caminhada como quilombola, educadora e pesquisadora, que me levou a ampliar os horizontes e prosseguir caminhando, porque, se tudo fosse fácil, não precisaríamos passar por caminhos e descaminhos, idas e vindas, encontros e desencontros.

Meu ingresso na PUC-SP em 2018 foi o início de uma nova caminhada, o doutoramento, algo que nem em sonho eu almejava alcançar. Proporcionou-me enriquecer meu conhecimento e crescimento pessoal de forma imensurável, com a oportunidade de estudar com mestres e mestras ilustres que me acolheram e me ensinaram, de fazer parte do grupo de pesquisa no Grupo de Pesquisa da Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) “Formação de Professores e Cotidiano Escolar” (PUC/SP), liderado pela minha orientadora Profa. Marina Graziela Feldmann. Realizei o estágio de docência e a monitoria voluntária no ensino remoto, o que me propiciou inúmeras e

significativas aprendizagens. Tratou-se de um desafio e não foi uma caminhada tão fácil, confesso que em vários momentos pensei em desistir. Necessitei trancar o curso no início em virtude de uma cirurgia, depois retornei e tive meu bebê (no 1.º semestre de 2019), meu príncipe guerreiro Andrei Eduardo, companheirinho de leitura e escrita, diária, noturna e das incontáveis madrugadas.

Imagem 1 – Andrei Eduardo nos momentos de leitura e escrita
“Quilombos: espaços de Resistência”



Fonte: A autora, 2021

Ingressar no doutorado, nesse espaço de poder que parecia tão distante de meu alcance, a universidade, significa, além de minha formação, pessoal e profissional, cultural, política, social e cidadã, almejo contribuir para o fortalecimento de minha comunidade e de outras. Assim, por meio da resistência que constituiu e mantém meu povo quilombola, continuei minha jornada, sempre ao lado de minha segunda mãe que adotei desde o primeiro dia em que tive o prazer de conhecê-la, minha querida orientadora, que estimo e admiro infinitamente, que me guia, inspira e incentiva de maneira contínua. Juntas conseguimos traçar esse caminho que consistiu de vários desafios, aprendizagens, alegrias, achados e conquistas. Creio que essa caminhada está bem longe de acabar, pois foi uma trajetória que possibilitou um leque de inúmeras descobertas e de novos caminhos. Como a intenção aqui não é delinear todo o trajeto percorrido nem de esgotar uma história de vida – não é esse o objetivo, tampouco seria possível, e sim de trazer à tona algumas memórias que se fazem presentes e que representam significativamente esse caminhar do passado, traçar e refletir acerca do que já percorri, percorro e percorrerei. Entendo como um processo que faz parte do resgate da memória e da história e reafirmo que são marcas fundantes na Educação Escolar

Quilombola (EEQ) e Educação Quilombola (EQ). Assim, vou “encerrando” simbolicamente esse caminho já percorrido, que não o torna menos importante, pelo contrário, compõe e se faz presente em todo esse processo, que faz parte do encontro com o tema, o qual discorrei mais especificamente a seguir.

Sou quilombola de uma Comunidade “Remanescente” de Quilombo denominada Peropava, localizada em Registro/SP – Vale do Ribeira, reconhecida pelo Instituto de Terras do Estado de São Paulo (Itesp) em 2011. Desde 2012, quando me autorreconheci como quilombola, imergi nessa luta por uma educação diferenciada que atenda aos anseios das comunidades quilombolas, que valorize e contemple nossa cultura.

A partir de minha militância e de minha experiência como quilombola educadora, e por meio da pesquisa de mestrado, foi possível perceber a necessidade de um currículo que atenda as especificidades da EEQ, uma vez que a escola pesquisada, localizada em meu quilombo na época, não desenvolvia uma educação baseada na cultura da comunidade quilombola na qual está inserida. Em 2020, passei a integrar o coletivo de Educação Quilombola da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq), pelo qual têm insurgido pautas urgentes no que tange à efetivação e garantia da EEQ, sobretudo no âmbito do currículo escolar e formação de professores.

O percurso foi alterado em virtude de a Comunidade Quilombola da qual faço parte, e que seria lócus desta pesquisa, ter sido surpreendida com seu fechamento coercitivo,¹ no ano 2019, por meio de um esvaziamento arquitetado pela Secretaria Municipal de Educação, em que tínhamos resistido desde o ano 2017. Com essa violação de direitos quanto ao acesso à educação das crianças no território quilombola, quando ocorreu o fechamento da escola pela primeira vez, a luta continuou por meio da esperança que nos move e com a marca de resistência quilombola. Desejava-se inicialmente uma pesquisa-ação com a intenção de contribuir para a reconstrução do currículo dessa escola, com a possibilidade de valorização da cultura quilombola, a partir do diálogo com a comunidade e os demais sujeitos curriculares. Ao alterarmos o rumo e o objeto da pesquisa, precisamos reestruturar a metodologia em razão dos percalços encontrados no trajeto: a mudança de objeto e do lócus de pesquisa, somados a outros contratempos e à pandemia de Covid-19, logo, não foi possível realizar uma pesquisa-ação como se almejava inicialmente. Espero que possamos

¹ “Justiça decide manter fechamento de única escola quilombola de Peropava, no Vale do Ribeira (SP)” (Disponível em: <https://almapreta.com/sessao/cotidiano/justica-decide-manter-fechamento-de-unica-escola-quilombola-de-peropava-no-vale-do-ribeira-sp>. Acesso em: 25 ago. 2022).

trazer contribuições relevantes que possibilitem novos olhares e horizontes no que tange à Educação Escolar Quilombola (EEQ) nas instituições de ensino e na sociedade.

O interesse para abordagem da temática, portanto, emergiu além de minha vivência, militância como quilombola, de minha prática e atuação como Pedagoga e membra do Neabi IFSP, o qual foi criado em 20 de agosto de 2015 e seu regulamento aprovado pela Portaria n.º 2.587, de 28 de julho de 2015. Ele tem atuado em ações que visam o fortalecimento da educação antirracista, no âmbito do ensino, pesquisa e extensão. Ingressei nesse núcleo no ano de 2015 e no ano de 2018 colaborei como vice-coordenadora, sempre trazendo à tona a pauta a respeito dos povos, sujeitos e estudantes quilombolas que são comumente invisibilizados.

Nesse sentido, a partir de minha experiência como pedagoga na análise de projetos pedagógicos de curso, notei a necessidade de um olhar mais atento para os Cursos de Licenciatura no que se refere à temática da EEQ e sobre os povos quilombolas, e, quiçá, trazer alguma contribuição significativa para esse campo de estudos e uma maior visibilidade desses povos nas políticas educacionais. Cabe salientar que essa inquietação inclusive está relacionada à minha formação acadêmica desde a Educação Básica à Superior, com a total ausência da verdadeira história sobre os quilombos, com a prevalência da apresentação estereotipada ou distorcida dela, congelando-a no tempo, com a alusão somente ao período escravocrata. Um/a quilombola ingressar na universidade já é uma forma de resistência (esta que sempre foi um instrumento de luta pela liberdade usado pelos nossos antepassados os quais foram escravizados) às estruturas excludentes da sociedade, pois conhecimento é poder e transforma ideias, pessoas e vidas, para que possam mobilizar e, quem sabe, romper com estruturas cristalizadas.

A Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Dessarte, ao se considerarem os aspectos de regionalidade, da cultura e dos arranjos produtivos locais, que são finalidades para a formação integral dos sujeitos pertencentes a essas Instituições de Ensino (IE), assim como elementos centrais e essenciais na oferta de cursos e na construção dos currículos dos Institutos Federais (IF), e ao se constatar a forte presença de comunidades quilombolas no Estado de São Paulo, bem como de estudantes oriundos dessas comunidades nos *campi* e em regiões em que o Instituto Federal de São Paulo oferta seus cursos, emergiu a seguinte indagação: *Como os currículos de formação*

de professores do Instituto Federal abordam as questões relacionadas à Educação Escolar Quilombola? E assim pensou-se nesta investigação.

Conforme o disposto nas legislações referentes à EEQ, fazem-se necessários uma estruturação no funcionamento das escolas no território quilombola, assim como naquelas que atendem os alunos oriundos dessas comunidades, a garantia de uma educação que abarque e compreenda a EQ² por meio do reconhecimento, a valorização de diversidade cultural, dos costumes, das tradições, da memória, da história, do conhecimento tradicional, bem como a formação de docentes e dos profissionais para atuação nessas escolas.

Moreira e Candau (2014, p. 7) realçam que a temática da diversidade cultural alcança cada vez maior visibilidade, tanto internacionalmente quanto no Brasil, principalmente a partir da década de 1990. Nessa acepção, “Os movimentos sociais de caráter identitário se apresentam com força no cenário público [...]” e realizam denúncias concernentes às discriminações e exigem, assim, que suas especificidades sejam reconhecidas e valorizadas no âmbito do seio escolar e da sociedade.

O reconhecimento e o respeito às diversidades presentes no cotidiano escolar demandam frequentemente dos educadores o conhecimento e o exercício constante de reflexão acerca da prática docente e do currículo, de modo a compreender seu papel diante do processo inclusivo, das diferentes realidades e com relação aos aspectos culturais, entre outros, presentes no âmbito das instituições escolares.

A respeito das diversidades nas unidades escolares, Arroyo (2013, p. 42) alerta que há tensões no campo do currículo e na docência advindas da “[...] diversidade de culturas, saberes, racionalidades, concepções de sociedade, de identidades que explodem nas escolas públicas e vão chegando às escolas privadas”. Ademais, o autor relewa que:

Não se trata de negar o direito à produção intelectual, cultural, ética, estética, mas de incorporar outras leituras de mundo, outros saberes de si mesmos. Reconhecer outras produções positivas de autoimagens cultuadas, acumuladas nos coletivos segregados que as carregam para as escolas e disputam seu reconhecimento nos currículos, no material didático e literário. Essa tensão posta nas escolas populares nas últimas décadas pressiona contra a imposição de um conhecimento único, de uma racionalidade única, de uma leitura e cultura únicas, de uns processos-tempos de apreender únicos. Pressiona por representações sociais mais positivas dos diferentes. Pressiona por uma dessacralização dos currículos e das diretrizes e desenhos curriculares: dessacralização que vinha sendo

² O significado de EQ e EEQ será apresentado em outras seções.

feita nas escolas, nas redes e, sobretudo, nos coletivos de educadores e educandos, em responsáveis e ousados projetos coletivos de respeito e de reconhecimento da diversidade (ARROYO, 2013, p. 41-42).

Nesse sentido, o autor enfatiza ainda que os coletivos vistos e tratados como inferiores e segregados na história intelectual e cultural passam a afirmar suas memórias e culturas, seus saberes, valores, assegurar sua presença positiva na produção intelectual, cultural, artística e literária. Essa riqueza afirmativa adentra as salas de aula por meio, especialmente, da criatividade e das ousadias dos/das educadores/as docentes que têm avançado no reconhecimento da diversidade, entretanto ainda há inúmeros desafios para esse devido reconhecimento.

Desse modo, concorda-se com o autor ao reafirmar a existência de tensões com relação à presença e ao reconhecimento da diversidade no seio das práticas curriculares, e é nessa trilha que as comunidades quilombolas cada vez mais se afirmam na luta política para o reconhecimento de uma educação que valorize sua cultura e contemple suas especificidades para uma devida educação diferenciada.

Sendo assim, a formação inicial de docentes, igualmente, precisa abarcar a discussão acerca da EEQ, porque esta é reconhecida como uma modalidade de ensino da Educação Básica. O texto referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) apresenta que as discussões acerca da EEQ ocorreram na Conferência Nacional de Educação (Conae), em 2010, por intermédio da problematização do tema diversidade no campo da política educacional, logo foi demandada a efetivação da EEQ e desencadeou-se assim na construção das DCNEEQ.

Cabe ressaltar que, a partir de 2009, algumas mudanças vêm ocorrendo no contexto das políticas voltadas para os quilombos e sua relação com a educação. Realizaram-se seminários nacionais e regionais e foram desencadeados processos de construção de Diretrizes Curriculares estaduais e municipais (Paraná, Mato Grosso do Sul, Santarém-PA) visando à Educação Escolar Quilombola. Também foi realizado em Brasília, de 9 a 11 de novembro de 2010, o I Seminário Nacional de Educação Quilombola, organizado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Entre os objetivos desse seminário, destaca-se a construção de alicerces do Plano Nacional de Educação Quilombola e de subsídios ao CNE na produção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2011, p. 8).

Nesse sentido, com a publicação do Parecer n.º 7/2010 – Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica (CNE/CEB) e da Resolução CNE/CEB n.º 4, de 13 de julho de 2010, a EEQ passou a ser reconhecida como uma modalidade de ensino da Educação Básica. Em 2012, em face das diversas lutas do movimento negro e do movimento quilombola, com a publicação do Parecer CNE/CEB n.º 16/2012 e Resolução n.º 8, de 21 de novembro de 2012, estabeleceram-se as DCNEEQ, as quais garantem o atendimento às especificidades da EEQ na educação dos/das quilombolas, principalmente no que se refere à construção dos currículos e propostas pedagógicas, os quais devem observar as necessidades das comunidades quilombolas e com a efetiva participação dos membros delas, bem como trata da formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na EEQ.

As DCNEEQ (BRASIL, 2012a, p. 4; 2012c, p. 4 – grifos nossos) destacam que precisam estar presentes nos currículos: “[...] *as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico [...]*”.

A partir do mapeamento realizado por meio de busca de teses e dissertações na base de teses e dissertações – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a partir dos critérios definidos (vide Apêndice B), foram localizados (vide Apêndice C), na BDTD 19 produções (sendo 7 teses e 12 dissertações) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes 15 produções (sendo 4 teses e 11 dissertações), 3 destas encontram-se em ambos os repositórios. Ao excluirmos as produções que se repetem, totalizam-se nos dois repositórios 10 teses e 21 dissertações.

A partir da leitura do resumo e aplicados os filtros de exclusão – pesquisas que não abordam especificamente a temática em questão e estudos que não apresentam relação direta com o objeto da pesquisa –, não foi possível constatar nesses bancos de dados, especificamente, estudos no campo de currículo de formação docente nas licenciaturas. Quanto à presença do conhecimento sobre e dos povos quilombolas e da EEQ como modalidade de ensino são incipientes nesse campo, e as pesquisas, em sua maioria dissertações, relacionam-se mais diretamente ao conhecimento sobre quilombo e educação/formação em escolas localizadas em territórios quilombolas, o que igualmente

contribui para a discussão aqui proposta, contudo selecionaram-se apenas aquelas que mais se aproximam da temática em questão.

De modo geral, as pesquisas encontradas nas referidas plataformas versam acerca dos principais temas: práticas, saberes quilombolas e políticas públicas; analfabetismo, alfabetização e representação de professoras de quilombolas jovens e adultos; comunidades quilombolas e formação docente; práticas de ensino de geografia na educação escolar quilombola; prática de ensino de matemática com o jogo *oware* na educação escolar quilombola; formação de educadores da comunidade quilombola e questões raciais em curso de extensão; identidade, gênero e raça de professoras negras que atuam na educação escolar quilombola; práticas curriculares em escola localizada no quilombo; africanização na escola a partir das “pedagogias do quilombo”; território quilombola; prática educativa em direitos humanos – identidade das crianças quilombolas; educação e comunidade quilombola na Educação de Jovens e Adultos (EJA); memória cultural e ancestralidade; memória dos idosos quilombolas; programa escola da terra e formação docente; prática extensionista, quilombo e universidade; língua estrangeira raça e etnia; currículo e construção da identidade da criança e do adolescente quilombola; ensino de ciências e saberes “etnozoológicos”; comunidade quilombola, sujeitos e projeto político pedagógico; religiosidade; práticas curriculares e experiências culturais negras; cotidiano da escola rural-quilombola; formação de professores e etnociência nas séries iniciais em escolas quilombolas; Lei n.º 10.639/2003 e práticas pedagógicas; ensino da química no contexto da educação escolar quilombola.

Dessarte, destacam-se a dissertação e a tese que abordam a formação de professores e currículo que compreende a EEQ, pois das pesquisas analisadas elas apresentaram maior aproximação do objeto de pesquisa, porém não especificamente sobre currículos de formação de educadores/as nas licenciaturas, uma vez que não foi localizada nem uma pesquisa com esse teor nas referidas plataformas.

A dissertação de Santos, G. (2011), intitulada *As comunidades quilombolas do campo em Sergipe e os desafios da formação docente*, devido à ausência de pesquisas que discutem o acesso dos quilombolas à Educação no estado do Sergipe, analisou o tipo de formação que os professores que atuam em comunidades quilombolas do campo no estado

de Sergipe têm recebido e quais concepções de educação foram a eles proporcionadas para fundamentação de suas práticas docentes. Embora o estudo não seja específico sobre a formação inicial, os resultados apontam que a universidade não forma esses profissionais para atuarem na EEQ e, além disso, os currículos dos cursos de licenciatura precisam ser aperfeiçoados a partir dessa realidade. Tal aspecto realça ainda mais a importância dos estudos no campo da formação inicial de professores, de modo que, a partir de um olhar mais atento, possa-se observar qual é a concepção de formação oportunizada a esses professores no campo da EEQ.

A tese de Silva (2017), *Referenciais epistêmicos que orientam e substanciam práticas curriculares em uma escola localizada na Comunidade Quilombola de Conceição das Crioulas*, objetivou compreender esses referenciais e os resultados apontam que os conhecimentos e a política sobre os quilombolas possibilitam uma educação específica que dialoga com o currículo comum; a formação de inicial de professores para a educação escolar quilombola é insuficiente; e a formação continuada conduzida pela gestão escolar, professores e a comunidade tem propiciado o trabalho sobre “pertencimento identitário”, tradição oral, história e memória.

Os resultados dessas pesquisas evidenciam a importância do diálogo com os aspectos culturais e de diversidade das comunidades quilombolas, porém comumente não há a interlocução com esses conhecimentos e saberes, tampouco conhecimento por parte dos/as professoras/as que atuam nessas escolas, abalizando para a necessidade de formação inicial e permanente dos professores. As demais pesquisas encontradas que tratam sobre práticas curriculares e prática educativa da EEQ referem-se às escolas localizadas ou não em território quilombola. Entre outros temas, enfatiza-se que nem uma trata especificamente sobre currículos e formação inicial de professores e/ou licenciaturas.

Destas, destaca-se, conforme apontado por Franzão (2017), que, embora haja o avanço com a implantação da Resolução CNE/CEB n.º 8, de 20 de novembro de 2012, esta ainda está à deriva para ser implementada por diversos estados e municípios. Também assinalam a necessidade da produção de materiais didático-pedagógicos que dialoguem com o cotidiano das comunidades de quilombo, “[...] valorizando os saberes tradicionais existentes nas comunidades e que possam ser utilizados nas aulas como forma de aproximar

o discente da sua própria realidade, colocando-o como protagonista do seu processo de formação escolar” (FRANZÃO, 2017, p. 8).

A pesquisa de Oliveira (2014, p. 11 – grifos nossos) evidencia que, embora os docentes reconheçam as produções culturais das comunidades, eles sentem dificuldades de incorporá-las ao currículo escolar, em razão da forte predominância de práticas “urbanocêntricas”. Quanto aos/as alunos/as, esses

[...] declaram que a escola não contempla em suas práticas cotidianas as *questões do rural e da ancestralidade negra*. O estudo indica que é possível articular no currículo os saberes e as produções culturais da comunidade, implicando em ações de formação inicial e continuada de professores/as para atuarem em escolas de territórios rurais e em comunidades com ancestralidade negra, ao (re)conhecer e articular culturas e diversidades na escola, na possibilidade de favorecer práticas escolares contextualizadas.

Além disso, os resultados desses estudos realizados revelam a necessidade da construção de uma “pedagogia quilombola” que tenha como ponto de partida os territórios, valorize, respeite e compreenda as especificidades das comunidades quilombolas.

Percebeu-se que as pesquisas localizadas, no que se refere à formação permanente ou em serviço para professores que não possuem graduação docente, apresentam como locus as comunidades quilombolas e/ou escolas situadas em seus territórios ou não. Considera-se do mesmo modo esse aspecto de suma importância no processo de formação permanente, entretanto há uma carência na formação inicial no tocante à discussão sobre EEQ e os/as sujeitos/as quilombolas. Dessarte, destacamos a relevância do presente estudo, bem como seu caráter inédito, uma vez que as universidades ainda necessitam aproximar-se e debruçar-se mais sobre esse objeto.

Portanto, espera-se como resultado profissional deste doutorado possibilitar um avanço nas discussões acerca das políticas educacionais para as comunidades quilombolas, quanto à reflexão acerca dos currículos e da EEQ no campo da formação de professores (especialmente a inicial), que permita desenvolver o conhecimento necessário para a atuação docente em escolas que atendam os estudantes das comunidades quilombolas e/ou oriundos delas, bem como possam balizar a reconstrução dos currículos, inclusive de formação de professores, que se faz de extrema urgência no que diz respeito ao tema em questão. Além disso, pretende-se expandir, ampliar e aprimorar os estudos acerca da temática, dada a escassez nesse campo de estudo, visando-se com os resultados desta pesquisa tanto meu crescimento pessoal quanto profissional, bem como contribuir com a sociedade na busca de horizontes novos no que tange às diversidades.

Estrutura e organização da tese

A presente tese está organizada em quatro capítulos, além da introdução e as considerações finais, conforme se resume na tabela seguir:

Tabela 1 – Estrutura de organização da tese

O Capítulo 1, “Tessituras sobre currículos: concepções e teorizações”, aborda reflexões acerca das principais concepções sobre currículo no contexto das diversidades e justiça curricular;
O Capítulo 2 “Formação de professores: currículos, diversidades e culturas”, apresenta uma discussão acerca da formação de professores no contexto das políticas públicas educacionais, interdisciplinaridade, diversidade curricular e cultural;
O Capítulo 3, “Culturas, Educação Escolar Quilombola e formação docente”, atém-se às ponderações a respeito de algumas percepções sobre cultura e, especificamente acerca de um breve histórico sobre os povos quilombolas e as comunidades quilombolas na contemporaneidade, bem como os processos de luta e de resistência histórica e, na atualidade, a luta pela Educação Escolar Quilombola em uma perspectiva diferenciada;
Por fim, o Capítulo 4, “A Educação Escolar Quilombola e os currículos dos cursos das licenciaturas do IFSP”, apresenta o contexto da pesquisa, a organização e as análises referentes aos dados coletados no IFSP, no que tange à EEQ nos currículos das licenciaturas, bem como possibilita reflexões profundas sobre a invisibilidade de determinados povos, como os quilombolas, nos currículos, fruto de um resquício do projeto colonial, e, em contraponto, denota possibilidades “outras” que incitem olhares “outros”, em uma perspectiva decolonial das estruturas impostas, a respeito dos sujeitos historicamente excluídos.

Fonte: A autora, 2022

Delimitação do problema, objeto e objetivo da pesquisa

A presente pesquisa apresenta a seguinte questão central e norteadora: Como a Educação Escolar Quilombola está constituída nos currículos dos Cursos de Licenciaturas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)?

O *objeto* de pesquisa em questão constitui-se na análise dos currículos (Projetos Pedagógicos de Cursos – PPC) dos Cursos de Licenciatura do IFSP, no que se refere à concepção presente acerca do conhecimento concernente à EEQ e povos e/ou comunidades quilombolas no âmbito desses cursos.

Objetivo geral:

Investigar quais e como as concepções, acerca dos conhecimentos com relação à Educação Escolar Quilombola, enquanto uma Modalidade de Ensino da Educação Básica e

no tocante aos povos e/ou quilombos/comunidades quilombolas, evidenciam-se nos Projetos Pedagógicos de Cursos das Licenciaturas do IFSP, e, se são desenvolvidos nos currículos ao longo do percurso acadêmico, numa perspectiva decolonial.

Objetivos específicos:

- Analisar as legislações no que concerne à EEQ, especialmente as DCNEEQ e seu Parecer;
- Identificar nos PPC de Licenciaturas e nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) do IFSP as concepções e os conhecimentos presentes relativos à EEQ como modalidade de ensino da Educação Básica e referentes aos povos e/ou quilombos/comunidades quilombolas;
- Caracterizar a formação docente e a diversidade curricular em uma perspectiva cultural, interdisciplinar, intercultural e humanizadora;
- Verificar aspectos centrais acerca de currículos que compreendam os conhecimentos referentes à EEQ, aos povos e/ou comunidades quilombolas e que contemplem suas especificidades, no âmbito da formação de professores, bem como possíveis indicadores que permeiam os currículos na EEQ;
- Contribuir com reflexões sobre a necessidade de reconhecimento, respeito e valorização da diversidade étnico-cultural, de modo a possibilitar novos olhares que permitam a desconstrução de estereótipos e práticas curriculares que circunscrevem e invisibilizam grupos sociais, como os quilombolas.

Justificativa

Parte-se do pressuposto de que os cursos evidenciam em sua essência a concepção de EEQ a partir do estabelecido nas DCNEEQ de 2012 e demais dispositivos legais.

Apresentam-se, assim, as justificativas em face da delimitação do problema de pesquisa. A partir de minha militância, conforme suprarreferenciado, dos estudos concernentes a esse tema e de dados obtidos em minha pesquisa de mestrado, com a análise do currículo de uma escola localizada em um Quilombo, foi possível perceber que ainda não há efetividade na EEQ, de modo que a cultura seja considerada e valorizada em sua constituição e concepção filosófica, pedagógica e administrativa. Ademais, os dados dessa dissertação apontaram que o currículo da Escola localizada no Quilombo pesquisado não se estabelecia a partir da perspectiva da EEQ, tampouco valorizava e respeitava a história,

o sentimento de pertença pelo território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais e culturais como herança cultural e material, advindos do seio dessa comunidade quilombola. Além disso, verificou-se a falta de conhecimento do docente, que atuava na escola em questão, a respeito das comunidades quilombolas e suas especificidades, sobretudo no campo da cultura.

A pesquisa em evidência apresenta um tema de suma importância, como pauta urgente e de imensa relevância para a sociedade sua discussão em seus aspectos pessoal, social, cultural, político e econômico. Quanto ao aspecto pessoal, a partir de minha vivência no mestrado, perceberam-se a possibilidade e a necessidade de continuidade e ampliação dos debates em torno dos currículos no âmbito da formação de professores, de modo a contribuir para a observância dos fatores relacionados às especificidades da EEQ nesse campo de estudo, o qual ainda é um universo a ser explorado.

Além disso, há significância social e cultural ao se considerar, por meio de outro olhar, mais atento e sensível (que é também o aspecto inovador deste estudo), a diversidade curricular e a cultura como elementos centrais desta pesquisa, assim como a valorização das vivências das comunidades quilombolas, o respeito a seus diferentes modos de ser e de viver e os conhecimentos tradicionais e essenciais à construção, reconstrução e manutenção cultural. Ademais, quanto aos aspectos educacional e político, propiciam-se discussões que podem colaborar com reflexões e, quiçá, para uma mudança de paradigma, com um cuidado especial voltado para a EEQ como uma modalidade de ensino, ainda desconhecida, e para o reconhecimento do processo de luta política dos movimentos negros e quilombolas visando a consubstancialização dessa demanda por uma educação diferenciada, o que é essencial para que esta se efetive.

Dessarte, a ênfase no multiculturalismo e no interculturalismo representa uma possibilidade de ressignificação do currículo de formação de professores, os quais se apresentam como um instrumento de luta política contra a opressão, a exclusão e a discriminação históricas sofridas por determinados grupos (MOREIRA; CANDAU, 2013).

Apesar de ser um considerável avanço no campo das legislações a publicação das DCNEEQ (2012c), fruto da luta dos movimentos negros e quilombolas, ainda há um longo caminho a percorrer para que, de fato, efetive-se a EEQ, bem como a constituição de currículos em que seja considerada a diversidade étnica, social, histórica, cultural, política e econômica dos quilombolas. Nesse sentido, da mesma forma é grande o desconhecimento

acerca dessa modalidade de educação e dos próprios povos quilombolas que fazem parte da história e constituem a sociedade de nosso país.

Logo, é de extrema importância e urgência social a reflexão a respeito de uma educação que atenda aos anseios das comunidades quilombolas. Para tanto, é imprescindível, como ponto de partida nas construções curriculares, a compreensão das demandas das comunidades, incluindo-as em seu processo de construção, implementação e implantação, por meio do diálogo permanente com os educandos e as lideranças.

A prática pedagógica do/a professor/a, por sua vez, precisa pautar-se pelo conhecimento e pelo reconhecimento de currículos que considerem as culturas e os contextos nos quais a escola está inserida, o que exige formação e preparo contínuo. Dessarte, na formação docente, tanto inicial quanto permanente, faz-se necessário que se englobem os conhecimentos referentes às culturas e povos quilombolas, de modo que estes não fiquem à margem das discussões e dos processos educacionais.

De acordo com o Parecer CNE/CEB n.º 16/2012, apesar de as escolas de Educação Básica e os cursos de formação de professores serem orientados a tratar em seus currículos a história e a cultura afro-brasileiras e africanas, *no que se refere à realidade quilombola ainda há uma lacuna*. As comunidades quilombolas ainda enfrentam diversas resistências para que suas reivindicações se transformem em direitos, em defesa de “[...] uma educação de qualidade que dialogue com a sua realidade e cultura próprias advêm do total desconhecimento do poder público, das instituições de ensino e dos educadores sobre o tema” (BRASIL, 2012a, p. 15).

Dessarte, ao apresentar a EEQ, o referido Parecer destaca a importância de se relembrem os aspectos históricos da organização dos quilombos no Brasil, vinculados à *questão da regularização fundiária de seus territórios*, da antiguidade a atualidade.

O referido documento destaca que nas audiências públicas realizadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) revelou-se a real consciência das comunidades quilombolas com relação a seus direitos à educação e à escola, bem como de suas histórias, e apontou-se a demanda de o conceito de quilombo e suas ressemantizações serem considerados na elaboração das DCNEQQ.

Assinala-se que tal direito foi violado no decurso “[...] de sua história, timidamente reconhecido [...]”. Os enfrentamentos “[...] pelo direito à educação se articulam a outras lutas: pelo reconhecimento das suas identidades, pelo direito à memória e pela vivência da

sua cultura” (BRASIL, 2012a, p. 5), bem como pelo direito à titulação de seus territórios, que é o ponto central nas lutas dos quilombolas.

No contexto vasto de construção de legislações, ações e políticas voltadas às questões quilombolas, a política educacional paulatinamente:

[...] começa, [...], a compreender *que a Educação Escolar Quilombola vem sendo negada como um direito. Entretanto, na gestão dos sistemas de ensino, nos processos de formação de professores, na produção teórica educacional, essa realidade tem sido invisibilizada ou tratada de forma marginal*. São as pressões das organizações do Movimento Quilombola e do Movimento Negro que trazem essa problemática à cena pública e política e a colocam como importante questão social e educacional (BRASIL, 2012a, p. 18 – grifos nossos).

Concorda-se com o referido documento no que diz respeito à invisibilidade das comunidades quilombolas, conforme se destacou anteriormente, e ao apagamento histórico que esse povo sofreu nos processos e discussões educacionais, e na sociedade como um todo.

No tocante à formação inicial de professores, o Parecer realça *a presença da invisibilidade*, a falta de conhecimento e a escassez na produção teórica no campo educacional sobre a EEQ, que acarretam sua “[...] quase total inexistência nos currículos de licenciatura [...]”. Assim ocorre também com a insuficiente produção de dissertações e teses e pesquisas acadêmicas acerca da questão quilombola, como pudemos evidenciar a partir das buscas realizadas. Em vista disso, ressalta-se que nos cursos de formação inicial de professores dever-se-ão criar espaços e discussões sobre a trajetória de lutas dos quilombolas no decorrer da história do Brasil e no contexto da contemporaneidade da sociedade brasileira, bem como deverá ser estudado pelos docentes em seu processo formativo o tema sobre “[...] *o direito à terra e ao território*” (BRASIL, 2012a, p. 53 – grifos nossos).

Desse modo, para as comunidades quilombolas a escola desempenha um papel de extrema relevância na manutenção de sua cultura, que é uma forma de resistência de herança material e cultural desde o período escravocrata (CABRAL LIBÓRIO, 2018a). Assim sendo, pensar a formação de professores permeada por uma diversidade curricular que contemple os pressupostos da EEQ exige um estudo mais aprofundado e um olhar atencioso. Logo, faz-se necessária uma reflexão acerca da formação inicial de docentes e sobre currículos, a fim de compreender as especificidades da EEQ em consonância com as legislações vigentes. Embora haja um avanço na regulamentação da EEQ, há um longo percurso a percorrer no que se refere a sua implantação e implementação nos estados brasileiros.

A partir dessa premissa, esta pesquisa se propõe a ampliar a discussão e refletir acerca do currículo da/na EEQ no âmbito da formação inicial docente em uma Instituição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. A partir dos pressupostos da teoria crítica e pós-crítica do currículo que fundamentam as bases teóricas deste estudo, com foco na diversidade étnico-cultural, na identidade e nos aspectos de resistências e especificidades relacionados à cultura do povo quilombola, buscam-se as contribuições dos “Estudos Culturais”, da interdisciplinaridade e da interculturalidade. Salientam-se os principais eixos norteadores nos quais a pesquisa se ancora: discussão acerca de concepções curriculares, formação de professores e culturas com foco na especificidade dos povos quilombolas e a EEQ, entre outros, que nos auxiliam na compreensão da problemática em evidência.

Por conseguinte, dadas a relevância da discussão da temática e a escassez de pesquisas na área da EEQ e formação inicial de professores (licenciaturas), espera-se com esta pesquisa contribuir a partir das discussões e reflexões acerca de como se constituem os currículos dos cursos de licenciatura a respeito da temática, para um olhar sensível voltado às especificidades da EEQ, e para a possibilidade de novas discussões. Nessa caminhada, marcada pela luta e resistência, assim como pelo preconceito, discriminação, racismo e opressão histórica que nossos grupos historicamente subalternizados têm sofrido, mantenho-me firme nessa busca com a esperança que me move como sujeito quilombola, mãe, profissional, militante e pesquisadora. Ainda que em passos de formiga, possamos alcançar mais espaços e contar nossas histórias, contribuindo com olhares e vozes “outros/as”³ na educação, nos currículos escolares e nas práticas educativas.

Definição dos percursos metodológicos

Abordagem da pesquisa

A metodologia empregada nesta pesquisa baseia-se predominantemente na abordagem qualitativa. Chizzotti (2014, p. 53), à luz das ideias de Cicourel (1964), salienta a abordagem qualitativa como uma possibilidade aos pesquisadores de contestação da “[...] neutralidade científica do discurso positivista [...]” e a asseveração no que tange à “[...] vinculação da investigação com os problemas ético-políticos e sociais [...]”, e se comprometem com “[...] a prática, emancipação humana e transformação social [...]”. Com base nesse compromisso, conforme alude o autor, e em razão do problema de cunho étnico-cultural,

³ Adotou-se esse termo utilizado por Kilomba (2019), o qual será explicitado posteriormente.

optou-se por esse caminho metodológico, pois ele é o que mais se aproxima do objetivo que se traçou nesta investigação, e foram feitas escolhas teóricas para o confronto das ideias e posições de diversos/as autores/as diante do tema, de modo a constituir os conhecimentos necessários para as análises, com a utilização de artigos científicos, publicações e livros, documentos oficiais e institucionais, entre outros, para o aprofundamento do tema.

A pesquisa qualitativa fundamenta-se ainda na relação do dinamismo entre o mundo real e o sujeito, “[...] uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito [...]”. O conhecimento por sua vez, não se limita a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa, porém “[...] o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado [...]”. E o “[...] objeto não é um dado inerte e neutro [...]”, possui “[...] significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. As orientações filosóficas que afirmam essa relação sempre presente no conhecimento são, principalmente, a fenomenologia e a dialética” (CHIZZOTTI, 2000, p. 79).

A pesquisadora apresenta papel ativo no processo do desenvolvimento desta pesquisa, ao buscar o mapeamento, a sistematização e a identificação de tendências presentes nas pesquisas já existentes com relação ao tema em questão: formação inicial de professores e currículos, com o intuito de refletir acerca desse campo científico de conhecimento, que compreende os currículos da e na EEQ.

Técnicas de pesquisa

As técnicas de pesquisa escolhidas, aproximam-se da pesquisa bibliográfica e de análise de documentos. Com relação às técnicas de pesquisas empregadas, iniciou-se a partir da *pesquisa bibliográfica* para apreciação e seleção da literatura acerca do tema em evidência.

Segundo Fonseca (2002, p. 32), a pesquisa bibliográfica apresenta como ponto de partida o levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meio de escritos e meios eletrônicos, tais como: livros, artigos científicos, *web* páginas etc. De acordo com o autor, qualquer trabalho científico começa com uma pesquisa bibliográfica, o que permite ao pesquisador o conhecimento do que já foi estudado sobre o assunto.

[...] Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam apenas na pesquisa bibliográfica, em que se procuram referências teóricas publicadas com o

objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Para Severino (2007, p. 122), a pesquisa bibliográfica é aquela realizada por meio do registro disponível, resultante de pesquisas antes realizadas, presentes em fontes diversificadas, “[...] em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados”. Nesse sentido, o/a pesquisador/a partirá dos subsídios desses estudos e análises.

Por sua vez, os conteúdos da análise de documentos consistem em textos que “[...] ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, é, ainda, matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise” (SEVERINO, 2007, p. 123).

Conforme Chizzotti (2000, p. 18-19), a pesquisa documental é parte integrante de qualquer pesquisa sistemática e procura responder às demandas “objetivas da investigação”:

[...] pode ser um aspecto dominante em trabalhos que visam mostrar a situação atual de um assunto determinado ou intentam traçar a evolução histórica de um problema. É importante também para se conhecer os tipos de investigação já realizados, os instrumentos adotados, os pressupostos teóricos assumidos, as posições dos pesquisadores, os aspectos já explorados e os sistemas de explicação que foram construídos. Quem inicia uma pesquisa não pode dispensar as informações documentadas. A reunião delas é indispensável para se conhecer o que já foi bem investigado, o que falta investigar, os problemas ainda controversos, obscuros, inadequadamente estudados ou que ainda persistem, reclamando novos estudos. A pesquisa documental é, pois, uma etapa importante para se reunir os conhecimentos produzidos e eleger os instrumentos necessários ao estudo de um problema relevante e atual, sem incidir em questões já resolvidas, ou trilhar percursos já realizados. O interessado deve ter presente para que servem os documentos que procura, quais documentos precisa, onde encontrá-los e como reuni-los.

O autor ressalta ainda a importância da documentação e da pesquisa documental, uma vez que, ao reunir-se e selecionar-se a documentação bibliográfica sobre o problema de uma pesquisa, permite-se:

[...] conhecer o seu estado atual, as investigações já realizadas, seus resultados, as explicações dadas, as questões controversas e os dados a serem pesquisados. A documentação é uma etapa necessária para se identificar as questões relevantes do problema e defini-lo com rigor, já que ele será objeto de pesquisa, assim como os fundamentos teóricos, nos quais o pesquisador se baseará, quando de sua análise (CHIZZOTTI, 2000, p. 122).

A coleta de dados realizou-se por intermédio da análise e pormenorização de literatura e das obras dos/as autores/as que dedicaram pesquisas na área em questão, utilizando-se como instrumento: o levantamento bibliográfico e de documentos.

Assim, além da bibliografia arrolada, foram analisados os documentos oficiais: legislações, bases de dados (abertos), documentos da Instituição pesquisada e dos *campi* em questão, quando foi o caso, tais como: Projeto Político Institucional (PPI), Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico de Curso (PPC), Projeto Político Pedagógico (PPP), entre outros documentos que subsidiaram o entendimento da percepção acerca da temática pesquisada. O levantamento na base de dados da Instituição fez-se necessária, considerando a importância para a verificação das informações e para o alcance dos objetivos propostos.

Quadro 1 – Principais documentos analisados

▪	Diretrizes Curriculares Nacionais e demais legislações
▪	Normativas: Resoluções/Pareceres/Portarias
▪	Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC)
▪	Projetos Políticos Pedagógicos (PPP)
▪	Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI)

Fonte: A autora, 2021

Como procedimentos de análise e de interpretação de dados, utilizou-se a “análise de conteúdo”, a qual, para Chizzotti (2000), consiste em um método de tratamento e análise de informações, colhidas por meio de técnicas de coleta de dados, consubstanciadas em um documento. Aplica-se a análise de textos escritos, documentos, ou de qualquer comunicação (oral, visual, gestual).

Segundo Bardin (2016, p. 37), a análise de conteúdo consiste em “[...] um conjunto de técnicas de análise de comunicação [...]” com informações sobre o comportamento humano declarado por uma fonte documental. É desenvolvida em três fases: pré-análise, exploração do material; tratamento dos resultados obtidos; inferência e interpretação. Ela pode ser uma “análise temática”, ou seja, a análise dos “significados” ou dos “significantes” (análise lexical, análise de procedimentos) (BARDIN, 2016, p. 41). Nesse sentido, Chizzotti (2000, p. 98) salienta que o objetivo da análise de conteúdo é “[...] compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

1 TESSITURAS SOBRE CURRÍCULOS: CONCEPÇÕES E TEORIZAÇÕES

“Currículo emancipatório de um povo, de uma classe social, e uma raça, de um gênero, explorados e negados historicamente por outros povos, outra classe social, outro gênero, outra etnia. Currículo comprometido com a construção de uma identidade perdida nos tempos, no perverso processo de dominação [...]”

(GARCÍA, 1995, p. 117)

O capítulo em questão propõe-se a tecer uma discussão acerca das principais concepções curriculares e suas teorizações, bem como refletir sobre os conceitos e os efeitos de colonialidade/eurocentrismo e homogeneização, perpassando pela discussão a respeito de heterogeneidade, diferenças, diversidades, culturas, multiculturalidade, interculturalidade, que imperam nos seios escolares, e as desigualdades que permeiam os processos de constituição dos currículos das instituições de ensino por meio das relações de conhecimento e poder etc. Outrossim, pretende-se conjecturar a possibilidade de contestação desses currículos eurocêntricos postos de forma hegemônica e pensar a partir de perspectivas “outras”, de reinvenção, porém sem anulá-los, porque não é esse o objetivo. Por fim, a partir das contribuições das teorias críticas e pós-críticas, objetiva-se aspirar horizontes que visem a “repolitização” dos currículos, a justiça curricular e a humanização dos sujeitos, sobretudo dos quilombolas.

1.1 Percepções sobre currículo

Há vastas definições acerca do termo currículo; discutem-se aqui algumas das que mais se aproximam do que se compreende neste estudo como a percepção de um currículo em movimento, que não é neutro nem estanque, está em constante construção e desconstrução, e é permeado por uma diversidade cultural, complexidade, contradições. Ele inclusive se constitui como um território e, campo de disputa, por relações de poder, marcas históricas e ideológicas cristalizadas por determinada classe dominante que busca a hegemonia na sociedade e a alienação de determinados grupos comumente minorizados nos processos curriculares, os quais precisam, portanto, ser reconstruídos e ressignificados. Nesse sentido, os “Estudos Culturais” e sobre a interculturalidade propiciam contribuições valiosas para que currículos sejam repensados como “territórios” que podem e devem ser “contestados”, a fim de a serem ressignificados.

Não se pretende esgotar as percepções acerca de currículos, porque são vastas e também não são imutáveis. Transparece-se, assim, a ideia de “tessituras”, no sentido de tecer uma trama de conceituações que nos viabilizem reflexões a respeito de uma construção/constituição de currículos. Nesse sentido, adotou-se o termo currículos no plural por entender-se que não há uma única concepção, linear, unilateral, fechada, nem estagnada sobre o tema; ao contrário, currículos se envolvem em enredos diversos e conflituosos, com a possibilidade de indagações e entrelaçamentos, redes ou “rizomas” que se aproximam da ideia que se defende de currículos que compreendam as diversas dimensões: de contextos, culturas e diversidades, de modo que não se exclua dessas discussões a estrutura de desigualdade existente em nossa sociedade, que tende a subalternizar determinados povos e/ou grupos de pessoas, como os/as quilombolas.

Apesar de o currículo estar no cerne das atividades educacionais, Silva (1995b, p. 184) alude que este se encontra no segundo plano das discussões sobre os processos educativos em detrimento de aspectos referentes à política educacional, de organização do sistema escolar, de financiamento e administração de recursos de metodologia e pedagogia, é considerado, assim, segundo o autor, “[...] o primo pobre da teorização educacional”.

Entende-se que as discussões acerca de currículos precisam perpassar, sobretudo, pelas questões referentes às políticas públicas e, como afirma Silva (1995b, p. 184), o currículo compreende todas as experiências de conhecimento que são oportunizadas aos estudantes. Entretanto, esses debates ocorrem somente em torno de quando emerge a proposta de introdução de novas disciplinas como “[...] Educação Ambiental e Educação para o Trânsito”. E o currículo é considerado, desse modo, “[...] como algo posto [...] e indiscutível, raramente sendo alvo de problematização, mesmo em círculos educacionais profissionais”.

Conforme salientado por Silva (1955a, p. 7) no texto de apresentação do livro *Currículo: teoria e história*, de Ivor F. Goodson, a história do currículo auxilia na compreensão do “[...] conhecimento corporificado no currículo não como algo fixo, mas como um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações [...]”. Isso posto, o currículo, tal como é conhecido nos dias atuais, não estabeleceu-se imutavelmente, porque está permanentemente em “fluxo e transformação”.

O referido autor afirma que o currículo não se constitui de conhecimentos válidos, porém de conhecimentos considerados “válidos *socialmente*”. E, para esse

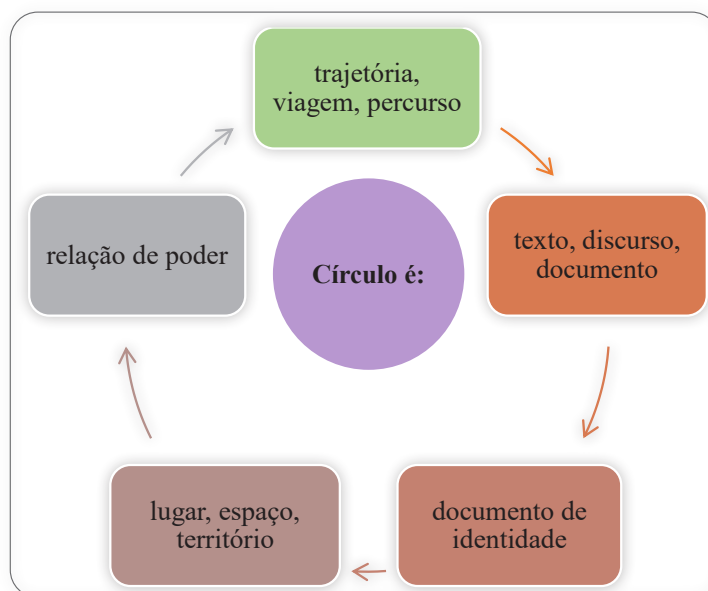
reconhecimento, é necessário, portanto, o discernimento de que “[...] o próprio processo de construção social tampouco é internamente consistente e lógico, consistindo antes numa amálgama de conhecimentos “científicos”, de crenças, de expectativas, de visões sociais” (SILVA, 1995a, p. 8).

Sendo assim, é preciso reconhecer que esse processo de construção de currículos não é simplesmente lógico, mas social, em que existem diversos fatores que convivem entre si:

[...] fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menores “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça e ao gênero. A fabricação do currículo não é nunca será apenas o resultado de propósitos “puros” de conhecimento, se é que se pode utilizar tal expressão, depois de Foucault (SILVA, 1995a, p. 8).

Os currículos apresentam diversos significados e, nesse sentido, o olhar a respeito destes não pode ser inocente, conforme se ilustra-se na Figura 1:

Figura 1 – Significados do currículo segundo Silva (2016)



Fonte: A autora, 2022. Adaptado (SILVA, 2016, p. 150)

Considerando currículos como em constantes movimentos, conforme a Figura 1 ilustra, reafirmam-se os processos de transformações contínuas neles contidos. Nesse sentido, Gimeno Sacristán (2017, p. 10) enfatiza que currículos podem ser compreendidos como algo que assume forma e significado educativo, à medida que passa por processos de diversas transformações, “[...] dentro das atividades práticas que o têm mais diretamente por objeto”.

Dessarte, é necessária a percepção conjunta tanto das condições para o desenvolvimento quanto da realidade dos currículos.

Gimeno Sacristán (2013, p. 18), ao tratar de currículo como uma “[...] seleção particular de cultura [...]”, realça que a função “educadora” e “socializadora” da escola não se esgota na relação de conteúdos intelectuais ligados aos distintos campos da ciência (humanidades, sociais, artes, tecnologia etc.) a serem aprendidos, apesar de se fazerem por meio dela:

[...] e, por isso mesmo, nos níveis do ensino obrigatório, também o currículo estabelecido vai logicamente além das finalidades que se circunscrevem a esses âmbitos culturais, introduzindo nas orientações, nos objetivos, em seus conteúdos, nas atividades sugeridas, diretrizes e componentes que colaborem para definir um plano educativo que ajude na consecução de um projeto global de educação para os alunos. Os currículos, sobretudo nos níveis da educação obrigatória, pretendem refletir o esquema socializador, formativo e cultural que a instituição escolar tem (SACRISTÁN, 2013, p. 18).

Ao abordar a “Epistemologia e o conhecimento escolar”, Chizzotti (2019) realça a escola como um espaço de construção e produção do conhecimento, como agente promotora da socialização, visando à formação plena dos indivíduos em seus aspectos humanísticos, de convivência, para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho, e os objetivos desenvolvem-se por meio dos currículos. Segundo o autor, o currículo escolar, por sua vez, precisa almejar a “formação subjetiva” dos indivíduos, instigar a aprendizagem e as possibilidades de ampliação, promover a autonomia, mobilizar a “paixão humana” pelo conhecimento, de modo a habilitar os indivíduos para desenvolvê-los em diferentes contextos. Ao referir-se ao lado objetivo do currículo, adverte que este é fundado pelos conhecimentos selecionados, considerados essenciais e obrigatórios, que devem ser oferecidos pelo Estado a todos sem distinções.

Outrossim, o referido autor salienta a discussão do conhecimento e seus alicerces como objetivo da epistemologia em educação, e, na configuração escolar, esta visa examinar os conhecimentos difundidos, como são transmitidos, construídos e avaliados. Ele destaca, dessa maneira, que o programa curricular escolar é permeado por questões epistemológicas, tendo sido construído historicamente por uma lógica baseada na organização dos conteúdos e seleção do conhecimento científico julgado essencial. O currículo escolar resume-se, dessa forma, pelos conhecimentos científicos fundamentais à “educação básica e superior” dos cidadãos e certificados oficialmente.

Para além da seleção de conhecimentos essenciais, os currículos se configuram em um território, por meio de um campo de disputa e relações de poder, além de serem dinâmicos, pois estão em constantes transformações, e não podem ser considerados como algo neutro, conforme assinalam Silva (2016) e Arroyo (2011); eles, por sua vez, não se dissociam da concepção de culturas e das diversidades/desigualdades presentes no cotidiano escolar.

Assim, no sentido sublinhado por Feldmann (2009, p. 73), a concepção de currículos perpassa pela compreensão destes como uma “[...] construção epistemológica e social [...]” do conhecimento que se concretiza nos espaços educativos e passa por tensões, lutas e disputas no campo de construção dos saberes.

Portanto, reafirma-se que currículos estão em constante movimento, transformações e seu processo de construção é permeado por diferentes significações e subjetividades dos sujeitos que o constituem, e devem-se considerar neste os contextos e as culturas nas quais as práticas educativas estão inseridas, bem como todos os indivíduos que os integram.

Arroyo (2013, p. 42) enfatiza que é preciso resistir aos “[...] cânones⁴ únicos segregadores têm feito parte da ética docente, e assim formar os educandos para valorizar suas linguagens e seus saberes e colocá-los em diálogo com a diversidade de saberes e linguagens”.

Dessarte, de acordo com as ideias de Giroux (1981; 1983) citado por Silva (2016), os currículos e a escola precisam ser locais em que os alunos tenham a oportunidade de desenvolver conhecimento, aptidões e atitudes democráticas e participativas, de questionamento e conjunturas da vida social. Os/as professores/as, por sua vez, não podem ser vistos como meros/as burocratas, e sim como pessoas ativamente envolvidas nas atividades críticas e nos questionamentos a serviço do processo de libertação e emancipação. Ademais, o currículo é entendido como uma construção cultural, conforme salientado por Gimeno Sacristán (2017) à luz das contribuições de Grundy (1987).

A partir das concepções de currículos apresentadas por Silva (2016), Moreira e Candau (2014), eles podem ser entendidos como um percurso a ser trilhado, não é algo estagnado, e é fundamental considerar em seu processo de construção a cultura e a realidade

⁴ Significado: “substantivo masculino – Regra padrão, princípio absoluto do qual são retiradas diversas regras específicas – sinônimo de: exemplo, cânnon, modelo, padrão” (Disponível em: <https://www.dicio.com.br/canone/>. Acesso em: 14 abr. 2022).

na qual os sujeitos do processo estão introduzidos etc. Para tanto, é necessário pensar em uma identidade curricular que valorize a vivência, o cotidiano e as diferentes culturas que se inserem no contexto escolar.

De acordo com Gimeno Sacristán (2017, p. 15), resulta-se, desse modo, um conceito crucial para o entendimento da prática educativa e das funções sociais da escola, em que, por intermédio do currículo, concretizam-se as suas finalidades “[...] sociais e culturais, de socialização [...]”. Seu significado não se esgota em algo estático e estanque:

O currículo é uma práxis antes de um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 15).

O autor realça ainda que, ao definir-se o currículo, descrevem-se a concretização das funções da instituição de ensino e o modo próprio de focalizar certo momento histórico e social. Enfatiza também que o currículo é uma prática, a qual expressa vários comportamentos práticos e na qual o diálogo é determinado, entre os agentes sociais: “[...] É o contexto da prática, ao mesmo tempo em que é contextualizado por ela [...]”. Ademais, segundo o autor, as funções que o currículo cumpre, como a exteriorização “[...] do projeto de cultura e de socialização [...]”, realizam-se por meio de seus conteúdos, de seus formatos e das práticas estabelecidas a sua volta. Produzem-se, desse modo, conjuntamente: “[...] conteúdos (culturais ou intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas” (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 16).

Diante do exposto, de acordo com o mencionado autor:

A teorização sobre o currículo deve ocupar-se necessariamente das condições para sua realização, da reflexão sobre a ação educativa nas instituições escolares, em função da complexidade que se deriva do seu desenvolvimento e sua realização. Apenas dessa maneira a teoria curricular pode contribuir para o processo de autocrítica e autorrenovação que deve ter (Giroux, 1981) – pretensão que não é fácil de ordenar e de traduzir em esquemas simples. [...] (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 16).

Entende-se, a partir das ideias de Silva (2016), que as teorias críticas e pós-críticas de currículo preocupam-se com as conexões entre saber, cultura, identidade e poder e com as formas de seleção dos conhecimentos considerados válidos nos currículos escolares. Portanto, essas duas teorias são proeminentes para a fundamentação desta pesquisa, pois faz-se necessário compreender para resisitir e pensar a partir de novos olhares e questionamentos a respeito dessas estruturas de poder que permeiam as construções curriculares, com bases hegemônicas e eurocêtricas que tendem a não reconhecer determinados grupos culturais, como é o caso dos sujeitos quilombolas.

Evidenciam-se, assim, currículos como uma prática social corporificada que deve envolver os diversos agentes curriculares; não é estático, é vivo e está em constantes transformações; é marcado por conflitos, contradições e carecem ser contestados para, quem sabe, serem ressignificados.

1.2 Instituições de ensino e currículos: rompimento com estruturas dominantes

Historicamente, as instituições escolares tendem a reproduzir a concepção hegemônica, homogênea e de produção de conhecimento eurocêntrico e capitalista, fruto de um mundo colonizador que subalterniza determinados grupos e conhecimentos. Desse modo, atingem com a exclusão e o silenciamento principalmente as populações e povos como indígenas, quilombolas, ribeirinhas, caiçaras etc., colaborando para a invisibilidade deles, assim como para o *apagamento de suas culturas* no âmbito dos currículos escolares. Logo, a escola e seus currículos também têm um papel preponderante nesse apagamento/silenciamento de alguns sujeitos, como os/as quilombolas.⁵

Nesse sentido, como destaca Quijano (2005, p. 135) ao discorrer sobre o processo de “colonialidade do poder” e “eurocentrismo” na América Latina, a homogeneização nacional da população ocorreu a partir do modelo eurocêntrico de nação e foi alcançada por meio de um processo “[...] radical e global de democratização da sociedade e do Estado”:

[...] Antes de mais nada, essa democratização teria implicado, e ainda deve implicar, o processo da descolonização das relações sociais, políticas e culturais entre as raças, ou mais propriamente entre grupos e elementos de existência social europeus e não europeus. Não obstante, a estrutura

⁵ “Esse povo faz parte da história e constitui a sociedade de nosso país, entretanto sofreu um apagamento histórico quanto às discussões concernentes à política educacional, mesmo com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, em 20 de novembro de 2012” (FELDMANN; CABRAL LIBÓRIO, 2020, p. 154).

de poder foi e ainda segue estando organizada sobre e ao redor do eixo colonial. A construção da nação e sobretudo do Estado-nação foram conceitualizadas e trabalhadas contra a maioria da população, neste caso representada pelos índios, negros e mestiços. A colonialidade do poder ainda exerce seu domínio, na maior parte da América Latina, contra a democracia, a cidadania, a nação e o Estado-nação moderno (QUIJANO, 2005, p. 135).

Segundo Silva (2016, p. 128), o saber e o conhecimento nas potências coloniais sempre estiveram associados aos objetivos de poder. O projeto colonial, além de exterminar e subjugar fisicamente, buscava a afirmação cultural e, nesse sentido, a “[...] dimensão epistemológica e cultural do processo de dominação colonial [...]” não se restringia à “[...] produção de conhecimento sobre o sujeito colonizado”.

A partir das contribuições de Gimeno Sacristán (2017, p. 111), entende-se que a homogeneização curricular ocorre em virtude da concepção de um currículo “comum” intrínseca de um projeto unificado de educação nacional, pois em uma sociedade autoritária impera o *modelo de cultura imposta pelo poder dominante*. Desse modo, “[...] determinar esse núcleo em culturas e sociedades mais homogêneas é uma tarefa menos conflitiva do que no caso de sistemas que acolhem culturas heterogêneas ou com minorias culturais de diversos tipos”.

Assim, Silva (2016, p. 46 – grifos nossos) adverte, a partir das ideias de Apple (1979) que o currículo se relaciona “estritamente”:

[...] às estruturas econômicas e sociais mais amplas, *o currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos*. [...] o currículo não é organizado através de um processo de seleção que recorre às fontes imparciais da filosofia ou dos valores supostamente consensuais da sociedade. O conhecimento corporificado no currículo é um conhecimento particular. *A seleção que constitui o currículo é resultado de um processo que reflete os interesses particulares de classes e grupos dominantes*.

Nesse sentido, Arroyo (2013, p. 41) assinala que é preciso aprender como profissionais do conhecimento, perante a predominância da hegemonia, em que outros conhecimentos são excluídos, ao determinarem-se como únicos e hegemônicos tanto um conhecimento como uma racionalidade, sacrificam-se e segregam-se outros modos de pensar, como: “[...] irracionais, do senso comum, do povo comum [...] da vida comum [...]”. E esses conhecimentos não são considerados conhecimentos curriculares, porém “[...] o território do conhecimento e da ciência, da racionalidade e da cultura nobres; da norma culta”.

Silva (2016) aduz, a partir das concepções de Bordieu e Passeron (1970) que a escola em seu ciclo de “reprodução cultural” de determinada cultura definida arbitrariamente, a da classe dominante, nesse processo de dominação cultural, atua com o que denominam de “dupla violência”, um mecanismo excludente, uma vez que os currículos das escolas baseiam-se na cultura dominante, expressando suas linguagens e transmitindo seu código cultural dominador. As crianças das classes soberanas compreendem facilmente esse código, por ser natural para elas, porém, para as crianças e jovens das classes reprimidas, ocorre o contrário. Esse código torna-se indecifrável e incompreensível por eles não estarem acostumados com ele, apresentando-se estranho e alheio, e, frequentemente, encaram dessa forma o fracasso. Em contrapartida, as crianças e jovens das classes dominantes acessam facilmente graus superiores do sistema educacional e são bem-sucedidos na escola, pois seu capital cultural passa a ser fortalecido, além de ser reconhecido, enquanto as outras crianças têm sua cultura desvalorizada.

Isso não significa que a cultura reproduzida pela escola não possa ser acessada por todas as crianças, mas que também possa ser contrastada, tencionada e a fim de propiciar que as culturas sejam igualmente reconhecidas e valorizadas no âmbito escolar.

A homogeneização e padronização que ainda são praticadas nos e pelos espaços escolares, segundo Onofre (2008, p. 107), descaracterizam os processos de aprendizagens que objetivam o acolhimento dos saberes atinentes às experiências e às visões de mundo e de vida dos/as educandos/as. Em contraponto, a escola precisa caracterizar-se como um espaço que propicie a descoberta, a “[...] troca de experiências e aprendizados diversos, necessita abrir-se para a realidade dos educandos, da comunidade etc. [...]”. Tal realidade é a tradução do que se compreende tal qual o autor como de suma relevância na constituição dos currículos escolares e também de formação de professores: “[...] a inserção de saberes, vivências e manifestações culturais que acontecem fora dos muros escolares”.

Apple (1979 *apud* SILVA, 2016, p. 45-46), com base nessa preocupação de reproduzir-se uma única cultura, recorre ao conceito de hegemonia, o qual permite ver a contestação no “campo social”, em que os grupos dominantes recorrem constantemente “[...] a um esforço de convencimento ideológico pra manter sua dominação [...]”. É por meio desse esforço de convencimento que a dominação econômica se transforma em “hegemonia cultural” e atinge sua eficácia máxima quando acaba por se transformar em naturalizado.

Silva (2016, p. 45-46), à luz de Apple (1979) com base nos elementos centrais da crítica marxista da sociedade, realça que “[...] A dinâmica da sociedade capitalista gira em torno da dominação de classe, da dominação dos quais detêm o controle da propriedade dos recursos materiais sobre aqueles que possuem apenas força de trabalho [...]”. Tal característica de organização da economia na sociedade capitalista, segundo o autor, afeta o que acontece em outras esferas sociais, como a educação e a cultura. Vinculam-se assim a “reprodução cultural” e a “reprodução social”, em que se relaciona à forma como a economia e os currículos estão organizados, isto é, o que acontece na educação e no currículo não se deduz meramente pela maneira como a economia funciona.

Isso posto, Silva (2016) assinala que a preocupação não é com a validade epistemológica do conhecimento corporificado nos currículos, mas com qual conhecimento é considerado verdadeiro e de que modo estes são aceitos como autênticos em detrimento daqueles dados como ilegítimos. Nas teorias tradicionais, o conhecimento é inquestionável, e esse modelo limita-se aos aspectos organizativos do currículo. Contudo, revela ainda que, para a perspectiva política postulada por Apple (1979), o que é importante é a questão do “por que” esses conhecimentos, e não outros, são considerados importantes. Portanto, para além de critérios de “verdade e falsidade” utilizados nas teorias tradicionais, é preciso questionar a quem pertence esse conhecimento, a quem interessa a seleção deles e quais são as relações de poder imbricadas nesse processo.

Nessa perspectiva, a função da escola conservadora é a de reproduzir a cultura da classe dominante imposta como legítima para a conservação social e, em decorrência dessa vertente, a eliminação contínua das crianças e jovens de classes menos favorecidas, do percurso escolar. Desse modo, a escola não só promove o sucesso, mas também o fracasso escolar. Sendo assim, conforme realçam Bordieu, Passeron (2009) e Nadal (2009), é preciso ressignificar a função clássica social da escola baseada em “transmitir conhecimento”, pois esta não cabe mais, uma vez que os conhecimentos escolares não podem ser uma simples flexibilização de conhecimentos científicos, presentes em manuais, perseguindo sua lógica, nem ser adotados como verdades estanques e inabaláveis, a serem meramente assimiladas pelos/as estudantes, assim como a valorização de uma única cultura. Cabe à escola, assim, acolher em seu âmago as experiências, as afetividades, os locais, de modo a romper com a concepção “acadêmica” e “iluminista” de cultura.

Nesse sentido, Imbernón (2011, p. 8) destaca que a instituição “que educa” precisa deixar de ser excludente e manifestar a vida, isto é, deixar de ser

[...] “um lugar” exclusivo em que se aprende apenas o básico (as quatro operações, socialização, uma profissão) e se reproduz o conhecimento dominante, para assumir que precisa ser também uma manifestação de vida em toda sua complexidade, em toda sua rede de relações e dispositivos com uma comunidade, para revelar um modo institucional de conhecer e, portanto, de ensinar o mundo e todas as suas manifestações. Deve ensinar [...] a complexidade de ser cidadão e as diversas instâncias em que se materializa: democrática, social, solidária, intercultural e ambiental [...].

É preciso, em vista disso, em concordância com Chizzotti (2019) e Candau (2014), tecer uma crítica à homogeneidade dos currículos, imposta pelo sistema de ensino, para alunos/as considerados/as homogêneos/as, o que pode acarretar a desmotivação de uma parcela do público e promover a exclusão do percurso escolar. Por conseguinte, demanda-se o rompimento desses processos de homogeneização e padronização impregnados nas práticas e currículos escolares e de formação de professores/as, que invisibilizam, ocultam as diferenças e reforçam o caráter “monocultural” das culturas presentes nos seios escolares. Para tanto, é importante que as práticas educativas, assim como os currículos, assumam como ponto de partida o reconhecimento das diferenças presentes no âmbito escolar. Dessarte, para que sejam rompidas ideologias hegemônicas e eurocêntricas nos currículos, é preciso primeiramente reconhecer as diversidades, as diferenças e as desigualdades existentes no âmbito escolar e considerar as relações de poder imbricadas nesse processo.

1.3 Currículo e relações de poder: multiculturalismo e interculturalidade

As discussões a respeito do multiculturalismo e da interculturalidade nos currículos tornam-se cada vez mais necessárias em virtude da gama de diversidades existentes, sobretudo as culturais, considerando-se também as tensões, as lutas políticas, sociais, econômicas e as relações de poder em torno das construções curriculares.

No debate político acerca da educação intercultural, Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 10) enfatizam a relevância das relações de poder entre os diferentes grupos étnicos, de modo a dar visibilidade à luta pelos direitos, frutos de profundos embates na sociedade. Logo, para uma interculturalidade crítica que seja compreendida como um projeto político e social, exige-se:

Uma pedagogia que afirme as diferenças em seus aspectos histórico-político-sociais e de poder. No que se refere à construção de as práticas educativas orientadas por uma perspectiva intercultural, o trabalho requer que seja oferecido aos estudantes múltiplas situações que permitam compreender

o mundo a partir de diferentes formas sócio-históricas que possibilitem a reflexão sobre o seu próprio contexto e sobre outras realidades (MARTÍNEZ *et al.*, 2009 *apud* SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 27).

Assinala-se que os currículos necessitam ser compreendidos como espaços em que a diversidade de saberes e práticas culturais se concretizem, e o multiculturalismo é apontado como um dos caminhos. Nesse sentido, no campo do currículo, o “multiculturalismo crítico” desconfia dos discursos que são simplesmente técnicos, de modo a procurar entender quais são as “vozes autorizadas” e “silenciadas” neles. Averigua também em que proporção constroem-se por intermédio desses discursos imagens estereotipadas de determinados grupos, culturas, religiões e linguagens diferentes das dominantes, por exemplo, o negro, a mulher, a pessoa com deficiência etc. (CANEN, 2010).

Em conformidade com Moreira e Candau (2014), o multiculturalismo pode ser compreendido como um posicionamento proeminente em prol da luta contra à opressão e a discriminação a que certos grupos minorizados *são historicamente submetidos por grupos com maior poder e privilégios, e isto requer ações politicamente engajadas e comprometidas.*

A respeito do multiculturalismo crítico, Moreira e Candau (2003) realçam, a partir dos estudos de Stoer e Cortesão (1999), que este pode promover a emancipação, a qual carece, além da consideração da diversidade e das diferenças culturais, a avaliação e o enfrentamento do desafio no que concerne às relações de poder em virtude da coexistência de culturas diferenciadas em um mesmo espaço.

Segundo Cortesão e Stoer (2003), a gestão do currículo só é possível por meio do exercício de “autonomia relativa” do/a professor/a, em que este/esta deixa de ser mero/a executor/a e passa a assumir-se como sujeito e agente do processo educativo, todavia alertam para as limitações colocadas pelas barreiras estruturais existentes. O exercício dessa gestão, portanto, demanda do acompanhamento de uma compreensão das *características socioculturais, do contexto em que vivem os alunos*, onde está inserida a escola, dos obstáculos que precisam ser enfrentados, das potencialidades e recursos pedagógicos existentes. Para conhecer os/as alunos/as é preciso um posicionamento atento e permanentemente crítico, agir, decidir e assumir riscos implicados por determinada ação.

Para os autores, esse conhecimento a respeito dos/as estudantes, de seus interesses, do conhecimento profundo do currículo, da consciência que se constrói por meio da experiência da margem de autonomia que frui em sua profissão, propicia ao/à professor/a

a oportunidade de recontextualizar os saberes selecionados como importantes nos currículos. Contudo, em vez de limitar-se a veiculação e/ou tradução de um conhecimento, recontextualizado e (sobretudo) nos materiais didáticos, o/a professor/a passa a *recriar o saber*, de forma a prover situações, estratégias originais que visem múltiplas aprendizagens, por meio da comunicação com os/as alunos/as reais, considerando as características singulares e conhecendo também a comunidade de que fazem parte.

Cortesão (1998; 2012), ao revisitar suas memórias, do período escolar e de quando lecionava, faz uma metáfora, em que cada turma é como uma “garrafa de vinho espumoso”, com um aspecto homogêneo encarcerado pelo vidro, e, ao soltar-se a rolha, sai uma torrente de espuma; o mesmo ocorre quando o sinal do recreio toca e as crianças saem correndo, momento único em que poderão explorar e sentir a doçura, seu corpo, que fica silenciado, reprimido nesse processo de homogeneidade, o que acontece porque não se permite conhecer a diversidade presente em cada aluno/a. Normaliza-se, assim, a riqueza da heterogeneidade, nesse “daltonismo” em que os/as professores/as partem para o desenvolvimento do seu trabalho. Considera-se, dessa maneira, que o “arco-íris” cultural existente na sala de aula é uma massa homogênea, tanto dos saberes quanto dos valores, problemas interesses etc.

É que a heterogeneidade e a diversidade cultural existem mesmo na população que acede à escola. O mundo é, realmente, um “arco-íris de culturas” como afirma Boaventura Sousa Santos, [...] quanto a consciencialização da existência das diferentes cores do arco-íris (por outras palavras a consciência da heterogeneidade, do mosaico multicultural em que vivemos) nos facultará a visão enriquecedora e estimulante da incompletude da nossa cultura.

Ora, é importante notar que, admitindo-se isto, se assume que a heterogeneidade que está presente numa turma precisa ser considerada como potencial de uma riqueza, e não como um obstáculo à realização de atividades de ensino-aprendizagem [...] (CORTESÃO, 1998, p. 3).

Segundo Candau (2014, p. 32-33), é preciso que se rompa o “daltonismo cultural” denominado por Santos (1995) como a ausência de conscientização da diversidade cultural que cerca os indivíduos nas mais diversas situações. Por conseguinte, faz-se necessário que nas práticas do cotidiano das instituições escolares e das salas de aula esteja presente o “arco-íris das culturas”, o que pressupõe no trabalho docente um processo que vise desconstruir práticas “naturalizadas e enraizadas”, que possibilitem uma mudança nos/as educadores/as para que estes sejam “[...] capazes de criar novas maneiras de situar-nos e intervir [...]” no cotidiano escolar. Isso também demanda que sejam valorizadas as histórias de vida, tanto a

dos/as alunos/as quanto a dos/as professores/as, e a construção de suas identidades culturais, assim como a interação da escola com os diferentes grupos da comunidade e do “tecido social mais amplo”, de modo a possibilitar a inclusão de todos/as.

Aviva-se que em uma concepção “tradicional”,⁶ ao relacionarem-se a cultura e a educação/currículo, o campo cultural não é passível de contestação. Todavia, na visão crítica, não há uma cultura uníssona, homogênea e que seja aceita e praticada de forma universal, porém é considerada como um “terreno” onde diferentes e conflituosas concepções da vida social se enfrentam. Assim, a ideia de cultura não se dissocia da de grupos e de classes sociais. Esta é o “terreno” no qual ocorre a luta pela manutenção ou divisão social. “O currículo educacional, por sua vez, é o terreno privilegiado de manifestação desse conflito [...]”. O currículo não é compreendido como na visão “tradicional”: em que se transmite uma cultura única e incontestável e se tenta impor “[...] tanto a definição particular de cultura da classe ou grupo dominante quanto o conteúdo dessa cultura” (MOREIRA; SILVA, 2013, p. 36), à luz das ideias de Bordieu (1979).

No que se refere à prevalência de uma cultura dominante no âmbito das instituições de ensino, revela-se a partir das contribuições de Apple (2002) que esta, essencialmente, não se construiu para a ampliação ou preservação do “capital cultural”, de classes ou grupos/comunidades, que não se trata senão daqueles que compõem a camada mais poderosa da sociedade. O currículo pode ser considerado também como um campo de disputa, caracterizado por relações de poder. Nesse sentido, Kincheloe e McLaren (2006) ressaltam a preocupação da teoria crítica com os aspectos opressivos do poder, embora haja os prismas produtivos. Logo, o poder é considerado um elemento de opressão.

Moreira e Silva (2013) evidenciam no tocante à questão das relações de poder que estas estão intimamente envolvidas, noção central expressa na teorização educacional e nos currículos, com caráter essencialmente político. Assim sendo, a educação e o currículo estão implicados de forma profunda pelas relações de poder, e essa questão do que o constitui, por conseguinte, não é resolvida.

Para Apple (1979, *apud* SILVA, 2016), o currículo é permeado por relações de poder na seleção que o resulta, e este tem um papel no processo de “reprodução cultural” e social (mencionadas anteriormente). Desse modo, complementando algumas indagações já apresentadas pelo autor, para a compreensão e transformação do currículo: *Qual conhecimento*

⁶ Uma das teorizações alusivas às concepções curriculares, entre outras, crítica, pós-crítica etc.

é considerado válido? Conhecimento de quem? Para quem? Como as formas de divisão da sociedade afetam o currículo? Por que um conhecimento é considerado importante, e não outro? Qual grupo é beneficiado e qual grupo é prejudicado com a forma como se organizam os currículos? entre outras. Se essas questões essenciais que estão imbricadas com as relações de poder não forem feitas, segundo o referido autor não será possível compreender e transformar os currículos.

No tocante aos discursos que permeiam a construção dos currículos, a partir do que discutem Kincheloe e McLaren (2006, p. 286) sobre a linguagem, os pesquisadores críticos consideram que esta não “é um espelho da sociedade”, entretanto é uma prática social com instabilidade, em que o significado é alterado de acordo com o contexto no qual é empregada, logo, não é um conduto neutro e o objetivo de descrição do “mundo real”. A perspectiva crítica compreende que as descrições linguísticas não servem simplesmente para explicar o mundo, mas para construí-lo. Assim, iniciaram-se os estudos sobre o modo como a linguagem, na forma de discurso, serve como instrumento de regulação e dominação. As práticas discursivas, segundo os autores, apresentam regras tácitas (implícitas), “[...] regulam o que pode e o que não pode ser dito, quem pode falar com bênção das autoridades e quem deve escutar, de quem são as construções válidas e de quem são as incorretas a as sem importância [...]”. Ao se tratar de Educação e Currículo, os autores enfatizam que, no contexto educacional, o poder legitima os discursos e estes “[...] avisam insidiosamente os educadores sobre quais livros devem ser lidos pelos alunos, que métodos instrutivos podem ser utilizados e quais os sistemas de crenças e as visões de sucesso que podem ser ensinados” (KINCHELOE; McLAREN, 2006, p. 286).

A título de exemplo é possível citar: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); a representação dos/as negros/as nos currículos e livros didáticos de forma inferiorizada; a distorção da história e a produção de estereótipos sobre os povos indígenas e quilombolas, assim como o apagamento histórico e a invisibilidade sofridos etc., em que há uma tendência na reprodução de discursos enviesados que não retratam a realidade em sua integralidade e tal como ela é.

No enfoque sobre as relações entre a cultura, o poder e a dominação, enfatiza-se que no século XX a cultura assume nova importância no esforço para compreensão do poder e da dominação. Para os pesquisadores críticos, a aspiração de cultura deve ser a de luta, em que a produção e o compartilhamento do conhecimento podem ser contestados (KINCHELOE; McLAREN, 2006).

Por conseguinte, os mesmos autores salientam que as culturas dominantes e as que são subordinadas empregam eficazmente:

[...] sistemas divergentes de significado baseados nas formas de conhecimentos produzidas em seu domínio cultural. A cultura popular desempenha um papel cada vez mais importante, na pesquisa crítica sobre o poder e a dominação.

[...]

A chave para a pesquisa cultural *contra-hegemônica* bem-sucedida envolve: a) a habilidade de vincular a produção de representações, de imagens e de sinais na hiper-realidade ao poder a economia política; e b) capacidade, uma vez que esse vínculo é exposto e descrito, de delinear os efeitos extremamente complexos da recepção dessas imagens e desses sinais sobre os indivíduos situados em várias coordenadas da raça, da classe, do gênero e o sexo na rede da realidade (KINCHELOE; MCLAREN, 2006, p. 286 – grifos nossos).

Dessa maneira, realçam que os “Estudos Culturais”⁷ adquirem maior espaço nas discussões curriculares.

Gimeno Sacristán (2007, p. 20) destaca que a educação precisa ser reinventada para a superação do reducionismo economicista, concentrando-se na *dimensão cultural*: “[...] A cultura caracteriza grupos humanos diferenciados e que cada indivíduo assimila de forma particular [...]”. Tal fato necessita ser considerado tanto pela política quanto pela educação “no mundo inter-relacionado” que aproxima todos física e simbolicamente, no que une e separa os sujeitos. Nesse sentido, é preciso que a heterogeneidade de procedências das culturas seja compreendida interdisciplinarmente e considerada como diferentes formas de vida, de signos e de expressão.

Entende-se que não é possível dissociar a discussão entre educação e cultura, assim como são inegáveis a complexidade e a contraditoriedade atinentes à concepção de cultura. Concorde-se com Forquin (1993) ao defender como incontestável a relação de intimidade e de organicidade entre educação e cultura, e com Apple (2013a) que também enfatiza a questão da forte ligação entre a educação e a “política de cultura”.

⁷ Os “Estudos Culturais” são um campo de teorização e investigação, com origem em 1964, no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, na Inglaterra (SILVA, 2016), o qual sublinha-se como um dos pressupostos principais nesta pesquisa, e traremos algumas contribuições adiante em outras seções. Será apresentado com as iniciais maiúsculas, conforme utilizado por teóricos/teóricas que se debruçam sobre esse campo de estudo, e entre aspas no decorrer do texto, ao se referir especificamente a esse pressuposto teórico, sem ser a escrita original dos autores.

Para Forquin (1993, p. 12), no que tange ao significado de cultura como “[...] transmissão cultural da educação [...]”, esta compreende “[...] um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e símbolos [...]” que se constroem “[...] ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo”.

Ao engendrar o espaço escolar como de crítica e produção cultural, Candau (2013) salienta que a escola precisa arquitetar-se como um “centro cultural”, em que as diferentes manifestações culturais se produzem e estão presentes. É essencial o diálogo com os processos de mudança cultural, existentes em toda a sociedade, com maior incidência entre jovens e crianças, na configuração de suas identidades.

Segundo Forquin (1993), as questões mais confusas e também categóricas concernentes aos problemas da educação, desde o início dos anos 1960, relacionam-se à cultura que a escola transmite, pois essa “função” reflete o conteúdo do processo educativo interpelado pelos/as professores/as no profundo de sua identidade.

Para o autor, ninguém pode ensinar algo de forma verdadeira se não for válido e verdadeiro a seus próprios olhos, porque se forjaria e se manipularia por meio de uma “pedagogia cínica”, em que se autodestruiria. A noção de valor inerente daquilo que se ensina é difícil de definir, de justificar e de refutar ou rejeitar, e está na centralidade da especificidade da intenção docente que se estabelece como “projeto” de “comunicação formadora”. Nesse sentido, afirma:

É por isso que todo questionamento ou toda crítica envolvendo a verdadeira natureza dos conteúdos ensinados, sua pertinência, sua consistência, sua utilidade, seu interesse, seu valor educativo ou cultural, constitui para os professores um motivo privilegiado de inquieta reação ou de dolorosa consistência (FORQUIN, 1993, p. 9).

Instaura-se assim, segundo o autor, uma crise da educação, principalmente em razão da instabilidade nos programas e sentidos escolares. Assim, perpetua-se o instrumentalismo estreito, o qual emana discursos de adaptação e utilidade instantânea, que sufocam e ignoram as questões essenciais no tocante à cultura justificada pela escola.

Forquin (1993, p. 10), salienta ainda a tendência de que haja cada vez mais dificuldade de identificar e assumir “[...] a função de transmissão cultural da escola [...]” em um mundo no qual “[...] a ideia de cultura tende a se tornar ao mesmo tempo pletórica

e inconsistente [...]”. Contudo, o pensamento “pedagógico contemporâneo”, revelado pelo autor, não pode ficar alheio à reflexão no que se refere “[...] a questão da cultura e dos elementos culturais dos diferentes tipos de escolhas educativas [...]”, porque é possível que assim se incorra na superficialidade. Esse pensamento encontra-se em uma situação contraditória, a de não deixar de lado a ideia de cultura, “[...] mas tampouco de poder utilizá-la com um conceito claro e operatório [...]”. Dessarte:

Elucidar esta questão dos fundamentos e das implicações culturais da educação é hoje, sem dúvida, uma tarefa que só pode ser perseguida de modo indireto e fragmentário, mas que de qualquer modo vale a pena ser perseguida, pois é a justificativa fundamental do empreendimento educativo que, através dela, está em jogo (FORQUIN, 1993, p. 10).

Apple (2013b) aduz que há um apelo para uma “cultura comum”, em que os valores de determinado grupo, comumente o da classe dominante, são transmitidos a todos os estudantes. Essa “cultura comum” é considerada pelo autor como superficial e que não pauta as questões políticas existentes. Desse modo, ela não pode ser disseminada de forma geral, para todos/as, com uma concepção pensada e na qual uma minoria acredita. O autor critica e reafirma que se requer consequentemente o rompimento com os padrões e conceitos estruturalmente impostos que visam tornar todos/as “culturalmente letrados”, mas, sim, e essencialmente, a criação das condições necessárias para que todas as pessoas participem da formulação e reformulação de conceitos e valores.

A diversidade cultural envolve múltiplos aspectos, tais como a constituição social, política e cultural das diferenças, presente em todas as sociedades. Salienta-se, desta maneira, que o fato de as diferenças culturais que adentram a sala de aula serem desconsideradas, apartadas da aspiração do/da docente, pode ser respondido por meio do desinteresse por parte dos/as estudantes, indisciplina, dificuldades de aprendizagem e no fracasso escolar, o que pode contribuir para a exclusão destes da escola. Em contraponto ao “daltonismo cultural” e às consequências dele, defende-se uma educação multicultural e intercultural.

Grant e Khurshid (2012), citados por Candau (2014), ao discutirem a educação multicultural no contexto global, destacam que esta é múltipla, possui várias facetas e, por vezes, constrói-se em um espaço de desigualdade em que as relações de poder são perspicazes. Elucidam, desse modo, o poder das pessoas por meio da luta pela equidade e igualdade, como um elemento que desencadeou em vários países a introdução e implementação da educação multicultural.

Moreira (2002, p. 7) assinala que na perspectiva intercultural não é suficiente apenas o reconhecimento da diferença (multiculturalismo), “[...] é preciso estabelecer uma relação, a inter-relação entre pessoas de culturas diferentes para justamente permitir um entendimento recíproco, de tal forma que essa relação implique um desafio à reelaboração de cada um [...]”.

Assim sendo, a “perspectiva intercultural crítica” é defendida como a centralidade para que seja possível um avanço na produção do conhecimento, diálogo entre os diversos sujeitos socioculturais e nos processos de ensino-aprendizagem guiados na colaboração da afirmação de uma sociedade mais democrática, em que se teçam as justiças: social, cognitiva e cultural (CANDAU, 2014).

Dessarte, a mencionada autora destaca a construção de práticas interculturais⁸ permeadas pelo diálogo entre os sujeitos, bem como a importância da compreensão do contexto escolar em que as ações se desenvolvem:

Convém ter presente também que as práticas interculturais são construídas em uma sociedade concreta e o diálogo com seus diferentes atores, particularmente com os movimentos sociais de caráter identitário, suas inquietudes, lutas e reivindicações, é um componente fundamental dessas práticas. Supõe também ter presente o contexto escolar onde se realizam as práticas educativas, os constrangimentos e as possibilidades que lhe são inerentes, e desenvolver um diálogo crítico e propositivo orientado a fortalecer perspectivas educativas e sociais orientadas a radicalizar os processos democráticos e articular igualdade e diferença, em todos os níveis e âmbitos, do macrossocial à sala de aula (CANDAU, 2014, p. 39).

Além disso, a “interculturalidade crítica” pode possibilitar o fortalecimento da construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, e questiona a visão essencialista de sua constituição: “[...] Potencializa os processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados e a construção da autoestima, assim como estimula a construção da autonomia num horizonte de emancipação social” (CANDAU, 2014, p. 33).

Outro aspecto central ilustrado pela autora, a ser levado em conta nos processos de ensino-aprendizagem, refere-se aos conhecimentos a serem trabalhados no cotidiano

⁸ Proporciona-se, desse modo, por meio de práticas interculturais [...] o rompimento de concepções no que tange a saberes reproduzidos tradicionalmente, considerados como “dados” e “universais”, com a possibilidade de criação e recriação a partir das experiências históricas e de forma contextualizada, integrados aos diferentes conhecimentos e saberes produzidos pelos grupos humanos” (FELDMANN; CABRAL LIBÓRIO, 2020, p. 268).

escolar. Geralmente, o conhecimento escolar é naturalizado e concebido por intermédio de considerações, concepções e reflexões sistematizados que se vinculam a ciências que referenciam os diferentes campos curriculares. Comumente, há uma tendência de os referidos conhecimentos serem considerados como “universais e científicos”, bem como “monoculturais”. Afirmar-se, assim, na “ancoragem histórico-social” dos diferentes saberes e conhecimentos e em seu caráter dinâmico, e conjectura-se a averiguação das origens históricas e a evolução, relacionada com os contextos nos quais ocorre, bem como os mecanismos de poder presentes.

O desafio que se coloca pela autora, portanto, é o da problematização do conhecimento escolar, do reconhecimento dos saberes múltiplos construídos por distintos “grupos socioculturais” e os “saberes tradicionais”,⁹ bem como a promoção de uma “ecologia de saberes”¹⁰ no âmbito escolar, de modo a favorecer o diálogo entre esses saberes e os conhecimentos escolares que são dominantes e valorizados socialmente. Tal interação pode ocorrer por meio de confrontos ou enriquecimento mútuo e pressupõe a ampliação da concepção do/a educador/a a respeito de quais conhecimentos devem ser objeto de atenção, entre convergências e inquietações, a ser desenvolvidos na esfera escolar, bem como admitir as cisões insurgidas da relação entre esses saberes.

Essa dinâmica é importante de modo que sejam construídos e desenvolvidos currículos que abarquem referenciais de diferentes “universos culturais”, em congruência com a “perspectiva intercultural crítica”. Assim como proposto por Pérez-Gómez (2000, *apud* CANDAU, 2014), a escola precisa conceber-se como um espaço em que há o “cruzamento de culturas” de forma viva, fluida e complexa. É preciso, conseqüentemente, o constante estímulo do diálogo entre os diferentes saberes nos processos de ensino-aprendizagem.

Essa compreensão a respeito do “cruzamento de culturas” faz-se necessária, também, porque é fundamental no desenvolvimento de currículos a compreensão de quais atributos de diversos “universos culturais” estão em consonância com a perspectiva intercultural. Por isso, estabelece-se uma condição, o trabalho com “o cruzamento das culturas” existentes no seio escolar (CANDAU, 2013).

⁹ Marca basilar dos povos quilombolas passados de geração para geração. “[...] compõem um conjunto de informações, modos de fazer, criar e saber, que são transmitidos oralmente entre os participantes de determinado grupo, transcendendo gerações, via de regra agregados à biodiversidade” (CARVALHO; LELIS, [s.d.], p. 3).

¹⁰ A ecologia dos saberes pode contribuir para uma visão mais abrangente daquilo que é conhecido por nós e o que é desconhecido, e também proporciona a prevenção “[...] para aquilo que ainda não sabemos é ignorância nossa, não ignorância em geral” (SANTOS, B., 2010, p. 66 *apud* CANDAU, 2014, p. 35).

Compreende-se, assim, de acordo com o que Feldmann (2009) enfatiza à luz de Pérez-Gómez (1998), que o papel da escola é primordial em oportunizar um intercruzamento de diferentes culturas, que são expressas por diversos significados.

O responsável definitivo da natureza, sentido e consistência do que os alunos e alunas aprendem na sua vida escolar é este vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas que se produz na escola entre as propostas da *cultura crítica*, que se situa nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; as determinações da *cultura acadêmica*, que se refletem no currículo; as influências da *cultura social*, constituídas pelos valores hegemônicos do cenário social; as pressões cotidianas da *cultura institucional*, presente nos papéis, normas, rotinas e ritos próprios da escola como instituição social específica, e as características da *cultura experiencial*, adquirida por cada aluno através da experiência dos intercâmbios espontâneos com seu entorno. (PÉREZ-GÓMEZ, 1998, p. 17 – grifos do autor).

De acordo com Santana (2009), ao se adotar uma cultura, mais precisamente a cultura branca e norte-americana, com costumes diferentes da cultura local, constitui-se um fenômeno característico da globalização, impondo-se o acultramento e, conseqüentemente, a inferiorização das culturas locais que são riquíssimas. Desse modo, a autora destaca que no Brasil é necessário que o multiculturalismo contribua para o resgate da riqueza das diversas culturas constituintes da formação social de crianças e jovens e atue para o enfrentamento das discussões em torno das novas maneiras de aculturar-se.

Assim como salienta hooks¹¹ (2017, p. 21-22), ao tecer a respeito de uma “pedagogia engajada” que requer um entusiasmo coletivo, para que se ensine e aprenda a transgredir fronteiras (raciais, sexuais e de classe), a educação precisa ser entendida como prática de liberdade com bases freireanas, em que cada sujeito pode aprender, considerando que cada sala de aula é diferente. Logo, as estratégias necessitam ser modificadas continuamente, “[...] inventadas e reconceitualizadas para dar conta de cada nova experiência do ensino [...]” e da aprendizagem no contexto multicultural. Assim, “[...] A voz engajada não pode ser fixa e absoluta [...]”, e sim estar em constante mudança e diálogo com o mundo que a cerca.

“Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas dos nossos alunos é essencial para criar condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo” (hooks, 2017, p. 25). Transgredir fronteiras, portanto, demanda,

¹¹ A escrita de seu nome em minúsculo era uma opção da autora em vida, para que se atentasse mais a seu pensamento do que a seu próprio nome. Em respeito à sua escolha, utiliza-se nesta pesquisa seu sobrenome com a inicial minúscula.

por parte do/a educador/a e educando/a, o conhecimento da individualidade de cada ser e o reconhecimento mútuo, que favorecerá o crescimento de ambos. Em uma perspectiva multicultural:

[...] Para que o esforço de respeitar e honrar a realidade social e a experiência de grupos não brancos possa refletir num processo pedagógico, nós professores – em todos os níveis, do ensino fundamental à universidade –, temos de reconhecer que nosso estilo de ensino tem de mudar, vamos encarar a realidade: a maioria de nós frequentamos escolas onde o ensinamento e experiência, a qual éramos encorajados a crer que fosse universal. Isso vale tanto para os professores não brancos quanto para os brancos. A maioria de nós aprendemos ensinar imitando esse modelo [...] (hooks, 2017, p. 51).

A autora tece a respeito de uma “pedagogia profundamente anticolonial”, a qual precisa transcender gerações e fronteiras: “[...] aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista” (hooks, 2017, p. 10-11).

Para tanto, são necessários espaços de formação onde os/as professores/as possam expor seus anseios, angústias e aprender a criar estratégias para contemplar a sala de aula e o currículo multiculturais/interculturais.

Os currículos, portanto, precisam ser desnaturalizados e historicizados como uma tarefa política, na qual se estabeleçam finalidades alternativas e arranjos curriculares que transgridam os existentes (MOREIRA; SILVA, 2013).

À vista disso, concorda-se com os autores no sentido de que uma ação docente orientada pelo multiculturalismo e interculturalismo, para o enfrentamento dos desafios provenientes da diversidade cultural, entre outras, na sociedade e nas salas de aulas e nos currículos/formação docente, necessita de uma postura crítica para a superação do “daltonismo cultural”, que está comumente presente nas escolas e é responsável por desconsiderar o “arco-íris de culturas” que precisam ser desenvolvidas. É preciso, ainda, valorizar e considerar a riqueza resultante das diferentes culturas que coexistem nas instituições de ensino e na sociedade.

1.4 Currículo, igualdade e diferença: luta contra as desigualdades

Igualdade e diferença são conceitos e concepções que não se dissociam da luta contra as desigualdades. Com relação à articulação entre igualdade e diferença, Candau

(2014) pondera que é preciso uma mudança de ótica, pois somente será possível a construção de práticas educativas interculturais se as diferenças culturais forem consideradas como uma grandiosidade que potencializa. Logo, a igualdade e a diferença não devem contrapor-se: “[...] De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade, e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o “mesmo”, à mesmice” (CANDAU, 2005, p. 19).

Gimeno Sacristán (2002) traz, ao discutir igualdade e diferença, que uma não pode ser superior à outra. Então, ao pensar essa igualdade para “todos”, é preciso compreender que existem diferenças que necessitam ser consideradas na educação.

Por esse ângulo, Candau (2014, p. 23) enfatiza acerca das diferenças socioculturais: que elas são elementos essenciais nas relações sociais. O cotidiano é permeado por essas diferenças, considerando tanto as “[...] relações interpessoais quanto os diversos movimentos presentes na sociedade [...]”. Conquanto essas relações sublinham-se por meio de tensões e conflitos em virtude das “[...] assimetrias de poder que permeiam e provocam construção de hierarquia, processos de subalternização, afirmam preconceitos, discriminações e violências em relação a determinados atores sociais”.

Dessarte, é preciso refletir a respeito da igualdade e da diferença, porque estas não são opostas, isto é, devem caminhar juntas em busca da justiça curricular ou social, conforme alude Gimeno Sacristán (2002).

Gimeno Sacristán (2002; 2008) discute que a pedagogia que trata “igual os desiguais” torna-se “iníqua” e “produz fracasso escolar”. O autor questiona a igualdade para todos/as a partir do ideal progressista clássico, uma vez que os/as alunos/as não partem dos mesmos lugares no processo de ensino-aprendizagem.

Silva (2016) pondera que as teorias críticas do currículo desconfiam do *status quo* e o responsabilizam pelas desigualdades e injustiças sociais existentes. Nesse sentido, essas teorias se fundamentam no desenvolvimento de conceitos para a compreensão do que o currículo faz.

Comumente, “[...] a cultura dominante mantém seus *status* sobre as demais, por mais que lhes conceda um reconhecimento que permite a elas se colocar em determinado nicho social” (PÉREZ-TAPIAS, 2013, p. 128).

Saul e Saul, A. (2018, p. 1153) apresentam uma trama conceitual de currículo a partir da perspectiva freireana, de acordo com cinco eixos que se entrelaçam. Nesse sentido, o currículo se constrói em contextos pelos quais os homens se relacionam no mundo. O currículo exige reflexão crítica sobre a prática, logo, ele presume que “o formador” e “o formando” percebem-se como seres inconclusos e, por essa razão, o ser humano busca incessantemente o conhecimento. Portanto, a partir das concepções de Freire, considera-se que esse fato é “[...] uma vocação ontológica e que, ao perceberem que o destino não está dado, os sujeitos possam, cada vez mais, ser capazes de (re)escrever suas histórias, contribuindo para mudança da ordem social injusta que desumaniza e oprime”.

Os autores apontam para a necessidade de construção do currículo que contemple, além da reflexão sobre a prática, outras dimensões como: *atenção às diferentes linguagens, diálogo e à escuta sensível, à efetiva participação e à transformação para intervenção da realidade.*

Além disso, há as singularidades, as subjetividades dos sujeitos, bem como as diversidades e as desigualdades presentes no cotidiano intraescolar e extraescolar que necessitam ser consideradas.

1.5 Justiça curricular e diversidades

Diante do contexto da diversidade cultural, Moreira e Candau (2014, p. 8) tecem que a educação está desafiada pelas questões concernentes às diferenças culturais e necessita: “[...] enfrentar a sua incidência, tanto do ponto de vista dos diversos sujeitos que constituem a rede de relações presentes na dinâmica escolar quanto no âmbito dos currículos, das questões relativas ao conhecimento escolar e das práticas pedagógicas”.

A compreensão sobre justiça curricular, logo, perpassa pelo entendimento destes conceitos: igualdade, diferença, universalidade, diversidade, pluralismo cultural e, principalmente, igualdade e diferença.

Segundo Gimeno Sacristán (2002), no entendimento da igualdade e da diferença, é preciso compreender e distinguir os tipos de justiça complementares. Ele destaca, assim, seis tipos de justiça curricular que necessitam ser observados nos processos do ensinar e aprender. Sintetizam-se, a seguir, aqueles considerados importantes no processo de justiça curricular:

1. “Justiça em educação com igualdade de tratamento”

A educação é concebida como uma forma de desenvolvimento para o indivíduo e para a sociedade, com o exercício da autonomia, emancipação e liberdade. Proporcionar esse bem de forma desigual em quantidade e qualidade supõe uma injustiça quanto ao direito fundamental que é a educação para os menos favorecidos.

Bobbio (1998 *apud* GIMENO SACRISTÁN, 2002) destaca que é preciso dispensar uma igualdade de tratamento na distribuição de bens indispensáveis, considerando que todos são iguais. A educação obrigatória, portanto, tem como finalidade a inclusão social, pois constitui um bem-estar no indivíduo e propicia a formação e a realização pessoal.

A compreensão de justiça nesse sentido, no sistema escolar, demanda um “currículo comum” ou equivalente para todos com conteúdos e oportunidades de aprendizagem, porquanto de outro modo garante-se apenas a “[...] igualdade formal diante das portas da escolarização, porém não no processo de educação [...]”. É necessário também o desenvolvimento de políticas curriculares que assegurem “[...] um currículo semelhante em relação a seus conteúdos, assim como condições equiparáveis para o seu desenvolvimento (metodologia adequada, materiais didáticos, atividades extraescolares, biblioteca etc.)”, de acordo com as singularidades dos sujeitos (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 251).

2. “Justiça como distribuição para a igualdade niveladora”

Segundo o referido autor, as diferenças entre indivíduos associam-se às possibilidades pessoais desiguais para usufruírem desse benefício de ingressar e permanecer na instituição de ensino. Desse modo, o bem-estar efetivo produzido pela educação não é para todos/as. Destaca, portanto, que o tratamento conferido às desigualdades entre sujeitos perante as oportunidades pode ocorrer por dois vieses: distribuição de bens para todos de forma igualitária e regra de distribuição de igualdade proporcional às carências.

O princípio da igualdade de oportunidades para a obtenção de uma escolarização com resultados iguais com relação a esse currículo mínimo “comum” não pode ser cumprido sem a justiça de retribuição “dos bens” para que todos possam acessar e ter um mesmo tipo de educação, por meio de políticas de discriminação positiva dentro e fora da escola, em que os menos favorecidos precisam ter a oportunidade de recuperar o distanciamento que os segrega daqueles com maiores oportunidades, uma vez que as condições de partida dos estudantes são distintas e desiguais.

Esse “currículo comum”, que se propõe a estudantes diferentes (no que tange à capacidade, gênero, cultura, classe social etc.), direciona-se a oportunidades desiguais na efetivação da igualdade na saída destes do sistema educacional.

Um currículo carece, assim, de igualdade em todos os aspectos: de conteúdos, nas condições de desenvolvimento, duração, ensino de qualidade, distribuições de recursos, entre outros, possibilitando a mesma oportunidade aos/as estudantes e considerando os elementos intra e extraescolares.

3. “Justiça como reconhecimento da individualidade do sujeito”

Cada sujeito tem suas particularidades, porque cada um se constitui por “[...] uma unidade de subjetivação cultural singular que tem direito à sua liberdade, à sua autonomia e ao seu projeto de vida [...]”. O autor realça também que essa idiossincrasia precisa ser preservada. E nesse sentido da justiça do reconhecimento como sujeito singular, com o respeito às individualidades, a igualdade precisa ser compreendida, assim como é necessário considerar as características do indivíduo, tais como a cultura, o contexto de vida, a peculiaridade do ser, a identidade, bem como este deve ser respeitado e principalmente reconhecido como indivíduo diferente e livre para propor e alcançar seus ideais. Sendo assim, o principal sentido do “[...] liberalismo como tolerância à diversidade individual [...]” possui uma longa trilha a ser percorrida nas práticas escolares do cotidiano, pois, sem essas flexibilidades reais e vivas, podem se expulsar ou classificar aqueles/as que não se ajustam a padrões e normas predeterminados (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 253).

4. “Justiça como reconhecimento do mérito”

Cada indivíduo é único, tem disposições, capacidades e ideais a serem realizados, todavia existem fatores imprescindíveis, como as desigualdades de rendimento ou realização, conforme adverte Sen (*apud* GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 254) em que há um conflito ao se considerarem que as desigualdades são empecilhos para a igualdade básica.

Gimeno Sacristán (2002, p. 255-256 – grifos do autor) salienta que “[...] o princípio de igualdade de oportunidade implica *oportunidade para todos* [...]”. Dessarte, os sentidos de justiça refletem a necessidade de “[...] estruturas escolares e metodologias didáticas [...]” que visem à aprendizagem de todos/as. A justiça como equidade postula, por conseguinte, “[...] a diversificação curricular e de métodos nas aulas e nas escolas, evitando a segregação definitiva [...]” dos sujeitos.

5. “Justiça como reconhecimento da identidade cultural”

Os variados significados de justiça devem considerar que os/as estudantes são diferentes de acordo com a cultura à qual pertencem. É preciso o reconhecimento do pluralismo cultural e, nesse sentido, “[...] cabe propor a justiça como necessidade de *reconhecimento da identidade cultural* para poder manifestar afirmativamente as diferenças [...]”, por meio da ética do reconhecimento, conforme defendido por Taylor (1993), ou a “*justiça etnocultural*” de Kymilcka (2001), ambos citados por Gimeno Sacristán (2002, p. 257 – grifos do autor).

Nessa acepção, o autor enfatiza que é preciso abranger um currículo diferenciado, mesmo que de forma parcial, em conteúdos e prática educativa, porque o “currículo comum” não parte do contexto intercultural.

6. “Justiça no momento da inserção na vida fora da escola”

Nesse aspecto, Gimeno Sacristán (2002) abaliza que é necessária a igualdade educacional, mediante a transição de vida do estudante para a vida adulta e produtiva, bem como oportunizar-lhe o enriquecimento de capital escolar. O propósito da justiça é que os sujeitos, ao se formarem, estejam na condição com educação de qualidade, com a competência alcançada e o “mérito” desenvolvido. E só faz sentido propor essa faceta de justiça se o sistema educacional tiver cumprido adequadamente os desafios das modalidades de justiça discutidas anteriormente. O autor alerta para o caso de as desigualdades entre os/as estudantes, ao saírem da escola formados/as, serem as mesmas ao adentrarem. Por conseguinte, todo o sistema escolar terá realizado somente o papel de reprodução das diferenças sociais, indicando assim sua impotência.

Desse modo, o autor salienta que um projeto de “pedagogia progressista” o qual conjugue essas justiças deve manter a compatibilidade destas nas instituições escolares, bem como um equilíbrio na intencionalidade com a qual é reivindicada cada uma dessas dimensões de justiça. É preciso, então, que sejam matizadas ações pedagógicas com o intuito de tornar possível a compatibilidade das opções mais aceitáveis em ambas as dimensões: “[...] igualdade/desigualdade e diversidade/homogeneidade[...]”. Sendo assim, uma das opções apresentadas pelo autor para a reunião da “[...] pretensão de igualdade e de reconhecimento da diversidade tolerável [...]” seria a de uma escola pública pluralista em que “[...] A educação democrática deve ser justa por ser igualadora, ao mesmo tempo em que reconhece a diversidade cultural, a singularidade [...]”, de modo a oportunizar “[...] a

inclusão social em condições de igualdade dentro do pluralismo” (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 258-259).

Nesse sentido, o autor é contundente ao salientar que o reconhecimento da diversidade cultural de e para todos/as é imperioso no direito à igualdade.

Ponce (2018) tece a respeito de uma sociedade mais justa e democrática, em que a emancipação dos sujeitos, assim como a ampliação dos horizontes e a promoção da alegria, somente serão possíveis se as três dimensões da justiça curricular forem buscadas e construídas no cotidiano escolar:

- 1) **Conhecimento:** compreende-se, à luz das ideias de Severino (2001, p. 40), como “[...] estratégia de produção da existência digna [...]”;
- 2) **Cuidado:** deve ocorrer com todos os sujeitos do currículo para a viabilização do acesso ao direito pleno à educação de qualidade que abarque a afirmação de direitos;
- 3) **Convivência:** “[...] escolar, democrática e solidária, para que se consolidem valores humanitários e se crie uma cultura de debate democrático e de respeito ao outro. À escola cabe, desse modo, o cultivo de uma cultura de participação e de formação” (PONCE, 2018, p. 795).

Segundo Cavalcante e Marinho (2019, p. 982 – grifos nossos), para que se promova mais justiça curricular, é preciso que os espaços escolares considerem as experiências pessoais das crianças, de modo a desenvolver e reconstruir os currículos, e sejam dados aos/as alunos/as quilombolas a possibilidade e o direito de apropriarem-se dos conhecimentos tradicionais das formas de produção, de modo a reconhecerem-se, valorizarem-se e darem continuidade à sua comunidade e identidade cultural. Esse currículo, por conseguinte, transcende para além da sala de aula: “[...] dos muros da escola e se articula com e *na vida da comunidade*, constituindo-se em *potência humanizadora*. Um currículo sem fronteiras e sem amarras, que não se confina em uma única forma de conceber e validar o conhecimento [...]”.

O multiculturalismo segundo Silva (2016, p. 90) revela que a máxima da desigualdade na educação e currículos advém de “[...] outras dinâmicas como as de gênero, raça e sexualidade [...]”, e não pode, portanto, restringir-se à dinâmica de classe. Permite, ainda, o entendimento de que não se obtém igualdade meramente por meio de acesso ao currículo hegemônico existente. Esta depende de uma mudança considerável nesses

currículos. Consequentemente, a justiça curricular não haverá se o “cânon curricular” não for modificado de modo a refletirem-se “[...] as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria”.

Os aspectos relacionados à justiça social (curricular) necessitam ser considerados nas discussões de igualdade e diferença e na construção de currículos mais justos, uma vez que os/as estudantes não partem, na escola, do mesmo lugar no processo de ensino-aprendizagem, em razão do capital cultural que possuem e das desigualdades existentes. Dessarte, Gimeno Sacristán (2002) realça que a educação não pode ser pensada da mesma forma para todos/as. Para pensar em igualdade é necessário considerarem-se as diversidades e as desigualdades existentes, senão esta pode tornar-se insuficientemente “igualitária”, e reconhecer a igualdade de todos/as à educação “[...] não significa dar-lhes exatamente a mesma educação e do mesmo modo” (SEN, 1999a *apud* GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 246), é preciso também considerar as singularidades e as subjetividades dos sujeitos.

Além disso, o autor alerta para o devido cuidado ao se pensar uma educação igual para todos/as, porque podem-se produzir desigualdades, assim como acarretar exclusivamente um “currículo comum”, o qual não considera as diferenças dos sujeitos em seus diversos aspectos, inclusive os culturais.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CURRÍCULOS, DIVERSIDADES E CULTURAS

“A formação de professores está fechada em dicotomias. Ignorantes. Inúteis. Infrutíferas. Estas dicotomias bloqueiam o pensamento, as políticas e as práticas de formação de professores. Ora, num tempo de profundas mudanças em educação – e inevitavelmente no trabalho dos professores – não há nada mais perigoso do que este ‘bloqueio’ que impede mudanças e transformações urgentes.”

(NÓVOA, 2022, p. 76)

Este capítulo apresenta uma discussão acerca das principais concepções sobre formação docente, currículos, escola, políticas públicas, diversidades, culturas e os desafios que permeiam a ação pedagógica do/a professor/a na contemporaneidade e nos currículos perante as diversidades, especialmente a cultural. Reflete-se ainda sobre o ser e o fazer da profissão docente, assim como acerca dos saberes, dos conhecimentos inerentes e necessários à prática docente, principalmente em uma concepção de interdisciplinaridade, no contexto de mudança e para mudança.

Conforme Imbernón (2011, p. 7), um grande acontecimento do século XXI na profissão docente foi o de “abandono” da concepção de simples transmissão do conhecimento acadêmico, obsoleta, para a educação para a cidadania em uma sociedade democrata: “[...] plural, participativa, solidária, integradora...”.

Nessa óptica, Freire (2014) tece uma crítica ao currículo, o qual sintetiza o conceito de “educação bancária”, aquele que expressa a visão epistemológica que engendra o conhecimento, constituindo-o de informação e fatos a serem “transmitidos” aos alunos e confundindo-se com um repositório bancário, em que este é evidenciado como algo externo e que independe dos sujeitos enredados na ação pedagógica. O conhecimento é construído, assim, a partir de um papel ativo que ocorre por meio relação dos sujeitos (princípio gnosiológico¹²).

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária”

¹² Relativo a tudo o que o ser humano conhece.

da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também (FREIRE, 2014, p. 80-81).

Ao contrariar a visão “bancária”, o autor apresenta a “educação problematizadora”,¹³ na qual a intencionalidade está essencialmente no “ser da consciência”, em que há negação dos “[...] comunicados e existência da comunicação. Identifica-se com o próprio da consciência que é sempre ser *consciência de*, não apenas quando se intenciona a objetos, mas também quando se volta sobre si mesma” (FREIRE, (2014, p. 94 – grifos do autor).

Gimeno Sacristán (1999) traz sobre a ação pedagógica que o mundo da teoria parece estar completamente dissociado do mundo da prática e vice-versa, e que esta não pode ser analisada somente do ponto de vista instrumental; a “condição humana” dos sujeitos do processo, professor e aluno, precisa ser considerada, pois a ação humana é dotada de intencionalidades.

Imbernón (2011) destaca que, apesar da evolução das instituições de ensino no século XX, não se rompeu com as normatizações de forma centralizadora, de transmissão, seleção, individualizada, para de fato educar “na e para a vida”, consistindo na superação de desigualdades sociais. Assim, as instituições de ensino necessitam:

[...] superar definitivamente os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes, aproximando-se, ao contrário, de seu caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário, em cujo âmbito adquire importância a relação que se estabelece entre todas as pessoas que trabalham dentro e fora da instituição. É nesse âmbito que se reflete o dinamismo social e cultural da instituição com e a serviço de toda comunidade (IMBERNÓN, 2011, p. 8).

O autor realça, também, que há uma demanda dos diversos setores por uma educação que compreenda os aspectos éticos, coletivos, comportamentais e emocionais, entre outros, considerados estes como imprescindíveis para uma educação democrática. Desse modo, o sujeito passou a ser mais valorizado, bem como sua participação e a importância do acúmulo sociocultural.

¹³ À luz de Freire (1977), Feldmann e Cabral Libório (2021b, p. 266) realçam que: “A educação humanista e problematizadora [...] não admite a manipulação dos educandos e permite constantemente a reflexibilidade, assim como desperta a consciência crítica, ao contrário da educação bancária, que possibilita somente o depósito de informações, aliena e oprime”.

Nesse sentido, faz-se necessário que as instituições de ensino se renovem em face dessa nova forma de educar, a qual exige readequações na profissão docente, de modo a assumir novas posturas com relação aos conhecimentos pedagógico, científico e cultural.

Segundo Feldmann (2009, p. 71), as discussões acerca do tema formação de professores em décadas anteriores ficaram em segundo plano, assumindo uma maior relevância a partir da década de 1980, inclusive ocupando lugar nas políticas públicas de educação. Saliencia-se que a formação de professores “[...] com qualidade social e compromisso político de transformação [...]” é um grande desafio para aqueles que compreendem a educação como “[...] um bem universal, como espaço público, como direito humano e social na construção da identidade e no exercício de cidadania”.

A autora enfatiza também que o processo de formação de professores deve caminhar com a “produção da escola”, por intermédio das ações coletivas, envolvendo: a gestão, as práticas curriculares e as condições de trabalho vivenciadas. É preciso compreender a escola em “[...] sua multidimensionalidade e complexidade [...]” e abordá-la não apenas em seus aspectos organizacionais, mas também como “comunidade educativa” e como “[...] instituição dialética entre seus condicionantes endógenos e exógenos,¹⁴ cumprindo, assim, seu significado social circunscrito na preparação e socialização do conhecimento das gerações [...]” (FELDMANN, 2009, p. 77). Ademais, por vezes, o/a professor/a se vê inseguro em virtude desse entrelaçado de acepções e culturas presentes no dia a dia da escola, bem como apresenta inúmeras dúvidas sobre seu papel, função social da escola e do trabalho docente a ser desenvolvido.

Feldmann e Lima D’Água (2009, p. 192) ressaltam que, frequentemente, a organização da formação docente tem ocorrido de maneira burocrática e estática, e “[...] em muitos momentos deixa o profissional imobilizado e não o forma integralmente [...]”. O processo de formação de professores esteve, assim, caracterizado por várias demarcações que incidem nas relações de poder produzidas nas escolas, refletindo: “[...] A homogeneidade, a padronização, a linearidade e a reprodução em série na instituição escolar respondiam aos modelos predeterminados pelos grupos hegemônicos em nome do “progresso social””. As autoras enfatizam que habitualmente há insuficiência com relação à discussão sobre os sujeitos curriculares, suas culturas, regionalidade e diversidade.

¹⁴ Endógenos referem-se ao interior de um organismo e exógenos, ao exterior.

Desse modo, o que as autoras explanam corresponde ao que Silva (2016, p. 32) alude a respeito da função da escola como “aparelho ideológico” que atinge toda a população e reproduz essa ideologia dominante por meio de seu currículo, seja diretamente pelos conteúdos que vão “transferir” crenças desejáveis, ou de forma mais indireta por disciplinas técnicas. O caráter discriminatório da ideologia acarreta a inclinação “[...] das pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar”.

Ademais, como salienta Feldmann (2009, p. 75-76), ao refletir acerca da formação de professores, é necessário pensar a formação humanística e, assim, conjecturar sobre as mudanças em todos os espaços da ação formadora. Essa mudança é compreendida como o “[...] aprimoramento da condição humana, como liberdade de expressão e comunicação e como desenho de possibilidades de um mundo melhor, de uma melhor convivência entre as pessoas”.

Freire (2014, p. 41-42), a respeito da educação para a humanização, assevera que ela tem um papel fundamental na luta dos oprimidos pela desumanização:

A violência dos opressores que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos. Por isto é que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa. Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria.

Nesse mesmo sentido, García (1999) discute a formação de professores em uma perspectiva de “mudança educativa”. Segundo o autor, esta tem se transformado em um campo válido tanto do conhecimento quanto de investigação. Ele apresenta três motes que instigam e estabelecem a importância da formação no âmbito da sociedade contemporânea

com as seguintes implicações: da sociedade da informação; do mundo científico, tecnológico e da internacionalização da economia; e da revolução tecnológica da informação e comunicação.

Esses elementos elencados, os quais contribuem para mudanças nas concepções de produção e de trabalho, exigindo-se, portanto, maior flexibilidade para um melhor desempenho. Logo, a formação docente constitui-se como um mecanismo de imensa potencialidade para a democratização do “[...] acesso à cultura, à informação e ao trabalho [...]”. Consequentemente ela permanece como um tema prioritário e potente, o que justifica a necessidade de nela investir. O autor concebe que a formação pode ser entendida como um campo disciplinar que está se desenvolvendo, entretanto “[...] não como prática atórica [...]” (GARCÍA, 1999, p. 11-12). Destaca-se, assim, conforme salientado por Gimeno Sacristán (1999), a importância da relação entre a teoria e prática.

Concorda-se com García (1999), ao apontar, dessa maneira, a necessidade de incluírem-se nos programas e currículos de formação inicial de professores que visem o processo do ensinar e do aprender: o desenvolvimento de conhecimentos e atitudes, em virtude das diversidades culturais, as quais, é sabido por meio dos diversos estudos realizados e referenciados por diversos teóricos, que comumente não são consideradas em nenhuma uma das dimensões que envolvem esse processo.

Nesse sentido, conforme destaca Feldmann (2009), discutir a formação de professores na contemporaneidade exige considerar e relacionar estritamente ao contexto social, político, econômico, o avanço tecnológico, as diversas culturas, povos e nações.

Além desses aspectos, a referida autora salienta como desafios da prática docente: os conflitos, a pluralidade de significações que constituem os currículos e os diferentes conhecimentos que a permeiam. Revela, ainda, que o/a professor/a passa a responder a novos desafios diante desse contexto atual, exigindo-se assim um novo perfil desse profissional:

Nesse horizonte, formar professores no mundo atual é defrontar-se com a instabilidade e provisoriidade do conhecimento, pois as verdades científicas perderam seu valor absoluto na compreensão e interpretação de diversos fenômenos. Nesse entendimento, o problema da articulação entre o pensar e o agir, entre a teoria e a prática, configura-se como um dos grandes desafios para a questão da formação de professores. Vivemos em um mundo de incertezas e insegurança. Velhos paradigmas perderam sua força explicativa e agora outros surgem sem, contudo, mostrar ainda sua configuração delineada (FELDMANN, 2009, p. 74).

Entre os diversos fatores que incutem a formação de professores destacam-se nesta pesquisa os currículos, a partir do reconhecimento dos diversos conhecimentos ou saberes do professor que fundamentam a prática docente e da valorização da diversidade cultural.

García (1999), assim como Shulman (1986-1987), citado por García (1992), e Tardif (2014) enfatizam alguns conhecimentos/saberes que necessitam desenvolver-se nos cursos de formação de professores, especialmente no de *formação inicial*: conhecimento profissional; conhecimento psicopedagógico; conhecimento do conteúdo; conhecimento didático do conteúdo; e o do conhecimento do contexto, dos quais enfatiza-se, assim como o autor, um olhar mais atento ao conhecimento do *contexto e o da dimensão cultural* porque esses são relegados nos currículos e práticas educativas.

Nesses conhecimentos, García (1999), a partir das concepções de Leinhardt (1992) e Yinger (1991, p. 31), salienta a necessidade de compreender o local onde se ensina, assim como para quem se ensina, flexibilizando os conhecimentos às particularidades da escola e alunos/as; assim como o “*conhecimento ecológico*” em que o conhecimento se constrói por meio das relações entre os indivíduos e as relações com o ambiente.

Devem-se considerar ainda, segundo García (1999), nos currículos e nas práticas educativas a compreensão dos/as professores/as a respeito dos sistemas culturais; físicos; históricos e pessoais, existentes no ambiente intra e extraescolar, pois esses têm a responsabilidade em entender as interações que ocorrem nos e entre esses preceitos para estabelecerem suas práticas. Para tanto, requer-se *sensibilização* dos/as professores/as no que tange aos aspectos relacionados à localidade, regionalidade e globalidade, ter o conhecimento a respeito das características socioeconômicas e culturais do lugar/território com a possibilidade de integração curricular e das expectativas dos/as estudantes.

O autor salienta ainda a necessidade da inclusão do conhecimento sobre a *escola*, de sua cultura, dos indivíduos (*professores/as e alunos/as*) e das normas, bem como de onde vêm os/as estudantes, de seus conhecimentos prévios e níveis de rendimento. Esse conhecimento também está voltado à dimensão cultural e se constrói nas relações com os estudantes e a escola real, e precisa estar contido na formação para que os/as professores/as desenvolvam uma disposição favorável e considerem esses aspectos.

Portanto, compreende-se e concorda-se com os autores no sentido de que a formação de educadores/as deve propiciar o desenvolvimento de múltiplos conhecimentos e saberes, principalmente no que se refere ao conhecimento sobre currículo, ao contexto e às

culturas, como uma forma de rompimento da concepção de educação “bancária” em que não se levam em conta as especificidades dos sujeitos, suas vivências e experiências de vida e os considera como uma “tábula rasa” em que se recepcionam passivamente os conhecimentos “transmitidos” pelo/a professor/a que é o/a único/a que ensina e detém o conhecimento.

Para tanto, é preciso respeitar o/a outro/a, as diversidades de crenças, etnias,¹⁵ gênero, religiões etc., e os projetos educacionais necessitam se engajar na luta constante contra as estruturas presentes em nossa sociedade e na educação que desumanizam os sujeitos (FELDMANN, 2009).

Em razão das constantes mudanças ocorridas socialmente, com a inserção das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), bem como a massificação das informações e a presença da diversidade étnico-cultural na sociedade e na instituição escolar, é necessário que a educação e o/a educador/a não fiquem alheios a essa realidade.

Assim, o ponto de partida deve ser o pressuposto de que pertencemos a uma sociedade complexa, plural, global e desigual. E há necessidade de uma formação de professores/as para o reconhecimento e a valorização da pluralidade cultural e o respeito à diversidade étnico-cultural que forma a sociedade contemporânea, a qual é imperiosa no mundo de constantes mudanças e incertezas.

2.1 Formação docente e interdisciplinaridade

Debater e refletir sobre a formação docente para além das vertentes instrumentais, especialmente no contexto atual de crise mundial, política, econômica e de pandemia global de Covid-19, e, em uma perspectiva de interdisciplinaridade, torna-se basilar que a compartimentalização do conhecimento em um rol de disciplina isolado não atende mais a complexidade dos problemas reais que permeiam sua construção.

Nesse sentido, Feldmann (2009) ressalta que a discussão sobre a formação e concepção de professor/a na contemporaneidade não deve se limitar ao caráter instrumental da ação docente; é necessário pensar na condição humana e considerar as questões concernentes à identidade pessoal e profissional. Dessarte, a formação de professores/as

¹⁵ Etnia é um termo ou conceito empregado por alguns autores, relacionado ao pertencimento à ancestralidade “étnico/racial” dos sujeitos negros e outros grupos da sociedade, aproximados pela coerência, solidariedade, consciência e compartilhamento de experiências (GOMES, 2005a).

precisa ser envolvida como um processo reflexivo sobre crenças, valores, condições de trabalho que influenciam a prática docente em sala de aula.

Sendo assim, em consonância com Feldmann (2008, p. 172), realça-se que a formação de professores/as é compreendida pela reconstrução da identidade pessoal e profissional e que “[...] não pode mais ser vista como um processo de acumulação de conhecimentos dispostos de forma estática (cursos, teoria, técnicas), desvinculados da concepção e da análise da cultura escolar na qual os professores interatuam”.

Nesse segmento, Gimeno Sacristán (1999) alude que a condição humana não pode ser deixada de lado porque os/as professores/as, antes de serem agentes pedagógicos, são seres humanos que agem, e seu papel por ofício, mesmo que se considere/deseje o mais técnico, não pode ser compreendido à margem da condição humana, pois é por meio de suas ações na educação que os/as professores podem manifestar e transformar o que acontece no mundo.

O/a docente, por sua vez, segundo Feldmann (2009, p. 78), necessita estar preparado/a para trabalhar com as questões das mais diversas naturezas: “[...] ética, afetiva, política, social, ideológica e cultural [...]”, entre outras, de modo, a reconstruir os conhecimentos fundamentais para a “prática inclusiva”, que considere e respeite a diversidade multicultural presente no cotidiano escolar, aspecto essencial do ser professor/a.

Dessarte, o processo de formação permanente de professores/as necessita caminhar consoante:

[...] a construção e reconstrução da cultura escolar. Dentre os seus vários atributos, revela a importância do desenvolvimento pessoal e profissional mesclado pela dimensão coletiva do ensinar e do aprender, pela autonomia compartilhada entre os educadores envolvidos. Nesse cenário torna-se fundamental valorizarem-se paradigmas de formação que desencadeiem nos professores a reflexividade crítica sobre as suas práticas e teorias (FELDMANN, 2008, p. 72-73).

De acordo com Gimeno Sacristán (1999), a ação pedagógica não pode ser analisada somente do ponto de vista instrumental, e sim considerar os sujeitos envolvidos no processo, tanto o/a professor/a quanto o/a aluno/a, bem como as implicações para suas subjetividades, as quais intervêm e se expressam em ações futuras.

Imbernón (2011, p. 14) aduz que é necessário tomar em conta as especificidades dos contextos nos quais se educam e que estes adquirem cada vez mais relevância. Logo, é

preciso haver a reconstrução metodológica, pedagógica e curricular, assim como a mudança de ótica de um ensino técnico, que se restringe à transmissão do conhecimento “acabado” e “formal” para um conhecimento que está em constante construção e não é considerado imutável, que permite a análise da educação como um engajamento “[...] político prenhe de valores éticos e morais (e, portanto, com a dificuldade de desenvolver uma formação a partir de um processo clínico) e o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais como um fator importante no conhecimento profissional...” .

Valorizam-se, assim, para a docência, os aspectos relacionados à aprendizagem das relações, da convivência, da cultura, do contexto e das interações. O autor destaca também que a profissão docente assume outras funções nesse contexto complexo e diversificado como a motivação, a luta contra a exclusão social, as relações com as estruturas sociais e comunidade etc., exigindo-se, por conseguinte, uma nova formação inicial e permanente.

Em virtude da complexidade do mundo que nos cerca e das dúvidas, incertezas e divergências que são inerentes à profissão docente, assim como já enfatizado por Feldmann (2008; 2009), nesse contexto Imbernón (2011), salienta que a formação docente deve transcender o ensino baseado em atualizações científicas, pedagógicas e didáticas, criando-se espaços de participação, reflexão, para adaptar-se e conviver, com o intuito de tornar possível a aprendizagem das pessoas. Essa formação inclusive deve estimular a criticidade ante as inúmeras contradições da profissão e buscar superar situações que perduram há tempos, como:

[...] a alienação profissional – por estar sujeitos a pessoas que não participam da ação profissional –, as condições de trabalho, a estrutura hierárquica etc. E isso implica mediante a ruptura de tradições, inércias e ideologias impostas, *formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto*. Isso implica uma mudança nos posicionamentos e nas relações com os profissionais, já que isolados eles se tornam mais vulneráveis ao entorno político, econômico e social (IMBERNÓN, 2011, p. 15-16 – grifos nossos).

É necessário o desenvolvimento da formação no interior da escola, partindo de situações problemáticas em determinado contexto prático. Desse modo, tanto os currículos quanto a formação docente precisam permear-se da problematização do conhecimento acerca de situações práticas da realidade. Sendo assim, o referido autor enfatiza que a construção

de conhecimento é um processo complexo, adaptativo e experiencial, e é essencial, portanto, compreender que cada indivíduo tem seu estilo de aprendizagem.

Aprender nesse sentido para que uma inovação seja colocada em prática exige “[...] um processo complexo, mas essa complexidade é superada quando a formação se adapta à realidade educativa da pessoa que aprende. Para que seja significativa e útil [...]”, a formação deve ser altamente flexível à realidade do/a professor/a (IMBERNÓN, 2011, p. 17). Dessa maneira, a formação do/a professor/a precisa ter como base a possibilidade de experimentação e o desenvolvimento de uma prática ancorada na reflexividade. Carece apreender, ainda, o desenvolvimento do currículo, o planejamento, as melhorias na instituição de ensino e se comprometer com a busca de soluções para as problemáticas gerais ou específicas atinentes ao ensino e à aprendizagem contextualizados.

Mizukami (2010) afirma que o processo de formação de professores deve se dar para além dos aspectos técnicos (instrumentais), isto é, o desenvolvimento ocorre por toda a vida de forma contínua, ou seja, permanente. Ele amplia, segundo a autora, a compreensão da formação desenvolvida em momentos formais (formação inicial), apoiada apenas na preparação de técnicas, domínio de competências, regras e procedimentos, em que o professor é considerado o detentor do saber que transmite o conhecimento aos alunos. E o conhecimento escolar é concebido como superior ao conhecimento do aluno, não se considerando os contextos nos quais as práticas educativas se inserem.

A ideia de formação permanente supera essa concepção e se ampara no paradigma da racionalidade prática. Vista como o modelo “reflexivo e artístico”, baseia-se na concepção construtivista da realidade, incorpora e transcende o conhecimento advindo da racionalidade técnica. Esse “*continuum*” possibilita a conexão entre a formação inicial, a continuada e as experiências vivenciadas, e a reflexão é o fio condutor dessas relações, envolvendo os conceitos de: “o conhecimento-na-ação”, “a reflexão-na-ação” e “[...] a reflexão-sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação [...]”. A formação de professores perpassa pela compreensão dos aspectos da “racionalidade técnica”, conforme destacado pela autora, ou seja, compreende a “racionalidade reflexiva” da “ação-reflexão-ação” (MIZUKAMI, 2010, p. 16).

Segundo a referida autora, a concepção de formação inicial do professor pode ser vista ainda de maneira variada: pelo modelo da “racionalidade técnica” ou da “racionalidade prática”. A primeira relacionada ao momento de excelência da formação profissional, em que ocorrem a apropriação do conhecimento e a aplicação na futura ação. Constitui-se no

currículo profissional, no qual o conhecimento considerado verdadeiro impera nas conjecturas das ciências: básica e aplicada. Nesse modelo, o conhecimento teórico é considerado válido e hierarquicamente eminente com relação ao conhecimento prático.

Por conseguinte, é necessária a superação da relação “mecânica” e “linear” existente nas últimas décadas entre o conhecimento científico/técnico e a prática educativa. Assim, a referida autora propõe a formação do professor como um “prático reflexivo”, logo, esse processo exige que nessa formação seja considerada a reflexão na e sobre a ação, para além dos aspectos técnicos, ponderando-se também o saber e as experiências dos alunos. Esse aspecto prático os prepara para adentrarem em “comunidades” de “aprendizagem”, portanto é preciso repensar o papel da formação inicial na totalidade do processo de formação docente. Releva-se, assim, que a formação permanente deve ser realizada na própria escola, cujo desenvolvimento precisa superar o modelo clássico, considerado um processo de reciclagem dos profissionais, e discutir os problemas educacionais reais por meio da reflexividade crítica sobre a prática pedagógica e em constante reconstrução da identidade docente.

Gaeta e Masetto (2013) destacam que a atuação docente na atualidade vai além da experiência profissional e do domínio de conhecimentos técnicos. É preciso inovar, buscar constantemente novas alternativas a fim de propiciar uma aprendizagem mais significativa e interessante aos estudantes.

A realidade demandada pela chamada “sociedade do conhecimento” exige cada vez mais, por parte do/a educador/a, repensar os processos formativos e refletir constantemente sobre a prática, de modo que esta não se restrinja à fragmentação do conhecimento em disciplinas, porém que abarque o desenvolvimento do conhecimento por meio da contextualização e da problematização da realidade.

Morin (2003) alerta que, com a desagregação das disciplinas, as oportunidades de compreensão e de reflexão tornam-se insuficientes para tratar os problemas mais graves existentes. Esses desenvolvimentos disciplinares das ciências configuram-se mais como um problema do que uma solução, uma vez que não consideram e invisibilizam os conjuntos complexos, as interações e as retroações entre as partes e o todo, as entidades multidimensionais e os problemas essenciais. O sistema de ensino, por seu turno, obedece a esses desenvolvimentos, isola os objetos de seu ambiente, separa as disciplinas sem correlacioná-las e dissocia os problemas sem reuni-los e integrá-los. Dessarte, contribui para

que os jovens percam suas aptidões naturais de contextualização dos saberes e a integração em seus conjuntos.

Assim, o autor considera que o conhecimento precisa estabelecer qualquer informação em seu contexto e, se houver possibilidade, no conjunto no qual se insere. Nessa perspectiva, salienta que, por detrás do desafio do global e do complexo, há o desafio da expansão descontrolada do saber, com o crescimento ininterrupto dos conhecimentos, os quais demandam organização e interlocução com as informações, bem como ser contextualizados.

Sugere, portanto, o referido autor que o modelo de “superespecialização” das disciplinas proposto por teóricos como Descartes seja superado, de modo que o saber não fique confinado e desapareça. Assim sendo, uma “cabeça bem-feita” é aquela que, em “[...] vez de acumular o saber, precisa dispor ao mesmo tempo de: – uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas; – princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido” (MORIN, 2003, p. 21).

O autor afirma ainda que o problema do ensino precisa ser pensado sob a ótica dos efeitos devastadores ao compartimentarem-se os saberes, bem como de não articulá-los. Em contrapartida, é preciso desenvolver a competência para sua devida contextualização e integração, considerando esta como uma qualidade crucial da mente humana e que não pode ser definida. E, como “especialistas”, é preciso voltar-se para a complexidade, compreender os sistemas, ou melhor, ter um olhar sistêmico de nosso mundo, pois cada sistema é formado por subsistemas que interagem e se inter-relacionam. Enfatiza-se que:

[...] quanto mais os problemas se tornam multidimensionais, maior a incapacidade de pensar sua multidimensionalidade; quanto mais a crise progride mais progride a incapacidade de pensar a crise; quanto mais planetários tornam-se os problemas, mais impensáveis eles se tornam (MORIN, 2003, p. 15).

O autor aponta a necessidade de ultrapassar o modo de pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, “[...] no sentido originário do termo *complexus* [...]”: aquilo que é tecido junto. Salienta igualmente que a complexidade não é um problema novo e que “[...] o pensamento humano sempre enfrentou a complexidade e tentou, ou bem reduzi-la, ou bem traduzi-la” (MORIN, 2003, p. 92).

Nessa perspectiva, é essencial que o/a educador/a-pesquisador/a vislumbre para além de seu ofício, a partir de uma perspectiva global, centrada na complexidade “tecido junto”. Para tanto, é preciso desenvolver predisposição de organização dos saberes e do

pensamento, repensar, por conseguinte, o ensino e a educação. Nesse sentido, a construção do conhecimento perpassa pela concepção disciplinar, pois esta pode acarretar a fragmentação dos saberes que necessitam cada vez mais ser analisados do ponto de vista mais global a partir da transdisciplinaridade, transversalidade, multidimensionais, transacionais, globais, planetários.

Sendo assim, Morin (2003, p. 14) alude que se torna impossível apreender o complexo “o que é tecido junto” com o retalhamento das disciplinas. Em vista disso, o desafio da “[...] globalidade é também um desafio da complexidade [...]”, o que vai ao encontro do que Fazenda (2001) defende a respeito de um projeto interdisciplinar efetivo. Para a autora, este exige fundamentalmente a contextualização para que se possibilite o conhecimento, precisa, portanto, emergir de um lugar bem abalizado. Nesse sentido, a autora enfatiza a necessidade de metáforas e de sensibilização na formação da interdisciplinaridade que:

[...] (enquanto enunciadora de princípios) pela interdisciplinaridade (enquanto indicadora de estratégias e procedimentos) e para a interdisciplinaridade (enquanto indicadora de práticas na intervenção educativa) precisa ser realizada de forma concomitante e complementar. Exige um processo de clarificação conceitual que pressupõe um alto grau de amadurecimento intelectual e prático, uma aquisição no processo reflexivo que vai além do simples nível de abstração, mas exige a devida utilização de metáforas e sensibilizações (FAZENDA, 2001, p. 14).

Fazenda (2003, p. 39-40) realça que a real interdisciplinaridade ocorre por intermédio do diálogo autêntico, do respeito, envolvimento, reciprocidade, aceitação de limites, compromisso com partilha e da “[...] verdade do homem enquanto ser no mundo [...]”. Compete, dessa forma, ao educador e educando decifrar e admirar conjuntamente este mundo. É preciso, assim, que seja considerado nos currículos o dinamismo do homem. Antagonicamente, existe um programa curricular que se atém a “objetos fixos”, inflexível, e que se torna desumano. Além disso, são necessários conscientização e abertura para o diálogo entre os sujeitos construtores do conhecimento que permeiam as disciplinas. Cabe salientar, dessa forma, que a preocupação real da interdisciplinaridade deve ser com a verdade do homem e sua inter-relação com o mundo; ao contrário disso, recai-se na multidisciplinaridade. Para a autora, por meio da interdisciplinaridade, é possível compreender a realidade, que impõe tanto a formação do homem quanto a ação educativa.

Concorda-se com Fazenda (2011, p. 11) quando ela refere que a interdisciplinaridade, para ser livre de preconceitos, precisa ser aberta e considerar todo conhecimento igualmente importante. Destoa-se, desse modo, de uma concepção hegemônica em que

determinado conhecimento é considerado superior ao outro, o que ocorre predominantemente nos currículos, os quais invisibilizam determinados sujeitos e culturas. Entende-se assim que, em contraposição à interdisciplinaridade, existe como uma forma de questionamento a um rol de disciplinas justapostas e isoladas, por meio da atitude crítica e coerente, outrossim engajada e comprometida porque apenas “[...] na intersubjetividade, num regime de copropriedade, de interação, é possível o diálogo, única condição de possibilidade da interdisciplinaridade”.

A autora releva ainda a necessidade de integração do conhecimento, porém alerta que esta não pode ser refletida somente na articulação de conteúdos ou métodos, mas também de conhecimentos “parciais”, “específicos”, visando um conhecimento integral. O primeiro pensamento deturpa a concepção elementar de interdisciplinaridade, ao contrário: “[...] *Interação*: É condição de efetivação da interdisciplinaridade. Pressupõe uma integração de conhecimentos visando novos questionamentos, novas buscas, enfim, a transformação da própria realidade” (FAZENDA, 2011, p. 12 – grifo da autora).

Fazenda (2001, p. 11) entende, portanto, a interdisciplinaridade como: “[...] uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão [...]”, e, na prática, uma imersão profunda no trabalho cotidiano. Apresenta como princípios que subsidiam a prática docente interdisciplinar: “[...] humildade, coerência, espera, respeito e desapego”.

Por esse ângulo, a interdisciplinaridade, de acordo com Fazenda (2001), deve pautar-se por uma ação em movimento, a qual decorre da ambiguidade de sua natureza, apresentando como pressuposto a “metamorfose” e a “incerteza”. Segundo a autora, os estudos evidenciam que uma sólida formação à interdisciplinaridade vincula-se às dimensões sobrevindas de sua prática, contemplando a realidade e a contextualização. Requer, assim, imergir-se no social, no pessoal e no cultural, logo, o conhecimento do lugar de onde se fala é condição basilar para a investigação ou o desenvolvimento de uma atitude interdisciplinar no cotidiano. “[...] Além do desenvolvimento de novos saberes, a interdisciplinaridade via educação favorece novas formas de aproximação da realidade social e novas leituras das dimensões socioculturais das comunidades humanas [...]”. Desse modo, conforme a autora enfatiza, para enfrentar atravesamentos das mais diversas naturezas – política, sociocultural, material e pessoal – talvez seja mais fácil desenvolver-se uma “[...] visão da política educacional em seu desenvolvimento histórico-crítico” (FAZENDA, 2001, p. 12-14-15).

O/a educador/a, em sua própria ação educativa, não deve se preconizar em uma sequenciação de ações e conteúdos, mas em uma imbricação destes, de modo que não se torne reducionista com relação ao próprio campo, com o olhar apenas para si mesmo, ignorando suas relações com as outras áreas, em que possam integrar-se os saberes e os conhecimentos conforme, destaca Morin (2003).

Dessarte, Morin (2003) realça que as influências sofridas por esses problemas exteriormente não são analisadas, nem mesmo quais são as relações deixadas de lado com sua particularização. Ademais, a complexidade não é observada na análise dos problemas estudados tão particularmente. Assim, é possível compreender que o processo educacional pede, clama incessantemente, por um/a educador/a-pesquisador/a comprometido/a, ético/a e responsável, não só profissionalmente.

Ainda para o referido autor, a contextualização, assim como realçado por outros/as teóricos/as, é importante na construção do conhecimento, pois, a partir do momento que todos os campos dos saberes estão relacionados, é possível evidenciar diferentes faces de um mesmo problema, e que todas elas interagem e têm suas parcelas de culpabilidade na geração dos problemas ou são nelas que eles incidem.

Assim sendo, o papel do/a educador/a passa por incessantes reformulações e reconstruções, assim como os currículos, e exige, portanto, desse/a profissional novas práticas, o exercício do papel de mediador/a, transformador/a da realidade, com o intuito de contribuir para a formação de educandos/as mais críticos/as, autônomos/as, para atuar na sociedade, o que demanda do/a educador/a-pesquisador/a cada vez mais a formação permanente e constantes atualizações, fazendo dele/a um eterno pesquisador/a.

A partir das contribuições dos autores e ao refletir sobre os principais desafios da formação docente na contemporaneidade, é possível compreender que esta precisa cada vez mais se atualizar em face dos diversos problemas reais e complexos da humanidade, sobretudo em tempos de crise e pandêmicos,¹⁶ que necessitam de um olhar e uma abordagem

¹⁶ “A pandemia trouxe consigo uma nova concepção de mundo, de vida, de educação e um leque de possibilidades e desafios para a continuidade das atividades acadêmicas, assim como um aceleração na transmissão das informações, o que tem provocado reflexões a respeito de muitas questões diante desse contexto. Em meio a toda essa turbulência e a um *mix* de sentimentos de tristeza, medo e insegurança, entre outros, as devastações causadas por essa crise sanitária, somadas às dificuldades e desigualdades sociais que antes já existiam, a educação e seus profissionais precisaram se reinventar, e continuam persistentes no exercício e cumprimento de sua função social [...]” (FELDMANN; CABRAL LIBÓRIO, 2021a, p. 144).

de forma contextualizada mediante os desafios do global, do complexo e da expansão descontrolada da informação e do saber.

Desse modo, as instituições de ensino e os/as educadores/as, por sua vez, precisam adotar uma postura positiva e crítica com relação às mudanças paradigmáticas e assumir o compromisso com a formação dos/das educandos/das e com o desenvolvimento de práticas que vão ao encontro da realidade cultural e atual, buscando sempre inovar e ousar no processo de ensino-aprendizagem.

2.2 Formação de professores: políticas públicas educacionais e o ser/fazer docente

Diante da mundialização, Gimeno Sacristán (2007) aponta que exigências para a formação e o modo do professor trabalhar incidem em um global sobre o “mundo em rede”, assim como o currículo, isto é, uma nova forma de “educar para a vida”.

O professor, por seu turno, precisa mudar de postura perante o conhecimento, de “pretensso dono do saber”, para mediador do conhecimento sistematizado e das necessidades dos alunos, bem como ampliar e diversificar formas de interagir e compartilhar experiências e em novos tempos e espaços.

Para Mizukami (2010), compete a cada escola e educadores construir a definição de docente e da escola desejada. Em coerência com o novo perfil de professor, o conceito de formação relaciona-se ao de aprendizagem constante, não apenas a saberes e competências como frutos da formação profissional e do exercício da docência, contudo ao longo da vida intra e extraescolar. Ademais, a autora ressalta que o perfil do novo docente em face do conceito de formação articulado com a aprendizagem permanente deve ser concebido para além de uma lista de competências desejadas e do domínio de técnicas, fazendo-se necessários a reflexão constante da prática e o reconhecimento da complexidade desta, abarcando os diferentes contextos e diversidades presentes no cotidiano escolar.

Segundo Zabalza Beraza (2019), as IE precisam, assim, oportunizar e incentivar o ser professor/a-pesquisador/a por meio da formação permanente ao longo da vida, tendo em vista os diversos desafios do ser docente, a prática profissional na contemporaneidade e as dificuldades relacionadas à desvalorização, à sobrecarga e à má remuneração, entre outras

questões. Enfatiza-se a necessidade e a importância do trabalho cooperativo, colaborativo e em redes, principalmente para uma constituição curricular mais integrada, a qual exige uma mudança de cultura, de posturas e de paradigmas.

Feldmann (2009), assim como Masetto (2020), do mesmo modo salientam a coletividade e a cooperação na ação de “ensinar” e de “formar”, em que esse ato, apesar de suas características individuais, demanda um trabalho coletivo. A ação do/da professor/a na escola se constrói a partir da relação e ação conjunta com outros/as professores/as, com os objetivos do sistema escolar e do projeto político pedagógico.

Além disso, há as especificidades do ser, saber, fazer e agir docente conforme destaca Masetto (2011; 2020), que implicam o conhecimento e a inovação da gestão da sala de aula, da gestão curricular, do trabalho com projetos, metodologias inovadoras, adaptar-se à realidade e às condições de trabalho e a interação com a comunidade escolar, sempre valorizando o trabalho em conjunto e colaborativo com os/as próprios/as alunos/as (ressaltam-se a relação com os/as estudantes e a participação ativa destes/as), com a equipe gestora, demais colegas de trabalho, comunidade escolar, de modo a romper com a cultura do individualismo, ampliar e diversificar os tempos e espaços da sala de aula, as formas de interagir e de compartilhamento das experiências, respeitando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.

Nesse sentido, tanto o/a professor/a quanto a instituição de ensino precisam estar abertos às novas inovações e às exigências e demandas na formação estabelecidas pela sociedade contemporânea.

A modernidade constitui-se por atributos do processo de produção atual relacionados ao conhecimento, portanto, do processo educativo, esta e o sujeito histórico são conduzidos pela educação (DEMO 1993 *apud* FELDMANN, 2003). A autora aduz que, em virtude das transformações tecnológicas, demandam-se um desenvolvimento do sistema educacional e uma maior qualificação das pessoas em razão da competitividade e da produtividade impostas. Além disso, as possibilidades das relações entre contemporaneidade e educação, sua complexidade, ambiguidade e diversidade exigem na atualidade constantes debates no âmbito das políticas educacionais. Logo, diante das mudanças no mundo do trabalho, as IE são cada vez mais desafiadas, com necessidade de alterações radicais em suas finalidades, políticas e estruturas.

Nesse sentido, são desafios que precisam ser enfrentados pela educação:

[...] preparar não se sabe muito bem para que, ao se desconhecer que saberes e capacidades serão rentáveis no futuro das pessoas e “investir” neles. Pedir ao sistema educacional maior atenção e adequação às necessidades da sociedade é uma pretensão cujo triunfo enfraquece as relações que possam haver entre educação e o emprego (Gimeno, 2001b), pois se está pedindo algo em prol da produtividade e da competitividade que exigem os mercados globalizados (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p. 31).

Conforme Feldmann (2009), os estudos acerca da formação de professores e educação não se desarticulam da definição de políticas públicas, as quais, por vezes, não valorizam o/a professor/a. As políticas públicas educacionais precisam garantir a participação efetiva do/a professor/a nas instâncias e processos decisórios dos currículos e da ação educativa, neles incorporados as necessidades e o direito à formação continuada, de responsabilidade individual e institucional.

Entretanto, há movimentos que deslegitimam e desqualificam o saber/fazer docente e das escolas, logo, a definição de políticas públicas no ensino brasileiro apresenta-se com discursos retóricos dos especialistas em educação. Ademais, há a manipulação de dados estatísticos, análises ideologizadas e implicação de percepções e ações que dificultam a construção de uma educação mais justa e democrática. As IE, por sua vez, são responsáveis pela produção e compartilhamento do conhecimento, e não há neutralidade nesse processo, nem a desarticulação de interesses políticos e econômico-sociais. Elas precisam estar preparadas para as transformações presentes na sociedade contemporânea e, além do saber formal, são incumbidas pela construção de sentidos, significados e de ideologias comprometidos com a formação ampla cidadã, sobretudo no tocante à interlocução envolvendo intersubjetividade e criticidade no que concerne à cultura e ao conhecimento (FELDMANN, 2003).

Com relação às políticas educacionais atuais, Mizukami (2010) realça que elas tendem à desvalorização da formação inicial do professor, de sua profissão e incentivo à formação continuada.

Zalbaza Beraza (2019) destaca que o empenho das políticas acadêmicas precisa estar vinculado à qualidade da docência. Ele apresenta três premissas:

1. O comprometimento das IE está explícito com o foco na melhoria da qualidade do ensino ofertado;

2. Tal qualidade, mais que a componentes externos (infraestrutura, recursos financeiros etc.), vincula-se à qualidade do professorado;
3. A qualidade do docente, do “professorado”, aufere-se somente por meio da formação para a docência.

Desse modo, o referido autor enfatiza que a formação dos/as professores/as sofre intervenções de diversas formas e graus, entre as quais as IE adotam: os estudos de formação inicial (alguns prévios ao ingresso à docência, outros destinados aos/às professores/as iniciantes), como é o caso daqueles que não possuem curso de licenciatura para atuarem na docência.

Dessa maneira, as políticas de formação docente são variadas com características dispersas. A construção social do papel do professor “[...] não é alheia à natureza do sentido social que em cada período histórico se outorgue à escola”. Outrossim, o papel e a função social das IE vêm se modificando no decorrer dos anos, afetando, conseqüentemente, todo o sistema educativo (ZABALZA BERAZA, 2019, p. 7).

Alerta ainda Zalbaza Beraza (2019) que em todos os países é preciso um bom “professorado” que esteja preparado para desempenhar as complexas funções atribuídas na contemporaneidade às instituições de ensino e aos/as docentes, independentemente do nível de ensino, no qual exerce suas funções. Dessa forma, as referências que dirigem as ações dos/as professores/as modificam-se constantemente e exigem-se, assim, novos marcos que possam nortear a ação educativa; a formação de professores/as, em um mundo de mudanças, requer profundas reflexões e abertura ao novo, para modificações nas ideais.

Segundo o mencionado autor, a falta de consonância da política básica no que tange ao papel da educação e à função da escola em todos os níveis pode acarretar a vicissitude no sistema educativo e, por conseguinte, a configuração de um perfil profissional dos professores que seja incoerente com seu referido ser, saber e fazer docente.

Gimeno Sacristán (1999) igualmente salienta a respeito das reformas educacionais, que elas são implementadas impositivamente e desconsideram a participação dos sujeitos curriculares. O autor enfatiza ainda que as ações precisam ser compartilhadas e dialogadas entre os diferentes atores educacionais, assim como a ampla participação destes nas mudanças necessárias na educação. Ressalta, desse modo, que as verdadeiras reformas educacionais são aquelas em que há a participação de seus agentes.

Logo, tanto as políticas globais como as nacionais, além de não responderem à complexidade e à urgência da situação, contribuem para o reforço de “[...] tendências mais negativas em direção à desprofissionalização e a exclusão do magistério [...]”, relega assim os docentes à alienação (TORRES, 1999, *apud* MIZUKAMI, 2010, p. 35). Assim sendo, os desafios devem ser vencidos de forma coletiva, com cada participante do processo educativo.

De acordo com Gimeno Sacristán (2007), a educação pode ser um instrumento de resistência criativa à mundialização que acarreta mudanças nos eixos básicos da sociedade: papel do Estado, estrutura da sociedade, trabalho, cultura e a pessoa. Essas mudanças soam como importantes projeções para a educação, como será concebida, a hierarquia de valores a que serve, as prioridades das políticas educacionais, o entendimento da qualidade, a criação dos currículos, procedimentos de controle das instituições escolares etc.

O referido autor destaca que a educação é afetada pelas mudanças que suscitam os processos de mundialização, pois esse fenômeno tenciona necessidades e consequências diversas e discrepâncias com relação aos sistemas educacionais. Nesse sentido, há denúncia concernente a seus objetivos e práticas de não serem tão funcionais para a nova situação como antigamente, os quais servem tanto para a ideologia e dinâmica globalizante quanto para a resistência a ela.

Aponta ainda Gimeno Sacristán (2007) que o primeiro efeito importante da globalização desde 1980 foi o esvaziamento do Estado, posto a serviço da satisfação dos direitos básicos das pessoas, em particular, a educação em condições mínimas de igualdade. Com discursos de políticas de distribuição de renda que asseguram o sistema público de educação atrelados ao aumento das desigualdades, incrementaram-se a pobreza com a desnutrição e o abandono da infância.

Sendo assim, as políticas neoliberais, segundo o autor, mantêm esse mercado globalizado e projetam o economicismo em que se apoiam sobre critérios acerca do que se entende por qualidade em educação. Deslocam, desse modo, para as decisões privadas a política educacional do Estado, como se observa em nossas políticas brasileiras no que tange à educação. Dessarte, a desvalorização do sistema educacional em decorrência do viés do mundo do/da capitalismo/globalização apoia e acentua as desigualdades sociais como causa:

[...] de integração e inclusão social em favor da iniciativa privada, da ideologia que busca a melhor passagem do sistema escolar (fluxos da população escolar, suas especialidades, seu currículo) ao trabalhista e as necessidades da produtividade econômica [...] (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p. 30-31).

Segundo o referido autor, para que as sociedades prosperem com essa globalização e não consista somente de mercados e capitais, faz-se necessário que sejam potencializadas as políticas “integradoras” e a superação de desigualdades que excluem indivíduos e grupos. Por outro lado, demonstra que há volubilidade das ocupações que ocasionam mudanças com exorbitante rapidez nas profissões e nos empregos, acarretando a perda de valores referenciais que assegurem a obtenção e a manutenção da identidade e a realização das pessoas, bem como a atuação efetiva destas na sociedade.

A educação é um “[...] capital humano para a nova sociedade [...]”, agrega valor para o desempenho de novas profissões, ao passo que dota “[...] as pessoas de um capital para reforçar e reconstruir uma capacitação nelas que se desvaloriza”. Há, conseqüentemente, cada vez mais uma desvalorização no mercado daquele que dispõe de menor capital (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p. 31).

Outro ponto destacado pelo autor refere-se ao fato de a educação ser afetada pelos processos da mundialização, uma vez que estes acometem os indivíduos, os currículos e os processos de ensino-aprendizagem. E, nesse sentido, a formação de professores/as precisa ser crítica, profunda e ampla.

Moreira (1995, p. 7), ao salientar “[...] o currículo como política cultural e a formação docente [...]”, aborda o movimento veemente nos últimos anos pela reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação. No que tange às licenciaturas, os estudos procuram evidenciar as questões mais emblemáticas, bem como a análise dos obstáculos que dificultam as mudanças e propostas com caráter mais inovador. Entre os principais desafios destacam-se:

- (a) a secundarização da formação de professores/as no âmbito da universidade; (b) a formação de professores/as como atividade exercida contra as forças dominantes na instituição; (c) a hierarquia acadêmica; (d) a desarticulação entre universidade e os sistemas de ensino para os quais se formam os/as professores/as; (e) a desconsideração da relação entre trabalho e educação que deveria informar os cursos, principalmente as licenciaturas noturnas; (f) a desarticulação entre universidades e estabelecimentos de ensino isolados; (g) a configuração da demanda dos cursos de formação de professores/as, constituído por alunos/as mais interessados/as em um

emprego imediato potencial do que especialmente inclinados/as para o magistério; e (h) a natureza necessariamente pluralista da licenciatura, que coloca problemas de integração e interdisciplinaridade (Lüdke, 1992, 1994) (MOREIRA, 1995, p. 7).

O autor tece, assim, uma crítica quanto às reformas curriculares formais, no sentido de que apenas agregam, suprimem ou neutralizam disciplinas e conteúdos em que se mantém a sobreposição entre a formação voltada para conteúdos específicos e a formação pedagógica, o que não contribui para a superação das dificuldades/desigualdades incutidas na educação.

Giroux (2013) destaca que as reformas educacionais desconsideram os “Estudos Culturais” justamente porque a tradição de gerência e administração torna-se mais importante do que vislumbrar e aprimorar as instituições escolares como espaços públicos democráticos, enfatizando-se aspectos relacionados a:

[...] a regulamentação, certificação e padronização do comportamento docente, em detrimento da criação de condições para que professores e professoras exerçam os sensíveis papéis políticos e éticos que devem assumir como intelectuais públicos/as envolvidos/as na tarefa de educar os/as estudantes para uma cidadania responsável e crítica (GIROUX, 2013, p. 83).

Ademais, a escola precisa ressignificar seu tempo e espaço, como um ambiente formador de identidades dos sujeitos, de autonomia, formação para o respeito à pluralidade e diversidade, criticidade e para a cidadania. Além disso, as políticas educacionais devem considerar em seu cerne todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, aquilo que comumente não ocorre, com programas curriculares importados e impostos, sem a possibilidade de diálogo e participação autênticos.

Além disso, a escola, assim como o/a docente, precisam se preparar para situações diversas e conflituosas, tal qual para o conhecimento do contexto, cultura e diversidade étnico-cultural, entre outras presentes no cotidiano escolar. Devem da mesma forma valorizá-las, estar prontos para a resolução de problemas, intervir e transformar a realidade e refletir sobre a prática educativa para novas ações e construção de identidade profissional ao longo da vida.

2.3 Formação docente e currículos na contemporaneidade

Ao abordar-se o tema formação docente e currículos, na atualidade, evidencia-se que são numerosos os desafios, as contradições e as complexidades existentes mediante as diversidades, contextos e culturas que permeiam o espaço educativo. Consequentemente, em virtude das grandes mudanças no mundo do trabalho e tempos de crises, sobretudo pandêmicos, as IE são cada vez mais desafiadas, daí a necessidade de alterações radicais em suas finalidades, políticas e estruturas.

Feldmann (2003), sobre a importância da educação e os desafios de ser professor na contemporaneidade, sublinha a necessidade de essa tecer críticas às formas de produção e do consumo, para que possa, assim, ser emancipadora, possibilitando a elucidação do significado do que fazer na existência do ser humano. Logo, a autora expressa que a escola contemporânea assume o papel de formar cidadãos livres, conscientes e autônomos; fiéis a seus sonhos, que respeitem a diversidade e intervenham de forma científica, crítica e ética na sociedade.

Deve ocorrer, portanto, uma mudança de paradigmas na escola no sentido de compartilhar a construção do projeto político pedagógico, de modo a transcender a dimensão individual e transformar-se em um processo coletivo, o qual não se delinea “[...] sem a existência e sem a articulação dos projetos existenciais de pessoas envolvidas, que, ao serem explicitados, revela, suas crenças, seus saberes, suas concepções e seus valores, dando sentido a seu fazer educativo” (FELDMANN, 2003, p. 149).

A diversidade, segundo Gomes (2007, p. 25), nem sempre foi concebida “[...] como a construção histórica, social e cultural das diferenças implica em um trato igualitário e democrático em relação àqueles considerados diferentes [...]”, porque neste “[...] processo histórico, sobretudo nos contextos de colonização e dominação, os grupos humanos não passaram a hostilizar e dominar outros grupos simplesmente pelo fato de serem diferentes”.

Nesse sentido, a sociedade engendrou-se “[...] em contextos históricos, socioeconômicos e políticos tensos, marcados por processos de colonização e dominação. Estamos, portanto, no terreno das desigualdades, das identidades e das diferenças” (GOMES, 2007, p. 21-22). Esses cenários, outrossim, são, segundo a autora, permeados por tensões, nas quais a diversidade pode ser encarada de forma destoante, coisificada e ambígua em virtude de relações de poder e dominação que as ocasionam.

Dessarte, conforme realça a autora:

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. Ora, se a diversidade faz parte do acontecer humano, então a escola, sobretudo a pública, *é a instituição social na qual as diferentes presenças se encontram. Então, como essa instituição poderá omitir o debate sobre a diversidade? E como os currículos poderiam deixar de discuti-la?* (GOMES, 2007, p. 22-23 – grifos nossos).

Desse modo, ressalta-se que somente é possível discutir diversidade se ela for entendida como complexa e conflituosa, reconhecendo que não existe somente uma cultura. Nesse sentido, adota-se o termo “culturas” e suas diferentes significações, bem como a coexistência da desigualdade, da violência e da opressão contra alguns povos e grupos étnico-culturais.

Há mudanças significativas para a orientação da política geral e educacional, a concepção e valorização da pessoa e a visão da aprendizagem, sua finalidade, seu contexto, conteúdo e motivações. A educação precisa ajustar-se às prioridades mais amplas e considerar sua ação transformadora. São notórios o enredamento e a insegurança “do novo”. Todavia, a educação, é instrumento de conscientização relativamente a essa realidade para esmiuçá-la criticamente e “educar para a vida”, requerendo-se uma “alfabetização cultural”. Para que esse mundo globalizado conectado (“em rede”) seja compreendido é preciso que se proporcionem conhecimentos interligados com a existência e culturas. “[...] A *rede* conecta sociedades, lugares, culturas, a atualidade da vida de povos e indivíduos, a economia, a miséria, a contaminação ambiental, os enfrentamentos ou a política” (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p. 22 – grifo do autor).

Dessarte, o autor revela que ocorre a marginalização de alguns povos em razão das diferenças culturais. Assassina-se, move-se e suicida-se por convicções em nome da cultura considerada única e válida.

Em face dessas diversidades, há a complexidade que é permeada por contradições, desafios e heterogeneidade, exigindo-se, portanto, novas formas de pensar, de ser e do fazer docente, bem como uma mudança de paradigmas para um olhar mais atento às multiplicidades que permeiam tanto o processo de formação docente quanto o constructo dos currículos.

Gomes (2007) destaca a respeito da diversidade cultural que múltiplos conhecimentos produzidos pela humanidade não se fazem presentes no currículo e na formação de professores/as, como os saberes construídos pela comunidade negra na luta contra o racismo, das mulheres no combate pela igualdade de gênero, dos jovens na vivência de sua condição juvenil, entre outros. Logo, faz-se urgente:

[...] a incorporação desses conhecimentos que versam sobre a produção histórica das diferenças e das desigualdades para superar tratos escolares românticos sobre a diversidade.

Para tal, todos nós precisaremos passar por um processo de reeducação do olhar. O reconhecimento e a realização dessa mudança do olhar sobre o “outro” e sobre nós mesmos a partir das diferenças deve superar o apelo romântico ao diverso e ao diferente e construir políticas e práticas pedagógicas e curriculares nas quais a diversidade é uma dimensão constitutiva do currículo, do planejamento das ações, das relações estabelecidas na escola (GOMES, 2007, p. 25).

Concorda-se, assim, que a escola necessita respeitar, valorizar e reconhecer as diversidades, de modo que estas sejam dimensões compreendidas nos currículos e formação de professores/as, como apontado pela autora.

Gomes (2005b, p. 147) alerta ainda que a escola deve avançar na relação entre “[...] saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural [...]”. Para tanto, conforme evidenciado pela autora, é necessário, por parte dos/as educadores/as a compreensão de que o processo educativo constitui-se também por diferentes dimensões, como “[...] a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a cultura, as relações raciais, entre outras [...]”. E o trabalho com tais dimensões não é o de meramente transformá-las em “[...] conteúdos escolares ou temas transversais [...]”, porém é preciso um olhar sensível de modo a entender como os processos que designam a formação do ser humano se exteriorizam na vida e na instituição escolar. Em vista disso, será possível a construção coletiva de novas configurações de convívio e respeito entre os sujeitos curriculares, inclusive da comunidade.

García (1999) assinala que há uma tendência nos cursos de formação de professores para determinados conhecimentos como o pedagógico, o psicológico e o científico, logo, não

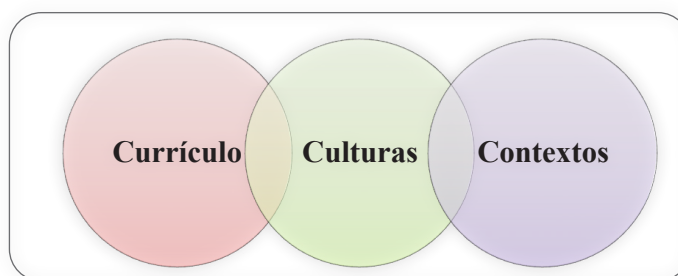
há a devida atenção para o contexto e para a dimensão da pluralidade de culturas, conforme já realçado.

Embora assumam-se o ideal de que a diversidade está presente no cotidiano escolar, há necessidade de entendê-la e acolhê-la como um posicionamento de reafirmação e instrumento de luta política, bem como de que existem desafios e barreiras a serem enfrentados, o desconhecimento das diversas culturas que são invisibilizadas nos currículos das instituições de ensino, como é o caso das culturas das comunidades de quilombolas, entre outras; nesse sentido tal fato perpassa pela formação docente.

Segundo Feldmann (2018, p. 8), nos processos de formação, as percepções sobre currículo, contextos e culturas permeiam as práticas educativas, por meio de uma relação dialética “[...] entre os sentidos atribuídos pelos sujeitos curriculares às diversas situações expressas nos processos de ensinar e aprender [...]”. Sendo assim, evidencia-se a relação indispensável “[...] entre formação, currículo, culturas e contextos [...]”, a fim de que sejam enfrentados desafios, visando a criação de caminhos novos na formação de professores/as, em que se possam vivenciar aprendizagens significativas tanto para os/as docentes quanto para os/as discentes e gestores/as, assim como para outros sujeitos que edificam os currículos.

Feldmann e Masetto (2017, p. 566) asseveram que a formação de educadores passa pela “tríade” representada na Figura 2:

Figura 2 – Tríade: Formação de educadores



Fonte: A autora (2019). Adaptado (FELDMANN; MASETTO, 2017, p. 566)

Diante das diversas mudanças no contexto educacional contemporâneo, pensar a formação de educadores, segundo Feldmann e Masetto (2017), roga o conhecimento acerca dos contextos e das culturas nos currículos e práticas educativas. Sendo assim, destacam a concepção de currículo engendrada pelo conhecimento que se consolida:

[...] em espaços educativos e vivenciada em movimentos de tensões e lutas pela ocupação territorial dos saberes. A construção do currículo é delimitada por várias forças em conflito, e por processos de significações em diferentes contextos, que se realizam pela negociação de sentidos entre os sujeitos curriculares ao envolverem conhecimentos, valores, saberes e atitudes produzidos no intercruzamento de diversas culturas presentes. Assim, por se apresentar multirreferenciado epistemologicamente, carrega consigo a dimensão da incompletude, não entendida como superficialidade, mas como inacabamento que compõe a condição humana em seu projeto de vir a ser (FELDMANN; MASETTO, 2017, p. 567).

Nesse sentido, Freire (2014, p. 101-102) considera a condição de inacabamento e a capacidade do reconhecimento e da transformação dessa situação por meio do ato educativo, como as características principais da existência humana, o que a difere dos outros animais que somente “são inacabados”. Todavia, “não são históricos”, os homens sabem e têm consciência dessa condição de seres inconclusos. “[...] Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm”.

A formação de educadores, portanto, segundo Feldmann (2018), para a perspectiva curricular no processo de construção e transformação do conhecimento, necessita compreender diversas dimensões relacionadas a experiências, afetividade, pedagogia, instituição, sociedade e local, contextos e culturas dos sujeitos históricos e sociais, como sujeitos curriculares.

A diversidade está presente na sociedade e nas instituições de ensino, logo, faz-se necessário pensar em um currículo não apenas “comum” com caráter universal, mas que do mesmo modo considere a pluralidade cultural e, na medida do possível, as diferenças (singularidades, subjetividades) dos sujeitos e a própria diversidade, conforme alerta Gimeno Sacristán (2000; 2008).

Gimeno Sacristán (2008) nos mostra que, mesmo com todas as adversidades e desafios propostos pela complexidade, e por tendências pedagógicas arraigadas que tratam “igualmente os desiguais”, acarretando o fracasso escolar, é possível a criação de estratégias para o trabalho envolvendo as diversidades, porém é fundamental um novo olhar para esse contexto. Alerta que é necessária, outrossim, a prevenção para que a diferenciação não ocasione mais desigualdades. Entende-se, assim, que essa mudança de ótica e de prática também deve perpassar pela formação docente, tanto a inicial quanto a permanente, o que

tem sido um problema nesse campo segundo o autor. Nessa acepção, propõe, entre outras ações, que:

- As escolas e os/as professores/as precisam tornar possível o desenvolvimento integral e a autonomia de todos/as os/as/ alunos/as, de forma natural, nutrindo os interesses deles/as, possibilitando caminhos, dispensando à atenção em função da possibilidade e subjetividade de cada indivíduo; oferta de metodologias para o trabalho independente; e estabelecimento de um clima de cooperação;
- Não se utilizarem de um manual escolar, único para todos/as os/as estudantes, sem que lhes sejam oportunizados outros recursos que estejam disponíveis a eles, “[...] é impossível *diferenciar a pedagogia* quando for conveniente fazê-lo [...]”. A diversificação apoia-se nos materiais, que, pelo seu conteúdo, nível e capacidade de incentivar, possibilita o desenvolvimento pelos/as alunos/as, a utilização da biblioteca da escola integrada no cotidiano escolar, entre outros aspectos (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p. 94 – grifos nossos).

Nesse sentido, o autor enfatiza ainda a necessidade de uma “*pedagogia diferenciada*”, que promova uma educação interessante e desafiadora, que motive e desafie cada aluno/a. Para tanto, exige-se uma “*pedagogia da complexidade*”, que abarque uma estrutura educativa que propicie às turmas heterogêneas o ensino/aprendizagem com um nível intelectual elevado, em todos os aspectos: *acadêmico, linguístico, racial, étnico e social*, por meio de atividades criativas e provocadoras.

Dessarte, a prática pedagógica do/a professor/a necessita ser transformadora, a favor da aprendizagem para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, considerando as singularidades, as dificuldades e a evolução destes no processo de ensino-aprendizagem, visando à formação integral, humanizadora, crítica e cidadã.

Gimeno Sacristán (2007) enfatiza que é preciso compreender os diferentes conceitos e o que se entende por cultura nas escolas. Nesse novo modelo de mundo, o conhecimento sobre culturas deve ser ampliado para inclusão de todos/as. É igualmente necessário compreender a base do ensinar e aprender, em que consistem os saberes e os conhecimentos, visto que também constituem-se a margem da educação formal. São essas exigências, como apontadas pelo autor, que implicam diretamente a “[...] organização do currículo e para formação dos professores, que deveria ser crítica, profunda e ampla [...]”. Os professores precisam se informar mais e melhor na sociedade da informação, pois estes atuam como “[...] mediadores que orientam e estabelecem critérios, sugerem, sabem integrar a informação dispersa para os demais [...]” (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p. 32).

Hernández e Sancho-Gil (2020) realçam, a partir dos estudos de Deleuze e Guattari (1980/2004), a necessidade de construção de um “Rizocurrículo”, no qual se evidencie e se conceba um currículo como um espaço de relações, afetos, experiências e vivências entre/dos sujeitos e os saberes/conhecimentos.

Por esse ângulo, considera-se relevante o reconhecimento dos conhecimentos/saberes tradicionais, das experiências e vivências que se produzem, constroem-se e constituem-se no seio das comunidades, como é o caso dos povos quilombolas, bem como que esses conhecimentos sejam contemplados e referenciados no âmbito dos currículos, formação de professores e nas práticas educativas.

Evidencia-se ser de extrema importância a contextualização da educação, currículos, práticas educativas e cursos de formação de professores inicial e permanente, às diferentes realidades, além do reconhecimento, da consideração e do acolhimento das diversidades e culturas nesses processos. Como enfatizam os autores, é necessária a formação integral para os diferentes contextos e desafios das mais variadas naturezas que permeiam o ser, o saber e o fazer docente na contemporaneidade, assim como a compreensão da verdadeira interdisciplinaridade, aspirando o pensamento crítico, o questionamento, a investigação e a intervenção na realidade.

3 CULTURAS, EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E FORMAÇÃO DOCENTE

*“Fogo! ... Queimaram Palmares,
 Nasceu Canudos.
 Fogo!... Queimaram Canudos,
 Nasceu Caldeirões.
 Fogo!... Queimaram Caldeirões,
 Nasceu Pau de Colher
 Fogo!... Queimaram Pau de Colher...
 E nasceram, e nascerão tantas outras comunidades que os vão cansar
 se continuarem queimando
 Porque mesmo que queimem a escrita
 Não queimarão a oralidade.
 Mesmo que queimem os símbolos,
 Não queimarão os significados.
 Mesmo queimando o nosso povo,
 Não queimarão a ancestralidade.”*

“Nego Bispo” – Mestre Antônio Bispo dos Santos –
 Quilombo Saco-Curtume Piauí/PI (2015, p. 17)

O presente capítulo se propõe a apresentar algumas concepções acerca de culturas, problematizar e refletir a respeito do conceito de quilombo, ressignificá-lo, de modo a possibilitar a compreensão na contemporaneidade sobre esse povo historicamente invisibilizado. Outrossim, traz um breve histórico referente à EEQ para situá-la no atual contexto e discutir sobre os desafios para sua implementação e como esta está constituída nos currículos (Projetos Pedagógicos de Curso) de formação de professores/as do IFSP, com o intuito de possibilitar um olhar mais atento e sensível para suas especificidades, igualmente para o reconhecimento e valorização da cultura quilombola que é insuficientemente evidenciada nas pesquisas sobre formação inicial de professores e nos currículos escolares. Ademais, com as contribuições dos “Estudos Culturais”, interculturalidade e sobre decolonialidade do saber, poder-se-á refletir acerca de um currículo que contemple os conhecimentos acerca dos povos quilombolas, entre outros.

3.1 Concepções sobre culturas: diversidade cultural

Não se pode dissociar essa discussão de culturas, dos currículos de formação de professores/as, assim como já se evidenciou que elas estão intimamente ligadas à educação

e, por conseguinte, ao currículo, daí por que destaca-se que a dimensão cultural perpassa por todos os eixos de discussão desta pesquisa.

Moreira e Candau (2014, p. 8) revelam que “[...] a cultura adquire uma importância sem precedentes no se refere a estrutura e organização da sociedade contemporânea [...]”, tornando-se, dessa forma, elemento dinâmico e imprescindível.

A partir dos estudos sobre culturas e ao se compreender currículos como um “projeto de cultura e de socialização”, assim como uma “seleção cultural”, a qual é valorizada, conforme defendido por Gimeno Sacristán (1999; 2017), entende-se esse termo como uma “teia” complexa. Assim, nas instituições de ensino há a presença e o entrecruzamento de culturas diversas, logo, não serão abrangidas, tampouco serão esgotadas todas as concepções no que tange aos conceitos de cultura(s) e, dificilmente, serão alcançados todos os sentidos e significados do universo cultural. Desse modo, tecem-se algumas considerações a respeito dessa expressão que vão possibilitar reflexões necessárias para este estudo.

Para Geertz (2008, p. 15), à luz das concepções de Marx e Weber, o homem é compreendido como um sujeito que está amarrado em “teias de significados”, as quais ele tece e, nesse sentido, o autor admite cultura como teias e sua análise, por meio da ciência interpretativa que busca significados.

Na acepção a respeito das “teias” das culturas, conforme discutido pelo referido autor, é possível conceber que estas, além de criadas, ao mesmo tempo podem ser recriadas e transformadas pelos sujeitos e nas relações destes com o mundo. Igualmente, as culturas são vivas e inter-relacionam-se, expressando seus diferentes símbolos e significados, além de poderem ser interpretadas e ressignificadas nos currículos a partir de determinado grupo e contexto, por exemplo, os quilombolas.

Concorda-se com o autor supracitado ao afirmar que a cultura é compreendida como um contexto: “[...] não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível [...]”, ou seja, retratados de forma densa (GEERTZ, 2008, p. 24).

Freire (1981, p. 17) destaca que o homem não pode ser compreendido à margem de suas relações, este, “[...] de vez que é um “ser-em-situação”, é também um ser do trabalho e da transformação do mundo. O homem é um ser da “praxis”; da ação e da reflexão [...]”. E nessas ações, por meio “[...] de sua ação sobre ele, o homem se encontra marcado pelos

resultados de sua própria ação. Atuando, transforma; transformando, cria uma realidade que, por sua vez, “envolvendo-o”, condiciona sua forma de atuar”.

Gimeno Sacristán (2007) elucida três conceitos de cultura, cujos significados se cruzam entre si:

- a) cultura culta (sentido clássico)** – memória história, tradição codificada por meio da escrita (campos do saber: ciências humanas);
- b) com base nas ideias de Kant (século XIX)** – conjunto de experiências, tradições, modos de vida, de expressão de saber fazer e formas de ser de um povo ou comunidade (sentido étnico);
- c) cultura de massas** – amplamente estendidos entre a população – símbolos, objetos, atividades culturais.

Thompson (2011, p. 165) destaca que, na literatura das ciências sociais, os estudos de cultura estão associados às formas simbólicas. O consenso entre o significado de cultura é díspar, e alguns analistas da área concordam que os fenômenos culturais de preocupação central para as ciências sociais abordam que “[...] a vida social não é simplesmente uma questão de objetivos e fatos que ocorrem como fenômenos de um mundo natural [...]”. Compreende ainda:

[...] uma questão de ações e expressões significativas, de manifestações verbais, símbolos, textos e artefatos de vários tipos, e de sujeitos que se expressam através desses artefatos que procuram entender a si mesmos e aos outros pela interpretação das expressões que produzem e recebem (THOMPSON, 2011, p. 165).

Nesse sentido, o referido autor considera que, de forma mais abrangente, os estudos acerca dos fenômenos culturais podem ser pensados por meio da investigação do mundo sócio-histórico que se constitui por uma gama de significados. Enfatiza as principais dimensões referentes ao uso da cultura. Assim, ele tece sobre quatro tipos:

- **Concepção clássica**

O primeiro conceito de cultura apresentado pelo autor relaciona-se ao sentido clássico, o qual emergiu entre os séculos XVIII e XIX, e se referia a um processo de desenvolvimento “intelectual” ou “espiritual”, diferindo-se nos aspectos relacionados aos de civilização.

- **Cultura e civilização**

Historicamente, o conceito de cultura deriva-se do *latim* cultura, encontrando-se em vários idiomas europeus no início do período moderno, inicialmente em seu sentido originário relacionado ao cultivo e ao cuidado de alguma coisa (como grãos ou animais).

No início do século XVI, o sentido estendeu-se “[...] a esfera agrícola para o processo do desenvolvimento humano, do cultivo de grãos para o cultivo da mente” (THOMPSON, 2011, p. 167).

Por seu turno, no início do século XIX, passou a ser usada como sinônimo para alguns casos com o intuito de contrastar a palavra civilização.

- **Concepções antropológicas de cultura: descritiva e simbólica**

No final do século XIX, com a aparição da disciplina de Antropologia, a concepção clássica passou a ter novas feições antropológicas de cultura, entre as quais o autor destaca: a concepção descritiva e simbólica:

- **Concepção descritiva**

Está relacionada a diversos conjuntos de “[...] valores, crenças, costumes, convenções, hábitos, práticas características de uma sociedade específica ou a um período histórico” (THOMPSON, 2011, p. 166).

- **Concepção simbólica**

O foco muda para o interesse com o simbolismo, em que os fenômenos culturais são simbólicos e o estudo da cultura busca a interpretação dos signos e dessa ação. Tal concepção, de acordo com o que Geertz (2008) discute e que Thompson (2011) acentua, contém uma “[...] atenção insuficiente às relações sociais estruturadas nas quais os símbolos e as ações simbólicas [...]” inserem-se. Dessa maneira, o autor formula o que chama de “*concepção estrutural*” de cultura, na qual os fenômenos culturais são entendidos como “[...] formas simbólicas¹⁷ em contextos estruturados; e a análise cultural pode ser pensada como o estudo da *constituição significativa e da contextualização social* das formas simbólicas” (THOMPSON, 2011, p. 166 – grifos nossos).

Assim sendo, enfatiza-se a importância da compreensão das diferentes acepções sobre culturas, pois é um conhecimento essencial na formação integral e humanística dos

¹⁷ “[...] isto é, ações, objetos e expressões significativas de vários tipos [...]” (THOMPSON, 2011, p. 187) com base em Geertz (2008).

sujeitos e que deve perpassar todo o seu processo formativo. A questão da presença do conhecimento da cultura nos currículos desde a educação infantil já é enfatizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 26, ao estabelecer que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, *da cultura*, da economia e dos educandos (Redação dada pela Lei n.º 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996, p. 11 – grifos nossos).

Como um dos princípios e finalidades da educação nacional, institui em seu artigo 3.º, XII: “[...] consideração com a diversidade étnico-racial” (BRASIL, 1996, p. 1). Ademais, na seção específica da Educação Superior em suas finalidades, no artigo 43, determina a necessidade do conhecimento referente à cultura no âmbito formativo em diversos eixos, de modo a estimular a criação de conhecimentos culturais, tais como o aperfeiçoamento e a difusão cultural.

Entretanto, Gimeno Sacristán (2007) destaca que há a marginalização de alguns povos em razão das diferenças culturais e que as sociedades permitem a tomada de decisão por parte dos indivíduos a respeito de qual cultura poderão acessar. O autor salienta ainda que a aprendizagem da cultura na escola condiciona-se por regulações que advertem a adoção de concepções e intencionalidades representadas por intermédio dos “[...] objetivos ou fins educativos, por exemplo) que exige a seleção de conteúdos. Assim, as regras do “escolar” supõem um conceito normativo de cultura que estabelece o que é mais valioso dentre tudo o se pode escolher” (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 203).

Realça-se dessa forma que a escola seleciona determinada cultura, aquela que considera valiosa, relegando outras para o segundo plano ou absoluto esquecimento.

Conforme salientado por Candau (2014, p. 39), a dimensão cultural adquire destaque em todas as esferas, da política à escolar, e os diferentes grupos socioculturais, sobretudo os que são historicamente “[...] marginalizados e silenciados [...]”, adquirirão continuamente maior visibilidade e questionam a escola, logo, “[...] a reflexão pedagógica não pode estar alheia a essa problemática [...]”. Evidencia-se, assim, a importância da investigação acerca das dimensões culturais no seio das instituições de ensino e programas curriculares escolares/de formação docente, com foco nos povos quilombolas, entre outros.

3.2 Contribuições dos “Estudos Culturais”¹⁸ e interculturalismo

No debate sobre repensar currículos, é essencial trazer à tona as contribuições dos “Estudos Culturais” e do interculturalismo.

Os “Estudos Culturais”, conforme Giroux (2013, p. 85), tiveram um grande desenvolvimento nos Estados Unidos na década de 1980, de forma mais geral. Segundo o autor, estes resistem a práticas escolares disciplinares pelo fato de reafirmarem a importância de a escolarização ser compreendida “[...] como um mecanismo de política que está imerso nas relações de poder, negociação e contestação [...]”, uma vez que a educação é um local de luta e contestação permanente.

Concorda-se assim com Giroux (2013) ao tratar a pedagogia como um “campo cultural” que não se restringe a uma disciplina isolada:

Essa servil adesão à forma de estruturar o currículo em torno de disciplinas está em desacordo com o campo dos Estudos Culturais, cujas energias teóricas estão amplamente focalizadas em questões relativas a gênero, classe, sexualidade, identidade nacional, colonialismo, raça, etnia, populismo cultural, textualidade e pedagogia crítica (GROSSBERG; NELSON; TREICHLER, 1992; DURING, 1993 *apud* GIROUX, 2013, p. 85).

Outro aspecto aludido pelo autor é o fato de a tradição dominante oportunizar o controle e a apropriação das diferenças culturais, em que as memórias sociais diversificadas dos/as estudantes são desconsideradas, assim como o direito de fala e a representação de si próprios/as no processo de aprendizagem e autodeterminação igualmente são ignorados. Os “Estudos Culturais” preocupam-se densamente com a relação entre cultura, conhecimento e poder, o que faz com que educadores os rejeitem e os tratem como uma “moda teórica”. Estes também criticam a faculdade de educação por se organizar em torno de disciplinas convencionais ou de categorias disciplinares/administrativas, em cujos moldes os/as estudantes têm pouca oportunidade para estudar as questões sociais mais abrangentes por meio de uma perspectiva multidisciplinar e interdisciplinar.

¹⁸ Realça-se que optou-se por conservar o nome do campo de teorização e investigação para manter suas bases epistemológicas que permeiam e sustentam todo este estudo, que são as culturas como um instrumento de política e de possibilidade de reconstrução dos currículos, assim como utilizado pelos autores, grafadas as iniciais em maiúsculo, acrescentando-se as aspas.

Três questões são apontadas por Giroux (1981; 1983 *apud* SILVA, 2016) como centrais na concepção de currículo e da pedagogia adotados por ele: “esfera pública”, “intelectual transformador” e “voz”. À luz desse conceito de esfera pública de Habermas, ele defende que a escola e o currículo necessitam funcionar como “esfera pública democrática” e que ambos devem ser espaços nos quais se oportunize aos/as estudantes o exercício da democracia, por meio da discussão e participação e questionamentos, e em que os/as professores/as tratem a cultura como inconclusa e passível de contestação, contudo estes não podem ser considerados meros “técnicos ou burocratas” conforme Silva (2016) reafirma, mas como seres ativos envolvidos no compromisso da criticidade e indagação, porque são intelectuais transformadores e emancipadores.

O currículo e a pedagogia defendidos pelos autores supracitados em uma perspectiva de “política cultural” consistem em contestar estruturas e modelos técnicos dominantes de forma ativa e dialética, assim como a concepção de Paulo Freire com relação à contraposição à educação “bancária”, pois permitem o constructo de significações e princípios culturais. Não se restringem à “transmissão” de informações e conceitos, e nessa ótica currículo consequentemente é compreendido como:

[...] um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais. Esses significados, entretanto não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal ou individual. Eles estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e desigualdade. Trata-se de significados em disputa, de significados que são impostos, mas também contestados (SILVA, 2016, p. 55).

No sentido da relação imbricada entre culturas, currículos e pedagogia, conhecimento e poder etc. e a preocupação dos “Estudos Culturais” com o cotidiano, aspecto do mesmo modo essencial e bastante forte na EEQ, relevam-se assim, nesta pesquisa, as contribuições significativas dos “Estudos Culturais”, porque estes:

[...] também rejeitam a noção da pedagogia como uma técnica ou conjunto de habilidades neutras, argumentando que a pedagogia é uma prática cultural que só pode ser compreendida através de questões sobre a história política, poder e cultura. Dada sua preocupação *com a vida cotidiana, sua pluralização das comunidades culturais* e sua ênfase num conhecimento que “esteja entre as disciplinas, sem se reduzir a nenhuma ou a um conjunto delas” (HITCHCOCK, 1993, p. 12 *apud* GIROUX, 2013, p. 85 – grifos nossos).

A pedagogia torna-se, assim, o terreno em que os/as estudantes discutem e questionam criticamente os diversos discursos e práticas culturais, bem como os meios populares de comunicação existentes em suas vidas cotidianas. E “[...] a cultura é o terreno sobre “o qual a análise é realizada, o objeto de estudo e o local de crítica e intervenção política” (NELSON, TREICHLER & GROSSBERF, 1992)” (GIROUX, 2013, p. 85).

Giroux (2013) realça ainda que, tradicionalmente, a configuração disciplinar dos currículos, como já se discutiu em seções anteriores, a qual tem contribuído para a preservação da “cultura comum” sem se considerarem outras culturas, em contraponto os “Estudos Culturais”, abordam “temas identificadores”, os quais são concebidos nos currículos e contribuem para a construção de uma “matriz teórica” para a formação de professores/as comprometidos/as com o trabalho interdisciplinar e crítico, conforme retratado na Figura 3:

Figura 3 – Os “temas identificadores” dos “Estudos Culturais” nos currículos



Fonte: A autora, 2021. Adaptado (GIROUX, 2013, p. 91-97)

Sobreleva-se a relevância da dimensão cultural de que, segundo Arroyo (2013), os currículos, as ciências e o conhecimento se tornariam mais valiosos se eles não dissipassem toda a:

[...] riqueza de vivências e indagações que chegam às escolas públicas por meio dos corpos sofridos de meninos, meninas, adolescentes, jovens e adultos populares pobres. *O problema talvez esteja em redefinir o conteúdo estruturante do currículo.* Em vez de indagar sobre um futuro promissor e progressista, é preciso dar *maior atenção às vivências do presente*, que é determinante e universal para a condição humana. O que mobiliza os seres humanos com maior radicalidade ao fazer perguntas são as formas dignas de produzir a vida, de superar formas indignas de sobrevivência. Todo o conhecimento tem se confrontado com esse núcleo estruturador universal da condição humana. Assim, os currículos e os conhecimentos, as culturas, as ciências e os valores se tornariam universais.

Os currículos devem ser universais, não particulares, devem ser abertos ao diálogo desta rica diversidade. Essa pode ser uma das contribuições dos coletivos populares empobrecidos ao chegar às escolas: *enriquecer os currículos para que deem conta de uma verdadeira e plena universalidade, para que incorporem todo o conhecimento e toda a herança cultural à qual todos nós, os seres humanos, temos direito* (ARROYO, 2013, p. 124-125 – grifos nossos).

Pérez-Tapias (2013) destaca a questão da relação entre os sujeitos culturalmente diferentes, assim como a existência de variadas culturas, que determinam diversos vetores a partir dos estudos de Canclini (2001), em que se elucidam os cruzamentos e os “hibridismos” de culturas e surge portanto a “interculturalidade”, insurgindo-se a concepção de que essas culturas se relacionam e são concebidas por um viés “normativo” que possibilita um ambiente propício para o encandeamento das diferenças presentes na sociedade.

Dessarte, é preciso que ocorra o diálogo intercultural que só é possível se não estiver aprisionado a preconceitos, porque o primeiro obstáculo que precisa ser eliminado é a negatividade e estigmas a respeito do outro e de suas diferenças, porém não é uma tarefa fácil, em virtude de esses julgamentos estarem arraigados na sociedade e nutrirem “[...] meios e rechaços além do que geralmente admitimos intelectualmente [...]”. Carece-se, por conseguinte, como um instrumento imperioso, a criticidade do conhecimento no tocante às “[...] realidades culturais dos outros e das nossas próprias é um instrumento indispensável para deixar para trás os óculos preconceituosos que impedem de, de fato, tratar o outro como interlocutor que é ouvido de verdade” (PEREZ-TAPIAS, 2013, p. 129).

Destaca-se ainda que, para dialogar interculturalmente, não basta reconhecer as diferenças culturais, mas se exigem o reconhecimento e a ressignificação de outras questões

que possibilitem o diálogo fidedigno. Entretanto, é basilar nesta tarefa a eliminação de preconceitos na educação, de modo que estes não sejam alimentados. Ademais, é preciso uma convivência propícia à inter-relação entre os indivíduos e as comunidades culturalmente diferentes, e dialogar na interculturalidade suscita por conseguinte que sejam garantidas:

[...] condições econômicas adequadas entre os envolvidos, eliminando a exploração no trabalho, o ingresso na economia informal ou a marginalidade nos modos de vida condições epistemológicas e culturais, concordaremos que também algumas delas são indispensáveis como condições mínimas para dialogar a sério. Se não forem revisadas as posições etnocêntricas sobre as quais se sustentaram de forma histórica justificativas falsas do próprio em detrimento do alheio, as exaltações indevidas da nossa civilização que nos fazem considerar as outras civilizações expoentes da barbárie e as explicações insustentáveis de tanta violência ao longo da história, então o diálogo será impossibilitado desde o início [...] (PÉREZ-TAPIAS, 2013, p. 130).

Segundo o referido autor, é fundamental que a tarefa educacional seja impregnada de uma educação para a convivência com a aprendizagem do respeito por meio da aprendizagem do reconhecimento, e, para tanto, a ação educativa precisa focar a ética e o acolhimento ao/a outro/a. Dessarte, é necessária a devida importância à história, à vivência, à experiência, à realidade e aos territórios dos/das estudantes, aspectos essenciais na EEQ.

3.3 Culturas, vozes invisibilizadas e silenciadas no currículo

Kilomba (2019, p. 33), a respeito da “*máscara do silenciamento*”, representada pela imagem de Anastácia, instrumento que se tornou parte de um projeto colonial europeu, era utilizada para que os sujeitos em condições de escravizados não comessem a cana-de-açúcar e o cacau enquanto trabalhavam nas plantações. Ela destaca que essa máscara é um instrumento de tortura e silenciamento brutal que traduz o colonialismo em sua totalidade: “[...] Ela simboliza políticas sádicas de conquista e dominação e seus regimes brutais de silenciamento dos(as) chamados(as) “Outros(as)””: Quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar?”.

A Máscara de Flandres, a qual silenciou a Anastácia para que não falasse dos abusos que sofria do colonizador, também ocasionou seu falecimento em decorrência do tétano do ferro fixado em seu pescoço. Esse é só um dos exemplos de atrocidades cometidas contra os sujeitos negros escravizados.

Figura 4 – “Escravizada Anastácia: Jacques Etienne Arago – século XIX (1817-1818)”, com os instrumentos de tortura a Máscara de Flandres e ferro no pescoço



Fonte: <https://redesoberania.com.br/anastacia-simbolo-da-via-crucis-das-mulheres-negras-da-escravidao-aos-dias-atuais/>. Acesso em: 8 dez. 2020

Kilomba (2019) possibilita a reflexão profunda acerca de “máscaras”, que são símbolos degradantes do período da escravidão, e, além de um instrumento de tortura, elas representam o medo e a “mudez” de alguns sujeitos. Desse modo, há a necessidade de aqueles chamados “outros(as)” assumirem seu lugar de fala para desconstruírem essas “máscaras do silenciamento” e serem os próprios sujeitos de suas histórias. O sujeito *negro* é representado por meio de “fantasias”, significados estereotipados e violentos que lhes são atribuídos pelo opressor, por meio da presença “alienante” destes, imagens que não são realistas.

Segundo Munanga (1988, p. 17), um dos três elementos das atitudes racistas é degenerar o ser negro em que a “desvalorização e a alienação” deles alastram-se em tudo relacionado a ele: “[...] o continente, os países, as instituições, o corpo, a mente, a língua, a música, a arte etc. [...]”. É degenerado também pela temperatura de seu continente por ser excessivamente quente: “[...] é quente demais, de clima viciado, malcheiroso, de geografia tão desesperada que o condena à pobreza e à eterna dependência [...]”.

Ribeiro (2015, p. 119) destaca a respeito do tratamento desumano dado aos sujeitos africanos que eram extirpados de sua terra:

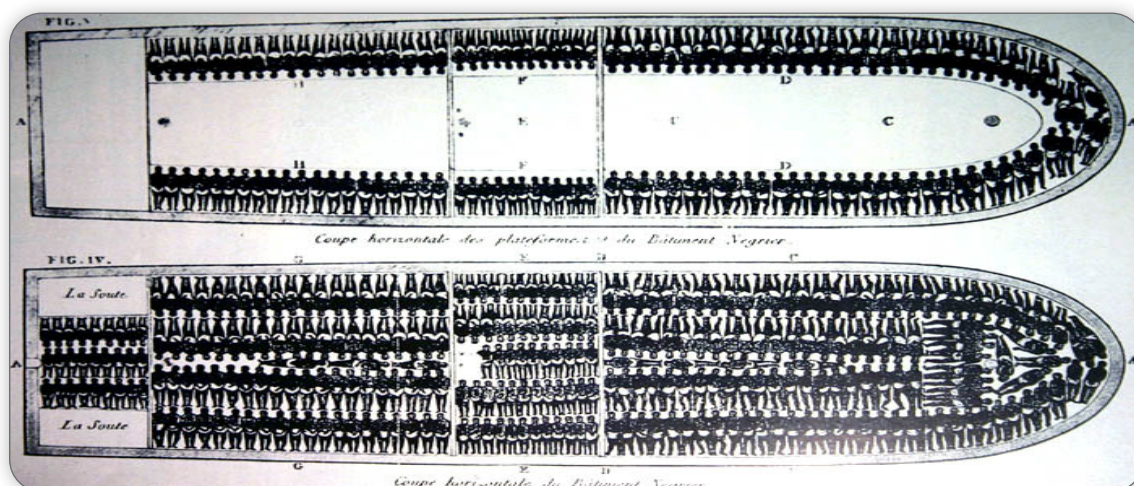
Apresado aos quinze anos em sua terra, como se fosse uma caça apanhada numa armadilha, ele era arrastado pelo pombeiro – mercador africano de escravos – para a praia, onde seria resgatado em troca de tabaco, aguardente, bugigangas. Dali partiam em comboios, pescoço atado a pescoço com outros negros, numa corda puxada até o porto e o tumbei-

ro. Metido no navio, era deitado no meio de cem outros para ocupar, por meios e meio o exíguo espaço do seu tamanho, mal comendo, mal cagando ali mesmo, no meio da fedentina mais hedionda. Escapando vivo à travessia, caía no outro mercado, do lado de cá, onde era examinado como um cavalo magro. Avaliado pelos dentes, pela grossura dos tornozelos e dos punhos, era arrematado. Outro comboio, agora de correntes, o levava à terra adentro, ao senhor das minas ou dos açúcares, para viver o destino que lhe havia prescrito a civilização: trabalhar dezoito horas por dia, todos os dias do ano. No domingo, podia cultivar uma rocinha, devorar faminto a parca e porca ração de bicho com que restaurava sua capacidade de trabalhar no dia seguinte até a exaustão.

Trocados por “bugigangas”, assim foi o cruel destino dos povos africanos, sequestrados de seus países. Ribeiro (2015, p. 26) retrata também o registro e a história contada pelo dominador, ao realizar uma discussão crítica a respeito da formação da sociedade brasileira, destacando que esta tem como protagonista o invasor: “[...] só temos o testemunho de um dos protagonistas, o invasor. Ele é quem nos fala de suas façanhas. É ele, também, quem relata o que sucedeu aos [...] [indígenas] “[...] e aos negros, raramente dando a palavra de registro de suas próprias falas”.

Foram mais de 12 milhões africanos/as trazidos/as para as Américas; só no Brasil foram cerca de 5 milhões. A Figura 5 representa o povo africano, transportado no navio negreiro também conhecido como navio tumbeiro, deitado lado a lado.

Figura 5 – Sujeitos africanos transportados no navio negreiro ou tumbeiro



Fonte: <https://www.infoescola.com/historia-do-brasil/navios-negreiros/>. Acesso em: 11 maio 2022.

Ribeiro (2015) assegura que o projeto colonial o qual aculturava e subalternizava os indígenas, os africanos e os afro-brasileiros constituiu o Brasil e a sociedade por meio de sua base ecológica, monocultora e escravista, em que a empresa escravista fundou-se por

meio da “apropriação” dos seres humanos, de forma violenta “mais crua” e coercitivamente “exercida” com:

[...] castigos mais atrozes, atua como uma mó desumanizadora e deculturadora de eficácia incomparável. Submetido a essa compreensão, qualquer povo é desapropriado de si, deixando de ser ele próprio, primeiro, para ser ninguém ao ver-se reduzido a uma condição de bem semovente, como um animal de carga; depois, para ser outro, quando transfigurado etnicamente na linha consentida pelo senhor, que é a mais compatível com a preservação do seus interesses (RIBEIRO, 2015, p. 118).

Portanto, acarretaram-se marcas irreparáveis que ainda perduram em nossas sociedades, por meio do racismo enraizado que necessita ser combatido diariamente, sobretudo nos currículos e nas práticas educativas, sendo a mais horrenda das heranças, conforme elucida o autor, mencionando o fato de a cicatriz do torturador ser levada conosco, a qual impregna a “alma” e eclode “[...] na brutalidade racista e classista. Ela é que incandesce, ainda hoje, em tanta autoridade brasileira predisposta a torturar, seviciar, e machucar os pobres que lhes caem às mãos [...]”. Entretanto, a constante repulsa que provoca é o que pode possibilitar “[...] forças, amanhã, para conter os posses e criar aqui uma sociedade solidária” (RIBEIRO, 2015, p. 120-121).

Segundo Silva (2020, p. 156), no Brasil, a particularidade “[...] de um outro lugar, uma outra espacialidade propriamente negra ou afrodescendente em território brasileiro [...]”, não tem reconhecimento, sobretudo como nos quilombos e terreiros. Eis alguns desses exemplos de empecilhos ao fomento de outro discurso político no “espaço público”: a negação do uso de nomes africanos e o desprezo na sociedade pelo uso de suas línguas, perseguições, “[...] além de uma convivência íntima e violadora entre a Casa-Grande e a Senzala [...]”. Assim, esses sujeitos são sempre colocados na condição de minoria nacional, supondo-se que:

[...] a ausência de um espaço próprio seria resultado da herança produzida pelo modelo exploratório escravagista que durou mais de três séculos e produziu povos sem posses que foram posse de outros povos – ou seja, não tem lugar como pessoa porque seus ancestrais não eram considerados como pessoas e sim como bens de outras pessoas. Com a abolição da escravidão juntaram-se às grossas e longas fileiras de pessoas sem bens, compartilhando com estas, ainda que de modo específico, todas as mazelas da miséria. Esta perspectiva de análise perde força em sua argumentação quando não se consideram os mecanismos de atualização do racismo

e o lugar do Brasil em um contexto mais amplo da diáspora africana¹⁹ (SILVA, 2020, p. 156-157).

Concebe-se assim a “máscara” como um instrumento de violência e de opressão no período da escravidão e sua simbologia ainda perpetua no silenciamento histórico das vozes de alguns sujeitos, e precisa ser desconstruída e reconstruída. Conforme destaca Kilomba (2019, p. 33-34 – grifos nossos), a boca trata-se de um órgão especial porque é símbolo da “[...] *fala e a enunciação* [...]”. E concebe-se no campo do racismo como “[...] o órgão da opressão por excelência, ela representa o órgão que os(as) brancos(as) querem – e precisam – controlar e, conseqüentemente, o órgão que, historicamente, tem sido severamente repreendido”.

Segundo Santomé (2013, p. 164), “As atitudes de racismo e discriminação costumam ser dissimuladas também recorrendo a descrições dominadas por estereótipos e pelo silenciamento de acontecimentos históricos, socioeconômicos e culturais”.

“[...] O racismo é parte de uma matriz mais ampla de estruturas institucionais e discursivas [...]” e não pode ser tratado somente no aspecto individual (SILVA, 2016, p. 102). Sendo assim, um currículo essencialmente crítico deve evitar a abordagem de forma essencialista das questões de identidade étnica e racial, com as bases do multiculturalismo profundamente políticas. Ademais, o autor enfatiza que o racismo deve ser tratado em todas as suas formas, estrutural, institucional,²⁰ individual²¹ e psicológico.

Ribeiro (2020, p. 27-28) traz a reflexão a partir das ideias de Alcoff (2016), acerca da necessidade de pensar outros saberes, considerando a multiplicidade do contexto brasileiro; logo, precisaria “[...] desestabilizar e transcender a autorização discursiva branca, masculina cis e heteronormativa e debater como as identidades foram construídas nesses contextos [...]”. Descolonizar o conhecimento, portanto, requer essencialmente um “projeto de descolonização epistemológica”, com uma atenção à identidade social e pensar

¹⁹ Diáspora africana caracteriza-se pelo feito social e histórico de imigração forçada de homens e mulheres, arrancados/as e levados/as de seu continente africano para outras localidades do mundo.

²⁰ Na forma institucional, o racismo incorre em “[...] práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio indireto [...]”. Manifesta-se no isolamento dos sujeitos negros em “[...] determinados bairros, escolas e empregos [...]”. Também “[...] nos livros didáticos, tanto na presença de personagens negros com imagem deturpadas e estereotipadas quanto na ausência da história positiva do povo negro no Brasil [...]”. Assim como nas mídias, em que o sujeito negro e outros grupos étnicos raciais são retratados indevidamente e de forma equivocada (GOMES, 2005a, p. 53).

²¹ “Já o racismo é manifestado na forma individual por intermédio de atitudes discriminatórias acometidas por indivíduos contra outros indivíduos e pode alcançar níveis exorbitantes de violência, como agressão, [...] destruição de bens ou propriedades e assassinatos” (GOMES, 2005a, p. 52).

a importância desta, não apenas evidenciar como tais identidades são criadas pelo projeto de colonização, todavia revelar “[...] como certas identidades têm sido historicamente silenciadas e desautorizadas no sentido epistêmico, ao passo que outras são fortalecidas”.

De acordo com Silva (2020, p. 157), os povos negros, que descenderam da diáspora africana, são circunscritos por um passado que acarretou a falta de um “lugar próprio”, legítimo para o pleno exercício da liberdade, e não somente por fatores econômicos. Assim, a diáspora ademais é considerada a luta por um espaço em que possa usufruir da liberdade, para chamar de seu:

[...] no presente, a busca da Terra Prometida. O resgate desta herança africana entre negros(as) brasileiros(as) pode ser interpretado a partir desse esforço pela utopia de reconstruir laços entre pessoas que vivem em lugares que não lhes pertencem, e a construção de uma África idealizada como espaço simbólico da luta negra no mundo. Os movimentos negros no Brasil, em diálogo com as lutas de independência no continente africano, utilizaram as terminologias integracionista (minorias) e segregacionista (pan-africanista) para referir-se a estas duas estratégias de ação. “Afrobrasileiros(as)” e “afrodescendentes” também são expressões que relacionam temporalidade e espacialidade. Enquanto o primeiro faz referência à brasilidade destacando a anterioridade e precedência da africanidade, o segundo termo aponta apenas de onde se descende – sem definir onde está ou para onde vai (SILVA, 2020, p. 157).

Nesse mesmo sentido, Santomé (2013) aborda questões importantes a respeito das “*culturas negadas e silenciadas no currículo*”. O autor também destaca que vozes são ausentes na seleção da cultura escolar por meio dos “*currículos turísticos*” que relegam as diferentes vozes e culturas dos sujeitos.

Nesse tipo de “*currículos turísticos*”, conforme o referido autor, normalmente o tratamento das diversidades culturais nas escolas e em sala de aula restringem-se a propostas isolacionistas. Desse modo, as situações sociais silenciadas são habitualmente colocadas como:

[...] situações problemáticas na sociedade concreta na qual se encontra a escola (as etnias oprimidas, as culturas nacionais silenciadas, as discriminações de gênero, de idade, etc.) são contempladas, mas a partir de perspectivas de distanciamento, como algo que não tem a ver conosco, algo estranho, exótico ou até mesmo problemático, mas, nesse último caso, deixando claro que sua solução não depende de nada em concreto, que está fora do nosso alcance. Trata-se, segundo essa visão, de um tipo de situação sobre as quais nós não temos capacidade de intervir (SANTOMÉ, 2013, p. 167).

Ao analisarem-se atentamente os conteúdos desenvolvidos explicitamente na maioria das instituições escolares e o que se enfatiza nas propostas curriculares, o autor chama a atenção para a presença avassaladora das culturas hegemônicas, em que as demais são silenciadas. Entre as culturas ausentes destacam-se: as culturas da nação do Estado; as culturas infantis, juvenis e de terceira idade; as etnias minoritárias ou sem poder (consideram-se aqui os povos e/ou comunidades quilombolas); o mundo feminino; as sexualidades; a classe trabalhadora e mundo das pessoas pobres; o mundo rural e litorâneo e as pessoas com deficiências físicas e/ou psíquicas. Logo, assente-se com o autor ao afirmar que “[...] Não constitui nenhuma surpresa, pois, que nessa altura da história já sejam *muitas vozes ausentes e/ou deformadas na maioria dos currículos*” (SANTOMÉ, 2013, p. 157 – grifos nossos).

O autor defende ainda uma formação de alunos/as como cidadãos/s críticos/as, ativos/as e democráticos/as de uma sociedade democrática e solidária, para o exercício de uma cidadania plena, a qual requer que sejam selecionados conteúdos no currículo englobando as diversidades, os recursos e as experiências do cotidiano, os quais representam a vida na sala de aula, os modos de avaliar e de organização carecem propiciar e favorecer significativamente a construção dos diversos conhecimentos necessários. Na formação para criticidade, atitudes, solidariedade e reconstrução da realidade, é primordial a devida atenção de forma prioritária aos “*conteúdos culturais*”.

Logo, o desenvolvimento das responsabilidades no tocante à formação integral, conforme preconiza o autor, com o que se concorda, precisa ser coletivo e implica uma série de ações que o possibilitem. Para tanto, a instituição escolar deve colocar em prática ações curriculares cotidianas, abalizadas em um conhecimento apropriado que envolva os diversos aspectos da sociedade relacionados a seu grau de incremento, seja cultural, político, científico e tecnológico, costumes, entre outros.

Outro ponto de destaque do autor é o fato de o “professorado” atual refletir o resultado dos padrões de profissionalização, que se atentam exclusivamente à elaboração de objetivos e metodologias, desconsiderando os conteúdos culturais que deveriam ser objetos de seus preceitos. Tal tradição contribui, dessa forma, para que fique a cargo de outrem a integração dos conhecimentos selecionados no currículo, principalmente das editoras de livros didáticos, coisificando-os àquilo que é mais absurdo, sem fazer sentido aos/as alunos/as como as “fórmulas vazias”. Também são eles considerados como incontestáveis, isto é, como apenas os únicos plausíveis. Dificulta-se, desse modo, ao/à próprio/a professor/a o

pensar a respeito de quais conteúdos (diferentes dos costumeiros) podem ser congregados em sua prática educativa.

Arroyo (2010, p. 116-119) enfatiza por esse ângulo que o sistema educacional é considerado uma das instituições mais reguladoras da sociedade, controlando comumente: “[...] os tempos de pesquisa e os conhecimentos que considera como legítimos, regula os valores, culturas, memórias, identidades a partir de padrões universalistas ou generalistas construídos [...]” sem o devido “[...] diálogo com a alteridade e a diversidade [...]”. Segundo o autor, tal estrutura, quando nega a diversidade, é responsável pela sustentação do racismo estrutural em que se ignora a diversidade e opera “[...] como indicador do perfil racista do sistema escolar que precisa ser superado”.

Nesse sentido, Santomé (2013) realça a necessidade de planejar o currículo para além de uma visão de acúmulo, bancária, de conteúdos a serem transmitidos aos/as alunos/as e alunas de forma mecânica, baseada na estrutura “*fordista*”, em que estes se sentam enfileirados e o/a professor/a passa a matéria em um ritmo preestabelecido, sem a devida importância ao sentido, utilidade e real domínio do que devem aprender e o envolvimento necessário dos/as estudantes, apenas restringindo-se aos conceitos (nota) obtidos nas disciplinas, o que pode acarretar a alienação.

Em contraponto, segundo o referido autor, um “*projeto curricular emancipador*”, que contribua para a construção de uma sociedade democrática e progressista, precisa, além de pormenorizar as bases que possibilitam a compreensão e sugestão dos processos de ensino-aprendizagem de acordo com esse projeto, propor objetivos educativos e os conteúdos culturais que colaborem da melhor forma para que os indivíduos se socializem criticamente.

Concorda-se com o autor quando ele sugere e enfatiza que os temas relacionados aos sujeitos que são apagados e inferiorizados no currículo não sejam apenas abordados de forma isolada, em uma única “unidade didática”, ou em um dia do ano, mas que *possam ser desenvolvidos em todos os dias letivos de forma articulada e contextualizada nos currículos escolares*.

Arroyo (2013, p. 124), a respeito das vivências dos “coletivos empobrecidos”, salienta que há a necessidade entre as comunidades populares “[...] e a urgência de comunicar e compartilhar tais experiências na diversidade de espaços de sociabilidade. Entretanto, há um espaço onde não se encontra lugar para essas vivências: a escola e os currículos”.

Pérez-Tapias (2013), nesse segmento, realça que a hegemonia com relação a determinada cultura única em correlação a uma sociedade, na atualidade, é insustentável, porque é abrigada em seu seio a primorosa diversidade cultural que incrementa sua pluralidade interna, intensificam-se e somam-se as diferenças culturais, o que leva a uma “pluralidade complexa”, que transcende a multiculturalidade. Assim sendo, a autêntica educação democrática precisa ocorrer pelo dinamismo intercultural, o qual implica exigências com relação a convivências e consequências pedagógicas nessa tarefa de educar democraticamente.

Arroyo (2013), assim como Pérez-Tapias (2013), tece que não é suficiente o reconhecimento das desigualdades, sem o enaltecimento das condições econômicas e sociais dos sujeitos historicamente segregados, e “[...] que se foram feitos diferentes por meio de processos tensos de formação e colonização, foram convertidos em desiguais [...]”. Desse modo, “[...] não é suficiente que os currículos sejam parte de políticas distributivas contra a pobreza e contra as desigualdades sociais, eles devem fazer parte de políticas afirmativas das diferenças socio-étnico-raciais” (ARROYO, 2013, p. 118).

Desta forma, considera-se imperioso o olhar consciente, atento e sensível às dimensões culturais nos currículos de formação de professores, de modo que tanto os/as professores/as quanto os/as futuros/as professores/as reflitam e compreendam criticamente as realidades e as estruturas sociais.

3.3.1 “Currículos turísticos”:²² desatenção às diversidades

Quando não há um olhar atencioso e sensível às diversidades, podem-se desencadear atitudes que não reconhecem e invisibilizam as diversidades nos currículos. “Currículos turísticos”, conforme destacado por Santomé (2013), são aqueles que abordam elementos relacionados às diversidades, em “unidades didáticas” isoladas, em que casualmente estudar a diversidade cultural e social torna-se uma pretensão.

²² Termo utilizado por Santomé (2013), optou-se por manter o vocábulo original, de modo a realçar o entendimento das diversas atitudes apontadas pelo autor, entre outras, que podem implicar “*Currículos turísticos*”, bem como da devida atenção a essas atitudes que podem apagar e silenciar determinados sujeitos.

“Podemos falar da existência de um *currículo turístico* sempre e quando esse tipo de temática [...]” concernente às diversidades são tratadas valendo-se de “algumas atitudes” conforme descritas pelo autor: “*trivialização*”; “*souvenir*”; “*desconectar*”; “*estereotipagem*”; e “*tergiversação*”. Essas modalidades de “currículos turísticos”, além de negarem a existência de outras culturas, reproduzem a marginalização (SANTOMÉ, 2013, p. 168 – grifos do autor).

Elaborou-se um quadro (vide Apêndice D) que apresenta alguns indicadores detalhados a partir das proposições a respeito dessas atitudes mencionadas pelo autor, as quais precisam ser observadas atentamente na elaboração dos currículos dos cursos, de modo que não se reproduzam tais atitudes nas ações educativas, bem como nos programas curriculares e de formação docente, para a devida atenção à promoção da temática da EEQ entre outras, no processo formativo integral dos sujeitos.

Compreende-se que essas atitudes, as quais implicam “currículos turísticos”, interconectam-se, complementam-se entre si, e, em um mesmo currículo, podem prevalecer algumas e/ou todas essas atitudes. Demonstra-se, assim, a necessidade de decolonização dos currículos de modo que não contribuam para práticas esvaziadas, nulas, estereotipadas, rotuladoras, discriminadoras, produtoras e reprodutoras de desigualdades, por meio de atitudes de um currículo vazio ou “turístico” com relação aos temas referentes a determinados grupos, como os quilombolas. Demanda-se a busca de uma “pedagogia crítica” e “libertadora, portanto, é um desafio.

3.4 Decolonialidade e interculturalismo: currículos democráticos e humanizadores

Como repensar currículos que refletem uma concepção eurocentrada/colonizada/hegemônica/? Essa e inúmeras outras questões levam-nos a profundas reflexões em torno de currículos libertadores que compreendam as diferentes culturas. Em contraponto a currículos que invisibilizam, silenciam, apagam ou anulam determinadas culturas, entende-se que a perspectiva decolonial do saber, além de descolonizar, que significa superar o colonialismo, está “[...] intimamente relacionada aos estudos do grupo modernidade/colonialidade e à superação dos padrões de poder da colonialidade [...]”, possibilitando uma ruptura dos padrões dominantes (RIBEIRO, 2017, p. 3117).

Logo, uma perspectiva decolonial do saber compreende olhares e vozes “outros/as”,²³ não somente aqueles da perspectiva que reflete a centralidade em um pensamento único e eurocêntrico. Entretanto, em conformidade com Kilomba (2019), a qual compreende a decolonialidade como uma possibilidade de reinvenção das estruturas violentas e opressoras, a teoria decolonial insurge como uma forma de se produzirem novas representações, sentidos e saberes, e, nesse sentido, entende-se que, para que “nossas”²⁴ vozes que foram e são silenciadas por séculos sejam ouvidas, há a necessidade de diferentes epistemologias que são reivindicadas para construção de outros exemplos, e, assim, os currículos passam também a ser um campo de questionamento epistemológico em que é preciso se construírem-se possibilidades “outras”. E nesse sentido, entende-se que estes também podem ser reconstituídos a partir de olhares, vozes e possibilidades “outros/as”.

Dessarte, são as forças, conforme destacado por Ribeiro (2015), que “nos” levam a continuar resistindo, e somente por meio do questionamento das epistemologias ideológicas hegemônicas, eurocênicas, etnocênicas e colonializadoras, as quais comumente são reproduzidas e expressadas nos currículos, é possível construir possibilidades, enfatizando-se a necessidade de reconstruí-los e ressignificá-los por meio de lugares de fala “outros” em uma perspectiva decolonial.

Costa e Grosfoguel (2016) ressaltam que, na perspectiva de um projeto decolonial, as fronteiras não são apenas os espaços nos quais as diferenças são reinventadas, mas também “loci” que enunciam de onde são formulados conhecimentos, com base em perspectivas, cosmovisões ou experiências dos sujeitos que são minorizados. Explicitam nessa afirmação a conexão entre o lugar e o pensamento. Essa enunciação significa o não pensar como aqueles que ocupam as posições dominantes, mas ocupar espaços e conhecimentos contra-hegemônicos com o compromisso ético-político:

Afirmar o *locus* de enunciação significa ir na contramão dos paradigmas eurocênicos hegemônicos que, mesmo falando de uma localização particular, assumiram-se como universais, desinteressados e não situados. O *locus* de enunciação não é marcado unicamente por nossa localização geopolítica dentro do sistema mundial moderno/ colonial, mas é também

²³ Opta-se em alguns momentos a utilização do pronome conforme empregado por Kilomba (2019) para manter o sentido de sua base epistemológica. A base de empregar esse termo “outros”/ “outras”, para ressignificar as epistemologias e representações “colonizadoras” que também podem estar presentes nos currículos, encontra-se nos estudos de Kilomba (2019), não no sentido daquele lugar de “outridade” imposto, entretanto de oposição e reinvenção.

²⁴ Utilizo o pronome “nossos/as” entre aspas quando também me coloco enquanto ser quilombola.

marcado pelas hierarquias raciais, de classe, gênero, sexuais etc. que incidem sobre o corpo.

No discurso colonial, o corpo colonizado foi visto como corpo destituído de vontade, subjetividade, pronto para servir e destituído de voz (hooks, 1995). Corpos destituídos de alma, em que o homem colonizado foi reduzido a mão de obra, enquanto a mulher colonizada tornou-se objeto de uma economia de prazer e do desejo. Mediante a razão colonial, o corpo do sujeito colonizado foi fixado em certas identidades (COSTA; GROSFOGUEL, 2016, p. 19).

Dessarte, é necessário pensar o sistema de poder que “[...] inviabiliza, impede e invalida saberes produzidos por grupos subalternizados [...]”, os quais são elaborados pelos grupos historicamente discriminados, além de serem o cerne “[...] contra discursos importantes, são lugares de potência e configuração do mundo por outros olhares e geografias [...], entretanto sem romantizar a resistência dos sujeitos” (RIBEIRO, 2020, p. 73-75).

Silva (2014, p. 111-112 – grifos nossos) aduz no sentido da “desobediência epistêmica” a esse eurocentrismo que tem produzido a hegemonia:

[...] os quilombolas, atravessaram mais de meio milênio nas Américas para conquistarem a condição de serem *reconhecidos como um ser humano*, como pertencente a um lugar, detentor de uma comunidade de povos e línguas, ou seja, um sujeito histórico que gradativamente *começa a ingressar também na condição de sujeito epistêmico, produzindo, portanto, uma fratura no etnocentrismo que tem silenciado e subordinado povos e culturas.*

Nesse sentido, Ribeiro (2020, p. 99) menciona que “[...] pensar lugar de fala [...]” requer o rompimento do “[...] silêncio instituído para quem foi subalternizado, um movimento no sentido de romper com a hierarquia [...] violenta”. Demanda ainda o desenraizamento da epistemologia dominante e pensar outras possibilidades de existência para além das impostas pelos discursos dominantes, desvelar processos históricos que colocam determinados grupos em posições subalternas.

García (1999) enfatiza a necessidade da integração da diversidade cultural nos currículos, conteúdos e metodologias de ensino, visando um projeto de educação e curricular intercultural, nos quais compreendam-se e desenvolvam-se atitudes de respeito às diversidades, porque os cursos de formação inicial de professores/as tendem a dar ênfase somente a alguns tipos de “conteúdos” profissionais como: pedagógicos, psicológicos e científicos. A proposta de García (1990 *apud* GARCÍA 1999) no campo de conhecimentos

em formação inicial intercultural apresenta: Teoria, Sociedade e Classe envolvendo os diferentes grupos, sintetizadas na Tabela 2:

Tabela 2 – Propostas de conhecimento de conteúdos que compreende a dimensão cultural nos currículos de formação de professores – Teoria, Sociedade e Classe

TEORIA	SOCIEDADE	CLASSE
Refere-se aos conceitos, teorias, abordagens, concepções e métodos de estudo	Consiste nas relações com a sociedade, interlocuções de forma contextualizada	Relaciona-se às estratégias, metodologia, procedimentos e recursos didáticos e materiais

Fonte: A autora, 2021. Adaptado (GARCÍA, 1990, p. 726 *apud* GARCÍA, 1999, p. 93)

Segundo Zeichner (1992), citado por García (1999), são necessários alguns elementos a serem contemplados no programa de formação de professores, referindo-se à análise dos componentes que possibilitem ao professor/a em formação a tomada de consciência sobre si mesmo/a, suas origens, preconceitos culturais e sociais, bem como no que concerne à compreensão ligada à flexibilidade mediante as diferenças que “[...] devem ser uma norma habitual do comportamento na sala de aula”. Ademais, os/as professores/as formadores/as têm um papel essencial no desenvolvimento de competências e atitudes do/a professor/a em formação (ZEICHNER, 1992a; SACRISTÁN 1992b *apud* GARCÍA 1999, p. 94).

García (1999) afirma a necessidade cada vez maior de incorporar aos programas de formação de professores competências e atitudes para a compreensão das situações complexas do ensinar e aprender, de modo a instigar a abertura, a reflexão, a tolerância, o acolhimento e a proteção das diferenças individuais e grupais: de gênero, etnia, classe social, ideologia, entre outras. É preciso também estimular nos/nas estudantes a reflexão de forma crítica sólida de modo a contribuir para a amenização de questionamentos do que se assume como natural para o desvelamento das suposições camufladas e o acolhimento de novas perspectivas. “[...] Significa ajudá-los a desenvolver a capacidade de tomar decisões sobre o ensino-aprendizagem que permitam tomar a consciência das consequências éticas e políticas e das possibilidades alternativas” (ALDLER, 1991, p. 78 *apud* GARCÍA, 1999, p. 92).

Os/as professores/as têm que possuir conhecimentos amplos sobre a realidade em que vivem, tanto da comunidade na qual se inserem quanto em nível nacional, em diferentes dimensões (cultural, social, econômica e ambiental) (LYNCH, 1989 *apud* GARCÍA, 1999). Sendo assim, a formação dos/as professores/as deve permitir-lhes o desenvolvimento não

só de “unidades didáticas”, mas também de projetos curriculares que integrem a dimensão intercultural e para atitudes de respeito e desenvolvimento às diferenças e diversidades.

É necessário, assim, quebrantar as “máscaras do silêncio”, romper com a hegemonia imposta e pensar a estrutura dos currículos escolares de forma a reconstruí-los a partir de olhares e vozes “outros/as”, não somente sob o olhar e versão dos dominadores, isto é, requerem-se uma desconstrução da visão eurocêntrica e o reconhecimento e a valorização dos diferentes povos de modo que estes tenham vez e voz e contem sua própria história, a partir de sua visão e vivência, assim como ensina Arroyo (2013).

Ribeiro (2020, p. 31) alerta para a necessidade de compreender como os poderes e identidades “funcionam” conjuntamente, dependendo do contexto e de como o colonialismo cria, deslegitima ou legitima determinadas identidades. Não se trata, portanto, de uma política simplista, e sim de se atentar para o fato de que as desigualdades são criadas pela forma como “[...] o poder articula essas identidades; são resultantes de uma estrutura de opressão que privilegia certos grupos em detrimento de outros”.

A referida autora enfatiza a importância de se tirarem as pautas da invisibilidade e analisá-las com um olhar interseccional, para o rompimento de análises reducionistas e de universalidade que excluem: tal como a história demonstra “[...] que a invisibilidade mata [...]”. Por conseguinte, as pessoas negras, ao requererem seu direito de ter voz, reivindicam a própria vida (RIBEIRO, 2020, p. 42).

Ribeiro (2020, p. 43) destaca ainda a urgência do deslocamento do pensamento hegemônico e que as diferentes identidades, de raça, gênero, classe ou etnia, sejam ressignificadas. Logo,

[...] para que se pudesse construir novos lugares de fala com o objetivo de possibilitar voz e visibilidade a sujeitos que foram considerados implícitos dentro dessa normatização hegemônica. Combatendo de forma indissociável as opressões e violências que colocam em situações de vulnerabilidade, sobretudo as mulheres negras. Por meio de um silêncio imposto aos sujeitos que foram colonizados.

A escravidão ainda se manifesta no Brasil nas mais diversas formas, escancarada pelo racismo nas mais diversas faces, e, assim, manifesta-se na educação e nos currículos com a hierarquização de determinados conhecimentos em detrimento de outros, acarretando a ausência e a invisibilidade de conhecimentos valiosos.

Souza e Silva (2021, p. 52) salientam que não há falta de legislação concernente ao tema da EEQ, e sim “[...] um histórico de omissão estatal para a efetivação desse direito à educação nas comunidades quilombolas, de forma plural [...]” e que dialogue com “suas identidades”, embora as legislações vigentes assegurem a garantia desse direito.

Isso ocorre justamente porque, conforme enfatizam as referidas autoras, no Brasil, o pensamento educacional é permeado pela ideia da escravização e de colonizadores. Embora tenham ocorrido lutas permanentes e mudanças consideráveis entre o final do século XX e início do século XXI, “[...] ainda não foram suficientes para que os sistemas educacionais funcionem [...]” mais equanimemente, possibilitando “[...] a inclusão de todos os conhecimentos e culturas de grupos historicamente excluídos. São esses mecanismos que geram desigualdades abissais em nosso país tão diverso e, também, tão desigual” (SOUZA; SILVA, 2021, p. 52).

É sabido, como vislumbramos nas análises realizadas, que alguns povos e culturas tendem a ser inferiorizados, discriminados, oprimidos, invisibilizados, minorizados e até mesmo alvos de violência simbólica ou física, como é o caso dos povos quilombolas, entre outros.

Nesse sentido, destaca-se a importância do conhecimento e do diálogo autêntico no que concerne às diferentes culturas, de modo a contribuir para novos olhares e posturas perante as diversidades e o combate a quaisquer tipos de violência, discriminação, preconceito, opressão ou racismo, principalmente no âmbito das instituições de ensino, currículo e formação de professores. Compreende-se, assim, que o interculturalismo, a interdisciplinaridade e a decolonialidade podem ser um caminho para essa reconstrução.

Defende-se, como Pállas (2016), uma educação para a democratização, assim como currículos democráticos. Um currículo democrático como uma alternativa do que representa a escola atualmente, como sustenta o autor, necessita refletir a cultura democrática, diferentemente daquele que transparece e reproduz unicamente a cultura dominante. À vista disso, o autor reafirma consoante já ressaltado, que os espaços educativos são “tradicionalmente” estabelecidos por disciplinas, por áreas curriculares predominantemente limitadas à lógica disciplinar e científica, oportunizando insuficientemente a abertura à sociedade e a seus problemas e dos cidadãos. O currículo proposto pelo autor, como se defende nesta pesquisa, é aquele que permite um tratamento propício e justo às diferenças. Essencialmente, os currículos habituais estão à mercê de apenas uma parcela “[...]”

caracterizada, sobretudo, por possuir um alto crescimento cognitivo e, portanto, um elevado nível de abstração similar ao das teorias científicas e assume como própria cultura dominante, basicamente intelectual e urbana” (PALLÁS, 2016, p. 16 – tradução nossa).

Assim como elucidado por Santomé (2013, p. 175), considera-se a convicção “[...] nas possibilidades da educação como instrumento de democratização. As mulheres, as minorias étnicas, os grupos de lésbicas e *gays*, a juventude denunciam constantemente como a sua realidade continua sendo negada e/ou desvirtuada [...]”, nos seios das instituições de ensino, assim como refletem seus currículos.

É necessário, de tal modo, construir-se coletivamente, com a participação efetiva de toda a comunidade escolar e também dos grupos sociais que são “[...] mais desfavorecidos e marginalizados, uma *pedagogia crítica e libertadora* [...]”, na qual as instituições escolares sejam espaços engajados de enfrentamento, e a pedagogia enquanto uma “[...] forma de luta político-cultural. As escolas como instituições de socialização têm como missão expandir as capacidades humanas, favorecer análises e processos de reflexão em comum da realidade [...]” (SANTOMÉ, 2013, p. 170-175 – grifos do autor).

Um currículo democrático, portanto, é valioso culturalmente e mais socialmente justo. Defendem-se, dessarte, currículos como territórios que precisam e devem ser contestados os quais podem ser questionados e modificados, de modo que contemplem em sua essência os anseios e as especificidades das comunidades de quilombo, da mesma forma que os elementos fundantes da EEQ, relacionados às culturas, histórias, memórias, tradições e conhecimentos tradicionais etc.

3.5 Educação Escolar Quilombola: história, memória, cultura, resistência e reexistência – caminhos a percorrer

“Negro quilombola era ferrado como boi”
(MOURA, 2020, p. 32 – grifos nossos).

3.5.1 Constituição dos quilombos no Brasil: resignificação do conceito de quilombo

Início este subitem em primeira pessoa, pois faço parte dessa história, sou quilombola e não tenho minhas histórias contadas verdadeiramente nos livros; as memórias que tenho do período escolar (do fundamental ao superior) são as de que nunca ouvi sobre quilombos, pois o que sempre estudei foi que os portugueses trouxeram para o Brasil “es-

cravizados/as”²⁵ da África, quando este país foi conquistado por eles, e não “descoberto”, como aprendemos de maneira desinformada nas aulas de história, simplificadas e marcadas por estigmas, uma fração da história contada somente a partir do ponto de vista eurocêntrico. Quando me identifiquei como quilombola no ano de 2005, logo me encantei por fazer parte dessa história e cultura que infelizmente não se aprendem nas escolas, e, quando o são, grande parte é maquiada ou estereotipada. “Somos” descendentes de seres humanos que viveram em condições análogas aos escravizados por séculos, ou dos filhos destes que nasceram ditos “libertos”, mas longe de alcançar a verdadeira “liberdade”.

“Nossos” antepassados foram extirpados de seus países de origem, cujas vidas foram interrompidas e histórias reais foram forjadas, apagadas pelo projeto colonial, com máscaras e outros instrumentos de tortura, de forma mais horrenda e pavorosa, como elucidado anteriormente, e, infelizmente, “nossas” vozes ainda são silenciadas nos currículos e práticas escolares até os dias atuais. Só é possível refletir acerca da concepção de quilombo na contemporaneidade se voltarmos às memórias no período colonial, porque há resquícios desse projeto na sociedade atual, principalmente nas desigualdades existentes, e foi por intermédio do processo de escravização no Brasil que os sujeitos negros buscaram formas de resistência e uma delas foi a construção dos quilombos.

Há ainda desconhecimento acerca do que é ser quilombola ou uma comunidade quilombola na contemporaneidade, de como esses grupos e territórios foram constituídos ao longo da história e se configuraram com suas especificidades e resistências, tal qual no que refere-se à EEQ como uma modalidade de Educação Básica que perpassa pelos diferentes níveis, etapas e demais modalidades. Desse modo, a compreensão a respeito da temática faz-se necessária para o rompimento de estereótipos, além de pensar em novos paradigmas por meio de um processo de decolonização dos currículos e de práticas educativas que excluem sujeitos.

O conceito de quilombo mais comum recebeu influência da definição de 2 de dezembro 1740 dada pelo rei de Portugal em uma carta enviada em resposta à consulta realizada pelo Conselho Ultramarino, a qual dizia: “[...] *toda habitação de negros fugidos*

²⁵ Utiliza-se aqui nesta pesquisa a palavra escravizado/a em virtude de o termo “escravo/a” ser pejorativo, uma vez que nossos antepassados e ascendentes, sequestrados de seu país de origem (África), foram submetidos às condições de tortura, sofrimento, violência, opressão, o que gerou o processo escravocrata no Brasil. Em algumas citações diretas mantemos o termo “escravo/a” conforme empregado no texto original. Cabe salientar que “nossa” história não começou no período escravista.

que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenha ranchos levantados nem se achem pilões nele” (MOURA, 2020, p. 21 – grifos nossos).

Essa questão do número de sujeitos, entre outras que constituíam um quilombo, também é traduzida por Almeida (2011, p. 31), conforme mencionado por Perdigão Malheiro (1976), por meio do instrumento legal da aplicação do termo em uma consulta ao:

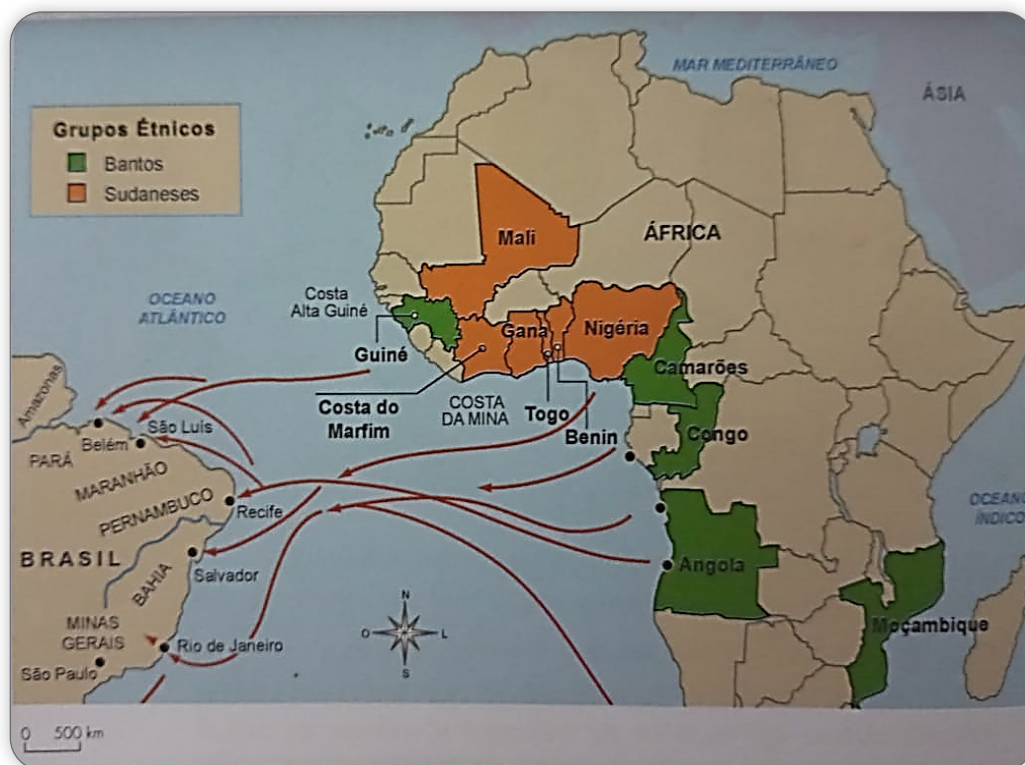
[...] Alvará de 03 de março de 1741 e Provisão de 03 de março do mesmo ano: “Era reputado quilombo desde que se achavam reunidos cinco escravos” (Malheiro, 1976:50)

Consoante esta norma, os elementos constitutivos da conceituação de quilombo abrangeriam ações em grupo, que deliberadamente negariam a disciplina do trabalho, localizadas à margem dos circuitos de mercado. Em outros termos, tem-se cinco características que sempre aparecem de maneira combinada, segundo uma inseparabilidade, como se fossem partes integrantes e invariáveis de uma certa totalidade definitiva de quilombo, que podem ser assim resumidas:

- a) fuga;
 - b) quantidade mínima de “fugidos” definida com exatidão;
 - c) localização marcada por isolamento relativo, isto é, em “parte despovoada”;
 - d) moradia consolidada ou não;
 - e) capacidade de consumo traduzida pelos “pilões” ou pela reprodução simples que explicitaria uma condição de marginal aos circuitos de mercado.
- A representação jurídica se volta para enunciar o que estaria “fora” do mundo do trabalho legalmente instituído. Estabelece um divisor de águas, separando os lugares ermos, despovoados e com domínio absoluto da natureza, daqueles onde o processo de povoamento e colonização estabeleceu unidades produtoras orientadas pela política colonial. A menção aos “pilões” evidencia a classificação como crime das atividades de autoconsumo, que consolidariam, de maneira mais duradoura, pela capacidade reprodutiva, o ato de fuga, enquanto recusa dos mecanismos coercitivos de disciplina do trabalho e negação do império da grande propriedade monocultora.

A Figura 6 mostra os países, a origem e o destino da população africana na escravidão no Brasil.

Figura 6 – Origem da população africana escravizada trazida ao Brasil



Fonte: Lobão (2014, p. 18)

Assim, a grande riqueza de que hoje se constitui o Brasil deve-se, entre outros aspectos, aos diversos povos que compõem essa riqueza, trazidos dos vários países da África, como os congos, jejes ou hauças, nagô ou iorubás, do noroeste africano; quimbundos, congos, lundas, quetos da região central ou sul da África; moçambiques e benguelas do leste africano, entre outros (LOBÃO, 2014).

O escravismo no Brasil perdurou por cerca de 400 anos, com a importação de pessoas africanas sequestradas de diversos países da África até 1850. Segundo Moura (2020), o aparelho do Estado escravista era de uma violência tremenda, e todo sujeito negro que fugisse e fosse encontrado em um quilombo tinha sua orelha mutilada; caso reincidisse, eram marcadas com um ferro,

“[...] como um animal, torturado até a morte, combatido de todas as formas, em todos os níveis de tentativas de readquirir a liberdade, o escravo tinha de rebelar-se e de usar a violência contra o aparelho de dominação militar, ideológico e político [...]” que os/as desumanizava como ser (MOURA, 2020, p. 39).

Sendo assim, o referido autor enfatiza a necessidade extrema de que os quilombos tinham de se organizar por meio de sistema contínuo de defesa e como uma forma de protesto contra as condições desumanas do escravismo.

Diversos quilombos constituíram-se no Brasil desde 1575, com várias extensões e níveis organizativos, em copiosas localidades, e na maioria dos estados brasileiros exprimem-se “[...] traços do que foram esses ajuntamentos de negros, porém o maior e mais famoso [...]”, todavia não o único, “[...] o que ainda povoa o imaginário dos brasileiros, é Palmares, verdadeira república de gente livre que sobreviveu entre os anos de 1630 e 1695, na Serra da Barriga, no atual Estado de Alagoas” (ANDRADE, 1997, p. 76).

A Figura 7 ilustra a população dos maiores quilombos que se constituíram no Brasil Colônia.

Figura 7 – Maiores Quilombos no Brasil Colônia



Fonte: Lobão (2014, p. 39)

Moura (2020) salienta que os quilombos possuíam organização política, de resistência social, econômica e cultural, e como unidade produtiva, tinham diversas atividades para manutenção e alimentação de sua população, e assim eles se desenvolviam internamente. Havia variados setores:

[...] artesanal, que se desenvolvia constantemente, metalurgia, tecelagem; finalmente, organizava-se internamente para conseguir, em caso de isolamento ou guerra, manter-se sem grandes crises internas de produção. Essa dupla atividade do quilombo – de um lado, mantendo intercâmbio com outras unidades populacionais e produtivas e, de outro, desenvolvendo sua própria economia interna – permitiu-lhe possibilidades de sobrevivência na sociedade escravista que o perseguia (MOURA, 2020, p. 42).

Os quilombos se espalharam geograficamente, desde o século XVI, até os dias atuais, e, segundo o autor, uma das características da “quilombagem” é a continuidade histórica e a expansão geográfica. Eles apresentavam formas distintas de organização, alguns maiores e outros menores, mas com o único objetivo de escapar do regime escravista. Nas atividades econômicas também não havia uma uniformidade, a grande parte deles praticava a “[...] tradição agrícola dos povos africanos [...]”. Politicamente, organizavam-se como uma estrutura de poder interna, em razão das invasões periódicas, com a preocupação no “[...] binômio *economia-defesa* [...]”, com a finalidade de manter a integridade territorial. Com relação à religião, havia uma mescla do catolicismo popular com as religiões africanas (MOURA, 2020, p. 54-55 – grifos do autor).

No quilombo Ambrósio (MG), o qual reunia cerca de 20 mil aquilombados, “[...] parte da população agrícola encarregava-se dos engenhos, da plantação da cana e da fabricação de açúcar e aguardente; além disso, como produtos complementares cultivavam mandioca para fazer farinha e fabricavam azeite” (MOURA, 2020, p. 57).

A resistência social, para o mencionado autor, situa os quilombos como uma função de “nódulos de resistência” constante do sistema escravista, alcançando as formas produtivas desse regime em elevados patamares, considerado um refúgio para todas as pessoas marginalizadas nessa sociedade, um exemplo de “democracia racial” que só existiu dentro dessas povoações.

Ainda para Moura (2020, p. 59), assim como já mencionado por Andrade (1997), Palmares é considerado uma República, “[...] a maior manifestação de rebeldia contra o escravismo na América Latina [...]”. Persistiu por quase cem anos, desestabilizando o sistema escravocrata regionalmente. Possivelmente, assim como nos outros quilombos, seguiam a tradição africana de comunicação oral, porque não há documentos escritos pelo

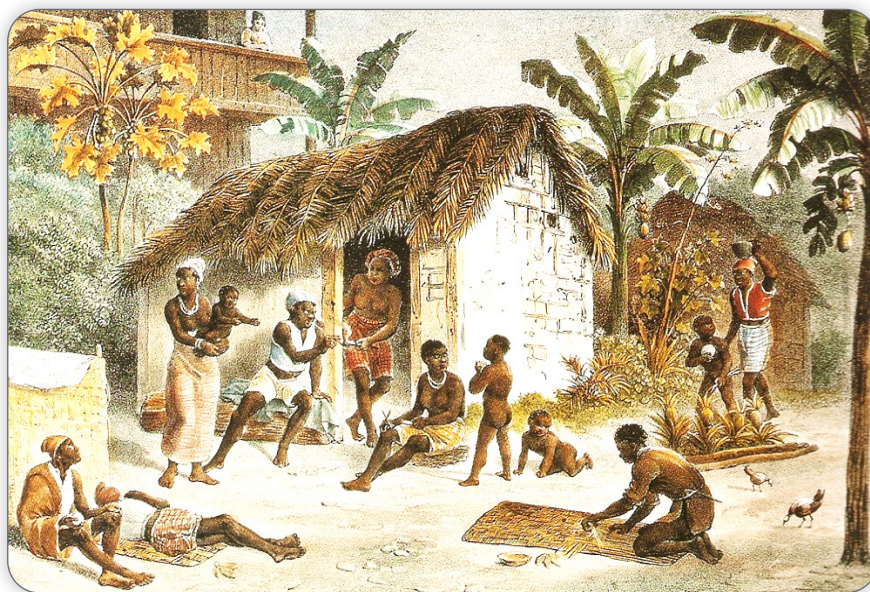
“palmarianos”, e, “[...] em África, a tradição oral é [...] responsável pela transmissão da memória coletiva e da consciência social”.

Os sujeitos negros *nunca deixaram de constituir quilombos*, diversos deles foram destruídos, mas eles representavam a luta contra o cativo e a resistência à escravidão. Segundo Chiavenato (2012), os quilombos simbolizavam um núcleo de liberdade. Palmares era formado por vários núcleos denominados de “mocambos”,²⁶ quase se instituindo em um estado; era dividido em várias comunidades, com 20 mil habitantes e uma grande força militar para se defender de ataques que tentavam destruí-lo.

Os quilombos nem sempre fundaram-se por meio de seres humanos que eram escravizados e considerados “fugitivos” ou rebelados, como salienta O’Dwyer (2002, p. 5-6), por meio de “[...] movimentos insurrecionais ou rebelados, mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio [...]”.

As Figuras 8 e 9 representam a vida no Quilombo de Palmares.

Figura 8 – Representa a vida do Quilombo de Palmares (a)



Fonte: <https://conhecimentocientifico.r7.com/quilombo-dos-palmares/>.

Acesso em: 21 ago. 2020

²⁶ “Mocambos que ocupavam um território extenso [...], transformavam-se [...] em uma confederação de quilombo e, em decorrência, em uma república” (MOURA, 2020, p. 59).

Figura 9 – Representa a vida do Quilombo de Palmares (b)



Fonte: <https://conhecimentocientifico.r7.com/quilombo-dos-palmares/>.
Acesso em: 21 ago. 2020

A Figura 10 representa a região de Palmares na contemporaneidade.

Figura 10 – Região da Serra da Barriga, em Alagoas, acolhia o Quilombo dos Palmares, o mais conhecido da história brasileira – Arquivo/Agência Alagoas



Fonte: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2017-11/regiao-do-quilombo-dos-palmares-se-tornar-patrimonio-cultural-do-mercosul>. Acesso em: 21 ago. 2020

Os quilombos podiam ser tanto cinco ou seis “casebres” em que os/as negros/as “fugitivos/as” construíam uma comunidade no mato quanto uma organização política social

baseada na propriedade coletiva e uma força guerreira. Por serem perseguidos constantemente, mudavam sempre de local. “[...] Essa era a base dos quilombos, a fuga da escravidão e a tentativa de estabelecer uma comunidade negra autônoma e livre” (CHIAVENATO, 2012, p. 139). A Figura 11 demonstra a fuga dos sujeitos escravizados:

Figura 11 – Fuga de “Escravos” – *Escape of Slaves* de BIARD, François-Auguste (1859)



Fonte: <http://warburg.chaa-unicamp.com.br/obras/view/13373>.

Acesso em: 28 abr. 2022

A Figura 12 demonstra a destruição do Quilombo de Palmares.

Figura 12 – Representa a destruição do Quilombo de Palmares



Fonte: <https://conhecimentocientifico.r7.com/quilombo-dos-palmares/>.

Acesso em: 21 ago. 2020

No que se refere à concepção de quilombo na contemporaneidade, ele deve ser problematizado, desmitificado, ressignificado e reconstruído em relação ao conceito concebido no período colonial imperial, o qual sempre esteve associado à ideia de *bandido*,

*fuga e isolamento*²⁷ relativa ao refúgio de sujeitos escravizados, conforme definido pelo Regimento da Câmara de São Paulo de 1733: “*Ajuntamento de mais de quatro escravos vindos em matos para viver neles e fazerem roubos e homicídios*” (SANTOS, P., 2011, p. 5 – grifos da autora).

O termo quilombo vem sendo *ressemantizado*, sobretudo nos estudos acerca do campo da Antropologia, do período Colonial Imperial até a publicação da Constituição Federal de 1988; há, segundo Santos, P. (2011), uma lacuna jurídica a respeito dessa discussão.

Almeida (1998) desponha que na atualidade a categoria quilombo em seu uso ressemantizado, como uma forma de mobilização política, está revestida de significado de afirmação étnica, ultrapassando a concepção jurídica, baseada em reparação de injustiças históricas.

O’Dwyer (1995), no texto de apresentação do documento “Terra de Quilombos”, da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), explicita a respeito do termo quilombo:

[...] O documento, que trata da abrangência do significado de Quilombo visando a aplicação do Artigo 68 do ADCT da Constituição Federal de 1988, foi discutido com representantes de diversas Associações e Comunidades Negras Rurais então presentes. De acordo com este documento, o termo Quilombo tem assumido novos significados na literatura especializada e também para grupos, indivíduos e organizações. Ainda que tenha um conteúdo histórico, o mesmo vem sendo “ressemantizado” *para designar a situação presente dos segmentos negros em diferentes regiões e contextos do Brasil*. Definições têm sido elaboradas por organizações não governamentais, entidades confessionais e organizações autônomas dos trabalhadores, bem como pelo próprio movimento negro. Um exemplo disso é o termo “remanescente de quilombo”, instituído pela Constituição de 1988, que vem sendo utilizado pelos grupos para designar *um legado, uma herança cultural e material que lhes confere uma referência presencial no sentimento de ser e pertencer a um lugar e a um grupo específico*.

Contemporaneamente, portanto, o termo Quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. *Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea* [...] (O’DWYER, 1995, p. 6-7 – grifos nossos).

Almeida (1998, p. 52 – grifos do autor) realça que quilombo se institui como um instrumento que organiza a expressão “político-representativa” inerente “[...] à constituição,

²⁷ “[...] há desconhecimento a respeito da existência das comunidades quilombolas na contemporaneidade, porque elas são invisibilizadas e a história não é contada em sua totalidade, congelando os quilombos no período escravocrata, ou ainda é permeada por estereótipos e preconceitos, em que se justificam suas constituições por meio do binômio fuga e isolamento [...]” (FELDAMANN; CABRAL LIBÓRIO, 2020, p. 269).

ao reconhecimento e à fixação de diferenças de uma etnia [...]”, para além de um tema histórico. Sendo assim, o autor realça que, por meio da ressemantização da “categoria *quilombo*”, tanto política quanto juridicamente, consiste em um novo tópico de “[...] afirmação étnica e de mobilização política de segmentos camponeses, que se refere particularmente às chamadas *terras de preto* ou às situações designadas pelo movimento negro como ‘comunidades negras rurais’”.

A partir da categoria fuga, entende-se que esta também significa estratégias de luta contra toda a opressão e violência do período escravista, até mesmo como um meio para escapar/mudar daquela condição desumana. Dessa maneira, destaca-se a marca da resistência dos quilombolas como um meio em busca de melhores condições, em virtude da circunstância sub-humana em que viviam e, incessantemente, tiravam a própria vida. Assim, quando não se suicidavam,²⁸ fugiam. Ademais, nem todos os quilombos foram constituídos pelo mecanismo da fuga, alguns foram formados por sujeitos que nasciam ditos “livres” ou por filhos de sujeitos que eram escravizados considerados já “libertos”.

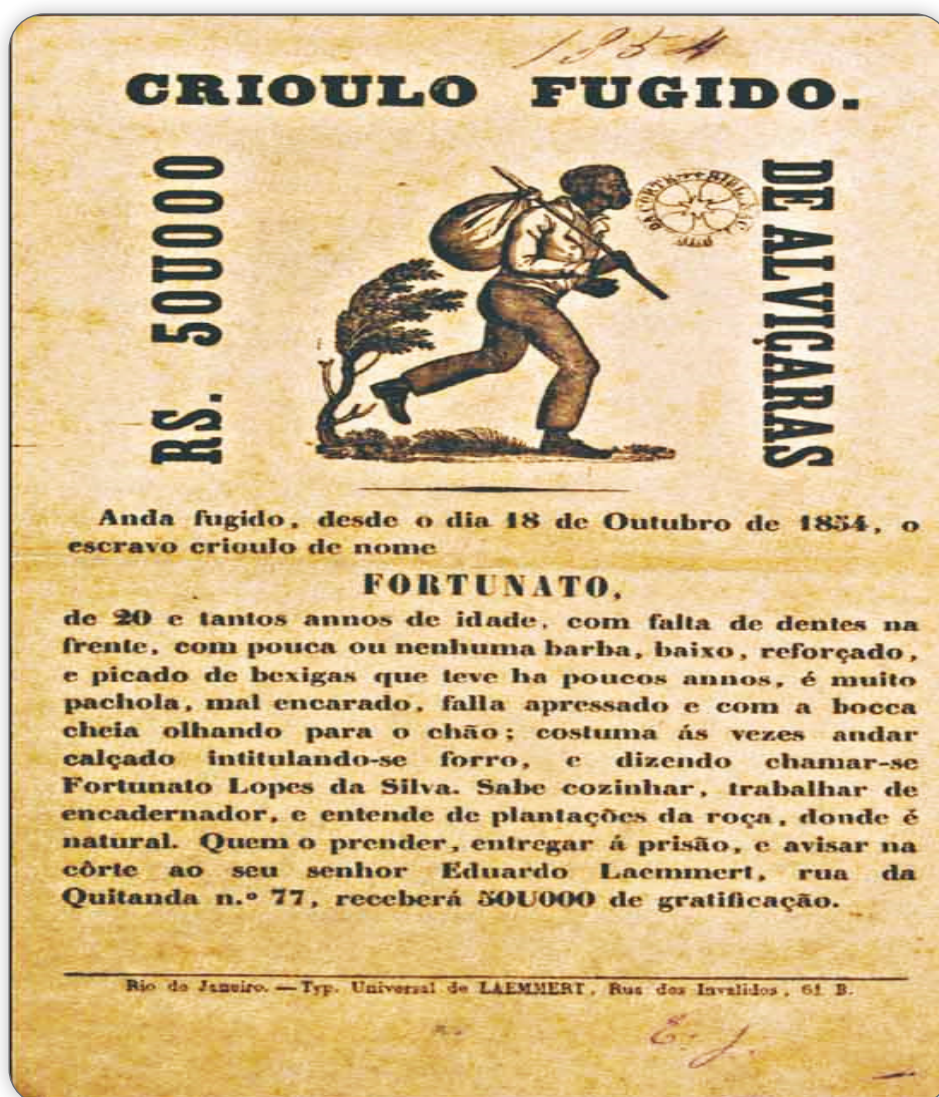
Ainda no que tange à categoria fuga, Ribeiro (2015) salienta a respeito da desumanização do projeto colonial em que esta ou o suicídio era uma das alternativas de os sujeitos escravizados resistirem à escravidão:

O espantoso é que os índios como os pretos, postos nesse engenho deculturativo, consigam permanecer humanos. Só o conseguem, porém, mediante um esforço inaudito de autorreconstrução no fluxo do seu processo de desfazimento. Não têm outra saída, entretanto, uma vez que da condição de escravo só se sai pela porta da morte ou da fuga. Portas estreitas, pelas quais, entretanto, muitos índios e muitos negros saíram; seja pela fuga voluntarista do suicídio, que era muito frequente, ou da fuga, mais frequente ainda, que era tão temerária porque quase sempre resultava mortal. Todo negro alentava no peito uma ilusão de fuga, era suficientemente audaz para, tendo uma oportunidade, fugir, sendo por isso supervisionado durante seus sete a dez anos de vida ativa no trabalho. Seu destino era morrer de estafa, que era sua morte natural. Uma vez desgastado, podia ser até alforriado por imprestável, para que o senhor não tivesse que alimentar um negro inútil. Uma morte prematura numa tentativa de fuga era melhor, quem sabe, que a vida do escravo trazido de tão longe para cair no inferno da existência mais penosa. Sentido que é violentado, sabendo que é explorado, ele resiste como lhe é possível [...] (RIBEIRO, 2015, p. 118-119).

²⁸ Vários/as deles/as acreditavam que se cometessem o suicídio retornariam a sua terra de origem (REIS, 2009).

Segundo Reis (2009), os/as negros/as escravizados/as nascidos/as no Brasil eram chamados/as de “crioulos/as”, conforme representada na Figura 13 a notícia de um jornal de 1854. Percebem-se as marcas das feridas da escravidão no corpo de Fortunato, como bem descrita no anúncio:

Figura 13 – Anúncio de escravizado fugido publicado no jornal *Almanak Laemmert* (1854)



Fonte: Reis (2009, p. 21)

Eram evidentes as marcas das violências no corpo dos sujeitos escravizados, equiparava-se ao dos “animais”, violado, lacerado e açoitado:

“[...] até a morte. Somente através do espírito de rebeldia, da luta e da reelaboração das comunidades livres, ele conseguia a sua reumanização. Do alvará da Colônia aos anúncios de jornais, eles eram ferrados e tratados como gado” (MOURA, 2020, p. 38).

Esse fato da rebeldia e fuga demonstra a resistência dos sujeitos na condição de escravizados, conforme também se destaca a seguir:

Há na história do Brasil uma *história de resistência negra*, a começar pela resistência na África, na travessia do Atlântico e depois, já em solo brasileiro, através dos movimentos quilombolas e abolicionistas. Os movimentos quilombolas, de norte a sul do Brasil, existiram desde o século XVI, e resistiram como territórios livres, durante todo o período no qual vigorou a escravidão, até 1888. Já os movimentos abolicionistas, presentes com ênfase a partir da segunda metade do século XIX, foram essenciais para que ocorressem rebeliões, fugas, contestação direta ao regime, influenciando a opinião pública de tal forma que resultou no 13 de maio de 1888. No início do século XX, o Menelick, o primeiro jornal negro, de 1915, representou a primeira forma de resistência no período pós-abolição (BRASIL, 2016, p. 2 – grifos nossos).

Realça-se, assim, que as estratégias de fuga eram uma forma de negação à condição imposta pela escravidão e de organização também no período abolicionista. Além disso, vários quilombos constituíram-se por filhos de sujeitos escravizados ditos “libertos”, conforme já se explicitou.

Quem gostaria de viver uma rotina a duras penas como essa? Mais uma vez, elucida Ribeiro (2015, p. 120):

Esta era sofrer todo dia o castigo diário das chicotadas soltas, para trabalhar atento e tenso. Semanalmente vinha um castigo preventivo, pedagógico, para não pensar em fuga, e, quando chamava atenção, recaía sobre ele um castigo exemplar; na forma de mutilação de dedos, do furo de seios, de queimaduras com tição, de ter todos os dentes quebrados criteriosamente, ou dos açoites no pelourinho, sob trezentas chicotadas de uma vez, para matar, ou cinquenta chicotadas diárias, para sobreviver. Se fugia e era apanhado, podia ser marcado com ferro em brasa, tendo um tendão cortado, viver peado com uma bola de ferro, ser queimado vivo, em dias de agonia, na boca da fornalha ou, de uma vez só, jogado nela para arder como um graveto oleoso.

Nenhum povo que passasse por isso como sua rotina de vida, através de séculos, sairia dela sem ficar marcado indelevelmente. Todos nós, brasileiros, somos, por igual, a mão possessa que os supliciou.

Os quilombos desde os primórdios representam uma organização de luta e de resistência, com o propósito de sociedade diferenciada, em que prevaleciam os princípios da justiça, da igualdade, da liberdade, da sobrevivência e da vida. Em conformidade com

Chiavenato (2012, p. 138), os quilombos constituíram-se, por conseguinte, como “[...] uma pátria africana no Brasil e um núcleo de liberdade para os nascidos aqui”.

Andrade (1997, p. 114 – grifos da autora) alude a respeito do reconhecimento das comunidades quilombolas, que não necessariamente estas precisam ser constituídas por escravizados “fugidos”. Todavia, segundo a definição adotada pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA) em 1994, “[...] *toda comunidade negra rural que agrupe descendentes de [...] escravizados [...] vivendo da cultura de subsistência e onde as manifestações culturais têm forte vínculo com o passado*”.

Segundo o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra),²⁹ as comunidades quilombolas denominam-se grupos étnicos e são constituídas pela população negra rural ou urbana, as quais se autodefinem “[...] a partir das relações com a terra, o parentesco, o território, a ancestralidade, as tradições, os costumes e práticas culturais próprias”.

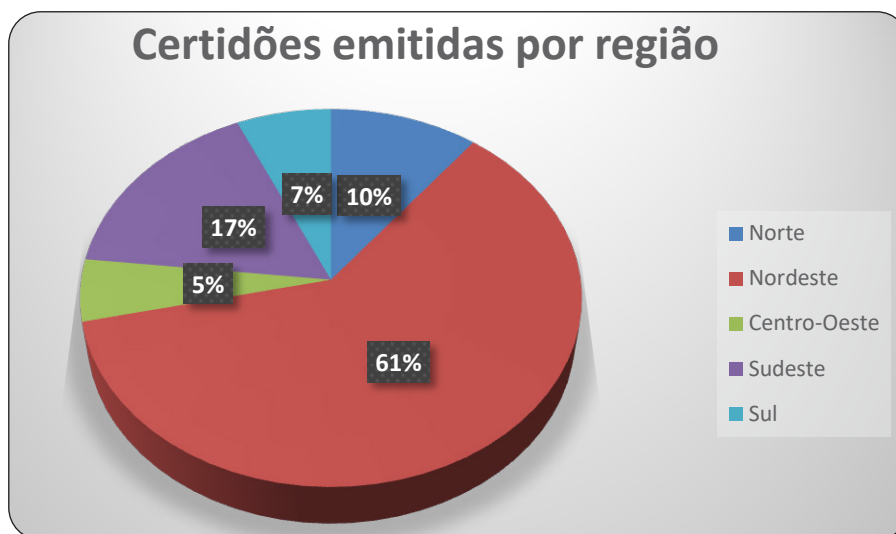
Portanto, no Brasil como em outros países em que houve o escravismo, constituíram-se diversos quilombos, e, ainda que com outras denominações, construíam a *quilombagem* no Brasil ou a *marronagem* em outros países, como um sinal de protesto do sujeito negro contra aquelas condições desumanas e alienantes a que eram submetidos (MOURA, 2020).

Dessarte, das mais diversas formas se instituíram essas comunidades quilombolas, diferenciando-se em suas regionalidades e culturas vivas, mas se aproximando em questões de luta, de resistências e reexistência com relação ao território que habitam. Conforme dados da Fundação Cultural Palmares (FCP, 2008; 2022), no Brasil na atualidade, totalizam-se cerca de 3.508 comunidades “remanescentes de quilombo” já reconhecidas, sendo 569 na região Sudeste e cerca de 52 comunidades certificadas até junho de 2022³⁰ no estado de São Paulo. Considerando aquelas que ainda estão em processo de reconhecimento, somam-se mais de 5.000 comunidades.

²⁹ Disponível em: <http://www.incra.gov.br/pt/quilombolas.html>. Acesso em: 1.º set. 2020.

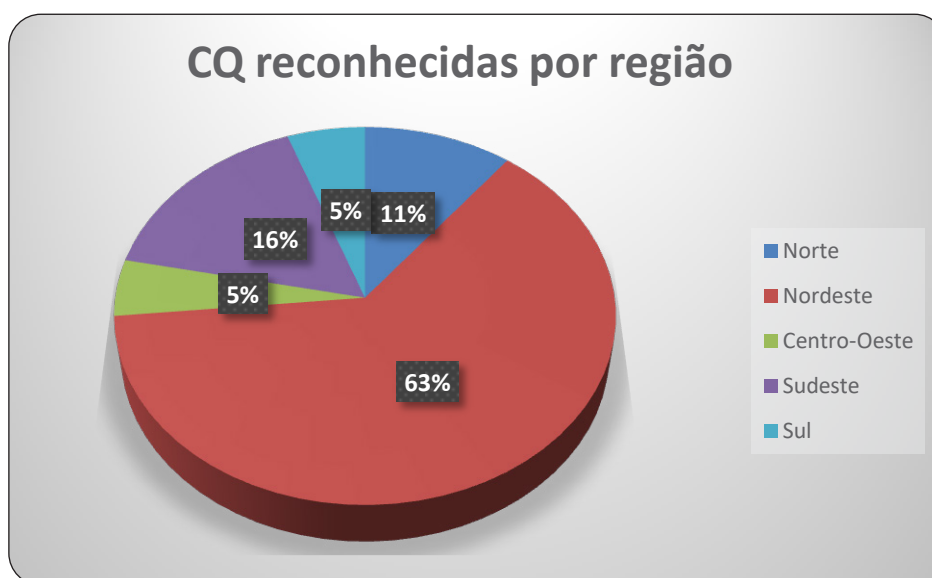
³⁰ Disponível em: https://www.palmares.gov.br/?page_id=37551. Acesso em: 19 ago. 2022.

Gráfico 1 – Certidões de reconhecimento de Comunidades Quilombolas emitidas por região pela FCP (Dados atualizados até 30/06/2022)



Fonte: Adaptado de <https://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2015/07/quadro-geral-por-estados-e-regioes-30-06-2022.pdf> . Acesso em: 19 ago. 2022

Gráfico 2 – Comunidades Quilombolas (CQ) reconhecidas por região pela FCP (Dados atualizados até 30/06/2022)



Fonte: <https://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2015/07/quadro-geral-por-estados-e-regioes-30-06-2022.pdf> . Acesso em: 19 ago. 2022

Quadro 2 – Comparativo de Certidões emitidas pela FCP e Comunidades Reconhecidas

Certidões emitidas	Quantidade	CQ reconhecidas	Quantidade
Norte	300	Norte	369
Nordeste	1739	Nordeste	2208
Centro-Oeste	151	Centro-Oeste	169
Sudeste	472	Sudeste	569
Sul	191	Sul	193
Total	2853	Total	3508

Fonte: A autora, 2022

É possível observar a partir dos Gráficos 1-2 e do Quadro 2 que ainda há uma lacuna entre as comunidades quilombolas reconhecidas e aquelas já certificadas pela Fundação Palmares. Além disso, a maioria ainda não possui a titulação de propriedade definitiva das terras.

Com relação ao Gráfico 2 em quantitativos, percebe-se que há uma grande concentração de comunidades quilombolas já certificadas/reconhecidas no Nordeste.

Segundo Nascimento (1985), o quilombo formou-se como um movimento de âmbito social e político, que representou e representa uma marca de resistência e organização na história do/a negro/a no Brasil. Assim como outras comunidades e povos tradicionais, o Decreto n.º 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, destaca que os quilombolas:

[...] são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, possuidores de formas próprias de organização social, utilizam conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição, são ocupantes e usuários de territórios e recursos naturais como condição à sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição; [...] (BRASIL, 2007, p. 1).

As comunidades quilombolas têm (*deveriam ter*) seus direitos constitucionais garantidos pela Constituição Federal de 1988 e são reconhecidas de acordo com os critérios de autoatribuição e autodefinição, consoante com o Decreto n.º 4.887, de 20 de novembro de 2003, em seu artigo 2.º define as comunidades remanescentes de quilombo como grupos étnico-raciais:

[...] segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. As comunidades quilombolas no Brasil são múltiplas e variadas

e se encontram distribuídas em todo o território nacional, tanto no campo quanto nas cidades (BRASIL, 2003b, p. 1).

Esse decreto foi estabelecido em decorrência da Constituição Federal não apresentar maiores detalhamentos sobre os processos de reconhecimento para a titulação das terras dos quilombolas. Ainda de acordo com determinações desse decreto, a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos é atestada mediante autodefinição da própria comunidade e as terras ocupadas por estes são aquelas utilizadas para a garantia de sua “[...] reprodução física, social, econômica e cultural [...]” (BRASIL, 2003b, p. 1).

Conforme já se discutiu, o termo quilombo passou por ressemantizações e foi ressignificado por meio da Constituição Federal de 1998 com relação aos direitos territoriais conferidos aos “remanescentes de quilombo”. Nesse sentido, Andrade e Tatto (2013) destacam que a noção clássica de quilombo foi atualizada pela Constituição Federal de 1988, na qual se passou a denominá-las como “remanescentes de quilombo”:

[...] todas as comunidades vivas de afro-brasileiros que vivem em sítios conhecidos e não conhecidos dos antigos quilombos e que se caracterizam, antes de tudo, pela descendência de africanos escravizados. A definição clássica – muito pautada nas características e representações sobre o quilombo de Palmares – é inadequada para pensar a realidade atual destas comunidades porque cristaliza a existência dos quilombos no passado, no tempo da escravidão, e os assentamentos negros eram vistos apenas como focos isolados de resistência ao regime, destituídos de positividade sociocultural e identitária. A atualização do conceito de quilombo diversifica o conjunto de experiências históricas e constituições étnicas de comunidades negras rurais que resultam do período escravocrata. Esta perspectiva abre caminho para entender o que ocorreu com estes grupos após o fim da escravidão e suas formas de organização atuais. No campo da antropologia, os estudos sobre a identidade desta nova categoria social operaram um deslocamento do eixo analítico: passando dos estudos raciais, que caracterizam a maior parte da produção existente sobre os afrodescendentes, para os estudos de etnicidade. Isso significou abandonar as teses baseadas no conceito de raça, deslocando o olhar para o critério cultural. Nesta linha, surgiram pesquisas interessadas em mapear o fenômeno de emergência das comunidades quilombolas e como elas experimentam o processo de produção de identidades contrastivas e “invenção” de tradições (ANDRADE; TATTO, 2013, p. 13).

Santos e Tatto (2008, p. 10) realçam que o termo *quilombo*, de origem africana “quimbundo”, significa sociedade formada por jovens guerreiros pertencentes a “grupos étnicos desenraizados de suas comunidades”. Os autores trazem ainda um sentido mais contemporâneo, as “comunidades negras rurais”, a habitação por descendentes de africanos

que foram escravizados, as quais possuem laços de parentesco, sobrevivendo “[...] “da agricultura de subsistência”, em terra doada, comprada ou ocupada pelos seus antepassados “secularmente”, mantêm as “suas tradições culturais” e vivenciam-nas “no presente”, “como suas histórias e seu código de ética” [...]”, que são comunicados pela oralidade e é passado de “geração para geração”.

Segundo Silva (2014, p. 108), é preciso apreender “[...] quilombo como territórios de resistência, organização política, econômica e cultural é fundamental para não incorrer numa visão essencialista que os remete apenas à origem africana e lá ficar encapsulada”. A autora discute ainda que a concepção de quilombo perpassa a percepção deste, como “sujeito político e epistêmico”, em sua organização e produção de conhecimento que ocorreu somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Concorda-se com Silva e Nascimento (2016, p. 870) ao salientarem que: “Os quilombos no Brasil foram forjados como espaço de resistência contra o sistema escravista, e, sobretudo, como uma estratégia de organização do povo negro, para sair do isolamento a que foram levados”.

O entendimento de quilombo, de acordo com as DCNEEQ (BRASIL, 2012c, p. 3-4) em seu artigo 3.º compreende, além da definição já trazida no Decreto n.º 4.887/2003:

II – comunidades rurais e urbanas que:

- a) lutam historicamente pelo direito à terra e ao território o qual diz respeito não somente à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições;
- b) possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória;

III – comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias comuns, possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, entre outros.

Constituem-se assim na contemporaneidade comunidades quilombolas os grupos que apresentam “[...] descendência e ancestralidade negra atrelada ao sofrimento histórico, com a centralidade étnico-cultural, e apresenta diferentes modos de vida, costumes e tradições e relações com a territorialidade [...]”. As identidades das comunidades quilombolas são conquistadas por meio da autoatribuição e autodefinição de forma coletiva e, além de resistirem à luta contra a opressão histórica, reivindicam o direito à titulação permanente de seu território, “[...] e com esta, vêm outras questões relacionadas à peleja pela melhoria das

políticas públicas, como acesso à saúde, moradia, educação, infraestrutura, desenvolvimento socioeconômico, cidadania, entre outras [...]” (CABRAL LIBÓRIO, 2018a, p. 144-145).

No que se refere à garantia ao título de suas terras, prevê-se na Constituição Federal de 1988, no artigo 68 e de acordo com a Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial (EIR), em seu artigo 31: “[...] Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhe os títulos respectivos” (BRASIL, 1988, p. 207; 2017, p. 21).

Com relação aos direitos culturais, a Constituição Federal de 1988 realça ainda em seu artigo 215 a garantia pelo Estado do exercício pleno destes a todos/as e: “[...] acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. [...] § 5.º Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos” (BRASIL, 1988, p. 170).

O reconhecimento das comunidades quilombolas pode ser realizado em nível de Estado, no caso do estado de São Paulo, pelo Instituto de Terras do Estado de São Paulo “José Gomes da Silva” (Itesp), por meio de um grupo de trabalho que realiza o estudo. Conforme estabelecido no Decreto n.º 42.839, de 4 de fevereiro de 1998, o processo para identificação e demarcação das áreas que são ocupadas por quilombolas pode ser iniciado de ofício do Itesp ou por requerimento das associações das próprias comunidades. Definir-se-á como tal de acordo com o conceito antropológico e a identificação com base em critérios de autodefinição e informações históricas sociais escritas e/ou orais, contando com a efetiva participação da associação em todas as fases. Depois, emitir-se-ão o Relatório Técnico Científico (RTC) e o decreto de reconhecimento com a publicação no *Diário Oficial da União (DOU)*.

O referido decreto estabelece em seu artigo 3.º:

Dos mesmos Relatórios Técnico-Científicos constarão os limites totais das áreas ocupadas, conforme territorialidade indicada pelos Remanescentes de Comunidades de Quilombos, que levarão em consideração os espaços de moradia, exploração econômica, social, cultural e os destinados aos cultos religiosos e ao lazer, garantindo-se as terras necessárias à sua reprodução física e sociocultural.

Parágrafo único. A partir da elaboração dos Relatórios Técnico-Científicos, realizar-se-ão, por técnicos do Instituto de Terras do Estado de São Paulo “José Gomes da Silva” – ITESP, as propostas de memoriais descritivos das áreas a serem objeto de legitimação de posse, bem como das áreas

de domínio particular para fins de encaminhamento nos termos do artigo 14 do Decreto n.º 41.774, de 13 de maio de 1997, e as áreas de domínio indefinido (BRASIL, 1998, p. 1).

Para que as comunidades quilombolas recebam os títulos de domínio de suas terras, são necessários alguns passos para o processo, realizado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), consoante Tabela 3:

Tabela 3 – Passos para a titulação de território quilombola pelo Incra

Autodefinição quilombola	A comunidade quilombola apresenta ao Incra a certidão de autorreconhecimento da comunidade expedida pela Fundação Cultural Palmares (FCP).
Elaboração do Relatório Técnico de Identificação de Delimitação (RTID)	Esta etapa consiste no levantamento de informações cartográficas, fundiárias, agronômicas, ecológicas, geográficas, socioeconômicas, históricas, etnográficas e antropológicas, a fim da identificação dos limites das terras das comunidades remanescentes de quilombo, consistindo em um RTID.
Publicação do RTID	Os interessados têm o prazo de 90 dias após a publicação do RTID e notificações para o contestarem junto à Superintendência Regional do Incra. Dos julgamentos das contestações caberá recurso ao Conselho Diretor do Incra, no prazo de 30 dias a partir da notificação.
Publicação da Portaria de Reconhecimento	É realizada a publicação da portaria no <i>Diário Oficial da União (DOU)</i> e dos estados, do presidente do Incra que reconhece os limites do território quilombola.
Publicação do decreto de desapropriação	É necessária a publicação de Decreto Presidencial de Desapropriação por interesse social da Presidência da República, nos casos em que há imóveis privados (títulos ou posses) incidentes no território.
Titulação	A titulação é realizada pelo presidente do Incra, mediante a outorga de título coletivo, imprescritível e <i>pro indiviso</i> à comunidade, em nome da associação legalmente construída, sem nenhum ônus financeiro, e proibidas a venda e penhora do território.

Fonte: A autora, 2021. Adaptado de “Passo a passo da titulação de territórios quilombolas”. Disponível em: http://www.incra.gov.br/passos_a_passos_quilombolas. Acesso em: 2 set. 2020

As informações relativas à construção dos quilombos, bem como a respeito da titulação de suas terras,³¹ são importantes para a compreensão da dimensão de luta histórica e política e de resistência das comunidades, principalmente no que tange à garantia de seus direitos, essencialmente de seu território. Ressalta-se que, embora haja a garantia constitucional com relação ao título de propriedade definitiva a ser emitida pelo Estado às terras que ocupam, a grande maioria das comunidades ainda não conseguiu essa titulação e resiste na luta para que esse direito seja efetivado, sofrendo constantes ameaças de expulsão de seus territórios. Além disso, a questão da titulação das terras dos quilombolas, assim como a demarcação das terras indígenas, não são de interesse do governo atual³² (2022) do País.

3.5.2 *Sujeitos quilombolas: identidade, culturas e territorialidade*

Bauman (2012), ao refletir sobre identidade, assinala que o “pertencimento” não acontece de forma natural, pois são necessárias a luta, reivindicação e a defesa desta.

O mesmo ocorre com as comunidades de quilombos que, além de se autodefinirem e autoatribuírem como quilombolas, necessitam do reconhecimento oficial do Estado, por meio de uma série de critérios, de procedimentos burocráticos e morosos, conforme mencionado anteriormente.

Diferentemente da concepção do período colonial, O’Dwyer (1995, p. 6-7 – grifos nossos) salienta que a identidade dos grupos quilombolas não é definida pelo número dos membros, e sim pela experiência que vivem, o compartilhamento de suas versões de “[...] trajetória comum e da continuidade enquanto grupo [...]”. Dessarte são formados, “[...] grupos étnicos conceitualmente definidos pela antropologia como um tipo organizacional que confere pertencimento através de normas e meios empregados para indicar afiliação ou exclusão [...]”.

Segundo Almeida (1998), a concepção de etnia que se enfoca na “categoria *quilombo*”, após a ressemantização desse conceito, não se define por fatores de ordem natural

³¹ A Comissão Pró-Índio de São Paulo (2015, p. 3) publicou a cartilha *O Caminho da Titulação das Terras Quilombolas*, que apresenta os passos a serem trilhados para a titulação, que é “[...] uma ferramenta importante para homens e mulheres quilombolas na luta pela garantia de seus direitos” (Disponível em: https://cpisp.org.br/wp-content/uploads/2017/01/CPISP_pdf_CaminhoTitulacao.pdf. Acesso em: 9 maio 2022).

³² Em seus dois primeiros anos de governo, não havia titulado nem um centímetro de terra quilombola (Disponível em: <https://cpisp.org.br/governo-bolsonaro-caminha-para-segundo-ano-consecutivo-sem-titular-terras-quilombolas/>. Acesso em: 9 maio 2022).

como nascimento, “tribo”, religião, entretanto estabelece-se a partir de conflitos sociais. Nessa acepção, essa afirmação étnica não se fixa essencialmente:

[...] a critérios mais óbvios ditados por rituais religiosos, por elementos linguísticos, por características raciais (estatura, formas corpóreas, “cor da pele”, cor dos olhos, cor dos mamilos, espessura dos fios de cabelo) ou ainda por itens de cultura material (arquitetura das casas, planta física do povoado, formato dos instrumentos de trabalho, tipos de peças de vestuário, de estamparias de tecidos, de ornamentos – brincos, colares, corte de cabelo – e de cerâmicas). Tais procedimentos classificatórios, que durante longo período na história das ciências foram tidos como objetivos, são interpretados agora como modalidades de representação eivadas de noções estigmatizantes, cuja eficácia enquanto instrumento explicativo mostra-se limitada. *A emergência do dado étnico aparece atrelada à consolidação de uma identidade coletiva fundada tanto numa autodefinição consensual, quanto em práticas político-organizativas, em sistemas produtivos intrínsecos (unidade de trabalho familiar, critérios ecológicos) e em símbolos próprios que podem inclusive evocar uma ancestralidade legítima*, mas que marcam, sobretudo, uma política de diferenças face a outros grupos e uma relação conflitiva com as estruturas de poder do Estado. Se a referência a *quilombos* denota, por um lado, uma certa particularidade de categoria datada, referida a uma situação histórica específica, ou seja, retomada no caso brasileiro desde a Constituição de 5 de outubro de 1988, por outro, a abrangência da identidade étnica é mais genérica e transnacional e se confronta com o próprio advento de uma globalização com pretensões homogeneizadoras (ALMEIDA, 1998, p. 52 – grifos nossos).

A identidade quilombola se funda a partir ancestralidade negra, bem como está atrelada ao sentimento de pertença e centralidade no território. Nesse sentido, “[...] é construída a partir de um legado de luta histórica pela terra e de resistência pela manutenção e reprodução de seus diferentes modos de vida” (CABRAL LIBÓRIO, 2018a, p. 145).

O documento “Regularização de território quilombola perguntas & respostas” (INCRA, 2017) realça que a identidade quilombola assume a *vertente individual e a coletiva*. A *individual* é relativa à consciência de cada indivíduo da comunidade, para se reconhecer como quilombola, simultaneamente a uma *coletiva*, necessitando da anuência da comunidade para ser aceito como um/a membro/a desta, segundo os fatores de pertencimento do grupo definidos coletivamente. Logo, não cabem a agentes externos a “rotulação”, tampouco a vedação, no que concerne à identidade de determinado grupo étnico, pois a autoafirmação identitária compete apenas aos pertencentes a ele.

Dessa forma, não é suficiente uma pessoa afirmar ou negar sua identidade étnica, pois esta necessita que o coletivo referende. Cabe dizer “[...] que, em vez de ser

uma “invenção de antropólogo”, a autoatribuição identitária é um processo universalmente utilizado pela espécie humana ao longo de sua história [...]”. Considera-se universal, portanto, pelo documento, a questão relacionada à consciência de pertencimento que “[...] os membros de um grupo social [...]” têm ao adotarem e praticarem espontaneamente normas, costumes, valores e tradições. Ainda que os indivíduos se afastem geograficamente “[...] do seu território e de seu grupo ou diante de uma proibição política de uma minoria étnica reprimida se expressar enquanto tal, [...]” em quaisquer dessas circunstâncias a sapiência sobre o seu “ser” não se esvanece (INCRA, 2017, p. 5-6).

O referido documento (INCRA, 2017, p. 6) enfatiza ainda que a autoidentificação das comunidades quilombolas está em consonância com a “[...] norma internacional de Direitos Humanos, a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT [...]”, atinentes aos processos de autoatribuição. Esses procedimentos que embasam “[...] a identidade do grupo e a consciência de pertencimento de cada um de seus membros, não passam de expressões de nossa capacidade cognitiva e relacional e de nossa linguagem, duas das características mais marcantemente humanas [...]”. À vista disso, realça-se que a negação da validade no tocante à autoidentificação de qualquer “grupo social” constitui-se na recusa “da própria condição humana”, o que incorre na desumanização do coletivo que é discriminado, sobretudo “o próprio discriminador”.

As culturas das comunidades quilombolas são ricas e diversas, alguns aspectos podem ser comuns, porém outros se diferenciam, mas o que está no cerne de todas elas ***é a luta pelo território***.

Para Almeida (1998, p. 44), o processo social de afirmação étnica dos quilombolas não se desencadeou precisamente a partir de Constituição Federal de 1988, uma vez que esta resulta de diversas e intensificadas lutas, mobilizações e conflitos, conferindo entre outras denominações que concretizaram os díspares tipos de “territorialização” das comunidades quilombolas, as alcunhadas “[...] “terras de preto”, “mocambos”, “lugar de preto” [...]”.

Desse ponto de vista, a Constituição Federal de 1988 incide mais em decorrência de um processo de direitos conquistados pelos grupos sociais. O referido autor assegura, por conseguinte, que “[...] é sob este prisma que se pode asseverar que a Constituição de 1988 estabelece uma clivagem na história dos movimentos sociais, sobretudo daqueles baseados em fatores étnicos” (ALMEIDA, 1998, p. 44).

Desta maneira, uma nova “fisionomia étnica” constrói-se com os processos diferenciados de territorialização, por meio da:

[...] autodeclaração do recenseado, e de um redesenho da sociedade civil, pelo advento de centenas de movimentos sociais, através da autodefinição coletiva e de formas organizativas intrínsecas. Todos estes fatores concorrem para compor o campo de significados do que se define como “terras tradicionalmente ocupadas”, em que o tradicional não se reduz ao histórico e incorpora principalmente reivindicações do presente com identidades coletivas redefinidas situacionalmente numa mobilização continuada.

As políticas ambientais e agrárias ressentem, neste sentido, da incorporação dos fatores étnicos e identitários nos seus instrumentos de intervenção direta e daqueles outros recursos técnicos que lhes possam permitir uma compreensão mais precisa das modalidades de uso comum vigentes.

Os movimentos sociais apresentam-se como um fator de existência coletiva que contestam esta insistência nos procedimentos operativos de ação sem sujeito e que buscam derrubar os demais obstáculos que impedem o reconhecimento legal das “terras tradicionalmente ocupadas” (ALMEIDA, 2008, p. 121-122).

Segundo O’Dwyer (2002, p. 1-2), o texto da referida Constituição “[...] não evoca apenas uma “identidade histórica” que pode ser assumida e acionada na forma da lei [...]”. Contudo, avulta que é necessária a presença desses “[...] sujeitos históricos presumíveis [...]”, assim como condição básica o fato da ocupação de uma terra, que deverá ser titulada em seu nome por direito, como preconiza o artigo 68 do ADCT. Logo, as invocações ao passado precisam correlacionar-se “[...] a uma forma atual de existência, que pode realizar-se a partir de outros sistemas de relações que marcam seu lugar num universo social determinado”.

Portanto, ressalta-se a partir das disposições do artigo 2.º do Decreto n.º 4.887/2003 que se consideram “[...] terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos as utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural” (INCRA, 2017, p. 6-7), realçando-se que essa caracterização legal não abrange somente a denominada “ocupação atual”. Entretanto, além disso abarca:

[...] o universo das características culturais, ideológicas, valores e práticas dessas comunidades. Assim sendo, um território se constitui a partir de uma porção específica de terra acrescida da configuração sociológica, geográfica e histórica que os membros da comunidade construíram ao longo do tempo, em sua vivência sobre a mesma. Assim sendo, um território seria um ente que sobrepõe à terra e a carga simbólica agregada a mesma, a partir de seu uso pleno e continuado pela ação de um determinado grupo humano.

É a partir da efetiva incorporação dessas características físicas e simbólicas (a terra e a vida social específica que ocorre sobre a mesma) que os membros

dessas comunidades se reproduzem física e socialmente e se apresentam modernamente enquanto titulares das prerrogativas que a Constituição lhes garante. É o domínio dessas características que acabam por vincular as pessoas ao território, e não o contrário, *pois o território é o todo que garante a continuidade da vida e a comunidade e seus membros são uma de suas partes* (INCRA, 2017, p. 6-7 – grifos nossos).

Considerando todas essas questões, o documento reafirma que para a regularização de um território quilombola, além da ocupação atual das terras, faz-se necessário considerar, outrossim, os espaços essenciais tanto para a reprodução física quanto social das comunidades, nas fronteiras das idiosincrasias e valores por elas construídos.

As comunidades de quilombo são marcadas pelas diferenças culturais e definem-se ao atualizarem essas diferenças com outros grupos em diversos aspectos como: “[...] suas tradições, fazendo uma seleção de traços culturais que garantem a preservação da identidade do grupo. *As formas e expressões culturais quilombolas no Brasil são variadas e ainda pouco conhecidas em sua diversidade*” (ANDRADE; TATTO, 2013, p. 13 – grifos nossos).

Os modos de vida dos quilombos, desde os primórdios, assemelham-se aos das comunidades contemporâneas, quando plantavam-se roças ou viviam de frutos do mato segundo Chiavenatto (2012).

Várias dessas comunidades de quilombo mantêm em sua tradição cultural a produção da farinha de mandioca, conforme evidencia-se no triste excerto de Ferreira (2009, p. 18 – grifos nossos), que retrata o suicídio (em 1864) de João, um sujeito escravizado no período colonial que tirou a própria vida porque não aguentava mais aquela lida destrutiva e desumanizadora, apresentando um dos instrumentos utilizados na produção de farinha, o rodo: “Decidido foi à senzala, onde carregou a espingarda de encontro à parede, com seu cano dirigido para o lado esquerdo do peito, e, com a ajuda do *rodo da farinha*, empurrou o gatilho, disparou a arma e caiu morto”.

Mais um exemplo dessa herança secular cultural e material que é a produção da farinha de mandioca, que perdura em diversas comunidades na contemporaneidade. Assim, é possível identificar na imagem de uma tela do ano de 1892, na “casa de farinha³³”, uma forte preponderância do trabalho e protagonismo das mulheres nessa atividade, conforme se representa na Figura 14, na obra “Engenho de Mandioca”.

³³ Termo utilizado por algumas comunidades quilombolas para definir o local onde se produz a farinha de mandioca.

Figura 14 – “Modesto Brocos y Gomes. *Engenho de mandioca*, 1892. Óleo sobre tela, 58,6 x 75,8 cm. Museu Nacional Belas Artes, RJ. Processo de beneficiamento de um dos produtos agrícolas mais comuns da culinária brasileira, a mandioca (macaxeira ou aipim)”



Fonte: Silva Filho; Lisboa (2012, p. 39)

Atualmente, nas imagem representadas a seguir, é possível perceber que essa tradição prevalece por séculos, como foi mencionado anteriormente. A Imagem 2 mostra uma mulher quilombola raspando mandioca na “casa de farinha” e a Imagem 3 refere-se a dois quilombolas produzindo farinha de mandioca em uma comunidade de Quilombo na contemporaneidade. As comunidades se mantêm firmes na preservação dessa cultura e tradição; algumas como a de Peropava/SP ainda produzem farinha de mandioca branca³⁴ e d’água.³⁵

³⁴ A farinha de mandioca “branca” é feita com a mandioca “pura”, sem passar pelo processo de fermentação (curtimento).

³⁵ A farinha de mandioca “d’água” tem uma cor amarelada e, para sua produção, é misturada a mandioca “pura” com a “mandipuva”, que passa por um processo de “curtimento” (fermentação), em que é deixada na água por aproximadamente 15 dias. Em ambos os processos, tanto da farinha branca quanto da farinha d’água, é realizado um procedimento em que a mandioca é raspada, ralada na roda por meio do processo de “sevar” (em que a pessoa passa a mandioca na roda para ralar) e, depois, a massa é colocada em um “tipiti” e passada pela prensa para secar; o líquido amarelado que sai da mandioca prensada é a “mandiquera” e no fundo do recipiente assenta-se a goma da qual é feito o beiju; após a secagem da massa, essa está pronta para ser “fornhada” no forno de cobre que é afixado na taipa de barro e com o fogão à lenha.

Após arrancar a mandioca da roça, é feita a “raspagem” para tirar a casca; esse é o primeiro processo para a produção da farinha de mandioca, conforme demonstra a Imagem 2, que, depois de lavada, está pronta para ser ralada na roda representada na Imagem 3.

Imagem 2 – Quilombola Maria Regina de Peropava/SP “raspando”
farinha de mandioca



Fonte: Acervo pessoal da autora (2020)

Imagem 3 – Roda utilizada para ralar mandioca



Fonte: Acervo pessoal da autora (2021)

A Imagem 4 mostra o processo de “forneamento” da farinha de mandioca” em Peropava, símbolo de cultura de subsistência e de tradição nessa comunidade.

Imagem 4 – Quilombolas Maria Regina e José Cabral³⁶ de Peropava/SP – produzindo farinha de mandioca e “forneando” com o rodo³⁷



Fonte: Acervo pessoal da autora (2020)

De acordo com o Estatuto da Igualdade Racial (EIR), as comunidades quilombolas têm direito “[...] a políticas públicas especiais voltadas para o desenvolvimento sustentável [...]” e de proteção ambiental, além do direito à titulação de suas terras, como prevê o artigo 68 da Constituição Federal (BRASIL, 2017, p. 21).

A terra é de suma importância para a vida dos quilombolas, e em imensuráveis comunidades ainda são comuns as práticas de uso dela de forma sustentável e para subsistência, como as localizadas no Vale do Ribeira do Estado de São Paulo, que utilizam a técnica tradicional agrícola de roça coivara³⁸, em que o sistema de plantio de algumas delas foi reconhecido como patrimônio histórico cultural do Brasil pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) em 2018.³⁹

³⁶ Minha mãe e meu pai.

³⁷ Instrumento utilizado para o processo de “forneamento” da farinha de mandioca; outro instrumento utilizado é a pá. Esses utensílios são empregados no processo para o “forneamento” da massa e produzir a farinha; a pá é usada para “matar” a massa (deixá-la mais leve) e o rodo para torrar. Um grande potencial a ser valorizado é a tecnologia de origem africana adotada nos processos e equipamentos de produção da farinha de mandioca, como a roda, a prensa, o cocho, o forno, a pá, o rodo etc.

³⁸ “Sistema de corte e queima tradicional, consiste na derrubada e queima da vegetação original, o cultivo e no rodízio das áreas de plantio, deixando em “pousio” (descanso) por alguns anos até voltar a ser produtiva novamente” (CABRAL LIBÓRIO, 2018a, p. 46).

³⁹ Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/4838/sistema-agricola-tradicional-do-vale-do-ribeira-agora-e-patrimonio-cultural-do-brasil>; <http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/4823>. Acesso em: 4 ago. 2021.

As práticas de cultivo e manejo sustentáveis de inúmeras comunidades quilombolas são herdadas dos quilombos antepassados, assim como dos povos indígenas, e são reconhecidas como patrimônio cultural, símbolos seculares de seu modo de vida e relação com a terra e território por meio de uma cultura de subsistência. Embora ainda desenvolvam essas práticas, as terras não são suficientes para o trabalho e o autossustento da própria comunidade, necessitando de políticas públicas de acesso aos diferentes eixos, como a educação, o desenvolvimento social, econômico, entre outros, sobretudo de titulação de propriedade definitiva de suas terras.

Para Almeida (1998), no que tange ao dispositivo constitucional, o “art. 68 das Disposições Constitucionais Transitórias”, particularmente, apresenta como pano de fundo a resolução jurídica dos problemas das comunidades quilombolas:

[...] dentre eles, o agrário, dos segmentos sociais que estiveram submetidos à escravidão formal em passado recente. Em outras palavras, como assegurar aos descendentes de escravos⁴⁰ a condição de cidadãos com plenos direitos, iguais aos demais.

A engenharia jurídica de institucionalizar a expressão “remanescentes das comunidades de quilombos” evidencia a *tentativa de reconhecimento formal de uma transformação social considerada como incompleta* (ALMEIDA, 1998, p. 52 – grifos nossos).

Concorda-se com o autor ao enfatizar o caráter de incompletude do artigo 68 que, apesar de ser legal, não destaca como serão feitos os processos de reconhecimento e, por esse motivo, por meio das lutas das comunidades quilombolas, foi conquistado o Decreto n.º 4.887/2003, que traz mais detalhadamente os critérios para o reconhecimento. Contudo, apesar de terem a garantia constitucional de título de propriedade de suas terras, na atualidade a maioria das comunidades quilombolas não o possui. Além disso, elas enfrentam demasiadas questões relacionadas à ausência de políticas públicas nas mais diversas áreas, sobretudo com relação aos conflitos fundiários, o que tem prejudicado a produção de suas roças, que é uma valiosa prática e herança cultural. Como sublinham Furtado, Pedroza e Alves (2014, p. 9 – grifos nossos), as comunidades quilombolas:

[...] são grupos que passaram a contar com um reconhecimento oficial de sua cultura e identidade, *porém continuam em conflitos fundiários e nos remetem a um passado associado às lutas por suas terras*. Território

⁴⁰ Realça-se a importância do pensar a respeito da conotação estereotipada remetida aos sujeitos negros submetidos coercitivamente (e das formas mais horrendas) à condição de “escravos/as”, entretanto não eram sujeitos escravos, mas sim escravizados; aqui se manteve conforme o texto original do autor.

negro, mocambos, terras de preto, entre outras denominações, são acepções que buscam uma definição coerente com a realidade dessas comunidades e que ultrapassam a definição de quilombos históricos e descendência. *A forma de se relacionar com a terra, a produção coletiva, as relações sociais comunitárias e a valorização positiva de traços culturais ressaltam a importância da categoria “território” a esses sujeitos impregnados de significações identitárias.*

Assim como realça Almeida (2004), alguns dos fatores de identificação, defesa e força são a territorialidade e o fator étnico dos diferentes povos. Com relação aos fatores associados às dificuldades de efetivação dos dispositivos legais e das tensões jurídico-formais no que tange à questão fundiária das terras “tradicionalmente ocupadas” por esses povos (as quais são a expressão da diversidade de formas de existência coletiva), e suas relações com a natureza, decorrem da possibilidade de rompimento da invisibilidade social.

Segundo Almeida (1998, p. 53), o fator étnico torna-se, por conseguinte, relevante a partir de mobilizações políticas, representações diferenciadas, que se instituem a partir das peculiaridades locais, “[...] que configuram cada situação designada pelo movimento negro como “comunidade negra rural”, parece autorizar, ademais, a formação de entidades representativas mais amplas e de alcance nacional, mas com raízes locais profundas”. Dessa forma, o autor destaca que a identidade étnica e a nacional consubstanciam-se em uma “entidade” de encadeamento, fortalecendo-se de forma mútua, e não se opondo, porque:

[...] À medida que se multiplicam e se diferenciam os critérios político-organizativos, que levam à mobilização política, maior força de imposição parecem reunir, face ao campo de poder, os temas e questões pertinentes aos *quilombos*. A relevância do tema deriva daquelas mobilizações e de situações de conflito localizadas que, no momento atual, constituem uma força social convergindo para entidades de maior abrangência (ALMEIDA, 1998, p. 53 – grifo do autor).

O autor salienta ainda que, no processo de reafirmação étnica e de territorialidade, as “práticas e ações sociais” objetivam a garantia da terra representada, “*lato sensu*”, como elementos da natureza fundamentais para esse povo. Quilombo é, portanto, mais que um objeto de reflexão, um tema obrigatório da pauta do campo do poder, e instala premissas político-organizativas, para os movimentos que se estruturam por meio de entidades representativas como as associações de moradores ou da comunidade quilombola.

As associações de moradores nas comunidades são constituídas para além da organização representativa da coletividade, a fim de gerirem o território, que é de uso

coletivo, quando da titulação definitiva das terras. Daí a importância de as comunidades quilombolas se organizarem por meio de uma associação.

Para Almeida (1998, p. 53 – grifos dos autor), o território, por conseguinte, constrói-se e conhece alterações com base nas forças e graus de poder e coerção empregados pelos opositores, em que a “fronteira étnica” versa sobre a política a qual se materializa “[...] nos marcos ou no reavivamento de pedras de rumo e de limites naturais, cuja simbologia é acionada para fixar as diferenças. A dimensão histórica e arqueológica dos *quilombos* cede lugar a esta atualidade da mobilização política [...]”.

Assim, as denominadas “*terras de preto*”, quão “*terras de quilombo*”, não se restringem a lugares “arqueológicos” ou baseados em documentos, ligados à estrutura jurídica, como enfatizado por O’Dwyer (1995).

Santos (2015, p. 95) releva que uma “[...] importante influência do pensamento de elaboração circular dos povos contra colonizadores na Constituição Federal é a própria ressignificação dos termos quilombo e povos indígenas [...]”. O termo quilombo sempre foi imposto e designado como “[...] uma organização criminosa e reaparece agora como uma organização de direito, reivindicada pelos próprios sujeitos quilombolas [...]”.

Com base nos estudos de Santos (2015), Moraes (2020, p. 42 – grifos da autora) elucida que os quilombos são autênticos:

[...] movimentos de *contracolonização* os quais permanecem resistentes ao longo dos séculos de dominação colonial branca e hoje alcança a academia, aquilombando novos espaços de poder, mas completamente baseado no *saber orgânico e cosmovisão* quilombola. Em completo contraste com o *saber sintético ocidental* colonizador ainda dominante na academia, o *saber orgânico* quilombola compartilhado em estratégias confluências de suas fronteiras está orientado pela *biointeração* com a natureza, na circularidade do movimento da vida e nos ensinamentos aprendidos e legados por seus mais velhos.

Segundo Almeida (2008, p. 118-119 – grifos nossos), o processo de territorialização está relacionado ao pertencimento que se concebe pelos diferentes sujeitos, regiões e tempos históricos e a uma série de fatores, os quais se referem à:

[...] capacidade mobilizatória, em torno de uma política de identidade, e um certo jogo de forças em que os agentes sociais, através de suas expressões organizadas, travam lutas e reivindicam direitos face ao Estado. As relações comunitárias neste processo também se encontram em transformação, descrevendo a passagem de uma unidade afetiva para

uma unidade política de mobilização ou de uma existência atomizada para uma existência coletiva. A chamada “comunidade tradicional” se constitui nesta passagem. O significado de “tradicional” mostra-se, deste modo, dinâmico e como um fato do presente, rompendo com a visão essencialista de terras de quilombos, terras indígenas, “babaçuais livres”, “castanhais do povo”, faxinais e fundos de pastos: fixidez de um território, explicado principalmente por fatores históricos ou pelo quadro natural, como se a cada bioma correspondesse necessariamente uma certa identidade. A construção política de uma identidade coletiva, coadunada com a percepção dos agentes sociais de que é possível assegurar de maneira estável o acesso a recursos básicos, resulta, deste modo, numa *territorialidade específica que é produto de reivindicações e de lutas*. Tal territorialidade consiste numa forma de interlocução com antagonistas e com o poder do estado.

A Figura 15 demonstra alguns produtos do sistema agrícola dos povos quilombolas, herança dos antepassados, tais como milho, arroz, cana-de-açúcar, mandioca, abóbora, batata-doce, entre outros que mantêm o Sistema Tradicional Agrícola Quilombola (SAT) e as sementes “crioulas”.⁴¹

Figura 15 – Produtos do Sistema Agrícola Quilombola do Vale do Ribeira



Fonte: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1944>. Acesso em: 21 ago. 2020

⁴¹ Sementes “crioulas” são raízes das comunidades quilombolas, as quais fazem a guarda das sementes para que não se acabe a tradição; as sementes são compartilhadas entre as comunidades em feiras por meio da venda e/ou troca.

Almeida (1998), segundo já enfatizado, considera o artigo 68 da Constituição Federal parcial e limitado para a superação dos conflitos sociais e latifundiários que as comunidades quilombolas atravessam.

Nesse sentido, Almeida (2011, p. 13 – grifos nossos) sublinha que:

[...] negar radicalmente o caráter algo “folclórico” e “monumentalista” atribuído usualmente aos quilombos. Consistiu no início da ruptura com uma certa continuidade histórica, veiculada por documentos coloniais e republicanos que atrelaram os quilombos exclusivamente a escravos fugidos e a atividades marginais às *plantations*.

Não é que o tempo passado engendre nestes textos discussões tomadas ao “realismo mágico”, revestidas da divinização da resolução de conflitos sociais; *é que o presente, na acomodação da burocracia oficial que não titula as terras das comunidades quilombolas e se, porventura o faz, procede a conta-gotas, sem dirimir os antagonismos, traz a incerteza da reprodução física e cultural.*

Vimos constantemente as políticas dos povos quilombolas, que resistem desde o período escravocrata serem esfaceladas, e, atualmente, eles lutam pela titulação definitiva de suas terras, pois, embora o artigo 68 da Constituição Federal disponha que esta deve ser de efetividade plena, ainda enfrentam inúmeros retrocessos com o desmantelamento de políticas públicas que ameaçam permanentemente a invasão dos territórios por empreendimentos, agronegócios e fazendeiros. Com a garantia do título de propriedade, as comunidades podem acessar outras políticas, como saúde, educação, infraestrutura. Por esse motivo, *destaca-se como aspecto central da luta dos quilombolas a efetividade na titulação de suas terras.*

Frisa-se, desta forma, a imensa importância da titulação das terras da população quilombola. Ademais, conforme já enfatizado, o governo (atual – 2022) não tem qualquer interesse em titular as terras tanto dos indígenas quanto dos quilombolas, contribuindo para o retrocesso nas políticas voltadas para essa população. A mais recente alteração relativamente ao Incra muda as regras para o licenciamento ambiental de obras em territórios quilombolas, conforme a Instrução Normativa n.º 111, de 22 de dezembro de 2021, a qual “dispõe sobre os procedimentos administrativos a serem observados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária nos processos de licenciamento ambiental de obras, atividades ou empreendimentos que impactem terras quilombolas”. Essa instrução

limita a escuta e consulta prévias à comunidade, afetando diretamente as comunidades⁴² e contrariando outros dispositivos legais como a Convenção n.º 169 da OIT, que em seu artigo 6.º aponta a necessidade de consulta às comunidades/povos interessados por parte dos governos que deverão: “a) [...] mediante procedimentos apropriados e, particularmente, através de suas instituições representativas, cada vez que sejam previstas medidas legislativas ou administrativas suscetíveis de afetá-los diretamente” (BRASIL, 2019, p. 339).

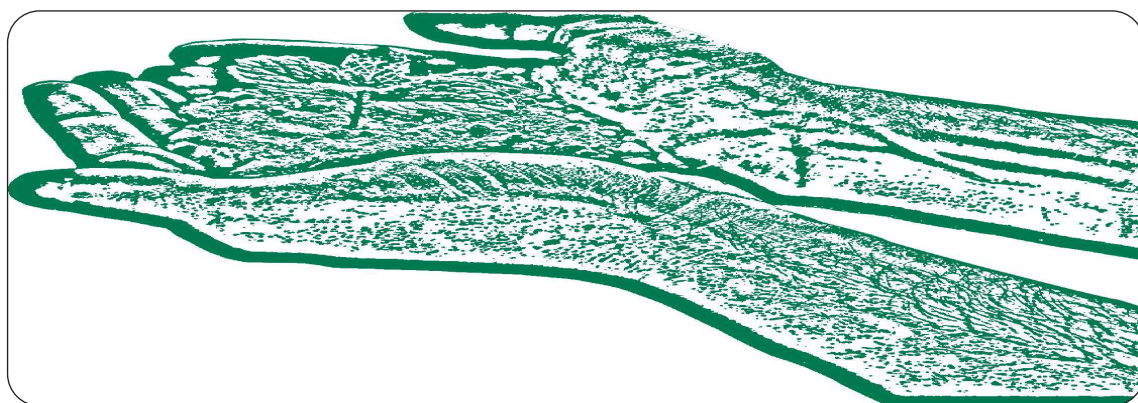
Sem a terra não há vida, dela vêm o sustento, a cultura e a tradição:

Enquanto elemento de identidade, a relação com a terra faz parte do ser quilombola numa concepção de educação cultural, encarnada na dinâmica da vida: conhecer as sementes e os tempos de plantar e de colher, os ciclos da chuva e as formas de aproveitamento de água, a cultura de certas plantas e animais. Nesta perspectiva, cada comunidade pode desenvolver uma prática específica sobre a educação.

Pensar em educações quilombolas implica, portanto, entender as relações existentes no dia a dia das pessoas, a relação entre homens, mulheres, crianças, adolescentes, jovens e idosos e a relação deles com a terra, com o sagrado, com a cultura e com as diversas formas de organização (SILVA, [s.d.], p. 10).

Desse modo, as comunidades necessitam urgentemente de efetividade na titulação de seus territórios, pois a terra é o berço da vida dos quilombolas, dela é extraído seu sustento e dela são eles os guardiões, cuidando e preservando-a, bem como efetividade nas políticas educacionais, entre outras.

Figura 16 – Mãe Terra, o berço da vida



Fonte: http://www.dhnet.org.br/dados/cartilhas/dht/cartilha_cclf_educ_quilombola_direito_a_ser_efetivado.pdf. Acesso em: 11 maio 2022

⁴² “Com mudança do Incra, 95% dos quilombos estão sujeitos a receber obras sem consulta prévia” (Disponível em: <https://almapreta.com/sessao/politica/com-mudanca-do-incra-95-dos-quilombos-estao-sujeitos-a-receber-obras-sem-consulta-previa>. Acesso em: 15 mar. 2022).

Dessarte, concorda-se com Santos (2015, p. 95) quando enfatiza que “nós”, povos “contra colonial”, resistimos na luta pela efetividade dos direitos, para tanto exige-se um esforço por parte dos “colonizadores”. É preciso, portanto, a superação do autoritarismo do “[...] atual Estado Democrático de Direito [...]”, com a efetiva participação de todos/as os/as envolvidos/as nos modos “[...] de transformação da natureza e das condições de vida da população, para que toda e qualquer proposta de mudança seja sempre exaustivamente debatida, respeitando-se as mais diversas formas de linguagem e comunicação”.

3.6 Educação Escolar Quilombola: contextualização

Compreende-se que a EEQ é uma conquista histórica do movimento negro e quilombola, um imenso avanço em matéria de políticas educacionais, entretanto há um longo caminho a ser percorrido para sua efetivação no âmbito das instituições de ensino, principalmente nas de ensino superior, como pauta da formação docente e currículos das licenciaturas, que ainda são escassas.

A Educação Quilombola (EQ) é aquela que compreende os conhecimentos construídos no seio da comunidade, assim como nela se fundam os saberes tradicionais passados de geração em geração pelos mais velhos, mestres e mestras. E, no processo de escolarização formal, esses etnoconhecimentos necessitam ser entendidos de modo a manter viva a cultura quilombola. Essa educação na escola precisa seguir os preceitos da EQ, o que representa um dos maiores anseios e lutas das comunidades quilombolas na atualidade.

Segundo salientado por Botão e Norte (2014, p. 154), o debate acerca da EEQ é absolutamente contemporâneo no cenário nacional da política pública educacional. Para os autores, a discussão em torno desse tema se insere em um vasto contexto “[...] caracterizado por um processo de fortalecimento de grupos historicamente excluídos do cenário político e não contemplados em seus direitos, conforme se espera de uma sociedade democrática”.

Alguns momentos importantes antecedentes à publicação das DCNEEQ e que contribuíram para a base do surgimento da pauta da EEQ são destacados pelos autores Botão e Norte (2014, p. 154):

- A Convenção Nacional “O Negro e Constituinte”, realizada em Brasília no ano de 1986, e, entre intensas reivindicações, assinala-se: contundentemente o direito à titulação das terras, bem como à educação nessas comunidades.
- No ano de 1988, a promulgação da Constituição Federal.
- Em 1995, a “Marcha Zumbi⁴³ dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida” e o “I Encontro Nacional de Comunidades Negras Rurais Quilombolas”, que ocorreu em Brasília.
- Em 2003, a criação da Secretaria de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e, no campo da educação, a promulgação da Lei n.º 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira.
- E, finalmente, a Conferência Nacional de Educação (Conae), realizada em 2010, cujo documento final resultou na publicação das DCNEEQ, em 2012.

A mobilização da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq), com um encontro realizado em 1995 e constituída oficialmente em 1996, possibilitou avanços nas políticas educacionais, agregadas às lutas políticas e reivindicações dos movimentos negro e quilombola.

Um importante avanço em matéria de políticas educacionais foi a promulgação da Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, a qual alterou a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e passou a incluir nos currículos oficiais das redes de ensino pública e particular da educação básica do ensino fundamental e médio a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, entre outras providências. Também foi alterada em 2008 pela Lei n.º 11.645, de 10 março de 2008, incluindo a história e a cultura indígenas no âmbito de todos os currículos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais (DCNERER) (BRASIL, 2004a) foi a primeira legislação no campo específico da educação a mencionar a oferta do ensino fundamental nos territórios quilombolas, estabelecendo que o ensino de História Afro-Brasileira abrange, entre outros conteúdos, a “*história dos quilombos*”, a começar por Palmares, e entre outros que contribuíram e colaboram para o

⁴³ Marcha dos 300 anos de Zumbi.

desenvolvimento de comunidades e do País como um todo, com ênfase nos acontecimentos e realizações sobre as respectivas regiões e localidades.

Além disso, o referido documento destaca entre as diversas “Ações Educativas de Combate ao Racismo e à Discriminações”, que devem ser efetivadas por diferentes meios ao longo do ano letivo pelos sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica:

[...] nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, *Educação Superior*, precisarão providenciar:

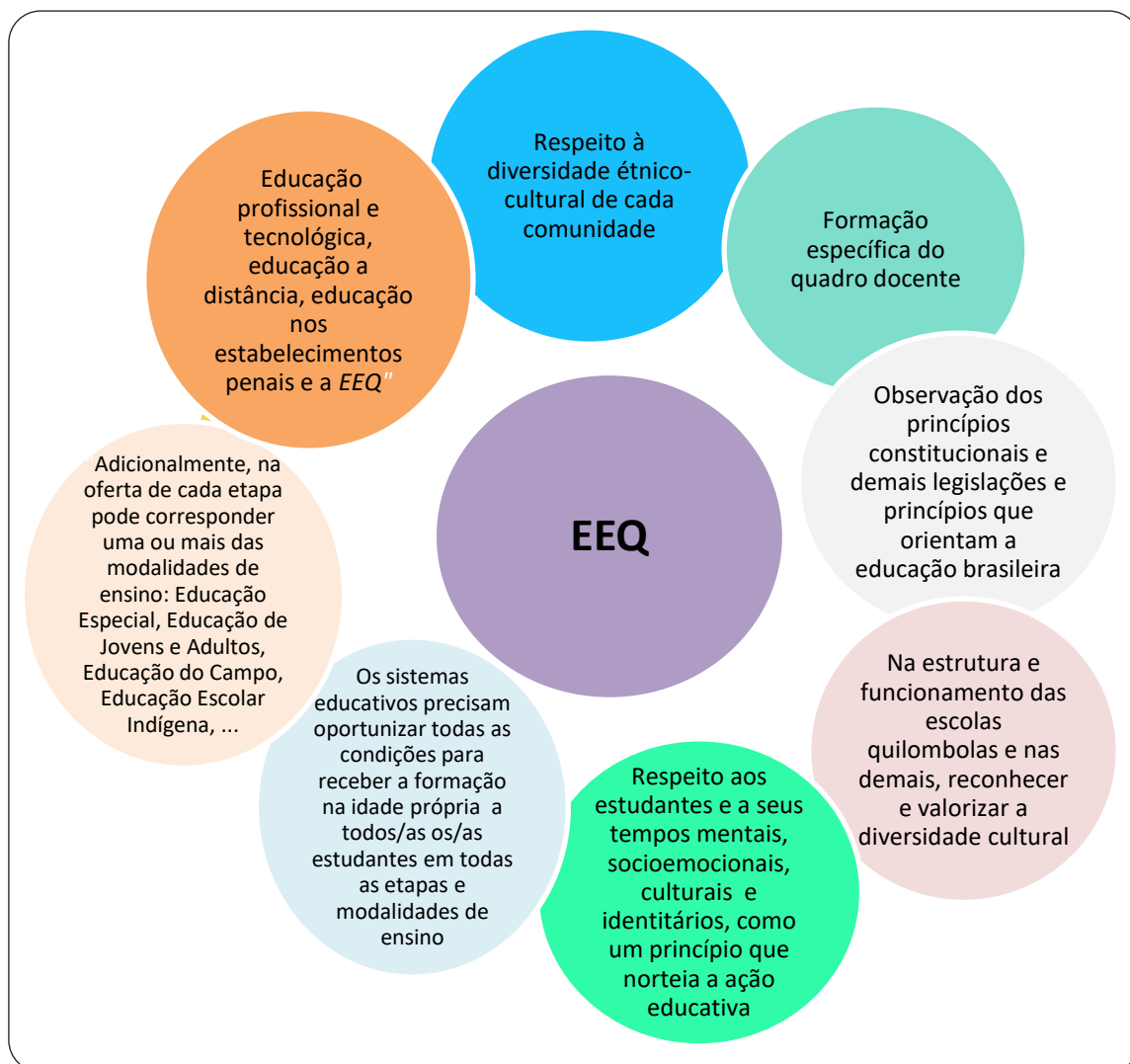
– *Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos*, comunidades e territórios negros urbanos e rurais.

[...] – Divulgação, pelos sistemas de ensino e mantenedoras, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de uma bibliografia afro-brasileira e de outros materiais como mapas da diáspora, da África, *de quilombos brasileiros*, fotografias de territórios negros urbanos e rurais, reprodução de obras de arte afro-brasileira e africana a serem distribuídos nas escolas da rede, com vistas à formação de professores e alunos para o combate à discriminação e ao racismo.

– Oferta de Educação Fundamental em áreas de remanescentes de quilombos, contando as escolas com professores e pessoal administrativo que se disponham a conhecer física e culturalmente, a comunidade e a formar-se para trabalhar com suas especificidades [...] (BRASIL, 2004a, p. 23-25 – grifos nossos).

Em 2010, durante a Conferência Nacional de Educação (Conae) ocorrida em Brasília, foi pautada e problematizada a questão da diversidade em sua multiplicidade no âmbito das políticas educacionais e, por conseguinte, a inclusão da *Educação Escolar Quilombola como modalidade da Educação Básica* no Parecer CNE/CEB n.º 07/2010 e na Resolução CNE/CEB n.º 04/2010, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB). As referidas Diretrizes apontam que a EEQ é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em sua terra e cultura e requer uma “pedagogia própria”. Ainda de acordo com os referidos documentos, a EEQ necessita compreender alguns aspectos importantes, conforme se ilustra na Figura 17:

Figura 17 – Elementos estruturantes da EEQ de acordo com os documentos legais



Fonte: A autora, 2022. Adaptado (BRASIL, 2010b, p. 35-40; BRASIL, 2013a, p. 35)

A Resolução n.º 8, de 20 de novembro de 2012, publicada em âmbito nacional, foi um marco legal de extrema importância para a EEQ, a qual define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Portanto, os sistemas de ensino, além de assentirem as orientações curriculares gerais da Educação Básica, devem “[...] garantir especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas [...]”, assim como das vivências, conhecimentos tradicionais, saberes e diferentes realidades (BRASIL, 2012c, p. 6).

Logo, a EEQ foi reconhecida como uma modalidade da Educação Básica desde 2010, por meio do Parecer CNE/CEB n.º 07/2010a e da Resolução CNE/CEB n.º 04/2010b, compreendendo todas as etapas e modalidades da educação.

Por seu turno, as DCNEEQ (BRASIL, 2012c, p. 3 – grifos nossos) em seu artigo 1.º, estabelecem que a EEQ compreende a Educação Básica *em todas as suas etapas e modalidades*: “[...] *Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância*; [...]”. A EEQ, ainda segundo as DCNEEQ (BRASIL, 2012c, p. 3 – grifos nossos), nesse mesmo artigo, no inciso III: “destina-se ao atendimento das [...] *populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica*”.

Desse modo, as DCNEEQ (BRASIL, 2012c, p. 5 – grifos nossos) destacam novamente em um de seus objetivos do artigo 6.º que a *temática quilombola deverá ser desenvolvida em todas as etapas da Educação Básica, seja na esfera pública ou privada*: “[...] *compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade brasileira*”.

A EEQ precisa, além de perpassar pelas diferentes etapas e demais modalidades da Educação Básica, qualificar os saberes, conforme salienta Silva (2020, *apud* SOUZA; SILVA, 2021, p. 54):

Educação Escolar Quilombola é a educação que qualifica os saberes, que parte da vida própria da comunidade, dos problemas por ela enfrentados. Educação que forma sujeitos emancipados para que diariamente possam buscá-la, sabendo que a mesma não chega as pessoas por força de gravidade e sim por processos de luta constante. E se a luta é um componente cotidiano, o seu ponto de partida existe, que é o hoje e agora.

Assim sendo, a Educação Quilombola e a Educação Escolar Quilombola são direitos garantidos e referendados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica e demais dispositivos legais, estabelecidas em 2012 pela Resolução n.º 08, de 20 de novembro de 2012, fruto de uma reivindicação histórica; uma conquista do movimento negro e do movimento quilombola e estabelecida como modalidade de educação prevista em todos os níveis e etapas e demais modalidades de ensino.

Apresentam-se na Figura 18 os eixos pedagógicos estruturantes da EEQ (BRASIL, 2011):

Figura 18 – Eixos pedagógicos da EEQ

Fonte: A autora, 2021

Esses eixos são interconectados entre si e, para a efetividade da EEQ, precisam ser desenvolvidos conjuntamente. A EEQ compreende todas as etapas formativas e modalidades da Educação Básica, como já foi destacado, mas, ao mesmo tempo, necessita contemplar em seus currículos aspectos específicos no que tange às comunidades quilombolas. Sendo assim, as DCNEEQ (BRASIL, 2012c, p. 13 – grifos nossos) enfatizam, no âmbito da construção dos currículos, em seu artigo 34, que entre os aspectos mencionados, é preciso considerar os interesses das comunidades quilombolas:

§ 1.º [...] *em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político pedagógicos.*

§ 2.º *O currículo deve considerar, na sua organização e prática, os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades quilombolas em seus projetos de Educação Escolar Quilombola.*

No tocante aos princípios da EEQ e à garantia deles, as DCNEEQ (BRASIL, 2012c, p. 5) enfatizam que as “[...] práticas e ações político-pedagógicas [...]” e as formas de garantia desses princípios devem ocorrer por meio de ações que englobam a construção de escolas em territórios quilombolas, acessibilidade, presença preferencial de professores e gestores quilombolas, protagonismo dos estudantes quilombolas em todos os processos, currículos que articulem os conhecimentos construídos no seio da comunidade quilombola com os saberes escolares, a garantia de formação inicial e continuada para os docentes a fim de atuarem na EEQ.

3.6.1 Ofertas da EEQ

A Tabela 4 apresenta o número de escolas presentes nos territórios quilombolas no ano de 2007:

Tabela 4 – Número de escolas em área de quilombo por Estado

ESCOLAS LOCALIZADAS EM TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS			
Unidade da Federação	Quantidade de:		
	Matrículas	Docentes	Escolas
Rondônia	39	2	2
Pará	16.138	652	181
Amapá	1.078	77	12
Tocantins	880	66	18
Maranhão	34.229	1.705	423
Piauí	1.160	58	23
Ceará	2.724	84	11
Rio Grande do Norte	1.093	55	17
Paraíba	1.990	103	18
Pernambuco	8.695	337	46
Alagoas	3.545	120	16
Sergipe	2.915	162	16
Bahia	57.437	1.748	246
Minas Gerais	6.845	441	81
Espírito Santo	558	35	15
Rio de Janeiro	2.570	144	9
São Paulo	1.409	120	26
Paraná	2.228	128	17
Santa Catarina	73	6	6
Rio Grande do Sul	3.230	263	30
Mato Grosso do Sul	1.228	87	6
Mato Grosso	285	13	2
Goiás	1.433	87	32
Total Brasil	151.782	6.493	1.253

Fonte: Adaptado de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2007). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-quilombola/-escolas>.

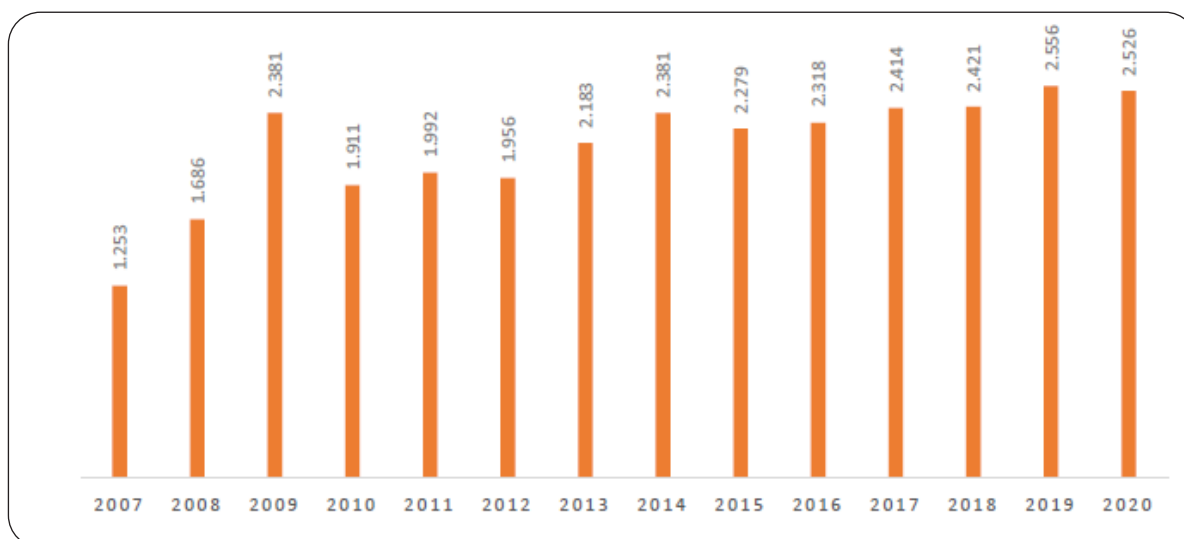
Acesso em: 2 set. 2020

É possível observar pelas informações contidas na Tabela 4, em conformidade com o Censo Escolar de 2007, que já havia um número expressivo no Brasil de matrículas em escolas situadas em áreas de quilombo, somando-se 151.782, com 6.493 professores e

1.253 escolas. No estado de São Paulo, totalizavam-se 1.409 matrículas em 26 escolas com 120 professores. Nesse sentido, salienta-se a importância da atualização de dados no *site*.

De acordo com as informações contidas no portal do Ministério da Educação (MEC),⁴⁴ a maior parte dos/as professores/as não é capacitada adequadamente e, além disso, o número é insuficiente para atendimento à demanda da EEQ. Na maioria dos casos, um/a professor/a leciona em salas compostas por turmas multisseriadas. Essas informações são importantes para verificar o crescimento com relação ao número de escolas, matrículas e professores/as que atuam na EEQ no decorrer do tempo. Os Gráficos 3, 4 e 5 elucidam essa evolução nos anos de 2007 a 2020.

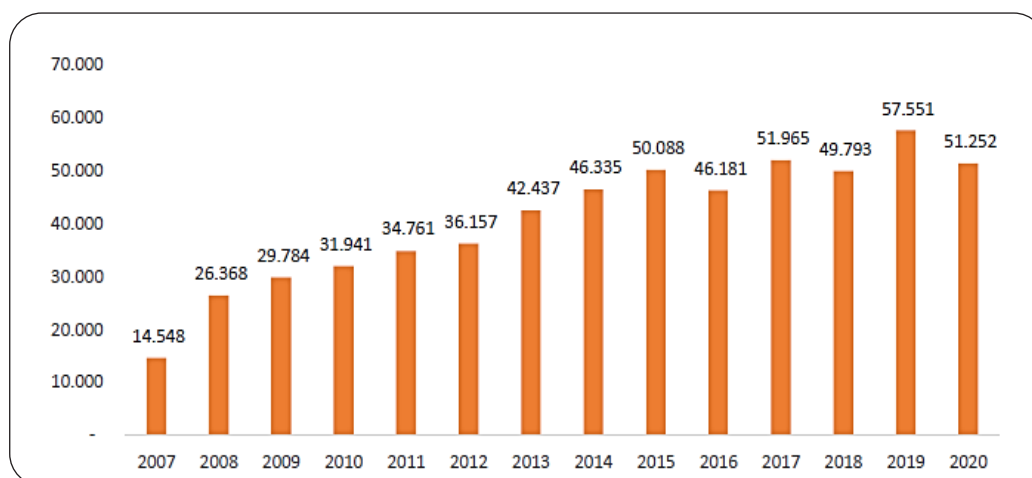
Gráfico 3 – Escolas localizadas em territórios quilombolas com o Censo da Educação Básica (INEP-MEC)



Fonte: Projeto Quilombos e Educação (p. 14). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/apresentacoes-em-eventos/apresentacoes-audiencias-2021/arquivos-2021/GivaniaSilva.pdf>. Acesso em: 9 maio 2022

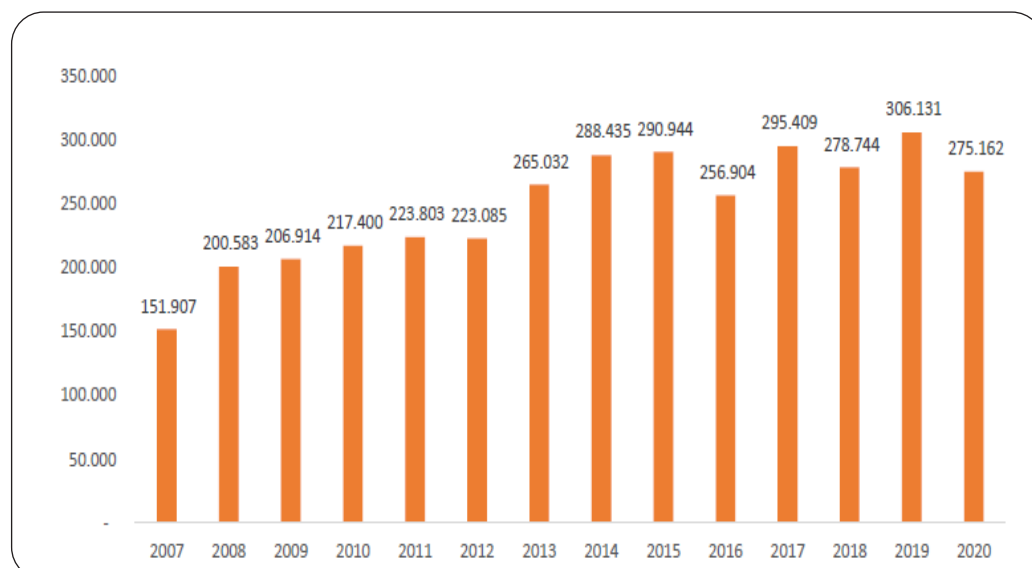
⁴⁴ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12396:educacao-quilombola-apresentacao&catid=321:educacao-quilombola&Itemid=684. Acesso em: 2 jun. 2020.

Gráfico 4 – Docentes em Escolas Quilombolas de acordo com o Censo da Educação Básica (INEP-MEC)



Fonte: Projeto Quilombos e Educação (p. 15). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/apresentacoes-em-eventos/apresentacoes-audiencias-2021/arquivos-2021/GivaniaSilva.pdf>. Acesso em: 9 maio 2022

Gráfico 5 – Quantidade de Matrículas em Escolas Quilombolas de acordo com o Censo da Educação Básica (INEP-MEC)



Fonte: Projeto Quilombos e Educação (p. 16). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/apresentacoes-em-eventos/apresentacoes-audiencias-2021/arquivos-2021/GivaniaSilva.pdf>. Acesso em: 9 maio 2022

Em 2020, totalizaram-se 2.526 escolas quilombolas, 51.252 docentes que nelas atuam e 275.132 matrículas de estudantes nelas em todo o Brasil, todos com um decréscimo em relação ao ano de 2019.

O Anuário Brasileiro da Educação Básica (2021) traz um total de 260.087 matrículas em áreas quilombolas, 2.523 escolas em 658 municípios brasileiros, o que demonstra uma crescente significativa em relação aos dados de 2007. Relativamente aos dados de 2020, há um decréscimo no número de escolas, o que significa que pode ter ocorrido o fechamento delas, assim como houve um decréscimo em relação ao número de matrículas, demonstrando a possibilidade de estudantes quilombolas ainda não estarem acessando a Educação Básica.

Tal aspecto revela a urgente necessidade de formação dos docentes para atuação nessas escolas localizadas nos territórios que atendem os estudantes quilombolas, bem como em outras unidades que acolhem os estudantes oriundos das comunidades.

Na “I Jornada Virtual de Educação Quilombola”, que ocorreu nos dias 03/12/2020 e 04/12/2020, foram elencados em uma carta final (CARTA..., 2020) do encontro diversos pontos e demandas que necessitam de atenção referente à EEQ e aos povos e/ou comunidades quilombolas, inclusive no tocante à inclusão da temática nos cursos de Licenciatura, o que destaca a luta para a efetividade desse direito ao “nosso” povo quilombola.

No que tange à regulamentação da EEQ no âmbito de estados, na região Sudeste foi possível observar que alguns deles já possuem regulamentação própria da EEQ. O levantamento realizado nos *sites* das secretarias das referidas regiões é apresentado no Quadro 3:

Quadro 3 – Informações por estado acerca da regulamentação da EEQ

Estado	Há conselho estadual e/ou municipal instituído especificamente para uma EEQ	Há regulamentação própria	Documento	Número de escolas quilombolas no estado ou que atendem a EEQ	Número de comunidades no estado ⁴⁵
Espírito Santo	Não	Sim	Secretaria de Estado da Educação; Conselho Estadual de Educação; Resolução CEE n.º 3.777/2014 – Fixa Normas para a educação no Sistema de Ensino do estado do Espírito Santo, e dá outras providências. Gerência de Educação do Campo, Indígena e Quilombola (GECIQ) por meio do Decreto n.º 4.120-R, de 26 de junho de 2017	• 41 escolas uni/pluridocentes de Ensino Fundamental • 24 escolas de Ensino Fundamental • 20 escolas de Ensino Fundamental e Médio • 4 escolas de Ensino Médio • 3 Centros Estaduais Integrados de Educação Rural Neste quantitativo destacamos as seguintes ofertas: • [...] Escola Quilombola; [...]	36
Minas Gerais	Não localizado	Sim	Resolução SEE n.º 3.658, que institui as Diretrizes para a Organização da Educação Escolar Quilombola	10	342
Rio de Janeiro	Não localizado	Não localizada	Não localizado	Não localizado	42
São Paulo	Sim	Não localizada	Não localizado	26 escolas quilombolas, sendo 24 municipais e 2 estaduais	52

Fonte: A autora, 2021. Adaptado a partir das informações públicas extraídas dos dados abertos disponíveis *sites* das Secretarias dos Estados e da FCP

⁴⁵ Dados extraídos de “Certidões Expedidas às Comunidades Remanescentes de Quilombos” (CRQ)-atualizada, publicada no *DOU* até 30.06.2022. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551. Acesso em: 24 jul. 2022.

No estado do Espírito Santo, há cerca de 36 comunidades quilombolas. Com relação à EEQ, esta é regulamentada pelo Conselho Estadual de Educação, por meio da Resolução CEE n.º 3.777/2014 (fixa normas para a Educação no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo, e dá outras providências). Além disso, há instituída uma Gerência de Educação do Campo, Indígena e Quilombola (GECIQ), por meio do Decreto n.º 4.120-R, de 26 de junho de 2017. Não foram localizadas informações a respeito do número de escolas quilombolas.

O estado de Minas Gerais, com o maior número de comunidades quilombolas (342), conta cerca de 10 escolas quilombolas e possui regulamentação própria, por meio da Resolução SEE n.º 3.658, que institui as Diretrizes para a Organização da Educação Escolar Quilombola.

No estado do Rio de Janeiro não foram localizadas informações acerca da EEQ.

O estado de São Paulo, que atualmente abriga cerca de 52 comunidades reconhecidas, por meio pela Resolução SE n.º 51, de 13 de agosto de 2013, e da Resolução SE n.º 7, de 27 de fevereiro de 2015, que aprovou o Regimento Interno do Conselho de Educação Escolar Quilombola de São Paulo (CEEQ/SP), foi o pioneiro do País a criar um Conselho Estadual. Embora este tenha sido constituído, ainda não há uma regulamentação específica em nível estadual para a EEQ. O Decreto n.º 57.141, de 18 de julho de 2011, que reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas, neste Estado, apenas cita na seção V como atribuições da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica: “[...] e) manter registros de dados dos alunos com necessidades especiais e de alunos indígenas, *quilombolas* e outros que requeiram atenção específica no ensino fundamental e médio” (SÃO PAULO, 2011, p. 17 – grifo nosso).

3.6.2 *Formação docente e Educação Escolar Quilombola*

Silva e Rodrigues (2014, p. 26) destacam que, com as Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008 e a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, emergiram novos desafios para o currículo da educação básica, do ensino superior e, por conseguinte, para a formação de professores/as, com maior ênfase na necessidade da criação de espaços visando “[...] a inclusão da educação para as relações étnico-raciais e quilombola nos sistemas educacionais do Brasil [...]”. Portanto, é necessário um debate acerca da superação ou da complementação das lacunas constatadas

nas ações formativas, especialmente na formação docente. E isso deve ser incorporado “[...] não apenas por alguns setores e instituições formadoras desses profissionais, mas também pelo conjunto dos espaços por onde passa a formação, seja ela inicial ou continuada”.

Cabe salientar, consoante o que preconizam as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura, que o professor da Educação Básica precisa estar preparado e ter o conhecimento necessário para atuar nas diferentes modalidades de ensino, entre elas a EEQ. Embora a Resolução n.º 2, de 20 de dezembro de 2019 (Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica – BNCFP), apenas cite a EEQ nas licenciaturas específicas para esta entre outras modalidades não tratadas, como na resolução anterior, ela traz em seu corpo:

Art. 5.º A formação dos professores e demais profissionais da Educação, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das *diferentes etapas e modalidades da Educação Básica*, tem como fundamentos:

I – a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais [...];

II – a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas;

[...]

Art. 6.º A *política de formação de professores para a Educação Básica*, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como princípios relevantes:

I – a *formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado*, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes (BRASIL, 2019b, p. 3 – grifos nossos).

Além disso, a referida Diretriz estabelece no campo do anexo o conhecimento concernente às diferentes modalidades de ensino, conforme realça-se no Quadro 4:

Quadro 4 – Dimensões dos conhecimentos de formação docente no que tange ao conhecimento das diferentes modalidades de ensino

“Dimensão do conhecimento profissional”	“Dimensão da prática profissional”	“Dimensão do engajamento profissional”
1.3 Reconhecimento dos contextos “[...] 1.3.4 <i>Reconhecer as diferentes modalidades da Educação Básica nas quais se realiza a prática da docência</i>”. “1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais”. “1.4.4 <i>Reconhecer as diferentes modalidades de ensino do sistema educacional, levando em consideração as especificidades e as responsabilidades a elas atribuídas, e a sua articulação com os outros setores envolvidos</i>” (BRASIL, 2019b, p. 16 – grifos nossos).	2.1 Planejamento das ações de ensino visando aprendizagens “2.1.3 Adotar um repertório diversificado de estratégias didático pedagógicas <i>considerando a heterogeneidade dos estudantes (contexto, características e conhecimentos prévios)</i>”. “2.1.4 Identificar os recursos pedagógicos (material didático, ferramentas e outros artefatos para a aula) e sua adequação para o <i>desenvolvimento dos objetivos educacionais previstos, de modo que atendam às necessidades, os ritmos de aprendizagem e as características identitárias dos estudantes [...]</i>”. “2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem”. “2.2.1 Organizar o ensino e a aprendizagem de modo que se otimize a relação entre tempo, espaço e objetos do conhecimento, <i>considerando as características dos estudantes e os contextos de atuação docente [...]</i>” (BRASIL, 2019b, p. 17 – grifos nossos).	3.1 Comprometimento com o próprio desenvolvimento profissional “3.1.3 Assumir a responsabilidade pelo seu autodesenvolvimento e pelo aprimoramento da sua prática, participando de atividades formativas, bem como desenvolver outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais ou com uso de recursos digitais”. “3.1.4 Engajar-se em estudos e pesquisas de problemas da educação escolar, <i>em todas as suas etapas e modalidades</i>, e na busca de soluções que contribuam para melhorar a qualidade das aprendizagens dos estudantes, atendendo às necessidades de seu desenvolvimento integral” BRASIL, 2019b, p. 10 – grifos nossos).

Fonte: A autora, 2021. Adaptado (BRASIL, 2019b)

Dessarte, entende-se que a formação docente precisa compreender o conhecimento a respeito de todas as modalidades da Educação Básica de forma contextualizada nos currículos, para que sejam assim assegurados os direitos das crianças e jovens à educação pública, com igualdade de oportunidades de acesso e permanência, considerando as necessidades, as especificidades, as características individuais e as identidades dos sujeitos e também as dos quilombolas.

As lacunas encontradas no documento suprarreferenciado são importantes para que se possa reivindicar nos currículos o desenvolvimento da temática dos povos invisibilizados. Entretanto, é importante frisar a total discordância com a referida resolução, a qual representa um retrocesso e mais um desfruto do governo atual (2022), especialmente no que se refere às variadas modalidades da educação, entre elas a quilombola, por ocultá-las, diferentemente da resolução anterior (2015), que as abordava de forma contundente. Versa-se de mais uma política de desmantelamento da educação, que traz um rol de competências descontextualizadas da realidade, que só atendem o interesse do Estado, de governantes e de grandes empresários, colocando a educação em um plano capitalista e de mercadoria, contrariando o que Gimeno Sacristán (1999) e Feldmann (2003; 2009) entre outros/as teóricos/as revelam acerca da participação efetiva dos sujeitos curriculares na construção das políticas educacionais, sobretudo dos/as professores/as.

A proposta da BNCFP, iniciada no governo de 2018 (após o “golpe”) e publicada de forma verticalizada no governo atual (2022) no ano de 2019, apresenta as duras marcas da política conservadora e neoliberal, com foco na instrumentalização e na responsabilização dos professores por resultados e desempenhos dos/as alunos/as. Nesse sentido, as escolas são submetidas a imposições de propostas curriculares reprodutoras e hegemônicas,⁴⁶ o que atende somente aos interesses capitalistas do mercado, uma política de Estado construída não de forma democrática e colaborativa.

Nesse contexto, destacam Rodrigues, Pereira e Mohr (2019, p. 5-7):

Essa política de alinhamento (objetivo-conteúdo-teste) gera um estreitamento curricular, pois secundariza dimensões mais amplas da formação humana e não considera de fato a influência do perfil socioeconômico dos indivíduos na aprendizagem. Tais iniciativas têm, ainda, um caráter de responsabilização individual forte, que não é coerente com a realidade do Brasil, em que a desigualdade social é histórica e muito profunda.

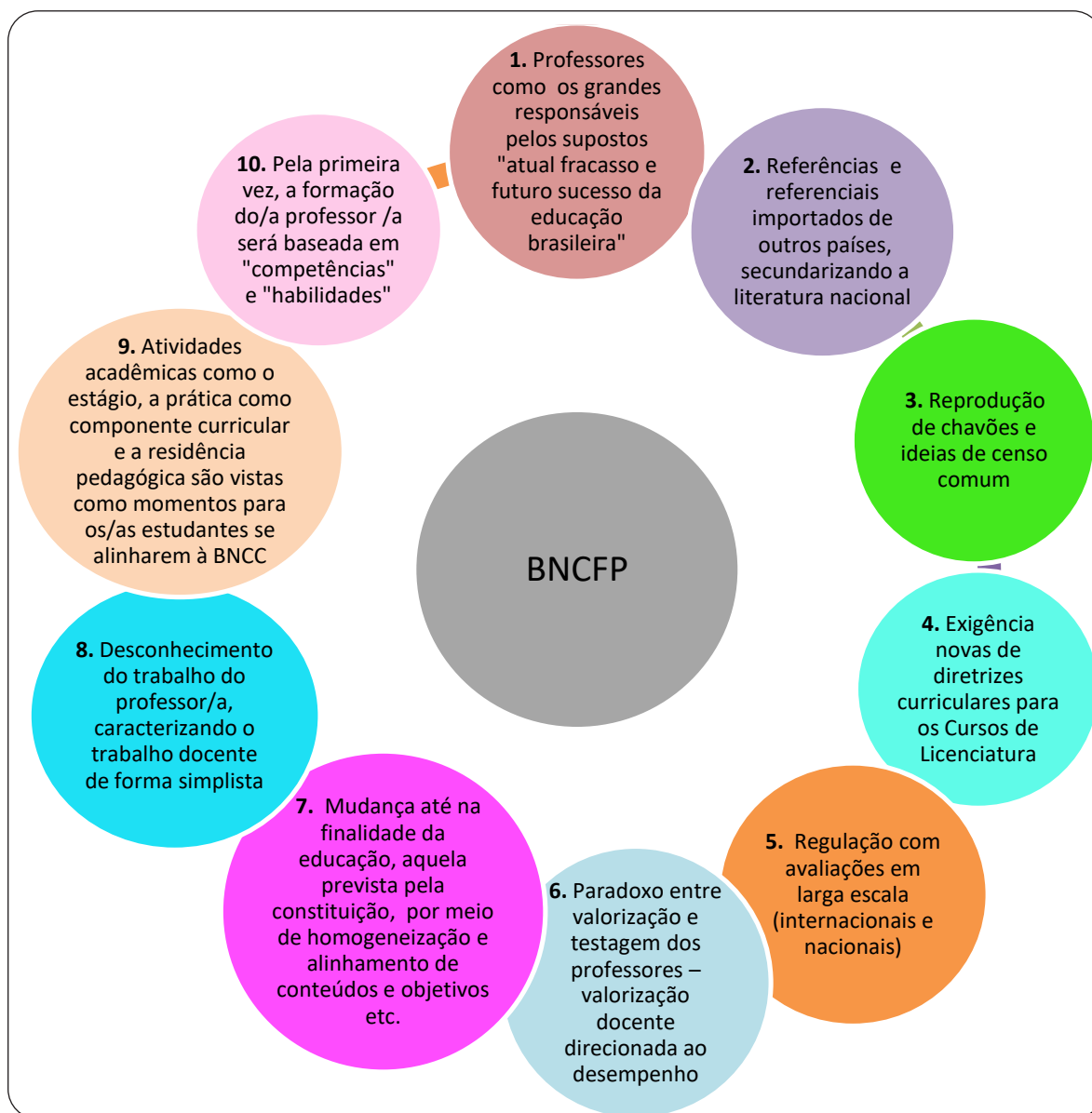
[...]

[...] percebemos, nesse caso, o movimento de justificação de um documento embasado por demandas legais artificialmente colocadas e que apaga as histórias curriculares construídas até o momento, o que torna a justificativa baseada em imperativos legais para a existência da base muito frágil.

⁴⁶ “[...] em determinados contextos, os currículos escolares assentem em lógicas e ordens hegemônicas universais [...], intensificam as “[...] desigualdades e exclusões múltiplas na vida de crianças, jovens e adultos [...]”. Não contribuindo significativamente, para que esses sujeitos construam “[...] percursos singulares emancipatórios e de empoderamento [...]”, com base nas experiências que potencializem mais justiça social e curricular” (CAVALCANTE; MARINHO, 2019, p. 965).

Sintetiza-se na Figura 19 os retrocessos, destacadas as dez razões que se interconectam entre si para “temer e contestar a BNCFP”, conforme elucidam Rodrigues, Pereira e Mohr (2019), as quais reforçam os malefícios dessa política imposta, que desconsidera as realidades e as individualidades dos sujeitos curriculares, sobretudo dos quilombolas.

Figura 19 – Dez razões para temer a BNCFP



Fonte: A autora, 2022. Adaptado (RODRIGUES, PEREIRA e MOHR,⁴⁷ 2019)

⁴⁷ Com relação ao item 9 apresentado na Figura 19, os autores, ao questionarem a aproximação do licenciando com a escola conforme preconiza a BNCFP, salientam que esta tem a finalidade de implementar uma política nacional de formação de professores/as, a qual percorre rumo à desprofissionalização docente, porque, além de abordar as atividades acadêmicas para *um alinhamento dos/as estudantes à BNCC*, demonstra que “[...] a aproximação do licenciando com o campo profissional não seria a mesma defendida pela área de pesquisa em formação de professores” (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2019, p. 25 – grifos nossos).

Nessa acepção, é preciso considerar e enfatizar o retrocesso dessa política de formação de professores/as, que desconsidera as diferentes dimensões de pluralidade, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior estabelecidas pela Resolução n.º 2, de 1.º de julho de 2015, que já avançava nas questões de diversidades fundamentais à formação integral, como étnico-racial, sociocultural, ambiental, de gênero, faixa geracional, religiosa, entre outras, além da docência como um espaço de produção e reconstrução do conhecimento. A pluralidade no campo da educação e da formação docente, conforme enfatizam Canen e Moreira (2001, p. 16), suscita a necessidade de serem pensadas maneiras de valorização e inclusão das “[...] identidades plúrais em políticas e práticas curriculares. Implica, também, refletir sobre mecanismos discriminatórios ou silenciadores da pluralidade cultural, que tanto negam voz a diferentes identidades culturais, silenciando manifestações e conflitos culturais [...]”, homogeneizando-as consoante o ponto de vista “monocultural”, conforme já se enfatizou.

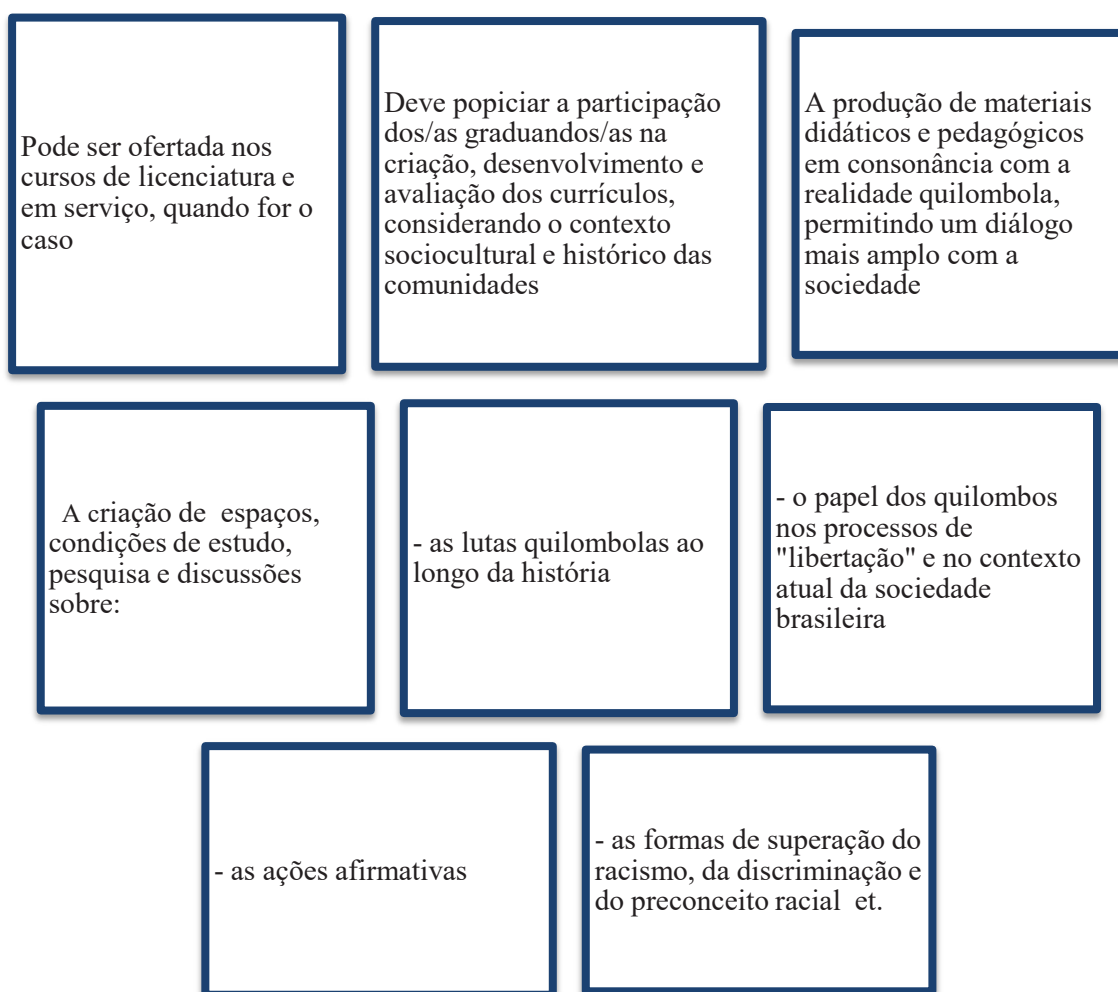
Onofre (2008), ao discutir sobre a negação de culturas consideradas minoritárias e o “silenciamento” delas no currículo, realidade presente em várias instituições escolares, evidencia que essa reflexão é imperiosa e contribui para que uma educação antirracista se concretize. Este por sua vez, tem se materializado nas práticas escolares, partindo da conjectura inapropriada da prevalência de determinada cultura (a hegemônica e dominante) com relação às outras minorizadas. Avigora-se, dessa forma, a imposição de estruturas curriculares inflexíveis, as quais não consideram as diversas manifestações e experiências culturais construídas na sociedade.

O documento “Política de Educação Escolar Quilombola”, do estado de Santa Catarina (2018), destaca que os processos de formação inicial e permanente são influenciados pela dinâmica da complexidade do mundo contemporâneo, tanto para quem se propõe a atuar na docência quanto na gestão da EEQ. Sendo assim, surgem novas demandas com a EEQ e se estabelecem processos que requerem das Instituições de Ensino Superior (IES) e dos órgãos gestores uma atenção especial no processo formativo em virtude de sua especificidade, além dos conhecimentos teórico-práticos inerentes às licenciaturas, carecendo de um campo de saberes, calcado nas vivências coletivas dos sujeitos quilombolas e suas comunidades.

A respeito da formação inicial e profissionalização dos/as professores/as para atuação na EEQ, tanto das escolas quilombolas quanto das que atendem os/as estudantes oriundos/as dos territórios, é importante enfatizar que a EEQ se trata de um direito do/a estudante quilombola, em escola localizada ou não no território, constituída em seu ato

normativo como quilombola e em suas concepções pedagógicas/administrativas ou não. De acordo com as DCNEEQ (BRASIL, 2012c), ressaltam-se alguns aspectos fulcrais que assentem a formação para a docência na EEQ, conforme sintetizado na Figura 20.

Figura 20 – Formação de professores – para a docência na EEQ



Fonte: A autora, 2022. Adaptado (BRASIL, 2012c)

Por conseguinte, faz-se necessário que as práticas curriculares e educativas favoreçam a valorização das mais diversas culturas e povos, operando contra práticas que promovam a desigualdade e a exclusão no âmbito escolar e na sociedade.

As DCNEEQ (BRASIL, 2012c, p. 16) tratam também a respeito dos currículos de formação dos professores, no sentido de que estes necessitam estar sempre em diálogo e articulação com “*contextos sócio-histórico-culturais*”, das comunidades quilombolas, conforme realçado na Figura 21.

Figura 21 – Aspectos que devem estar presentes nos currículos de formação de professores/as da/na EEQ



Fonte: A autora, 2022. Adaptado (BRASIL, 2012a, p. 75; 2012c, p. 17)

A Resolução n.º 2, de 1.º de junho de 2015, do Conselho Nacional de Educação (CNE) normatizava os processos de formação inicial e continuada de professores e destacava mais explicitamente a EEQ como modalidade da Educação Básica, visando o preparo e o desenvolvimento de profissionais para funções de magistério para todas as modalidades da educação e enfatizando a integração dessas modalidades nas “[...] diferentes áreas do conhecimento, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar [...]”, além de realçar as especificidades dessa modalidade para os cursos específicos (BRASIL, 2015, p. 3-5). Nesse sentido, salienta-se que a EEQ precisa ser incumbida nos currículos de formação

de professores/as de forma interdisciplinar, contextualizada ou até mesmo como um campo específico, mas que esteja em diálogo e articulado como um todo nesses currículos.

A Resolução n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, que revogou a Resolução n.º 2, de 1.º de junho de 2015, conforme já mencionado, além de apresentar uma visão mercadológica com princípios baseados em competências/habilidades desconexas e importados de outros países, que não refletem a realidade e a educação brasileiras. Apresenta-se como um retrocesso no que se refere à abordagem das variadas modalidades de educação, nos cursos de formação de professores, sobretudo a EEQ, não as especificando de forma mais explícita. Entretanto, precisamos nos valer dos demais dispositivos legais vigentes, como se apresentam na referida Diretriz, ainda que de forma incipiente, conforme elucidado anteriormente, para evidenciar a necessidade de os conhecimentos das diferentes modalidades perpassarem por todo o currículo. Como uma forma de resistência a esse retrocesso, é imperioso avultar a importância da presença da EEQ, devidamente englobando-se o conhecimento desta e de outras modalidades de educação nos cursos de formação de professores/as, inicial e permanente.

3.7 Quilombo: alguns aspectos legais

Além das DCNEEQ (BRASIL, 2012c) e de seu respectivo parecer, destacam-se algumas outras legislações importantes, porém não todas, essenciais para o norte e a compreensão da concepção de EEQ e do povo e/ou comunidades quilombolas, conforme o Quadro 5.

Quadro 5 – Educação Escolar Quilombola, quilombo e legislações

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	“Seção I Da Educação Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum <i>e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.</i> [...] Seção II Da Cultura Art. 216, Inciso V, § 5.º Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos. [...] Ato das Disposições Transitórias – (ADCT) Art. 68. <i>Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos</i>” (BRASIL, 1988, p. 115, 120 e 145 – grifos nossos).
Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional	[...] “Art. 28. Parágrafo único. O fechamento⁴⁸ de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação <i>e a manifestação da comunidade escolar.</i> (Incluído pela Lei n.º 12.960, de 2014)” (BRASIL, 1996, p. 11 – grifos nossos).
Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003	“Art. 1.º A Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1.º O conteúdo programático a que se refere o <i>caput</i> deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2.º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. § 3.º (Vetado.)” “Art. 79-A. (Vetado.)” “Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”” (BRASIL, 2003a, p. 1).

⁴⁸ Salienta-se que na LDB esse é o único artigo que faz menção à população quilombola, ao tratar do fechamento das escolas.

Parecer n.º 03/2004, de 10 de março, do Conselho Nacional de Educação – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	[...] “<i>O ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade.</i>” [...] Para tanto, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, <i>Educação Superior</i>, precisarão providenciar: – Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em <i>remanescentes de quilombos</i>, comunidades e territórios negros urbanos e rurais. - Divulgação, pelos sistemas de ensino e mantenedoras, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de uma bibliografia afro-brasileira e de outros materiais como mapas da diáspora, da África, <i>de quilombos brasileiros</i>, fotografias de territórios negros urbanos e rurais, reprodução de obras de arte afro-brasileira e africana a serem distribuídos nas escolas da rede, com vistas à formação de professores e alunos para o combate à discriminação e ao racismo. – <i>Oferta de Educação Fundamental em áreas de remanescentes de quilombos, contando as escolas com professores e pessoal administrativo que se disponham a conhecer física e culturalmente, a comunidade e a formar-se para trabalhar com suas especificidades</i>” (BRASIL, 2004a, p. 12-13 e 15 – grifos nossos).
Resolução n.º 1, de 17 de junho de 2004 – Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	[...] “Art. 5.º Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de frequentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação” (BRASIL, 2004b, p. 2).
Decreto n.º 5.758, de 13 de abril de 2006 – Institui o Plano Estratégico Nacional de Áreas Protegidas – PNAP, seus princípios, diretrizes, objetivos e estratégias, e dá outras providências	“Art. 2.º A implementação do PNAP será coordenada por comissão instituída no âmbito do Ministério do Meio Ambiente e contará com participação e colaboração de representantes dos governos federal, distrital, estaduais e municipais, de povos indígenas, de comunidades quilombolas e de comunidades extrativistas, do setor empresarial e da sociedade civil” (BRASIL, 2006, p. 1).

Decreto Federal n.º 6.040, de 7 de fevereiro de 2007 – Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais	“Art. 3.º “Para os fins deste Decreto e do seu Anexo compreende-se por: I – Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição; II – Territórios Tradicionais: os espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente, o que dispõem os arts. 231 da Constituição e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações; e III – Desenvolvimento Sustentável: o uso equilibrado dos recursos naturais, voltado para a melhoria da qualidade de vida da presente geração, garantindo as mesmas possibilidades para as gerações futuras” (BRASIL, 2007, p. 1).
Decreto n.º 6.261, de 20 de novembro de 2007 – Dispõe sobre a gestão integrada para o desenvolvimento da Agenda Social Quilombola no âmbito do Programa Brasil Quilombola, e dá outras providências	“Art. 1.º As ações que constituem a Agenda Social Quilombola, implementada por meio do Programa Brasil Quilombola,⁴⁹ serão desenvolvidas de forma integrada pelos diversos órgãos do Governo Federal responsáveis pela execução de ações voltadas à melhoria das condições de vida e ampliação do acesso a bens e serviços públicos das pessoas que vivem em comunidades de quilombos no Brasil, sob a coordenação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Art. 2.º A Agenda Social Quilombola compreenderá ações voltadas: I – ao acesso à terra; II – à infraestrutura e qualidade de vida; III – à inclusão produtiva e desenvolvimento local; e IV – à cidadania. Art. 3.º A Agenda Social Quilombola alcançará prioritariamente as comunidades quilombolas com índices significativos de violência, baixa escolaridade e em situação de vulnerabilidade social. Art. 4.º Para fins de execução das ações previstas na Agenda Social Quilombola, a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial poderá firmar convênios, acordos de cooperação, ajustes ou outros instrumentos congêneres com órgãos e entidades da administração pública federal, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e com consórcios públicos, entidades de direito público ou privado sem fins lucrativos, nacionais ou estrangeiras, observada a legislação pertinente. Art. 5.º Fica instituído, no âmbito do Programa Brasil Quilombola, o Comitê de Gestão da Agenda Social Quilombola, com a finalidade de propor e articular ações intersetoriais para o desenvolvimento integrado das ações que constituem a Agenda Social Quilombola” (BRASIL, 2007, p. 1).

⁴⁹ Esse programa é lindo no papel, mas nunca existiu e/ou foi implementado em inúmeras comunidades.

Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008	“Art. 1.º O art. 26-A da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: ‘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. § 1.º 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 [...]’ indígena⁵⁰ [...] na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2.º 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 história brasileiras” (BRASIL, 2008, p. 1).
Parecer CNE/CEB n.º 7/2010, aprovado em 7 de abril de 2010 – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica Resolução CNE/CEB n.º 4, de 13 de julho de 2010 – Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica	[...] “Capítulo I Etapas da Educação Básica Art. 21. São etapas correspondentes a diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento educacional: I – a Educação Infantil, que compreende: a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com duração de 2 (dois) anos; II – o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, é organizado e tratado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais; III – o Ensino Médio, com duração mínima de 3 (três) anos. Parágrafo único. Essas etapas e fases têm previsão de idades próprias, as quais, no entanto, são diversas quando <i>se atenta para sujeitos com características que fogem à norma</i>,⁵¹ como é o caso, entre outros: VI – de indígenas e <i>quilombolas</i>; [...]” (BRASIL, 2010a, p. 67; BRASIL, 2010b, p. 8 – grifos nossos). [...] “Seção VII Educação Escolar Quilombola Art. 41. A <i>Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade</i> e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Parágrafo único. <i>Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem como nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural</i>” (BRASIL, 2010a, p. 73; BRASIL, 2010b, p. 13 – grifos nossos).

⁵⁰ Substituiu-se o termo “índio” por indígena, devido aos estereótipos que o referido termo reproduz.

⁵¹ Realça-se que esse trecho da legislação apresenta sérias rotulações, referindo-se aos povos indígenas, quilombolas, entre outros, como se existisse uma homogeneidade entre os demais sujeitos e que estes, portanto, “fogem” a “uma norma”, como se houvesse uma distinção e um desvio de padrão estabelecido a que esses não correspondem.

Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010 – Institui o Estatuto da Igualdade Racial	[...] “Título II Dos Direitos Fundamentais Capítulo I Do Direito à Saúde Parágrafo único. Os moradores das comunidades de remanescentes de quilombos serão beneficiários de incentivos específicos para a garantia do direito à saúde, incluindo melhorias nas condições ambientais, no saneamento básico, na segurança alimentar e nutricional e na atenção integral à saúde. [...] Seção II Da Educação Art. 12. Os órgãos federais, distritais e estaduais de fomento à pesquisa e à pós-graduação poderão criar incentivos a pesquisas e a programas de estudo voltados para temas referentes às relações étnicas, aos quilombos e às questões pertinentes à população negra. [...] Seção III Da Cultura Art. 18. É assegurado aos remanescentes das comunidades dos quilombos o direito à preservação de seus usos, costumes, tradições e manifestos religiosos, sob a proteção do Estado. Parágrafo único. A preservação dos documentos e dos sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos, tombados nos termos do § 5.º do art. 216 da Constituição Federal, receberá especial atenção do poder público. [...] Capítulo IV Do Acesso à Terra e à Moradia Adequada Seção I Do Acesso à Terra Art. 31. Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos. Art. 32. O Poder Executivo federal elaborará e desenvolverá políticas públicas especiais voltadas para o desenvolvimento sustentável dos remanescentes das comunidades dos quilombos, respeitando as tradições de proteção ambiental das comunidades. Art. 33. Para fins de política agrícola, os remanescentes das comunidades dos quilombos receberão dos órgãos competentes tratamento especial diferenciado, assistência técnica e linhas especiais de financiamento público, destinados à realização de suas atividades produtivas e de infraestrutura. Art. 34. Os remanescentes das comunidades dos quilombos se beneficiarão de todas as iniciativas previstas nesta e em outras leis para a promoção da igualdade étnica” (BRASIL, 2017, p. 15, 17, 18 e 21).

Resolução n.º 6, de 20 de setembro de 2012 (*) Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio	[...] “Capítulo II Princípios Norteadores Art. 6.º São princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: [...] XI – reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, <i>quilombolas</i> e populações do campo; [...] [...] Art. 8.º Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio podem ser desenvolvidos nas formas articulada integrada na mesma instituição de ensino, ou articulada concomitante em instituições de ensino distintas, mas com projeto pedagógico unificado, mediante convênios ou acordos de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento desse projeto pedagógico unificado na forma integrada. [...] § 2.º <i>Estes cursos devem atender às diretrizes e normas nacionais definidas para a modalidade específica</i>, tais como Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, <i>Educação Escolar Quilombola</i>, educação de pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade, Educação Especial e Educação a Distância” (BRASIL, 2012b, p. 2-4 – grifos nossos).
Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014 – Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências	“[...] Art. 8.º, § 1.º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que: [...] II – considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e <i>quilombolas</i>, <i>asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural</i>; [...] [...] Metas e Estratégias 1.10) fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e <i>quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento⁵² de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada</i>; [...] 2.6) desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas; [...] 2.10) <i>estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais</i>, para as populações do campo, indígenas e <i>quilombolas, nas próprias comunidades</i>; [...]

⁵² Ao contrário do que prevê essa meta do PNE, na prática há um grande movimento de nucleação contínuo e unilateral, com o fechamento das escolas localizadas nas comunidades quilombolas e, por conseguinte, o deslocamento das crianças para outras escolas distantes.

	3.7) <i>fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência;</i> [...] 4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas; [...] 5.5) <i>apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas;</i> [...] 6.7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais; [...] 7.26) <i>consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial;</i> [...] 7.27) <i>desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência;</i> [...] 10.3) <i>fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância;</i>

	[...] 11.9) <i>expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades;</i> [...] 12.13) <i>expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações;</i> [...] 14.5) <i>implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado;</i> [...] 15.5) <i>implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial;</i> [...] 18.6) <i>considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas</i>” (BRASIL, 2015, p. 1, 3-8 e 10-14 – grifos nossos).
Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018 – Atualiza as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio	[...] “Art. 13. Nos currículos da Educação Escolar Indígena, <i>Educação Escolar Quilombola</i> e de comunidades tradicionais <i>podem ser considerados outros saberes relevantes às realidades dessas comunidades.</i> Capítulo II Formas de Oferta e Organização Art. 17. O ensino médio, etapa final da educação básica, concebida como conjunto orgânico, sequencial e articulado, deve assegurar sua função formativa para todos os estudantes, sejam adolescentes, jovens ou adultos, mediante diferentes formas de oferta e organização. § 6.º Na educação especial, na educação do campo, na educação escolar indígena, na <i>educação escolar quilombola</i>, na educação de pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade, atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, na educação escolar para populações em situação de itinerância e na educação a distância devem ser observadas as respectivas diretrizes e normas nacionais” (BRASIL, 2018, p. 11 e 13 – grifos nossos).

Decreto n.º 10.088, de 5 de novembro de 2019 – Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho – OIT ratificadas pela República Federativa do Brasil	“[...] Anexo LXXII Convenção n.º 169 da OIT sobre povos indígenas e tribais Parte 1 – Política Geral Artigo 1.º 1. A presente convenção aplica-se: a) aos povos tribais em países independentes, cujas condições sociais, culturais e econômicas os distingam de outros setores da coletividade nacional, e que estejam regidos, total ou parcialmente, por seus próprios costumes ou tradições ou por legislação especial; [...] [...] Artigo 3.º 1. Os povos indígenas e tribais deverão gozar plenamente dos direitos humanos e liberdades fundamentais, sem obstáculos nem discriminação. As disposições desta Convenção serão aplicadas sem discriminação aos homens e mulheres desses povos. 2. <i>Não deverá ser empregada nenhuma forma de força ou de coerção que viole os direitos humanos e as liberdades fundamentais dos povos interessados, inclusive os direitos contidos na presente Convenção.</i> [...] Artigo 7.º 1. Os povos interessados deverão ter o direito de escolher suas, próprias prioridades no que diz respeito ao processo de desenvolvimento, na medida em que ele afete as suas vidas, crenças, instituições e bem-estar espiritual, bem como as terras que ocupam ou utilizam de alguma forma, e de controlar, na medida do possível, o seu próprio desenvolvimento econômico, social e cultural. Além disso, esses povos deverão participar da formulação, aplicação e avaliação dos planos e programas de desenvolvimento nacional e regional suscetíveis de afetá-los diretamente. 2. <i>A melhoria das condições de vida e de trabalho e do nível de saúde e educação dos povos interessados, com a sua participação e cooperação, deverá ser prioritária nos planos de desenvolvimento econômico global das regiões onde eles moram.</i> Os projetos especiais de desenvolvimento para essas regiões também deverão ser elaborados de forma a promoverem essa melhoria. 3. Os governos deverão zelar para que, sempre que for possível, sejam efetuados estudos junto aos povos interessados com o objetivo de se avaliar a incidência social, espiritual e cultural e sobre o meio ambiente que as atividades de desenvolvimento, previstas, possam ter sobre esses povos. Os resultados desses estudos deverão ser considerados como critérios fundamentais para a execução das atividades mencionadas. 4. Os governos deverão adotar medidas em cooperação com os povos interessados para proteger e preservar o meio ambiente dos territórios que eles habitam” (BRASIL, 2019a, p. 338-339-340 – grifos nossos).

Fonte: A autora, 2021. Excertos originais extraídos das legislações

É possível evidenciar, a partir dos excertos destacados das legislações a respeito da EEQ e no que se refere ao tratamento dado às comunidades quilombolas, que os documentos subsidiam e enfatizam a importância dessa temática, tanto no âmbito dos currículos, formação

de professores/as, quanto na área de políticas públicas, direitos humanos e desenvolvimento sustentável para a garantia aos direitos fundamentais à população quilombola.

Cabe salientar que existem outros dispositivos legais acerca da defesa e direitos dos povos quilombolas,⁵³ todavia plurais desses ordenamentos jurídicos não são aplicados na prática, como é o caso do “Programa Brasil Quilombola” (PBQ), entre outros. É notório ainda que alguns desses documentos apresentam termos e/ou concepções estereotipados sobre alguns povos, como os quilombolas. Daí a necessidade permanente de reflexões e problematizações a respeito dessas questões.

⁵³ Algumas outras legislações nacionais e internacionais no tocante aos quilombolas podem ser consultadas em: <https://cpisp.org.br/direitosquilombolas/leis/>. Acesso em: 9 maio 2022.

4 A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E OS CURRÍCULOS DOS CURSOS DAS LICENCIATURAS DO IFSP

“A Educação Escolar Quilombola precisa ser mobilizadora para a luta quilombola. É uma educação que cria consciência. A consciência não pode ser naturalizada como se ela já estivesse dentro da pessoa e fosse despertada. Ela é uma construção [...]”
(NAZARIO, 2021, p. 62)

Este capítulo explana a respeito da constituição da rede federal de educação com a criação dos Institutos Federais (IF), com a apresentação de um breve histórico do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), caracterizando assim o lócus de pesquisa e expondo a análise, as discussões e os resultados, a partir dos dados coletados, a respeito dos Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura, no que se refere à concepção da Educação Escolar Quilombola presente nesses cursos, com base nas categorias de análise elencadas para este estudo. Ademais, discute-se acerca da estrutura de currículos organizados por grade de disciplinas justapostas que inviabiliza a articulação dos conhecimentos, enfatizando-se a necessidade da interdisciplinaridade e da visibilidade dos povos e/ou comunidades quilombolas nos currículos dos cursos de formação de professores/as, cujas vozes e narrativas são apagadas e silenciadas historicamente, bem como reflete acerca de um olhar mais atencioso aos sujeitos quilombolas que constituem a sociedade brasileira e a respeito de novas e outras possibilidades e reinvenção dos currículos. E são enunciados alguns indicadores na/da EEQ que podem contribuir para olhares “outros” em uma perspectiva decolonial dos currículos/formação docente.

4.1 Contexto da pesquisa

4.1.1 Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

Os IF foram criados pela Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, constituindo-se como autarquia⁵⁴ e, nos termos da referida lei, são considerados como “[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino [...]”, com fundamento na vinculação dos “[...] conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas [...]” (BRASIL, 2008b, p. 1).

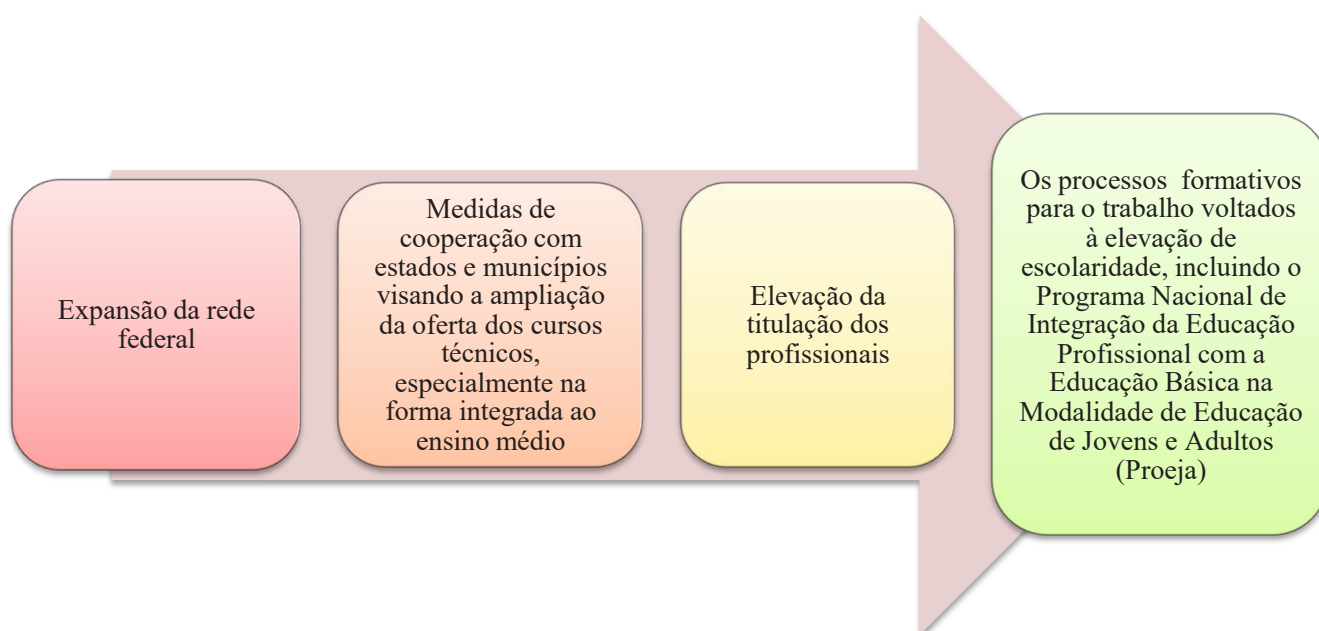
De acordo com Pacheco (2010), a respeito das concepções e diretrizes dos IF, a implantação destes relaciona-se ao conjunto de políticas para a educação profissional e tecnológica. Segundo o autor, a criação dos referidos institutos possibilita:

⁵⁴ Tipos de entidade da administração pública indireta.

[...] visibilidade a uma convergência de fatores que traduzem a compreensão do atual governo quanto ao papel da educação profissional e tecnológica no contexto social do Brasil e deve ser reconhecida como ação concreta das atuais políticas para a educação brasileira. Esta compreensão considera a educação profissional e tecnológica estratégica não apenas como elemento contribuinte para o desenvolvimento econômico e tecnológico nacional, mas também como fator para fortalecimento do processo de inserção cidadã de milhões de brasileiros (PACHECO, 2010, p. 15-16).

Nesse sentido, o referido autor salienta que essas IE devem percorrer algumas trilhas representadas na figura a seguir.

Figura 22 – Trilhas as serem percorridas pelos IF



Fonte: A autora, 2022. Adaptado (PACHECO, 2010, p. 15)

Além da estrutura *multicampi* e da explícita definição do território que os IF asseguram em suas missões, é necessário o compromisso para intervir em suas regiões, procurando identificar problemas e criar “[...] soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social. Na busca de sintonia com as potencialidades de desenvolvimento regional [...]” (PACHECO, 2010, p. 13).

Os cursos nos IF precisam se articular, portanto, ao arranjo produtivo local, considerando os aspectos regionais, e ser definidos por meio de audiência pública e escuta das representações e segmentos da sociedade. Faz-se necessária ainda, conforme enfatizado por Pacheco (2010, p. 13), a associação com outras políticas sociais, em que se estabeleçam “[...] Observatórios de Políticas Públicas [...]”, como objetos de sua intervenção por meio

de “[...] ações de ensino, pesquisa e extensão articuladas com as forças sociais da região”. Compõem-se, assim, espaços basilares para que se construam caminhos que visem o desenvolvimento local e regional.

Ainda de acordo com Pacheco (2010, p. 18), configura-se como uma das finalidades dos IF a atuação em prol do desenvolvimento local e regional visando a construção da cidadania e, para tanto, é preciso “[...] um diálogo vivo e próximo dessas instituições com a realidade local e regional, buscando a compreensão de seus aspectos essenciais, ou seja, do que existe de universal nessa realidade”.

A compreensão de educação profissional e tecnológica deve ir além da mera concepção de instrumentalização de pessoas para o mercado de trabalho, ou seja, passar pela formação integral cidadã e para o mundo do trabalho, uma educação democrática e de justiça social, conforme realça o autor.

Algumas das bases da proposta “político-pedagógica” dos IF são a verticalização (da educação básica ao ensino superior), a transversalidade, o diálogo com a tecnologia e a ampliação dos aspectos socioeconômicos e culturais:

Como princípio em sua proposta político-pedagógica, os Institutos Federais deverão ofertar educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio; ensino técnico em geral; graduações tecnológicas, licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, em particular as engenharias, bem como programas de pós-graduação *lato e stricto sensu*, sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada de trabalhadores. Nesse contexto, a transversalidade e a verticalização são dois aspectos que contribuem para a singularidade do desenho curricular nas ofertas educativas dessas instituições.

A transversalidade, entendida como forma de organizar o trabalho didático, no caso da educação tecnológica, diz respeito principalmente ao diálogo educação e tecnologia. A tecnologia é o elemento transversal presente no ensino, na pesquisa e na extensão, configurando-se como uma dimensão que ultrapassa os limites das simples aplicações técnicas e amplia-se aos aspectos socioeconômicos e *culturais* (PACHECO, 2010, p. 20 – grifo nosso).

Desse modo, os docentes das IE podem atuar nos diferentes níveis de ensino, relevando-se os aspectos culturais que perpassam a formação integral dos sujeitos nas mais diferentes modalidades e cursos ofertados pelos IF.

4.1.2 *O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP): histórico institucional*

O primeiro nome recebido pelo Instituto Federal de São Paulo (IFSP) foi o de Escola de Aprendizes e Artífices de São Paulo, por meio do Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909, que criou em todos os estados Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito.

Figura 23 – Escola de Aprendizes Artífices de São Paulo



Fonte: <http://sites.funarte.gov.br/vozessp/linha-do-tempo/a-escola-de-aprendizes-artifices-e-o-ministerio-de-educacao-e-cultura/>. Acesso em: 28 maio 2021

A seguir, elencam-se as principais legislações que regeram o atual IFSP após o Decreto n.º 7.566/1909, até a criação da Lei n.º 11.892/2008, que institui os IF.

Quadro 6 – Leis e decretos que regeram o atual IFSP após o Decreto n.º 7.566/1909, até a criação da Lei n.º 11.892/2008

Lei n.º 378, de 13 de janeiro de 1937	Dá nova, organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública – Passou a denominar-se Liceu de São Paulo – até 1942.
Decreto-lei n.º 4.127, de 25 de fevereiro de 1942	Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. O Liceu Industrial de São Paulo passa a denominar-se Escola Técnica de São Paulo.
Lei n.º 3.552, de 16 de fevereiro de 1959	Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Passou a denominar-se Escola Técnica Federal de São Paulo.
Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961	Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Lei n.º 4.759, de 20 de agosto de 1965	Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais – Cria as Escolas Técnicas Federais.
Decreto de 18 de janeiro de 1999	Dispõe sobre a implantação do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo – CEFET/SP, e dá outras providências.
Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008	Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

Fonte: A autora, 2021

A Imagem 5 demonstra a fachada do primeiro *campus* do IFSP.

Imagem 5 – 1.º *Campus* do IFSP – “Fachada da escola na Zona Norte de São Paulo ainda traz o antigo nome (Foto: Luciana Bonadio/G1)”



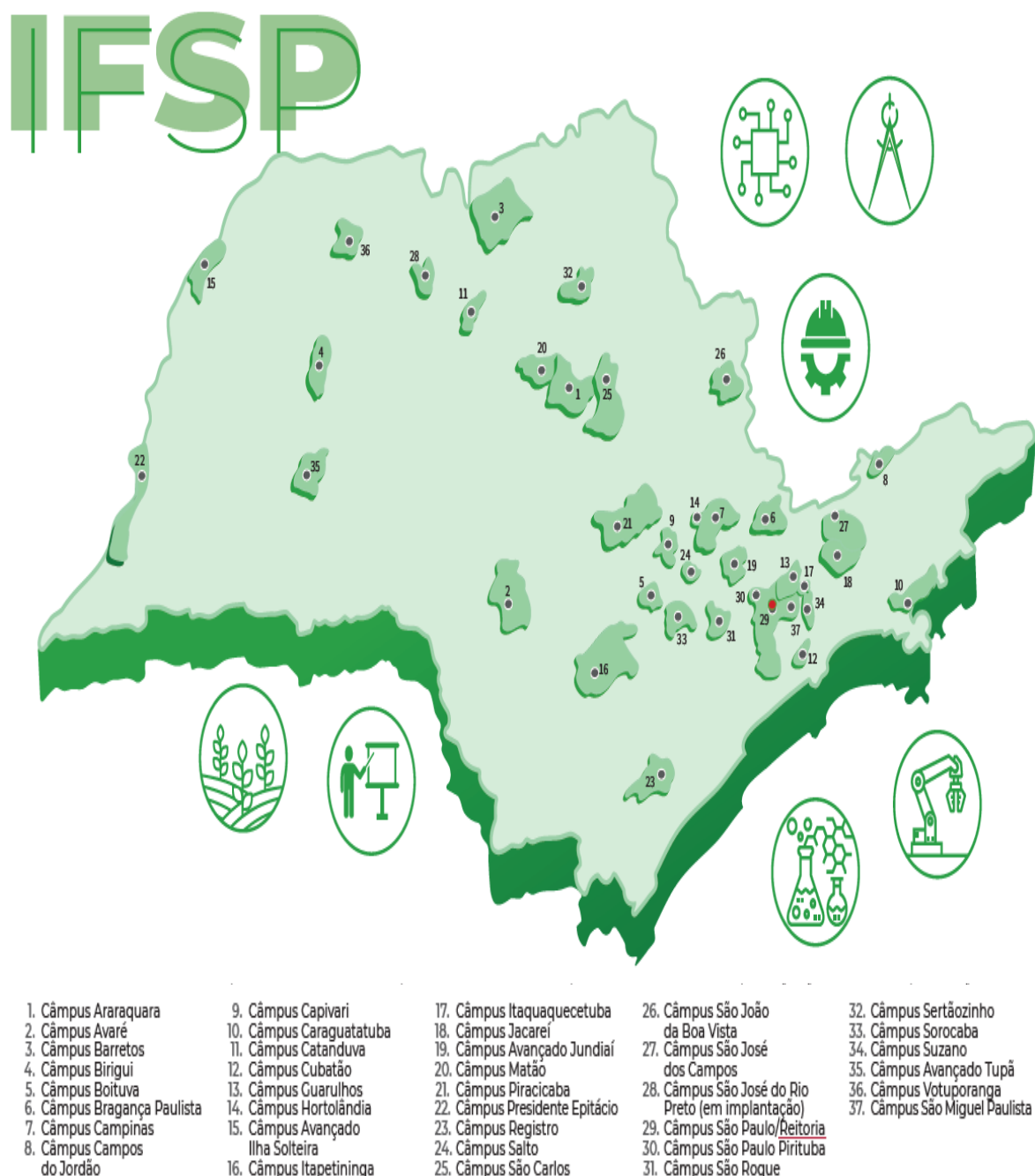
Fonte: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2010/07/escola-publica-melhor-colocada-no-enem-em-sp-focada-em-ensino-tecnico.html>. Acesso em: 29 maio 2021

O IFSP apresenta como missão institucional em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): “Ofertar educação profissional, científica e tecnológica orientada por uma práxis educativa que efetive a formação integral e contribua para a inclusão social, o desenvolvimento regional, a produção e a socialização do conhecimento” (IFSP, 2019a, p. 144).

A Educação Científica e Tecnológica ministrada pelo IFSP é entendida como um conjunto de ações que buscam articular os princípios e aplicações científicas dos conhecimentos tecnológicos à ciência, à técnica, à *cultura* e às atividades produtivas. Esse tipo de formação é imprescindível para o desenvolvimento social da nação, *sem perder de vista os interesses das comunidades locais* e suas inserções no mundo cada vez definido pelos conhecimentos tecnológicos, integrando o saber e o fazer por meio de uma reflexão crítica das atividades da sociedade atual, em que novos valores reestruturam o ser humano. Assim, a educação exercida no IFSP não está restrita a uma formação meramente profissional, mas contribui para a iniciação na ciência, nas tecnologias, nas artes e na promoção de instrumentos que levem à reflexão sobre o mundo, como consta no PDI institucional (IFSP, 2020, p. 12 – grifos nossos).

O IFSP oferta atualmente cursos técnicos nas formas concomitante ou subsequente e integrada ao Ensino Médio e Superior (bacharelados e licenciaturas) e de especializado (*lato e stricto sensu*), com a estrutura *multicampi*, que atualmente conta com 37 *campi*, sendo 4 avançado e um *campus* em implantação. Conforme figura a seguir:

Figura 24 – Mapa dos campi do IFSP



Fonte: <https://www.ifsp.edu.br/sobre-o-campus>. Acesso em: 23 out. 2019

No que tange à oferta dos Cursos do IFSP com referência ao mês agosto de 2019, conforme dados abertos,⁵⁵ os Cursos Técnicos nas formas integradas ao Ensino Médio, modalidade presencial no turno integral e vespertino totalizam-se 78; Cursos Técnicos nas formas concomitantes ou subsequentes ao Ensino Médio, modalidade Presencial/EAD nos

⁵⁵ Disponível em: <https://dados.ifsp.edu.br/dataset/cursos-ifsp>. Acesso em: 5 jan. 2021.

turnos noturno e vespertino, e EAD totalizam-se 71; de Graduação – Bacharelado, presencial, são 72; e de Graduação – Licenciatura, presencial, somam-se 49.⁵⁶

Além desses cursos, são ofertados os na modalidade do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja) e Proeja integrado à qualificação profissional, Cursos de Formação Pedagógica, de Pós-Graduação *lato sensu* e *stricto sensu* (mestrado) e os Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) de extensão sem elevação de escolaridade. No que se refere à oferta dos cursos de Licenciaturas, totalizaram-se no ano de 2019 49 cursos em 29 de seus 37 *campi*.

Da oferta de vagas pelos IF, no mínimo 20% devem atender os cursos de “[...] licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (BRASIL, 2008b, p. 5). Logo, a implementação das Licenciaturas nessas respectivas áreas nessas instituições de ensino, que são prioridades nas ofertas dos cursos, visam suprir uma lacuna de profissionais nesse campo de atuação.

De acordo com o Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec), de 1.º.07.2019, tabulados pela Diretoria de Dados e Gestão Acadêmica (DDGA) do IFSP, corresponde à matrícula total de estudantes: 50.928 entre todos os cursos ofertados pela IE, sendo 7.256 estudantes nos cursos de licenciaturas.

4.2 Análises dos Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura do IFSP

4.2.1 Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura: estrutura e organização

Gimeno Sacristán (2017) tece que é importante a análise do currículo, de seus conteúdos e formas, porque é basilar para o entendimento da missão da instituição de ensino e em seus diferentes níveis e modalidades de ensino.

Com relação à estrutura e organização dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de Licenciatura do IFSP, elas adotam o seguinte formato conforme apresentado no Modelo de PPC (IFSP, 2020, p. 7-8) conforme Tabela 5:

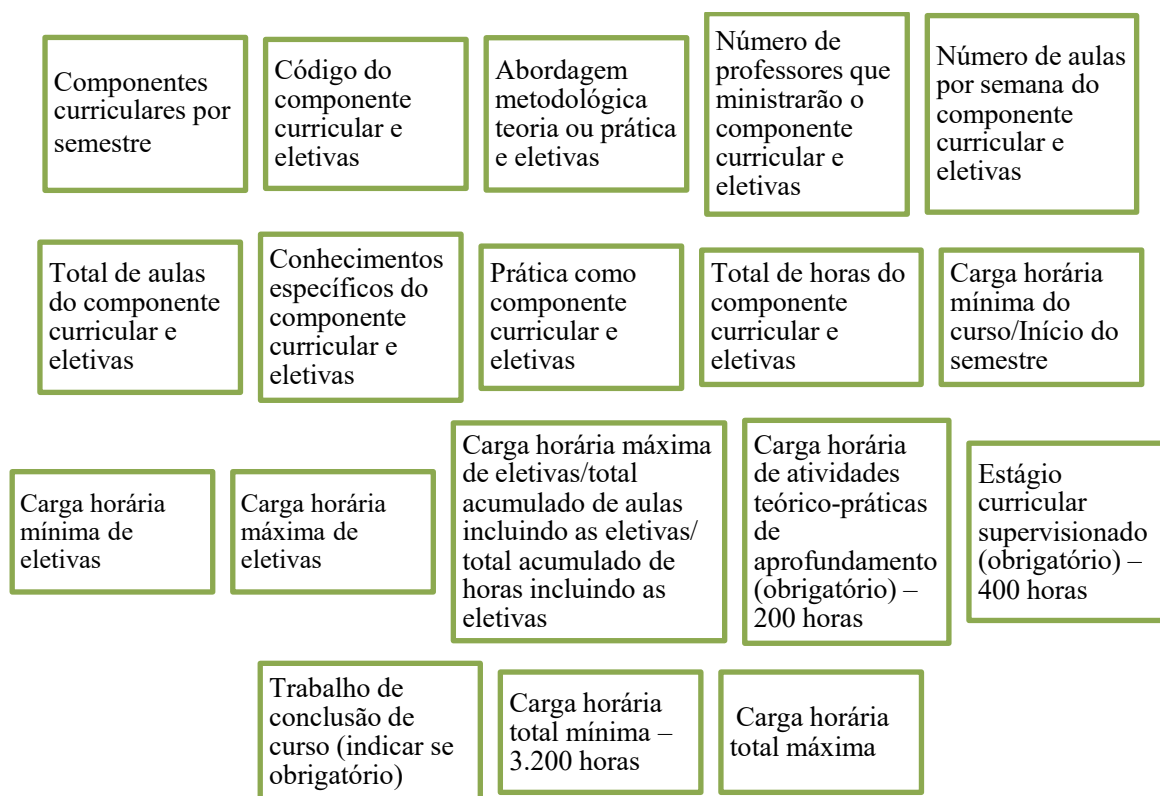
⁵⁶ Os *campus* a seguir encontram-se citados duas vezes na planilha de dados abertos: O *campus* 13 que apresenta a oferta do curso nos turnos matutino/noturno; e o *campus* I oferta o curso em dois turnos: matutino/noturno; o *campus* 3 oferta o curso alternadamente nos turnos matutino e noturno; e o *campus* 8 oferta o curso nos turnos matutino e noturno.

Tabela 5 – Elementos do sumário do Modelo de PPC das Licenciaturas do IFSP

1.1. Identificação do Campus	6. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	6.10. Educação Ambiental	12. CRITÉRIOS DE APROVEITAMENTO DE ESTUDOS	18. INFRAESTRUTURA
1.2. Identificação do Curso	6.1 Prática como Componente Curricular (PCC)	6.11 Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	13. APOIO AO DISCENTE	18.1. Infraestrutura Física
1.3. Missão	6.2 Estágio Curricular Supervisionado	7. METODOLOGIA	14. AÇÕES INCLUSIVAS	18.2. Acessibilidade
1.3. Caracterização Educacional	6.2.1 Organização do Estágio Curricular Supervisionado	8. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	15. AVALIAÇÃO DO CURSO	18.3. Laboratórios de Informática
1.4. Histórico Institucional	6.2.2 Acompanhamento, Orientação e Avaliação	9. COMPONENTES CURRICULARES SEMI-PRESENCIAIS E/OU A DISTÂNCIA	15.1. Gestão do Curso	18.4. Laboratórios Específicos
1.5. Histórico do Campus e sua Caracterização	6.3 Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	9.1. Tecnologias e Recursos digitais	16. EQUIPE DE TRABALHO	19. PLANOS DE ENSINO
2. JUSTIFICATIVA E DEMANDA DE MERCADO	6.4 Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento – ATPAs	9.2. Materiais Didáticos	16.1. Núcleo Docente Estruturante	20. LEGISLAÇÃO DE REFERÊNCIA
3. OBJETIVOS DO CURSO	6.5. Estrutura Curricular	9.3. Professores Mediadores	16.2. Coordenador(a) do Curso	21. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS
3.1. Objetivo Geral	6.6. Representação Gráfica do Perfil de Formação	9.4. Infraestrutura de EaD	16.3. Colegiado de Curso	
3.2. Objetivo(s) Específico(s)	6.7. Pré-requisitos (Quando houver)	9.5. Equipe Multidisciplinar	16.4. Corpo Docente	
4. PERFIL PROFISSIONAL DO EGRESSO	6.8. Educação em Direitos Humanos	10. ATIVIDADES DE PESQUISA	16.5. Corpo Técnico-Administrativo e Pedagógico	
5. FORMAS DE ACESSO AO CURSO	6.9. Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena	11. ATIVIDADES DE EXTENSÃO		
		11.1. Acompanhamento de Egressos	17. BIBLIOTECA	

Fonte: A autora, 2022. Adaptado do Modelo de PPC (IFSP, 2020)

Os Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura do IFSP atualmente contam com uma estrutura curricular, em que é possível perceber a preeminência de uma concepção disciplinar organizada por meio de grade curricular, conforme Anexo A e representada na Figura 25, a qual mostra as indicações de componentes curriculares, códigos etc.

Figura 25 – Composição da Estrutura Curricular dos Cursos de Licenciatura/2020

Fonte: A autora, 2021. Adaptado do Modelo de PPC (IFSP, 2020, p. 7-8)

Conforme é notório na Figura 25, há uma preponderância de questões organizativas apresentadas em formato de estrutura curricular (carga horária, número de professores etc.), com a segmentação de componentes curriculares dos conhecimentos específicos e a prática como componente curricular, como se a teoria e a prática não se correlacionassem, fragmentação percebida na construção de todos os currículos.

Discorda-se da organização curricular do ensino-aprendizagem de forma disciplinar, assim como elucida Morin (2013, p. 13), em que tece uma crítica à fragmentação dos saberes escolares compartimentados por disciplinas, que acarreta uma inadequação cada vez mais ampla e grave entre os saberes, destoa da realidade, dos problemas e dos desafios da humanidade, que são cada vez mais complexos, “[...] transversais, multidimensionais, transacionais, globais, planetários”.

Ademais, de acordo com Morin (2003, p. 17):

As informações constituem parcelas dispersas de saber. Em toda parte, nas ciências como nas mídias, estamos afogados em informações. O especialista da disciplina mais restrita não chega sequer a tomar conhecimento das informações concernentes a sua área. Cada vez mais, a gigantesca proliferação de conhecimentos escapa ao controle humano. Além disso,

[...], os conhecimentos fragmentados só servem para usos técnicos. Não conseguem conjugar-se para alimentar um pensamento capaz de considerar a situação humana no âmago da vida, na terra, no mundo, e de enfrentar os grandes desafios de nossa época. Não conseguimos integrar nossos conhecimentos para a condução de nossas vidas.

Segundo o referido autor, o sistema de ensino participa ativamente para perpetuar a fragmentação dos conhecimentos em disciplinas, ao descontextualizar o estudo dos objetos, a separar os problemas, a reduzir o complexo em simples. A reforma do sistema de ensino deveria permitir a estimulação da aprendizagem contextualizada e integrada, em vez de supervalorizar a abstração e a formalização. O saber pertinente deve ser capaz de contextualizar qualquer informação.

Morin (2003) considera que o/a educador/a pode dar início a um movimento a que chama de “reforma do pensamento”, pela qual cabe a ele/ela buscar a formação necessária para uma prática renovadora, partindo do estudo de novos tipos de ciência: ecologia, ciências da terra, cosmologia. Acredita, assim, que, por meio da educação, será capaz de reformular o pensamento e refletir conscientemente. Essa “reforma do pensamento” é necessária para superar o duplo perigo que consiste em ser submergido por um fluxo incontrolável de informações ou só reter das informações o que é inteligível para nós. Dessarte, esta consiste na “[...] natureza não programática, mas paradigmática, porque concerne à nossa aptidão para organizar o conhecimento. É ela que permitiria a adequação à finalidade da cabeça bem-feita; isto é, permitiria o pleno uso da inteligência” (MORIN, 2003, p. 96).

O autor enfatiza a necessidade dessa “reforma do pensamento”, perante a inadequação entre os saberes separados e fragmentados em disciplinas, que acarreta a hiperespecialização do conhecimento, impedindo o vir global e o essencial, uma vez que, com a hiperespecialização, os problemas são estudados cada vez mais de forma isolada, mais específica e particular.

Ainda para o autor citado, é preciso que os problemas essenciais sejam analisados, pois estes não são parceláveis e demandam considerar a globalidade, a complexidade e a expansão do saber no contexto planetário. Nesse sentido, sugere uma real integração entre as diferentes áreas, de forma que haja um objetivo comum para todos/as, o que, segundo o autor, seria a salvação da espécie humana. Com a convergência entre as ciências naturais e as ciências humanas, a formação de uma “cabeça bem-feita”, diante da complexidade da condição humana, não depende apenas das ciências humanas, mas também de todas as

outras ciências renovadas, para entender-se como ser diante da imensidão “intergaláctica” em que vivemos.

Dessa forma, considera-se que currículos organizados em um rol de disciplinas isoladas (pedagógicas e específicas) tendem a reduzir os conhecimentos em fragmentos, sobretudo os referentes às diversidades culturais. Outrossim, conforme salienta Fazenda (2003), ocorre com as palavras, que precisam de um sentido para comunicar e, sem significado, há um esvaziamento. Um programa de ensino linear que se configura por meio de disciplinas isoladas, que não se comunicam, é vazio. A interdisciplinaridade nas ciências possibilita a compreensão da realidade e, nessa acepção, a autora reafirma que *só existirá diálogo entre as disciplinas se os sujeitos envolvidos se dispuserem a dialogar*.

Segundo a autora, “[...] a forma como se usa a palavra provoca abertura ou fechamento. A abertura só existe no diálogo entre as disciplinas, ou melhor entre as pessoas que constroem o conhecimento das disciplinas” (FAZENDA, 2003, p. 41).

Comumente, as instituições de ensino organizam seus currículos por meio da constituição de grades com disciplinas isoladas que não dialogam satisfatoriamente entre si na construção de conhecimentos, o que pode dificultar a integração curricular e a articulação, bem como acarretar o esvaziamento parcial ou total de temas relacionados às diversidades culturais, como respeito à cultura quilombola. Logo, concorda-se com Fazenda (2003) ao discutir a importância da palavra na interdisciplinaridade, a qual somente ganha sentido na ação, e, no processo de desvelar o mundo, os/as educadores/as e educandos/as precisam ser participantes ativos. Nesse sentido, é preciso repensar esses currículos em rol de disciplinas isoladas, sempre com a possibilidade de revisarem-se as práticas para recondução da educação e formação cidadã.

Assim sendo, concorda-se também com Morin (2003), quando ele propõe a reforma do pensamento e do ensino de forma contextualizada e posicionados no contexto planetário, considerando a valorização da diversidade cultural, entre outras.

Do mesmo modo que Morin (2003), Fazenda (2001) anuncia que há um predomínio de modelos padronizados que buscam romper com as concepções que visam à mudança de paradigmas baseadas nos parâmetros conceituais e operacionais relacionados às ideias de um sistema convencional de ensino que é organizado de forma disciplinar. Dessa maneira, a autora revela que, ao viver interdisciplinarmente as proposições paradigmáticas, o/a professor/a é capaz de identificar a origem de suas “matrizes” pedagógicas e analisar o

grau de consistência destas, bem como de distinguir entre aquelas incorporadas apenas na dimensão do discurso e as inerentes a seu ser professor/a.

Por outro lado, Fazenda (2001) salienta que a interdisciplinaridade relaciona-se com as dimensões advindas das práticas em circunstâncias reais e contextualizadas, como salientado por Morin (2003) ao tecer a crítica às composições dos saberes compartimentados em disciplinas e que não considera os problemas da realidade em suas dimensões globais e complexas.

As contribuições de Morin (2003) acerca da globalidade e da complexidade que permeiam a construção do pensamento e do conhecimento, e de Fazenda (2001; 2003) a respeito da interdisciplinaridade, sobrelevam a necessidade e a importância da contextualização desses conhecimentos que não são disjuntos do mundo. Outrossim, possibilitam a reflexão sobre a EEQ, a qual demanda repensar os currículos de modo que eles atendam às suas especificidades e aos pressupostos da legislação vigente, no que diz respeito à educação escolar diferenciada e de forma articulada com os diferentes saberes que se constituem na sociedade como um todo.

Fazenda (2001, p. 21) realça ainda que o cuidado interdisciplinar no trabalho com conceitos tem alterado profundamente o exercício da pesquisa e da prática cotidiana:

À medida que se habitua ao exercício de uma prática interdisciplinar, o professor passa a identificar aspectos mais próprios do conhecimento do homem, tais como o analógico ou o metafórico, percebe que a coisa a conhecer não se esgota nela mesma, vivencia a possibilidade de se deixar conduzir por outras dimensões que não apenas as concretas ou racionais, como, por exemplo, a simbólica. O mesmo procedimento, portanto, reduz o modelo mecanicista da aprendizagem disciplinar, questiona a racionalidade dos ensinamentos ou didáticas, analisa os processos, a afetividade, o efeito da força e a força dos efeitos, as dimensões sociais e institucionais, as estratégias organizacionais, a articulação de saberes, toda e qualquer proposição que tenha a diversidade como princípio.

Em face da diversidade cultural, a interdisciplinaridade é de suma importância ao se considerar o objeto desta pesquisa, uma vez que, além de ela possibilitar novos saberes, oportuniza novas formas de aproximação da e com a realidade e das dimensões socioculturais presentes na sociedade global e complexa. A partir do estabelecido nas DCNEEQ (BRASIL, 2012a, p. 64; 2012c, p. 6) realça-se que, na EEQ, devem-se destacar os aspectos concernentes ao currículo escolar “aberto e flexível”, interdisciplinar e transdisciplinar. No tocante ao

Projeto Político Pedagógico, é necessário considerar “[...] as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas”.

Sendo assim, currículos que almejam abarcar a EEQ em sua essência demandam ser repensados a partir de uma concepção interdisciplinar, como apontada pelos autores, que não só integre os conhecimentos, mas também que permita o diálogo autêntico, o qual possibilite a interlocução entre os sujeitos curriculares e os diferentes campos do saber.

4.2.2 *Currículos dos cursos de Licenciatura do IFSP e a Educação Escolar Quilombola*

4.2.2.1 *Categorias e análise de dados*

A partir do levantamento realizado (referência/base de dados publicado até março de 2020), o IFSP conta com 49 cursos de licenciatura nas áreas de: matemática, ciências biológicas, física, química, letras/português, letras/inglês, geografia, pedagogia e matemática, em 29 dos 37 *campi* (um deles encontrava-se em implementação e não foi contabilizado nesta análise). Assim, realizou-se um recorte temporal dos cursos analisados, integrando a referida análise os cursos implantados e divulgados no sítio institucional até março de 2020.

Optou-se pela não identificação dos *campi*, logo, os 36 implantados e em pleno funcionamento em 2019 foram nomeados aleatoriamente por letras e números da seguinte forma, conforme apresentado no Quadro 7.

Quadro 7 – Nomenclaturas fictícias dos *campi* do IFSP

<i>Campus A</i>	<i>Campus 17</i>
<i>Campus 1</i>	<i>Campus I</i>
<i>Campus B</i>	<i>Campus 9</i>
<i>Campus 2</i>	<i>Campus J</i>
<i>Campus C</i>	<i>Campus 10</i>
<i>Campus 3</i>	<i>Campus K</i>
<i>Campus 16</i>	<i>Campus 11</i>
<i>Campus D</i>	<i>Campus Q</i>
<i>Campus 4</i>	<i>Campus L</i>
<i>Campus E</i>	<i>Campus 12</i>
<i>Campus 5</i>	<i>Campus 18</i>
<i>Campus F</i>	<i>Campus M</i>
<i>Campus 6</i>	<i>Campus 13</i>
<i>Campus G</i>	<i>Campus N</i>

<i>Campus P</i>	<i>Campus R</i>
<i>Campus 7</i>	<i>Campus 14</i>
<i>Campus H</i>	<i>Campus O</i>
<i>Campus 8</i>	<i>Campus 15</i>

Fonte: A autora, 2022

Os *campi* 16, P, 17, Q, 18 e R não possuem Curso de Licenciatura aprovado até o ano 2019.

Para a verificação dos dados coletados nos PPC e PPP, foram definidas *a priori*, a partir da análise *da inserção da temática nos PPC e PPP*, as seguintes de unidades de análises, conforme o Quadro 8.

Quadro 8 – Categorias *a priori*

Unidades de análise
1. Quilombo, comunidades e/ou povos quilombolas
2. Modalidade Educação Escolar Quilombola e/ou Educação Quilombola
3. Ambas as categorias (1 e 2)
4. Somente menciona as DCNEEQ
5. Não apresenta a temática

Fonte: A autora, 2022

Portanto, buscaram-se nas análises, a partir do recorte com relação ao ensino-aprendizagem da história e cultura afro-brasileira, os referenciais por meio das unidades de categorias *a priori* supracitadas, verificando ainda a ênfase da *Educação Escolar Quilombola e/ou Educação Quilombola*, como modalidade de educação, principalmente a partir do que estabelecem as DCNEEQ, não apenas a menção destas no currículo PPC e PPP dos cursos, todavia em qual nível de abordagem e aprofundamento está presente.

Outrossim, ponderou-se se a concepção de educação apresentada no que tange aos povos/ou comunidades quilombolas é evidenciada nos currículos moldados pelos professores⁵⁷ (consideram-se aqui os PPC) e se está em total consonância com o que dispõem

⁵⁷ O currículo moldado pelos professores: como ser ativo, o professor molda com base em sua cultura profissional, qualquer proposta que lhe seja feita intervém na configuração dos significados das propostas curriculares por meio de sua “tradução”. “O plano que os professores fazem de ensino, ou que entendemos por programação, é um momento de especial significado nessa tradução” (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 104).

os currículos prescritos⁵⁸ (legislações e demais normativas), especialmente as DCNEEQ. Nesse sentido, investigaram-se se essas categorias fundantes referentes às conceituações e significações relacionadas às comunidades e/ou povos quilombolas estão presentes nos cursos de Licenciatura.

Os dados obtidos foram agrupados em um quadro por Blocos com Cursos da mesma área do conhecimento, para facilitar a averiguação da temática em evidência, sintetizada nos quadros das análises, de cada curso, organizados por área do conhecimento (vide Apêndice E).

O Quadro 9 apresenta um quantitativo de cursos por área do conhecimento e com relação ou não à temática em evidência.

Quadro 9 – Quantitativo de cursos por área do conhecimento

Áreas dos cursos analisados	Quantitativo por área do conhecimento	Apresenta alguma referência à temática da EEQ e/ou povos quilombolas em algum dos campos do PPC	Não apresenta referência alguma à temática
Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas	4	1	3
Cursos de Licenciatura em Física/ Licenciatura em Ciências Naturais: habilitação em Física	8	4	4
Cursos de Licenciatura em Geografia	1	1	—
Cursos de Licenciatura em Letras/ Português – Letras/ Inglês	6	3	3
Cursos de Licenciatura em Matemática	13	9	4
Cursos de Licenciatura em Pedagogia	4	3	1
Cursos de Licenciatura em Química	9	5	4
TOTAL	45	26	19

Fonte: A autora, 2021

⁵⁸ O *currículo prescrito*: em qualquer sistema educacional, existe algum tipo de prescrição/orientação, “[...] aspectos que atuam como referência na organização do sistema curricular e serve como ponto de partida para a preparação de materiais, controle de sistema etc.” (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 103).

Observaram-se, além das categorias *a priori* mencionadas anteriormente, as seguintes categorias emergentes a partir da leitura dos PPC dos Cursos das Licenciaturas e sintetizadas na Tabela 6:

Tabela 6 – Categorias emergentes – análise dos PPC das licenciaturas

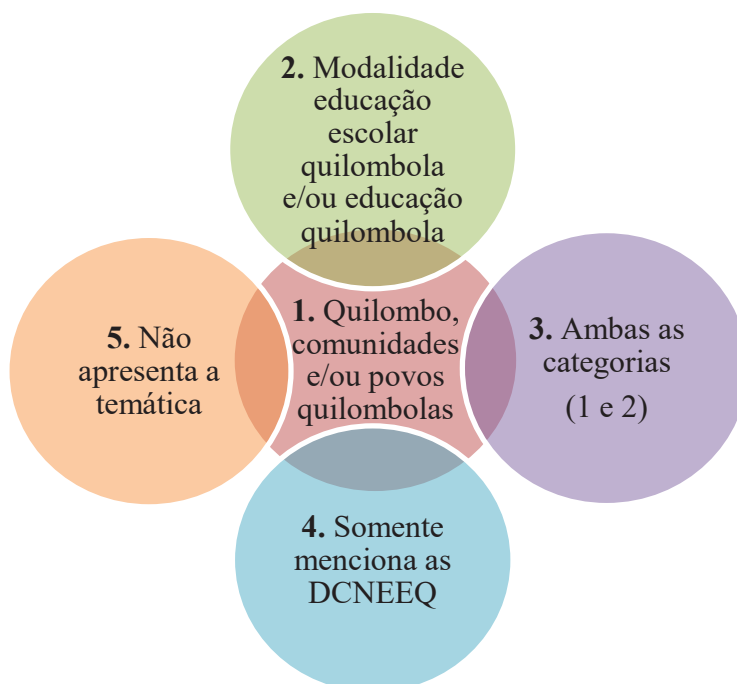
a)	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e Legislação de Referência
b)	Educação Escolar Quilombola, perfil do egresso e objetivos específicos do curso
c)	Educação Escolar Quilombola e organização curricular
d)	Educação Escolar Quilombola e planos de ensino: ementa, objetivos de aprendizagem, conteúdos e uso de outros espaços além da sala de aula
e)	Educação Escolar Quilombola e bibliografia básica e complementar
f)	Outros Campos: Educação Escolar Quilombola e Estágio Curricular Supervisionado
g)	Educação Escolar Quilombola e outros campos do PPC

Fonte: A autora, 2022

4.2.3 Retomando as categorias *a priori*: análises

A Figura 26 representa as categorias definidas *a priori*:

Figura 26 – Categorias de análise *a priori*

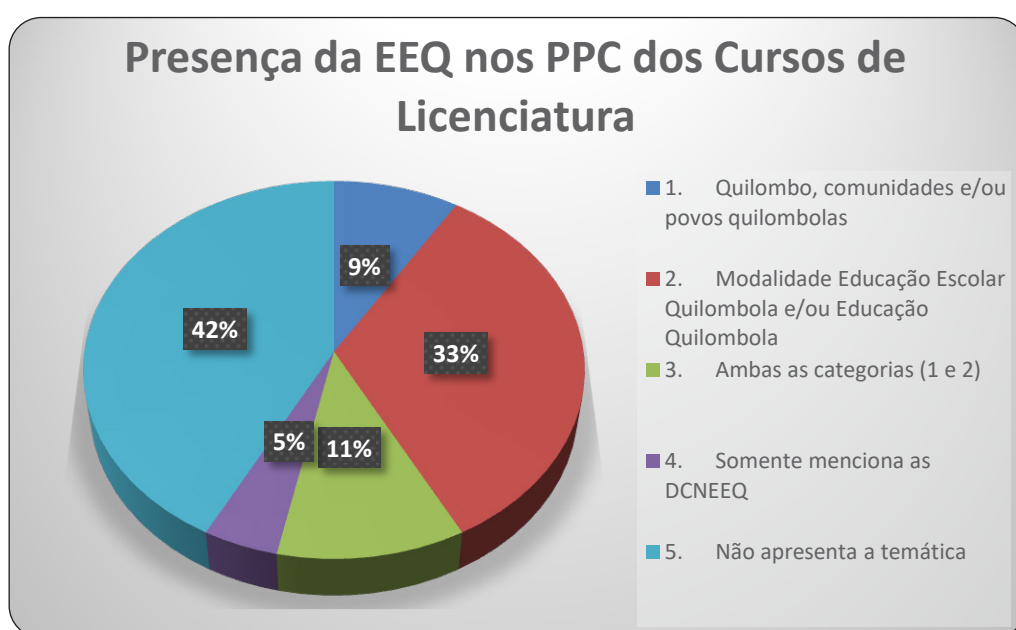


Fonte: A autora, 2022

Com relação às categorias de análise *a priori*, conforme representadas na Figura 26, dos 49 cursos analisados, consideraram-se 45 em virtude de quatro deles serem ofertados em dois turnos e, por esse motivo, totalizam 49. No entanto, o PPC é o mesmo para ambos os turnos, 26 apresentam alguma menção às categorias de análise *a priori* e em 19 há total ausência.

O Gráfico 6 demonstra o percentual relacionado às categorias de análise *a priori*, com relação ao total dos 45 cursos.

Gráfico 6 – Categorias de análise referentes aos 45 cursos analisados



Fonte: A autora, 2021

Observa-se que, dos 45 cursos analisados, nos PPC no tocante à:

- Categoria 1; 9% fazem a menção a quilombo, comunidades e/ou povos quilombolas.
- Categoria 2; 33% apresentam a modalidade de educação escolar quilombola e/ou educação quilombola.
- Categoria 3; 11% fazem alguma referência a quilombo, comunidade e/ou povos quilombolas e/ou à modalidade de educação escolar quilombola e/ou educação quilombola (Ambas as categorias (1 e 2)).
- Categoria 4; 5% mencionam somente as DCNEEQ no corpo do texto dos planos de ensino dos PPC.
- Categoria 5; 42% *não apresentam a temática*.

Reapresentam-se esses números no Quadro 10:

Quadro 10 – Representação quantitativa da temática referente às categorias de análise

Categorias de análise	Quantitativo de cursos – alguma referência à temática
1. Quilombo, comunidades e/ou povos quilombolas	4
2. Modalidade Educação Escolar Quilombola e/ou educação quilombola	15
3. Ambas as categorias (1 e 2)	5
4. Somente menciona as DCNEEQ	2
5. Não apresenta a temática	19
Total	45

Fonte: A autora, 2021

4.2.4 Retomando as categorias emergentes: análises

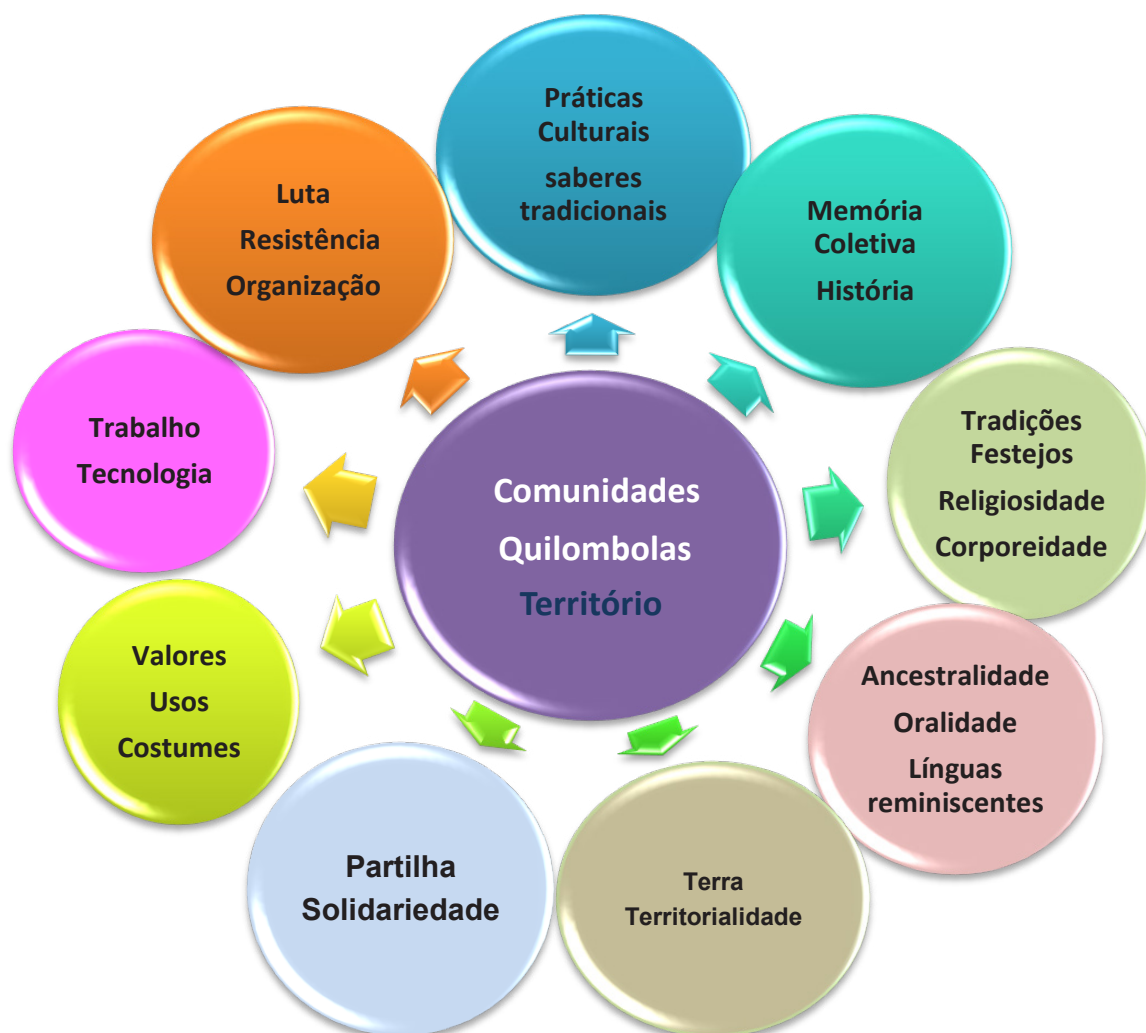
Retomam-se as categorias emergentes que surgiram a partir das análises dos PPC, com a extração dos excertos dos PPC que fazem alguma referência à temática (estes foram transcritos na íntegra ou parcialmente no corpo das análises para uma melhor compreensão do que foi possível verificar, além da observância das categorias *a priori* supracitadas anteriormente. Conforme seguem:

- a) **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e Legislação de Referência**
- b) **Educação Escolar Quilombola, perfil do egresso e objetivos específicos do curso**
- c) **Educação Escolar Quilombola e organização curricular**
- d) **Educação Escolar Quilombola e planos de ensino: ementa, objetivos de aprendizagem, conteúdos e uso de outros espaços além da sala de aula**
- e) **Educação Escolar Quilombola e Bibliografia básica e complementar**
- f) **Outros Campos: Educação Escolar Quilombola e Estágio Curricular Supervisionado**
- g) **Educação Escolar Quilombola e outros campos do PPC**

As categorias *d e e* referem-se especificamente à presença da temática nos campos específicos dos planos de ensino dos PPC, entretanto foram analisadas separadamente, pelo fato de alguns cursos citarem excepcionalmente a temática na referência bibliográfica, nesse campo dos referidos documentos.

A organização da EEQ na Educação Básica, de acordo com as DCNEEQ (BRASIL, 2012c, p. 3), apresenta alguns elementos centrais que a baseiam, informam-na e alimentam-na. Nesse sentido, também foram *observados na análise desses cursos os eixos e/ou subcategorias a priori, como marcas dos referenciais fundantes das especificidades das comunidades quilombolas*, conforme se apresentam na Figura 27.

Figura 27 – Eixos e/ou subcategorias *a priori* relacionadas aos povos e/ou comunidades quilombolas que fundamentam a EEQ e alicerçam a EQ nas comunidades



Fonte: A autora, 2020. Adaptado (BRASIL, 2011, p. 31; BRASIL, 2012c, p. 3)

Conforme representado na Figura 27, o território⁵⁹ está no centro por configurar-se como aspecto principal nas lutas quilombolas, e nos currículos da EEQ é uma marca preponderante.

Portanto, a centralidade da EEQ, além das lutas dos/das quilombolas pelo território e todas as características conforme descritas na Figura 27, elucida, segundo Souza e Silva (2021, p. 51), a importância para a construção e vivência dessa pedagogia, uma vez que esses elementos situam-se nos territórios. “[...] Trata-se de uma educação cuja concepção não prevê prejuízos, sobreposições ou hierarquias”.

Consoante estabelece o Decreto n.º 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, os “territórios tradicionais”, além de serem espaços cruciais para o desenvolvimento social e econômico dos povos e comunidades tradicionais, são também imprescindíveis à “reprodução cultural” (BRASIL, 2007).

Nessa acepção, investigou-se se esses eixos e/ou subcategorias fundantes concernentes às conceituações relacionadas aos povos quilombolas se referenciam “[...] *nos valores das comunidades quilombolas, como a cultura, as tradições, o mundo do trabalho, a terra, a territorialidade, a oralidade e a memória*” (BRASIL, 2011, p. 31 – grifos nossos), entre outros aspectos, como corporeidade e etnodesenvolvimento etc., e se o conhecimento acerca da EEQ como modalidade da Educação Básica encontra-se e evidencia-se nesses cursos, bem como se são compreendidos o desenvolvimento destes, ao longo dos currículos, como essenciais para a formação de professores em uma perspectiva humanizadora, que reconheça e valorize a diversidade cultural.

Assim, prosseguem-se as discussões baseadas nas análises dos PPC concernente à temática em evidência:

a) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e Legislação de Referência

Esse campo do PPC é composto por todas as legislações que regem a educação brasileira e, especificamente, no que tange aos cursos de licenciaturas. Apresentam-se

[...] a fundamentação legal de acordo com o curso e a modalidade em questão e se [...] a legislação fundamenta a elaboração do Projeto Pedagógico do Curso em toda a sua organização curricular [...] e também se há [...]

⁵⁹ Fundamentalmente, a principal “matriz epistemológica” da EEQ é o *território*, pois a luta pela terra é “um componente curricular”, essencial, “sustentado” pelas DCNEEQ (SOUZA; SILVA, 2021, p. 50 – grifo nosso).

existência de legislações mais recentes ou condizentes com o curso (IFSP, 2016a, p. 3).

Entre os 45 Cursos analisados foi possível perceber no campo legislação de referência dos PPC que *nenhum deles* apresenta referência às *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola*; em outros campos do PPC, dois somente trazem as Diretrizes de forma geral sem especificar a da EEQ; e cinco especificam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola entre conteúdos e outros campos, dos quais somente dois referem-se às diretrizes no conteúdo programático.

Esse esvaziamento no que tange à regulamentação própria da EEQ pode significar um desconhecimento acerca da legislação, tanto por parte dos gestores/as, equipe técnica, quanto dos/das docentes, o que pode acarretar uma falta de atenção e olhar sensível no tocante às especificidades da EEQ e povos e/ou comunidades quilombolas e, por conseguinte, seu apagamento nos currículos.

b) Educação Escolar Quilombola, perfil do egresso e objetivos específicos do curso

• Perfil do egresso

Este item do PPC é composto por “competências” do perfil esperado para o profissional formado de acordo com a identidade e a concepção de cada curso, a partir do que preconizam as diretrizes curriculares nacionais e/ou catálogo nacional dos cursos técnicos ou superiores de tecnologia, e as diretrizes das comissões do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), referente aos cursos (IFSP, 2016a).

• Objetivos específicos do curso

Os objetivos precisam estar imbricados “[...] diretamente às áreas de conhecimentos e suas respectivas “disciplinas” como desdobramento do objetivo geral [...]”; indicar e/ou contemplar “[...] a formação do aluno [...]”; articular “[...] os princípios norteadores das políticas de ensino postas no PDI do IFSP, para a integração dos objetivos, conhecimentos e atividades” (IFSP, 2016a, p. 3).

Campus K

• Curso Licenciatura em Física

Somente esse Curso do *Campus K* faz uma *menção ao termo quilombola no perfil do egresso*:

[...] introduz os objetivos de aplicação da ciência para o bem-estar da sociedade, é sensível às mudanças sociais para entender as necessidades do universo de estudantes heterogêneos, incluindo as populações indígenas e quilombolas e os alunos em situações de vulnerabilidade social, muito presentes na região do Vale do Ribeira. [...] Assim, com parcerias fixadas com as comunidades quilombolas do Vale do Ribeira [...] (IFSP – CAMPUS K, 2019d, p. 31 – grifos nossos).

Embora o Curso mencione no perfil do egresso a população quilombola atrelada ao universo de estudantes heterogêneos, não é possível perceber esse olhar mais inclusivo a respeito dos estudantes quilombolas e no que concerne às comunidades quilombolas na construção do currículo do Curso. Além dessa menção no perfil do egresso, não se apresenta o desenvolvimento da questão em nenhum dos outros campos do PPC (além de outra menção tratada nas categorias *e* e *g*), principalmente na organização curricular e nos conteúdos e objetivos, de modo a evidenciar esse caráter inclusivo.

Ademais, verifica-se que os estudantes quilombolas, segundo a narrativa apresentada, refletem-se como se os demais não fizessem parte do universo de estudantes heterogêneos, uma vez que não existe homogeneidade, pois todos/as são heterogêneos/as em suas singularidades e subjetividades e, desse modo, necessitariam ser incluídos nesse universo, uma vez que já fazem parte dele. Todavia, entende-se que suas especificidades precisam ser consideradas como inerentes ao processo educativo, bem como para o conhecimento dos/as demais estudantes que poderão atuar na EEQ. Também menciona uma parceria com as comunidades quilombolas que não é evidenciada no Curso analisado.

As comunidades quilombolas, a partir das determinações do Decreto n.º 4.887/2003, ao serem dotados de presunção de ancestralidade negra e opressão histórica sofrida, com trajetórias próprias, assim como as relações territoriais específicas, em conformidade com o que destacam Silva e Nascimento (2016, p. 870-871 – grifos nossos):

[...] ganham sim uma dimensão que pouco se sabe como lidar. Nos espaços escolares não é diferente, pois a escola carrega o que pensamos fora dela e ela apenas pode mudar esse pensar ou não. Em outras palavras, a escola é a representação da sociedade. E, se a sociedade desconhece esses grupos, ou tem poucas informações sobre suas características, não podemos esperar que a escola possa responder a tudo ou pelo menos a quase tudo.

Outra questão importante é a invisibilidade a que as comunidades quilombolas foram submetidas. E, ao mesmo tempo, não podemos confundir com isolamento anunciado por alguns autores. Segundo Moura (1981) “convém notar, porém, que o quilombo, além de não ser completamente defensivo, nunca foi, também, uma organização isolada”

(p. 18). O que significa isso? Os quilombos nunca foram grupos isolados, porém invisibilizados.

Ademais, é imperioso um olhar cuidadoso para que as intuições escolares não se tornem um reduto de reprodução de estereótipos e discriminações, especialmente nos currículos e práticas educativas.

Campus 11

- **Curso Licenciatura em Matemática**

No item dos *objetivos específicos*, somente esse Curso do *Campus 11* apresenta uma referência à temática:

Objetivo(s) Específico(s) • capacitar os formandos em Licenciatura em Matemática na construção de projetos educacionais para a educação básica e suas modalidades de ensino: [...] Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, *Educação Escolar Quilombola* e Educação a Distância (EAD)” (IFSP – *CAMPUS 11*, 2018f, p. 22).

O Curso apresenta como um de seus objetivos específicos a EEQ como modalidade de ensino, entre outras, de modo que os estudantes construam projetos educacionais para a educação básica e essas modalidades, entretanto, além desse campo, mencionam novamente a temática no campo do Estágio Supervisionado e no item histórico e caracterização do *campus*, o que demonstra que os alunos não desenvolverão esse conhecimento ao longo do curso, por meio de atividades curriculares, até mesmo para ampliarem o conhecimento necessário para poderem realizar o estágio, conforme se menciona no campo específico do PPC, inclusive há total ausência de conteúdos sobre o tema.

c) Educação Escolar Quilombola e organização curricular

A organização curricular dos cursos consiste no campo do PPC, que pedagogicamente precisa ressaltar:

[...] os pressupostos teóricos e metodológicos da proposta pedagógica; [...] Abrange o conjunto de conteúdos comuns, específicos e eletivos, optativos, projetos, experiências, trabalhos, atividades e estágios, relacionados à formação profissional e integral do estudante, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais e outros documentos de referência do curso (IFSP, 2016a, p. 4).

A organização curricular foi desmembrada da categoria *d* por se tratar de um componente de suma importância na constituição dos currículos dos cursos. Com relação a essa categoria de análise, é evidente a escassez da abordagem da EEQ no referido item, que é a espinha dorsal do currículo, em que se constituem sua organização, princípios e concepções filosóficas, pedagógicas, entre outros elementos que regem o curso, *em nenhum dos 45 Cursos* apresenta-se ou faz-se menção nesse campo do PPC no que concerne à EEQ como uma modalidade de ensino e/ou a quilombo e/ou povos/comunidades quilombolas.

d) Educação Escolar Quilombola e planos de ensino: ementa, objetivos de aprendizagem, conteúdos e uso de espaços para além da sala de aula

No tocante a esta categoria de análise, 15 Cursos fazem alguma referência a EEQ e/ou a quilombo e/ou comunidades ou povos quilombolas, conforme a seguir.

Campus 7

• **Curso Licenciatura Física**

O Curso Licenciatura em Física do *Campus 7* aborda em um componente curricular, “Políticas Públicas e Organização da Educação Brasileira”, ofertado no 6.º semestre do curso, o conteúdo e o objetivo:

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO: “[...] *Educação Escolar Quilombola*” (IFSP – *CAMPUS 7*, 2016f, p. 130 – grifos nossos).

OBJETIVOS: “Analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais, em especial as que tratam da educação indígena, *educação quilombola*, educação das Relações Étnico-Raciais e educação ambiental” (PPC – *CAMPUS 7*, 2016f, p. 129-130 – grifos nossos).

Observa-se que esse Curso faz referência à EEQ como modalidade da educação de forma ampla, tanto no conteúdo quanto nos objetivos de aprendizagem, descrevendo a análise das diretrizes curriculares que tratam da “educação quilombola”, entre outras, apesar de não especificar os elementos fundantes das Diretrizes da EEQ.

Campus L

• **Curso Licenciatura em Ciências Naturais: habilitação em Física**

O Curso Licenciatura em Ciências Naturais: habilitação em Física, do *Campus L*, aborda no componente curricular “Ciência e Educação – Materiais Didáticos”, ofertado no 8.º semestre, em seu objetivo de aprendizagem:

Partindo das realidades das diversas modalidades de educação (indígena, *quilombola*, especial, educação no campo, educação e jovens e adultos e ensino técnico) a disciplina tem por metas: – Conhecer as especificidades dos artefatos para então explorar seu potencial educacional [...] (IFSP – *CAMPUS L*, 2019d, p. 218-219 – grifos nossos).

A disciplina cita que, ao partir da modalidade de educação quilombola, entre outras, apresenta algumas metas que são direcionadas a jogos tecnológicos de aprendizagem de forma geral, porém não especificamente à EEQ, e não problematiza a realidade quilombola em consonância com o descrito no objetivo, com articulação aos jogos, à realidade e ao cotidiano das comunidades quilombolas. Nesse sentido, poderia ser desenvolvido o conhecimento a respeito da etnomatemática, porque esta pode ser uma potente aliada do ensino-aprendizagem por valorizar os conhecimentos cotidianos e culturais dos grupos/sujeitos, assim como jogos de origem africana e afro-brasileira, entre outros, realizados pelos povos quilombolas, destacando os aspectos de ludicidade, tecnologia, cultura e corporeidade etc.

Campus M

- **Curso Licenciatura em Física**

O Curso Licenciatura em Física do *Campus M* aborda no componente curricular, “Educação, Diversidade e Direitos Humanos”, ofertado no 5.º semestre, e em “Avaliação e Currículos Humanos”, oferecido de forma eletiva, as seguintes informações:

A ementa e o conteúdo do componente curricular “Educação, Diversidade e Direitos Humanos” apresentam:

EMENTA:

Análise das concepções e fundamentos básicos referentes à diversidade e inclusão, como os conceitos de etnia, raça, racialização, identidade, diversidade, diferença etc. Identificação dos grupos étnicos “minoritários” e sua opressão pelos processos de colonização e pós-colonização. Por meio de uma abordagem dialógica de situações escolares da atualidade, intenciona-se introduzir a análise crítica e discussão dos princípios, fundamentos sobre diversidade, direitos humanos e educação segundo diferentes concepções, paradigmas e normas legais vigentes. Análise das políticas afirmativas para populações étnicas e políticas afirmativas específicas em educação. Reflexão sobre racismo, discriminação e perspectiva didático-pedagógica de educação antirracista. Atenção educacional às pessoas com deficiência, às minorias, [...] e demais casos de restrição e negação de direitos na sociedade. Discussão da introdução das etnociências na sala de aula [...] (IFSP – *CAMPUS M*, 2018b, p. 144).

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO: “[...] *Sujeitos e Saberes da Educação Quilombola*” (IFSP – *CAMPUS M*, 2018b, p. 146 – grifos nossos).

De forma geral, o Curso anuncia em sua ementa fundamentos básicos referentes à diversidade e inclusão, utilizando conceitos de etnia, raça, racialização, identidade, diversidade, diferença. Aborda a identificação dos grupos étnicos “minoritários” e a opressão por intermédio dos processos de colonização e pós-colonização, incita diálogos e análises críticas sobre situações escolares da atualidade. Alude também a formas de reflexões sobre racismo e discriminação, citando “minorias” e negações de direitos na sociedade; cita a etnociência como uma introdução na sala de aula e aborda de forma geral sobre as políticas para populações étnicas, com foco na educação antirracista e novamente a atenção às “minorias”. Embora faça menção a grupos minorizados, não os referencia, como é o caso dos quilombolas. Ademais, cabe uma reflexão acerca do conceito “minoria”, uma vez que os grupos étnicos não são minorias, porém subalternizados, e esse termo pode contribuir para a reprodução de estereótipos. Apresenta a legislação, de modo geral, sem especificar a EEQ. O conteúdo programático versa sobre os “sujeitos e saberes na educação quilombola”, sem maiores detalhes no que tange à modalidade de educação EEQ. É importante salientar a presença e a visibilidade dos sujeitos quilombolas, bem como de seus diferentes conhecimentos tradicionais e formas de viver, por meio da etnociência e do etnoconhecimento.⁶⁰

O componente curricular “Avaliação e Currículos Humanos” expõe como ementa e conteúdo:

EMENTA:

A disciplina analisa as concepções e fundamentos básicos de currículo e avaliação. Por meio de uma abordagem convidativa à explicitação por parte dos(as) licenciandos(as) dos mais diversos problemas educacionais da atualidade, introduz a análise crítica e discute os princípios, fundamentos e procedimentos do planejamento, do currículo e da avaliação, segundo diferentes concepções, paradigmas e normas legais vigentes. Analisa as tendências e questões atuais do currículo e avaliação em diferentes níveis e contextos de ensino. Políticas públicas de currículo e avaliação que norteiam a construção do currículo e do processo avaliativo no Projeto Político Pedagógico das escolas de Educação Básica (IFSP – *CAMPUS M*, 2018b, p. 215).

⁶⁰ “[...] Podemos, então, considerar etnoconhecimento o conhecimento produzido por diferentes etnias em diferentes locais no globo terrestre a partir do saber popular” (MIRANDA, 2007, p. 2).

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO: “[...] Currículo e avaliação na educação indígena, quilombola e dos demais atores sociais” (IFSP – *CAMPUS M*, 2018b, p. 216).

A ementa se refere ao currículo e à avaliação, com análise nas questões e problemas atuais em diferentes níveis e contextos de ensino, porém não faz alusão à EEQ e aos povos e/ou comunidades quilombolas, nem os menciona como contexto atual. No conteúdo, apresenta “currículo e avaliação na educação quilombola”, abordagem de extrema relevância na avaliação da EEQ que também precisa considerar as especificidades, apesar de não fazer maiores especificações e não citar as legislações que a regem. Além disso, destaca-se que se trata de um componente curricular eletivo opcional aos/as estudantes que poderão ter acesso a esse conhecimento ou não.

Campus B

- **Curso Licenciatura em Química**

O Curso Licenciatura em Química do *Campus B* apresenta no 5.º semestre do curso no componente curricular, “Políticas Públicas e Organização da Educação Brasileira”, o conteúdo:

“4 – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO: 12. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola na educação básica*” (IFSP – *CAMPUS B*, 2019h, p. 126 – grifos nossos).

Esse Curso somente menciona as DCNEEQ na Educação Básica aprovada pela Resolução n.º 8, de 20 de novembro de 2012. As referidas diretrizes são um dispositivo legal, constituindo-se em um referencial orientador da EEQ:

[...] para a elaboração e desenvolvimento de situações de aprendizagem contemplando as relações étnico-raciais. Entre os objetivos das Diretrizes, estão a garantia, na escola, do direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira e “a afirmação de que os conteúdos propostos devem conduzir à reeducação das relações étnico-raciais por meio da valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros e dos africanos” (CABRAL LIBÓRIO, 2018c, p. 6).

Ademais, esse documento é aquele que estabelece todo o norte da EEQ, a estrutura, seus princípios, objetivos e especificidades etc.; trata-se de um importante instrumento para a efetivação da EEQ, fruto da luta do movimento negro e quilombola. No entanto, é preciso, além de citar, referenciar as marcas significativas sobre o povo quilombola.

Campus I

- **Curso Licenciatura em Química**

O Curso Licenciatura em Química do *Campus I*, no componente curricular, “Política e Organização da Educação Brasileira”, ofertado no 3.º semestre do curso, traz como conteúdo:

“12. Diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola na educação básica” (IFSP – *CAMPUS I*, 2016k, p. 73).

Assim como o anterior, esse Curso apenas menciona as DCNEEQ e, apesar de constar na ementa que tratará as etapas e modalidades do sistema escolar, não faz referência a elas, sobretudo à EEQ, apenas citando as DCNEEQ no conteúdo. Importante enfatizar a relevância do referido documento e de ser explorado integralmente a fim de conhecer as peculiaridades, bem como a estrutura da EEQ; consoante realçado anteriormente, é o dispositivo legal cerne.

Campus L

- **Curso Licenciatura em Ciências Naturais: habilitação em Química**

O Curso Licenciatura em Ciências Naturais: habilitação em Química, do *Campus L*, no componente curricular, “Ciência e Educação – Materiais Didáticos”, ofertado no 8.º semestre, apresenta como objetivos:

OBJETIVOS:

Partindo *das realidades das diversas modalidades de educação* (indígena, *quilombola*, especial, educação no campo, educação e jovens e adultos e ensino técnico) • Conhecer as especificidades dos artefatos para então explorar seu potencial educacional [...] (IFSP – *CAMPUS L*, 2016c, p. 152 – grifos nossos).

Seus objetivos são direcionados à realidade de diversas modalidades da educação, referindo-se à educação quilombola de forma geral. Embora faça alusão ao conhecimento a respeito das particularidades “dos artefatos” para assim explorar o “potencial educacional”, não reporta os elementos fulcrais da EEQ, e nota-se que esse objetivo é o mesmo do Curso Licenciatura em Ciências Naturais: habilitação em Física, não apontando as especificidades das áreas de formação e dos campos de conhecimentos.

Campus 14

Curso Licenciatura em Química

O Curso Licenciatura em Química do *Campus 14*, no componente curricular, “História da educação”, ofertado no 1.º semestre do curso, traz como:

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

“Desafios de educação contemporânea: diversidade e igualdade; indivíduo e sociedade; desenvolvimento e preservação ambiental; educação inclusiva; práxis pedagógicas no mundo digital; educação indígena e *quilombola*” (IFSP – *CAMPUS 14*, 2017n, p. 105 – grifo nosso).

No conteúdo programático, é citada entre os desafios apresentados a educação quilombola. Nota-se um esvaziamento sobre o assunto, por apresentar de forma geral as diversas áreas de conhecimento sem focar suas especificidades, bem como a devida contextualização no que tange à EEQ.

Campus M

• Curso Licenciatura em Geografia

O Curso Licenciatura em Geografia do *Campus M* aborda no componente curricular, “Antropologia”, ofertado no 3.º semestre do curso, na ementa e no conteúdo programático:

EMENTA:

“A disciplina [...] Reflete sobre os problemas das comunidades camponesas, ribeirinhas, indígenas e *quilombolas* no território brasileiro. [...]” (IFSP – *CAMPUS M*, 2016f, p. 84 – grifo nosso).

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO: “*Comunidades Quilombolas*” (IFSP – *CAMPUS M*, 2016f, p. 85 – grifos nossos).

Aponta-se na ementa a reflexão dos problemas que várias comunidades apresentam, entre elas as quilombolas. Todavia, apesar de mencionar o tratamento dos problemas relacionados às realidades, não os problematiza nem os contrapõe, por exemplo, uma das principais dificuldades enfrentadas na contemporaneidade pelas comunidades

quilombolas é a luta para regularização fundiária⁶¹ de seus territórios e as constantes ameaças de expulsão deles. O conteúdo menciona “comunidades quilombolas” de forma geral, sem contextualização.

No componente curricular, “História da Cultura Afrodescendente”, ofertado no 6.º semestre do curso, apresenta como ementa:

EMENTA:

Estudo sobre a trajetória histórica das populações africanas e seus descendentes nas colônias portuguesas da América/Brasil, levando em consideração a multiplicidade de posições sociais ocupadas pelos indivíduos pertencentes a tais populações. Reflexão acerca das trocas simbólicas e materiais entre África e Brasil, utilizando noções como as de sincretismo, identidade e diferença. Discussão e explicação diacrônica da presença de disposições racistas nas práticas sociais no Brasil, bem como das atitudes dos grupos de afrodescendentes diante de tais disposições. Reflexão acerca da presença da cultura e da história africanas e afro-brasileiras no ensino fundamental e médio. Valorizar o ensino da cultura afro-brasileira onde os negros sejam considerados como sujeitos históricos, valorizando-se, portanto, o pensamento, a cultura (música, culinária, dança) e as religiões de matrizes africanas (IFSP – *CAMPUS M*, 2016f, p.127).

A ementa abrange a trajetória das populações africanas e seus respectivos descendentes na América e no Brasil, tratando as diversas posições sociais que os indivíduos ocupam. Também estuda as trocas simbólicas entre África e Brasil, como sincretismo, igualdade e diferença; discussão do racismo; reflexão sobre a relevância de valorizar do ensino da cultura afro-brasileira, o pensamento, a cultura, a música, a culinária, a dança e suas religiões de matrizes africanas. Apresenta os aspectos históricos de suma importância, bem como a valorização do ensino da cultura afro-brasileira, considerando os negros como sujeitos históricos, porém foca alguns elementos relacionados aos festejos, como música, culinária, dança, os quais se fazem presentes nos usos e costumes. Entretanto, ao limitar a aprendizagem da cultura somente a esses elementos, pode-se caracterizar, em uma atitude do “*currículo turístico*”, a “*trivialização*” (na qual focam-se apenas alguns elementos turísticos: *alimentação, dança etc.*) segundo Santomé (2013). Apesar de fazer uma referência

⁶¹ “Um dos aspectos centrais de símbolo da herança cultural, material e de resistência dos povos quilombolas é a luta pelo território, porque muitas delas não possuem o título de propriedade definitiva, conforme preconizam as leis, embora haja um avanço em matéria de legislação e garantias de direitos, fazem-se necessárias infindáveis lutas contra a exclusão e a relegação desses direitos, uma marca do período colonial que prevalece até os dias atuais” (FELDMANN; CABRAL LIBÓRIO, 2020, p. 271).

ao contexto histórico dos povos africanos e afro-brasileiros, não menciona os quilombolas como construtores dessa história.

No conteúdo apresenta: “Africanos no Brasil: escravos, libertos e *quilombolas* entre a dominação e a resistência” (IFSP– *CAMPUS M*, 2016f, p. 128 – grifo nosso).

Não obstante fazer alusão à resistência, que é uma marca histórica de luta da população quilombola desde o período escravocrata e uma das subcategorias, conforme apresentada na Figura 27, o conteúdo apresenta e pode reproduzir estereótipos ao mencionar o termo pejorativo “escravos”. Destaca-se a importância da presença dos sujeitos quilombolas, como também seres edificadores da sociedade brasileira e de sua participação significativa nos processos de organização e resistência desde a escravidão aos dias atuais.

Campus A

- **Curso Licenciatura em Matemática**

O Curso Licenciatura em Matemática do *Campus A* aborda no componente curricular, “Modalidades de Educação”, ofertado no 6.º semestre do curso na ementa, objetivos de aprendizagem e conteúdos:

EMENTA:

O componente curricular aborda as modalidades de educação no Brasil de acordo com as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. Apresenta, portanto, as especificidades da educação especial, da educação profissional e tecnológica, da educação de jovens e adultos, da educação a distância, bem como da educação do campo, *quilombola* e indígena. Atenta à diversidade que marca tais modalidades discutindo ideias e conceitos sobre cultura, identidade e alteridade, igualdade e diferença, etnocentrismo, diversidade cultural, interculturalidade e multiculturalismo e relações étnico-raciais e suas relações com a escola [...] (IFSP – *CAMPUS A*, 2017f, p. 102 – grifo nosso).

OBJETIVOS:

Conhecer e discutir as Diretrizes Curriculares Nacionais que norteiam as modalidades de educação no Brasil buscando compreender a relevância de cada uma no contexto social das últimas décadas; Identificar nas instituições escolares do entorno quais destas modalidades têm sido implementadas e analisar os principais avanços e desafios frente a elas [...] (IFSP – *CAMPUS A*, 2017f, p. 102).

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS:

As modalidades de educação e seus principais documentos norteadores: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica

de Nível Médio; Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo; Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena; *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola*; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; [...] (IFSP – *CAMPUS A*, 2017f, p. 103 – grifos nossos).

O componente curricular aborda na ementa as modalidades de educação de acordo com as determinações da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/1996, menciona a apresentação das particularidades dessas e alude à educação no Brasil e à educação quilombola, dá uma atenção a aspectos relacionados à diversidade das modalidades, por meio da discussão sobre conceitos importantes que também são referenciais relevantes da EEQ, os quais são predominantes nesta pesquisa, como cultura, interculturalismo, multiculturalismo e diversidade cultural, porém sem correlacionar diretamente à EEQ. O objetivo de aprendizagem baseia-se em conhecer e discutir as Diretrizes Curriculares Nacionais sobre as modalidades de educação, de modo a compreender as relevâncias de cada uma no contexto social e identificar quais foram implementadas, buscando analisar os principais avanços e desafios entre elas, porém sem especificar a EEQ. Como conteúdo programático apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, contemplando-a como uma das modalidades da educação, porém sem pormenores. Frisa-se a necessidade do conhecimento profundo acerca desse marco legal fundante da EEQ.

O componente curricular, “Prática Pedagógica III”, ofertado no 7.º semestre do curso, apresenta em seu Objetivo:

Consolidar e ampliar o conhecimento sobre conteúdos específicos relativos às modalidades de educação: educação especial, educação profissional, educação de jovens e adultos, educação a distância, educação do campo, *educação quilombola*; Propiciar análise crítica quanto a tais modalidades, buscando conhecê-las em suas especificidades no atual Estágio Curricular Supervisionado. Preparar e ministrar uma aula para uma das modalidades de educação (IFSP – *CAMPUS A*, 2017f, p. 117 – grifos nossos).

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

Modalidades de educação: educação especial/inclusiva, educação de jovens e adultos, educação profissional, educação a distância, educação do campo e educação *quilombola*. Pluralidade cultural e ética em educação” (IFSP – *CAMPUS A*, 2017f, p. 117 – grifo nosso).

Esse componente curricular, em seu objetivo de aprendizagem, expõe a ampliação do conhecimento referente às especificidades das modalidades da educação, entre elas a “educação quilombola”, como a possibilidade de no estágio supervisionado o aluno ter a oportunidade de preparar e ministrar uma aula para uma dessas modalidades de educação. Entretanto, no campo específico do estágio curricular supervisionado, não apresenta tais conhecimentos, não faz a devida contextualização do tema, logo, há uma fragmentação, porque os conhecimentos precisam ser articulados em todo o currículo. No conteúdo programático, refere-se à “educação quilombola” sem maiores especificações e ao pluralismo cultural, o qual, apesar de importante, não a correlaciona às modalidades de educação, sobretudo a respeito dos povos e/ou comunidades quilombolas.

Campus 3

- **Curso Licenciatura em Matemática**

O Curso Licenciatura em Matemática do *Campus 3* aborda, no componente curricular “Organização e Política Educacional”, ofertado no 5.º semestre do curso:

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO: “Modalidades: EJA, educação profissional e tecnológica, educação especial, educação escolar indígena, *educação escolar quilombola*” (IFSP – *CAMPUS 3*, 2017h, p. 166 – grifos nossos).

Cita a “educação escolar quilombola” em seu conteúdo, como uma modalidade da educação, sem maiores especificações.

Campus 7

- **Curso Licenciatura em Matemática**

O Curso Licenciatura em Matemática do *Campus 7* aborda no componente curricular, “Políticas Públicas e Organização da Educação Brasileira”, ofertado no 7.º semestre do curso:

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO: “9.3. *Educação Escolar Quilombola*” (PPC – *CAMPUS 7*, 2016 p. 130 – grifos nossos).

OBJETIVOS: “d) Analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais, em especial as que tratam da educação indígena, *educação quilombola*, educação das Relações Étnico-Raciais e educação ambiental” (PPC – *CAMPUS 7*, 2016 p. 129-130 – grifos nossos).

O Curso apresenta como conteúdo a “educação escolar quilombola” e como objetivos de aprendizagem, a análise das “Diretrizes Curriculares Nacionais”, em específico as que tratam da “educação quilombola” e “educação das relações étnico-raciais”, entre outras. De modo geral, o curso cita a educação quilombola e as Diretrizes Curriculares Nacionais sem maiores especificações. Salienta-se a importância de observar os conhecimentos também previstos nas DCNERER (BRASIL, 2004a) atinentes aos povos quilombolas.

Campus H

- **Curso Licenciatura em Matemática**

O Curso Licenciatura em Matemática do *Campus H* aborda, no componente curricular, “Sociologia da Educação”, ofertado no 3.º semestre do curso:

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO: “*Educação e povos tradicionais*: indígenas e *quilombolas*” (IFSP – *CAMPUS H*, 2017k, p. 71 – grifos nossos).

OBJETIVOS: “*Conhecer especificidades dos processos educacionais relativos a povos tradicionais* como indígenas e *quilombolas*” (IFSP – *CAMPUS H*, 2017k, p. 71 – grifos nossos).

Apresenta nos objetivos de aprendizagem o conhecimento das especificidades, os processos educacionais relacionados aos povos tradicionais quilombolas, entre outros, correlacionando-se, assim, à educação dos povos tradicionais quilombolas em suas especificidades, apesar de não caracterizá-las. Nota-se que em seu conteúdo programático, assim como nos objetivos, focalizam-se a educação e os povos tradicionais quilombolas, sem maior aprofundamento.

Assim, destaca-se ser imprescindível o conhecimento sobre os diferentes povos que, de acordo com Decreto n.º 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, compreendem-se como povos e comunidades tradicionais:

[...] grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (BRASIL, 2007, p. 1).

Realça-se, dessa forma, a importância de compreenderem-se nos currículos as especificidades desses povos que são historicamente invisibilizados, assim como os quilombolas.

Campus M

- **Curso Licenciatura em Matemática**

O Curso Licenciatura em Matemática do *Campus M* aborda, no componente curricular, “Currículo e Ensino de Matemática”, ofertado no 5.º semestre do curso:

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO: “[...] O ensino de Matemática *na Educação Escolar Quilombola*” (IFSP– *CAMPUS M*, 2018h, p. 150 – grifos nossos).

Prevê-se, nesse conteúdo, o ensino da matemática na educação escolar quilombola e destaca-se ser de extrema valia essa correlação da área do conhecimento do curso com a educação escolar quilombola, entre outros temas, o que possibilita uma contextualização com os conhecimentos da EEQ e da área de atuação dos futuros educadores, apesar de não trazer maiores especificações.

No componente curricular, “História da Cultura Afrodescendente”, ofertado no 8.º semestre do curso, apresenta:

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO: “Africanos e descendentes no Brasil: escravos, libertos e *quilombolas entre a dominação e a Resistência*” (IFSP – *CAMPUS M*, 2018h, p. 237 – grifos nossos).

Embora esse componente curricular seja específico sobre a história e cultura afrodescendente e primordial, apresenta somente um conteúdo a respeito dos quilombolas. No entanto, apesar de se reportar “a quilombolas entre dominação resistência”, o conteúdo tem e pode reproduzir estereótipos ao mencionar o termo pejorativo “escravos”. Nota-se que esse conteúdo é semelhante ao do Curso Licenciatura em Geografia, sem correlacionar com as áreas do conhecimento. Ademais, assinala-se a relevância do conhecimento acerca dos processos de luta e resistência dos quilombolas desde o passado até a atualidade, como constituintes da sociedade e cultura brasileiras.

Campus D

- **Curso Licenciatura em Pedagogia**

O Curso Licenciatura em pedagogia do *Campus D* aborda no componente curricular, “Fundamentos da educação infantil”, ofertado no 3.º semestre do curso:

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO: “*Especificidades da infância em comunidades quilombolas [...]*” (IFSP – *CAMPUS D*, 2016k, p. 80 – grifos nossos).

Conquanto observou-se que a ementa do Curso apresenta os termos “contextos” e “comunidades”, ela não especifica a temática em questão. Em nível de conteúdo menciona apenas: o conhecimento sobre a *infância em comunidades quilombolas* sem maior detalhamento, que é essencial, uma vez que a educação infantil “[...] deve ser garantida e realizada mediante o respeito às formas específicas de viver a infância, a identidade étnico-racial e as vivências socioculturais [...]” das crianças dos povos quilombolas (BRASIL, 2012c, p. 8). Entretanto, observa-se que não há o aprofundamento com relação à temática de forma mais abrangente e contextualizada durante toda a formação, e os/as estudantes vivenciarão esse conteúdo somente no 3.º semestre do curso.

Campus 10

- **Curso Licenciatura em Pedagogia**

O Curso Licenciatura em Pedagogia do *Campus 10*, no componente curricular, “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”, ofertado no 6.º semestre do curso, apresenta como:

EMENTA:

A disciplina discute a sociedade civil e o seu papel na luta contra o racismo e demais tipos de preconceito; Mecanismos de resistência da população negra ao longo da História do Brasil; *Formação de quilombos rurais e urbanos ao longo da História do Brasil*; *Formas de organização coletivas afrodescendentes*; Um olhar sobre o Continente Africano; A religião e suas representações culturais; [...] (IFSP – *CAMPUS 10*, 2016j, p. 12 – grifos nossos).

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS:

“3.1. Aproximando-se das *comunidades quilombolas [...]* 3.2. Compreender as continuidades e rupturas na história dos negros [...] 3.3. Relacionar a história os modos de vida dos grupos que ajudaram a constituir o que somos [...]” (IFSP – *CAMPUS 10*, 2016j, p. 126 – grifos nossos).

O componente curricular apresenta na ementa a discussão do papel que a sociedade exerce no enfrentamento da luta contra o racismo e outros tipos de preconceitos. Aborda mecanismos de resistência da população negra ao longo da história do Brasil, a

formação de quilombos rurais e urbanos, as formas de organização dos afrodescendentes, com um olhar sobre o continente africano. Como conteúdos versa acerca da aproximação com as comunidades quilombolas, a compreensão das continuidades e rupturas na história dos negros e a relação dos modos de vida dos grupos que ajudaram a constituir a sociedade. Apesar de nestes dois últimos não referenciar os povos quilombolas, o componente curricular aponta elementos importantes relacionados às comunidades na contemporaneidade, como a construção de quilombos rurais e urbanos, correlacionando com o contexto histórico. Outrossim, mesmo não especificando os quilombolas nas formas de organização aludidas, entende-se que esse é um elemento, conforme indicado na Figura 27, de suma relevância na constituição desse povo na contemporaneidade. Em virtude da necessidade de evidenciar os aspectos sobre a história deste, no passado e presente, essas questões devem ser contempladas nos cursos.

No campo “uso de laboratório ou ambiente além da sala de aula”, no componente curricular, “Fundamentos e Metodologias do Ensino de História 1”, ofertado no 5.º semestre; no componente curricular, “Fundamentos e Metodologias do Ensino de História 2”, ofertado no 6.º semestre; e no componente curricular, “História e Cultura Afro-Brasileira E Indígena”, ofertado no 6.º semestre, apresenta:

Uso de laboratório ou outros ambientes além da sala de aula? [...] Quilombolas [...] (IFSP – *CAMPUS* 10, 2016j, p. 101).

Uso de laboratório ou outros ambientes além da sala de aula? [...] Quilombolas [...] (IFSP – *CAMPUS* 10, 2016j, p. 116).

Uso de laboratório ou outros ambientes além da sala de aula? [...] Quilombolas [...] (IFSP – *CAMPUS* 10, 2016j, p. 126).

Nesse campo do PPC, sobre uso de outros espaços/ambientes além da sala de aula, mencionam-se nos componentes curriculares supracitados “quilombolas”, de forma geral, sem maiores particularizações. Sublinha-se que o conhecimento e a vivência da realidade das/nas “comunidades quilombolas”, os quais são fundamentais, devem estar presentes no processo formativo dos/as professores/as, assim como conferir atenção especial às questões relativas ao território quilombola, que é uma das subcategorias presentes da Figura 27, e à centralidade de luta dos quilombolas.

e) Educação Escolar Quilombola e Bibliografia Básica e complementar

Nesse campo do PPC, apresentam-se ao menos três títulos de Bibliografia Básica e cinco títulos de Bibliografia Complementar para o Ensino Superior, para contribuírem para

o curso, e a inclusão de artigo ou periódico que aborde algum tema “transversal” exigido (IFSP, 2016a). A bibliografia básica e a complementar compõem os planos de ensino.

Campus K

- **Curso Licenciatura em Física**

Apresenta na bibliografia complementar do componente curricular: “Fundamentos da Matemática”, ofertado no 1.º semestre do curso:

SANTOS, Jailson Gomes dos; SILVA, Jonson Ney Dias da. A influência da cultura local no processo de ensino e aprendizagem de matemática numa comunidade quilombola. *Bolema*, Rio Claro, v. 30, n. 56, p. 972-991, dez. 2016. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2016000300972&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 1.º ago. 2018 (IFSP – *CAMPUS K*, 2019e, p. 87).

A bibliografia indicada no PPC trata-se de um artigo que aborda a influência da cultura local no processo de ensino e aprendizagem da matemática nas comunidades quilombolas e da EEQ como uma modalidade de ensino, a partir de um estudo realizado em uma comunidade na Bahia. Enfatiza-se a necessidade de formação a partir dos contextos culturais e de uma formação docente na perspectiva da Etnomatemática. Entretanto, destaca-se a importância de correlacionar a questão da regionalidade e da contextualização do território, no qual o *campus* está inserido, porque compreende o maior número de comunidades quilombolas do estado de São Paulo, e não se evidencia tal aspecto no PPC. Percebe-se, assim, um esvaziamento porque indica no plano de ensino do referido componente curricular *somente a bibliografia*, de forma isolada, sem conexões com a ementa, conteúdo, objetivos de aprendizagem etc.

Campus D

- **Curso Licenciatura em Matemática**

Apresenta como bibliografia básica no componente curricular “Gestão e Organização Escolar”, ofertado no 8.º semestre do curso:

“SILVA, Eva Aparecida da. Educação indígena, quilombola e educação do campo: a educação escolar no projeto de vida de jovens negros e quilombolas. *Revista Arquivo Brasileiro de Educação*, Belo Horizonte. v. 3, n. 5, jan./jul. 2015” (IFSP – *CAMPUS D*, 2016h, p. 145).

A bibliografia versa a educação escolar quilombola no projeto de vida de jovens negros e quilombolas, a partir de uma pesquisa realizada em três comunidades remanescentes de quilombo em Minas Gerais. Cabe salientar a importância da voz dos/as jovens quilombolas, que também precisam ser protagonistas nos processos de ensino-aprendizagem com os/as professores/as. Destaca-se novamente a relevância da contextualização com o território no qual o *campus* se insere. Apesar de trazer uma experiência de Minas Gerais, é essencial compreender a regionalidade. Assim como o *Campus K*, percebe-se além disso um esvaziamento nesse Curso com relação ao tema, porque, além da menção à bibliografia, não realiza conexões com a ementa, conteúdo ou objetivos de aprendizagem. Além disso, essa é a *única* alusão à temática feita em todo o PPC.

Campus H

- **Curso de Licenciatura em Matemática**

No componente curricular “Sociologia da Educação”, ofertado no 3.º semestre do curso, aborda na bibliografia básica:

“BRASIL. Ministério da Educação/Secad. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006” (IFSP – *CAMPUS H*, 2017k, p. 72).

A bibliografia refere-se a um documento do Ministério da Educação, o qual apresenta diversas orientações para a abordagem da EEQ e relações étnico-raciais, campo de reflexões e práticas, além de sugestões de atividades para a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Licenciaturas.

Estrutura-se em um material profuso, além de ser uma base para estudo, um orientador para a ação educativa, com diversas possibilidades de atividades para todas as etapas da educação básica, inclusive para as licenciaturas, apesar de ter sido publicado antes do principal marco legal, as DCNEEQ. Conforme apresentado na categoria *d*, o PPC faz menção às “especificidades dos povos quilombolas” no objetivo e, como conteúdo, “educação e povos tradicionais”, no componente curricular de Sociologia da educação (ofertado no 3.º semestre do curso). Ainda que não faça referência às especificidades dos povos, destaca-se a importância da correlação entre os elementos do plano do ensino, inclusive entre a ementa, os objetivos de aprendizagem e os conteúdos, bem como outros campos do PPC, de modo a não se fragmentar o tema.

Campus M

- **Curso Licenciatura em Matemática**

O curso exibe como bibliografia complementar no componente curricular, “Currículo e Ensino de Matemática”, ofertado no 5.º semestre do curso:

BRASIL. Parecer CNB/CEB n.º 16/2012. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-11091-pceb016-12&Itemid=30192. Acesso em: 8 maio 2018 (IFSP – *CAMPUS M*, 2018h, p. 151).

A bibliografia relaciona-se ao Parecer CNE/CEB n.º 16/2012, que trata das DCNEEQ. Apesar de não trazer maiores especificações, é de suma importância a previsão dessa legislação específica, a fim de possibilitar a compreensão das especificidades da EEQ, o referido parecer sublinha que a elaboração das DCNEEQ segue as terminações das DCNEB e orienta-se pelas deliberações da Conae (2010). Destaca-se que esse é o único curso dos 45 analisados que menciona as DCNEEQ na Educação Básica *e seu respectivo parecer*. Além da bibliografia, apresenta como conteúdo: “[...] O ensino de Matemática na Educação Escolar Quilombola” (IFSP – *CAMPUS M*, 2018h, p. 150), conforme descrito na categoria *d*. Assinala-se assim a relevância da interligação entre os elementos constituintes do conhecimento de forma articulada.

No componente curricular “História da Cultura Afrodescendente”, ofertado no 8.º semestre do curso, apresenta como bibliografia complementar:

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n.º 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares> (IFSP – *CAMPUS M*, 2018h, p. 150).

GOMES, Flávio. *Palmares*. São Paulo: Contexto, 2005 (IFSP – *CAMPUS M*, 2018h, p. 238).

A primeira bibliografia refere-se às DCNEEQ, a qual, com o Parecer, é documento norteador desde a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos, currículos, práticas pedagógicas até a formação de professores para a EEQ. As DCNEEQ são uma das principais legislações que norteiam a EEQ. Como citado anteriormente, esse é o único curso dos 45 analisados que menciona as DCNEEQ na Educação Básica e seu respectivo parecer. Não

meramente trazer o Parecer no 5.º semestre do curso em um componente curricular, e as Diretrizes no componente curricular “História da Cultura Afrodescendente”, ofertado no 8.º semestre, como são documentos complementares, seria interessante a articulação entre eles. Como conteúdo, indica “Africanos e descendentes no Brasil: escravos, libertos e *quilombolas entre a dominação e a Resistência*” (grifos nossos), conforme categoria *d*, porém apenas cita esses documentos sem maiores detalhamentos, inclusive nas ementas e objetivos. É de suma importância o conhecimento dessas legislações para que se compreendam as especificidades da EEQ, bem como do currículo, Projeto Político Pedagógico e formação de professores/as, especialmente no que tange aos eixos norteadores que fundamentam a EEQ conforme destacado na Figura 27.

A segunda bibliografia relaciona-se à história do quilombo de Palmares, às lutas até a morte de Zumbi, entre outros quilombos. Como *eixo ou subcategoria*, conforme Figura 27, a historicidade é de suma importância para a compreensão da constituição dos quilombos no passado, da resistência e de sua presença na atualidade, bem como para a formação da sociedade brasileira. Uma excelente referência para desenvolver os conhecimentos sobre os processos de “*dominação e resistência*” do povo quilombola, conforme se prevê no conteúdo “Africanos e descendentes no Brasil: escravos, libertos e *quilombolas entre a dominação e a resistência*” (grifos nossos). Ressalta-se, ainda, a relevância da conexão desses conhecimentos sobre o passado com as comunidades quilombolas na contemporaneidade, bem como do conhecimento acerca de seus processos de luta e de resistência, sobretudo pelo território, assim como de outros quilombos, além de Palmares.

Campus 10

- **Curso Licenciatura em Pedagogia**

A bibliografia complementar traz:

“PEREIRA, Amilcar Araujo. *Educação das relações étnico-raciais no Brasil: trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula*. Brasília: Fundação Vale/UNESCO, 2014” (IFSP – *CAMPUS 10*, 2016j, p. 85-127).

Essa primeira bibliografia trata-se de um documento do Ministério da Educação que apresenta debates teóricos e sugestões de atividade, aborda os temas “Quilombos e rebeldia negra” e “Zumbi e a saga de Palmares”, a partir das concepções de Clóvis Moura e outros autores.

Considera-se uma bibliografia importante para se conhecerem alguns aspectos históricos da constituição dos quilombos no Brasil e da formação deles também como uma maneira de resistência à escravidão, especialmente a partir da história de Palmares e de Zumbi. Entretanto, faz-se necessário ampliar o debate, de modo a desconstruir alguns estereótipos, como é abordada no texto a ideia de que os quilombos não consistiram em uma organização social, ao contrário, os quilombos foram uma forma de organização social contra a escravidão. Enfatiza-se a pertinência do contexto histórico de lutas do passado para a compreensão da existência e resistência dos quilombos na contemporaneidade. Ademais, a sugestão de atividade presente no documento pode gerar estereótipos ao se propor uma batalha entre “tropas regulares e um exército de ex-escravos”:

Como seria a encenação de uma batalha entre tropas regulares e um exército de ex-escravos? Orientar os alunos para que realizem a encenação de uma batalha nesse modelo. Essa proposição, se for aceita e ensaiada pelos estudantes, permitirá a visualização e os sentimentos do protagonismo negro, ao contrário das imagens de vítimas, muito mais difundidas e naturalizadas no imaginário social brasileiro (BRASIL, 2014, p. 40).

Realça-se a necessidade de problematização dessas propostas que podem contribuir para a reprodução de rotulações. O Curso indica a referida bibliografia nos componentes curriculares: “Fundamentos e Metodologias do Ensino da Arte”, ofertado no 4.º semestre; “Fundamentos e Metodologias do Ensino da Língua Portuguesa: leitura”, ofertado no 4.º semestre; e “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”, ofertado 6.º semestre. Todavia apresenta a menção na ementa “*Formação de quilombos rurais e urbanos ao longo da História do Brasil; Formas de organização coletivas afrodescendente*” e o conteúdo “aproximando-se dos quilombos [...]” (grifos nossos), no último componente curricular, condizente com a análise da categoria *d*.

E a bibliografia complementar: “QUINTÃO, Antônio A. *Irmandades negras: outro espaço de luta e resistência* (São Paulo, 1870-1890). São Paulo: Annablume, FAPESP, 2002” (IFSP– *CAMPUS* 10, 2016j, p. 60-127-160).

A obra indicada faz referência aos povos negros com sua luta e resistência, resgata o papel das irmandades religiosas negras no período final da escravidão em São Paulo, menciona quilombo nas páginas 74 e 80 em uma citação de Barros, com a ação revolucionária dos “caifazes”, que só é concebida assumindo um aspecto duplo: sendo um destes, relacionando-o à desorganização do trabalho de escravizado, o qual inclui o processo

de fuga do negro e a incitação de sua chegada ao quilombo de Jabaquara. Trata-se de uma bibliografia importante para compreender os processos de luta e constituição das “irmandades negras”, entretanto aborda o quilombo de Jabaquara como um lugar de refúgio somente, sem maiores debates e ampliação sobre o tema em questão.

A referida bibliografia é apresentada também nos componentes curriculares: “História da Educação e Correntes Pedagógicas no Brasil 2”, ofertado no 2.º semestre (p. 60); “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena” ofertado no 6.º semestre (p. 127); e “Relacionamento Interpessoal Aplicado à Educação” (p. 160). Assim como a referência bibliográfica anterior, além da menção a essa obra, apresenta na ementa: “Formação de quilombos rurais e urbanos ao longo da História do Brasil; Formas de organização coletivas afrodescendente” e o conteúdo “aproximando-se dos quilombos [...]”, no segundo componente curricular, conforme a análise da categoria *d*.

Os dados relacionados às referências bibliográficas chamam a atenção pelo fato de que, com relação aos 26 cursos que fazem alguma menção à temática analisada, entre eles *apenas cinco* apresentam alguma bibliografia relacionada ao tema em questão (povos e/ou comunidades quilombolas e/ou Educação Escolar Quilombola como modalidade de educação). O *Campus D* apresenta somente a temática no campo da “bibliografia básica” e em mais nenhum outro campo do PPC. O *Campus 10* indica igualmente as duas “bibliografias complementares” para três componentes curriculares, porém duas delas somente nesse campo da bibliografia.

Avulta-se a importância de se preverem nos cursos referências bibliográficas, tanto básicas como complementares, que dialoguem com o ensino e aprendizagem sobre os quilombolas, com as áreas do conhecimento dos cursos, bem como de outras. Também nota-se a necessidade de referenciais teóricos que reflitam o contexto das comunidades quilombolas do estado de São Paulo, entre outros. Ademais, é essencial a previsão da bibliografia (inclusive de autores/as quilombolas) sobre a temática em questão para que se fundamentem e se evidenciem os níveis de aprofundamento do que é previsto nos conteúdos. Além disso, sobleva-se a relevância da interlocução destas com os demais campos do PPC, sobretudo com os conteúdos, os objetivos de aprendizagem e o perfil profissional do egresso, visando à interculturalidade.

f) Outros campos: Educação Escolar Quilombola e Estágio Curricular Supervisionado

Nesse campo do PPC, “Objetiva o aprendizado de competências próprias da atividade profissional” (IFSP, 2016a, p. 7) e se as normativas para estágio vigentes são seguidas, entre outros aspectos.

O Estágio Curricular supervisionado obrigatório foi desmembrado dos demais itens que apareceram na categoria outros campos do PPC, por se considerar um elemento que precisa ser analisado a fundo para o entendimento da compreensão apresentada acerca da prática profissional no que tange à EEQ e povos quilombolas.

Campus 13

- **Licenciatura em Ciências Biológicas**

O Curso Licenciatura em Ciências Biológicas traz no campo “Estágio Curricular Supervisionado”:

6.2.1.1 Organização do Estágio Obrigatório “O Estágio Obrigatório deverá ser desenvolvido em instituições de Ensino da Educação Básica (séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio) denominadas escolas campo de estágio, podendo contemplar, além do ensino regular, diferentes modalidades de ensino – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional técnica de nível médio, educação escolar indígena e *quilombola*, educação do campo e educação a distância. Dessa forma, o estágio poderá ocorrer no IFSP e em demais escolas das redes de ensino pública ou privada (IFSP – *CAMPUS 13*, 2019c, p. 29 – grifo nosso).

Aborda o estágio obrigatório que, além de poder ser realizado no ensino regular, nas diferentes modalidades de educação, como a quilombola. É cabível acentuar que essas modalidades também fazem parte do “ensino regular”, pois perpassam por todas etapas e demais modalidades da Educação Básica. Essa menção se encontra somente nesse item do PPC, em nenhum outro campo, inclusive no plano de ensino de modo desenvolver os conhecimentos necessários para o estágio e para a vida.

Campus 1

- **Curso Licenciatura em Letras**

Apresenta no item “Estágio Curricular Supervisionado” do PPC:

6.2. Estágio Curricular [...] a carga horária do Estágio Curricular Supervisionado para o Curso de Letras com dupla habilitação foi dividida

entre as duas habilitações: 200 horas referentes à habilitação em Língua Portuguesa e suas literaturas e 200 horas para a habilitação em língua estrangeira – no caso o Espanhol e suas literaturas. Em ambos os estágios serão contempladas as duas modalidades principais da educação básica – Ensino Fundamental II e Ensino Médio, outros contextos educacionais diversificados – como a educação de jovens e adultos (EJA), a educação especial, a educação profissional e técnica, educação a distância, educação indígena, *educação quilombola* e/ou educação à distância – de acordo com as possibilidades da região, e a gestão escolar [...] (IFSP – *CAMPUS* 1, 2019f, p. 39 – grifos nossos).

O estágio do referente Curso, com dupla habilitação, contempla duas etapas as quais o aluno poderá realizar, Ensino Fundamental II e Ensino Médio, citando a *educação quilombola* em outros “contextos educacionais diversificados” em que o/a estudante poderá fazer de acordo com as possibilidades da região e a gestão escolar. Ademais, o Curso apresenta somente essa menção atinente ao tema em questão no item estágio supervisionado, o que demonstra que não se oportunizará durante o percurso acadêmico aos/as licenciandos/as o desenvolvimento dos conhecimentos necessários sobre a modalidade de educação escolar quilombola, para assim atuarem no estágio e como docentes nesse campo. Há, portanto, um esvaziamento, principalmente nos conteúdos, objetivos e perfil profissional do egresso.

***Campus* 11**

- **Curso Licenciatura em Letras/Português**

No item “Estágio Curricular Supervisionado” do PPC menciona:

O aluno poderá vincular seu estágio à Educação Básica regular, ao Ensino Médio Integrado ao Técnico, à Educação Profissional, à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a aulas da Educação Básica [...]. Poderá também ser cumprida em [...] em organizações não governamentais ligadas às camadas excluídas da população, em movimentos sociais, *comunidades quilombolas*, aldeias indígenas, enfim, instâncias que permitam ao estudante conhecer a diversidade linguística e compreender como a desigualdade social se desdobra no país. [...] Essa participação deve se configurar como atividade de observação, participação/intervenção ou regência, desde que especificada nos referidos projetos de curso e aprovada pelo Orientador (IFSP – *CAMPUS* 11, 2018c, p. 34-35 – grifos nossos).

Explicita-se que os/as estudantes poderão vincular seu estágio na Educação Básica regular nas diferentes modalidades, porém associa as comunidades quilombolas às ações não governamentais “ligadas às camadas excluídas da população”, e não aborda esta como uma das modalidades da Educação Básica, que também faz parte do “ensino regular” em que

o/a licenciado/a poderá atuar. Ademais, limita o conhecimento à diversidade linguística e à desigualdade social, reforçando o pressuposto de que as comunidades quilombolas não integram a população, ao tratá-las como excluídas. Além dessa bibliografia, faz apenas uma referência à temática no campo dos objetivos específicos conforme categoria *b*, todavia não contextualiza, especialmente com conteúdos dos diferentes componentes curriculares e de modo que o estudante desenvolva o conhecimento sobre a EEQ ao longo do curso para que assim possa atuar tanto no estágio como em sua prática profissional como docente.

Campus 5

- **Curso Licenciatura em Química**

No item “Estágio Curricular Supervisionado” do PPC menciona:

Acompanhamento, Orientação e Avaliação – De acordo com a Resolução 19 IFSP de 14 de maio de 2019, os estudantes deverão realizar 400 horas de estágio supervisionado: Art. 6.º O estágio será realizado em escolas de Educação Básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, *educação escolar quilombola* e educação a distância. [...] As Diretrizes do Estágio das Licenciaturas (Resolução IFSP n.º 19/2019) estabelecem a importância dos estudantes estagiarem em mais de uma modalidade de ensino: Art.15. No desenvolver do estágio, a diversidade de atuação docente deverá ser garantida e, para tanto, deverão ser desenvolvidas atividades contemplando as diferentes etapas da Educação Básica para as quais o futuro professor estará apto, e, preferencialmente, mais de uma modalidade de ensino, a saber: I. São etapas de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio quando a área do curso estiver presente; II. São modalidades de ensino: Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação a distância (EAD), Educação Especial, Educação Escolar Indígena, Educação do Campo, *Educação Escolar Quilombola* e Ensino Regular. § 1.º Os coordenadores de curso, professores orientadores e coordenadorias de extensão, deverão estimular os alunos a estagiar em mais de uma modalidade de ensino, bem como buscar, dentro de suas respectivas atribuições, propiciar condições para tanto (IFSP – *CAMPUS 5*, 2019h, p. 29-30 – grifos nossos).

Anuncia que, em consonância com a Resolução IFSP n.º 19, de 14 de maio de 2019, o estágio do Curso deve ser realizado em escolas da Educação Básica, enfatizando a importância dada pela legislação de os/as estudantes realizarem o estágio em mais de uma modalidade de ensino, de modo a garantir a diversidade docente, e cita, nas etapas, a EEQ, com a possibilidade de o/a aluno/a fazer estágio em mais de uma modalidade. No entanto, assim como o PPC dos *Campi 1 e 5*, faz essa única referência à temática, e em

nenhum outro campo, nem mesmo no componente curricular que a apresenta, o que limita ou não possibilita a aprendizagem para a atuação nessa modalidade, conforme destacou-se nos Cursos anteriores, porque não propicia desenvolvimento do conhecimento no decorrer da trajetória acadêmica.

Campus 6

- **Curso Licenciatura em Matemática**

No item “Estágio Curricular Supervisionado” do PPC alude:

O estágio supervisionado IV se articula com o componente curricular Prática de Ensino de Matemática: Resolução de Problemas [...]. Espera-se, dessa forma, que o estagiário articule sua participação nesse estágio com as referências teóricas e metodológicas discutidas nesse componente curricular, por meio da formulação de propostas que atendam aos problemas identificados e relativos à profissão docente do professor de matemática, haja vista que o estudo da Resolução de Problemas irá tratá-la como uma metodologia de ensino, apresentando-a com uma alternativa no processo de ensino e aprendizagem de conceitos matemáticos na Educação Básica. Em outras modalidades de ensino, deve ser realizado por meio das atividades de observação e de participação. Considera-se, para efeito desse estágio supervisionado, as atividades desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos, na Educação Especial, no Ensino Médio Integrado, na Educação do Campo, na Educação Escolar Indígena, na Educação a Distância e na *Educação Escolar Quilombola* (IFSP – *CAMPUS 6*, 2017j, p. 182 – grifos nossos).

Menciona-se que o estágio supervisionado está articulado com o componente curricular “Prática de Ensino de Matemática”, com base na resolução de problemas, na Educação Básica, e considera as atividades de estágio aquelas desenvolvidas também na EEQ. No entanto, assim como os cursos do *Campus 12* e os demais anteriores, exclusivamente faz menção nesse campo do PPC, nem mesmo no componente curricular que trata a temática, ou seja, há um limitador para o desenvolvimento desse conhecimento para a prática do estágio.

Campus 11

- **Curso Licenciatura em Matemática**

No item “Estágio Curricular Supervisionado” o PPC traz:

A carga horária exigida para as atividades de estágio destina-se ao cumprimento de atividades teórico-práticas em diferentes níveis de ensino e campos de atuação. O aluno poderá vincular seu estágio à Educação Básica regular, ao Ensino Médio Integrado ao Técnico, à Educação Profissional, à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a aulas da Educação Básica

ministradas aos portadores de necessidades especiais. Preferencialmente, a maior parte da carga horária deverá ser cumprida em instituições públicas de ensino. Poderá também ser cumprida em escolas particulares, em organizações não governamentais ligadas às camadas excluídas da população, em movimentos sociais, *comunidades quilombolas*, aldeias indígenas, enfim, instâncias que permitam a estudante conhecer a diversidade linguística e compreender como a desigualdade social se desdobra no país (IFSP – *CAMPUS* 11, 2018f, p. 37-38 – grifos nossos).

O estágio supervisionado, de acordo com o explicitado, é destinado ao “cumprimento das atividades teórico-práticas em níveis diferentes níveis de ensino e campos de atuação”. Podendo vincular a qualquer área da educação, especialmente na escola pública, refere-se às comunidades quilombolas como “camadas excluídas” e ligadas às “organizações não governamentais”, e não controverte a EEQ como uma modalidade de ensino. Ademais, parte da ideia de que essas comunidades são excluídas da população, assim como menciona no Curso Licenciatura em Letras/Português analisado anteriormente, cujo texto é semelhante.

Cabe salientar que, além das demais disposições legais, há necessidade de todos os cursos observarem e se adequarem ao disposto na Resolução IFSP n.º 19, de 14 de maio de 2019, que referenda a Resolução n.º 16, de 6 de maio de 2019, a qual aprova *ad referendum* as Diretrizes do Estágio das Licenciaturas, no que tange ao desenvolvimento do estágio nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica:

Art. 14. O desenvolvimento do estágio não poderá se restringir a apenas uma etapa da Educação Básica, respeitando-se a diversidade da Escola de Educação Básica e de acordo com as especificidades de cada Licenciatura.

Art. 15. No desenvolver do estágio, a diversidade de atuação docente deverá ser garantida e, para tanto, deverão ser desenvolvidas atividades contemplando as diferentes etapas da Educação Básica para as quais o futuro professor estará apto, e, preferencialmente, mais de uma modalidade de ensino, a saber:

I. São etapas de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio quando a área do curso estiver presente;

II. São modalidades de ensino: Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação a distância (EAD), Educação Especial, Educação Escolar Indígena, Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola e Ensino Regular. (IFSP, 2019b, p. 8-9).

Ressalta-se ainda que a EEQ é uma modalidade da Educação Básica que perpassa por todas as etapas e demais modalidades de ensino, conforme o disposto nas DCNEEQ, portanto é corpo destas. Por conseguinte, são fundamentais a previsão e o desenvolvimento dessa modalidade nos currículos dos cursos de licenciatura, de modo que o conhecimento seja

construído ao longo da formação, justamente para o desenvolvimento da prática profissional tanto no estágio quanto na ação docente.

g) Educação Escolar Quilombola e outros campos do PPC

Essa categoria desmembrou-se em três tópicos, os quais apresentaram alguma menção em “outros campos”, além dos descritos anteriormente nas demais categorias, conforme seguem:

- a) *Educação das relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira e indígena*
- b) *Histórico do campus e sua caracterização*
- c) *Justificativa e demanda de mercado*

a) Educação Escolar Quilombola e Educação das relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira e indígena

Nesse campo do PPC, são descritas as ações referentes a essa temática, bem como há previsão dos componentes curriculares que a desenvolvem.

Campus K

• Curso Licenciatura em Física

No item “Educação das relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira e indígena”, no PPC, faz-se a referência:

[...] Assim, com parcerias fixadas com as *comunidades quilombolas* [...] e movimento negro de [...], o *campus* ampliou essa atuação do *campus* para o Vale do Ribeira. [...] além de abertura para palestras das comunidades *quilombolas* expondo suas tecnologias na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, de forma que transmitam suas práticas e promovam novos olhares para os estudantes acerca das disciplinas cursadas a partir de temas correlacionados com o currículo.

Dessa forma, o *campus* busca apresentar novas propostas e novos caminhos de inserção efetiva do indígena e do afro-brasileiro em todas as esferas da sociedade [...] (IFSP – *CAMPUS K*, 2019e, p. 56 – grifos nossos).

O *Campus K*, nesse item do PPC, reporta a parcerias estabelecidas com as comunidades quilombolas do Vale do Ribeira, ampliando a atuação do *campus*, porém as referidas parcerias não ficam evidenciadas no âmbito do currículo do Curso, limitando-se a abordagem da prática educativa com relação aos povos e/ou comunidades quilombolas

à realização de palestras relacionadas a eventos esporádicos, como Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT), que, apesar de serem importantes,⁶² não são as únicas possibilidades para aprofundamento e enriquecimento acerca da temática, que poderia estar explicitada no currículo. Embora mencione a exposição das tecnologias e práticas desses povos, ela se restringe a eventos pontuais.

Essas ações poderiam fazer parte do conhecimento curricular e do cotidiano da sala de aula, partindo do etnoconhecimento acerca das tecnologias e práticas tradicionais, que são dois dos elementos relativos aos eixos ou subcategorias fundantes, conforme estabelecem as DCNEEQ, como apresentado na Figura 27. Entretanto, esses temas somente são abordados superficialmente, porque tais conhecimentos poderiam estar correlacionados com os conteúdos e nos diferentes componentes curriculares do curso. Mesmo se resumindo a palestras, ainda que se mencione essa correlação com as práticas e tecnologias dos povos e/ou comunidades quilombolas, percebe-se o esvaziamento do tema no currículo, o qual está ausente em todos os componentes curriculares do curso e/ou por meio de ações diversificadas do ensino, pesquisa e extensão. Outrossim, não há a conexão entre a bibliografia apresentada, conforme se apresenta na categoria *e*.

Além de se referir a “inserção [...] e do afro-brasileiro em todas as esferas da sociedade [...]”, entende-se que não seria uma “inserção”, pois “nós”, povos e sujeitos afro-brasileiros, quilombolas, já fazemos parte da sociedade e de sua história, contudo, por vezes, “fomos” e “somos” segregados, “deixando-nos” de fora dela. Menciona essa “inserção” como se fosse um aspecto positivo e, além disso, o currículo não aponta caminhos para a verdadeira inclusão dos sujeitos que “somos”, minorizados, inferiorizados e silenciados, na sociedade e nas instituições escolares, as quais “nos” querem moldar por meio de currículos eurocêntricos, estereotipados e que a “nós” fazem alusão em uma ou duas palavras ou por meio de uma palestra esporádica.

Assim, para a inclusão dos/as estudantes sujeitos quilombolas, seja na escola ou na sociedade, conforme referidos no perfil profissional do egresso, com as mesmas oportunidades e igualdades de direitos, é necessário romper com a estrutura da sociedade hegemônica representada nos currículos, pois as narrativas desses sujeitos não se fazem presentes em

⁶² Atitude que pode incidir em “currículos turísticos”, “Ao desconectar”, na qual os temas relacionados às diversidades culturais são abordados em um/a único/a dia/unidade didática – “O DIA DE”, apenas em eventos esporádicos (SANTOMÉ, 2013).

sua integralidade. Da mesma forma que não são respeitadas suas especificidades, a EEQ, por si só, é contra-hegemônica, e partir dela é uma das bases para essa desconstrução.

Campus J

- **Curso Licenciatura em Letras/Inglês**

No item “Educação das relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira e indígena”, o PPC cita:

A região também já foi alvo de estudos a respeito de uma possível área remanescente de quilombo na Vila [...]. O resgate das histórias orais dos idosos negros da região representa uma fonte que necessita de preservação documental (IFSP – *CAMPUS J*, 2017e, p. 41).

Apesar de apontar que a referida região foi alvo de estudos a respeito de uma possível área “remanescente de quilombo”, não aborda diretamente o estudo sobre as comunidades quilombolas, assim como a presença delas nessa região. Menciona também o resgate das histórias dos idosos negros da região e que é uma fonte de preservação documental. A oralidade é um dos eixos centrais do povo quilombola para a manutenção da memória e da historicidade e um dos eixos e subcategorias apresentados na Figura 27, porém não retrata especificamente os quilombolas. O *Campus J* faz menção aos “povos remanescentes de quilombo” somente nesse item do PPC, demonstrando-se o esvaziamento do tema no currículo. Inclusive, por se tratar de um curso de Letras, poderiam ser desenvolvidas as diferentes marcas e expressões da oralidade, memória e história desse povo.

Campus 3

- **Curso Licenciatura em Matemática**

No item “Educação das relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira e indígena”, o PPC alude:

No quinto semestre, os componentes curriculares História da Matemática, Laboratório de Ensino de Matemática, Psicologia da Educação e Organização e Política Educacional [...]. Finalmente, o quarto componente curricular discute aspectos da *educação escolar indígena e quilombola* (IFSP – *CAMPUS 3*, 2017h, p. 64 – grifos nossos).

Nesse campo do PPC, citaram-se os componentes que abordam a temática étnico-racial, em que somente no quarto componente curricular “Organização e Política Educacional” no qual se discutirão os aspectos da EEQ. Não se explicitam quais os aspectos a

serem desenvolvidos, assim como também não são evidenciados no referido componente curricular, conforme analisado na categoria *d*, que apresenta como conteúdo: “Modalidades: EJA, educação profissional e tecnológica, educação especial, educação escolar indígena, educação, *educação escolar quilombola*”. Além disso, faz essa alusão apenas nesse conteúdo e nesse item de “Educação das relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira e indígena”.

Campus H

- **Licenciatura em Matemática**

No item “Educação das relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira e indígena”, o PPC refere:

[...] O curso oferece ainda ao licenciando um enfoque sociológico para as questões étnico-raciais na escola, além de abordar a educação *dos povos tradicionais* (indígenas e *quilombolas*) na disciplina “Sociologia da Educação (IFSP – *CAMPUS H*, 2017k, p. 34 – grifos nossos).

Expõe-se nesse item que o curso oportuniza ao licenciando o “enfoque sociológico para questões étnico-raciais na escola”, abordando a “*educação dos povos tradicionais (quilombolas)*”. Destaca-se a importância dos demais aspectos, além dos sociológicos: políticos, econômicos, psicológicos, entre outros. Conforme apresentado na análise das categorias *d* e *e*, no componente “Sociologia da educação”, ofertado no 3.º semestre do Curso, apresenta o objetivo: “*Conhecer especificidades dos processos educacionais relativos a povos tradicionais como indígenas e quilombolas*”; o conteúdo programático: “*Educação e povos tradicionais: indígenas e quilombolas*”; e a bibliografia básica: “BRASIL. Ministério da Educação/Secad. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006”. Embora se mencione a temática em *apenas um componente curricular em um único semestre do curso, apenas esse Curso que, além desse item do PPC, apresenta a temática no objetivo, conteúdo, bibliografia*.

b) Histórico do *Campus* e sua caracterização

Campus 11

- **Licenciatura em Matemática**

No item “Histórico do *Campus* e sua caracterização”, apresenta:

Houve também projetos propostos por professores para atender ao edital n.º 20/2014 voltado às Ações Universais do Programa de Assistência Estudantil da Coordenadoria Sociopedagógica. Foram aceitos e realizados os seguintes: “*Da sala de aula ao Quilombo – um dia na Fazenda Roseira [...]*” (IFSP – CAMPUS 11, 2018f, p. 13 – grifos nossos).

Alude projetos voltados às ações universais do programa assistência estudantil, em uma comunidade quilombola: “*Da sala de aula ao Quilombo – um dia na Fazenda Roseira*”. Entende-se que essa foi uma ação esporádica, que já se realizou no âmbito do *campus*, por meio de uma visita apenas ao referido quilombo, no ano de 2014. Esse é o *único PPC que faz menção a quilombo* neste item, bem como no item Objetivo(s) Específico(s) do Curso (o único a apresentar alguma menção concernente à temática, nesse campo) além do Estágio Curricular supervisionado. Não há nenhuma correção dos projetos desenvolvidos há quatro anos antes do início do curso, com o currículo apresentado para tal tema. Outrossim, não há outras práticas/ações nem conteúdos que envolvam a temática ao longo do curso. Portanto, entende-se que o objetivo específico do curso previsto pode ser difícil de se alcançar: “[...] capacitar os formandos em Licenciatura em Matemática na construção de projetos educacionais para a educação básica e suas modalidades de ensino: [...] Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola [...]”, uma vez que não se percebe o devido embasamento sobre a EEQ ao longo do Curso, inclusive de vivências como a do projeto citado, que é de suma importância para o conhecimento da realidade das comunidades quilombolas e até mesmo para a prática de estágio. Esse é o único curso que faz alusão à temática nesse campo do PPC.

c) Justificativa e demanda de mercado

Campus E

• Curso Licenciatura em Matemática

No item “Justificativa e demanda de mercado”, o Curso Licenciatura em Matemática do *Campus E* apresenta:

[...] Na concepção deste Projeto pedagógico de curso buscamos articular Educação e Direitos Humanos, incluindo no processo de formação dos futuros professores a reflexão sobre os princípios da dignidade humana, da igualdade de direito e do reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, assim como dos dispositivos que visam a proteção e a promoção de direitos de crianças e adolescentes – ECA; a educação das relações étnico-raciais; a *educação escolar quilombola*; [...] (IFSP – CAMPUS E, 2016i, p. 18).

Cita a EEQ, como reflexão pelos/as futuros/as professores, entre os “dispositivos que visam a proteção e promoção dos direitos das crianças e dos adolescentes”, além dos princípios de dignidade humana, da igualdade de direito e valorização das diferenças e das diversidades. No entanto, *só faz essa menção* em todo o PPC, não se verificam, ao longo do percurso acadêmico, oportunidades para essas reflexões no que tange ao conhecimento das especificidades da EEQ, demonstrando-se um esvaziamento da temática no currículo.

Campus C

- **Curso Licenciatura em Pedagogia**

No item “Justificativa e demanda de mercado”, o Curso Licenciatura em Pedagogia do *Campus C* menciona:

Conforme a legislação brasileira, a educação escolar possui dois níveis de ensino: a Educação Básica, compreendendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio; e a Educação Superior. Os níveis e etapas da educação podem ser permeados por modalidades de ensino, ou seja, formas de educação que se fazem presentes na oferta escolar *a depender de demandas e necessidades específicas*. Estas são: [...] *Educação Quilombola* e Educação do Campo, todas dentro do campo de atuação do pedagogo (IFSP – *CAMPUS C*, 2016i, p. 23 – grifos nossos).

Traz a EQ⁶³ como uma das modalidades de ensino a partir de “demandas e necessidades específicas”, no entanto destaca-se que a EEQ faz parte das modalidades de ensino da Educação Básica, independentemente de demanda, porém precisa ser ofertada em todas as etapas de ensino. Assim como o *Campus E*, esse Curso refere-se à EQ somente nesse item do PPC, não se possibilitando, desse modo, ao longo do curso, o conhecimento acerca dessa modalidade, evidenciando-se assim um esvaziamento no tocante à temática.

Diante de todo o exposto, observa-se que, dos 45 *Cursos* analisados com base em todos os campos do PPC com relação aos 26 que apresentam alguma referência a temática, apenas 15, ou seja, 34% *do total*, mencionam-na no *plano de ensino*, dos quais 10 incluem somente nele e não necessariamente em todos os itens dele, ora na ementa, conteúdo, objetivo ou bibliografia, conforme destacado nas categoria *d* e *e*. E 11 (33%) citam sobre a temática em algum dos demais campos do PPC, de forma desconexa e com a ausência de conteúdos

⁶³ Cabe salientar que para os quilombolas a EQ se constrói no seio das comunidades e a EEQ no âmbito escolar, a qual necessita abarcar e articular-se com as questões concernentes à EQ.

que possibilitem o desenvolvimento de conhecimentos sobre o assunto, e em 19 (33%) não *apresentam a temática*.

Enfatiza-se que, com relação ao profissional que se pretende formar, apenas o *Campus K* faz uma menção no campo do *perfil profissional do egresso*, mas de forma que pode reproduzir estereótipos, conforme já destacamos na categoria *b*. Além disso, chama a atenção o fato de que a temática não é desenvolvida ao longo do processo formativo visando ao alcance do profissional que se espera formar, assim como nos demais Cursos, com a total ausência da temática nesse campo específico do PPC.

Quanto ao *estágio curricular supervisionado*, somente 6 Cursos fazem alguma alusão, dos quais 4 somente nesse campo, o que não demonstra a possibilidade do conhecimento para o desenvolvimento de uma prática nessa modalidade de ensino, pelos/as futuros/as professores/as, especialmente nos demais 39 (correspondente a 87%) *Cursos*, em que há o apagamento no que diz respeito a essa modalidade na prática do estágio, o que corrobora o realce da insuficiência com relação ao enfoque da temática, principalmente na articulação teoria/prática.

É possível perceber, portanto, um esvaziamento no que tange aos temas e conhecimentos relacionados aos povos e/ou comunidades quilombolas e da EEQ como modalidade de ensino. Em parte significativa dos Cursos, a EEQ e/ou EQ apenas são citadas ora como uma modalidade de educação, ora não. Com relação ao conhecimento sobre os povos e/ou comunidades quilombolas, dos Cursos que fazem alguma referência, prevalece apenas a menção aos povos quilombolas, sem propiciar um debate maior, não se oportunizando, dessa forma, um enriquecimento acerca desse conhecimento, especialmente sobre a historicidade. Em alguns momentos, apresentam-se os povos quilombolas de forma fragmentada, sem a devida contextualização e aprofundamento necessário. Portanto, *19 Cursos dos 45 são totalmente nulos no tocante à temática*, conforme já elucidado.

A análise nos mostra ainda que, em ambos os Cursos, não se observa uma convergência nos planos de ensino, com a presença e articulação da temática analisada tanto na ementa, nos objetivos de aprendizagem, como nos conteúdos, na bibliografia básica e complementar, e em outros itens do PPC, principalmente no campo da legislação de referências, não se faz nenhuma menção ao principal marco legal DCNEEQ (BRASIL, 2012a; 2012c), assim como no perfil do egresso, objetivos gerais e específicos do curso, na organização curricular, no item de Estágio Curricular supervisionado obrigatório, Educação

das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, entre outros. Não se identificaram, em sua grande maioria, os *eixos ou subcategorias* conceituais referentes à cultura quilombola explicitados na Figura 27, entre outros balizadores, sobretudo no que tange ao que preconizam as DCNEEQ.

Referente à articulação entre o tripé ensino, pesquisa e extensão, não observou-se nenhuma menção ao desenvolvimento de ações/atividades relacionadas às temáticas em evidência analisadas, conforme determina a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 207: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e *obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão*” (BRASIL, 1988, p. 136 – grifos nossos).

Dessarte, predominantemente os Cursos não despontam elementos referenciais concernentes à história e à constituição dos povos e/ou comunidades quilombolas de forma a contextualizar o processo histórico deles com as comunidades na contemporaneidade. Enfatizam-se a necessidade e a importância da abordagem da temática em ambos os semestres, inclusive de maneira contextualizada, interdisciplinar, transdisciplinar e transversal, como ressaltam as DCNEEQ, de modo a não incorrer em “*currículos turísticos*”, em que a temática é mencionada em apenas um evento esporádico ao longo do ano, “*DIA DE*”, ou prevista em um ou dois componentes curriculares em um único semestre do curso ao longo de toda a formação, entre outras atitudes que podem levar a esse tipo de currículo.

Concorda-se com Silva (2014, p. 113) ao realçar que “[...] A formação de professores no Brasil lida com experiências inovadoras e práticas arcaicas, que reforçam um currículo monocultural, desterritorializado e que tem invisibilizado os quilombolas desde o século XVI”. Tal invisibilidade já fora enfatizada pelo CNE (BRASIL, 2011, p. 35):

A invisibilidade, o desconhecimento e a escassa produção teórica no campo educacional sobre a Educação Escolar Quilombola levam a sua total inexistência nos currículos de graduação. Também não se pode dizer que, na produção teórica educacional, tenhamos, até o momento, um corpo significativo de dissertações e teses e pesquisas acadêmicas que elegem a questão quilombola como tema de investigação e estudo.

Relevam-se, além disso, diversas necessidades na formação de professores/as, entre elas “[...] a) a inserção das discussões sobre a realidade quilombola nos cursos de licenciatura e pedagogia de todo o país” (BRASIL, 2011, p. 35).

Desse modo, destaca-se que os conhecimentos acerca dos povos e/ou comunidades quilombolas, bem como dos demais eixos fundantes já explicitados, são considerados essenciais e precisam estar previstos nos currículos de todos os Cursos de Licenciatura, a fim de perpassar por entre os campos legislação de referência, perfil do egresso, objetivos gerais dos cursos e conteúdos, objetivos de aprendizagem, bibliografias básica e complementar, organização curricular, entre outros, de forma contextualizada e levando em conta os dispositivos legais (LDB n.º 9.394/1996, Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, Ensino Médio, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, Cursos de Licenciaturas, Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, sobretudo as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola – Resolução n.º 8, de 20 de novembro de 2012, e seus respectivos pareceres, entre outros).

4.2.5 *Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos Campus do IFSP e a Educação Escolar Quilombola*

O Quadro 11 apresenta a análise realizada nos Projetos Políticos Pedagógicos, a partir das categorias de análise suprarreferenciadas e se estão em articulação com os PPC.

Quadro 11 – EEQ – Povos e/ou comunidades quilombolas (PPP) dos *Campi*

<i>Campus</i>	Possui PPP	VIGÊNCIA	Abordagem da temática Educação Escolar Quilombola no Projeto Político Pedagógico – Categorias quilombo, povos e/ou comunidades quilombolas e a Educação Escolar Quilombola e/ ou Educação Quilombola como modalidade de educação
<i>Campus A</i>	Sim	2015-2019	Não
<i>Campus 1</i>	Sim	2020-2024	Não
<i>Campus B</i>	Não localizado no site		-----
<i>Campus 2</i>	Sim	2015-2019	Não
<i>Campus C</i>	Sim		Não
<i>Campus 3</i>	Sim	2015-2019	Não
<i>Campus 16</i>	Sim	2015-2020	Não
<i>Campus D</i>	Sim	2018-2022	Não

<i>Campus 4</i>	Sim	2015-2019	“A umbigada é de origem africana, trazida para o Brasil através de escravos, e era praticada em <i>quilombos</i> . A dança chegou ao Brasil a partir do século XVII, junto com os negros africanos, “trazidos” como escravos pelos colonizadores portugueses. Nessa época, os portugueses aplicavam o termo batuque qualquer tipo de música percussiva ou dança praticada pela comunidade negra. Ainda nos dias atuais encontram-se o Batuque Paulista ou Batuque de Umbigada com mais intensidade nas cidades de Tietê, Capivari e Piracicaba, e na Grande São Paulo em Barueri, que resgatou recentemente esta manifestação que era praticada pelo Mestre Aggêo Pires (1908-1977) nos anos de 1970 no município” (IFSP – <i>CAMPUS 4</i> , 2015c, p. 48 – grifo nosso).
<i>Campus E</i>	Sim	2015-2019	“A percepção ambiental de biomas locais e sua interação com as comunidades tradicionais: o caso do caranguejo Guaiaumum e a exploração turística no quilombo da Caçandoca em Ubatuba-SP (Bolsa auxílio-estudantil para alunos pelo NEABI-IFSP)” ((IFSP – <i>CAMPUS E</i> , 2015d, p. 98).
<i>Campus 5</i>	Sim	Não localizado no <i>site</i>	-----
<i>Campus F</i>	Sim	2015-2019	Não
<i>Campus 6</i>	Sim	2015-2019	Não
<i>Campus G</i>	Sim	Em construção	Não
<i>Campus P</i>	----- -----	Não localizado	-----
<i>Campus 7</i>	----- -----	Não localizado	-----
<i>Campus H</i>	----- -----	Não localizado	-----
<i>Campus 8</i>	Sim	Minuta 2017-2019	Não
<i>Campus 17</i>	Sim	Em construção	Não

<i>Campus I</i>	Sim	2015-2019	“Termo de Execução Descentralizada (TED): O TED apresenta-se como outro arranjo institucional e público para promover ações de extensão com caráter de intervenção pública, diálogos de saberes, trocas de tecnologias. O TED tem por objetivo a descentralização de recursos financeiros de um Ministério do Governo Federal a uma IES para execução de ações de extensão em diálogo com as necessidades apontadas na execução de políticas públicas. O Instituto Federal de São Paulo – <i>Campus</i> [...] recebeu recursos, no ano de 2014, do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) da Diretoria de Políticas para Mulheres Rurais (DPMR) para realização de atividades para apoiar, fortalecer e capacitar as entidades e organizações que atuam com os grupos produtivos de mulheres rurais da agricultura familiar na produção agroecológica de alimentos na Região Sudeste. Também foi previsto, nesse caso, ações no sentido de qualificar o trabalho de mulheres rurais com a agroecologia, dentro das noções de segurança alimentar, inclusão econômica, empoderamento feminino e enfrentamento das desigualdades de gênero vividas na Região Sudeste do Brasil. Esse projeto foi planejado dentro de uma perspectiva estratégica de qualificar um trabalho já desenvolvido de políticas públicas numa perspectiva de convergência de ações públicas para atender grupos de mulheres da agricultura familiar, <i>quilombola</i>, indígena e reforma agrária a partir de qualificação e diálogos sobre tecnologias” ((IFSP – <i>CAMPUS</i> 1, 2015e, p. 78 – grifos nossos).
<i>Campus 9</i>	Sim	Nada consta	Não
<i>Campus J</i>	Sim	Em construção	Não
<i>Campus 10</i>	Sim	2015-2019	Não

<i>Campus K</i>	Sim	2015-2019	“Acrescenta-se, ainda, a presença das comunidades quilombolas no Vale do Ribeira: Bombas, Cangume, Galvão, Ivaporunduva, Mandira, Morro Seco, Pedro Cubas, Porto Velho e São Pedro” (IFSP – <i>CAMPUS K</i>, 2015f, p. 49); “[...] Assim, com parcerias fixadas com as comunidades quilombolas do [...] e movimento negro de [...], o <i>campus</i> ampliou essa atuação para o [...]. Igualmente, são realizadas palestras, cursos de extensão, discussão, participação e atuação de estudantes em rodas de conversas sobre discriminação, racismo entre outros temas ligados às questões étnico-raciais” (IFSP – <i>CAMPUS K</i>, 2015f, p. 64); “[...] Oferta-se, também, Curso de Formação Inicial e Continuada (FIC), além de abertura para palestras das <i>comunidades quilombolas</i> expondo suas tecnologias na semana Nacional de Ciência e Tecnologia, de forma que transmitam suas práticas e promovam novos olhares para os estudantes acerca das disciplinas cursadas a partir de temas correlacionados com o currículo; O Vale do Ribeira participa desse programa por ter um dos menores IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) do estado, maior concentração de agricultura familiar e assentamentos da reforma agrária; maior concentração de populações quilombolas; território com maior número de municípios com baixo dinamismo econômico” (IFSP – <i>CAMPUS K</i>, 2015f, p. 86); “[...] Temática IV: Ampliar a inclusão das comunidades Quilombolas no dia a dia do <i>Campus</i>. Projeto já encaminhado à PRX” ((IFSP – <i>CAMPUS K</i>, 2015f, p. 104 – grifos nossos).
<i>Campus 11</i>	Sim	Nada consta	“Gráfico 7 – Tipo de Zona Residencial dos alunos matriculados no <i>Campus</i> [...] Comunidade Quilombola” (IFSP – <i>CAMPUS 11</i>, [s.d.], p. 59).
<i>Campus Q</i>	Não localizado no site	----- -----	-----
<i>Campus L</i>	Sim	Nada consta	Não

<i>Campus 12</i>	Não localizado no <i>site</i>	----- ----	-----
<i>Campus 18</i>	Não localizado no <i>site</i>	----- ----	-----
<i>Campus M</i>	Sim	Nada consta	Não
<i>Campus 13</i>	Sim	2015-2019	“Cultura e turismo” “[...] possui uma tradição cultural vinculada a história do município, na qual pode se observar a predominância de aspectos religiosos, tais como a realização da “Festa de São Benedito”, programação que inclui missas, quermesse, procissão e manifestações artísticas; o Carnaval [...], que é um dos mais famosos do interior do estado de São Paulo, no qual milhares de pessoas param para acompanhar os desfiles; as romarias da cidade, como as dos “Cavaleiros de São Jorge”, com peregrinação à cidade de “Pirapora do Bom Jesus”; a “Festa de Nossa Senhora do Carmo”, realizada em um <i>bairro quilombo</i> do município, bem como a tradicional Festa de Agosto, que tem como homenageado São Roque, o padroeiro da cidade” (IFSP – <i>CAMPUS</i> 13, 2015g, p. 36 – grifos nossos).

<i>Campus N</i>	Sim	2015-2019	“O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) é composto por servidores e estudantes do IFSP e promove estudos e ações sobre a temática das relações étnico-raciais na instituição educacional, fundamentadas nas Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas. O NEABI deve: promover a discussão e a capacitação dos servidores do IFSP, através de grupos de estudos, seminários, palestras etc., visando o reconhecimento e a valorização do tema das relações étnico-raciais e da diversidade cultural da sociedade brasileira; promover atividades de ensino, pesquisa e extensão sobre a temática; propor ações que levem a conhecer o perfil da comunidade interna e externa do Campus nos aspectos étnico-raciais; desenvolver ações para promover a efetiva implementação das Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08 que instituiu as Diretrizes Curriculares, buscando assegurar a prática educacional pluricultural e pluriétnica; promover o debate internamente sobre as ações afirmativas, em articulação com os núcleos socioeducacionais dos <i>campi</i>, sobre seus desdobramentos e impactos no IFSP; promover o intercâmbio científico e cultural entre as comunidades interna e externas ao Instituto: universidades, escolas, comunidades negras rurais, <i>quilombolas</i>, comunidades indígenas e outras instituições públicas e privadas; incentivar a participação de grupos socioculturais referentes à cultura afro-brasileira e indígena, em parcerias estratégicas entre estudantes, servidores e a sociedade do entorno dos <i>campus</i> do IFSP. Estimulado e promovido pela Pró-Reitoria de Extensão (PRX), o NEABI é mais uma ação para o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural brasileira no âmbito do IFSP” (IFSP – <i>CAMPUS N</i>, 2015h, p. 27-28 – grifo nosso).
<i>Campus R</i>	Cap. 1-Cap. 2	Nada consta	Não
<i>Campus 14</i>	Não localizado no <i>site</i>	----- -----	
<i>Campus O</i>	Sim	2015-2018	Não
<i>Campus 15</i>	Não localizado no <i>site</i>	----- -----	-----

Assinala-se que os *Campus* 16, P, 17, Q, 18 e R não possuem Curso de Licenciatura aprovados até o ano de 2019.

Assim, apenas 7, dos 26 *campus* que abordam alguma temática referente às categorias analisadas nos PPC, apresentam alguma menção às categorias no PPP:

Campus 4 – Alude a umbigada, que é uma dança afro-brasileira de origem *bantu*, trazida pelos africanos e praticada nos quilombos. Destaca-se a importância da reflexão e do cuidado no uso de palavras pejorativas que trazem e reproduzem estereótipos, como o termo utilizado no PPP: “escravos”. Além disso, é enfatizado somente um tema: a dança, sem conexão com esse elemento no PPC. É um currículo vazio no tocante ao tema em questão.

Campus E – Menciona a percepção ambiental de biomas locais com interação com as comunidades tradicionais, como a exploração turística nas “comunidades quilombolas da Caçandoca em Ubatuba-SP”. Destaca-se a suma importância da contextualização com a comunidade local, porém essa interação não é evidenciada no PPC, principalmente no que se refere às questões ambientais que são essenciais nas comunidades quilombolas, sobretudo no uso sustentável dos recursos naturais e proteção da terra.

Campus I – Apresenta que o *Campus* recebeu recursos para qualificar o trabalho de mulheres em agroecologia, inclusive as quilombolas. Sem conexões com o PPC, o currículo é vazio e não aborda a temática em evidência.

Campus K – Cita apenas a presença de algumas das comunidades da região, não faz referência à comunidade quilombola que fica no próprio Município em que o *Campus* está localizado. Inclui o mesmo texto presente no PPC com relação às parcerias com as comunidades quilombolas e a participação dessas palestras, cursos e exposição de suas tecnologias em semanas específicas. Embora mencione a apresentação das práticas dos quilombolas e sua correlação com o currículo, esta não é evidenciada, aludindo ainda à inclusão das “comunidades quilombolas no dia a dia do *Campus*” como projeto de extensão, ou seja, se a temática é desenvolvida, é tratada extracurricularmente.

Campus 11 – Refere em um gráfico a zona em que estudantes matriculados residem: comunidade quilombola. Essa informação não é evidenciada no PPC.

Campus 13 – No campo “cultura e turismo” do PPP menciona diversos festejos, entre eles a “Festa de Nossa Senhora do Carmo”, que se realiza “em um bairro quilombo do

município”; apresenta a religiosidade, elemento de imensa importância nas culturas de vários quilombos, porém não evidencia no PPC essa prática cultural dos povos e quilombolas.

Campus N – Cita entre as ações o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi) do IFSP: “[...] *promover o intercâmbio científico e cultural entre as comunidades interna e externas ao Instituto: universidades, escolas, comunidades negras rurais, quilombolas [...]*” (grifos nossos), porém não demonstra no PPC a atuação do Neabi com relação a essa articulação com as comunidades quilombolas e em nenhum outro aspecto; há um esvaziamento no currículo no que tange à temática. Ademais, enfatiza-se que as ações concernentes à temática devem ser institucionais, não apenas no âmbito do Neabi.

Observou-se que há a incipiência da presença da EEQ nos Projetos Políticos Pedagógicos dos *campus*, o que pode acarretar a ausência da temática nos currículos das Licenciaturas e correr o risco de a lacuna já exposta em literaturas/documentos recentes permanecer na formação desses/as professores/as.

4.2.6 *O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFSP e a Educação Escolar Quilombola*

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), com vigência de 2019 a 2023, apresenta a EEQ como modalidade da educação básica, especificamente no campo das Licenciaturas:

[...] Licenciatura: Formação Inicial e Continuada em nível superior de profissionais do magistério para educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, *educação escolar quilombola* e educação a distância (IFSP, 2019b, p. 180 – grifos nossos).

Também nas políticas de ações afirmativas que visam o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes:

[...] A Política de Ações Afirmativas propõe medidas especiais para o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes, em todos os cursos oferecidos pelo IFSP, prioritariamente para pretos, pardos, indígenas, *quilombolas*, público-alvo da educação especial, imigrantes, mulheres, transexuais, travestis, transgêneros e oriundos de escolas públicas (IFSP, 2019b, p. 239-240 – grifo nosso).

Enfatiza-se a necessidade de reestruturação dos currículos a partir da identidade da Instituição, que é o PPP, bem como no que tange à temática analisada, uma vez que somente sete (19% dos 36 *campi*) fazem alguma menção e sem o diálogo como o que se apresenta nos PPC. Além dos aspectos das regionalidades, especialmente no *campus* em que existem comunidades quilombolas no entorno, deve-se observar ainda a dissonância com o PDI concernente ao tema da EEQ nas licenciaturas.

4.2.7 *Curriculos da Educação Escolar Quilombola: da invisibilidade a possibilidades “outras”*

“Ubuntu tem que voltar a pulsar no fundo dos nossos corações e no nosso espírito para a mudança” (LESIBA TEFFO, 1999).



Fonte: <https://www.facebook.com/sagrado.femininoangola.1>.
Acesso em: 29 abr. 2022

Inicialmente, é oportuno ressaltar que a EEQ é e precisa ser dos/as quilombolas, e não feita para os quilombolas, assim como os currículos não são para eles/as (porque, se assim for, configurar-se-á uma imposição), e sim construídos conjuntamente aos quilombolas. Tal aspecto é decorrente de que os quilombolas são e devem ser sujeitos ativos nesse processo de constituição da educação diferenciada, tanto dos currículos quanto da “pedagogia quilombola”, aqueles que compreendem e partem das especificidades inerentes a cada comunidade.

Foi possível evidenciar nas análises dos referidos Cursos a insuficiência no que se refere à presença da EEQ como uma modalidade da Educação Básica, que compreende as diferentes etapas e modalidades da educação, principalmente no que dispõem as DCNEEQ,

por conseguinte não se evidenciou uma perspectiva decolonial. Outrossim, no que tange à organização dos quilombos, considerando-se seu contexto socio-histórico e povos e/ou comunidades quilombolas na contemporaneidade, tanto nos PPP quanto nos PPC, não se percebe uma articulação entre esses documentos norteadores das missões institucionais e das práticas curriculares e educativas, especialmente com o PDI.

Tal esvaziamento possivelmente reflete-se nas práticas educativas cotidianas, tal como se pode evidenciar por meio de uma pesquisa realizada pelo projeto “Afroif” (IFSP, 2021), no qual, dos 209 participantes (sendo professores de ambas as modalidades de ensino), 40,25% atuam nos cursos superiores e licenciatura. A pesquisa abordou acerca das experiências docentes com relação ao ensino de “História e Cultura Africana ou Afro-brasileira no IFSP”. Identifica-se apenas uma informação mencionando “quilombolas”, que no filme *Joaquim há um personagem que se torna líder do movimento quilombola*.

Portanto, há a necessidade de contemplar, ampliar e aprofundar a concepção de humanização sobre os quilombolas, entre outros sujeitos nos currículos de formação de professores/as. Para tanto, a inclusão de forma mais profícua e contundente desses conhecimentos é primordial nesses cursos, bem como a formação dos professores formadores e dos demais profissionais da educação. Salienta-se ainda que os Cursos precisam ser reestruturados e ressignificados, conforme se preconiza no PDI e demais legislações vigentes, principalmente no que tange à formação docente, bem como é essencial que os/as estudantes quilombolas e não quilombolas tenham acesso a esse conhecimento para a formação integral e humana.

Ademais, como discutimos em seções anteriores, é manifesto e evidenciado que *vozes são silenciadas invisibilizadas nos currículos*, fruto de um *projeto colonial*, como é o *caso dos quilombolas*. E, como nos traz Freire (1981), por meio de uma “cultura do silêncio”, uma cultura (a da classe dominante) é considerada privilegiada em detrimento de outras.

Portanto, é mais do que urgente o debate, assim como a inclusão e o acolhimento das diversidades nos currículos escolares e de formação de professores/as, principalmente a diversidade étnico-cultural. É preciso também que a diversidade curricular seja indagada, tencionada, assim como as diversas faces e linguagens da diversidade, bem como de suas contradições, conflitos e complexidades como nos apresentou Gimeno Sacristán (2008). Enfatiza-se, por conseguinte, a existência da complexidade na compreensão das diversidades no âmbito escolar, todavia fazem-se necessárias a abertura e a disponibilidade para

mudança de práticas arraigadas que tendem a não reconhecê-las, acolhê-las, invisibilizá-las e silenciam-nas, no caso das diferentes culturas como dos povos e/ou comunidades quilombolas, tendendo-se a perpetuar as desigualdades e a exclusão ou a “falsa” inclusão.

Logo, a escola, que ainda apresenta moldes do século XIX, em que o professor é considerado o “detentor” do conhecimento e os/as alunos/as meros/as receptores/as, precisa ser ressignificada e reconstruída constantemente na contemporaneidade por meio de um projeto democrático de educação, como um instrumento de resistência, de forma crítica e criativa (GIMENO SACRISTÁN, 2007; PÁLLAS, 2016). A concepção de modernidade burguês, capitalista e hegemônico que predomina necessita ser reinventado, pois esse sistema que molda as instituições escolares tende a reproduzir as desigualdades, segrega e exclui sujeitos. Dessarte, conforme destaca Santomé (2013), o plano curricular não deve basear-se apenas em “destrezas”, mas também na formação humanística para a cidadania, responsabilidade, criticidade, reflexividade, solidariedade e democracia social.

Gimeno Sacristán (1999, p. 31), entre outros/as autores/as, possibilita-nos a reflexão acerca da função social da escola, do papel do professor e dos educandos como sujeitos curriculares, que ativamente participam desse processo educativo na relação teoria e prática, destaca a participação estudantil na tomada de decisões e inclusive no currículo, na cogestão da sala de aula e plano de ensino. A prática da educação, segundo o autor, é social, e a condição humana não pode ficar à margem porque não existe ação educativa sem sujeitos: “[...] A ação educativa é própria dos seres humanos e estes se expressam nela”.

São necessários também os devidos cuidado e atenção para não incorrer em práticas e atitudes de “*currículos turísticos*”, conforme destacado por Santomé (2013). Para o autor, a ação educativa que visa a formação crítica, ativa e solidária dos sujeitos precisa, além do desenvolvimento de capacidades para a tomada de decisões, propiciar aos/as estudantes e professores/as reconstruírem de forma crítica a realidade, e partir “[...] das teorias, conceitos, procedimentos e costumes existentes nessa comunidade [...]”, cujo acesso deve ser a eles facilitado. A ação educativa igualmente deve auxiliar na construção da realidade, e é imprescindível atentar-se primacialmente “[...] aos conteúdos culturais, assim como as estratégias de ensino e aprendizagem e avaliação de forma natural precisam ‘levar a cabo’ essa missão” (SANTOMÉ, 2013, p. 156).

Desse modo, o referido autor sugere “[...] respostas curriculares diante da diversidade e da marginalização [...]”, em que as políticas educacionais que pretendam

“recuperar” as culturas negadas não podem se reduzir a estudos em “[...] uma série de lições ou unidades didáticas isoladas [...]”, como se identificou nos Cursos analisados, com apenas menções em alguns dos campos dos PPC e PPP sem a devida atenção à temática e aos povos quilombolas. Também não se deve incidir “[...] no equívoco de dedicar um dia do ano ao combate dos preconceitos racistas ou a refletir sobre as formas adotadas de opressão [...]” contra os diferentes grupos. Portanto, “um currículo antimarginalização” é aquele que se preocupa e tem presentes as culturas que são silenciadas, assim como construído coletivamente, com a participação de todos/as, “[...] *em todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas [...]*” (SANTOMÉ, 2013, p. 167 – grifos nossos).

É preciso, dessa maneira, ainda segundo autor, oportunizar às alunas e aos alunos o desenvolvimento de atitudes responsáveis, críticas, democráticas e solidárias na vida em sociedade. Para tanto, é necessário que os/as professores/as participem da elaboração de projetos de educação alternativos, por meio da construção de estratégias curriculares que propiciem o questionamento das injustiças e das relações sociais que levam à desigualdade e à submissão (racismo, classismo, sexismo, diversidade étnico-cultural etc.).

Sendo assim, no que tange à EEQ, esta necessita da efetiva participação dos sujeitos quilombolas, inclusive com a participação das comunidades e suas lideranças. Abaliza-se a importância da EQ, a qual compreende os conhecimentos (tradicionais – ensinados pelos/as mestres/as) referenciais desses povos no seio das comunidades e contribui significativamente para o processo formativo formal. No entanto, esses elementos centrais não são percebidos nos currículos dos Cursos analisados, nesse contexto de mudanças e da realidade cultural e social. Dessarte, na EEQ a participação dos/as quilombolas é fundamental, de modo a possibilitar uma formação crítica acerca da realidade.

Apesar de as comunidades quilombolas serem também formadoras da sociedade brasileira, e com esse conhecimento já assegurado pela Lei n.º 10.639/2003, ainda há uma lacuna nos currículos, o desconhecimento sobre esse povo, com a ausência ou superficialidade. Nesse sentido, é de suma importância o diálogo com os sujeitos curriculares, especialmente com os sujeitos quilombolas, de modo a compreender as diferentes realidades e modos de viver.

Verifica-se ainda que os Cursos analisados são organizados por uma grade curricular disciplinar em que os conhecimentos referentes às categorias investigadas não são

tratados de forma interdisciplinar, transdisciplinar ou até mesmo transversal. Ademais, não há especificações e aprofundamento dos temas, e se prevalece apenas da citação dos termos (quilombo e/ou quilombola, ou educação escolar quilombola e/ou educação quilombola). Igualmente, percebe-se a carência de um componente curricular específico que poderia possibilitar o melhor aprofundamento, e tal ausência pode contribuir para o silenciamento e apagamento das vozes dos sujeitos quilombolas no currículo e, por conseguinte, incorrer em atitudes de “*currículos turísticos*”. Como foi possível notar, o assunto é exposto única e exclusivamente em um componente curricular com a menção em uma ementa, unidade e/ou conteúdo, objetivo ou semestre do curso, da mesma maneira ocorre predominantemente nos currículos dos Cursos analisados.

Percebe-se ainda um “*desconectar*”, com a concepção esvaziada da temática em evidência, sendo esta prevista, preponderantemente, em apenas um componente curricular, ementa, objetivo, conteúdo ou bibliografia, única ou isoladamente, em algum outro campo sem nenhuma interlocução. Aspecto igualmente realçado nos “Estudos Culturais”, em que Giroux (2013) tece uma dura crítica à faculdade de educação por se organizar em disciplinas convencionais e mesmo pelo fato de que os/as educadores/as não poderão mais ignorar as questões relacionadas ao multiculturalismo, raça, identidade, poder, conhecimento e ética, as quais as escolas já enfrentam. Tais questões desempenham, segundo o autor, uma função relevante na acepção e na finalidade “[...] da escolarização, no que significa ensinar e na forma como os/as estudantes devem ser ensinados/as para viver em um mundo que será amplamente globalizado, *high tech* e racialmente diverso” (GIROUX, 2013, p. 86).

Sendo assim, os educadores necessitam repensar constantemente o significado do educar e de sua ação educativa a fim de que seja mais acolhedora e inclusiva das diversidades. Assim, os “Estudos Culturais” contribuem para a orientação de um projeto pedagógico transformativo e propicia a reflexão e o repensar sobre a teoria e prática educacionais para o século XXI (GIROUX, 2013).

Concorda-se, portanto, com Santomé (2013, p. 170 – grifo do autor), ao sublinhar que os conhecimentos “[...] antirracistas, antissexistas, antibelicistas, ecológicos etc. *devem estar presentes em todas as disciplinas*. Não podem ficar reduzidos a temas mais ou menos esporádicos, quando não marginais, a objeto de dias especiais, nem a matérias independentes”.

O autor reafirma que o conhecimento escolar não se restringe somente ao domínio de competências e habilidades, mas também compreende o conhecimento dos conteúdos

culturais, de modo que a sociedade seja analisada criticamente pelos/as educandos/as e possam intervir de forma responsável, solidária e democrática, para contribuir para a eliminação de situações de opressão tão impostas. Sendo assim, faz-se necessária uma educação obrigatória que recupere uma das razões de ser da formação dos sujeitos, que é a compreensão da construção e análise crítica “[...] do legado cultural da sociedade. As salas de aula não podem continuar sendo um lugar para a memorização de informações descontextualizadas [...]”. Os/as estudantes precisam “[...] compreender bem as diferentes concepções de mundo que se ocultam sob cada uma delas e os principais problemas da sociedade a que pertencem” (SANTOMÉ, 2013, p. 171).

Dessarte, a “pedagogia antimarginalização” deve considerar as dimensões éticas e das relações sociais dos conhecimentos e, para tanto:

[...] É preciso que as instituições escolares sejam lugares onde se aprenda, mediante a prática cotidiana, a analisar como e por que as discriminações surgem, que significado devem ter as diferenças coletivas e, é claro individuais. É necessário que todo o vocabulário político que faz parte da evolução democrática de uma sociedade, ou seja, palavras como *poder*, *justiça*, *desigualdade*, *luta*, *direitos* não se converta num vocabulário academicista, referido a contextos históricos e espaciais distantes, longe da vida cotidiana de nossa comunidade (SANTOMÉ, 2013, p. 171 – grifos do autor).

Nesse sentido, a pedagogia, que tem o compromisso com os estudos das culturas, carece aliar a teoria e a prática de modo a afirmar e desenvolver ações pedagógicas comprometidas na construção de novas linguagens que rompam com as fronteiras disciplinares, com autoridade descentralizada, “[...] e na reescrita das áreas limítrofes institucionais e discursivas onde a política se torna um pré-requisito para reafirmar a relação entre atividade, poder e luta [...]” (hooks, 2017, p. 173). Para tanto, é preciso predisposição para a mudança por parte dos/as educadores/as, bem como diálogo e colaboração entre si, a fim de transpor fronteiras e criarem-se espaços de intervenção.

Em um ambiente cultural, no qual se possam questionar-se e modificar os preconceitos, buscando possibilidades em que todas as ações de cruzamento de fronteiras devem ser vistas como válidas e legítimas, é preciso além disso a criticidade, sem desconsiderar a perpetuação das estruturas, o apego ao sistema de dominação existente e a ausência de apoio institucional às “práticas libertadoras”. Portanto, a partilha e a troca de experiência na sala de aula são essenciais para combater o silenciamento de vozes imposto

pelos valores burgueses que são sancionados por todos na sala de aula. Transformar a sala de aula e ensinar no contexto das diversidades é um desafio.

Nesse sentido, hooks (2017, p. 63) enfatiza que o multiculturalismo requer que os/as educadores/as reconheçam as fronteiras estreitas que moldam a construção e a partilha do conhecimento em sala de aula e possibilitar aos/às estudantes aprender e reaprender novas formas “[...] de conhecer e que vão contra a corrente [...]”, isto é:

[...] Obriga a todos nós a reconhecer nossa cumplicidade na aceitação e perpetuação de todos os tipos de parcialidade e preconceito. [...] Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de um educação em artes liberais verdadeiramente libertadora (hooks, 2017, p. 63).

Nota-se ainda que a construção dos currículos dos cursos habitualmente restringe-se por vezes ao Núcleo Docente Estruturante (NDE) e à comissão de PPC, que acompanha a elaboração, a implantação e implementação, não abarcando assim, em sua totalidade, a participação da comunidade, ou seja, não há a efetiva participação de todos/as os/as agentes curriculares, principalmente dos/das estudantes. Esses currículos são corporificados então por conhecimentos escolhidos por um grupo seletivo, aqueles que os escrevem, e essa narrativa de determinada cultura selecionada fica evidente ao olharmos para a insignificância da população quilombola nesses cursos. Assim sendo, não há neutralidade nesse processo.

Além disso, os PPC norteiam a construção do plano de aula dos/as professores/as e, por conseguinte, ao consolidar-se na prática educativa pode ocorrer de a temática ser deixada de lado ou tornar-se invisível, porquanto, comumente, acompanha-se aquilo que está disposto nesses documentos. Ademais, cabe salientar que os/as professores/as que atuam nos cursos de licenciatura possuem formação específica em suas especialidades e, geralmente, não têm a oportunidade da vivência com a temática em sua formação inicial, o que é mais um fator que contribui para a invisibilidade desse tema nos currículos. De tal modo,

A escola educa e socializa por mediação da estrutura de atividades que organiza para desenvolver os *currículos que têm encomendados* – função que cumpre através dos *conteúdos e das formas destes* e também pelas práticas que se realizam dentro dela (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 18 – grifos nossos).

Nesse sentido, a prática educativa pode compreender esses conhecimentos selecionados por esses grupos, uma vez que o PPC pode servir como uma “prescrição” a todo/as os/as docentes dos cursos, porque os planos de aula são elaborados com base no que preconizam os planos de ensino contidos nele. Desse modo, compreende-se a necessidade de autocrítica perante os currículos para que possam assim ser renovados e recuperadas as diferentes culturas que são invisibilizadas.

As comunidades quilombolas têm suas especificidades e considera-se que é crucial que elas sejam compreendidas no âmbito dos currículos de formação de professores/as, tanto inicial quanto permanente, uma vez que os/as licenciados/as poderão atuar nessa modalidade de educação, seja na educação infantil, ensino fundamental (séries iniciais e finais) ou ensino médio/profissionalizante, pois perpassa por todas as etapas e modalidades da educação básica, com o atendimento de estudantes quilombolas em escolas localizadas ou não nos territórios quilombolas. Entende-se assim que os currículos de formação de professores/as precisam contemplar os conhecimentos essenciais a respeito das comunidades quilombolas, de modo que esses/as professores/as tenham a oportunidade de conhecer e se preparar para atuarem na referida modalidade de educação.

Além disso, é possível perceber que as culturas evidenciadas e expressas pelos códigos escolares, as quais possivelmente reproduzem-se nas práticas educativas dos professores/as formadores/as e também dos futuros/as professores/as, não compreendem em sua completude a cultura do povo quilombola e de outros “coletivos”, porque não há a devida atenção e real presença da temática nos currículos.

Cabe salientar ainda que, para os cursos de Licenciatura, a EEQ deve estar prevista, assim como outras modalidades de educação, de modo a proporcionar ao/a licenciando/a o preparo para o exercício da docência nessas diferentes modalidades. Realça-se que a Resolução n.º 2, de 1.º de julho de 2015, trazia em seu corpo que os conhecimentos referentes às modalidades de educação englobavam as *diferentes áreas do conhecimento*. Apesar de a referida resolução ser revogada pela Resolução n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, a qual trata da EEQ e outras modalidades de educação como um campo em um curso específico, invisibilizando esses temas na narrativa do documento, apresenta nas variadas dimensões do conhecimento dos professores a necessidade do conhecimento a respeito das diferentes modalidades de ensino. Logo, entende-se que é imprescindível que essa modalidade de educação esteja presente nos currículos e especificada principalmente nos objetivos e conhecimentos essenciais dos cursos, em especial como uma forma de resistência,

reexistência e reafirmação dos sujeitos quilombolas como construtores e constituintes da sociedade, e que, outrossim, seja desenvolvida nas práticas educativas cotidianas.

A Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, estabelece como uma das “finalidades e características” dos Institutos Federais a orientação de uma formação que beneficie a: “IV – [...] consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, *sociais e culturais locais*, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento *socioeconômico e cultural* no âmbito de atuação do Instituto Federal” (BRASIL, 2008b, p. 4 – grifos nossos).

Compreende-se, assim, a relevância de se considerarem nos cursos ofertados pela Instituição, entre outras, em seus diferentes níveis e modalidades, principalmente nos Cursos de Formação de Professores (Licenciatura e Formação Pedagógica), assim como na formação permanente dos docentes, os aspectos relacionados às culturas e aos variados contextos sociais e locais.

Evidencia-se, por conseguinte, a importância da abordagem da temática referente à EEQ nesses cursos, em virtude de os povos e/ou comunidades quilombolas serem invisibilizados no campo dos estudos e na constituição dos currículos escolares e, conforme legislações, dissertações de mestrado e teses de doutorado já têm demonstrado, principalmente no que se refere aos estudos sobre formação inicial de professores, objeto desta análise.

Assim como assinala Silva (2016), à luz das ideias de Bordieu e Passeron (1970), a cultura que propende a ser reproduzida nas IE e nos currículos escolares e de formação docente é a cultura dominante, que comumente é corporificada por uma visão eurocêntrica, em que a “reprodução social” centra-se na sucessão de “reprodução cultural” dominante, porque é por meio dela que se garante a reprodução mais vasta da sociedade. Por conseguinte, a cultura mais prestigiada e com valor social “[...] é justamente a cultura das classes dominantes: seus valores, seus gostos, seus costumes, seus hábitos, seus modos de se comportar e agir” (SILVA, 2016, p. 34).

Embora alguns dos cursos analisados apresentem de forma generalizada algum conteúdo/conhecimento, ainda que insuficiente, referente à educação das relações étnico-raciais ou história e cultura africana, afrodescendente e indígena, no tocante à EEQ é possível perceber que a abordagem da temática é ainda mais incipiente, tanto nos objetivos, conteúdos e referências bibliográficas quanto em outros campos, apenas citando a EEQ, ou

comunidades quilombolas, sem o devido aprofundamento dos referenciais que constituem esses povos em uma sociedade diversa e plural. Ademais, sem a devida articulação com a área de conhecimento de formação, não abordam em sua maioria os aspectos relacionados aos eixos que referenciam os povos e/ou comunidades quilombolas do passado à atualidade, para o devido entendimento do processo social e histórico para a verdadeira compreensão da constituição desse povo tradicional na contemporaneidade e sua riqueza e diversidades.

Foi possível evidenciar que os conhecimentos referentes à promoção e construção de uma educação pautada pelo reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial e cultural e o conhecimento sobre os povos e as culturas quilombolas demonstram-se embrionários nos Cursos de Licenciaturas analisados. Ademais, não há previsão na maior parte deles do conhecimento acerca da EEQ como uma modalidade de educação presente nas diferentes etapas e modalidades da educação básica, especialmente no Estágio Curricular Supervisionado, conhecimentos indispensáveis para o exercício da docência, conforme estabelecido nos dispositivos legais.

É notório ainda que os Cursos que apresentam algum conhecimento referente aos povos e/ou comunidades quilombolas trazem-no de forma ampla, apenas fazendo a menção sem o devido aprofundamento e articulação entre os elementos constitutivos dos currículos, o que pode incorrer na superficialidade, de forma fragmentada e sem a articulação entre os componentes curriculares e/ou outros conteúdos, acarretando ainda estereótipos e diversas atitudes do “*currículo turístico*”, os quais não aprofundam as questões concernentes à diversidade cultural.

Enfatiza-se que tais conhecimentos possibilitam a abordagem interdisciplinar e transdisciplinar, além de transversal, e poderiam ser previstos e tratados de forma articulada entre os diferentes componentes curriculares, de modo a possibilitar uma formação mais contextualizada e integrada. Outrossim, também poderia ser previsto um componente curricular que fosse explorado de maneira aprofundada, mas articulada com as diferentes modalidades da educação, bem como o estágio supervisionado e nas ações de ensino, pesquisa e extensão.

Evidencia-se, assim, que a educação, por sua vez, desempenha um papel valioso na manutenção e reafirmação da cultura das comunidades quilombolas, a qual é uma forma de resistência de herança material e cultural desde o período escravocrata. Portanto, faz-se necessário repensar e redesenhar a arquitetura dos currículos a partir de uma perspectiva

decolonial e humanizadora de modo a evidenciar as especificidades da EEQ, bem como das comunidades.

Currículos abertos e flexíveis, sem neutralidade, são a base da/na EEQ e também devem ser acessíveis às possibilidades “outras”, como um “rizocurrículo”, o qual considera as experiências, as relações e a afetividade intra e extraescolares. Pondera-se, assim, que as especificidades das comunidades quilombolas possam ser vislumbradas a partir desse currículo, em que a ideia de linha horizontal que o “rizoma” apresenta é justamente para uma construção coletiva em rede, com a participação e a experiência dos sujeitos, e que pode ser alterada e reconstruída.

Entende-se que as linhas das “arborizações” precisam ser enfrentadas, as quais causam “bloqueios”, ou seja, os desafios das práticas e construções curriculares, como Hernández e Sancho-Gil (2020, p. 1055), ao citarem (DELEUZE; GUATTARI, 1980/2004 – tradução nossa) refletem na epígrafe: “Quando um rizoma está bloqueado, arborificado, já não há o que fazer, o desejo não passa, porque o desejo sempre se produz e se move rizomaticamente”. Aspirando o rompimento dos “bloqueios”, de pensar e transformar, é necessário perseguir esperançosamente, mas para isso é preciso questionar; esse território curricular pode e deve ser contestado, mas isso não basta, é preciso reinventar por meio da perspectiva decolonial, por meio de olhares/vozes “outros/outras”, como anunciam hooks (2017) e Kilomba (2019) etc.

Essa estrutura de poder representada pela hegemonia nos currículos, em que “lutamos” todos os dias para não “sermos” apagados, a qual nos quer “nos” silenciar a todo custo, o que não acontece somente nas práticas escolares e curriculares, mas na vida, fruto de um projeto colonial, esse arcabouço que precisamos reconstruir pode ser entendido como uma “arborização”, que é um dos desafios dos currículos “rizomáticos”, conforme nos ensinaram Hernández e Sancho-Gil (2020).

À vista disso, salienta-se a importância e a necessidade de os currículos escolares e de formação de professores/as reconhecerem as múltiplas culturas, bem como os diferentes sujeitos, propiciando vez e vozes a eles. Segundo realçado por Arroyo (2013), os currículos, docência e espaços educativos carecem ser “repolitizados”, tendo como ponto de partida as próprias histórias dos coletivos populares historicamente segregados, englobando a diversidade cultural, que é direito de todos/as.

Assim, é essencial um olhar atencioso e sensível às vozes e aos sujeitos historicamente silenciados e apagados nos currículos, como os povos quilombolas, e faz-se urgente ressignificar, redesenhar e reconstruir esses currículos permanentemente e, para tanto, exige-se um movimento contínuo de reflexão-ação, desconstrução-reconstrução de estruturas dominantes e eurocêtricas que hierarquizam uma cultura como única, comum e válida.

Outro aspecto de extrema relevância, observado nos Cursos analisados, refere-se à pouca ou a nenhuma integração curricular, em que não se dialoga nem se intersecciona com a temática em questão. É preciso pensar também em uma estrutura consolidada e imposta hegemônica, eurocêntrica e etnocentricamente, que não considera as diferenças dos sujeitos curriculares e dos povos. Tal aspecto é elucidado por Giroux (2013) ao enfatizar as forças que dominam as instituições de formação de professores, assim como os currículos e práticas educativas. O próprio movimento de novas perspectivas no que tange à EEQ a partir do disposto nas DCNEEQ, entre outros referenciais, é considerado um ato contra-hegemônico.

Por conseguinte, é preciso olhares “outros” por intermédio de uma perspectiva decolonial sobre a EEQ nos currículos de formação de professores, de modo que essa seja compreendida em sua essência a partir da concepção de uma educação diferenciada que contemple as especificidades dos povos e/ou comunidades quilombolas, principalmente no sentido de combater e amenizar as desigualdades que perpetuam nas mais diversas dimensões da sociedade. É necessário também refletir acerca da mudança de paradigmas curriculares e de práticas educativas arraigadas e moldadas por uma cultura comumente segregadora e invisibilizadora de vozes de determinados sujeitos, como os quilombolas, que não têm seu devido espaço de escuta e participação.

Entende-se que se faz necessário e é de suma importância e urgência que os currículos escolares e de formação de professores/as compreendam os referenciais relacionados às diversidades de culturas, conforme destacam García (1999), Feldmann (2003; 2008; 2009;), Gimeno Sacristán (2002; 2008; 2007) Santomé (2013), Silva (1995a; 1995b; 2016), Giroux (2013), entre outros/as teóricos/as que contribuíram para este estudo. Houve ainda o cuidado de trazer para o debate, além dos/as autores/as clássicos/as e contemporâneos/as citados/as, os/as estudiosos/as negros/as que desenvolvem pesquisas nas áreas, tais como Gomes (2005a; 2005b; 2007), Kilomba (2019), hooks (2017) e Ribeiro (2020), e os/as quilombolas como Cabral Libório (2018^a; 2018b; 2018c), Silva e Nascimento (2016), Rocha (2021), Silva (2021), entre outros/as.

Não basta reconhecer as diversidades, é necessária, como afirma hooks (2017), uma abertura intelectual para estas, para o acolhimento das divergências e o regozijo da dedicação coletiva, afirmando assim a solidariedade. Uma pedagogia que se permita transformar-se com o reconhecimento da multiculturalidade e interculturalidade que permeiam o mundo, possibilitando que os/as estudantes recebam a educação que merecem. Ensinar/aprender de modo que a consciência seja transformada, por meio um clima de livre expressão, essência de uma educação libertadora verdadeira.

Dessarte, conforme alude Cabral Libório (2018a), há o desafio de superação das desigualdades tanto para os sistemas de ensino quanto para os/as gestores/as e professores/as e sociedade como um todo, referente à demanda de um conhecimento e reconhecimento desse grupo populacional quilombola e de uma concepção de educação diferenciada, em que sejam consideradas suas especificidades e lides sociais.

Pedagogias e currículos essencialmente engajados e comprometidos com a EEQ em seu cerne necessariamente devem ser antirracistas e quilombolas em sua essência, os quais não somente citem, mas também contemplem conhecimentos essenciais sobre o povo quilombola, que “nos” reconheçam, percebam-nos e respeitem-nos como sujeitos e seres humanos nesse processo de riqueza cultural e de formação do Brasil e da sociedade.

4.2.7.1 Possibilidades “outras”: currículos da EEQ

“Cada quilombo é um quilombo, cada ser é um ser, a educação precisa partir desse princípio” (CABRAL LIBÓRIO, 2022).

No filme *Conrack educador por excelência* (1974), com base em uma história real datada de 1969, o Prof. Pat Conroy (homem branco), que se considerava que já fora racista, assumiu a turma de sala multisseriada em uma ilha, com crianças negras de diferentes idades, as quais eram estereotipadas como “lentas” e “indolentes” por serem negras. Os/as estudantes não eram alfabetizados/as e letrados/as e alheios/as ao mundo que os/as cercava. Doutrinados/as por meio de uma concepção de “disciplina” para adentrarem em um mundo comandado pelos brancos, eram açoitados/as pela diretora com um cinto, pois ela julgava que tinham que ser tratados/as com dureza e inferioridade para enfrentarem a vida dura da sociedade que os/as excluía. O Prof. Conroy os/as tratou bem e de forma diferenciada, rompendo os princípios hegemônicos, fugindo das regras impostas a partir de certa leveza e, embora sua autonomia fosse contestada o tempo todo pela gestão, estabeleceu uma relação

dialógica com os alunos, cativando-os, incentivando-os e desafiando-os, conquistou, assim, o respeito e admiração deles, explorando os espaços para além da sala de aula e os recursos disponíveis.

A partir dos conhecimentos dos/as alunos/as, ensinou-os/as por meio do básico presente no cotidiano como escovar os dentes, o corpo humano, a natureza; utilizando flores da ilha, ensinava poesia e literatura; com a escuta de músicas, educava compositores clássicos; levou-os para conhecer a cidade, o “outro mundo” do qual eram apartados pelo racismo; a refletir criticamente sobre a realidade; mostrou que é possível nadar, só é preciso perder o medo. Assim, ele incutiu nos alunos o entusiasmo e o gosto de aprender, e que eles podem mudar a condição em que foram colocados, “de pobreza” intelectual e social, em que as pessoas esperam delas apenas estupidez, mas elas podem mostrar o contrário com o conhecimento e sempre podem evoluir, sem perder de vista o respeito ao próximo.

Também, mostrou para a sociedade branca e racista que as crianças são seres humanos, dignas de respeito, assim como cativou e estabeleceu o diálogo entre a escola e a comunidade, a qual o apoiou ao ser despedido por ter levado os/as estudantes para conhecerem a cidade e por ter desafiado o sistema reprodutor e excludente, a partir de suas práticas inovadoras, porém simples, baseadas no cotidiano, respeitando e dialogando com as diferenças/diversidades, que visava a aprendizagem integral dos sujeitos para a vida.

Assim são tratadas tantas comunidades quilombolas. Por se localizarem geograficamente distantes, são consideradas isoladas e alheias à sociedade, tal qual se notou em algumas narrativas dos Cursos analisados. Do mesmo modo, são comumente ignoradas nas políticas públicas, além de enfrentarem constantes fechamentos de suas escolas nos territórios, porque o conhecimento e o fortalecimento da cultura significam empoderamento e instrumento de reivindicação política e desterritorializar enfraquece a luta.

Apesar de retratar uma realidade estadunidense da década de 1970, o filme inspira práticas inovadoras a partir do que se dispõem de recursos, demonstra como é possível ensinar e aprender a partir das vivências, do cotidiano e da realidade dos/as educandos/as, assim como se vislumbra na EEQ, a partir do quilombo, que é um espaço de conhecimento, constroem-se ricas aprendizagens e está aberto para o diálogo autêntico que ocorre de forma horizontal entre os sujeitos curriculares. Conforme ensina Freire (2015, p. 115 – grifos do autor), por meio do diálogo, o/a educador/a e o/a educando/a educam e são educados, mediante o exercício contínuo da escuta ativa, pois sem a escuta não há diálogo:

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com *comunicar* e não com fazer puros *comunicados*, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação (FREIRE, 2015, p. 115 – grifos do autor).

Entende-se o território tradicional quilombola como central na reprodução e manutenção de cultura e ressalta-se importância do desenvolvimento de práticas curriculares e educativas que compreendam a história, a manutenção da cultura e o desenvolvimento dos quilombos, de modo a ressignificar a história congelada no período colonial e imperial, desconstruindo estereótipos, de modo a propiciar o devido reconhecimento do povo quilombola historicamente excluído.

Assim sendo, destaca-se: “Muito do que reaparecer na Constituição de 1988 como categoria de acesso a direitos, as localidades povoadas com o predomínio de afrodescendentes, *os quilombolas*, precisam ser conhecidas e respeitadas por representarem um patrimônio de nossa formação” (SILVA FILHO; LISBOA, 2012, p. 9 – grifo dos autores). Tal respeito só se concretizará por meio do conhecimento que os quilombolas configuram para a compreensão da identidade brasileira.

Assim, reconhecer significa:

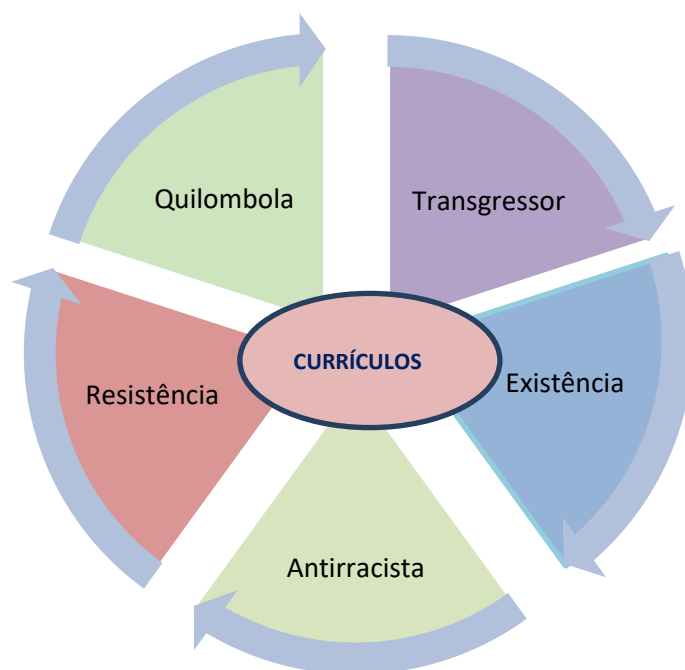
[...] também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas. Reconhecer exige a valorização e respeito as pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas [...] (BRASIL, 2013b. p. 85).

Reconhecer e resistir, portanto, são lemas do povo quilombola na construção de uma educação antirracista.

Pontuam-se alguns outros indicadores da EEQ e de seus currículos, mas ressalta-se que eles não são os únicos. Realça-se assim, como Silva (2021), que o currículo precisa ser “*transgressor*”, “*quilombola e antirracista*”, e, por essa tríade não ser fechada, justamente como o autor reforça, possibilita-se a inserção, bem como a articulação de outros elementos a partir das vivências quilombolas, acrescentando-se a esses três elementos a resistência e a existência. Por conseguinte, institui-se uma figura readaptada do referido autor, conforme representada a seguir, em forma de círculo, por ser este um dos elementos dos currículos na/da EEQ e pela circularidade fazer parte das vivências quilombolas. O círculo curricular, porém, não está fechado por representar as rupturas e por ser imbuído de significações e

estar em constante movimento, transformação, não havendo nele neutralidade, conforme já elucidamos em seções anteriores.

Figura 28 – Indicadores dos currículos da EEQ



Fonte: A autora, 2021. Adaptado (SILVA, 2020, p. 93)

Entende-se assim que os currículos das licenciaturas, quanto aos escolares na/da EEQ, precisam compreender esses aspectos fulcrais que são elegíveis em sua construção, entre outros. Silva (2021, p. 94) salienta que o currículo, ao ser:

- “*Transgressor*”: precisa contravir os padrões impostos a respeito do que é currículo e a partir disso ressignificá-lo.
- “*Antirracista*”: precisa combater, reagir ao racismo estrutural na sociedade.
- “*Quilombola*”: precisa fundamentar-se “[...] na história, na memória, na territorialidade, na identidade, na ancestralidade e no pertencimento (étnico-cultural, sociocultural, socioambiental e protagonista da comunidade)”.

E foram acrescentadas:

- *Resistência*: a todos os processos de violação dos diversos direitos e da vida.
- *Existência*: considerar que “nossa” história dos quilombolas não congelou no período colonial, ainda existimos na contemporaneidade, cada comunidade com suas histórias, riquezas e diversidades culturais. O “[...] poder político

de resistência e existência quilombola [...]” em que o currículo é um “[...] instrumento de afirmação, pelo fato de os que integram um território quilombola terem o direito ao conhecimento e reconhecimento de ser quilombola” (SILVA, 2021, p. 95).

Assim sendo, o currículo diferenciado da/na EEQ precisa possibilitar uma ruptura com o engessamento dos currículos. Logo, o currículo é entendido como instrumento de poder e de luta política.

Currículos de resistência, portanto, que permitam que professores/as e estudantes desenvolvam um planejamento curricular político e crítico às crenças e arranjos sociais dominantes, para que fundamentalmente promovam-se a emancipação e a libertação. Nesse sentido, Giroux (1981;1983 *apud* SILVA, 2016, p. 53) defende que, além da dominação e controle, precisa haver na educação “[...] um lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e subversão”.

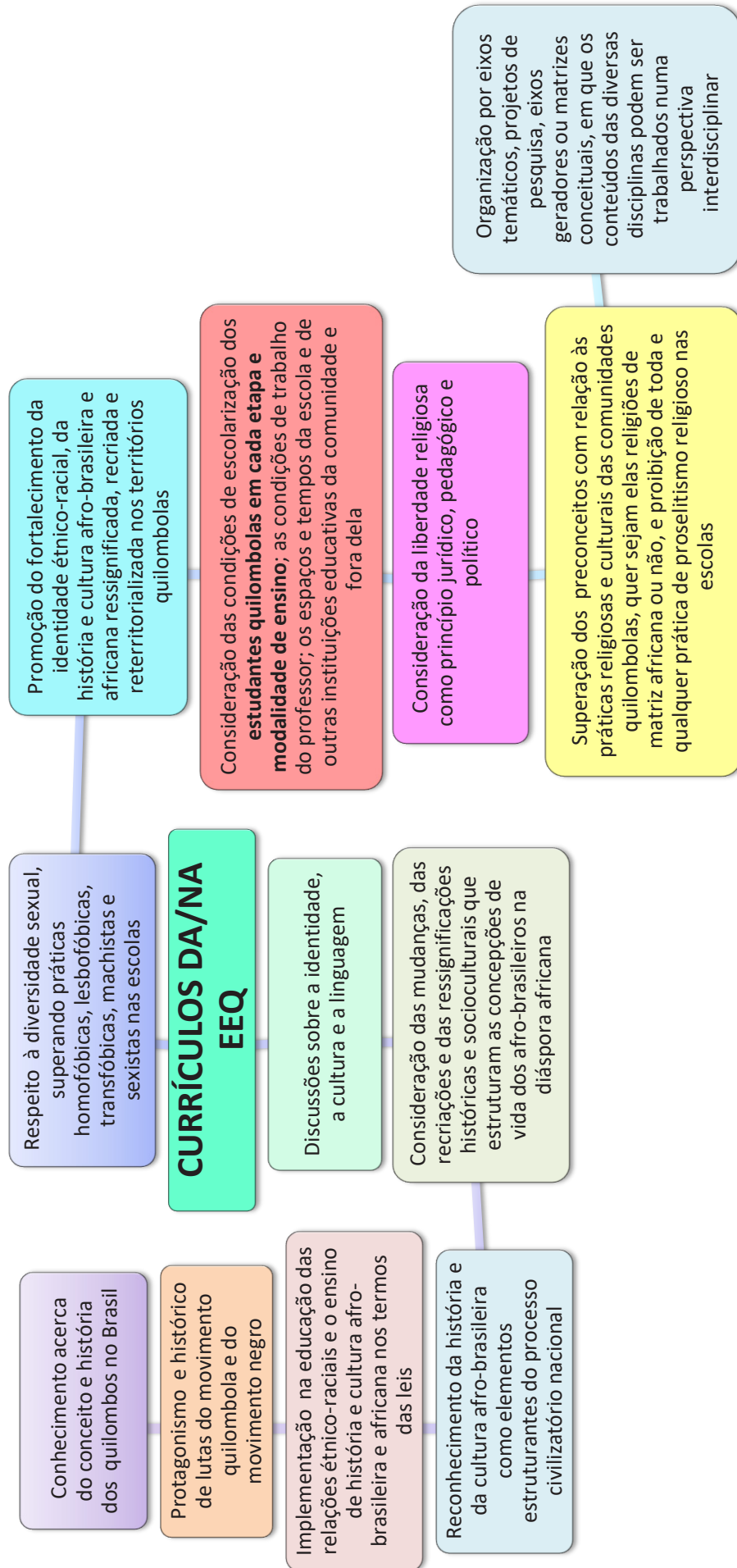
Resistência quilombola, que permeia toda a luta do “nosso” povo desde os “nossos” antepassados:

A resistência segue na luta pelos direitos à Educação Quilombola. Num país que teve quatro séculos de escravidão, cuja sociedade segue ainda ancorada no racismo estrutural, estão também presentes outras narrativas, outras oralidades, outras canções que ressaltam a riqueza plural da nossa sociedade. As comunidades quilombolas são parte fundamental dessa riqueza, e seguem lutando por suas identidades e por seus territórios, para neles e com eles construir uma vida digna em que a liberdade, valor que moveu e move a luta histórica da população negra, no Brasil e na diáspora contra a escravidão, permanece na contemporaneidade, agora contra novas formas de escravização das pessoas negras (SOUZA; SILVA, 2021, p. 53 – grifos nossos).

As DCNEEQ (BRASIL, 2012c), ao estabelecerem os currículos da EEQ, reafirmam que se faz necessário considerarem-se as formas de organização dos tempos e espaços educativos nas atividades pedagógicas, as interlocuções do ambiente escolar com a sociedade, as relações de poder imbricadas no processo do ensinar e aprender e nos modos de se construir e se conceberem os conhecimentos no currículo, os quais se constituem como importantes nos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades, confirma Cabral Libório (2018a).

Com base nos artigos 35 a 37 das DCNEEQ (BRASIL, 2012c, p. 13), enfatiza-se que “[...] O currículo da Educação Escolar Quilombola, obedecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para todas as etapas e modalidades da Educação Básica [...]”, compreenderá essencialmente eixos estruturantes e norteadores, conforme sintetiza-se na Figura 29.

Figura 29 – Elementos cruciais dos currículos da/na EEQ que precisam ser contemplados em todas as etapas e modalidades da Educação Básica



Fonte: A autora, 2021. Adaptado (BRASIL, 2012c, p. 13-14)⁶⁴

⁶⁴ Alguns excertos estão conforme o texto original.

Além de serem considerados e abrangidos os elementos fundamentais que norteiam, informam e alimentam a organização da EEQ na Educação Básica, conforme Figura 27 e destacado na Figura 29, consideram-se os eixos a seguir elencados também como centrais na organização dos currículos que evidenciem a EEQ, sejam os escolares ou de formação de professores.

Portanto, destacam-se alguns indicadores “outros” essenciais na construção de currículos que almejem contemplar e evidenciar a EEQ, além do que já foi ressaltado anteriormente.

Sintetizados no Quadro 12, elaborado partir das Orientações Curriculares para a Educação Escolar Quilombola – OCEEQ (SUPERINTENDÊNCIA..., 2010) e do documento *A cor da cultura* (2006) Caderno de Textos – Saberes e Fazeres: modos de ver, apresentam-se os eixos centrais e norteadores da EEQ que devem ser considerados nos currículos e práticas educativas.

Quadro 12 – Eixos estruturantes da/na EEQ

Circularidade	• O círculo, a roda e a circularidade apresentam profundas marcas nas manifestações culturais afro-brasileiras, como a roda de samba, a de capoeira, as conversas ao redor da fogueira, na casa da farinha etc. • Possibilita um olhar sensível de mudança de perspectiva educacional, porque a circularidade pode ser entendida como uma estratégia que permite a integração de conhecimentos. • É importante que se atente à organização da sala de aula, em forma circular. Esse valor civilizatório precisa compreender os currículos e as práticas educativas por meio de um ambiente participativo e democrático, que trata todos/as de forma equânime no processo de ensino-aprendizagem, entretanto sem desconsiderar suas especificidades e subjetividades.
Oralidade	• O valor da oralidade é uma fonte importante para garantir a informação e a escrita da cultura e da história dos/as negros/as, em inúmeros povos com diversos grupos étnicos africanos que transmitiam e transmitem a história por meio da oralidade, assim como os quilombolas por meio dos mestres/mestras mais velhos/as. • Esse valor relacionado ao processo de ensino/aprendizagem da escrita deve ser trabalhado como um elemento importante da herança africana a ser potencializado. • A oralidade constitui autonomia, independência para a comunicação, reivindicação de direitos e prática de cidadania. • A fala, a palavra dita ou silenciada, ouvida ou pronunciada – ou mesmo segredada – tem uma carga de poder grande. Pela e na oralidade, os saberes, poderes, querereres são transmitidos, compartilhados, legitimados. Se a fala é valorizada, a escuta também o é. • O conto, a lenda, a história, a música, o dito, o não dito, o fuxico etc. A palavra carrega uma grande e poderosa carga afetiva. • A tradição oral está presente nos espaços de interação da população negra e quilombola de modo a revigorar o espírito, alimentar a identidade e fortalecer o pertencimento. Por tais motivos, as narrativas tendem a trabalhar o contato entre gerações, considerando que o passado pode efetivamente explicar o presente e contribuir para reflexões sobre o futuro. Essa dimensão é de suma relevância para que as coletividades não rompam seus elos.

Corporeidade	• A corporeidade precisa ser considerada no processo de ensino/aprendizagem. • Propostas educacionais diferenciadas que propiciem a inclusão da corporeidade na educação escolar quilombola, que explore as potencialidades do corpo no processo educacional, expressão corporal como forma de aprender. • Abordagem do corpo sob o aspecto coletivo, integrado, e que possibilita sentido à própria noção de identidade, da importância enquanto mantenedor de valores herdados de sociedades africanas. E sob o viés do corpo dos indivíduos, mulheres e homens, que acumula registros das vivências, das privações de experiências reproduzidas pela subalternização histórica. Ao se remeter ao contexto das comunidades-terreiro, situadas nos templos de religiões de matrizes africanas, ou ao contexto das comunidades quilombolas, é possível constatar, em larga escala, que a permanência e a ressignificação de alguns elementos culturais auxiliam na explicação do que vem a ser resistência negra. • O corpo é vida, é aqui e agora, é potência, possibilidade. Com o corpo se afirma a vida, se vive a existência, individual e coletivamente. Traz uma história individual e coletiva, uma memória a ser preservada, inscrita e compartilhada. Ele conta histórias.
Musicalidade	• A musicalidade contribui para a dimensão pedagógica em um aspecto importante, porque a considera como uma forma de concretizar uma realidade. • A música, a sonoridade, a melodia, o ritmo, a canção estão presentes, de modo particular, na cultura e na história afro-brasileira, de tal modo que diversos dos referenciais da musicalidade brasileira são de origem afro. • O repertório de música afro-brasileira pode colaborar com a potencialização da aprendizagem sobre o Brasil, da cultura e história negra neste país. No samba, por exemplo, entre outros estilos musicais, apresentam-se aspectos do processo histórico e social de influência negra importante, bem como o refinamento do musical e das letras, retratando emoções, uma realidade brasileira, particularmente do/da negro/a. • Em matéria de valor musical, este deve ser considerado no ensino/aprendizagem como um elemento que permite pensar em uma aprendizagem viva e alegre, como possibilidade de construção, produção do conhecimento de forma mais contextualizada e prazerosa.

Ludicidade	• Esse valor afro-brasileiro inclui a manipulação de símbolos para representação real, como saltar, cantar, dançar, ouvir outras formas de enfrentar a realidade. • Dentro do contexto de ludicidade, é impresso ou uso de insígnias que favorecem a ligação do real e o simbólico presente nos rituais da cultura dos grupos sociais, tais como: a dança, música, teatro, fantoches, bonecos, máscaras, jogos e outros. • O uso de práticas divertidas pode servir para sensibilizar interpretação, leitura e/ou reinterpretação de literatura e outros texto; • Nesse contexto, o/a professor/a, como mediador/a, desempenha um papel essencial no processo de ensino-aprendizagem, no sentido da valoração e ressignificação dos rituais presentes na cultura quilombola. • Permitir-se a apropriação de recursos lúdicos que respeitem o tempo, o ritmo e a compreensão crítica do conhecimento. • Esse processo deve ser contínuo e não apenas em atividades pontuais e esporádicas, porque as festividades e os rituais são manifestações presentes de cultura, espaços e territórios quilombolas e devem ser explorados como um instrumento educativo; mas não unicamente. • Imagine-se um povo arrancado brutalmente de sua terra, que atravessou o Atlântico em tumbeiros, escravizado, humilhado, mas que não perdeu a capacidade de sorrir, de brincar, de jogar, de dançar e, assim, conseguiu marcar a cultura de um país com esse profundo desejo de viver e ser feliz. Isso resume a ludicidade, na perspectiva a favor da vida, da humanidade, da sobrevivência. A alegria frente ao real, ao concreto, ao aqui e agora da vida.
Cooperatividade/ Comunitarismo/Solidariedade	• Desde o período escravocrata em que os povos africanos foram extirpados de sua casa, a cooperatividade e o comunitarismo são princípios importantes utilizados pelos/as negros/as para sobreviver e resistir, reexistir e reelaborar sua cultura. • A cultura afro-brasileira e quilombola é oriunda de diferentes povos africanos que participaram da composição dessa sociedade. Esses grupos compartilharam seus conhecimentos e tradições entre si, realizou-se uma miscigenação de elementos étnicos que refletem a cultura e identidade nacional. • Assim, o educador precisa considerar os aspectos conceituais e culturais da cooperatividade/comunitarismo e solidariedade de forma holística no processo ensino/aprendizagem, de modo que as atividades sejam desenvolvidas no princípio da comunidade, do compartilhamento e da solidariedade, pois não existe cultura negra, cultura afro-brasileira individualmente, na solidão, mas no coletivo, na cooperação, no e com o outro. • A manifestação cultural negra é calcada no coletivo. E tal princípio de coletividade é a essência da identidade das comunidades quilombolas e de seus territórios.
Memória Coletiva	• O povo negro carrega uma memória de “nossa” história que está submersa, escondida pelo racismo, que precisa ser descortinada e desenterrada. É essencial como um instrumento para a educação das diferentes comunidades quilombolas, tornar vivo o sentimento de pertença e o orgulho das origens africanas. • Nesse contexto, lembrar a ancestralidade e ressignificar as identidades garante que os valores das africanidades na formação da humanidade se fundem na composição da sociedade brasileira. • O trabalho com a memória coletiva deve ser estimulado, no sentido de promover diferentes práticas educativas que se refiram a contribuições africanas e afro-brasileiras. O povo negro carrega uma memória da nossa história que está submersa, escondida pelo racismo, que precisa ser descortinada, desenterrada.

Religiosidade	• É uma percepção do mundo e de uma relação com o outro independentemente da religião. Nessa perspectiva, a abordagem de ensino deve considerar práticas que resultam na aprendizagem de valores, coexistência com diferenças, fortalecimento de ética, perseverança, respeito por todos os elementos da natureza. A EEQ deve contemplar religiões de matrizes africanas e não africanas, porque tudo é sagrado, é divino, todos os elementos da natureza e todos os seres.
Ancestralidade	• Perpassa pelos mais variados saberes, conhecimentos técnicos, forma de religiosidade, na produção de bens materiais e imateriais e elementos culturais africanos reelaborados na diáspora. Essa visão da ancestralidade estabelece práticas educativas e construção de conhecimentos significativos para a formação intelectual e identidade negra. Pode facilitar o reconhecimento, a valorização e as aprendizagens de conhecimentos ancestrais africanos no conjunto de conhecimentos elaborados pelos diversos grupos étnicos e raciais na formação e história da humanidade. • A ancestralidade também cumpre um papel significativo no processo de aprendizagem em conexão com a <i>identidade</i> negra e quilombola. O passado, a história, a sabedoria, os olhos dos/das mais velhos/as tomam uma enorme dimensão de saber-poder, de quem traz o legado, de quem foi e é testemunha da história e também sobrevivente. A dimensão ancestral carrega o mistério da vida, da transcendência.
Trabalho, Autonomia e Tecnologia Social	• A formação integral e humanística dos/as estudantes necessita considerar e contemplar as dimensões sociopolítico-produtivas. Na EEQ, o trabalho precisa ser considerado como princípio educativo e de autonomia, no qual a tecnologia social precisa ser desenvolvida como conhecimento e pesquisa a serviço da e com a comunidade, inter-relacionar a ciência e o saber tradicional ao conhecimento científico significativo para a comunidade quilombola.
Território, Diversidade Cultural e Sustentabilidade	• O conjunto desse referencial relaciona-se a currículos que contemplem a diversidade cultural dos quilombos e sua inferência na dinâmica das comunidades, que qualifica o <i>território</i> como espaço educativo para fortalecimento identitário, de direito para vivências e práticas sustentáveis e de cuidado com os recursos naturais. Permite, ainda, aprendizagem sobre a diversidade cultural presente em nosso país. <i>O espaço e território quilombola é lugar de resistência étnica e cultural</i>, que deve ser pensada como base para conduzir conhecimentos que permeiam a construção de práticas de sustentabilidade social e ambiental dos quilombos. A centralidade das comunidades quilombolas contemporâneas é a luta e reivindicação pelo território, este <i>representa seu modo de relação com a terra: de ser e estar e sobrevivência, sem o território e a terra não há vida</i>.
Diversidade de Conhecimento	• É necessária a inclusão de conhecimentos múltiplos, bem como considerar as mais variadas formas de produção de saber dos grupos humanos, visando entender e inferir em sua realidade. Esse eixo reivindica a garantia de acesso a vários conhecimentos pelos/as estudantes, como possíveis de serem utilizados na resolução de problemas e intervenção da realidade. As áreas de conhecimentos devem possibilitar aprendizagens que considerem os saberes e conhecimentos dos/das estudantes e as diferentes visões de mundo que os grupos sociais possuem para interpretar, analisar e produzir ciência.

Fonte: A autora, 2021. Adaptado (CABRAL LIBÓRIO, 2018a, p. 117-178 e 179; 2018b, p. 178-179). Disponível em: <https://spo.ifsp.edu.br/menu/68-menu-principal-pos-graduacao/1782-producoes-mestradoem-no-2018>. Acesso em: 23 mar. 2022

É importante salientar que os eixos supramencionados se interseccionam entre si e são trazidos aqui como reflexões, as quais quiçá podem contribuir para a reinvenção e os redesenhos dos currículos de acordo com perspectivas “outras”, podendo ampliá-las e reconfigurá-las a partir das realidades, e não são uma receita pronta a ser seguida. Dessa forma, realça-se que a intenção não é a de traçar um modelo, e sim refletir considerando elementos essenciais com a possibilidade de articulação e desdobramentos dos diferentes eixos descritos no Quadro 12, tomando-os como importantes para o desenvolvimento de diferentes conhecimentos da/na EEQ.⁶⁵

Na perspectiva ressaltada por Cabral Libório (2018a, p. 179-180):

Na Educação Escolar Quilombola os aspectos culturais também são fatores essenciais para a formação sociocultural do indivíduo, [...], uma vez que colabora para a “decolonização cultural” do currículo, em que é potencializada a maior importância e enfatizado um determinado conhecimento em detrimento de outros. [...]. [...] deve apresentar uma proposta pedagógica e um currículo diferenciado, que considere as especificidades da comunidade na qual o educando está inserido, a partir e vinculada à realidade da comunidade quilombola, e, ampliar para um contexto global, assim como uma educação diferenciada que promova o respeito, a valorização cultural dos saberes tradicionais e dos modos de vida sustentáveis.

Assim, a EEQ, bem como seus currículos, precisam ser construídos com os quilombolas, e não para os quilombolas, como foi enfatizado anteriormente, uma educação emancipadora, antirracista, que compreenda o quilombo como um espaço de formação, os diferentes modos de vida, conhecimentos, sobretudo os oriundos dos territórios quilombolas. Estar atento ao que o quilombo ensina no dia a dia, assim como realça Rocha (2021, p. 114 – grifos nossos), aqueles que estão “[...] incumbidos da missão de desenvolver a docência quilombola precisam estar atentos para observar o que o quilombo está ensinando no dia a dia. É necessário vivenciar o quilombo em todas as suas interfaces, isso é, aquilombar-se”.

A partir do que dispõem a literatura estudada e as legislações no que tange à EEQ, ainda é necessária a efetividade na estruturação do funcionamento das escolas quilombolas no território quilombola ou não, bem como a EEQ que abarque e compreenda o reconhecimento,

⁶⁵ “[...] A construção do conhecimento, que ultrapassa os muros escolares, deve ser problematizada e contextualizada de acordo com a realidade dos sujeitos e com o mundo global [...]” (FELDMANN; CABRAL LIBÓRIO, 2020, p. 1311). É nesse sentido que a EEQ precisa ser compreendida e desenvolvida, considerando os diferentes conhecimentos e saberes que se desenvolvem no seio das comunidades (EQ), articulando-os aos conhecimentos formais (EEQ).

a valorização da diversidade cultural, dos costumes, das tradições e a formação de docentes e dos profissionais para atuação nessa modalidade de educação.

Sendo assim, cabe pensar principalmente no que se refere à construção e reconstrução dos currículos da EEQ, de modo que compreenda as especificidades dela e atenda aos pressupostos da legislação vigente. Ademais, a EEQ precisa ser desenvolvida em todas as etapas e modalidades de ensino, a começar pela Educação Infantil, que tem um papel preponderante no desenvolvimento integral do ser.

Dessarte, as comunidades quilombolas permanecem no anseio de que a EEQ seja efetivada em todas as suas faces (currículos, formação de professores, políticas públicas), porque a educação escolar e a educação do território desempenham papel de extrema relevância na manutenção de sua cultura, que é uma forma de resistência de herança cultural, sobretudo para o fortalecimento das *lutas pela titulação de suas terras*. Portanto, pensar em currículos diferenciados exige, portanto, compreender que: *cada quilombo é um quilombo, cada currículo é um currículo e cada ser é um ser*, deste modo supõe o diálogo permanente com os sujeitos quilombolas, bem como com os demais envolvidos no processo educativo.⁶⁶

⁶⁶ “As mudanças na vivência dos quilombolas demonstram a sua capacidade de atualização. O contato com as novas tecnologias e com as produções culturais da sociedade mais ampla, quer seja no trato com a terra, quer seja na relação com o território, quer seja no acesso a todas as formas de conhecimento e tecnologias, deve ser compreendido como um direito dos quilombolas contemporâneos e não pode ser negado. *A educação é um direito de todos, e, nesse sentido, a escola é um direito das comunidades quilombolas*. Por isso, essa instituição precisa saber dialogar e compreender a complexidade dessa realidade. É possível, portanto, ser quilombola, viver em uma comunidade quilombola, apropriar-se das mudanças do nosso tempo sem desprezar valores, tradições e cultura” (BRASIL, 2012a, p. 18 – grifos nossos).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

TRILHAS QUE SE INTERROMPEM, MAS NÃO SE ENCERRAM

“O que faz andar a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro.”

(Mia Couto)

Na EEQ, ainda são incontáveis os desafios a serem enfrentados, incontáveis pedras a serem lapidadas, atrelados às lutas pelas escolas e pela educação diferenciada nos territórios quilombolas e fora deles, que é um direito comumente cerceado. A EQ e a EEQ são importantes instrumentos de luta política das comunidades quilombolas, para reivindicação de seus direitos renegados historicamente e, sobretudo, da garantia para a titulação de seus territórios e o acesso à educação diferenciada, conforme preconizam os dispositivos legais.

A percepção de currículo que sustenta a tese ultrapassa a concepção de um único currículo, por entender-se que currículos não são uníssonos nem devem ser estanques, engessados, neutros, entretanto são vivos e em contínua construção e desconstrução-reconstrução. Também enfatizaram-se aqueles currículos que reconhecem e valorizam as diversidades existentes, entre elas as culturais, como a do povo quilombola, que possibilitam a construção e o compartilhamento dos diferentes conhecimentos/saberes, e não apenas os hegemônicos e eurocêtricos.

O objetivo geral centrou-se em “Investigar quais e como as concepções, acerca dos conhecimentos com relação à Educação Escolar Quilombola, enquanto uma Modalidade de Ensino da Educação Básica e no tocante aos povos e/ou quilombos/comunidades quilombolas, evidenciam-se nos Projetos Pedagógicos de Cursos das Licenciaturas do IFSP, e, se são desenvolvidos nos currículos ao longo do percurso acadêmico, numa perspectiva decolonial”.

Para tanto, a escolha do percurso metodológico que subsidiou o alcance dos objetivos baseou-se na pesquisa predominantemente qualitativa, por meio de um estudo bibliográfico de análises de documentos. Partiu-se do pressuposto inicial de que “os cursos evidenciam em sua essência a concepção de EEQ a partir do estabelecido nas DCNEEQ de 2012 e demais dispositivos legais”. Os achados da pesquisa com relação aos currículos analisados evidenciam que, embora alguns cursos tragam de forma geral algumas questões das relações étnico-raciais, no que se refere ao conhecimento da EEQ como Modalidade de

Educação Básica, e dos povos e/ou comunidades quilombolas, ainda é incipiente, podendo implicar atitudes de “*currículos turísticos*”, em razão da generalidade e esvaziamento do tema. A escassez de estudos na área e a falta de conhecimento acerca do assunto podem ser um dos motivos de esses conhecimentos não se fazerem presentes nos currículos analisados a partir de uma concepção integradora, principalmente conforme dispõem as DCNEEQ e outras legislações. Portanto, o pressuposto inicial de que esses currículos preconizavam os preceitos da EEQ conforme estabelecem as DCNEEQ refutou-se.

É perceptível a necessidade de a educação das crianças e jovens quilombolas, atendidos tanto nas escolas quilombolas, nas localizadas geograficamente em territórios quilombolas, quanto nas que atendem estudantes oriundos de uma comunidade quilombola, pautar-se pela inclusão e valorização das especificidades da EQ (aquela desenvolvida nos territórios), bem como na formação docente e reflexão acerca de currículos e concepção de educação diferenciada para uma devida reconstituição destes. Para tanto, faz-se necessária a efetividade na implementação dos dispositivos legais no que se refere à EEQ.

É evidente que a EEQ, embora seja citada em somente um ou dois descritores (quilombo e/ou educação escolar quilombola) em alguns dos cursos de Licenciatura do IFSP, ainda é embrionária, principalmente no que tange ao nível de aprofundamento, interdisciplinaridade e contextualização dos conhecimentos. É importante destacar que os/as futuros/as professores poderão atuar nessa modalidade de ensino e necessitarão estar cada vez mais preparados perante a diversidade étnico-cultural.

O esvaziamento de elementos cernes e cruciais relacionados aos povos quilombolas no currículo pode indicar um silenciamento e apagamento desses sujeitos/vozes, em conformidade com Santomé (2013), Kilomba (2019), Arroyo (2013), entre outros e outras autoras que nos acompanharam nesta caminhada. Sendo assim, mencionar apenas o termo “quilombola” de forma fragmentada em um campo somente no PPC e/ou PPP não é suficiente para o desenvolvimento de currículos que se fundamentam, em sua essência, nas diversidades sobre e desse povo.

Conquanto a EEQ possa ser considerada uma modalidade de ensino nova, ela foi instituída como Modalidade de Educação Básica já em 2010 nas DCNEB e está regulamentada e referendada na Resolução n.º 08, de 20 de novembro de 2012, e o conhecimento sobre os quilombos na Educação Básica foi estabelecido nas DCNEEQ em 2004. Por conseguinte, é necessária sua efetividade no âmbito das IE, principalmente nas de nível superior, porque o/a

docente precisa conhecer a diversidade cultural dos povos e/ou comunidades quilombolas, além de respeitá-la e valorizá-la em sua prática, assim como sobre a luta histórica e de resistências desse povo, como uma forma de afirmação e reafirmação dos sujeitos quilombolas que também contribuíram e contribuem para a formação da sociedade brasileira. Cabe salientar que as lutas quilombolas por essa educação não são recentes e que esse direito já é garantido em conquistas anteriores, como a Lei n.º 10.639/2003 e as DCNERER de 2004, entre outras, e que ainda é objeto de violação por parte do poder público.

Faz-se necessário um investimento também na formação permanente dos/as professores/as que atuam nesses cursos de formação de professores/as, entre outros, de modo a conhecerem e reconhecerem a EEQ como uma modalidade de educação que precisa ser abordada nos cursos de licenciatura, como preveem as DCNEEQ para a devida formação dos/as futuros/as professores/as. Além disso, esta precisa contribuir para que estes conheçam os sujeitos quilombolas e suas especificidades, de modo que esses conhecimentos sejam evidenciados nas construções dos currículos dos cursos e nas práticas educativas, no âmbito do ensino, pesquisa e extensão. Cabe ainda um desafio importante às universidades, a de se aproximar e dialogar com as comunidades quilombolas na constituição desses currículos, de modo que estas sejam coautoras e participem ativamente desse processo.

Os conhecimentos sobre a história e cultura afro-brasileira, africana, dos povos indígenas e quilombolas são fundamentais e essenciais para a formação humanística e integral dos sujeitos, compreendendo a contribuição sócio-histórica desses povos para a constituição da sociedade brasileira e para o reconhecimento e a valorização da diversidade étnico-racial e cultural. Entretanto, é evidente que, no tocante ao povo quilombola, ainda há invisibilidade e desconhecimento, o que se reflete nos currículos e possivelmente nas práticas e ações educativas. Há necessidade constante de ressemantizar o verdadeiro significado de quilombo na contemporaneidade, de pautar e fortalecer as lutas e os desafios das comunidades, especialmente no que se refere ao acesso à titulação das terras, à educação diferenciada, entre outras políticas públicas, e construir e reconstruir práticas que não “nos” deixem no esquecimento.

Considera-se, portanto, que um currículo mais justo e humanizador precisa partir de uma concepção de formação para humanização e educação das relações étnico-raciais e culturais, que abranja a constituição da consciência humana para o respeito, o reconhecimento, a afirmação e a valorização das diversidades e do pertencimento étnico-cultural e dos sujeitos, principalmente o indígena e o quilombola, que são historicamente

subalternizados e excluídos da história, assim como não se conta sua verdadeira história, seja nos currículos ou nos materiais didáticos.

Ressalta-se que os/ as futuros/as educadores/as necessitam desenvolver os conhecimentos essenciais para o trabalho com as diferentes modalidades de ensino e temáticas relacionadas à EEQ, porque esses conteúdos serão ministrados no âmbito de todo o currículo, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9.394/1996 – LDB; Lei n.º 10.639/2003, Lei n.º 11.645/2008, DCNEEQ), entre outros. Outrossim, também poderão atuar em escolas localizadas em território de comunidades quilombolas ou que atendam estudantes oriundos delas.

A Base Nacional Comum (BNC) de formação de professores, que não dá ênfase, de forma incisiva, à temática quilombola, como na resolução anterior de 2015, apresenta-se como um retrocesso, em que é necessário resistir à ausência dessa pauta nas políticas públicas educacionais, nos currículos escolares e na formação docente, considerados cada vez mais como uma mercadoria baseados em competências, como subjazem a BNC e a BNCFP. Enfatiza-se, ainda, a importância de desenvolvê-la no âmbito de todos os currículos (da Educação Básica à Superior), inclusive como uma forma de resistência e reafirmação *e reinvenção das vozes dos sujeitos quilombolas*, de modo a não incorrer em “*currículos turísticos*” ou totalmente vazios com relação ao tema. Além disso, há outras normativas que balizam essa necessidade e relevância da obrigatoriedade da referida temática, inclusive as regulamentações da própria Instituição IFSP.

Embora os Cursos analisados tenha sido implantados após o marco legal das DCNEEQ (2012a; 2012c), é notório que o conhecimento acerca dessa modalidade de educação não está previsto em todos os cursos, a maioria não faz sequer um tratamento e alusão à referida temática, assim como não apresenta as DCNEEQ entre as principais legislações nacionais que regem os cursos; os que preveem fazem-no de forma ampla e superficial, assim como foi possível perceber a insuficiência e até mesmo a ausência da abordagem da EEQ, especialmente sobre quilombo e/ou povos e/ou comunidades quilombolas nesses PPC/PPP.

O conhecimento sobre as comunidades quilombolas e suas especificidades faz-se necessário, uma vez que este perpassa por todos os níveis e modalidades da Educação Básica, seja nas instituições de ensino públicas ou privadas, assim como preconizam as DC-

NEEQ. Desse modo, é necessário um olhar atento, minucioso e sensível à presença de forma apropriada no tocante à temática quilombola, pois esses conhecimentos são primordiais nos cursos de formação de professores/as, para que seja desenvolvida na Educação Básica. A insuficiência, a superficialidade e até mesmo a ausência da temática nesses Cursos podem demonstrar a carência de conhecimento sobre a legislação e a temática e, por conseguinte, *a invisibilidade de “nosso” povo e de “nossa” cultura nos currículos*. Releva-se que é preciso ainda investir na formação também do/a professor/a formador/a para que se possa educar os/as estudantes considerando-se a EEQ na educação, nos currículos, nas práticas educativas e na sociedade plural.

Segundo as DCNEEQ, um dos princípios da EEQ é a garantia de formação inicial e continuada para os docentes que atuarão nessa modalidade de educação. Dessa forma, os/as licenciados/as necessitarão estar preparados/as para o trabalho com as referidas temáticas com um *olhar e práticas* mais atentos e conscientes a respeito das diversidades.

É necessário contemplar em todos os currículos aspectos importantes que reforcem a concepção acerca das especificidades *dos povos e/ou comunidades quilombolas* em suas significações, de modo abarcar e ampliar a concepção de humanização dos sujeitos, assim como a EEQ como uma modalidade de educação, além de outros temas. Realça-se ainda que o referido conhecimento faz-se urgente, considerando que o estado de São Paulo abriga cerca de 52 comunidades quilombolas, onde se localiza a IE pesquisada.

Portanto, a concepção de formação de professores/as precisa ancorar-se no reconhecimento e na valorização da diversidade étnico-racial e cultural, em que se possam compreender os diferentes conhecimentos sobre os povos historicamente minorizados, porque não “somos” minorias, mas relegados e inferiorizados, os quilombolas, entre outros.

Ademais, é preciso garantir uma construção cotidiana de uma educação *antirracista* para a promoção da construção da cidadania e de uma sociedade mais justa. É fundamental também, além da promoção da conscientização, o fortalecimento de práticas que possibilitem a reflexão a fim de combater o racismo, o preconceito e a discriminação no âmbito das instituições de ensino e na sociedade, sobretudo no que se refere à valorização dos sujeitos quilombolas que fazem parte da história de nossa sociedade e são produtores e construtores de conhecimento e saber. Aponta-se assim a urgência da reestruturação desses currículos.

Os “Estudos Culturais” sobre interdisciplinaridade, interculturalidade, entre outros, possibilitam-nos uma maior flexibilidade com relação à construção de currículos que considerem os temas relacionados aos povos historicamente excluídos e silenciados, ao negarem a estrutura em “disciplinas” justapostas e por valorizarem o diálogo autêntico com e entres as diversas culturas. Entende-se, assim, que é necessário pensar em possibilidades “outras”, de modo a repensarem-se culturas consolidadas pelos sistemas educacionais e práticas educativas, para que talvez, por meio de uma perspectiva “anticolonial”/decolonial e humanizadora, seja possível reinventá-los e reconstruí-los.

É sabido que não é uma tarefa fácil, entretanto, a partir de caminhos que já foram percorridos, por meio de lutas e resistências do movimento negro e quilombola, somados a novos passos e desafios a serem enfrentados, quiçá poderemos desconstruir a estrutura eurocêntrica e hegemônica imposta e fazer com que “nossas” vozes “outras” tenham espaço, sejam ouvidas e também consideradas nesses currículos e espaços educativos, por meio do compromisso ético, político e social e do reavivamento do “arco-íris das culturas”.

Dessarte, faz-se necessária a efetivação da EEQ, de acordo com as disposições legais, tanto nas escolas localizadas nos quilombos quanto nas que atendem os alunos oriundos das comunidades quilombolas. Além disso, é primordial a compreensão das especificidades da EEQ, de modo que abarquem a EQ, a qual precisa ser o ponto de partida das ações pedagógicas. Pode-se considerar que a formação docente, especialmente a inicial, é um dos princípios norteadores mais importantes, que, somados a outros, pode contribuir significativamente para a efetivação da EEQ. Para tanto, os currículos devem ser revisitados e redesenhados a partir de olhares “outros”, inclusive dos quilombolas.

Educar na interdisciplinaridade está intimamente ligado à essência da EEQ, principalmente ao princípio existencial da partilha, pois sem esta não há sentido. Releva-se a necessidade da parceria e da troca, como o ritual do encontro entre os sujeitos no começo, meio e fim, no ato educativo do “perceber-se interdisciplinar”, todos/as têm a possibilidade de ensinar e de aprender. Além do aspecto equânime a ser considerado na organização do ensinar e do aprender, deve-se levar em conta a questão dos estilos de aprendizagem, do tempo e da avaliação, sendo preponderante o respeito ao modo de ser de cada sujeito. Um projeto verdadeiramente interdisciplinar precisa ser constantemente revisitado em matéria de metodologia e ancorar-se em princípios epistemológicos, bem como em uma “ação cultural”. Para a liberdade, são fulcrais a humildade e a predisposição dos/as educadores/as “especialistas” para reconhecer os limites de seu saber, para o acolhimento das contribuições

dos outros conhecimentos, porque um complementa o outro, conforme enfatiza Fazenda (2003). Assim, na EEQ, os currículos exigem a solidariedade, a partilha, a vivência, a pertença e a ancestralidade, entre outros eixos fundantes, essenciais para a formação cidadã, possibilitando admirar e recriar o mundo.

Evidenciou-se por meio desta pesquisa que ainda são escassos os trabalhos acadêmicos com relação à formação docente e currículos da EEQ, principalmente no campo das teses. O repertório de estudos sobre a EEQ ainda é restrito, especialmente acerca da implementação das DCNEEQ e da inserção da cultura do povo quilombola no âmbito dos currículos escolares. Mais especificamente, no campo da formação docente (inicial), nas licenciaturas voltadas para a modalidade de ensino: Educação Escolar Quilombola, evidenciou-se que há uma lacuna de pesquisas e, ao verificar as principais tendências das pesquisas acadêmicas desenvolvidas, foi possível perceber que elas são insuficientes no que tange a uma proposta curricular que valorize os aspectos culturais do povo quilombola, no âmbito dos currículos dos cursos de formação inicial de professores/as. Nesse sentido, enfatizam-se a originalidade e a possibilidade de contribuição com este estudo com foco na EEQ e currículos da formação inicial de professores/as. Logo, por esse motivo, destaca-se o caráter inédito desta tese por se debruçar, com um olhar atento, sobre a questão e o povo/sujeito quilombola nos currículos de licenciaturas de uma Instituição da Rede Federal de Educação, bem como a possibilidade de olhares “outros” em uma perspectiva decolonial que não só denuncia, mas anuncia com possibilidades “outras” de reinvenção.

Vale ressaltar que a superação dos desafios da EEQ demandam mudança e efetivação de políticas públicas, de novos paradigmas e de reconstrução prática, especialmente dos currículos, a começar pelos da formação inicial docente. Prevalece uma relação de opressão e violência histórica contra os povos quilombolas, desde a penalização dos corpos negros na escravidão, pessoas sequestradas de suas terras, de suas raízes e submetidas a condições sub-humanas, o que os levou a resistirem de todas as formas, entre elas a constituição dos quilombos. Embora somente em 1988 e depois de 100 anos de silenciamento sobre o povo quilombola, após a dita “abolição da escravatura” e da falsa “liberdade”, o povo quilombola tenha conquistado por meio das lutas o direito às terras, conforme o artigo 68 da Constituição Federal, essa efetividade ainda depende da vontade política dos governantes, que não têm interesse nenhum em *titular essas terras*. Isso acarreta diversos retrocessos nas políticas públicas, sobretudo no que diz respeito ao acesso ao território com a titulação definitiva das

terras, com constantes e atuais enfrentamentos, contra ameaças e assim as comunidades resistem para a manutenção da vida tradicional nos territórios.

Retrocessos também ocorreram nas políticas públicas no que tange à educação, com o desmantelamento das escolas localizadas em territórios quilombolas; a desterritorialização com o fechamento destas; a insuficiência ou ausência dos conhecimentos sobre EEQ e povos quilombolas nos currículos escolares e de formação de professores/as; e a dificuldade de acesso às universidades etc. Por conseguinte, há marcas importantes nessa subalternização dos corpos, territórios e sujeitos quilombolas, com a “universalidade”, colonialidade dos currículos. Logo, é essencial refletir sobre o papel da escola como elemento fundamental na contribuição para “nosso/a” apagamento/visibilidade, os sujeitos quilombolas. Portanto, a questão quilombola precisa fazer parte do universo escolar, currículos e práticas educativas, desde a Educação Infantil, para o rompimento desse silenciamento que faz parte do racismo estrutural, resquícios do projeto colonial e, quem sabe, uma educação que atenda às especificidades, pluralidades e diversidades das comunidades.

Os currículos da/na EEQ, como uma forma de resistência e reexistência, formam e educam a partir da vida e para a vida, constroem-se, reconstróem-se e se transformam constantemente em circularidade, isto é, em movimento, necessitando também da efetiva participação da população quilombola. Ao contrário disso, constituem-se e reproduzem-se em currículos para os quilombolas em que comumente não se consideram as peculiaridades e as diversidades de cada comunidade. Lamentavelmente, ainda há desconhecimento sobre o povo quilombola e invisibilidade dele nos currículos e práticas educativas, assim como a respeito da EEQ como uma modalidade da Educação Básica.

Enfatiza-se a importância de um olhar atento para a EEQ, que é um direito dos estudantes quilombolas, seja em escolas localizadas ou não nos territórios quilombolas, conforme estabelecem as DCNEEQ na Educação Básica – aprovada pela Resolução n.º 8, de 20 de novembro de 2012 e demais dispositivos legais, bem como a relevância da valorização e do fortalecimento das culturas nos currículos, especialmente da formação de professores/as.

Por fim, esta investigação não se encontra acabada, pois poderá proporcionar a busca de novos horizontes para outros estudos e debates, bem como contribuir para reflexões de todos/as, especialmente os/as profissionais da educação acerca da diversidade étnico-cultural, possibilitando a desmistificação de estereótipos que se subjazem no seio das institui-

ções escolares e na sociedade brasileira com relação aos povos/sujeitos quilombolas, entre outros. Além disso, este estudo poderá propiciar reflexões para que, se necessário, sejam repensadas as práticas curriculares escolares no tocante à temática quilombola, valendo-se de enunciações ligadas às especificidades da EEQ. Portanto, currículos que não somente reconheçam e respeitem as diversidades e os sujeitos quilombolas, mas que também estes possam se reconhecer nesse currículo. Nesse sentido, trazemos à tona essas reflexões como uma possibilidade para novas e outras investigações, igualmente para a ampliação das discussões a respeito do tema em evidência. Por fim, reaviva-se a necessidade de se repensarem e se reestruturarem as licenciaturas, entre outras etapas e modalidades da educação, por meio de um olhar voltado à população quilombola, também construtora da sociedade brasileira, entre outros grupos/povos, por uma perspectiva humanizadora, “anticolonial”/“decolonial” que reconheça, valorize e respeite a diversidade étnico-cultural.

REFERÊNCIAS

A COR DA CULTURA. Caderno de Textos Saberes e Fazeres: Modos de Ver, v. 1, 2006. Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br/kit>. Acesso em: 23 fev. 2022.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Quilombos: repertório bibliográfico de uma questão redefinida (1995-1997). *BIB*, Rio de Janeiro, n. 45, p. 51-70, 1.º semestre de 1998. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/bib-pt/bib-45/485-quilombos-repertorio-bibliografico-de-uma-questao-redefinida-1995-1997/file>. Acesso em: 23 fev. 2022.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Terras tradicionalmente ocupadas. Processos de territorialização e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, v. 6, n. 1, p. 9-32, maio 2004. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional Recife, Brasil. Disponível em: <https://rbeur.anpur.org.br/rbeur/article/view/102/86>. Acesso em: 8 fev. 2022.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Terra de quilombo, terras indígenas, “babaçuais livre”, “castanhais do povo”, faixinais e fundos de pasto: terras tradicionalmente ocupadas. *Coleção “Tradição e ordenamento jurídico”*, Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia, v. 2, 2008. Disponível em: https://www.ppgcspa.uema.br/wp-content/uploads/2017/07/Alfredo-Wagner-B-de-Almeida_Terras-Tradicionamente-Ocupadas.pdf. Acesso em: 4 fev. 2022.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. *Quilombolas e novas etnias*. Manaus: UEA Edições, 2011. Disponível em: <https://seppirhomologa.c3sl.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/3053/QUILOMBOS%20%20E%20AS%20NOVAS%20ETNIAS.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 fev. 2022.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. *Revisão Sistemática de Literatura (RSL): conceito e operacionalização*. Apresentação em aula. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2019.

ANDRADE, Tânia (org.). *Quilombos em São Paulo: tradições, direitos e lutas*. São Paulo: IMESP, 1997. Disponível em: http://www.itesp.sp.gov.br/br/info/publicacoes/arquivos/quilombos_sao%20paulo_1e.pdf. Acesso em: 2 set. 2020.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2021. Todos pela Educação. São Paulo: Moderna, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/>

d/17YP3vbuMpBQsXvVZWKFrhF8DL4vc_GTj/view?usp=sharing. Acesso em: 23 ago. 2021.

ANDRADE, Anna Maria; TATTO, Nilto (ed.). *Inventário Cultural dos Quilombos do Instituto Socioambiental*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2013. Disponível em: https://issuu.com/instituto-socioambiental/docs/pdf-publicacao-final_inventario. Acesso em: 5 maio 2020.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. Porto: Porto Editora, 2002.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; TADEU, Tomaz (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013a. p. 71-106.

APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; TADEU, Tomaz (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013b. p. 49-69.

ARROYO, Miguel González. Pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, Nilma Lino (org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações étnico-raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 11-130.

ARROYO, Miguel González. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel González. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In: GIMENO SACRISTÁN, José (org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo* [recurso eletrônico]. Tradução Alexandre Salvaterra. Revisão técnica Miguel González Arroyo. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 108-125.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. *Terra de Quilombos*. Organização Eliane Cantarino O'Dwyer. Rio de Janeiro: Decania CFCH/UFRJ, 1995.

BAUMAN, Zygmunt. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, Gisele Paula; BEZERRA, Moisés de Jesus dos Santos; FOSTER, Eugênia da Luz Silva. Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola: uma perspectiva de educação contra-hegemônica. *Revista de Educação Popular*, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 68-79,

2018. DOI: 10.14393/REP-v17n22017-art05. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/41021>. Acesso em: 10 maio 2022.

BOTÃO, Renato Ubirajara dos Santos; NORTE, Silvane Aparecida da Silva Queiroz. A educação escolar quilombola no Estado de São Paulo: novas diretrizes. *Comunicações*, Piracicaba, ano 21, n. 1, p. 153-166, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2058>. Acesso em: 4 jan. 2020.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

BRASIL. Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 5 jan. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1.º dez. 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 6 abr. 2021.

BRASIL. Decreto n.º 42.839, de 4 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 3.º da Lei 9.757, de 15.09.97, que dispõe sobre a legitimação de posse de terras públicas aos remanescentes das comunidades de Quilombos. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1998/decreto-42839-04.02.1998.html>. Acesso em: 19 set. 2020.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. 2003a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 19 jun. 2021.

BRASIL. Decreto n.º 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. 2003b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm. Acesso em: 27 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Parecer n.º CNE/CP 003/2004. 2004a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 23 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n.º 1, de 17 de junho 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. 2004b.

BRASIL. Decreto n.º 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.º 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 5 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Parecer CNE/CEB n.º 7/2010. 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n.º 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 out. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_

docman&view=download&alias=8527-texto-referencia-diretrizes-curriculares-educacao-quilombola-cne2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Parecer CNE/CEB n.º 16/2012. 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&Itemid=30192. Acesso em: 23 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n.º 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n.º 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. 2012c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 out. 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. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 abr. 2022.

BRASIL. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (SECADI). Brasília. 2013b. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 25 abr. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 8 set. 2019.

BRASIL. *Educação das relações étnico-raciais no Brasil: trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula*. Organização Amilcar Pereira Araujo. Brasília: Fundação Vale, 2014. Disponível em: https://www.faecpr.edu.br/site/documentos/relacoes_afro_sala_de_aula.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n.º 2, de 1.º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em: 25 set. 2020.

BRASIL. Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. *Promovendo a igualdade racial para um Brasil sem racismo*. Organização Katia Regina da Costa Santos *et al.* Brasília: IABS, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/igualdade-racial/seppir-promovendo-a-igualdade-racial-para-um-brasil-sem-racismo>. Acesso em: 4 dez. 2020.

BRASIL. *Estatuto da Igualdade Racial: Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010, e legislação correlata*. 5. ed. 1. reimpr. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017. (Série Legislação, n. 248.)

BRASIL. Decreto n.º 10.088, de 5 de novembro de 2019. Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho – OIT ratificadas pela República Federativa do Brasil. 2019a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10088.htm#anexo72. Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n.º 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2019b. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/diretrizes_nacionais_educacao_escolar_quilombola.pdf. Acesso em: 25 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB n.º 3/2021. Reexame do Parecer CNE/CEB n.º 8, de 10 de dezembro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191141-pceb003-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 ago. 2021.

BRASIL. Instrução Normativa Incra n.º 111, de 22 de dezembro de 2021. Dispõe sobre os procedimentos administrativos a serem observados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária nos processos de licenciamento ambiental de obras, atividades ou empreendimentos que impactem terras quilombolas. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/instrucao-normativa-incra-n-111-de-22-de-dezembro-de-2021-369753970>. Acesso em: 22 fev. 2022.

CABRAL LIBÓRIO, Andréia Regina Silva. *Reflexões sobre o currículo sob a perspectiva da etnomatemática: possibilidades em uma Escola “Quilombola”*. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Instituto Federal de Educação e Ciência e Tecnologia de São Paulo, São Paulo, 2018a. Disponível em: <https://spo.ifsp.edu.br/menu/68-menu-principal-pos-graduacao/1782-producoes-mestradoensino-2018>. Acesso em: 22 out. 2019.

CABRAL LIBÓRIO, Andréia Regina Silva. *Produto educacional: orientações para projeto: Projeto “Etnomatematicando” no Quilombo Peropava*. 2018b. Disponível em: <https://spo.ifsp.edu.br/menu/68-menu-principal-pos-graduacao/1782-producoes-mestradoensino-2018>. Acesso em: 22 maio 2022.

CABRAL LIBÓRIO, Andréia Regina Silva; HAYAMA, Andrew Toshio; SILVA, Elson da; NASCIMENTO, Lisângela Kati do; DIAS, Luiz Marcos de França. *Cartilha Educação Escolar Quilombola*. Resolução n.º 08/2012 do Conselho Nacional de Educação: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola Vanderlei Ribeiro (Déco) (ilustração). 2018c. Disponível em: https://www.defensoria.sp.def.br/dpesp/repositorio/39/quilombola_cartilha.pdf. Acesso em: 28 maio 2021.

CANDAU, Maria Vera. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, Maria Vera (org.). *Cultura(s) e educação: entre o crítico e pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Maria Vera (org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Maria Vera (org.). *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 24-41.

CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (org.). *Currículo: debates*

contemporâneos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 174-195. (Série Cultura, Memória e Currículo).

CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: CANEN Ana; MOREIRA Antônio Flávio Barbosa (org.) *Ênfases e omissões no Currículo*. Campinas: Papirus, 2001. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.)

CARVALHO, Fábria Ribeiro; LELIS, Acácia Gardênia Santos. Conhecimento tradicional: saberes que transcendem o conhecimento científico. [s.d.]. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=44b4596c7a979aa7#:~:text=Os%20saberes%20tradicionais%20comp%C3%B5em%20um,mas%20constituem%20parte%20da%20sua> . Acesso em: 22 ago. 2022.

CAVALCANTE, Valéria Campo; MARINHO, Paulo. A descolonização curricular em uma escola quilombola – uma possibilidade de mais justiça curricular e social. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 963-989, jul./set. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/43997/29945>. Acesso em: 30 mar. 2022.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DE SÃO PAULO. *O Caminho da Titulação das Terras Quilombolas*. 2015. Disponível em: https://cpisp.org.br/wp-content/uploads/2017/01/CPISP_pdf_CaminhoTitulacao.pdf. Acesso em: 9 maio 2022.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Conae). *Documento final*. Brasília: MEC, SEA, 2010. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf. Acesso em: 30 mar. 2022.

CHIAVENATO, Júlio José. *O negro no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2012.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHIZZOTTI, Antônio. *Prolegômenos ao conhecimento humano*. Texto estudado em aula. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2019.

CONRACK EDUCADOR POR EXCELÊNCIA. Direção Martin Ritt. 1974. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2ay9TV4iZII>. Acesso em: 24 abr. 2022.

CORTESÃO, Luiza. *O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: Reflexões críticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Cultural, 1998. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/7350/2/14312.pdf>. Acesso em: 13 out. 2021.

CORTESÃO, Luiza. Professor: produtor e/ou tradutor de conhecimentos? Trabalhando no contexto do arco-íris sociocultural da sala de aula. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 719-735, set./dez. 2012. Disponível em: https://www.ufrgs.br/edu_realidade/. Acesso em: 13 out. 2021.

CORTESÃO, Luiza; STOERS, Stephen Ronald. A interface da educação intercultural e a gestão da diversidade na sala de aula. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa (org.). *Currículo na contemporaneidade*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 189-207.

COSTA, Joaze Bernardino; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00015.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2021.

ESPÍRITO SANTO. Resolução CEE n.º 3.777/2014 (fixa normas para a Educação no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo, e dá outras providências). Disponível em: <https://cee.es.gov.br/Media/cee/3777-2014/Res3777-2014-atualizada.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2022.

ESPÍRITO SANTO. Decreto n.º 4.120-R, de 26 de junho de 2017. Gerência de Educação do Campo, Indígena e Quilombola (GECIQ). <https://cpisp.org.br/decreto-no-4-120-r-de-26-de-junho-de-2017/>. Acesso em: 20 ago. 2022.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. Apresentação. São Paulo: Cortez, 2001.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* São Paulo: Paulus, 2003.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

FCP – FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. Quilombos ainda existem no Brasil. Fundação Cultural Palmares, 2008. Disponível em: <http://www.palmares.gov>.

br/?p=3041#:~:text=Levantamento%20da%20Funda%C3%A7%C3%A3o%20Cultural%20Palmares,pode%20chegar%20a%20cinco%20mil. Acesso em: 18 nov. 2020.

FELDMANN, Marina Graziela. Questões contemporâneas: mundo do trabalho e democratização do conhecimento. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; SEVERINO, Antônio Joaquim (org.). *Política de educação: o ensino nacional em questão*. Campinas: Papirus, 2003.

FELDMANN, Marina Graziela. A questão da formação de professores e o ensino de arte na escola brasileira: alguns apontamentos. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 169-182, 2008. Disponível em: <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em: 16 mar. 2020.

FELDMANN, Marina Graziela. Formação de professores e cotidiano escolar. In: FELDMANN, Maria Graziela (org.). *Formação de professores e a escola na contemporaneidade*. São Paulo. Editora Senac, 2009. p. 71-81.

FELDMANN, Marina Graziela. *Formação de professores: currículo, contexto e culturas*. Curitiba: Appris, 2018.

FELDMANN, Marina Graziela. Discussões em aula. Disciplina: *Formação de educadores e escola na contemporaneidade: currículo na diversidade*. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2020.

FELDMANN, Marina Graziela; CABRAL LIBÓRIO, Andréia Regina Silva. Educação quilombola: análise de um projeto de extensão. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 1298-1314, jul./set. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/49065/33144>. Acesso em: 31 mar. 2022.

FELDMANN, Marina Graziela; CABRAL LIBÓRIO, Andréia Regina Silva. Educação e formação na pandemia no contexto da desigualdade: a invisibilidade de estudantes quilombolas. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 8, n. 40, p. 143-158, 2021a. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/5062>. Acesso em: 31 mar. 2022.

FELDMANN, Marina Graziela; CABRAL LIBÓRIO, Andréia Regina Silva. Culturas quilombolas invisibilizadas nos currículos de formação de professores: caminhos em Freire para a humanização. *Revista Teias*, v. 22, n. 67, p. 262-276, out./dez. 2021b. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/62074/3993>. Acesso em: 31 mar. 2022.

FELDMANN, Marina Graziela; LIMA D'ÁGUA, Solange Vera Nunes de. Escola e inclusão social: relato de uma experiência. In: FELDMANN, Maria Graziela (org.). *Formação de professores e a escola na contemporaneidade*. São Paulo: Editora Senac, 2009. p. 189-219.

FELDMANN, Marina Graziela; MASETTO, Marcos Tarciso. Formação de educadores: currículo, culturas e contextos. *Revista e-Curriculum*, v. 15, n. 3, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br>. Acesso em: 22 out. 2019.

FERREIRA, Jackson. Desta para melhor: o suicídio de escravos como uma tentativa de voltar para casa. In: FIGUEIREDO, Luciano (org.). *A era da escravidão*. Rio de Janeiro: Sabin, 2009. p. 13-19.

FONSECA, João José Saraiva. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.

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

FRANZÃO, Juliana Moraes. *Comunidades Kalunga e Jardim Cascata: realidades, perspectivas e desafios para o ensino de Química no contexto da Educação Escolar Quilombola*. 2017. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/20615/3/ComunidadesKalungaJardim.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. (O mundo, hoje, v. 10.)

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 57. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. Certidões de reconhecimento de Comunidades Quilombolas emitidas por região pela FCP (Dados atualizados até 29/10/2020). Disponível em: https://www.palmares.gov.br/?page_id=37551. Acesso em: 19 ago. 2022.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. Quadro Geral de Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs). Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2015/07/quadro-geral-por-estados-e-regioes-30-06-2022.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2022.

FURTADO, Marcella Brasil; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira; ALVES, Cândida Beatriz. Cultura, identidade e subjetividade quilombola: uma leitura a partir da psicologia cultural. *Psicologia Social*, v. 26, n. 1, abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/7m7spDq5Xm6vNYFqmh89X7g/?lang=pt>. Acesso em: 4 ago. 2021.

GAETA, Cecília; MASETTO, Marcos T. Ousar e inovar na atuação docente. In: GAETA, Cecília; MASETTO, Marcos T. *O professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar e inovar*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2013. p. 115-119.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Regina Leite. Currículo emancipatório e multiculturalismo: reflexões de viagem. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 114-143.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008. Disponível em: <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/10/geertz-a-interpretac3a7c3a3oo-das-culturas.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2020.

GIMENO SACRISTÁN, José. *Poderes instáveis em educação*. O que move a ação educativa? A racionalidade possível na pós-modernidade e a reação teoria-prática. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, José. *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, José. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In: GIMENO SACRISTÁN, José. *A educação que ainda é possível*. Artmed, 2007. p. 15-40.

GIMENO SACRISTÁN, José. A construção do discurso da diversidade e as suas práticas. In: PARASKEVA, João M. (org.). *Educação e poder: abordagens crítica se pós-estruturais*. Mangualde: Edições Pedago, 2008. p. 69-95.

GIMENO SACRISTÁN, José (org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Tradução Alexandre Salvaterra. Revisão técnica Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

GIMENO SACRISTÁN, José. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

GIROUX, Henry A. Praticando Estudos Culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 155-172.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/2003*. Brasília: MEC, 2005a.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: discutindo algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC, 2005b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.

GOMES, Nilma Lino. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em: 5 maio 2019.

GOODSON, Ivan F. *Currículo: teoria e história*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

HERNÁNDEZ, Fernando; SANCHO-GIL, Juana María. Pensar la praxis del campo del currículo como un entramado rizomático de relaciones y derivas. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 1052-1068, jul./set. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i3p1052-1068>. Acesso em: 27 mar. 2021.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

IFSP. Projeto Pedagógico de Curso. *Licenciatura em Química*. (PPC Campus M). 2014. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/sobre-o-campus>. Acesso em: out. 2021.

IFSP. Projeto Pedagógico de Curso *Licenciatura em Ciências Biológicas*. (PPC Campus M). 2015a. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/sobre-o-campus>. Acesso em: out. 2021.

IFSP. Projeto Pedagógico de Curso. *Licenciatura em Física*. (PPC *Campus* 15). 2015b. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/sobre-o-campus>. Acesso em: out. 2021.

IFSP. Projeto Político Pedagógico. (PPP *Campus* 4). 2015c. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/sobre-o-campus>. Acesso em: out. 2021.

IFSP. Projeto Político Pedagógico. (PPP *Campus* E). 2015d. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/sobre-o-campus>. Acesso em: out. 2021.

IFSP. Projeto Político Pedagógico. (PPP *Campus* I). 2015e. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/sobre-o-campus>. Acesso em: out. 2021.

IFSP. Projeto Político Pedagógico. (PPP *Campus* K). 2015f. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/sobre-o-campus>. Acesso em: out. 2021.

IFSP. Projeto Político Pedagógico. (PPP *Campus* 13). 2015g. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/sobre-o-campus>. Acesso em: out. 2021.

IFSP. Projeto Político Pedagógico. (PPP *Campus* N). 2015h. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/sobre-o-campus>. Acesso em: out. 2021.

IFSP. *Check-list* para análise de Projeto Pedagógico de Curso. 2016a. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/ensino.html>. Acesso em: 27 mar. 2021.

IFSP. Projeto Pedagógico de Curso *Licenciatura em Ciências Biológicas*. (PPC *Campus* B). 2016b. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/sobre-o-campus>. Acesso em: out. 2021.

IFSP. Projeto Pedagógico de Curso. *Licenciatura em Ciências Naturais: habilitação em Química*. (PPC *Campus* L). 2016c. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/sobre-o-campus>. Acesso em: out. 2021.

IFSP. Projeto Pedagógico de Curso. *Licenciatura em Física*. (PPC *Campus* E). 2016d. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/sobre-o-campus>. Acesso em: out. 2021.

IFSP. Projeto Pedagógico de Curso. *Licenciatura em Física*. (PPC *Campus* 7). 2016e. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/sobre-o-campus>. Acesso em: out. 2021.

IFSP. Projeto Pedagógico de Curso. *Licenciatura em Geografia*. (PPC *Campus* M). 2016f. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/sobre-o-campus>. Acesso em: out. 2021.

IFSP. Projeto Pedagógico de Curso. *Licenciatura em Letras*. (PPC Campus N). 2016g. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/sobre-o-campus>. Acesso em: out. 2021.

IFSP. Projeto Pedagógico de Curso. *Licenciatura em Matemática*. (PPC Campus D). 2016h. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/sobre-o-campus>. Acesso em: out. 2021.

IFSP. Projeto Pedagógico de Curso. *Licenciatura em Pedagogia*. (PPC Campus C). 2016i. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/sobre-o-campus>. Acesso em: out. 2021.

IFSP. Projeto Pedagógico de Curso. *Licenciatura em Pedagogia*. (PPC Campus D). 2016j. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/sobre-o-campus>. Acesso em: out. 2021.

IFSP. Projeto Pedagógico de Curso. *Licenciatura em Pedagogia*. (PPC Campus 10). 2016k. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/sobre-o-campus>. Acesso em: out. 2021.

IFSP. Projeto Pedagógico de Curso. *Licenciatura em Química*. (PPC Campus I). 2016l. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/sobre-o-campus>. Acesso em: out. 2021.

IFSP. Projeto Pedagógico de Curso. *Licenciatura em Química*. (PPC Campus N). 2016m. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/sobre-o-campus>. Acesso em: out. 2021.

IFSP. Projeto Pedagógico de Curso. *Licenciatura em Física*. (PPC Campus 2). 2017a. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/sobre-o-campus>. Acesso em: out. 2021.

IFSP. Projeto Pedagógico de Curso. *Licenciatura em Física*. (PPC Campus 2). 2017b. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/sobre-o-campus>. Acesso em: out. 2021.

IFSP. Projeto Pedagógico de Curso. *Licenciatura em Letras*. (PPC Campus F). 2017c. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/sobre-o-campus>. Acesso em: out. 2021.

IFSP. Projeto Pedagógico de Curso. *Licenciatura em Letras*. (PPC Campus M). 2017d. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/sobre-o-campus>. Acesso em: out. 2021.

IFSP. Projeto Pedagógico de Curso. *Licenciatura em Letras/Inglês*. (PPC Campus F). 2017e. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/sobre-o-campus>. Acesso em: out. 2021.

IFSP. Projeto Pedagógico de Curso. *Licenciatura em Matemática*. (PPC Campus A). 2017f. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/sobre-o-campus>. Acesso em: out. 2021.

IFSP. Projeto Pedagógico de Curso. *Licenciatura em Matemática*. (PPC Campus 2). 2017g. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/sobre-o-campus>. Acesso em: out. 2021.

IFSP. Projeto Pedagógico de Curso. *Licenciatura em Matemática*. (PPC Campus 3). 2017h. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/sobre-o-campus>. Acesso em: out. 2021.

IFSP. Projeto Pedagógico de Curso. *Licenciatura em Matemática*. (PPC Campus E). 2017i. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/sobre-o-campus>. Acesso em: out. 2021.

IFSP. Projeto Pedagógico de Curso. *Licenciatura em Matemática*. (PPC Campus 6). 2017j. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/sobre-o-campus>. Acesso em: out. 2021.

IFSP. Projeto Pedagógico de Curso. *Licenciatura em Matemática*. (PPC Campus H). 2017k. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/sobre-o-campus>. Acesso em: out. 2021.

IFSP. Projeto Pedagógico de Curso. *Licenciatura em Pedagogia*. (PPC Campus 8). 2017l. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/sobre-o-campus>. Acesso em: out. 2021.

IFSP. Projeto Pedagógico de Curso. *Licenciatura em Química*. (PPC Campus 4). 2017m. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/sobre-o-campus>. Acesso em: out. 2021.

IFSP. Projeto Pedagógico de Curso. *Licenciatura em Química*. (PPC Campus 14). 2017n. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/sobre-o-campus>. Acesso em: out. 2021.

IFSP. Projeto Pedagógico de Curso. *Licenciatura em Ciências Biológicas*. (PPC Campus 1). 2018a. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/sobre-o-campus>. Acesso em: 30 out. 2021.

IFSP. Projeto Pedagógico de Curso. *Licenciatura em Física*. (PPC Campus M). 2018b. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/sobre-o-campus>. Acesso em: out. 2021.

IFSP. Projeto Pedagógico de Curso. *Licenciatura em Letras/Português*. (PPC Campus 11). 2018c. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/sobre-o-campus>. Acesso em: out. 2021.

IFSP. Projeto Pedagógico de Curso. *Licenciatura em Matemática*. (PPC Campus F). 2018d. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/sobre-o-campus>. Acesso em: out. 2021.

IFSP. Projeto Pedagógico de Curso. *Licenciatura em Matemática*. (PPC Campus 7). 2018e. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/sobre-o-campus>. Acesso em: out. 2021.

IFSP. Projeto Pedagógico de Curso. *Licenciatura em Matemática*. (PPC Campus 11). 2018f. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/sobre-o-campus>. Acesso em: out. 2021.

IFSP. Projeto Pedagógico de Curso. *Licenciatura em Matemática*. (PPC Campus 12). 2018g. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/sobre-o-campus>. Acesso em: out. 2021.

IFSP. Projeto Pedagógico de Curso. *Licenciatura em Matemática*. (PPC Campus M). 2018h. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/sobre-o-campus>. Acesso em: out. 2021.

IFSP. Projeto Pedagógico de Curso. *Licenciatura em Química*. (PPC Campus 12). 2018i. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/sobre-o-campus>. Acesso em: out. 2021.

IFSP. Resolução n.º 01/2019, de 12 de março de 2019. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023. 2019a. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/pdf/PDI1923/Resol_01_2019_PDI_2019.pdf. Acesso em: 22 jul. 2021.

IFSP. Resolução IFSP n.º 19, de 14 de maio de 2019. Referenda a Resolução n.º 16/2019, de 6 de maio de 2019, a qual aprova *ad referendum* as Diretrizes do Estágio das Licenciaturas. 2019b. Disponível em: <https://ifsp.edu.br/acoes-e-programas/66-colegiados/conselho-superior/800-resolucoes-2019>; https://www.ifsp.edu.br/images/pdf/PDI1923/PDI-2019-2023_Aprovado-CONSUP-12.03.2019-valendo.pdf. Acesso em: 21 jul. 2021.

IFSP. Projeto Pedagógico de Curso. *Licenciatura em Ciências Biológicas*. (PPC Campus 13). 2019c. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/sobre-o-campus>. Acesso em: out. 2021.

IFSP. Projeto Pedagógico de Curso. *Licenciatura em Ciências Naturais: habilitação em Física* (PPC Campus L). 2019d. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/sobre-o-campus>. Acesso em: out. 2021.

IFSP. Projeto Pedagógico de Curso. *Licenciatura em Física*. (PPC Campus K). 2019e. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/sobre-o-campus>. Acesso em: out. 2021.

IFSP. Projeto Pedagógico de Curso. *Licenciatura em Letras*. (PPC Campus 1). 2019f. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/sobre-o-campus>. Acesso em: out. 2021.

IFSP. Projeto Pedagógico de Curso. *Licenciatura em Matemática*. (PPC Campus G). 2019g. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/sobre-o-campus>. Acesso em: out. 2021.

IFSP. Projeto Pedagógico de Curso. *Licenciatura em Química*. (PPC Campus B). 2019h. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/sobre-o-campus>. Acesso em: out. 2021.

IFSP. Projeto Pedagógico de Curso. *Licenciatura em Química*. (PPC Campus 5). 2019i. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/sobre-o-campus>. Acesso em: out. 2021.

IFSP. Modelo de Projeto Pedagógico de Curso das Licenciaturas. 2020. Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/P0hGgvMnJdEx8ya?path=%2FModelo%20de%20Projeto%20Pedag%C3%B3gico%20de%20Curso%20de%20Licenciatura>. Acesso em: 22 ago. 2021.

IFSP – PROJETO “AFROIF”. *Currículo, pensamento decolonial e formação docente etapa I – diagnóstico* – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT). 2021. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/ultimas-noticias/2497-afroif-webinar-apresenta-diagnostico-sobre-praticas-pedagogicas-antirracistas-no-ifsp>. Acesso em: 22 set. 2021.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Regularização de território quilombola perguntas & respostas. Diretoria de Ordenamento da Estrutura Fundiária. Coordenação Geral de Regularização de Territórios Quilombolas – DFQ. Atualizado em 13.04.2017. Disponível em: https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/governanca-fundiaria/perguntas_respostas.pdf. Acesso em: 4 maio 2020.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios do racismo*. Tradução Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KINCHELOE, Joe L.; MCLAREN, Peter. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa*. Teorias e abordagens. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 281-313.

LOBÃO, Alexandre. *Quilombos e quilombolas: passado e presente de lutas*. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

LOPES, Maria Auxiliadora. Educação Escolar Quilombola. [s.d.]. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/educacao-escolar-quilombola>. Acesso em: 19 dez. 2020.

MASETTO, Marcos Tarcísio. Inovação curricular no ensino superior. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 7, n. 2, ago. 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/6852/4966>. Acesso em: 20 ago. 2021.

MASETTO, Marcos Tarcísio. A relação entre adultos na perspectiva da aprendizagem na universidade. *Revista Organicom*, v. 17, n. 32, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/organicom/issue/view/11523/1828>. Acesso em: 23 ago. 2020.

MASETTO, Marcos Tarcísio; GAETA, Cecilia. A docência com profissionalidade docente. *Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities Research Medium*, Ituiutaba, v. 4, Special Issue 1, p. 299-310, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/braziliangeojournal/article/view/23445>. Acesso em: 23 ago. 2021.

MINAS GERAIS. Resolução SEE n.º 3.658, de 24 de novembro de 2017. Institui as Diretrizes para a Organização da Educação Escolar Quilombola. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/3658-17-r.pdf> Acesso em: 20 ago. 2022.

MIRANDA, Marcos Luiz Cavalcanti de. A organização do etnoconhecimento: a representação do conhecimento afrodescendente em religião na CDD. In: VIII ENANCIB – ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 28 a 31 de outubro de 2007. *Anais...*, Salvador, 2007. Disponível em: <http://www.enancib.ppgci.ufba.br/artigos/GT2--341.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2021.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti *et al.* *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EDUFSCAR, 2010.

MORAES, Irislane Pereira de. *Arqueologia “na flor da terra” quilombola: ancestralidade e escrituras de um caminhar sankofa no território dos povos do Aroá – Amazônia paraense*. Estado da arte da tese de doutorado. 2020. Disponível em: <https://www2.unifap.br/historia/files/2020/02/Minuta-tese-iris060220.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. *Educação & Sociedade*, n. 73, p. 109-138, dez. 2002.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 156-168, maio/jun./jul./ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2020.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Maria Vera (org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (org.). *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis: Vozes, 2014.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile>.

php/4415469/mod_resource/content/1/Base%20A%20cabe%C3%A7a%20bem%20feita_Morin.pdf. Acesso em: 27 ago. 2019.

MOURA, Clóvis. *Quilombos: resistência ao escravismo*. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

MUNANGA, Kabenlegele. *Negritude*. Usos e sentidos. 3. ed. São Paulo: Ática, 1988. (Coleção Cultura negra e identidade.)

NADAL, Beatriz Gomes. A escola e sua função social: uma compreensão à luz do projeto de modernidade. In: FELDMANN, Marina Graziela (org.). *Formação de professores e a escola na contemporaneidade*. São Paulo: Editora Senac, 2009.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. *Afrodiáspora: Revista do Mundo Negro*, n. 6-7, p. 41-49, 1985. Disponível em: https://issuu.com/institutopesquisaestudosafrobrasile/docs/afrodi_spora_-_volume_6_e_7. Acesso em: 16 abr. 2022.

NAZARIO, Gessiane. A jornada como artefato de formação política e intelectual. In: SILVA, Givânia Maria da; SILVA, Romero Antonio de Almeida; DEALDINA, Selma dos Santos; ROCHA, Vanessa Gonçalves da (org.). *Educação Quilombola: territorialidades, saberes e as lutas por direitos*. São Paulo: Jandaíra, 2021. p. 58-64.

NÓVOA, António. *Escolas e Professores Proteger, Transformar, Valorizar*. Salvador, Bahia 2022. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf>. Acesso em: 22 maio 2022.

O'DWYER, Eliane Cantarino. Texto de apresentação. In: O'DWYER, Eliane Cantarino (org.). *Associação Brasileira de Antropologia: Terra de Quilombos*. Rio de Janeiro: Decania CFCH/UFRJ, 1995.

O'DWYER, Eliane Cantarino. Os Quilombos e a prática profissional dos antropólogos. In: O'DWYER, Eliane Cantarino. *Quilombos: identidade étnica e territorialidade*. Rio de Janeiro: FGV, 2002. Disponível em: <http://laced3.hospedagemdesites.ws/laced/arquivos/ElianeOdwyer%20Introdu%C3%A7%C3%A3o%20Livro%20Quilombos.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2021.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de. *Tessituras das diversidades: cultura(s) no cotidiano da escola de um território rural-quilombola*. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/01/0106151445.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

ONOFRE, Joelson Alves. Repensando a questão curricular: caminho para uma educação anti-racista. *Práxis Educacional*, [S.l.], v. 4, n. 4, p. 103-122, out. 2008. ISSN 2178-2679. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/563>. Acesso em: 27 jul. 2020.

PACHECO, Eliezer. *Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. São Paulo: Moderna, 2010. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1013/Os%20institutos%20federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 9 ago. 2021.

PALLÁS, Amador Aguarro. *Currículum y democracia*. Barcelona: Octaedro, 2016.

PÉREZ-TAPIAS, José Antonio. Educar a partir da interculturalidade: exigências curriculares para o diálogo entre cultura. In: GIMENO SACRISTÁN, José (org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo* [recurso eletrônico]. Tradução Alexandre Salvaterra. Revisão técnica Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 126-136.

PONCE, Branca Jurema. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/ponce.pdf>. Acesso em: 25 set. 2020.

QUIJANO, Anibal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. *Perspectivas Latino-Americanas*, Buenos Aires, 2005. Disponível em http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 2 out. 2019.

RAMOS, Maria Altina Silva; FARIA, Paulo Manuel Miranda; FARIA, Adília Ferreira Lopes. Revisão sistemática de literatura: contributo para inovação na investigação em Ciências da Educação. *Revista Diálogo Educacional*, [S. l.], v. 14, n. 41, p. 17-36, 2014. Disponível em <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2269>. Acesso em: 28 maio 2019.

REIS, José João. Ameaça negra! Quilombolas assombravam o dia a dia dos senhores e funcionários da colônia. In: FIGUEIREDO, Luciano (org.). *A era da escravidão*. Rio de Janeiro: Sabin, 2009. p. 20-28.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 3. ed. São Paulo: Global, 2015.

RIBEIRO, Débora. Decolonizar a educação é possível? A resposta é sim e ela aponta para a educação escolar quilombola. *Identidade!*, v. 22, n. 1, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23612_11891.pdf. Acesso em: 6 jan. 2021.

RIBEIRO, Djamila. *Lugar de fala*. São Paulo: Jandaíra, 2020.

ROCHA, Vanessa Gonçalves da. Docência quilombola: o quilombo como espaço de formação. In: SILVA, Givânia Maria da; SILVA, Romero Antonio de Almeida; DEALDINA, Selma dos Santos; ROCHA, Vanessa Gonçalves da (org.). *Educação Quilombola: territorialidades, saberes e as lutas por direitos*. São Paulo: Jandaíra, 2021. p. 110-114.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. O documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): dez razões para temer e contestar a BNCFP. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 20, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/16205#:~:text=1%E2%80%9339.%20https%3A//doi.org/10.28976/1984%2D2686rbpec2020u139>. Acesso em: 21 mar. 2022.

SÃO PAULO. Decreto n.º 57.141, de 18 de julho de 2011. Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. 2011. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57141-18.07.2011.html#:~:text=Artigo%2019%20%2D%20A%20Coordenadoria%20de,setorial%20do%20Sistema%20de%20Administra%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 20 ago. 2022.

SÃO PAULO. Resolução SE n.º 51, de 13 de agosto de 2013. Dispõe sobre a criação do Conselho de Educação Escolar Quilombola e dá providências correlatas. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/51_13.HTM?Time=21/08/2022%2000:17:57. Acesso em: 20 ago. 2022.

SÃO PAULO. Resolução SE n.º 7, de 27 de fevereiro de 2015. Aprova o Regimento Interno do Conselho de Educação Escolar Quilombola de São Paulo – CEEQ/SP, criado pela Resolução SE 51, de 13.08.2013. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/07_15.HTM?Time=21/08/2022%2000:15:42. Acesso em: 20 ago. 2022.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. *Política de educação escolar quilombola*. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br>. Acesso em: 23 ago. 2021.

- SANTANA, Gisele dos Santos. Multiculturalismo: educação e miscigenação. *In: FELDMANN, Maria Graziela (org.). Formação de professores e a escola na contemporaneidade*. São Paulo: Editora Senac, 2009. p. 51-67.
- SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. *Educação intercultural: desafios e possibilidades*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Alienígenas na sala de aula*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 155-172.
- SANTOS, Antônio Bispo dos. *Colonização, quilombos: modos e significações*. Brasília: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino e na Pesquisa (INCTI), 2015.
- SANTOS, Glezia Kelly Costa. *As comunidades quilombolas do campo em Sergipe e os desafios da formação docente*. 2011. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2011. Disponível em <https://ri.ufs.br/handle/riufs/4728>. Acesso em: 13 set. 2020.
- SANTOS, Patrícia Scalli dos. *Relatório Técnico Científico – RTC – Quilombo de Peropava*. Instituto de Terras do Estado de São Paulo – ITESP. 2011.
- SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Uma trama conceitual centrada no currículo inspirada na Pedagogia do Oprimido. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 1142-1174, out./dez. 2018. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/39550/27689>. Acesso em: 21 ago. 2020.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, Adailton da. *Corpo negro e saúde: um estudo sobre afrobrasileiros(as), Aids e ações afirmativas*. São Paulo: Alexa Cultural, 2020.
- SILVA, Delma Josefa da. A emergência da Educação Escolar Quilombola no contexto das relações étnico-raciais no Brasil. *Tópicos Educacionais*, Recife, v. 20, n. 1, p. 99-112, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/22378/1857>. Acesso em: 3 jan. 2020.
- SILVA, Delma Josefa da. *Referenciais epistêmicos que orientam e substanciam práticas curriculares em uma escola localizada na Comunidade Quilombola de Conceição*

das Crioulas. 2017. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/31811>. Acesso em: 13 set. 2020.

SILVA, Delma Josefa da. *Educação quilombola: um direito a ser efetivado*. [s.d.] Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/cartilhas/dht/cartilha_cclf_educ_quilombola_direito_a_ser_efetivado.pdf. Acesso em: 11 maio 2022.

SILVA FILHO, João Bernardo da; LISBOA, Andrezza. *Quilombolas: resistência, história e cultura*. São Paulo: IBEP, 2012.

SILVA, Givânia Maria da; NASCIMENTO, Márcia Jucilene do. Territórios quilombolas, currículo escolar e saberes tradicionais em espaços não escolares: encontros e desencontros. In: SILVA, Márcia Angela da; GUIMARÃES, Aguiar Edilene Rocha; MORGADO, José Carlos (org.). *Currículo, escola, ensino superior e espaços não escolares*. Recife: ANPAE, 2016. (Série Anais dos XII Colóquio sobre Questões Curriculares, VIII Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo e II Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares). Disponível em: <https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual//2-Coloquio/Serie1.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2021.

SILVA, Givânia Maria da; RODRIGUES, Maria Diva da Silva. Formação inicial e continuada de professores(as) e a educação no quilombo de Conceição das Crioulas/PE. *Comunicações*, Piracicaba, ano 21, n. 1, p. 23-38, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2050/1256>. Acesso em: 4 jan. 2020.

SILVA, Romero Antonio de Almeida. Currículo e práticas docentes: o encontro na Educação Escolar Quilombola. In: SILVA, Givânia Maria da; SILVA, Romero Antonio de Almeida; DEALDINA, Selma dos Santos; ROCHA, Vanessa Gonçalves da (org.). *Educação Quilombola: territorialidades, saberes e as lutas por direitos*. São Paulo: Jandaíra, 2021. p. 92-92.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. In: GOODSON, Ivan F. *Currículo: teoria e história*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1995a.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995b. p. 184-202.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SOUZA, Bárbara Oliveira; SILVA, Givânia Maria da. Introdução. In: SILVA, Givânia Maria da; SILVA, Romero Antonio de Almeida; DEALDINA, Selma dos Santos; ROCHA, Vanessa Gonçalves da (org.). *Educação Quilombola: territorialidades, saberes e as lutas por direitos*. São Paulo: Jandaíra, 2021. p. 31-56.

SUPERINTENDÊNCIA DE DIVERSIDADES EDUCACIONAIS. Gerência de Diversidades. Orientações Curriculares para Educação Escolar Quilombola – OCEEQ. Secretaria de Estado da Educação do Mato Grosso, 2010.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Tradução Carmem Griscietalli. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

ZABALZA BERAZA, Miguel A. Novos desafios na formação de professores. In: FORTUNATO, Ivan; IMBERNÓN, Francisco; SHIGUNOV NETO, Alexandre (org.). *Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas*. São Paulo: Edições Hipótese, 2019. p. 6-24.

Sites consultados

BORGES, Pedro. Com mudança do Incra, 95% dos quilombos estão sujeitos a receber obras sem consulta prévia. Disponível em: <https://almapreta.com/sessao/politica/com-mudanca-do-incra-95-dos-quilombos-estao-sujeitos-a-receber-obras-sem-consulta-previa>. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Quilombola – Escolas. Inep. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-quilombola/-escolas> . Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Quilombola – Apresentação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12396:educacao-quilombola-apresentacao&catid=321:educacao-quilombola&Itemid=684. Acesso em: 20 ago. 2022.

CARTA DA I JORNADA NACIONAL VIRTUAL DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA – 2020. Educação Quilombola: Territorialidades, Saberes e as Lutas por Direitos. Brasília, 4 de dezembro de 2020. Disponível em: <http://jornadaquilombola.site.com.br/>. Acesso em: 3 maio 2021.

DICIONÁRIO ON-LINE DE PORTUGUÊS. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/caminhada/>. Acesso em 24 set. 2019.

FAUSTINO, Rafael. Governo [...] caminha para segundo ano consecutivo sem titular Terras Quilombolas. Disponível em: <https://cpisp.org.br/governo-bolsonaro-caminha-para-segundo-ano-consecutivo-sem-titular-terras-quilombolas/>. Acesso em: 9 maio 2022.

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/educacao-do-campo-indigena-e-quilombola>. Acesso em: 20 ago. 2022.

GOVERNO DE ESTADO DE MINAS GERAIS. Ter acesso à Educação Escolar Quilombola. Secretaria de Estado de Educação – SEE. Disponível em: <https://www.mg.gov.br/servico/ter-acesso-educacao-escolar-quilombola>. Acesso em 20 ago. 2022.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Disponível em: <https://www.seeduc.rj.gov.br/>. Acesso em: 20 ago. 2022.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/educacao-quilombola-e-tema-de-orientacao-tecnica-na-rede-estadual/>. Acesso em: 20 ago. 2022.

IFSP. *Campus*. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/sobre-o-campus>. Acesso em: 20 ago. 2022.

LEGISLAÇÃO. Disponível em: <https://cpisp.org.br/direitosquilombolas/leis>. Acesso em: 20 maio 2022.

PROJETO QUILOMBOS E EDUCAÇÃO. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/apresentacoes-em-eventos/apresentacoes-audiencias-2021/arquivos-2021/GivaniaSilva.pdf>. Acesso em: 9 maio 2022.

ROSÁRIO, Fernanda. Justiça decide manter fechamento de única escola quilombola de Peropava, no Vale do Ribeira (SP). 2022. Disponível em: <https://almapreta.com/sessao/cotidiano/justica-decide-manter-fechamento-de-unica-escola-quilombola-de-peropava-no-vale-do-ribeira-sp>. Acesso em: 25 ago. 2022.

SÃO PAULO – Sistema Agrícola Tradicional das Comunidades Quilombolas do Vale do Ribeira. <https://www.ipatrimonio.org/sao-paulo-sistema-agricola-tradicional-das-comunidades-quilombolas-do-vale-do-ribeira/#!/map=38329&loc=-24.249223999999977,-47.104053000000001,17>. Acesso em: 4 ago. 2021.

SIGNIFICADO DE CÂNONE. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/canone/>. Acesso em: 14 abr. 2022.

SISTEMA AGRÍCOLA TRADICIONAL DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DO VALE DO RIBEIRA. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1944>. Acesso em: 4 ago. 2021.

APÊNDICE A
APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA NO COMITÊ DE
ÉTICA E PESQUISA (CEP) PUC/SP E IFSP/SP

Parecer consubstan- ciado do CEP	Data da submissão do projeto de pesquisa versão 1	N.º do Parecer	Situação do Parecer	Data da aprovação
PUC-SP	19.02.2021	5.039.443	Aprovado	15.10.2021
IFSP-SP	15.10.2021	5.092.455	Aprovado	09.11.2021

Fonte: A autora, 2022

APÊNDICE B

CRITÉRIOS DE BUSCA UTILIZADOS PARA SELEÇÃO DOS TRABALHOS ACADÊMICOS

Objetivos	Identificar, analisar e questionar como são conduzidas as pesquisas que investigam aspectos relacionados à Educação Escolar Quilombola nos currículos de formação de professores
Base de dados	Base de teses e dissertações – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)/Catálogo de Teses e Dissertações da Capes Parte superior do formulário
Palavras-chave (referência – data da busca fevereiro 2020)	“Formação”; “Professores”; “Quilombola” – (BDTD) “Formação” AND “Professores” AND “Quilombola” – (CAPES). *Ao incluir-se o descritor “Currículo”, localizaram-se menos trabalhos, por esse motivo optou-se pelos descritos suprarreferenciados
CrITÉrios de inclusão	A partir do resumo, problemas evidenciados, objetivos, bem como os resultados apresentados nestas pesquisas, foram selecionadas somente teses e dissertações especificamente relacionadas ao tema: Educação Escolar Quilombola nos currículos de formação de professores e/ou que mais se aproximavam com a questão
CrITÉrios de exclusão	Educação Infantil, Ensino Fundamental (séries iniciais), Educação Especial, temáticas não relacionadas diretamente com o assunto pesquisado

Fonte: A autora, 2021. Adaptado (RAMOS; FARIA; FARIA, 2014, P. 24; ALMEIDA, 2019)

MAPEAMENTO DE TRABALHOS ACADÊMICOS REALIZADOS – BASE DE DADOS BDTD E CAPES

APÊNDICE C

Tese/ Dissertação	Ano	Universidade	Autor/a	Tema	Título
Base de dados – BDTD					
1 – Tese	2012	Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação	LOPES, Dilmar Luiz	práticas, saberes quilombolas e políticas públicas	“Rodas de conversa” e educação escolar quilombola: arte do falar saber fazer: o programa Brasil quilombola em Restinga Seca/RS
2 – Tese	2012	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo	SÁ, Maria Reneude de	analfabetismo, alfabetização e representação de professoras de quilombolas jovens e adultos	Analfabetismo e alfabetização: representações de professoras-alfabetizadoras de camponeses quilombolas jovens e adultos
3 – Dissertação	2011	Universidade Federal de Sergipe-Programa de Pós-graduação: Pós-Graduação em Educação	SANTOS, Glezia Kelly Costa	comunidades quilombolas e formação docente	As comunidades quilombolas do campo em Sergipe e os desafios da formação docente
4 – Dissertação	2013	Universidade Federal da Paraíba – Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGG	CAVALCANTE, Ygor Yuri de Luna	prática de ensino de geografia na e educação escolar quilombola	O ensino de geografia na educação quilombola: experiência na Escola Municipal de Ensino Fundamental...
5 – Dissertação	2017	Universidade Federal de Pernambuco – Programa de Pós-Graduação em Matemática e Tecnológica	ALMEIDA, Ana Quele Gomes de	prática de ensino de matemática em escola quilombola	O uso do jogo <i>oware</i> para promover o ensino de matemática em uma escola quilombola

Tese/ Dissertação	Ano	Universidade	Autor/a	Tema	Título
Base de dados – BDTD					
6 – Dissertação	2016	Universidade Federal de Sergipe – Programa de Pós-graduação: Pós-Graduação em Educação	SILVA, Danielle Lima	formação de educadores da comunidade quilombola e questões raciais	Questões raciais na formação dos educadores da comunidade quilombola Mussuca: a experiência da pesquisa ação na construção do conhecimento docente
7 – Dissertação	2018	Universidade Federal de Minas Gerais – Programa de Pós-Graduação em Educação - Conhecimento e Inclusão Social	SILVA, Jaira Fernandes Rocha da	identidade, gênero e raça de professoras negras na educação escolar quilombola	Deslocamentos identitários de gênero e raça de professoras negras na educação escolar quilombola em Minas Gerais
8 – Tese	2017	Universidade Federal de Pernambuco – Programa de Pós-graduação em Educação	SILVA, Delma Josefa da	prática curriculares escola localizada no quilombo	Referenciais epistêmicos que orientam e substanciam práticas curriculares em uma escola localizada na Comunidade Quilombola de Conceição das Crioulas
9 – Dissertação	2018	Universidade Federal do Ceará – Pós-Graduação em Educação Brasileira	SANTOS, Ana Paula dos	africanização na escola a partir das “pedagogias do quilombo”	Educação escolar quilombola no Cariri Cearense: africanização da escola a partir de pedagogias de quilombo
10 – Tese	2019	Universidade Federal de Goiás – Programa de Pós-Graduação em Geografia	CAMPOS, Laís Rodrigues	Território quilombola	Uma cartografia escolar do lugar e da identidade territorial quilombola em Salvaterra – PA
11 – Dissertação	2019	Universidade Estadual da Paraíba – Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores – PPGFP	ALVES, Jaqueline Ferreira da Silva	prática educativa em direitos humanos	Educação quilombola, cinema e práticas educativas em direitos humanos: as identidades das crianças em Gurugi e Ipiranga – PB
12 – Dissertação	2012	Universidade Federal do Ceará – Pós-Graduação em Educação	LIMA, Sandra Helena Ataíde de	educação e comunidade quilombola na EJA	Educação e comunidades quilombolas Laranjitiba e África – município de Moju/PA: relação da EJA com costumes e tradições de base africana

Tese/ Dissertação	Ano	Universidade	Autor/a	Tema	Título
Base de dados – BDTD					
13 –Tese	2014	Universidade Federal de São Paulo – Faculdade de Educação	PEREZ, Carolina dos Santos Bezerra	memória cultura e ancestralidade	Entre a serra e o mar: memória, cultura, tradição e ancestralidade no ensinar-aprender entre as gerações do Quilombo da Fazenda – Ubatuba/SP
14 –Dissertação	2016	Universidade Estadual da Paraíba – Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores – PPGFP	BARROS, Marta Oliveira	memória dos idosos quilombolas	Memórias de idosos quilombolas como recurso didático: escola básica do Quilombo de Matão – PB
15 – Dissertação	2016	Universidade Federal de Juiz de Fora – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública	FERREIRA, Silmar da Silva	programa escola da terra e formação docente	Programa escola da terra no estado do Amazonas: possibilidades e desafios da formação docente
16 –Dissertação	2014	Universidade Presbiteriana Mackenzie – Programa: Educação, Arte e História da Cultura	PIMENTEL, Fabricia Alves da Silva	escolas multisseriadas do campo capixaba	Qualidade de ensino-aprendizagem nas salas multisseriadas na educação do campo capixaba
17 – Tese	2015	Universidade Federal de São Carlos – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas	PELOSO, Franciele Clara	infâncias do e no campo	Infâncias do e no campo: um retrato dos estudos pedagógicos nacionais
18 – Tese	2018	Universidade Federal do Ceará – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira	SILVA, Cristiane Sousa da	prática extensionista, quilombo e universidade	Do Quilombo Sítio Veiga à Universidade: uma experiência extensionista antirracista no Sertão Central cearense

Tese/ Dissertação	Ano	Universidade	Autor/a	Tema	Título
Base de dados – BDTD					
19 – Dissertação	2012	Universidade Estadual de Ponta Grossa –Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade	CAMARGO, Mábia	língua estrangeira raça e etnia	Atlântico negro paiol: como estão sendo conduzidas as questões de raça e etnia nas aulas de língua inglesa?
			Base de dados – CAPES		
1 – Dissertação	2008	Universidade do Estado da Bahia –Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade	MACEDO, Dinalva de Jesus Santana	currículo e construção da identidade étnico-racial da criança e do adolescente quilombola	O currículo escolar e a construção da identidade étnico-racial da criança e do adolescente quilombola: um olhar reflexivo sobre a autoestima
2 – Dissertação	2017	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores	PORTUGAL, Maisa Lima BARBOSA	ensino de ciências e saberes etnozoológico	Valorizar e integrar: uma proposta para o ensino de ciências articulada com os saberes etnozoológicos de estudantes de uma comunidade quilombola
3 – Dissertação	2016	Universidade Estadual da Paraíba – Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores – PPGPPF	BARROS, Marta Oliveira	Repetição/BDTD	Memórias de idosos quilombolas como recurso didático: escola básica do quilombo de matão – PB
4 – Dissertação	2016	Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Pós-Graduação em Educação	LEOPOLDO, Dayana Francisco. C	Comunidade quilombola São Pedro de Cima (MG)	Comunidade quilombola São Pedro de Cima (MG): arenas político pedagógicas e seus sujeitos

Tese/ Dissertação	Ano	Universidade	Autor/a	Tema	Título
Base de dados – BDTD					
5 – Tese	2017	Faculdades EST – Programa de Pós-Graduação Área de concentração: Religião e Educação	CUSTODIO, Elivaldo Serrao	Religiosidade	Comunidade quilombola do mel da pedra no Amapá: protestantismo como eixo de identidade religiosa
6 – Dissertação	2016	Universidade Federal de Sergipe – Programa de Pós-graduação: Pós-Graduação em Educação	SILVA, Danielle Lima	Repetição/BDTD	Questões raciais na formação dos educadores da comunidade quilombola Mussuca: a experiência da pesquisa ação na construção do conhecimento docente
7 – Tese	2017	Universidade Federal de Pernambuco – Programa de Pós-graduação em Educação	SILVA, Delma Josefa da	Repetição/BDTD	Referenciais epistêmicos que orientam e substanciam práticas curriculares em uma escola localizada na Comunidade Quilombola de Conceição das Crioulas
8 – Dissertação	2017	Universidade Federal do Alagoas – Programa de Pós-Graduação em Educação	SILVA, Beatriz Araújo da	práticas curriculares e experiências culturais negras	As práticas curriculares de professores(as): olhares para as experiências culturais negras e saberes quilombolas em santa luzia do norte e a produção artística de mestre José Zumba
9 – Dissertação	2013	Universidade Tiradentes – Programa de Pós-Graduação em Educação	SANTOS, Mildon Carlos Calixto dos.	cotidiano escolar escola em território quilombola	O cotidiano escolar da EMMGR serra da guia, poço redondo Sergipe (Comunidade Quilombola)
10 – Dissertação	2014	Universidade do Estado da Bahia – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade	OLIVEIRA, Rita de Cassia Magalhães de	cotidiano escola rural-quilombola	Tessituras das diversidades: cultura(s) no cotidiano da escola de um território rural-quilombola
11 – Dissertação	2017	Universidade Federal de Pernambuco – Programa de Pós-Graduação em Matemática e Tecnológica	ALMEIDA, Ana Quele Gomes de	Repetição/BDTD	O uso do jogo <i>oware</i> para promover o ensino de matemática em uma escola quilombola”
12 – Dissertação	2017	Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Programa de Pós-Graduação em Educação	LOUZADA, Jorlandro Augusto	currículo, identidade e políticas	Educação quilombola e leituras curriculares em São José da Serra. Identidades e políticas possíveis

Tese/ Dissertação	Ano	Universidade	Autor/a	Tema	Título
Base de dados – BDTD					
13 – Tese	2016	Universidade Federal do Pará – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas	TRINDADE, Creusa Barbosa dos Santos	formação de professores e etnociência nas séries iniciais em escolas quilombolas	FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Saberes Pedagógicos e Tradicionais da Etnociência para os Anos Iniciais em Escolas Quilombolas
14 – Dissertação	2017	Universidade Federal do Oeste do Pará – Programa de Pós-Graduação em Educação	JESUS, Jose Nilson Silva de.	Lei 10.639/2003 e práticas pedagógicas	A Lei n.º 10.639/2003: à luz das práticas pedagógicas em escolas quilombolas no Alto Rio Trombetas – Oriximiná/PA
15 – Tese	2017	Universidade Federal de Uberlândia – Programa de Pós-Graduação em Química	FRANZAO, Juliana Moraes	ensino da química no contexto da educação escolar quilombola	Comunidades kalunga e jardim cascata: realidades, perspectivas e desafios para o ensino de química no contexto da educação escolar quilombola

Fonte: A autora, 2020

APÊNDICE D
MODALIDADES DO “CURRÍCULO TURÍSTICO” POR SANTOMÉ (2013)

Indicadores que necessitam ser observados nos Currículos dos Cursos de Licenciatura entre outros, baseados em atitudes as quais podem caracterizar um “*currículo turístico*”

Atitudes que incidem em um “ <i>currículo turístico</i> ”	Acepções	Exemplos
“A trivialização”	Em que os grupos sociais diferentes dos majoritários são estudados de forma bastante superficial e banal.	Estudar alguns aspectos mais relacionados a estilos turísticos: alimentação, folclore, vestuário, rituais festivos, habitação etc.
“Como <i>souvenir</i> ”	“Ao estilos dos <i>souvenirs</i> de uma viagem turística ou dado exótico [...]”, preponderâncias de aspectos quantitativos pouco relevantes. A diversidade social e cultural entre o total de “unidades didáticas” a serem trabalhadas em uma determinada etapa educativa ou entre os recursos didáticos disponíveis em sala de aula, somente uma parte pequena “[...] serve de <i>souvenir</i> dessas culturas diferentes” (SANTOMÉ, 2013, p. 168).	“Quando em todo o currículo de um curso ou de uma etapa educativa [...] há apenas uma atividade, relacionada a essas temáticas. Ou no conjunto de recursos didáticos e de brinquedos existe somente uma boneca negra por exemplo ou somente um livro no qual as dimensões multiculturais são contempladas (SANTOMÉ, 2013, p. 168).
“Ao <i>desconectar</i> ”	“As situações de diversidade da vida cotidiana” são desconexas da sala de aula. “[...] uma das formas mais frequentes [...]” é a situação conhecida como “O DIA DE...” (SANTOMÉ, 2013, p. 168).	O tema é desenvolvido “[...] Em apenas um determinado dia e, inclusive numa única disciplina [...]”, <i>no restante dos dias do ano letivo, essas realidades são silenciadas, quando não atacadas</i> . Este é o perigo que ameaça as áreas curriculares “[...] em que os temas são reduzidos somente a abordagem transversal, o que pode acarretar a ‘algo anedótico ou reduzidas ao nada’”. Exemplo: “O dia, semana de/da” (SANTOMÉ, 2013, p. 168).

Atitudes que incidem em um “currículo turístico”	Acepções	Exemplos
“A estereotipagem”	Recorre-se a imagens estereotipadas de pessoas e situações pertencentes a esses coletivos diferentes que são minorizados. Recorre-se a explicações e justificativas das situações de marginalidade baseando-se, para isso, em estereótipos.	A argumentação de que as populações negras são primitivas, ainda precisam <i>evoluir</i> e que seu ambiente para viver é a “selva” frondosa e em estado “selvagem”, que não têm necessidades vitais e culturais tão urgentes quanto a classe dominante. No caso das comunidades quilombolas estas são estereotipadas como isoladas no sentido da fuga (herança do período colonial), como se não fizessem parte da sociedade etc.
“A tergiversação”	São utilizadas estratégias que deformam e/ou ocultam “[...] a história e as origens dessas comunidades objeto de marginalização e/ou xenofobia [...]”. Esse é considerado o caso mais perverso (apesar dos anteriores também serem críticos e periclitantes) quanto ao tratamento curricular, “[...] já que se trata de construir uma <i>história na</i> medida certa para enquadrar [...]” e naturalizar as situações que oprimem. Por meio da explicação que a existência de grupos marginalizados decorre em função “[...] à sua inferioridade genética, à sua vagabundagem, à sua maldade inata, etc”. Também quando recorre-se a explicação de marginalização com o fundamento na estrutura familiar das populações, na qual mantêm costumes considerados “[...] bárbaros e hábito de vida inadequados etc. [...] Uma das formas mais sofisticadas de tergiversação, na qual atualmente também se costuma [...]” incorrer com frequência, denomina-se de “ <i>psicologização dos problemas raciais e sociais</i> ”. Em que as explicações das situações de marginalidade baseiam-se em análises centradas “[...] no estudo da pessoa individualmente considerada ou as relações interpessoais, sem prestar a atenção em outras estruturas [...]” (SANTOMÉ, 2013, p. 169 – grifos do autor).	A exemplo: “[...] tratava-se de justificar que a marginalidade da população negra se devia a que cada um dos integrantes dessa raça tinha uma dotação genética mais deficitária e/ou um menor quociente intelectual que os da raça branca [...]”. Nessas formas de tergiversação nunca é prestada a “[...] atenção às verdadeiras relações e estruturas de poder que são causa dessas situações de marginalidade, ignoram-se as condições políticas, econômicas, culturais, militares e religiosas nas quais são fundamentadas as situações dessa opressão” (SANTOMÉ, 2013, p. 169).

Fonte: A autora, 2020. Adaptado (SANTOMÉ, 2013, p. 168-169)

APÊNDICE E

QUADRO DAS ANÁLISES DOS PPC POR ÁREA DO CONHECIMENTO

Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas

<i>Campus/Curso</i>	Ano de implantação	Reformulação ou atualização	Legislação de referência do PPC prevê as DCNEEQ (Categoria emergente)	Plano de ensino: Ementa/ Objetivos de aprendizagem/ Conteúdos/espacos para além da sala de aula (Categoria emergente)	Perfil profissional do egresso; objetivos gerais e específicos do curso; organização curricular (Categoria emergente)	Bibliografia básica ou complementar curricular (Categoria emergente)	Outros Campos do PPC (Categoria emergente)
<i>Campus 1</i> Licenciatura em Ciências Biológicas (IFSP, 2018a)	2017	2018 (Atualização)	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência
<i>Campus B</i> Licenciatura em Ciências Biológicas (IFSP, 2016b)	2014	2016 (Reformulação)	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência
<i>Campus M</i> Licenciatura em Ciências Biológicas (IFSP, 2015a)	2008	2015 (Reformulação)	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência
<i>Campus 13</i> Licenciatura em Ciências Biológicas (IFSP, 2019c)	2015	2016/2019 (Atualização)	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência	<i>Faz alguma referência</i>

Fonte: A autora, 2021

Cursos de Licenciatura em Física/ Licenciatura em Ciências Naturais: habilitação em Física

Campus/Curso	Ano de im- plantação	Reformulação ou atualização	Legislação de refe- rência do PPC prevê as DCNNEQ (Cate- goria emergente)	Plano de ensino: Ementa/ Objetivos de aprendizagem/ Con- teúdos/espacos para além da sala de aula (Categoria emergente)	Perfil profissional do egresso; objetivos do curso; organização curricular (Categoria emergente)	Bibliografia básica ou complementar curricular (Categoria emergente)	Outros Campos do PPC (Categoria emergente)
<i>Campus 2</i> Licenciatura em Física (IFSP, 2017a)	2012	2017 (Reformulação)	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência
<i>Campus E</i> Licenciatura em Física (IFSP, 2016d)	2016	X	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência
<i>Campus 7</i> Licenciatura em Física (IFSP, 20166)	2016	X	Não faz referência	<i>Faz alguma referên- cia</i>	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência
<i>Campus 9</i> Licen- ciatura em Física (IFSP, 2017b)	2015	2017 (Atualização)	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência
<i>Campus K</i> Licen- ciatura em Física (IFSP, 2019e)	2016	2019 (Atualiza- ção)	Não faz referência	Não faz referência	<i>Faz alguma referên- cia</i>	<i>Faz alguma refe- rência</i>	<i>Faz alguma referên- cia</i>

<i>Campus L</i> Licenciatura em Ciências Naturais: habilitação em Física (IFSP, 2019d)	2016	2019 (Atualização)	Não faz referência	<i>Faz alguma referência</i>	Não faz referência	Não faz referência
<i>Campus M</i> Licenciatura em Física (IFSP, 2018b)	2001	2018	Não faz referência	<i>Faz alguma referência</i>	Não faz referência	Não faz referência
<i>Campus 15</i> Licenciatura em Física (IFSP, 2015b)	2015	X	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência

Fonte: A autora, 2021

Cursos de Licenciatura em Geografia

<i>Campus/Curso</i>	Ano de implantação	Reformulação ou atualização	Legislação de referência do PPC prevê as DCN/EEQ (Categoria emergente)	Plano de ensino: Ementa/ Objetivos de aprendizagem/ Conteúdos/espacos para além da sala de aula (Categoria emergente)	Perfil profissional do egresso; objetivos gerais e específicos do curso; organização curricular (Categoria emergente)	Bibliografia básica ou complementar (Categoria emergente)	Outros Campos do PPC (Categoria emergente)
Campus M Licenciatura em Geografia (IFSP, 2016f)	2011	2016	Não faz referência	Faz alguma referência	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência

Fonte: A autora, 2021

Cursos de Licenciatura em Letras/Português- Letras/ Inglês

<i>Campus/Curso</i>	Ano de implantação	Reformulação ou atualização	Legislação de referência do PPC prevê as DCN/EEQ (Categoria emergente)	Plano de ensino: Ementa/ Objetivos de aprendizagem/ Conteúdos/espacos para além da sala de aula (Categoria emergente)	Perfil profissional do egresso; objetivos gerais e específicos do curso; organização curricular (Categoria emergente)	Bibliografia básica ou complementar (Categoria emergente)	Outros Campos do PPC (Categoria emergente)
Campus 1 Licenciatura em Letras (IFSP, 2019e)	2016	2019	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência	Faz alguma referência

<i>Campus/Curso</i>	Ano de implantação	Reformulação ou atualização	Legislação de referência do PPC prevê as DCNEEQ (<i>Categoria emergente</i>)	Plano de ensino: Ementa/ Objetivos de aprendizagem/ Conteúdos/espacos para além da sala de aula (<i>Categoria emergente</i>)	Perfil profissional do egresso; objetivos gerais e específicos do curso; organização curricular (<i>Categoria emergente</i>)	Bibliografia básica ou complementar curricular (<i>Categoria emergente</i>)	Outros Campos do PPC (<i>Categoria emergente</i>)
<i>Campus F</i> Licenciatura em Letras (IFSP, 2017c)	2017	X	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência
<i>Campus J</i> Licenciatura em Letras/Inglês (IFSP, 2017e)	2017	X	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência	Faz alguma referência
<i>Campus 11</i> Licenciatura em Letras/Português (IFSP, 2018c)	2018	X	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência	Faz alguma referência
<i>Campus M</i> Licenciatura em Letras (IFSP, 2017d)	2012	2017 (Reformulação)	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência
<i>Campus N</i> Licenciatura em Letras (IFSP, 2016g)	2016	X	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência

Fonte: A autora, 2021

Cursos de Licenciatura em Matemática

Campus/Curso	Ano de im- plantação	Reformula- ção ou atua- lização	Legislação de re- ferência do PPC prevê as DCNEEQ (Categoria emer- gente)	Plano de ensino: Ementa/ Objetivos de aprendizagem/ Conteúdos/espacos para além da sala de aula (Categoria emergen- te)	Perfil profissional do egresso; objetivos do curso; organiza- ção curricular (Categoria emergen- te)	Bibliografia básica ou complementar curricular (Categoria emer- gente)	Outros Campos do PPC (Categoria emergen- te)
<i>Campus A</i> Licenciatura em Matemática (IFSP, 2017f)	2010 Não faz referência	2017 Reformulação ingressantes em 2017	Não faz referência	<i>Faz alguma referên- cia</i>	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência
<i>Campus 2</i> Licenciatura em Matemática (IFSP, 2017g)	2010	2017	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência
<i>Campus 3</i> Licenciatura em Matemática (IFSP, 2017h)	2010 Não faz referência	2017 (Refor- mulação)	Não faz referência	<i>Faz alguma referên- cia</i>	Não faz referência	Não faz referência	<i>Faz alguma referên- cia</i>
<i>Campus D</i> Licenciatura em Matemática (IFSP, 2016h)	2016	X	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência	<i>Faz alguma refe- rência</i>	Não faz referência
<i>Campus E</i> Licenciatura em Matemática (IFSP, 2017i)	2010	2017	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência	<i>Faz alguma referên- cia</i>

<i>Campus/Curso</i>	Ano de im- plantação	Reformula- ção ou atua- lização	Legislação de re- ferência do PPC prevê as DCNEEQ (Categoria emer- gente)	Plano de ensino: Ementa/ Objetivos de aprendizagem/ Conteúdos/espacos para além da sala de aula (Categoria emergen- te)	Perfil profissional do egresso; objetivos gerais e específicos do curso; organiza- ção curricular (Categoria emergen- te)	Bibliografia básica ou complementar curricular (Categoria emer- gente)	Outros Campos do PPC (Categoria emergen- te)
<i>Campus F</i> Licenciatura em Matemática (IFSP, 2018d)	2015	2018	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência
<i>Campus 6</i> Licenciatura em Matemática (IFSP, 2017j)	2010	2017	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência	<i>Faz alguma referên- cia</i>
<i>Campus G</i> Li- cenciatura em Matemática (IFSP, 2019f)	2016	2019	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência
<i>Campus 7</i> Licenciatura em Matemática (IFSP, 2018e)	2015	2018	Não faz referência	<i>Faz alguma referên- cia</i>	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência
<i>Campus H</i> Licenciatura em Matemática (IFSP, 2017k)	2017	X	Não faz referência	<i>Faz alguma referên- cia</i>	Não faz referência	<i>Faz alguma refe- rência</i>	<i>Faz alguma referên- cia</i>

<i>Campus/Curso</i>	Ano de implantação	Reformulação ou atualização	Legislação de referência do PPC prevê as DCNEEQ (Categoria emergente)	Plano de ensino: Ementa/ Objetivos de aprendizagem/ Conteúdos/espacos para além da sala de aula (Categoria emergente)	Perfil profissional do egresso; objetivos gerais e específicos do curso; organização curricular (Categoria emergente)	Bibliografia básica ou complementar curricular (Categoria emergente)	Outros Campos do PPC (Categoria emergente)
<i>Campus 11</i> Licenciatura em Matemática (IFSP, 2018f)	2018	X	Não faz referência	Não faz referência	<i>Faz alguma referência</i>	Não faz referência	<i>Faz alguma referência</i>
<i>Campus 12</i> Licenciatura em Matemática (IFSP, 2018g)	2016	2018	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência
<i>Campus M</i> Licenciatura em Matemática (IFSP, 2018h)	2011 Não faz referência	2018 (Reformulação)	Não faz referência	<i>Faz alguma referência</i>	Não faz referência	<i>Faz alguma referência</i>	Não faz referência

Fonte: A autora, 2021

Cursos de Licenciatura em Química

<i>Campus/Curso</i>	Ano de implantação	Reformulação ou atualização	Legislação de referência do PPC prevê as DCNNEEQ (Categoria emergente)	Plano de ensino: Ementa/ Objetivos de aprendizagem/ Conteúdos/espacos para além da sala de aula (Categoria emergente)	Perfil profissional do egresso; objetivos gerais e específicos do curso; organização curricular (Categoria emergente)	Bibliografia básica ou complementar curricular (Categoria emergente)	Outros Campos do PPC (Categoria emergente)
<i>Campus B</i> Licenciatura em Química (IFSP, 2019h)	2019	X	Não faz referência	<i>Faz alguma referência</i>	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência
<i>Campus 4</i> Licenciatura em Química (IFSP, 2017m)	2014	2017 (Atualização)	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência
<i>Campus 5</i> Licenciatura em Química (IFSP, 2019h)	2015	2019	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência	<i>Faz alguma referência</i>
<i>Campus I</i> Licenciatura em Química (IFSP, 2016m)	2016	X	Não faz referência	<i>Faz alguma referência</i>	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência

Campus/Curso	Ano de implantação	Reformulação ou atualização	Legislação de referência do PPC prevê as DCNEEQ (Categoria emergente)	Plano de ensino: Ementa/ Objetivos de aprendizagem/ Conteúdos/espacos para além da sala de aula (Categoria emergente)	Perfil profissional do egresso; objetivos gerais e específicos do curso; organização curricular (Categoria emergente)	Bibliografia básica ou complementar (Categoria emergente)	Outros Campos do PPC (Categoria emergente)
<i>Campus</i> L Licenciatura em Ciências Naturais: habilitação em Química (IFSP, 2016c)	2016	X	Não faz referência	<i>Faz alguma referência</i>	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência
<i>Campus</i> 12 Licenciatura em Química (IFSP, 2018i)	2016	2018 (Atualização)	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência
<i>Campus</i> M Licenciatura em Química (IFSP, 2014)	2014	X	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência
<i>Campus</i> N Licenciatura em Química (IFSP, 2016n)	2012	2016 (Reformulação)	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência
<i>Campus</i> 14 Licenciatura em Química (IFSP, 2017n)	2015	2017	Não faz referência	<i>Faz alguma referência</i>	Não faz referência	<i>Faz alguma referência</i>	Não faz referência

Fonte: A autora, 2021

Cursos de Licenciatura em Pedagogia

<i>Campus/Curso</i>	Ano de implantação	Reformulação ou atualização	Legislação de referência do PPC prevê as DCN/EEQ (Categoria emergente)	Plano de ensino: Ementa/ Objetivos de aprendizagem/ Conteúdos/espacos para além da sala de aula (Categoria emergente)	Perfil profissional do egresso; objetivos gerais e específicos do curso; organização curricular (Categoria emergente)	Bibliografia básica ou complementar curricular (Categoria emergente)	Outros Campos do PPC (Categoria emergente)
<i>Campus C</i> Licenciatura em Pedagogia (IFSP, 2016i)	2016	X	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência	<i>Faz alguma referência</i>
<i>Campus D</i> Pe- dagogia (IFSP, 2016k)	2016	X	Não faz referência	<i>Faz alguma referência</i>	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência
<i>Campus 8</i> Pe- dagogia (IFSP, 2017l)	2017	X	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência	Não faz referência
<i>Campus 10</i> Pedagogia (IFSP, 2019g)	2016	X	Não faz referência	<i>Faz alguma referência</i>	Não faz referência	<i>Faz alguma referência</i>	<i>Faz alguma referência</i>

Fonte: A autora, 2021

ANEXO A

MODELO DA ESTRUTURA CURRICULAR DOS CURSOS DE LICENCIATURAS NA MODALIDADE PRESENCIAL DO IFSP

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (Criação: Lei nº 11.892 de 29/12/2008) Campus _____ ESTRUTURA CURRICULAR DE LICENCIATURA EM _____ Base Legal: Resolução CNE/CP nº 2, de 01/07/2015 Base Legal específica do curso: _____ Resolução de autorização do curso no IFSP: _____ Resolução de Reformulação do curso: _____								Carga Horária Mínima do Curso:	
								Início do Curso: __ sem. 201__	
								Aulas de __ min.	
SEMESTRE	COMPONENTE CURRICULAR	Código	T/P/TP	nº profs.	aulas por semana	Total Aulas	Conhec. Específicos	Prát. como Comp. Curricular	Total horas
1									0
									0
									0
									0
	Subtotal					0	0	0	0
2									0
									0
									0
									0
	Subtotal					0	0	0	0
3									0
									0
									0
									0
	Subtotal					0	0	0	0
4									0
									0
									0
									0
	Subtotal					0	0	0	0
5									0
									0
									0
									0
	Subtotal					0	0	0	0
6									0
									0
									0
									0
	Subtotal					0	0	0	0
7									0
									0
									0
									0
	Subtotal					0	0	0	0
8									0
									0
									0
									0
	Subtotal					0	0	0	0
TOTAL					0	0	0	0	0
TOTAL ACUMULADO DE AULAS						0	2200 (mínimo)	400 (mínimo)	
TOTAL ACUMULADO DE HORAS									0
Semestre	Eletivas (Mínimo de ____ Horas)	Cód.	T, P, T/P	nº profs.	aulas por semana	Total de aulas		Total horas	
Carga horária mínima de eletivas									
Carga horária máxima de eletivas									
Semestre	Optativas	Cód.	T, P, T/P	nº profs.	aulas por semana	Total de aulas		Total horas	
Carga horária máxima de optativas									
Total acumulado de aulas (incluindo eletivas)									
Total acumulado de horas (incluindo eletivas)									
ATIVIDADES TEÓRICO-PRÁTICAS DE APROFUNDAMENTO (OBRIGATÓRIO)									200
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO (OBRIGATÓRIO)									400
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (indicar se obrigatório)									
CARGA HORÁRIA TOTAL MÍNIMA									3200 (mínimo)
CARGA HORÁRIA TOTAL MÁXIMA									

Fonte: Modelo de PPC dos Cursos de Licenciatura (IFSP, 2020, p. 29)